

Nas linhas e entrelinhas da civita sapientiarum O sentido da memória na relação entre mestres e discípulos na pedagogia dos séculos XI e XII

Carlile Lanzieri Júnior
Professor Adjunto do Departamento de História e
Pós-Graduação em História da Universidade
Federal do Mato Grosso (UFMT)
quintanads@yahoo.com.br

Recebido em: 20/11/2016
Aprovado em: 04/08/2017

Resumo:

Guilherme de Conches (1090-1154), Hugo de São Vítor (1096-1141) e João de Salisbury (c.1120-c.1180), mestres do século XII que compreendiam a memória como fundamento da razão humana. Memória formada por experiências de vida, mas também pela relação entre mestres e discípulos e leituras variadas. O incentivo ao desenvolvimento da memória era um método educacional voltado para a manutenção de tradições e a formação do conhecimento a partir de concepções filosóficas harmoniosas. Estas permitiam o convívio entre conhecimentos provenientes de diferentes pessoas e áreas do saber. Tão presente nos escritos dos filósofos antigos como expressão máxima da civilidade humana, a cidade nos serve de metáfora para compreender o sentido de harmonia e tradição tão caro aos mestres medievais com os quais trabalhamos.

Palavras-chave: Educação – harmonia – Mestres do século XII

Abstract:

Willian of Conches (1090-1154), Hugh of Saint Victor (1096-1141) and John of Salisbury (ca.1120-ca.1180) were twelfth century masters who understood memory as the foundation of human reason. Memory formed by life experiences, but also by the relationships between masters and disciples, and various readings. The encouragement to develop memory was an educational method linked to the maintenance of traditions and the formation of the knowledge from harmonious philosophical views. These latter allowed the interaction between knowledge from different people and different fields of knowledge. Being constantly present in the writings of ancient philosophers as the ultimate expression of human civility, the city can be used as a metaphor to understand the sense of harmony and tradition so important to the medieval masters we work with.

Keywords: Education – harmony – twelfth century masters

"A opção por educar ou não a memória de alguém, para os antigos e medievais, não era determinada pela conveniência: era uma questão de ética. Uma pessoas sem memória, se isso fosse algo possível, seria uma pessoa sem caráter moral e, em um sentido básico, sem humanidade [...]" (CARRUTHERS, 1990: 13).

"A técnica criadora de mudança liberta o sujeito da lei e da tribo; a memória o protege contra a arregimentação. Cada vez que essas três forças se separam uma das outras, e principalmente cada vez que uma delas aspira à hegemonia, o mundo entra em crise, em doença mortal" (TOURAINÉ, 1998: 245).

Introdução



Jacques-Louis David (1748-1825). *A morte de Sócrates* [(1787, óleo sobre tela, 129,5 x 196,2 cm, Metropolitan Museum of Art (Nova York)]. Cercado por seus discípulos, Sócrates (469-399 a.C) aponta para o alto antes de ingerir a cicuta que dará fim à sua vida. O contraste entre o desespero dos corpos e túnicas contorcidas dos discípulos e a placidez alva do mestre ao centro conduz a cena. Desespero e dor quebrados por Platão (c.428/427- 348/347 a.C) que, sentado, observa o gesto firme e toca com os dedos de sua mão direita a perna esquerda de Sócrates. Sutilmente, evidencia-se a conexão entre mestre e discípulo alimentada pela memória do primeiro. Através dela, conhecimentos seriam transmitidos, compartilhados e aperfeiçoados pelos homens de saber da Antiguidade e do medievo. No mais, a amizade entre Platão e Sócrates indica que o amor pelo saber é uma linha que não se rompe. Esta indica que o saber derrotará a morte física e será levado adiante pelo discípulo com memórias próprias acerca do que viveu ao lado do antigo mestre. Um belo recurso contra a finitude desta vida. Humildemente, tomei de empréstimo as belas interpretações de Jelson Oliveira (1973-) e Marcella Lopes Guimarães (1974-) (2015: 158-160) para a fascinante tela de Jacques-Louis David.

Uma capa em cores vivas. Um título objetivo e chamativo. A presença estratégica da fotografia de um menino atento a uma folha de papel a receber os primeiros riscos. Assim é a apresentação do livro *História da educação: de Confúcio a*

Paulo Freire dos irmãos Claudino Piletti e Nelson Piletti. Publicado em 2012 pela Editora Contexto, é vendido a um preço relativamente baixo ao grande público brasileiro. Didático e acessível, seu conteúdo diz muito acerca de algo que nós professores costumamos veladamente negar: o senso comum acadêmico. Ao ter como epicentro a academia, a repetição exaustiva e naturalizada de informações incorretas acerca de determinados temas da história humana cria equívocos cujos tentáculos envolvem e sufocam a historiografia. Antes de alcançar as livrarias e os consumidores, o saber acaba por assumir a condição de mera opinião fossilizada. Estática, esta é elevada à condição de saber definitivo em função do selo de qualidade que lhe foi imposto tão somente pelo currículo do autor cujo nome segue na capa. Em outras palavras, sem maiores questionamentos ou por mero comodismo, a repetição pura e simples de uma narrativa consensual é colocada em um patamar mais elevado que a reflexão crítica, como se o conhecimento científico não fosse passível de reconstruções (BACHELARD, 1996: 10).

Não por acaso, este velado senso comum faz com que pseudo verdades sejam disseminadas diante de uma numerosa paróquia de crentes (discentes, docentes e leitores em geral) absolutamente crédulos. Neste caso específico, a obra de Claudino Piletti (?-?) e (?-?) Nelson Piletti ignora solenemente a história da educação que existiu nos tempos medievais. Entre Agostinho de Hipona (354-430) a Tomás de Aquino (1225-1274), é interposta uma incômoda lacuna temporal. Na linguagem subliminar que percorre de soslaio as entrelinhas da publicação, o suposto atraso deixado como herança pelos dez séculos das trevas medievais ainda marcha livremente para o azar dos desavisados leitores. De fato, em uma publicação de divulgação como esta, diversas escolhas devem ser feitas pelos autores. Não há como se esquivar. Amplas camadas de tempo são encaixotadas em exposições narrativas de dimensões liliputianas.

Em um primeiro momento, a abrangência temporal da obra justificaria essas esperadas e incontornáveis lacunas. Todavia, tal argumentação perde sustentação quando constatamos que os autores foram mais generosos com períodos históricos mais recentes. Portanto, o desequilíbrio verificado nas páginas de *História da educação* evidencia uma abordagem histórica absolutamente linear de laivos historicistas adotada pelo autores. Em outras palavras: o olhar iluminista tantas e tantas vezes denunciado ao longo do século XX por renomados medievalistas ainda grassa na história ensinada no dia a dia (FERREIRA & GIACOMONI, 2008: 17-23).

Em uma época na qual os professores brasileiros debatem (ou assim tentam fazer) as propostas oriundas da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da Base Comum da Formação Docente (BCFD), que lamentavelmente caminham a passos largos na direção de um perigoso estreitamento intelectual, refletir sobre o presente sem perder de vista as possibilidades interpretativas oferecidas pelas experiências de outrora torna-se vital em nosso ofício, pois o passado não é uma paisagem estática a ser contemplada por olhos inebriados em busca do melhor ângulo para uma *selfie* a ser compartilhada e curtida em redes sociais (HEALEY, 2015). Talvez seja este o momento para rever percursos e fazer valer o argumento oferecido há vinte e cinco anos por Alain de Libera (1948-) (1999) e compreender como era pensar *na Idade Média*.

Além disso, antes da desnecessária submissão a um verdadeiro jogo de estica e puxa a disputar um cobertor estreito, é necessário pensar a importância dos estudos medievais em terras brasileiras não como uma empoeirada e maldita herança deixada pelos colonos portugueses que aqui aportaram ou como parte de um intrincado processo político-ideológico que conecta partes de nosso passado ao do velho mundo, e sim como um ponto de referência que permita a construção de reflexões maduras acerca dos

diferentes rumos tomados pela humanidade e como esta lida com as diversas trajetórias de seus personagens anônimos ou não, seja isto no Brasil, França, Austrália, Marrocos ou em qualquer parte do planeta Terra (SILVA, 2009: 22). Ademais, pensar e repensar as tão variadas e controversas experiências humanas no tempo é recuperar o sentido da lição que Marco Túlio Cícero (106-43 a.C) há tantos séculos deixou aos pósteros: a história é mestra da vida (*historia magistra vitae est*). Mestre esquecida, mas que ainda tanto tem a nos ensinar.

Para os mestres medievais com os quais trabalhamos, os métodos que pavimentavam os caminhos rumo à sabedoria eram uma arte em constante construção – como o próprio ofício de historiador tantas vezes descrito através de metáforas baseadas no artesanato (PROUST, 2014: 133-134). Uma arte que resultou em uma trama com inúmeros fios justapostos. Trama cuja confecção seria aprendida na prática, através de observação e repetição disciplinada e criativa (CARRUTHERS, 2011: 24-25). Como não poderia deixar de ser, estes métodos de ensino passaram pelas mãos de pessoas de diferentes gerações. E nas memórias registradas e compartilhadas permaneceram os efeitos de uma transformação orgânica lenta, porém, contínua e profunda.¹ Nelas encontramos o sentido da sabedoria comum aos mestres do medievo. Ceifa-las em benefício de abstrações retóricas e simplificadoras que acariciam perigosas ideologias é um risco que as gerações vindouras não merecem correr.

O que é humano sobrevive: o sentido da memória no medievo

"Nenhuma outra faculdade, a não ser a linguagem – e não a razão ou a consciência –, distingue-nos tão radicalmente de todas as espécies animais" (ARENDETT, 2014: 102)

De acordo com Alain Guerreau (2002: 19-30), a história produzida entre os séculos XVIII e XIX influenciou decisivamente a atual maneira de se estudar e compreender a Idade Média. Para Guerreau, conceitos como *religião*, *política* e *economia* foram orientados por uma visão absolutamente moderna quase sempre incapaz de explicar as especificidades do contexto medieval. Um dos nós desta trama encontra-se em uma série de apontamentos teóricos que pouco adentraram nos interstícios da documentação ainda existente. Alguns não passam de anacronismos grosseiros. Além disso, superá-los faz parte de um intenso trabalho de crítica historiográfica e análise dos possíveis campos semânticos escondidos por trás de um conceito. Tudo isso na intenção de desentocar certezas e contrapor argumentos que também muito dizem acerca de envelhecidos regimes de historicidade (HARTOG, 2013: 9-41).

Com base nas assertivas deste autor francês conhecido, mas ainda pouco lido nos círculos de medievalistas brasileiros, acreditamos que há mais um conceito a ser inserido neste seletor rol: *sabedoria* (ou *sapiência*). Sabedoria que por séculos teve como pilares as *Sete Artes Liberais* (*Trivium* e *Quadrivium*) e suas conexões com os clássicos da cultura greco-romana e na Patrística Cristã. Todavia, uma sabedoria que não se resumia a esses primeiros níveis de conhecimento. Na verdade, a sabedoria que trazemos a proscênio extrapolava as páginas dos livros e dos encontros formais entre mestres e discípulos. Uma sabedoria que sobrevivia incrustada na memória de quem a conheceu e que se materializava nos gestos cristãos daqueles que a portavam.

Com explícita orientação ética, o intento principal dos mestres que tomaram as rédeas do ensino no Ocidente medieval era orientar e libertar os humanos dos vícios e efemeridades materiais da vida cotidiana. Propunham que o ser deveria sobrepor-se ao ter. Assim, para aqueles, o importante era ser bom, almejar todas as formas de beleza e perfeição, pois era isso o que permitiria aos humanos alcançar a eternidade, o mundo das ideias perenes, enfim, a sabedoria sobre a qual aqui escrevemos (LEWIS, 2015: 70 e 95). Bem, e se não era para todos, a educação disseminada entre os séculos XI e XII ao menos era eficaz nos métodos que propunha. E, ao despertar o talento individual, ela também diminuía as distâncias impostas pelas diferenças econômicas originalmente existentes entre as famílias dos estudantes (ILLICH, 2002: 103).

"De todas as coisas a serem buscadas, a primeira é a Sapiência, na qual reside a forma do bem perfeito. A sapiência ilumina o homem para que conheça a si mesmo [...]" (HUGO DE SÃO VÍTOR, *Didascálicon*, Livro I, cap. 1: 47). Esta bela sentença foi escrita por Hugo de São Vítor (1096-1141) logo no primeiro capítulo do livro que abre seu *Didascálicon*. A beleza desta frase já bastaria se não fosse a associação entre luz e saber elaborada pelo antigo mestre de São Vítor. Desde pelo menos o Livro VII de *A república* de Platão (c.428 - c.347 a.C), o saber é associado à luminosidade,² luminosidade que o próprio Hugo de São Vítor confiava estar presente nos seres humanos.³ Assim, para o leitor, ter as páginas de um livro diante de si seria o mesmo que estar exposto à luz de saberes até então desconhecidos. E estes alcançariam o leitor de maneira gradual, como uma flor a desabrochar diante dos primeiros raios de luz de uma manhã ensolarada (ILLICH, 2002: 30-33). Por conseguinte, compreendidas e unidas a significados cada vez mais amplos, as palavras passariam a brilhar com maior intensidade (CARRUTHERS, 2011: 81).

A força das assertivas deixadas por Hugo de São Vítor resistiu às intempéries do tempo. Ao que tudo indica, aninhou-se no *Metalogicon* de João de Salisbury (c.1120-1180), a saber: "De todas as coisas, a mais desejável é a sabedoria, cujo fruto consiste no amor pelo que é bom e na prática da virtude" (JOÃO DE SALIBURY, *Metalogicon*, Livro II, cap. 1: 74-75). Embora o tradutor moderno do *Metalogicon* para o inglês não tenha feito menção a essa feliz coincidência, é factível supor que estamos diante de uma reminiscência do *Didascálicon* no *Metalogicon*. Provavelmente, a luz que tanto encantou Hugo e se incorporou às suas concepções filosóficas também tocou João de Salisbury. E ambos, embora conhecedores dos recursos oferecidos pela escrita e dos conhecimentos encontrados nas páginas de um livro, apontavam para um norte bem definido: a sabedoria (ou sapiência) também era uma maneira de estar no mundo. E esta sabedoria se valia de meios distintos para se manifestar. A palavra escrita era apenas um deles (cf. STRAUSS, 2015: 17-30).

Para além dessas questões iniciais, ao trabalhar com o conceito sabedoria, que na ótica dos mestres medievais acima citados não se restringia a aspectos estritamente letrados, ainda é possível perceber a existência de uma série de pessoas consideradas sábias, destacadamente mulheres, e, como tal, respeitadas dentro e fora dos círculos sociais aos quais pertenciam (MULDER-BAKKER, 2005: 33-34 e 37-41). Embora não fossem pessoas letradas no sentido técnico e objetivo da atualidade, muitas foram referências capitais para a formação de diversos doutos medievais, pois a sabedoria que concretizavam no próprio corpo ou em gestos marcantes era a materialização de uma vida verdadeiramente cristã. Esta era tão ou mais importante que o saber encontrado nas ciências disseminadas nas escolas e nas aulas oferecidas por sábios mestres. Essa sabedoria tornou-se parte dos escritos e sermões exortativos dos homens de saber de então.

*

Entre os mestres medievais cujos escritos trazemos a debate, havia o consenso de que o início da juventude era o momento ideal para iniciar uma pessoa no caminho das letras. A morte marcaria o fim desta jornada. Ou seja, depois que alguém começava a estudar, não mais parava. Estudar dia e noite era preciso. Os períodos de ócio e reflexão eram reservados para que o saber não se desviasse de seu sentido etimológico, o *sabor*⁴ (ILLICH, 2002: 134 e 25). Para que esse sabor fosse devidamente percebido (ou degustado!), o estudante deveria avançar com calma, saborear cada linha das páginas lidas – ordem, modo e medida para o corpo e para a alma (LAUAND, 1998: 260). Como os nutrientes de um alimento saudável, os saberes tornariam quem o absorveu um ser intelectualmente forte e saudável. E se o saboroso saber era uma espécie de alimento, ele também era o remédio para os males advindos de uma vida torpe e desregrada.⁵

Como complemento dessa base analítica, confiamos não ser possível excluir o fato de que uma cultura marcada pela oralidade como foi a medieval lidava com os livros e a escrita de uma maneira diferente da que hoje prevalece.⁶ A então escassez de recursos editoriais incentivou a memorização da essência dos textos com os quais se tinha contato (LAUAND, 1998: 10). Os debates e argumentações orais fomentadas pelos mestres ajudavam a consolidar os conteúdos aprendidos através de uma verdadeira "pedagogia da memória" (CARRUTHERS, 1990: 8). Até mesmo os cânticos e os movimentos corporais ritmados nos momentos de leituras eram facilitadores da fixação e memorização dos temas estudados (ILLICH, 2002: 74-75 e 78-80).

Todavia, acreditamos na existência de um algo a mais. Algo sutil, porém, não menos importante. Algo que extrapola a superfície limitada das páginas dos livros. Com efeito, perguntamos: não seriam os exemplos práticos dos mestres no convívio cotidiano com seus discípulos textos vivos a serem decifrados pelos discípulos que a eles se entregavam? Como será visto mais adiante, cultivar e escrever as memórias acerca do que esses homens fizeram e ensinaram era um método prático de transformação de conhecimentos acumulados no convívio mútuo em nutrientes de letra e voz que alimentavam intelectualmente os neófitos de outros lugares e gerações subsequentes. Como não poderia deixar de ser, eram então fluidas as fronteiras que hoje separam o texto de seu autor. Portanto, exemplos concretos certamente fortificavam a palavra escrita que não era consequência de meras abstrações frutos de uma imaginação fértil e errante.

Por conseguinte, neste evidente anseio da pedagogia medieval por fazer junto e dividir com os outros as próprias experiências, propomos mais um desdobramento analítico: a relação indissociável que os homens de saber estabeleceram entre a memória e o pertencimento a uma comunidade. Entre os membros desta, a memória de um mestre deveria ser celebrada por seus pares e pelas gerações que o sucediam com o intento de perpetuar os ensinamentos um dia transmitidos. Desta maneira, a máxima cristã "fazei isso em memória de mim" (Lc 22, 19) também traria em si não apenas as lembranças acerca de um indivíduo, mas, sobretudo, a manutenção de um método de trabalho que primava pela inspiração e aperfeiçoamento dos ensinamentos compartilhados pelos membros da comunidade através do tempo (ILLICH, 2002: 61). Portanto, o aprender comunitário era uma arte com vistas ao processo como um todo, não apenas o produto final. Ao diariamente imitar e reviver os ensinamentos recebidos, experiências eram divididas, experimentadas e memorizadas para a reprodução em ocasiões adequadas.

Por fim, a memória não funcionava como mera repetição, mas como uma *máquina* a fomentar infinitas cogitações (CARRUTHERS, 2011: 25, 27 e 51).

*

Em relação à educação e aos homens de saber dos séculos XI e XII com os quais trabalhamos, a historiografia mais tradicional (sobretudo a de origem francesa que desembarcou em massa no Brasil a partir da abertura política ocorrida em meados da década de 80 do século passado) produziu uma espécie de divisa temporal fixada logo no início do século XII. Em períodos anteriores, havia um território dominado pelo saber monástico. Saber descrito como arcaico e pouco afeito às mudanças. Nas primeiras décadas do referido século, tomou corpo um saber laico associado à fluidez da vida urbana marcada pelo crescimento do comércio e pelo trato sistemático com o dinheiro. Um dos grandes símbolos dessa ruptura nas narrativas históricas foi a disputa entre Bernardo de Claraval (1090-1153) e Pedro Abelardo (1079-1142). O conservadorismo arcaico contra a revolução jovial, o antigo contra o moderno. De maneira quase unânime, a historiografia tomou partido de Abelardo, um jovem romântico e libertário muito à frente de seu tempo, um prenúncio da modernidade laica e livre das amarras do poder supostamente controlador da Igreja (COSTA, 2010; LANZIERI JÚNIOR, 2014).

Imiscuído nas narrativas históricas, tal embate é visto com muita clareza no patrimônio intelectual deixado pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff (1924-2014) (1995). Uma das poucas vozes que se levantou contra tais afirmações foi a de Marjorie Chibnall (1915-2012) (1984: 79 e 90). Bem menos dicotômica e atenta aos indícios de fluidez cultural, esta medievalista inglesa viu entre as escolas dos mosteiros e das catedrais urbanas muito mais trocas que enfrentamentos. Circularidade e intercâmbio no lugar de animosidade e distanciamento. E essas trocas representam uma época em que a história da educação (ou das maneiras de se educar) era também a história de um segmento social cuja ascensão foi obtida através do mérito do conhecimento, de lealdades e conexões estabelecidas entre as escolas (MÜNSTER-SWENDSEN, 2006: 341). Lealdades e conexões cimentadas por memórias compartilhadas por diferentes pessoas em diferentes lugares.

Aos poucos, a educação laica e institucionalizada ampliou seu espaço de atuação tornando-se fortemente associada à ascensão dos Estados nacionais modernos, já muito distantes da propalada "anarquia" dos tempos feudais. Institucionalizada e burocratizada em escolas e nas universidades, a educação ganhou feições mais impessoais e, aos poucos, viu a erosão dos princípios éticos cristãos que por séculos os acompanharam. Assim, lançamos mão de outros dois questionamentos complementares que se incorporam ao conjunto de nossas propostas analíticas: tal como hoje se encontra, as estruturas do universo docente e discente servem de parâmetro para explicar as práticas educacionais vigentes no medievo? A valorização dada ao saber letrado e ao conhecimento técnico tal como atualmente existem são caminhos desejáveis para adentrar no universo da educação fomentada no medievo? Como veremos, menos quantitativa e mais qualitativa, menos institucional e mais pessoal, a educação medieval era feita por homens, gente de verdade que se embrenhou em intrincadas redes de saberes (HASKINS, 2015: 18; MÜNSTER-SWENDSEN, 2006: 309-310).

E essa educação feita de gente também não se reduzia a uma única pessoa. Com um pouco mais de ênfase: ela não advinha de uma cabeça privilegiada a apontar caminhos ou de uma única área do saber compreendida como imprescindível ou acima

das demais. Aristotelicamente ligado à harmonia necessária ao convívio social e político no seio da urbe, João de Salisbury, assim como seus mestres, parecia confiar que a soma dos homens e de seus conhecimentos formava uma rede que os conectava no interior de uma imensa *civita sapientiarum* – desde os antigos, a cidade era descrita como sinônimo de ordem, justiça e civilidade (VEGETTI, 2014: 148). Ao adotar a cidade dos saberes como metáfora para compreender as relações e trocas dispostas nas palavras não apenas de João de Salisbury, mas também de Guilherme de Conches (1090-1154) e Hugo de São Vítor, deparamo-nos com um ambiente cortado por diversas linhas arquitetônicas, distribuídas horizontal e verticalmente. Estas seriam os doutos contemporâneos, homens que viveram no período ora investigado, aquelas os doutos do passado cristão e pré-cristão, doutos nos quais os nossos mestres encontraram inspiração. E no burburinho desta cidade, também era possível ouvir outras vozes oriundas de ambientes não letrados, mas igualmente relevantes para a gênese dos saberes.

Uma educação feita de gente

"[...] a sabedoria raramente se contém numa única cabeça e que é mais provável que esteja guardada como relíquia nos costumes que resistiram ao teste do tempo do que nos esquemas de radicais e ativistas" (SCRUTON, 2011: 46)



Um dos princípios metodológicos da pedagogia medieval, a *disputatio* consistia na exposição de um tema pelo professor seguido do debate entre os discípulos acerca dos assuntos abordados. Ao fim, a partir dos argumentos apresentados, uma conclusão era proposta pelo docente. A imagem acima sugere a ocorrência de uma *disputatio* exemplificada pelos gestos das mãos das pessoas representadas (mestres e discípulos). Os livros abertos sobre o colo dos estudantes indicam que os conhecimentos neles contido eram provavelmente comentados. A partir dos saberes dispostos nos textos lidos e das aulas com os mestres de então, acresciam algo. A soma dos conhecimentos antigos e do momento, da juventude e dos mais velhos, permitiu o surgimento de diversos clássicos medievais [Honório de Autum (1080-1153), *Imago mundi*].

Grandes construções. Espaço amplos, confortáveis e iluminados. Toda sorte de recursos tecnológicos. Normalmente, é para a estrutura física que o homem da atualidade costuma se voltar ao descrever uma escola, uma universidade ou qualquer espaço destinado à transmissão e produção de conhecimentos. Laboratórios, salas de reuniões e locais de recreação e sociabilidade completam o cenário descrito. O *marketing* ostensivo comum a muitas destas instituições confirma o que escrevemos nas linhas anteriores. Contudo, antes das universidades, das escolas em seu formato tradicional, da *Internet* e das redes sociais com suas constantes propagandas, houve um tempo em que a formação discente se dava única e exclusivamente em torno de pessoas, mestres cujos saberes eram buscados por jovens de diferentes origens sociais e regiões.⁷ Não foram raros os casos em que uma escola perdeu prestígio depois da partida ou morte de um importante mestre.

Esses verdadeiros livros humanos ambulantes traziam em cada gesto ou palavra proferida uma série de ensinamentos. Ensinamentos eternizados e aperfeiçoados por seus antigos discípulos que se tornaram mestres a formar novos discípulos. Relação indissociável entre ciência e sapiência, teoria e prática. Um interessante ciclo virtuoso que nos faz reafirmar o quanto a esquecida pedagogia medieval tem a nos ensinar. Esta relação face a face em benefício da sabedoria teve sua natureza muito bem compreendida por Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C- 65 d.C) ainda nas primeiras décadas da era cristã. Nas palavras deste estoico romano: "Feliz o homem que, não apenas pela sua presença, mas até só pela imagem torna os outros melhores! Feliz o homem capaz de ter por alguém tanto respeito que a simples lembrança do modelo basta para lhe dar ordem e harmonia espiritual" (LÚCIO ANEU SÊNECA, *Cartas a Lucílio*, Livro I, 11, 9: 32).

A bela lição incrustada neste fragmento do epistolário senequiano tornou-se uma referência para a tradição pedagógica que ganhou corpo entre os mestres dos séculos XI e XII. Eis uma das linhas verticais da cidade pela qual caminhamos... Homens reverentes aos saberes dos antigos, estes traziam colada na superfície das próprias retinas a importância dos mestres que um dia os lapidaram e a necessidade de ensinar tendo como apoio o que com eles aprenderam. O conjunto formado por essas memórias nos faz enxergar um método de trabalho que nos deixa diante de saberes compartilhados por diferentes pessoas e que trazia como principal nutriente a certeza de que a força da experiência, do vivido, era fundamental para dar a alguém a certeza acerca da importância dos conhecimentos recebidos.

No *Metalogicon*, João de Salisbury demonstrou ter feito boa colheita no solo sobre o qual Sêneca lançou sementes filosófico pedagógicas. Cômico de que não escrevia apenas para si, João deixou no papel os nomes dos vários mestres com os quais teve contato ou soube de seus ensinamentos através de terceiros. Um destes homens foi Guilherme de Conches, uma das linhas horizontais da cidade dos saberes que apresentamos. Gramático famoso no tempo em que viveu, Guilherme foi um dos mestres que cuidou da formação inicial de João. Uma relação que durou cerca de três anos. Assim como aquele que um dia foi seu discípulo e a tradição senequiana na qual bebeu, Guilherme de Conches compreendia com exatidão o quanto era importante valorizar a figura do mestre com o qual se trabalhava. Em suas palavras:

“O tipo de pessoa elegível para ser ensinada deve ser alguém que não resiste à aprendizagem, nem uma pessoa que seja orgulhosa ou que se considere algo quando ainda é nada, alguém que ama seu professor como o próprio pai e mesmo mais que ele. Pois nós devemos amá-lo mais, pois é dele que recebemos os maiores e mais valiosos dons. De nosso pai recebemos

uma forma disforme, de nosso professor nossa forma erudita: um dom maior e mais digno” (GUILHERME DE CONCHES, *Dragmaticon philosophiae*, Livro VI, 27: 174).

As palavras escritas por Guilherme de Conches nas páginas derradeiras do *Dragmaticon* não trazem um nome ou uma situação específica, mas uma lição que provavelmente João de Salisbury bem conhecia: na condição de pai intelectual do discente, o mestre merecia respeito e atenção. Todos os momentos vividos em sua presença deveriam ficar gravados para sempre na memória do antigo pupilo que levaria adiante os ensinamentos um dia recebidos, aperfeiçoando-os e acrescentando algo de si. Em tom assumidamente reverente, João de Salisbury, cômico das lições recebidas, referia-se a Guilherme como o gramático mais respeitado daquele tempo depois de Bernardo de Chartres († c.1130). Mestre de Guilherme e do próprio João, Bernardo foi um dos grandes sábios que viveu e ministrou aulas nas dependências da Catedral de Chartres. Erroneamente atribuída ao físico e matemático inglês Isaac Newton (1643-1727), é de Bernardo de Chartres uma das mais belas máximas do pensamento medieval:

“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, *Metalogicon*, Livro III, cap. 4: 167).

Eternizada por João de Salisbury, a orientação do mestre Bernardo de Chartres há tempos chegou aos nossos ouvidos e se manteve como uma espécie de mantra a tocar *ad infinitum*. Não é a primeira vez que a tomamos como marco de orientação analítica (LANZIERI JÚNIOR, 2014). Todavia, ela hoje nos conduz para outra direção. Mais que uma explícita e real reverência ao saber dos antigos, ela se apresenta como um método de trabalho – ou princípio didático, como queiram. Método que trazia em suas entranhas a importância de se ensinar tendo a memória dos antigos mestres como referência. Ao discípulo cabia apreender o quanto esta seria útil a ponto de ser disseminada em outros ambientes, entre outras pessoas. As menções a Sêneca indicam esse amor aos antigos assim como a manutenção de uma maneira de se trabalhar o hoje alicerçado no que se aprendeu ontem. Experiência que gera sapiência.

Transcritos logo acima, os extratos dos escritos de Lúcio Aneu Sêneca e Guilherme de Conches têm entre si uma distância de pelo menos mil anos. Separados por barreiras cronológicas consideráveis, mas conectados por uma proposta comum: exaltar a boa figura do mestre formador. Sem dúvida, este não era apenas alguém com o qual se convivia por imposições institucionais ou familiares, mas uma pessoa que tomava para si a responsabilidade pelo desenvolvimento integral de seus discípulos. Quando finalmente absorvidos, os ensinamentos daquele se transformariam em um marco na vida destes (GILSON, 2007: 316).

Se a atenção dada à boa relação entre mestres e discípulos emerge pulsante das palavras de Guilherme de Conches, o combate aos apressados simplificadores dos saberes então oferecidos não ficou para trás. Vejamos:

“[...] eles [os alunos] abandonam o modelo pitagórico de ensino, de acordo com o qual um aluno deve ouvir e confiar por sete anos, e fazer

questionamentos apenas no oitavo. Ao contrário disso, do primeiro dia de escola ou mesmo antes de se sentarem, questionam e, na verdade, o que é pior, produzem julgamentos. Descuidadamente, estudam durante um único ano e pensam que toda a sabedoria está neles acumulada, embora tenham meramente agarrado os trapos dela. Vazios de um conhecimento sólido das coisas, deixam a escola cheios do vento da loquacidade e do orgulho” (GUILHERME DE CONCHES, *Dragmaticon philosophiae*, I, 1: 3-4).

Incisivo nas críticas e com um humor um tanto quanto comedido aos olhos dos leitores da atualidade, Guilherme de Conches apontava a necessidade de estudos baseados em paciência e introspecção. Ouvir atentamente era fundamental antes de abrir a boca para dizer algo. A crítica aos apressados simplificadores foi tema igualmente recorrente no primeiro livro do *Metalogicon* de João de Salisbury⁸ e no *Didascálicon* de Hugo de São Vítor. Nas assertivas de Hugo, adepto confesso do método pitagórico,⁹ o incentivo à obediência velada anunciado pelo mestre de Conches indica claramente que os principais destinatários de suas palavras eram os jovens. Como estes nem sempre se mostravam pacientes e demonstravam soberba diante dos desafios que lhe eram impostos, seria interessante que fossem educados desde o início em uma lógica que primasse pela cautela, paciência e apego à reflexão. De forma gradativa, as tolas opiniões dos principiantes precipitados dariam lugar a pensamentos maduros e devidamente fundamentados em conhecimento.

Na rocha sobre a qual Guilherme de Conches, Hugo de São Vítor e João de Salisbury edificaram suas propostas pedagógicas, a presença do pensamento senequiano novamente ganha ares de protagonismo.¹⁰ Novamente alçados sobre os ombros largos do estoico romano que viveu à época de Cristo, os mestres do século XII tinham no silêncio prudente um valioso recurso para a manutenção da disciplina discente, mas, sobretudo, um providencial obstáculo a impedir o surgimento de conclusões atropeladas quase sempre fruto de reflexões pouco ou nada amadurecidas.¹¹

Ainda a partir do fragmento do *Dragmaticon* acima transcrito, é interessante notar que, por vias diferentes, Guilherme, Hugo e João anteciparam-se ao que o filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (1884-1962) escreveu na primeira metade do século XX, a saber: “[...] na vida científica os problemas não se formulam espontaneamente”, “[...] o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito é obstáculo à espiritualização” e “A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião” (BACHELARD, 1996: 17-18). Com os olhos voltados para as bases da boa pesquisa, as afirmações sucintas de Bachelard propõem a demarcação de limites claros entre as meras opiniões e a ciência. Esta seria fruto de trabalho contínuo calcado em conhecimento apurado a partir da análise e confrontação de ideias, enquanto aquela seria uma simples abordagem intuitiva muitas vezes sustentadas por analogias forçadas jogadas às pressas para atender o fugaz desejo do falar por falar.

A evidente similaridade entre o que afirmaram Gaston Bachelard e os mestres medievais do século XII presentes em nossa narrativa é uma coincidência. Todavia, uma feliz coincidência que nos convidou (e ainda convida) a pensar a respeito do quando a Idade Média tem a nos ensinar. De fato, um outro mundo com uma psicologia e modelos explicativos próprios (LEWIS, 2015, p. 200), mas um mundo vivido por homens e mulheres cujas mais variadas experiências merecem uma maior atenção por parte dos que tem o humano (descontínuo, heterogêneo e diverso) como objeto de

estudos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 31). Definir métodos claros para bem educar as crianças e os jovens seria apenas uma delas.

*

A exemplo do que o saudoso Georges Duby (1993: 51-52) certa vez ensinou (1919-1996), acomodamos o *Dragmaticon*, o *Didascálicon* e o *Metalogicon* lado a lado. À mesa, sob a luz branca de uma providencial luminária, tínhamos a esperança de que uma ou outra revelação despontasse. Aos poucos, elas surgiram. Com elas, foi possível delimitar algumas das convergências existentes entre os três livros. Estas nos fizeram crer ainda mais na presença de uma metodologia de trabalho fundamentada na memória comum aos ambientes e pessoas frequentadas por Guilherme de Conches, Hugo de São Vítor e João de Salisbury. Se tradicionalmente a historiografia pouco enfatizou os métodos que formaram gerações de estudantes nas escolas de mosteiros e catedrais urbanas, trazê-los a proscênio é explorar uma nova seara investigativa.

O estímulo à memória como método educacional nos remete à necessidade de se compreender um universo pedagógico calcado por relações face a face e na reverência prestada aos que vieram antes. Não uma reverência de cunho autoritário ou senhorial, mas uma reverência a um porto seguro do qual novas viagens seriam possíveis. Se esses pressupostos são importantes, compreender que lidamos com uma sociedade oral que não possuía os recursos eletrônicos que dominam a atualidade também o é. Até mesmo a relação direta entre texto e leitor deve ser repensada, pois muitos dos discípulos que escreveram a respeito de seus mestres não apenas leram suas obras, mas também ouviram suas pregações e observaram suas ações – ou ouviram e observaram quem com eles aprendeu.¹² Lembrar e repetir eram componentes essenciais da retórica dos mestres, atos que traziam em si o crivo da experiência devidamente transformada em conhecimento a ser fixado na memória e novamente transmitido (LECLERCQ, 2012: 26). Enfim, letra e voz organicamente unidas pelas mesmas intenções: ensinar, formar, tornar alguém melhor.

Em termos complementares, o apelo à memória através da rememoração de situações concretas traz em si as marcas de uma época que presenciou uma verdadeira revolução na escrita. Do religioso que ditava os próprios pensamentos durante horas a um ou vários secretários, surgiu a figura do autor (cf. ILLICH, 2002, especialmente o capítulo VI). Entretanto, não houve uma sobreposição automática dos meios de divulgação do conhecimento. A presença constante de ideias materializadas na figura literária de um mestre com um nome e uma trajetória conhecidos demonstra o quanto a escrita medieval carecia de elementos concretos do cotidiano para se fazer compreensível a quem a recebia. Deste modo, fica evidente que a letra e a voz conviveram e se interpenetraram, embora apenas os vestígios da primeira tenham sobrevivido (ZUMTHOR, 1993: 51).

Além do que já foi dito, um outro nível interpretativo complementar pode ser aqui proposto. Dar uma aparência humana a uma ideia seria um interessante recurso na retórica de convencimento dos mestres com os quais trabalhamos. Um texto detentor de uma veracidade comprovada por experiências pessoais falaria mais alto que qualquer abstração altamente elaborada, mas não devidamente compreendida por aqueles que ainda estavam em processo de formação. Como Guilherme de Conches, Hugo de São Vítor e João de Salisbury foram homens que muito escreveram sobre as artes do *Trivium*, é factível pensar que lidavam com jovens. Comunicar-se com eles com clareza e objetividade era basilar para a sequência de estudos pela qual passariam.

Como último nó da rede interpretativa que aqui tecemos, igualmente consideramos a presença do monaquismo cristão na formação dos pensamentos de Guilherme, Hugo e João. Entre os monges, existia o desejo de viver e se apoiar na comunidade. Viver com e para os irmãos eram objetivos traçados desde pelo menos *A Regra de São Bento*,¹³ texto que muito influenciou os rumos da história dos monges no ocidente medieval (cf. COLOMBÁS, 1990). No convívio e manutenção da memória como pilar pedagógico, os mestres das catedrais urbanas absorveram da tradição monástica a preocupação com o início da aprendizagem na época adequada e a certeza de que, assim como a polis antiga, a comunidade educava.

Conclusão

"Alguns livros [...] devem ser lidos antes como nos referimos àquelas catedrais, em que o trabalho de muitas épocas diferentes está misturado, produzindo um efeito total, de fato, admirável, mas nunca previsto ou pretendido por qualquer um de seus construtores sucessivos" (LEWIS, 2015: 200)



No alto, em posição majestática, a jovem dama Filosofia debate com Platão, este representado por um homem de aparência senil. Abaixo, à esquerda, Godofredo V de Anjou (1113-1151) igualmente debate com Guilherme de Conches, este à direita. Sentados, a aparência de ambos é jovial. Provavelmente, um dos temas do *Dragmaticon* pontuaria a conversa, uma vez que Godofredo foi o interlocutor de Guilherme em seu livro. Nas duas cenas, as mãos e dedos a gesticular indicam a exposição e defesa das argumentações apresentadas. Para nós, essa imagem traz para primeiro plano uma certeza presente na sabedoria dos mestres medievais: esta não seria possível sozinha ou com apenas

os conhecimentos disponíveis em um única época ou em uma única área do conhecimento [Frontispício do Dragmaticon de Guilherme de Conches, Colônia, Biblioteca da Fundação Martin Bodmer, Cod. Bodmer 188, p 10v (c.1230)].

Disciplina há décadas atenta aos movimentos das outras áreas do saber humano, a História atualmente flerta com a Literatura (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007: 43-51). Voltada para a intenção dos textos e as realidades por estes criados, a Literatura ofereceu um novo elemento à investigação dos historiadores outrora ocupados com os fios a enredar contextos (AURELL, 2006: 821 e 823-824). Assim, a realidade intentada no *Dragmaticon* de Guilherme de Conches fez eco no *Metalogicon* de João de Salisbury que já trazia no corpo as marcas do *Didascálicon* de Hugo de São Vítor. Quando escreveram, os três percorreram as assertivas epistolares de Lúcio Aneu Sêneca. Inspiração e orientação que revelam o que estes mestres entendiam ser as possíveis vias para o alcance da sabedoria.

Em uma época na qual nossa literatura sucumbe à ascensão de livros de leitura fácil e descartável recheados por perversões mais ou menos sutis, a História é igualmente tomada de assalto por um perigoso estreitamento intelectual. Atônita, ela observa o papel do professor ser posto em segundo plano em benefício de ideologias absolutamente integristas. Neste contexto, as palavras de Guilherme de Conches, Hugo de São Vítor e João de Salisbury despontam como um pequeno feixe de luz que marca o imperativo de uma volta ao passado, não por um simples apelo nostálgico, mas como uma vontade sincera de compreender e aprender com a diversidade humana, sempre tão encantadora e desafiante. Afinal, é com os olhos nas boas e más experiências do passado que seremos homens e mulheres maduros e em condições de projetar um futuro melhor. Se o mundo por eles imaginado não se tornou real, o ideal que aventaram não pode ser por nós negligenciado.

Bibliografia

Fonte Primárias

- A Regra de São Bento*. 2. ed. Juiz de Fora: Mosteiro da Santa Cruz, 1999.
- CLEMENTE DE ALEXANDRÍA. *El pedagogo*. Madrid: Ciudad Nueva, 1994.
- HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon: da arte de ler*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LÚCIO ANEU SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2009.
- PLATÃO. *A república*. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- RAMON LLULL. *Félix: o livros das maravilhas*. São Paulo: Escala, 2009 (parte I).
- SAN ISIDORO DE SEVILLA. *Etimologías*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2004.
- The Metalogicon of John of Salisbury: a twelfth-century defense of the verbal and logical arts of the Trivium*. Berkely / Los Angeles: University of California, 1971.
- WILLIAN OF CONCHES. *A dialogue on natural philosophy (Dragmaticon philosophiae)*. Indiana: University of Notre Dame, 1997.

Fontes Secundárias

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-28.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- AURELL, Jaime. El nuevo medievalismo y la interpretación de los textos históricos. *Revista Española de Historia*, n. 224, vol. LXVI, p. 809-832, 2006, set.-dez.
- BATTLES, Matthew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CARRUTHERS, Mary. *The book of memory: a study of memory in medieval culture*. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- CARRUTHERS, Mary. *A técnica do pensamento: meditação, retórica e a construção de imagens (400-1200)*. Campinas: Unicampi, 2011.
- CHIBNALL, Marjorie. *The world of Orderic Vitalis: norman monks and norman knights*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- COLOMBÁS, Garcia M. *La tradición benedictina: ensayo histórico – los siglos VI e VII*. Zamora: Monte Casino, tomo II, 1990.
- 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, **2010b**, p. 67-78.
- DUBY, Georges. *A história continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / UFRJ, 1993.
- FREEDMAN, Paul & SPIEGEL, Gabrielle M. Medievalisms old and new: the rediscovery of alterity in North American medieval studies. *The American historical review*, Chicago, n. 3, v. 103, p. 677-704, 1998.
- GIACOMONI, Marcello Paniz & PEREIRA, Nilton Mullet. *Passados possíveis: representações da Idade Média no ensino de História*. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- GILSON, Étienne. *A filosofia na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- HEALEY, Jonathan. Why society needs historians. Disponível em <<https://thesocialhistorian.wordpress.com/2016/06/04/why-society-needs-historians/>>. Acesso em 12 de junho de 2016.
- HASKINS, Charles Homer. *A ascensão das universidades*. Balneário Camboriú: Livraria Danúbio, 2015.

- ILLICH, Ivan. *En el viñedo del texto – etología de la lectura: comentario al "Didascalicon" de Hugo de San Víctor*. México: FCE, 2002.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Outros anões sobre os ombros de gigantes: o questionamento da ruptura entre locais destinados à formação do saber (século XII). *Territórios & Fronteiras*, volume 7, n. 1, jan.- jun., 5, p. 231-246, 2014.
- LAUAND, Luiz Jean (org.). *Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LECLERCQ, Jean. *O amor às letras e o desejo de Deus: iniciação aos autores monásticos da Idade Média*. São Paulo: Paulus, 2012.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LEWIS, C. S. *A imagem descartada: para compreender a visão medieval do mundo*. São Paulo: É Realizações, 2015.
- LIBERA, Alain. *Pensar na Idade Média*. São Paulo: 34, 1999.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- MULDER-BAKKER, Annake B. *Lives of the anchoresses: the rise of the urban recluse in medieval Europe*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2005.
- 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. 306-342.
- OLIVEIRA, Jelson & GUIMARÃES, Marcella Lopes. *Diálogo sobre o tempo: entre a filosofia e a história*. Curitiba: Pucpress, 2015.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2014.
- PROUST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SCRUTON, Roger. *As vantagens do pessimismo: e o perigo da falsa esperança*. Lisboa: Quetzal, 2011.
- SILVA, Marcelo Cândido da. A Alta Idade Média entre os séculos XIX e XX: da Nação à Etnogênese. In: ALMEIDA, Cybele Crossetti, PEREIRA, Nilton Mullet & TEIXEIRA, Igor Salomão (orgs.). *Reflexões sobre o medieval*. São Leopoldo: Oikos, 2009, p. 11-22.
- STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada: ensaios*. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 2001.
- STRAUSS, Leo. *Perseguição e a arte de escrever: e outros ensaios de filosofia política*. São Paulo: É Realizações, 2015.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VEGETTI, Mario. *A ética dos antigos*. São Paulo: Paulus, 2014.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" "literatura medieval"*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

¹ Em reportagem publicada no dia 22 de julho de 2014 pelo jornal *Folha de São Paulo* (Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2014/07/1489294-maioria-das-pessoas-tem-dificuldade-de-ficar-a-sos-com-seus-pensamentos-diz-estudo.shtml>>), foi constatada a dificuldade de muitas pessoas em permanecer sozinhas com os próprios pensamentos. Privadas das possibilidades de comunicação oferecidas pelos recursos tecnológicos da atualidade, declararam-se em situação desconfortável, angustiante até. Para estas, o tempo de ócio e introspecção que deveria conduzir à criatividade certamente tornou-se sinônimo de um asfixiante temor. Temor por não saber lidar com o próprio eu e com aquilo que trazem na memória – ou com o vazio desta.

² Mais especificamente no trecho conhecido como *Alegoria da Caverna*: "Precisava de se habituar, julgo eu, se quisesse ver o mundo superior. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e de outros objetos, refletidas na água, e, por último, para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que fosse o Sol e o seu brilho de dia" (PLATÃO, *A república*, Livro VII, 516b: 317).

³ No século XIII, o filósofo catalão Ramon Llull (1232-1315) escreveu algo semelhante: "'– Belo amigo', disse Félix, '– a luz significa sabedoria, e a sabedoria significa luz; e a luz, por sua vez, significa a glória, e as trevas significam pena e ignorância'" (RAMON LLULL, *Félix ou o Livro das Maravilhas*, Livro III, 17: 117).

⁴ "*Sapiens*: palavra derivada de *sapor* (sabor) porque assim como o gosto é apropriado para discernir o sabor dos alimentos, assim o sábio se encontra capacitado para apreciar as coisas e suas causas: porque conhece cada uma delas e as julga com critério de verdade. Contrário a isto é *insipiens* (nescio), porque carece de sabor, e não tem critério nem inteligência alguma" (ISIDORO DE SEVILLA, *Etimologias*, Livro X, 240: 837).

⁵ Nas páginas de *O pedagogo*, Clemente de Alexandria (150-215 d.C) entendia Deus como saber supremo (*logos*) e o homem como criatura em busca de uma existência virtuosa (*gnosis*). Segundo Clemente, o mestre (pedagogo) era o instrumento que auxiliava os humanos e que os curava dos males engendrados pelo pecado: "[o pedagogo] atuando como terapeuta e conselheiro [...], anima o que foi convertido, e, o que é mais importante, promete a cura de nossas paixões". E mais: "[...] o Pedagogo fortalece a alma mediante os incentivos dos exemplos e mediante os preceitos humanitários, e – como os doces remédios – leva os enfermos ao perfeito conhecimento da verdade" (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, *O pedagogo*, Livro I – O que promete o pedagogo, 4 e 3.1: 73 75). A atuação do mestre como médico de almas enfermas e a consequente cura pela aquisição de conhecimentos (Filosofia) já estava presente no epistolário de Lúcio Aneu Sêneca que assim escreveu: "De fato é na filosofia que existe a saúde verdadeira. Sem ela, a alma estará doente e mesmo o corpo, embora dotado de grande robustez, terá somente saúde própria dos dementes, dos frenéticos" (LÚCIO ANEU SÊNECA, *Catas a Lucílio*, Livro II, 15, 1: 50). Bem superior, remédio para almas enfermas e corrompidas pelo mal, a filosofia tinha a capacidade de libertar e transformar os que a portavam em seres saudáveis e virtuosos.

⁶ A sabedoria que se fez à margem dos livros e a oralidade indicam que a Idade Média era um outro mundo. Não um mundo pré ou antimoderno, mas um mundo com uma história própria. De fato, um mundo menos familiar aos nossos olhos, mas não menos capaz de aguçar a curiosidade e o gosto daquele que deseja investigá-lo na esperança de conhecê-lo melhor (FREEDMAN & SPIEGEL, 1998: 702).

⁷ Neste ponto, confiamos ser factível adotar a teoria do "não lugar" de Marc Augé (1935-) com uma pequena alteração de objetivo analítico. Para este etnólogo e antropólogo francês, a cultura do descartável fez com que os seres humanos deixassem de criar relações afetivas com determinados lugares, uma vez que estes pouco ou nada diziam acerca de suas vidas, de suas histórias. Para nós, a educação moderna tornou-se uma educação da "não pessoa". Os lugares existem, mas seus ocupantes não se conhecem. A grande quantidade de jovens em uma sala de aula fomentou tal situação ao criar uma sensação de anonimato e distanciamento na relação mestre e aluno. Muitas vezes, o primeiro ignora o nome do segundo assim como seu histórico familiar. Por sua vez, este torna-se agressivo e pouco simpático ao professor visto como um intruso totalmente desumanizado, uma "não pessoa" que em breve será esquecida.

⁸ "Com suor e preocupação, é tolice demorar muito tempo em algo que de outro modo poderia ser fácil e rapidamente acelerado. Essa é uma falta comum entre pessoas descuidadas que não conhecem o valor do tempo. Para se prevenir deste erro, as artes do fazer sobre as quais falamos devem ser assumidas e cultivadas. Nossa devoção às artes deve aumentar pela reflexão que deriva da natureza, a melhor de todas

as mães. Esta atesta sua nobre linhagem pela fácil e bem sucedida realização de seus objetivos" (JOÃO DE SALISBURY, *Metalogicon*, Livro I, cap. 10: 33).

⁹ "Ninguém, em tempos antigos, era considerado digno de ser chamado pelo nome de mestre, se não conseguisse mostrar o conhecimento destas sete ciências. Conta-se que Pitágoras mantivesse em seus cursos um certo costume, tal que, até terminar os sete anos, correspondentes exatamente ao número das sete artes liberais, nenhum dos seus discípulos ousasse fazer perguntas sobre as coisas que eram proferidas por ele, mas o discípulo dava crédito às palavras do mestre até ouvir tudo, e assim, depois, pudesse descobrir sozinho o fundamento daquelas palavras" (HUGO DE SÃO VÍTOR, *Didascálicon*, Livro III, cap. 3: 139).

¹⁰ "Guardai o silêncio respeitoso, recebei de bom grado a cura que a filosofia vos dá. Se soltardes exclamações, interpretá-las-ei como um gemido provocado por sentirdes o dedo na ferida de vossos vícios. A vossa intenção é mostrar-vos atentos e abalados pela grandeza do assunto? Muito bem: mas se a vossa ideia é exprimir um juízo de valor sobre quem vale mais do que vós, como posso eu permitir-vos aplausos? Os discípulos de Pitágoras eram obrigados ao silêncio durante cinco anos: julgas que, passado o prazo, eles tinham logo licença para falar e aplaudir?" (LÚCIO ANEU SÊNECA, *Cartas a Lucílio*, Livro V, 52, 10: 179).

¹¹ As palavras de George Steiner são enriquecedoras: "Aprender de cor, transcrever fielmente, ler com toda a atenção é fazer silêncio dentro do silêncio. Esse tipo de silêncio, a esta altura da vida contemporânea na sociedade ocidental, tende a tornar-se um luxo. Será tarefa dos futuros historiadores da mente humana (*historiens des mentalités*) mensurar o fenômeno da redução de nossa capacidade de atenção e do esgarçamento da nossa concentração que resultam do simples fato de podermos ser interrompidos a qualquer instante pela campainha de um telefone, pelo fato ancilar de que a maioria de nós acabará atendendo o telefone – a não ser quando estoicamente decidimos em contrário – seja o que for que estejamos fazendo" (STEINER, 2001: 27).

¹² "Até boa parte da Idade Média, os escritores supunham que seus leitores iriam escutar, em vez de simplesmente ver o texto, tal como eles pronunciavam em voz alta as palavras à medida que as compunham. Uma vez que, em termos comparativos, poucas pessoas sabiam ler, as leituras públicas eram comuns e os textos medievais repetidamente apelavam à audiência para que 'prestasse ouvidos' à história" (MANGUEL, 2010: 63-64).

¹³ "Não só ao abade deve ser tributado por todos o bem da obediência, mas da mesma forma, obedeçam também os irmãos uns aos outros [...]. [...] que todos os mais moços obedeçam aos respectivos irmãos mais velhos, com toda a caridade e solicitude" (*A regra de São Bento*, cap. 71, 1 e 4: 335).