

# humanitas



Vol. LXIII  
2011

# ***A RATIO STUDIORUM E O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA ESCOLAR NA EUROPA MODERNA\****

**MARGARIDA MIRANDA**  
Universidade de Coimbra

## **Resumo**

Sendo a escola uma das mais importantes instituições configuradoras dos indivíduos e das sociedades, dos seus “modos de vida” e dos seus “modos de ver”, a A. propõe-se apresentar alguns aspectos comuns à actividade escolar dos Colégios da Companhia de Jesus – instituições que educaram muitas das cidades europeias. Essas características assentam num documento normativo que esteve nos fundamentos da moderna instituição escolar. O estudo incide, portanto, sobre um momento particular da História da Educação que inaugura, na Europa, uma nova era na institucionalização da educação formal e a cuja luz podemos questionar os actuais modelos de instrução escolar e organização dos saberes.

**Palavras chave:** Humanismo, *Ratio Studiorum*, Jesuítas, ensino das Humanidades, conhecimento.

## **Abstract**

School stands out as one of the most influential among the institutions that shape individuals, societies, our own ways of life as well as our worldviews. To that extent the essay highlights some of the most widespread features in the early Jesuit High School system. It argues that the foundations underlying those early

---

\* Comunicação apresentada em 2 de Março de 2011, no Colóquio “Reinvenções da Cidade. Modos de vida, modos de ver”, organizado pelo Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

features are found in *Ratio Studiorum*, a normative document that after proving very successful in many European cities, would eventually become foundational for the modern school system as well. Although only a very specific period of the History of Education is dealt with in this study, the A. claims that it should be looked upon as a major breakthrough as far as institutionalization of formal teaching in Europe is concerned. The merits and shortcomings of current school models, today's organization of knowledge should be measured against the backdrop of centuries-old Jesuit school models.

**Key-words:** Humanism, *Ratio Studiorum*, Jesuits, Humanities' teaching, knowledge.

## 1. As *Constituições da Companhia de Jesus e o ministério escolar*

Em plena Reforma Católica da Europa, uma das marcas distintivas da acção da Companhia de Jesus consistiu em promover a instrução escolar formal, a par com a educação religiosa. Um paradoxo, já que o ministério escolar não estava inicialmente no horizonte de Santo Inácio de Loyola e dos seus companheiros universitários de Paris. O grupo, fosse embora composto de académicos graduados, desejava antes peregrinar à Terra Santa e servir a Deus por meio da pregação itinerante e do ensino do catecismo às crianças.

O que teria então levado os fundadores a tomar essa opção, modificando o seu originário “modo de proceder”?

É no meio da maior cisão religiosa da Europa que nascem os primeiros colégios. A actividade escolar da Companhia é vista frequentemente como a resposta necessária às vicissitudes da Reforma na Europa Católica. De facto, não tardou muito para que os Jesuítas descobrissem o interesse e a necessidade de formar os seus próprios membros. Ao mesmo tempo, a procura crescente de escolarização levava as cidades a pedir aos padres a criação de escolas públicas, a ponto de a Companhia fazer da fundação e conservação de colégios, um dos seus ministérios formais<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Em 1542, graças ao acolhimento que a família real portuguesa dedicou aos Jesuítas, a Companhia abria em Coimbra o seu primeiro Colégio, para a formação dos seus novos membros. Cinco anos depois, em Messina, em 1547, os padres recebiam inesperadamente o convite para abrir as primeiras escolas públicas na cidade. Àquele convite seguiram-se outros (em Palermo, Roma, Viena, Lisboa, entre outros) de tal modo que, em 1556, quando Santo Inácio morreu, eram já

Aquela que é considerada a primeira ordem religiosa da Igreja católica dedicada ao ensino, descobriu pela prática os benefícios de uma instrução programada e não hesitou em inscrevê-los na *letra* das suas *Constituições*. É esse o sentido da “Parte Quarta” das *Constituições da Companhia de Jesus*, toda ela dedicada à “instrução nas letras”, como “meio de ajudar o próximo”.

[307] 1. O fim que a Companhia tem directamente em vista é ajudar as almas próprias e as do próximo a atingir o fim último para o qual foram criadas. Este fim, além de uma vida exemplar, exige a necessária doutrina e a maneira de a apresentar. Portanto, (...) devem-se procurar os graus de instrução e o modo de a utilizar para ajudar a melhor conhecer e servir a Deus nosso Criador e Senhor.

Para isto a Companhia funda colégios e também algumas Universidades, onde os que (...) forem recebidos (...) se possam instruir (...). (*Constituições*: 93)<sup>3</sup>.

Em primeiro lugar, as *Constituições* estabelecem que levar *os homens ao fim último para o qual foram criados*, requer não só exemplaridade de vida mas também *doctrina*, isto é, instrução, conhecimento. Como, porém, a natureza não oferece, por si só, homens de vida exemplar (*homens instruídos, bons e sábios*), a solução para a Companhia estaria em criar as suas próprias escolas. É deste modo que as *Constituições* fundamentam a actividade escolar: aumentar o número dos virtuosos e sábios (*probos simul ac doctos*), ajudando-os a progredir na ciência e na virtude. Por outras palavras: quando, para as hostes da Companhia, faltassem os homens instruídos, seriam admitidos os homens sem instrução, desde que fossem admitidos também os colégios e universidades para os instruir. É esse o princípio que fica claramente estabelecido no passo seguinte:

[308] (...) pareceu-nos necessário (...) que os que entrem [na Companhia] sejam pessoas de vida honesta, e com instrução capaz para estes trabalhos.

---

cerca de 30 as instituições escolares da Ordem, e a Companhia tinha-se tornado numa grande associação de ensino e educação.

<sup>3</sup> Cito a versão oficial em língua portuguesa, correspondente ao original latino que se encontra disponível on-line: *Constitutiones Societatis Iesu cum earum declarationibus*. Romae, in Collegio eiusdem societatis, 1583, Pars III, pp. 113-114.

E, como homens bons e instruídos se encontram poucos (...), e mesmo desses a maior parte quer já descansar dos trabalhos passados, achamos muito difícil que a Companhia possa desenvolver-se com as vocações de homens instruídos, bons e sábios (...). Por tal motivo, pareceu-nos bem a todos (...) tomar outro caminho: admitir jovens que, pela sua vida edificante e pelos seus talentos, dêem esperança de vir a ser homens ao mesmo tempo virtuosos e sábios, para cultivar a vinha de Cristo Nosso Senhor. Devemos igualmente (...) aceitar colégios, fazendo parte ou não de universidades, quer tais universidades sejam governadas pela Companhia quer não. (...) assim aumentará o número dos que se hão-de empregar [no serviço de sua divina Majestade], e serão ajudados a progredir mais na ciência e na virtude.» (*Constituições*: 93-94)

Segundo as *Constituições*, portanto, o motivo que conduziu o governo central da Companhia a *tomar outro caminho* diferente do inicial e a aceitar escolas e universidades, foi levar ao conhecimento e serviço do Criador por meio da instrução.

Se tivermos em conta que o texto das *Constituições* data de 1558, podemos observar como, em cerca de duas décadas, com todas as suas mudanças históricas, culturais e sociais, a Companhia de Jesus pode intuir o alcance pedagógico do ensino escolar formal para a formação de *homens virtuosos e sábios* (*probos simul ac doctos*), antecipando assim o princípio que a *Ratio* exprimiria pelo binómio *virtus et litterae*.<sup>4</sup>

Após uma primeira fase de experimentação, teve início a longa elaboração (de mais de meio século) que conduziu à edição definitiva da *Ratio Studiorum* (1599). O resultado final foi de uma eficácia operativa nunca antes conhecida<sup>5</sup>.

É certo que nem tudo era inovação. Durante a sua experiência universitária em Paris, tinham os primeiros Jesuítas convivido com as práticas do *modus parisiensis*, que configuravam a organização didáctica da *Ratio*. Do programa escolar dos humanistas italianos, tinham os mestres colhido a opção pelo saber humanístico, com a centralidade dos estudos de huma-

<sup>4</sup> *Constitutiones Societatis Iesu cum earum declarationibus*. Romae, in Collegio eiusdem societatis, 1583, Pars III, pp. 113-114.

<sup>5</sup> *Ratio Studiorum* é o nome abreviado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios, nas mais variadas partes do globo (da Europa à Ásia, do Japão ao Brasil), desde o século XVI até à extinção da Companhia de Jesus, em 1773.

nidades e retórica. Nem sequer o nome do documento era inteiramente novo. Na Idade Média, os Augustinianos haviam dado o mesmo nome a um documento sobre a formação dos seus membros. Quando, no século XVI, Elias Vinet publica o plano de estudos da *Schola Aquitanica*, da autoria de André de Resende, ele é intitulado *Docendi ratio in ludo Burdigalensi* (Ferreira 1944: 254 - 272). Antes da promulgação definitiva da *Ratio Studiorum*, os diversos documentos que, no seio da Companhia, descrevem os regulamentos e planos de estudos dos respectivos colégios, ora recebem o nome de *Ratio* ora de *Ordo studiorum*, mas quando, em 1551, o P.<sup>o</sup> Polanco, secretário de Santo Inácio, recebe em Roma a carta de Mestre Aníbal du Coudret descrevendo a ‘regra’ do Colégio de Messina, nela inscreve por seu punho, *Ratio studiorum collegii messanensis* (Lukács 1965: 22\*-23\*).

Na verdade, os autores da *Ratio* não criavam o novo documento a partir do nada. Reuniam de forma sistemática e coerente o que de melhor e mais eficaz conheciam na sua época: um sistema de regras práticas que garantia a qualidade do ensino, mesmo que tivesse de recorrer a professores de talentos mais modestos.

Não sendo o objectivo deste trabalho investigar sobre a origem das várias opções didácticas da *Ratio*, gostaria apenas de identificar algumas das características que constituíram a marca distintiva da actividade dos Colégios, contribuíram para o seu êxito e para a longevidade da sua proposta educativa.

## 1. Universo escolar

Sobre a finalidade dos estudos na Companhia lê-se, na primeira das “Regras para o Provincial”: *todos [mover] ao conhecimento e amor de nosso Criador e Redentor (Ratio I. 1)*. Este é o objectivo repetidamente enunciado ao longo da *Ratio*. Tendo em conta, porém, que o caminho para o conhecimento do Criador deveria percorrer também o conhecimento das suas criaturas, os jesuítas consideravam que uma condição para a excelência da educação seria o ensino das *artes humaniores*.

Além disso, se a finalidade era alcançar a *todos*, o ensino dos religiosos deveria ser gratuito. Em muitas cidades da Europa, tal oferta não tinha qualquer precedente. A instrução escolar continuava a ser privilégio de uma elite muito restrita, e os *studia humanitatis* continuavam confinados a grupos de eruditos, príncipes e cortesãos, homens da Igreja, ou famílias de

uma certa condição social. Por esse motivo, se em certos lugares, como na Província portuguesa, os colégios encontraram um clima propício e se multiplicaram com o favor das autoridades, noutros casos mais raros (como em Florença, Modena, Segovia, Paris) os jesuítas encontraram as maiores dificuldades, uma vez que a sua actividade colidia com a dos mestres-escola locais.

A gratuidade do ensino abria as portas dos colégios a todas as classes sociais: não apenas aos que viriam a ser futuros clérigos, mas também aos leigos, desejosos de progredir no saber humanístico, uns por amor ao saber, outros por amor ao poder. De facto, a experiência jesuítica de ensino foi também, de certo modo, uma experiência de *democratização do ensino* “avant la lettre”, e constituiu, para muitos, a oportunidade de ascender na escala social. Numa ética de feição humanística, o *studium*, o talento e o trabalho haviam-se tornado a forma mais alta de dignificação humana e de acesso à *uirtus*, a única capaz competir com os privilégios de nascimento. Os colégios proporcionavam, portanto, a todos (religiosos e leigos, com ou sem privilégios sociais) a nova forma de dignificação humana que era a formação intelectual (*Ratio* XII, 9 e XV, 50).

Nova era também a largueza da faixa social a que pertenciam estes alunos. Em colégios como o de Coimbra, que reunia 1200 alunos, ou em pequenas cidades de província, onde os colégios inscreviam 200 ou mais alunos, não é razoável pensar que fossem todos filhos da nobreza, ou dos membros da corte...

Cada colégio, por sua vez, integrava uma ampla rede escolar, sujeita a uma só cabeça. Um governo central, dotado de uma hierarquia bem definida, repartia a autoridade por diversos níveis, que iam desde o provincial ao mestre de cada classe, passando pelo reitor e os prefeitos de estudos. Todos os colégios gozavam do mesmo plano de estudos, auxiliado por determinados manuais que alcançavam difusão universal; gozavam ainda de uma circulação efectiva de informações (surpreendente, se tivermos em conta as dificuldades de comunicação da época) e de uma enorme mobilidade de recursos humanos (um bom mestre de retórica tanto podia ensinar em Coimbra como em Viena, Roma ou Paris). Com o envio de Comissários para estabelecer *a ordem e o método nas escolas*, com a elaboração de sucessivos documentos normativos, para assegurar mais elevados níveis de qualidade, e com a devida atenção à necessidade de adequação aos tempos e aos lugares, que a *Ratio* teve sempre o cuidado de preservar, ganhava forma o primeiro sistema escolar internacional. O resultado desse sistema foi um quadro de ensino de natureza

internacional, que havia de educar várias gerações de cidadãos, e que esteve na origem da escola pública moderna.

## **2. A Retórica, coroamento supremo dos saberes. Um *Curriculum* interdisciplinar**

Destinado a formar clérigos e leigos (e não apenas os novos jesuítas), o programa escolar eleito era um programa interdisciplinar. Aliava o tradicional ensino de Aristóteles e da teologia tomista ao saber humanístico das mais modernas tendências europeias. O *curriculum* de estudos previsto pela *Ratio* não desprezava as letras humanas e as artes liberais. Pelo contrário, erguia-as à qualidade de estudos superiores, na classe de Retórica, e fazia da eloquência o coroamento supremo dos estudos, à semelhança do modelo escolar greco-romano.

A nova concepção de Retórica presente na *Ratio* – uma retórica não já encarada como uma técnica, mas como integração dos saberes e princípio unificador de cultura – é um dos maiores distintivos do programa que os colégios exerciam sobre a configuração intelectual dos seus destinatários.

Há muito que os tratados de pedagogia do Renascimento sustentavam a necessidade da instrução escolar, e dos estudos humanísticos em particular, para a formação do carácter (por exemplo, Pier Paolo Vergerio, *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae* de 1404. Vd. Craig W. Kallendorf 2008). Pouco reconhecidos nos meios académicos tradicionais, os estudos humanísticos eram então exaltados por desenvolverem a mente e o corpo, por conduzirem a um grau superior de virtude e de sabedoria e, acima de tudo, por constituírem a verdadeira preparação para uma vida cívica activa. Entre as disciplinas fundamentais, ocupavam lugar de maior relevo a história, a filosofia moral e a eloquência, pois todas pertenciam à *civilis scientia* ou à *rerum ciuilium scientia*, isto é, à ‘ciência política’. Esta é a ideologia subjacente a todos os tratados humanísticos de pedagogia: os laços entre eloquência e vida política; a importância do novo *curriculum* humanístico para o desenvolvimento da cultura, para a formação do carácter e principalmente a preparação para a vida cívica. Ora, o modelo de combinação da eloquência com a actividade política era, evidentemente, a obra de Cícero e a sua teoria oratória, objecto de estudo das classes de Humanidades e Retórica.

A eleição desta nova hierarquia de saberes trazia, pois, consigo outras consequências. Com as *litterae humaniores* vinha todo o património lite-



rário e filosófico greco-romano, agora valorizado integralmente. O programa de educação da *Ratio* percorria não apenas as línguas, os estudos literários e a retórica mas também o teatro, a historiografia, a geografia e a filosofia da tradição pagã, preenchendo assim o primeiro dos ciclos de estudos, designado como *Humanidades*. Nesta designação, ecoa o termo latino *humanitas* correspondente à noção grega de *paideia*, ou seja, *humanitas* entendida como cultura humanística, referindo-se simultaneamente à formação humana integral e ao processo que a ela conduzia. Por isso, o ciclo de Humanidades, que incluía o estudo da língua, literatura, poesia, história, geografia e retórica, combinava-se, por sua vez, com o estudo da matemática, lógica, ética, filosofia e ciências naturais, no ciclo das *Artes*. Formação completa era, para humanistas e para jesuítas, a via para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo. A retórica, modelada pelo ideal de eloquência de Cícero e de Quintiliano, era a disciplina integradora dos saberes e alargava a formação do orador até à preparação na área da filosofia, da história e da ciência política, fazendo da formação do orador a formação do perfeito homem de estado.

Deixarei de parte considerações mais longas sobre o carácter interdisciplinar do plano de estudos da *Ratio*, que é assunto que tratei já em outras ocasiões (Miranda 2007 e 2009), para resumir apenas alguns traços. Em primeiro lugar, saber humanístico e interdisciplinar não omitia, como vimos, o estudo de matérias científicas, como a biologia, a física, a astronomia, a geografia, a meteorologia, a matemática. Em segundo lugar, quanto essa interdisciplinaridade e unidade de saber contradiz a actual tendência para a fragmentação dos saberes é o preço que tivemos de pagar pela especialização científica de que somos herdeiros. Em terceiro lugar, importa acentuar quanto a leitura dos clássicos pagãos trazia a este modelo de educação o primado da palavra (a palavra falada e a palavra escrita) – um instrumento ao serviço do objectivo comum de oradores leigos e de pregadores eclesiásticos, cuja intervenção cívica consistiria em ‘comunicar’.

### **3. *Litterae et virtus*: letras humanas e formação do carácter**

Se na era da imagem em que vivemos, o primado da palavra é um dos aspectos que mais nos separa deste modelo de educação, não menos nos separa a clara eleição de valores éticos. Ao contrário dos modelos educacionais alegadamente “neutros” de ideologia mais laicista, a *Ratio* esclarece desde logo mestres e alunos sobre os objectivos da sua proposta educativa:

*litterae et virtus. [Educar] os moços que foram confiados à formação da Companhia de Jesus, de forma que eles possam ir aprendendo, juntamente com as letras, também os costumes cristãos. (Ratio, xv.1).*

O capítulo XXIV, das Regras para os alunos externos à Companhia, afirma-o de modo ainda mais assertivo, na regra nº1: *Doctrina pietati iungenda* (piedade unida ao saber): *Aqueles que frequentam os colégios da Companhia de Jesus para receberem instrução saibam que (...) cuidaremos tanto da sua formação nas artes liberais como na piedade e nas restantes virtudes.*

O programa da *Ratio* mostra ser um programa com claros valores éticos e religiosos, de acordo, aliás, com o consenso do seu tempo. As letras humanas não podiam alhear-se da formação do carácter; a formação do carácter, por sua vez, obedecia a uma antropologia cristã, que via na instrução literária a mais proveitosa aliada.

#### **4. Cooperação com a cultura contemporânea**

Desta atmosfera intelectual podemos dizer que resulta um certo sentido de cooperação com a cultura contemporânea. Se o ensino da *Ratio* destinava a clérigos e leigos, se o seu *curriculum* sustentava a compatibilidade das matérias tradicionais da escolástica com as matérias do saber humanístico, não era porque de algum modo visse nos textos pagãos uma concessão inócua à sociedade do seu tempo, mas antes uma porta para a renovação do saber. Nem o estudo de Aristóteles e de São Tomás era incompatível com o conhecimento profundo de Marcial e de Cícero, de Terêncio, Virgílio e Horácio, nem o estudo da Vulgata era incompatível com o conhecimento do Hebraico, para a leitura das Sagradas Escrituras no original. Por isso, os mestres em breve começaram a produzir as suas próprias publicações, fruto da sua actividade docente. E os primeiros livros publicados pelos religiosos que outrora haviam desejado ser peregrinos, eram agora livros sobre textos clássicos pagãos, sobre gramática e sobre retórica.

Às bibliotecas dos colégios acrescentaram-se então oficinas de imprensa, e depois laboratórios, museus, observatórios astronómicos, teatros e salas de espectáculo, onde se representavam espectáculos dramáticos, musicais e bailados que atraíam toda a sociedade. Os colégios eram não só lugares de ensino, como instituições de grande importância cívica, que não teriam a mesma expressão se pertencessem apenas à esfera eclesiástica.

## 5. Traços do *modus parisiensis*: ordem e exercício

Unificação de saberes e formação humana integral não significavam, porém, organização aleatória. Do primado da palavra decorria uma pedagogia específica, que se exprimia num conjunto de práticas codificadas na *Ratio*. Se muitas delas tinham a sua origem no *modus parisiensis* e até nas escolas hieronimitas dos Irmãos da Vida Comum, a originalidade estava na sua aplicação sistemática e coerente. Práticas para nós tão óbvias como a divisão em classes (cada uma com o seu mestre, de acordo com níveis de aprendizagem), a própria observância do princípio da ordem na progressão entre classes, um sistema eficaz de emulação (entre classes, entre pequenos grupos dentro da mesma classe e entre pares de alunos), ou a ordenação das matérias por graus de dificuldade eram estratégias que só agora passavam à escrita e se convertiam em cânone.

Do *modus parisiensis* vinha também o sentido da importância do exercício, ou seja, de uma apropriação pessoal e activa dos conteúdos das competências. Por isso a *Ratio* não legislava só sobre a *praelectio* do professor (*Ratio* V. 20; XV. 27-29, 33; XVI. 6, 13, 15; XVII. 5, 9; XIX. 6,8-9; XX. 6, 8), mas também sobre uma extraordinária variedade de actividades, com que os estudantes assimilavam tudo quanto fora objecto da *praelectio*. O que mais se salienta nessas práticas é a ausência de quaisquer preconceitos contra a memória ou contra a repetição; pelo contrário, pressupõe a noção clara de que a aprendizagem é um processo pessoal que envolve mais do que o intelecto, ou a simples percepção. Assim, após a lição magistral do professor (*praelectio*), os exercícios consistiam em repetições orais, composições escritas, declamações, debates, disputas de perguntas e respostas, concursos de poesia e prosa, exposição pública de poesias, e até representações teatrais, ora com a simplicidade de meios da sala de aula, ora com a solenidade dos actos públicos.

Nem no lazer, a *Ratio* perdia uma oportunidade de exercitar os estudantes. Para isso criava as *Academias* - uma espécie de *clubes* em que a produção literária era estimulada entre os melhores alunos, como forma de recreio e de distinção académica.

A actividade prática constante exigida por este modelo de ensino mostra uma sólida concepção de educação, que aliava transmissão e criação de saber ao desenvolvimento pessoal de faculdades como pensamento, imaginação, linguagem, memória e vontade.

Além disso, a língua de conversação entre professores e alunos era o latim, língua da qual dependia não só o acesso às fontes do saber, como a dimensão internacional da própria escola. Não é demais insistir quanto o latim e o estudo dos clássicos recuperavam a unidade linguística e cultural da Europa e lhe davam a consciência do seu passado histórico comum.

## 6. A escola como instituição

A rápida expansão da actividade escolar da Companhia à escala global ditou a necessidade de um adequado sistema de governo. Passo a passo, foram-se colocando os fundamentos da moderna instituição escolar. De entre esses passos, salientarei a adopção de alguns instrumentos que me parecem caracteristicamente fundacionais. Um exemplo é a formalidade que encontramos no sistema de admissão e matrículas dos novos alunos. Cabia ao prefeito de estudos assentar, *num livro próprio, o registo do (...) nome (...) e apelido [do novo aluno admitido], da sua pátria, do nome dos seus pais ou de quem os substituísse (...)*. Recomendava-se ainda que tomasse nota do dia e do ano em que cada um fora admitido e que, por fim, colocasse cada um na classe e com o professor que mais lhe conviesse (XII.10 e 11). O mesmo cuidado se verifica para com o final e o início de novos períodos escolares. *A promoção geral e solene [entre graus sucessivos] far-se-á uma vez por ano, depois das férias anuais* (XII. 13). Os semestres e os anos correspondem agora a um percurso académico pré-determinado, e não a um conjunto aleatório de matérias e de cursos. A promoção entre graus sucessivos dependia da realização de um exame (que, no que toca às Humanidades, é o objecto de todo o capítulo XIII da *Ratio*) sujeito a um conjunto de normas de evidente modernidade, como atestam as recomendações sobre o material necessário para a escrita e sobre a observância do silêncio, a criação de instrumentos de precisão para uma avaliação mais correcta (XIII.4), as medidas de precaução contra fraudes e até mesmo o modo como os testes deviam ser identificados, para permitirem a sua ordenação por ordem alfabética<sup>6</sup>.

Além dos mecanismos de precaução contra fraudes, o sistema previa ainda outros expedientes que tinham em vista preservar a objectividade da

---

<sup>6</sup> Muito semelhantes às “Normas para a realização dos Exames”, mas com um grau mais elevado de exigência, são as “Normas para a Atribuição dos Prémios [literários]” (*Ratio* XIV).

avaliação do júri, como o anonimato das provas, que se obtinha por meio da criação de um código específico para cada candidato (XV. 6 e 7)<sup>7</sup>. Mas podíamos citar ainda o rigor com que são definidos os critérios de juízo (XV. 9), ou o cauteloso sigilo a que todos ficavam sujeitos até ao dia da decisão final.

Se a criação de bibliotecas tinha permanecido lado a lado com a tradição dos autores clássicos e nada tinha de inovador, já o mesmo se não podia dizer do zelo em assegurar que mestres e discípulos dispusessem de compêndios, a fim de libertar uns e outros do exercício de ditar e de remeter os alunos para a consulta directa dos autores (IV. 9 e 10). E para que o ensino fosse efectivamente gratuito, a *Ratio* proibia os mestres de se servirem dos discípulos para trabalhos de transcrição ou de qualquer outro tipo, e a proibição estendia-se a que os discípulos tivessem qualquer despesa monetária em favor da sua classe (XV. 49).

Também no que respeita à avaliação, a *Ratio* procura fundar práticas específicas. Do seu texto transparece a busca de rigor e um certo sentido de vanguarda na criação de instrumentos de precisão. O n.º 38 do cap. XV determinava que o professor entregasse ao prefeito um registo dos alunos (*Catalogum discipulorum*), por ordem alfabética. Durante o ano devia revê-lo e actualizá-lo, com particular cuidado quando se aproximasse o exame geral. Não se tratava de uma simples lista de nomes, mas de uma informação detalhada sobre o aproveitamento de cada aluno, em que o professor devia distinguir o maior número possível de graus, a saber: *optimos [discipulos]*, *bonos*, *mediocres*, *dubios*, *retinendos*, *reiiciendos*, isto é, ótimos alunos, bons alunos, alunos medianos, alunos duvidosos, alunos a reter e por último, os casos perdidos – sobre os quais já nada havia a fazer.

Tais classificações, traduzidas pelos algarismos 1 a 6, traduziam os diversos graus de dificuldade e permitiam ao sistema desenvolver um ensino diferenciado, de acordo com as necessidades individuais.

Disciplina é outro dos aspectos em que temos de reconhecer a modernidade da *Ratio*. Raramente a *Ratio* faz doutrina sobre teorias pedagógicas, mas abrem-se, nesta matéria, algumas excepções, como a regra 39 do capítulo XV: *É mais fácil obter [resultados] com a esperança numa*

---

<sup>7</sup> O aluno entregava a sua composição sem o seu nome, marcada apenas com um sinal distintivo, à sua escolha. Além disso, entregava também uma outra folha contendo o mesmo sinal seguido do nome e sobrenome.

*honra ou numa recompensa (e com o receio da desonra) do que por meio dos castigos corporais.* Esta máxima fundamentava práticas como a atribuição solene de prémios literários, durante os Actos Públicos, a afixação pública de poesias e ainda um curioso sistema de atribuição de títulos honoríficos dentro de cada classe, que ignorava fidalguias e privilégios e se sobrepunha à própria hierarquia social (XV. 35)<sup>8</sup>.

A mesma doutrina sobre prémios e recompensas tinha a sua contrapartida no pensamento sobre os castigos (XV.40):

Não seja o professor demasiado propenso a castigar os seus alunos, nem demasiado solícito a buscar-lhes as faltas. Mais vale fechar os olhos, se o puder fazer sem prejuízo de ninguém. Não castigue ninguém fisicamente com as suas próprias mãos (pois essa é a função do executor) e abstenha-se em absoluto de lhes fazer qualquer ofensa, por palavras ou por obras. Não chame ninguém a não ser pelo seu nome ou apelido. Algumas vezes poderá ser útil acrescentar aos deveres diários algum exercício literário, como forma de castigo. Remeta, porém, ao prefeito, os castigos mais severos e mais raros, principalmente sobre faltas que tenham sido cometidas fora do colégio. O mesmo procedimento será tido para com aqueles que recusam os castigos corporais, sobretudo se forem mais crescidos.

Castigos corporais, por vezes de manifesta severidade, eram uma prática corrente em todas as instituições escolares, mas os jesuítas estavam formalmente proibidos de castigar os seus próprios discípulos. Quando as ordens e avisos já não eram eficazes, em última instância, portanto, intervinha um *Corrector*, i. e. um *Executor das penas* (XXIV. 7), cargo que era normalmente ocupado por um leigo exterior ao colégio, de idade adulta e com estudos avançados, que, mediante um salário, executava as sentenças ditadas aos culpados e poupava aos professores o carácter odioso daquela função.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> A eleição das ‘magistraturas’ consistia na concessão de simples títulos honoríficos, tirados dos cargos militares gregos e romanos, com base nas quais se estabeleciam competições entre equipas e entre pares de adversários dentro da classe, como em qualquer desporto colectivo.

<sup>9</sup> O próprio Santo Inácio de Loyola, quando tinha mais de trinta anos, escapou a uma destas punições que lhe queria administrar o Principal de Santa Bárbara, Gouveia, o velho, por achar que ele perturbava a disciplina do Colégio. Os Jesuítas introduziram, portanto, uma novidade ao criarem em 1551, no Colégio Romano,

Por fim, a instituição da escola não deixava ao acaso a organização do tempo dos seus membros. Na convicção de que o descanso é tão necessário como o trabalho (I. 36), a *Ratio* prescreve os dias de aulas e os dias de descanso semanal, os tempos lectivos e os tempos de recreio (I. 37.2, 10 e 11; II. 19); o trabalho colectivo e o trabalho individual (III. 27); as pausas, as férias e os feriados – diversos segundo a diversidade de lugares e de pessoas (I. 35 e 39). Chega mesmo a estabelecer o salutar princípio de que *ninguém se aplique ao trabalho por mais de duas horas seguidas, sem interromper o estudo por um pequeno intervalo de tempo* (XXI. 10).

## 7. O ensino sobre o ensino

Para terminar estes apontamentos, uma palavra sobre os professores. Já vimos como o estatuto dos mestres era protegido pela proibição de infligirem castigos corporais aos estudantes, ou mesmo de os ofenderem por qualquer acto ou palavra (XV. 40). Mas a *Ratio* vai mais longe e procura sobretudo acautelar a qualidade dos seus docentes, não só em matéria de Artes e Teologia, mas sobretudo em matéria de Humanidades, ciente de que era preciso combater uma mentalidade ainda dominante que subestimava os estudos literários: *...para as letras, escreve, sejam preparados professores de excelência* (*Ratio* I. 22). Cabia, aliás a cada provincial assegurar um certo número de mestres que sobressaíssem *em matéria de letras e de eloquência, a fim de perpetuar uma espécie de viveiro para gerações sucessivas de bons professores* (Ibidem). Mas as exigências de formação dos professores estendiam-se também à preparação para a própria docência.

Para que os professores das classes inferiores não comecem a ensinar sem qualquer tipo de preparação para a docência, o reitor do colégio de onde habitualmente saem os professores de humanidades e gramática designará um professor que seja especialmente competente no ensino. Os que estiverem para ser professores reunirão com ele, três vezes por semana, durante uma hora, no fim dos seus próprios estudos, para se prepararem para o novo ofício que vão receber, exercitando-se, cada um por sua vez, em fazer prelecções e ditados, em escrever, fazer correcções e desempenhar outras funções próprias do bom professor (II. 9).

---

o cargo de executor (*corrector*), já ensaiado em Messina em 1549. Por diferentes razões, o mesmo cargo, no entanto, já havia sido introduzido em 1499, por Jean de Standonk, no colégio de Montaigu, célebre pela severidade da sua disciplina.

Assim nascia aquilo a que a *Ratio* chama uma *Academia para a formação de professores*. Pela primeira vez na história da educação, nascia um organismo destinado a responder à necessidade de preparar os professores para a sua actividade. O magistério era precedido por um período de exercício do ensino, no seio de uma Academia privada (I. 30). Passado aquele período experimental, uma vez em pleno exercício, os professores reuniam ainda periodicamente com o reitor, para que cada um expusesse as dificuldades suscitadas, ou eventuais casos em que as ‘regras’ não estivessem sendo observadas (II.18), sujeitando-se ainda à observação das suas aulas, por parte do prefeito de estudos:

De vez em quando, ao menos uma vez por mês, o prefeito de estudos deverá assistir às aulas dos professores. De tempos a tempos, leia também os apontamentos dos alunos. E se observar ou ouvir dizer algo digno de reparo, certifique-se do facto e, com toda a benevolência e amabilidade, chame a atenção do professor... (III. 17)

A principal obrigação do reitor era no entanto, *manter o entusiasmo dos professores*. *O reitor terá o cuidado de estimular o entusiasmo dos professores, com diligência e com religiosa afeição...* (II. 20). Supérfluo seria sublinhar a extrema actualidade desta norma.

## Conclusões

O ensino preconizado pela *Ratio* era um ensino não utilitário, não profissionalizante, nem especializado. Ao contrário de muitos sistemas actuais, que sustentam o início mais precoce possível da especialização, a *Ratio* parece sugerir que quanto mais elevado for o nível em que tem início a especialização, mais efectiva ela será. O seu objectivo era simplesmente treinar faculdades pessoais, ligadas ao pensamento, ao intelecto, à imaginação, à memória, ao desejo e à vontade, portanto, ao desenvolvimento integral da pessoa. Para esse treino intelectual, um dos meios mais importantes que os jesuítas elegeram foi o estudo dos clássicos e das humanidades. Sem desprezar o ensino científico, o *curriculum* clássico era eleito porque, uma vez testado, provava ser o sistema mais apto quer para o desenvolvimento das faculdades, quer para a formação de cidadãos activos, quer para o acesso ao património espiritual que constituía a cultura geral e os estudos superiores.



Do ponto de vista prático, o modelo da *Ratio Studiorum* encerra os arquétipos que configuraram a escola moderna, antes mesmo da criação do léxico que haveria de consagrar as suas práticas, como a elaboração de turmas, de pautas e de horários, a criação de instrumentos de precisão na avaliação ou o sistema de classificações, a actividade prática constante e a própria formação de professores para a actividade docente.

Não menos actualidade se encerra no que toca aos princípios orientadores: educação para a excelência; integração dos saberes, que não descure o primado da palavra como expressão das faculdades intelectuais; que fomenta a aliança entre as humanidades e as ciências como saberes complementares e possa superar a actual tendência para a fragmentação do saber; educação humanística, não só no sentido da *humanitas* de Cícero (que é a própria *cultura*) e que se traduz no respeito pelo lugar das humanidades no espaço escolar, mas também no sentido do respeito pela dignidade da pessoa humana; formação humana integral (formação humanística e científica, artística e espiritual); e finalmente, clareza de valores éticos, pois as sociedades democráticas vivem de indivíduos educados para o pensamento crítico, para a liberdade e a responsabilidade, para a cooperação cívica, para os valores da justiça e do serviço, para a consciência social (local e universal).

Quanto os estudos humanísticos e as artes liberais desenvolvem nos indivíduos aquelas competências necessárias à sobrevivência das democracias e quanto as actuais democracias carecem das humanidades para superar a crise que atravessam, é assunto de que trata Martha C. Nussbaum, numa obra que intitulou sugestivamente *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> A autora considera que a crise das democracias actuais é precisamente uma crise mundial em matéria de educação, crise essa que resulta do descuido dos estudos humanísticos em todos os graus de ensino, em favor de políticas educativas com benefícios económicos directos. «Radical changes are occurring in what democratic societies teach the young, and these changes have not been well thought through. Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive. If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements. The future of world's democracy hangs in the balance.

What are these radical changes? The humanities and the arts are being cut away, in both primary/secondary and college/university education, in virtually every nation

Não é intenção deste estudo sugerir para o século XXI, qualquer projecto de educação de tipo revivalista, mas parece-me proveitoso trazer ao debate sobre educação um momento da história do ensino que marcou muitas gerações de homens, e que produziu frutos incontestáveis de cultura e de humanismo, de ciência política e de civismo. Se a *Ratio* é fruto de uma época em que, como hoje, foi necessário resgatar os estudos literários e humanísticos da condição menorizante a que estavam sujeitos, não há dúvida de que o seu ensino contribuiu conscientemente para a construção do prestígio social e institucional daqueles saberes. O programa de educação humanística incorporado pela *Ratio* deu aos *studia humanitatis* a cidadania intelectual que não mais os abandonou.

É verdade que o desgaste a que os estudos humanísticos estão hoje de novo sujeitos conhece razões “de natureza política, e não só (nem sequer sobretudo) de índole epistemológica”, como escreve J. A. Cardoso Bernardes (2011)<sup>11</sup>, num estudo que tive o grato privilégio de ler inédito (“Os Estudos Literários na Universidade”). Se o momento é de interrogação, como transparece claramente não apenas daquele estudo mas também da obra de Aguiar e Silva (2010), parece-me válido questionar os actuais modelos de ordenamento dos saberes também à luz deste outro modelo, que conheceu frutos de inegável fecundidade. Não é por acaso que no seu artigo “Sobre o regresso à Filologia” Aguiar e Silva (2010: 106) sustenta o regresso às Universidades de uma Filologia que denomina pós-imperial, «que congrace a gramática e a retórica, a linguística e a literatura, a textualidade e a sua inscrição na história...» em diálogo com a teoria literária contemporânea e sem perder de vista a sua condição de parte distinta de um todo. Afinal, entre o regresso daquela filologia e o plano de estudos que acabamos de descrever avultam óbvias ressonâncias que, numa reflexão profunda e informada, devem ocupar o seu lugar. Superar as fronteiras da especialização extrema a que os estudos literários foram conduzidos e abri-los ao diálogo com outros fenómenos discursivos, recuperar o *ethos* de exigência, rigor e amplitude, densificar os estudos literários e torná-los dialogantes em pri-

---

of the world. Seen by policy-makers as useless frills, at a time when nations must cut away all useless things in order to stay competitive in the global market, they are rapidly losing their place in curricula...» (Nussbaum 2010: 2). Agradeço ao saber desinteressado do Doutor Cardoso Bernardes a sugestão da leitura destas páginas.

<sup>11</sup> “Os Estudos Literários na Universidade”: um lúcido diagnóstico sobre o estado actual dos estudos literários na Universidade, em que são também apontados atraentes caminhos de reconversão, tendo em vista a requalificação da presença das Humanidades e dos Estudos Literários na Universidade do século XXI.

meiro lugar com as Humanidades e as Ciências Sociais, mas também com as áreas das Ciências e da Tecnologia são alguns dos caminhos de reconversão apontados por J. A. Cardoso Bernardes, no brilhante ensaio que referi. Esses caminhos alcançam uma limpidez e pertinência adicionais, depois de lermos a *Ratio Studiorum* e descobrirmos o lugar cimeiro que as Humanidades ocuparam dentro daquele corpo de saberes que educou a Europa moderna.

## Bibliografia

- BERNARDES, J. A. Cardoso (2011), “Os Estudos Literários na Universidade”, in João Amadeu Carvalho da Silva, José Cândido de Oliveira Martins e Miguel Gonçalves (Orgs.), *Pensar a Literatura no século XXI*. Braga, Faculdade de Filosofia: 27-52.
- [*Constituições*] = *Constituições da Companhia de Jesus. Normas Complementares*. Cúria Geral da Companhia de Jesus, Lisboa, Livraria A. I. – Braga, 1997, pp. 93-94 Original latino: *Constitutiones Societatis Iesu cum earum declarationibus*. Romae, in Collegio eiusdem societatis, 1583, Pars III [=*Constitutiones*].
- FERREIRA, Francisco Leitão (1944), *Notícias Chronológicas da Universidade de Coimbra*. Vol. III, Tomo I (1548-1551). Coimbra, Universidade.
- KALLENBORG, Craig W. (2008), *Humanist Educational Treatises*, Harvard University Press.
- LUKÁCS S.I., Ladislaus ed. (1965), *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, Vol. I 1540-1556, Roma, Monumenta Historica Societatis Iesu.
- MIRANDA, Margarida (2007), “A *Ratio Studiorum* ou a institucionalização dos Estudos Humanísticos” *Biblos* n.s. 5: 109-129.
- MIRANDA, Margarida (2009), “*Sequendus Aristoteles*. Da ciência e da natureza na *Ratio Studiorum* (1599)” *Humanitas* 61: 179-190.
- NUSSBAUM, Martha C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton University Press.
- [*Ratio*] = Miranda, Margarida (ed.) (2009), *Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus – Regime escolar e Curriculum de estudos*. Edição bilingue latim-português. Versão portuguesa de Margarida Miranda. «*Ratio Studiorum*, um modelo pedagógico» por José Manuel Martins Lopes S.J., Lisboa, Esfera do Caos.
- SILVA, V. Aguiar e (2010), *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina.