

TATYANA MURER CAVALCANTE

**ASPECTOS EDUCACIONAIS DA OBRA DE SANTO TOMÁS DE AQUINO NO
CONTEXTO ESCOLÁSTICO-UNIVERSITÁRIO DO SÉCULO XIII**

CAMPINAS

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Aspectos educacionais da obra de Santo Tomás de Aquino no contexto
escolástico-universitário do século XIII**

Autora: Tatyana Murer Cavalcante

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na área de pesquisa História, Filosofia e Educação, sob a orientação do Prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

Data: 23/02/2006

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Aspectos educacionais da obra de Santo Tomás de Aquino no contexto
escolástico-universitário do século XIII**

Autora: Tatyana Murer Cavalcante

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Tatyana Murer Cavalcante e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/02/2006

Assinatura: _____

Orientador

Comissão julgadora:

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

C314a	Cavalcante, Tatyana Murer Aspectos educacionais da obra de Santo Tomás de Aquino no contexto escolástico – universitário do século XIII / Tatyana Murer Cavalcante. – Campinas, SP: [s.n.], 2006. Orientador : José Claudinei Lombardi. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Tomas, de Aquino, Santo, 1225?-1274. 2. Educação medieval - História. 3. Escolástica. 4. Universidades e escolas superiores – História - Séc. XIII. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	06-038-BFE

Keywords: Tomas, de Aquino, Saint, 1225?-1274; Medieval education – History; Scholasticism; Higher universities and schools - History – Sec. XIII

Área de concentração: História, Filosofia e Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Terezinha Oliveira
Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho
Prof. Dr. Álvaro Alfredo Bragança Júnior
Prof. Dr. René José Trentin Silveira

Data da defesa: 23/02/2006

*Ao meu pai,
Aimoré Rodrigues Cavalcante,
dedico esta dissertação de mestrado,
como homenagem ao seu septuagésimo quarto aniversário,
que comemoraríamos alegremente se ainda estivesse entre nós,
neste tão especial dia vinte e três de fevereiro.*

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração de algumas pessoas, às quais agradeço, com muito carinho:

Ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, orientador e amigo, pela orientação acadêmica e apoio pessoal;

Aos membros da banca: Profa. Dra. Terezinha Oliveira e Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho, por sugestões tão relevantes e críticas necessárias;

À Profa. Dra. Lídia Maria Rodrigo, componente da banca de qualificação, que muito contribuiu para este trabalho;

Aos membros suplentes da banca da qualificação e da defesa, Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira e Prof. Dr. Álvaro Alfredo Bragança Júnior, pela disponibilidade;

Ao estimado mestre, Prof. Dr. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, sempre disposto e disponível ao ensino;

À querida amiga Josiane do Carmo Gonçalves, sem a qual, uma infinidade de crases e pontuações tresloucadas tornariam este trabalho, no mínimo, estranho.

Ao querido amigo Emerson Takahashi, por verter o resumo para a língua inglesa.

A realização deste trabalho contou também com outros apoios fundamentais, os quais agradeço:

À secretária do Departamento de Filosofia e História da Educação, a carinhosa e gentil Aninha;

À equipe de profissionais da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, especializada em driblar o tempo, sempre com muita presteza e simpatia e, especialmente, à Nadir e à Gislene;

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa;

Finalmente, ao meu filho Gian Alfredo e demais familiares, às amigas Josiane, Aline, Lucianne e Mary, à amiga Romina e aos demais desbravadores do medievo e aos companheiros de boteco, guerreiros alimentadores do sonho.

RESUMO

Investigar aspectos educacionais da obra de Santo Tomás de Aquino e, notadamente, o papel do mestre no ensino constituem o objetivo deste trabalho. Para a explanação considerou-se fundamental abordar as matrizes teóricas do autor, bem como a relação entre seus escritos e os fatores históricos que os circunscrevem. O texto parte da investigação do tratamento conferido pelos autores de manuais de história da educação à educação medieval e a Santo Tomás de Aquino, para, em seguida, centrar-se nos pontos peculiares mas, no entanto, pouco aprofundados nos referidos manuais: universidade e escolástica no século XIII, especialmente na Universidade de Paris. Tomando a escolástica enquanto disputa doutrinal, explanam-se três textos do Aquinate, de crucial importância à educação e ao ensino, reinserindo o autor no contexto escolástico. Entende-se que o conflito doutrinal que Santo Tomás resolve, não diz respeito à conciliação entre Santo Agostinho e Aristóteles, mas às contradições do século XIII, no qual razão e fé são fundamentais. A educação tomasiana é totalmente vinculada à sua “teologia filosofante”; em ambas valoriza-se a atividade humana enquanto necessária à bem-aventurança.

ABSTRACT

The subject of this study is the investigation of educational aspects of the work of Saint Thomas Aquinas and especially the role of the master in the teaching. It was considered fundamental for the explanation of the question to approach the theoretical matrices of the author, as well the relation between his writing and the historical factors that circumscribes them. The text starts from the investigation of the treatment given by the authors of manuals of history of the education to the medieval education and to Saint Thomas Aquinas, for, after that, focus in the peculiar but little deepened points in the above-mentioned manuals: university and scholastic in the XIII century, especially in the university of Paris. Taking the scholastic as a doctrinal dispute, it expounds three texts from the Aquinate of crucial importance to the education and teaching, reinserting the author in the scholastic context. It is understood that the doctrinal conflict that Saint Thomas decides does not say respect to the conciliation between Saint Augustin and Aristotle, but to the contradictions of the XIII century, in which reason and faith are fundamental. The Thomasian education is totally tied with its "philosophical theology"; in both it valued the human activity as a necessity to the well-being.

ÍNDICE

RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Santo Tomás de Aquino, Idade Média e os manuais de história da educação	5
1.1. Como os manuais de história da educação tratam o tema?	5
1.2. Periodização.....	7
1.3. Relações entre a educação medieval, a antiga e a moderna	10
1.4. Escolástica e universidade.....	21
1.5. Santo Tomás de Aquino e a obra <i>De Magistro</i>	36
CAPÍTULO II – Santo Tomás de Aquino e o século XIII	45
2.1. Estado feudal e esfacelamento do poder.....	46
2.2. As cidades: nova organização do trabalho, novas disputas religiosas.....	49
2.3. A corporação de mestres e estudantes de Paris, foco privilegiado das relações de poder.....	55
CAPÍTULO III – A concepção educacional de Santo Tomás de Aquino	81
3.1. Textos medievais: dificuldades ao leitor moderno	82
3.1.1. A estrutura dos textos	82
3.1.2. Termos e manuscritos.....	85
3.2. Os textos do autor	88
3.2.1. Como a alma unida ao corpo conhece o que é corporal, que lhe é inferior (<i>ST</i> , I ^a , q. 84) .	88
3.2.2. Se um homem pode ensinar a outro (<i>ST</i> , I ^a , q. 117, a. 1)	98
3.2.3. Sobre o mestre (<i>De veritate</i> , q. 11).....	100
3.3. Santo Tomás de Aquino e o debate escolástico.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
BIBLIOGRAFIA	121
ANEXO – Breve índice da obra de Santo Tomás de Aquino	127

INTRODUÇÃO

Investigar aspectos educacionais da obra de Santo Tomás de Aquino e, notadamente, os limites do mestre no interior dessa educação constituem o objetivo deste trabalho.

Assume-se a educação como um fenômeno determinado por condições históricas, comportando aspirações e interesses divergentes, motivo pelo qual compreender a educação na obra do Aquinate exige dupla abordagem: investigar seus escritos, considerando suas matrizes teóricas; depois, confrontar esses escritos com os fatores históricos que os circunscrevem, conflitos que o cercam e, ainda, com interesses com os quais o autor se identifica e defende, para, finalmente, apreciá-lo em relação à proposta de modelo social na qual ele colabora.

Trabalhar com a Idade Média requer muito cuidado. A tradição renascentista, bem como a iluminista, conferiram ao medievo um *status* negativo, fazendo-o tender à “escuridão”, enquanto a frente romântica lhe atribuiu o caráter de modelo ideal inatingível: a investigação dos temas medievais exige atenção para a reconstrução do período, desvinculando o estudo de um juízo de valor baseado apenas no presente.

Preocupado em realizar um estudo atento às especificidades medievais, este trabalho foi organizado em três capítulos: o primeiro investiga a visão que os autores dos manuais de história da educação oferecem da Idade Média, dentro da qual destaca-se a de Santo Tomás de Aquino; o segundo aprofunda a relação entre o Aquinate e seu tempo, uma vez que os dois pontos fundamentais para o entendimento da questão educacional – universidade e escolástica – são insatisfatoriamente explorados pelos autores trabalhados no primeiro capítulo; o terceiro oferece a apreciação de três textos de Santo Tomás, de especial interesse à educação e, finalmente, devolve o autor ao seu contexto, discutindo o tema mais controverso do capítulo primeiro: a escolástica.

Todo o trabalho está relacionado às limitações encontradas no primeiro capítulo, *Tomás de Aquino, Idade Média e os manuais de história da educação*. O ponto de partida é justificado por uma preocupação educacional: ao longo da história, certas posições teóricas sobrepuseram-se a outras, não apenas no que diz respeito às elaborações teóricas de diferentes pensadores e aos feitos educacionais que os historiadores da educação registram, mas também quanto às interpretações que os últimos oferecem ao historiar a educação. Tais estudiosos não apenas apresentam “acontecimentos” e “teorias” educacionais para dados períodos, mas atribuem-lhes significados. A opção de o primeiro capítulo versar apenas sobre manuais, desconsiderando

outras publicações, está condicionada à hipótese de que eles abrangem um número maior de estudantes de Pedagogia, licenciaturas, curso normal superior e, até bem pouco tempo, dos cursos de magistério. O balanço preliminar sugeriu uma frágil produção relativa ao período: as descrições acerca do medievo são muito breves, considerando o longo período de mil anos.

Quatro tópicos foram considerados essenciais à verificação do tratamento conferido ao Aquinate e à Idade Média e trabalhados nos manuais selecionados: (1) periodização; (2) relações entre a educação medieval, a antiga e a moderna; (3) escolástica e universidade; e (4) Santo Tomás de Aquino e a obra *De Magistro*. Em princípio, para a maior parte dos autores trabalhados, a idéia da Idade Média, enquanto Idade das Trevas, parece estar vencida.

Dois pontos fundamentais deste capítulo tornam-se o objeto dos capítulos seguintes: o primeiro – escolástica e universidade – fundamental ao contexto da produção da obra tomasiana; o segundo, a importância da atividade discente na aquisição do conhecimento na obra do Aquinate (convergente) e as aproximações de Santo Tomás às suas matrizes teóricas (divergente).

O segundo capítulo, *Santo Tomás de Aquino e o século XIII*, preocupa-se em contextualizar o autor, tomando como centro a universidade e a escolástica, por serem elas peças fundamentais no estudo; entretanto, as relações estabelecidas entre elas, pelos autores do capítulo I, são, no mínimo, confusas.

O capítulo parte de dimensões históricas mais amplas relacionadas à baixa Idade Média – o nascimento do estado feudal, em que se destaca a centralização do poder, e o renascimento das cidades, considerando a organização corporativa do trabalho e as novas disputas religiosas – para centrar-se nas relações de poder, especialmente verificadas na universidade de Paris. História-se brevemente o nascimento dessa universidade, partindo, em seguida, para a análise interna dos confrontos institucionais-doutrinários. Evidenciam-se, não apenas o conflito entre os diferentes poderes (religiosos e seculares) pelo controle da universidade, mas, principalmente, as disputas entre os seculares e os mendicantes e entre os próprios mendicantes, pelo modelo institucional e doutrinário da universidade. Verifica-se, no coração do conflito, o lugar que Aristóteles deve ocupar nas elaborações teóricas. Por fim, sinaliza a escolástica, enquanto aspecto doutrinário da disputa econômica, política e social, própria do século XIII.

O capítulo terceiro, *A concepção educacional de Santo Tomás de Aquino*, é centrado, prioritariamente, na produção intelectual do Aquinate, retomando os dois capítulos iniciais. Do primeiro, extrai-se a importância da atividade do discípulo na aquisição do conhecimento, bem

como a opinião divergente acerca da influência aristotélica e agostiniana em sua produção. Três textos do Aquinate, de importância educacional, são explanados: *Como a alma unida ao corpo conhece o que é corporal, que lhe é inferior; Se um homem pode ensinar a outro*, e *Sobre o mestre*. A explanação é precedida por explicações necessárias, em vista da dificuldade do trabalho com textos medievais.

A retomada do segundo capítulo diz respeito à reinserção do Aquinate no debate escolástico, uma vez que a obra educacional desse autor relaciona-se diretamente com sua “teologia-filosofante”, no cerne do conflito doutrinário do século XIII.

Busca-se entender a educação, tanto no que tange à atividade do discípulo, quanto à participação e relevância do mestre no ensino, relacionando-a ao conjunto da obra tomasiana. Quanto às matrizes teóricas do autor, são elas tomadas como bases sólidas sobre as quais Santo Tomás pode oferecer respostas aos problemas do século XIII: legitimar tanto o poder da Igreja quanto a ação humana.

Por fim, a partir da análise da produção tomasiana, procura-se discutir a escolástica, tirando-lhe o caráter historicamente construído de “método vazio” e evidenciando seu caráter de concepção de mundo, concebendo como fundamental o caráter de disputa da *quaestio* medieval. A análise é necessária, uma vez que, embora a idéia de Idade das Trevas pareça estar vencida nos manuais de história da educação estudados, a confusão em relação à escolástica parece remeter ao medievo um conceito improdutivo, no qual nada se pensou e nada se criou, restando-lhe o lugar único de intermediária entre a antiguidade e a modernidade.

Essa abordagem multifacetada pretende abarcar Santo Tomás de Aquino enquanto professor universitário, religioso, mendicante e dominicano, que dedica sua vida à formulação de uma teoria conciliatória entre o Evangelho, os Pais da Igreja e Aristóteles.

As *Considerações* destinam-se a evidenciar os limites do trabalho, bem como reafirmar os cuidados necessários ao tratamento de temas medievais, sobretudo em relação ao que concerne à área da Educação.

CAPÍTULO I – Santo Tomás de Aquino, Idade Média e os manuais de história da educação

1.1. Como os manuais de história da educação tratam o tema?

A motivação que levou a verificar, neste capítulo especificamente, como os manuais de história da educação tratam o tema, está condicionada à hipótese de que eles abrangem um número maior de estudantes de pedagogia, normal superior, licenciaturas e, até bem pouco tempo, dos cursos de magistério do 2º grau. Um balanço preliminar indicou a frágil produção relativa ao período: são comuns descrições vigorosas sobre a Antiguidade, seguidas de breves descrições acerca da Idade Média e preocupação central no Renascimento, na Modernidade e na Idade Contemporânea, épocas mais descritas e comentadas naqueles livros.

Para saber como tais obras de história de educação tratam a Idade Média e, especialmente, Santo Tomás de Aquino, foi realizado um levantamento nas bases de dados virtuais da Unicamp e da USP, sobre o assunto e sobre o título *história da educação*. Foram levantadas 198 ocorrências na rede da Unicamp e 256 na rede da USP. Ao refinar os dados, foram selecionados apenas livros de história geral da educação, escritos ou traduzidos para a língua portuguesa. Ao final, constaram 17 na Unicamp e 22 na USP. A diferença exagerada entre o levantamento inicial e o refinamento final deve-se a vários fatores, sendo os principais: restrição da obra apenas à educação brasileira; tratamento com temas específicos, tais como currículo, educação física, etc; restrição a épocas específicas e historiografia educacional, além do fato de uma mesma obra poder constar várias vezes na base por motivos diferentes (localização, edição ou mesmo registros múltiplos). O refinamento final das obras de *história da educação* constantes nas duas redes foi confrontado, o que resultou em 13 obras comuns para os dois acervos. Sobre elas constituiu-se o trabalho apresentado no exame de qualificação. Por indicação da banca, foram acrescentadas mais três obras, bastante conhecidas e utilizadas pelos programas de História da Educação¹.

O conjunto de obras utilizado abarca um longo período, no que tange à data de publicação da primeira edição de cada obra: a mais antiga é de 1933, a mais recente, de 1995. Algumas obras deixaram de ser editadas já há bastante tempo, enquanto outras continuam a ser reeditadas, com ou sem alterações em seu texto.

¹ As três indicações foram Ponce (2001), Larroyo (1974) e Cambi (1999).

É importante salientar que a bibliografia apresenta as datas dos exemplares utilizados neste trabalho, para o qual se buscaram as edições mais recentes dos exemplares disponíveis na rede de bibliotecas da Unicamp. Entretanto, considera-se necessário oferecer informações adicionais das obras utilizadas, tais como: nome completo dos autores, datas da publicação dos originais, bem como a data da primeira edição em português, no caso de a publicação original ter privilegiado outra língua.

Cronologicamente, foram publicadas as obras dos seguintes autores: (1) Afrânio Peixoto, 1933; (2) Madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, 1936; (3) Aníbal Ponce, 1937, original em espanhol (1ª edição brasileira em 1963); (4) Francisco Larroyo, 1944, original em espanhol (1ª edição em português, 1970); (5) Theobaldo Miranda Santos, 1945; (6) Raul Briquet, 1946; (7) Roger Gal, 1948, original em francês (1ª edição brasileira, 1989); (8) Paul Monroe², 1949, original em inglês (resumo do livro texto publicado originalmente em 1905, 1ª edição em português com nova tradução, 1952); (9) Lorenzo Luzuriaga, 1951, original em espanhol (7ª edição brasileira de 1975, com base na 3ª edição espanhola de 1959); (10) Maria da Glória de Rosa, 1972, 2ª edição em português (não há informações sobre a 1ª edição); (11) Zaira de Moura Campos, 1972; (12) Mário Alighiero Manacorda, 1982, original em italiano (1ª edição brasileira de 1988); (13) Thomas Ransom Giles³, 1987; (14) Gaston Mialaret e Jean Vial, diretores, [198-?], original em francês (sem data de publicação do original e da edição em português); (15) Maria Lúcia de Arruda Aranha, 1989; (16) Franco Cambi, 1995, original em italiano (1ª edição brasileira, 1999).

A propósito do conjunto de obras estudadas, é necessário informar que apenas uma delas não é um manual, mas um conjunto de textos de diferentes autores (MIALARET E VIAL [198-?]). Nessa obra, foram utilizados o prefácio, escrito por Gaston Mialaret e Jean Vial; a introdução, de Jean Vial; um tópico sobre a interpretação latina (Antiguidade), de Charles Pietri; o capítulo sobre educação na Alta Idade Média, de Pierre Riche e o capítulo sobre escolas e universidades entre os séculos XI e XV, de Jacques Verger, todos extraídos do primeiro volume da obra.

² Sobre o texto de Monroe é importante salientar que a obra utilizada neste trabalho é o resumo publicado em 1949 e não o livro-texto publicado em 1905; entretanto, entre os autores pesquisados, Monroe é o mais citado historiador da educação, aparecendo já na obra de Peixoto (1933), onde se encontra a utilização do texto de 1905.

³ No que se refere aos textos estudados para este trabalho, a obra de Giles apresenta muitos problemas de revisão.

Dentre os manuais, o livro de Maria da Glória de Rosa (1972) se destaca por trabalhar especificamente com trechos de textos dos autores considerados essenciais ao tema.

Da leitura dessas obras, alguns tópicos foram selecionados para a compreensão do tratamento dos autores acerca da educação em Santo Tomás de Aquino e na Idade Média. São eles: (1) Periodização; (2) Relações entre a educação medieval, a antiga e a moderna; (3) Escolástica e universidade; e (4) Santo Tomás de Aquino e a obra *De Magistro*.

O critério de exposição, inicialmente cronológico, obedecendo à ordem de publicação da primeira edição, mostrou-se repetitivo, preferindo-se, então, agrupar os autores em suas proximidades interpretativas, no interior de cada tópico. A exposição cronológica foi mantida, quando necessário, dentro dos grupos de interpretações, bem como em parte do quarto tópico, uma vez que se considerou essencial pontuar individualmente seus autores.

Para entender como Santo Tomás de Aquino e a Idade Média são tratados pelos autores dos manuais de história da educação, este trabalho não privilegiou apenas os capítulos dedicados ao medieval; foram considerados outros trechos das obras, tais como: prefácios, introduções e conclusões, quando esses existiam. Os capítulos dedicados à educação cristã anterior ao medieval (na Antiguidade), foram bastante considerados, na medida em que os autores, ao falar da educação medieval, referiam-se a ela. Entretanto, capítulos inteiramente dedicados à educação medieval oriental, escandinava ou islâmica – que raramente ocorreram – foram desprezados.

1.2. Periodização

O primeiro grande problema para se entender como os manuais de história da educação tratam o tema é, certamente, sua periodização. A historiografia clássica já consagrou fases bastante distintas do medieval, definindo como elo cultural de todo o período para o Ocidente medieval o cristianismo. Como os autores de história da educação se relacionavam com a periodização da educação medieval?

Ao realizar o estudo das obras, é possível identificar que a historiografia educacional consagra o cristianismo como gerador de um novo ideal social; entretanto ela se torna divergente, ao periodizar os limites temporais e as divisões internas do período e tal divergência parece ser fruto das relações estabelecidas pelos autores entre a educação e a sociedade que a produz.

A periodização depende das opções teórico-metodológicas do autor. Algumas obras explicitam claramente a sua posição, enquanto outras apenas o fazem nas entrelinhas. Por esse

motivo, procuraram-se mais informações sobre a periodização utilizando prefácios, introduções, capítulos dedicados às questões teórico-metodológicas, bem como sobre a organização dos capítulos nas obras.

A maior parte dos textos estudados sinaliza o advento do cristianismo como gerador de um novo modelo educacional e trata dos períodos apostólico e patrístico como relevantes ao processo de educação medieval, sendo o período patrístico considerado o limite entre a Antiguidade e a Idade Média. Em geral, os autores dividem a Idade Média em Alta e Baixa, trabalhando o Ano Mil qual um divisor de águas, ligado a transformações tais como nascimento da burguesia, renascimento do comércio e das cidades, corporações e Cruzadas.

No entanto, alguns autores não organizam seus textos de modo a privilegiar a educação feudal, mas a educação cristã. É o caso de Santos (1945) que afirma a idéia de Deus enquanto postulado fundamental, já que são os ideais e não os métodos que definem os sistemas educativos. O autor conceitua a educação cristã como “transcendentalismo pedagógico” e divide-a em cristianismo pedagógico (apostólico, patrístico, monástico, escolástico) e Idade Média (cavalaria e educação islâmica, enquanto coexistentes). Briquet (1946) reconhece a bem-aventurança como aspiração de todo o período medieval e sugere que a Idade Média abrange, também, os últimos quatro séculos da civilização romana (com o cristianismo primitivo) e se encerra no Renascimento, época em que o método dedutivo vai sendo substituído pelo indutivo. O texto de Rosa (1972) trabalha com a educação cristã e apresenta os períodos apostólico, patrístico, monástico e escolástico.

Peeters e Cooman (1936) e Monroe (1988) caracterizam a educação medieval enquanto disciplina. As madres reconhecem a disciplina como um aspecto positivo e subdividem o medievo enquanto movimento ascendente (períodos monástico, carolíngio, escolástico), e declínio, nos séculos XV e XVI. Monroe, no entanto, considera a Idade Média como “Idade das trevas” e vê na disciplina um aspecto pejorativo. Para Monroe, todas as formas educacionais medievais não passam de variações do modelo disciplinar e apenas a restauração carolíngia do saber aparece como um recorte. Monroe não considera os feitos educacionais dos séculos XII e XIII como medievais, mas antes, como precursores do Renascimento.

Ponce (2001) e Aranha (1989), cujos trabalhos privilegiam a análise econômica, constroem seus textos a partir da divisão social do trabalho, mantendo a periodização clássica (476-1453) em duas fases: a primeira caracterizada pela servidão (até o século X) e a segunda

caracterizada pela presença burguesa a partir do século XI. Ponce (2001) afirma que, no feudalismo, o cristianismo perdeu totalmente sua significação primitiva, tornando-se ideologia. Para Aranha (1989), com a desagregação da antiga ordem, a religião torna-se um elemento aglutinador; a autora afirma, ainda, haver dois grandes períodos na pedagogia medieval: a patrística (séc. II - V) e a escolástica (séc. IX - XIV).

Cambi (1999) coloca que a paidéia cristã se organiza de forma transcendente. O autor localiza a Idade Média entre datas simbólicas: 476 e 1492 (descoberta da América) e divide-a em, pelo menos, duas fases: feudal até o Ano Mil, depois citadina e comercial. Para ele, a Idade Média apresenta um movimento interno, correspondente a uma fase de incubação (entre o final do Império Romano e a época carolíngia), à fase áurea (entre Carlos Magno e o Ano Mil) e ao declínio, revisão e transformação das estruturas feudais (séc. XI – XIII).

A obra dirigida por Mialaret e Vial [198-?], escrita por diversos autores, contempla quatro volumes. No prefácio do primeiro (Das origens a 1515), Mialaret e Vial esclarecem que a separação dos volumes foi arbitrária, uma vez que faz sentido apenas para algumas nações. A obra conta com um texto sobre a educação na Alta Idade Média (séc. VI a XI), escrito por Riche, e um texto sobre Universidades e escolas medievais do final do século XI ao final do século XV, da autoria de Verger. Sobre ela, importa dizer que seus autores assumem diferentes linhas teóricas, entretanto a periodização parece coincidir com a divisão dos textos.

A maior parte dos autores data o final da Idade Média em função do Renascimento. Entretanto, Peixoto (1936) apresenta uma posição peculiar: ao falar sobre escolástica, afirma que Idade Média e Renascimento não são seqüências cronológicas, mas coexistentes: quando a razão se cansou de estar sob a fé, pôs-se ao lado dela, numa junção lenta, entre os séc. XIV e XVI. Por outro lado, Manacorda (1995), que já a partir do Ano Mil vai centrando sua história da educação na Itália, dedica um capítulo à educação humanística, privilegiando, inicialmente, a Itália nos séculos XIII e XIV e, depois, a Europa, na medida em que o humanismo italiano se torna europeu no século XVI.

Campos (1972) dedica cinco tópicos à educação cristã, o primeiro deles consagrado ao cristianismo, e os demais dedicados à educação medieval. Sua obra é organizada como um resumo, dificultando o estabelecimento de uma periodização.

1.3. Relações entre a educação medieval, a antiga e a moderna

Em geral, as obras versam sobre as escolas criadas pela educação cristã: catecúmena, catequética, monástica e sobre a educação patrística. Sobre a educação medieval, reconhecem a influência da patrística, a importância da monástica, a que são acrescentados os temas: impulso carolíngio, cavalaria, educação árabe, escolas municipais e universidades, e também educação escolástica.

Entretanto, a interpretação das relações entre a educação medieval e a educação antiga e entre a educação medieval e a moderna se divide. Por um lado, afirma-se uma ruptura entre a educação antiga e a medieval, na medida em que o ideal da educação cristã é religioso e não se interessa pelo conhecimento, situação que só se altera ao final da Idade Média, pelo interesse dos laicos em oposição ao religioso. Por outro lado, há a probabilidade de a educação medieval ter modificado a antiga menos do que se imagina, pois, apesar de sua motivação ser religiosa, ela manteve o conteúdo antigo. Tal posição acarreta duas possibilidades: a do conteúdo clássico subjugado ao cristão ou, ainda, a da manutenção de um embate educacional oscilante, durante o período medieval.

Alguns autores garantem o cristianismo como uma religião que trouxe implicações filosóficas e educacionais de grande ressonância (LARROYO, 1974; ROSA, 1972), ou, ainda, que promoveu uma profunda transformação social (SANTOS, 1945; PEETERS e COOMAN, 1952; CAMPOS, 1972; CAMBI, 1999). No entanto, no limiar da Idade Média, a discussão mais importante trazida pelos autores é a posição de Santo Agostinho, considerado o maior autor da patrística, frente à relação entre filosofia antiga e ideais cristãos. Muitos autores afirmam que Santo Agostinho finaliza o embate, já que sua resposta permanece durante toda a Idade Média.

Os autores que defendem a ruptura entre a educação medieval e a educação antiga estão atentos aos objetivos da educação e das instituições educacionais. Para Peeters e Cooman (1952), a pedagogia cristã nada deve aos tesouros da sabedoria antiga, no que tange à sua doutrina e ao seu sistema de educação: o verdadeiro fim da educação é a alma e educação moral é preeminente sobre a instrução. Na educação cristã, o conhecimento clássico é utilizado apenas como arma semelhante à dos oponentes. Lembram que o conceito de instrução difere daquele da época moderna: na Idade Média, a instrução não era um fim, mas apenas um meio de ocupar as horas de repouso.

Por sua vez, Monroe (1988) – para quem a Idade Média é a Idade das Trevas – afirma a que educação medieval substituiu o elemento intelectual pela instrução na doutrina e no culto, tornando-se uma disciplina rígida, suprimindo o gosto estético e intelectual: “Todos os tipos de educação que se desenvolveram durante o longo período da Idade Média, antes do Renascimento clássico do século XV, não passaram de modalidades desse conceito disciplinar” (MONROE, 1988, p.95). Segundo o autor, o estudo não era um fim em si mesmo, mas apenas uma ocupação contra a ociosidade, faltando-lhe a verdadeira base do progresso intelectual, que corresponde ao inquérito e à busca pela verdade.

Ponce (2001) afirma que a Igreja Católica adquiriu supremacia econômica, e em consequência dela, a hegemonia social e pedagógica. Para ele, a verdadeira escola monástica era aquela que podia ser freqüentada pela massa – a escola externa aos mosteiros – com a finalidade de familiarizar as massas camponesas com doutrinas cristãs, mantendo-as dóceis e conformadas (não se preocupando com a instrução, apenas com a pregação).

Para Luzuriaga (1975), na “idade escura” predominou maior atenção à vida religiosa, desprezando-se a educação intelectual; prevaleceram o ensino de matérias abstratas e literárias, assim como os aspectos verbalista e memorístico dos métodos educacionais.

Na obra de Mialaret e Vial [198-?], o texto de Riche, dedicado à Alta Idade Média, afirma que no século VI ocorreu a ruptura total entre o clássico e a nova educação religiosa; no entanto, a cultura antiga, embora não havendo desaparecido imediatamente, foi se transformando, paulatinamente, em apenas cultura religiosa. Para Riche, a Alta Idade Média foi o período dos monges.

Para Aranha (1989), na Alta Idade Média estabeleceu-se uma aliança entre o Estado e a Igreja, o que aconteceu de maneira lenta e gradativa. A herança cultural greco-latina permaneceu resguardada nos mosteiros: somente os monges eram letrados e a Igreja exerceu influência profunda no controle da educação e na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos daquela sociedade.

Os autores que consideram a possibilidade de a educação medieval modificar a anterior menos do que se imagina, importam-se bastante com as discussões dos modelos educativos. Dividem-se em dois grupos. Para o primeiro – e maior grupo – o conteúdo antigo permaneceu conciliado ou subordinado ao cristão.

Para Peixoto (1936), desde a Antiguidade os cristãos “batizaram” o conhecimento antigo. Nas palavras dele: “São Justino pretendeu cristianizar Sócrates e Platão. Orígenes fez por este filósofo o que Santo Tomás iria fazer por Aristóteles: batizá-los, em concordância com a Bíblia, precursores do Cristianismo” (PEIXOTO, 1936, p.71).

No entender de Santos (1945), a educação cristã esforçou-se para conciliar a cultura pagã com os ensinamentos do cristianismo, como meio de transmissão para as verdades sublimes da revelação cristã, até a formação das nacionalidades modernas.

Por sua vez, Larroyo defende que “A Idade Média iniciou sua caminhada com a idéia de uma consciente subordinação do conhecimento aos grandes objetivos da fé” (LARROYO, 1974, p.237) e, dessa forma, a educação teria partido da doutrina eclesiástica, terminando com a meta do desenvolvimento do espírito.

Giles (1987) vê a posição de Agostinho como a mais influente até (e inclusive) o século XIII: a fé desarmada dificilmente venceria a falsidade armada com a retórica. A solução consistiu em manter os modelos de Gramática e Retórica quanto à forma, acrescentando-lhes conteúdo cristão. A meta da educação era o conhecimento da fé: a fé era o ponto de partida da caminhada e a inteligência auxiliava nessa tarefa.

Há uma aposta no embate educacional oscilante. Para Gal (1989), os cristãos deveriam servir-se das riquezas da cultura clássica pagã e, desse modo, ainda que questionada e advertida, permaneceu por vários séculos. A cultura antiga, subordinada a um fim moral e religioso, foi o embrião do humanismo cristão. A polêmica, criando embates educacionais entre a gramática e a retórica, de um lado, e a religião, de outro, permaneceu na Idade Média, conforme Manacorda (1995).

Finalmente, há o trabalho de Cambi (1999), um pouco mais difícil de classificar, uma vez que destoa dos demais, não apenas por utilizar a categoria de continuidades e rupturas, mas também pela abrangência de suas análises, que não abordam apenas a Pedagogia e as escolas medievais, mas outras instituições formativas, relações entre os poderes e compreensão do processo educativo na sociedade, lidando, também, com aspectos do imaginário⁴. Segundo Cambi, Santo Agostinho é um pouco “o” mestre do Ocidente cristão: seu projeto educativo permaneceu como um dos grandes modelos da pedagogia cristã, durante séculos, citando como

⁴ A abrangência da análise deste autor não garante o esclarecimento de algumas questões fundamentais à educação medieval, como acontece com o tema “escolástica”: sua posição sobre a escolástica é retomada no tópico *Santo Tomás de Aquino e o debate escolástico*, do Capítulo III.

exemplo Lutero. Entretanto, lembra o duplo imaginário medieval: um deles, aristocrático, vinculado pelo livro (visão mística e teológica da religião, segundo modelo lógico e sistemático); e outro popular, pela palavra (simplifica a mensagem religiosa e olha também para o “baixo” dos homens: valores subversivos).

Para esse autor, “toda educação – e a pedagogia – da Alta Idade Média caracteriza-se como estática e uniforme ao redor do princípio da fé cristã e da Igreja como depositárias do modelo de *paidéia* cristianizada” (CAMBI, 1999, p.150); a educação se organiza em diferentes formas, geralmente contrapostas: separa, contrapõe e hierarquiza os modelos educativos e culturais.

Tomando consciência desse embate, faz-se necessário pontuar os temas levantados pelos autores e rever o tratamento que eles lhes conferem, a começar pela educação monástica. A importância do trabalho dos monges é, em geral, reconhecida pelos autores, não apenas pelo trabalho de conservação e cópia dos manuscritos antigos, mas também pela criação cristã expressa na caligrafia, na miniatura e na iluminura, bem como na literatura (vida dos Santos, crônicas, comentários).

Quanto à monástica, é lembrada como educação para a virtude, como exemplo de vida comunitária e trabalho manual: *ora et labora* (LARROYO, 1974; BRIQUET, 1946; CAMBI, 1999). Alguns autores lembram que os mosteiros, nos primeiros séculos, apesar de rudimentares e de caráter conservador, eram os únicos redutos de cultura (LUZURIAGA, 1975; CAMPOS, 1972; GILES, 1987). No entanto, por outro lado, há uma apreciação mais crítica da monástica. Para Monroe (1988), os mosteiros pouco fizeram pela instrução, além da preparação dos monges até a renovação carolíngia.

Ponce (2001) e Aranha (1989) tecem considerações a partir da estrutura. Aranha (1989) afirma que o monaquismo exerceu influência considerável na cultura medieval, assumindo o monopólio da ciência. Ponce (2001) oferece uma leitura mais crítica. Segundo ele, os mosteiros foram, durante toda a Idade Média, universidades aristocráticas e editoras de “edições para bibliófilos”. Os mosteiros não enobreceram o trabalho manual, já que o abade sempre pertencia à nobreza e os trabalhos mais penosos estavam a cargo de servos e escravos: os monges dedicavam-se ao culto e ao estudo, enquanto servos, escravos e conversos eram destinados ao trabalho.

No interior dessa disputa, o período carolíngio divide as interpretações dos autores: embora não contestem o impulso conferido à educação e à cultura, as relações que os autores estabelecem entre o Império e a Igreja diferem entre si e tal divergência leva a compreensão diversa da proposta educacional desse período.

Alguns autores lembram apenas o impulso conferido à educação, sem discutir relações entre Igreja e Estado. Para Gal (1989), Carlos Magno contribuiu para a tomada de consciência pela Europa de sua unidade cultural⁵. Para Briquet (1946), Carlos Magno foi o primeiro monarca a organizar o ensino e a educação em um plano geral. Giles (1987) afirma que o objetivo de Carlos Magno era renovar a civilização latino-cristã, demandando a reconstituição do processo educativo e precisou da Igreja para estender a instrução às demais faixas sociais, pois apenas o clero era alfabetizado. Segundo Giles, essa foi a primeira vez em que a oportunidade de estudar se estendeu aos setores maiores da população. Riche [198-?] afirma que o grande imperador impulsionou os centros de estudo e estabeleceu duradouramente as bases da cultura ocidental. Para ele, o principal objetivo da política escolar carolíngia era restituir a dignidade moral e intelectual dos monges, para que esses pudessem instruir o povo nas leis divinas; os clérigos, por sua vez, encorajavam os reis no seu anseio por instrução, por entenderem que os laicos também deveriam buscar a salvação. No entender de Aranha (1989), Carlos Magno objetivou reformar a vida eclesiástica e, conseqüentemente, o ensino.

A interpretação de que Carlos Magno investiu na educação porque ambicionou a unidade espiritual do Império é uma constante (PEETERS; COOMAN, 1952; SANTOS, 1945; CAMPOS, 1972), enquanto que para Cambi (1999), Carlos Magno desejava fundar uma sociedade cristã, unificando Igreja e Estado.

Desta forma, verifica-se que, para alguns autores, Carlos Magno utilizou a Igreja como meio de realizar seu propósito; para outros, apenas uniu-se a ela. Peixoto (1936) coloca que Carlos Magno promoveu uma escola não-religiosa, criando o poder do Estado ao lado da Igreja, em matéria de Educação, enquanto Monroe (1988) afirma que a obra realizada por Carlos Magno é o único aspecto não-monástico da educação entre os séculos VII e XII, já que visava à adaptação religiosa dos bárbaros e criação de uma unidade de ideais, linguagem e cultura no império.

⁵ É importante lembrar que essa compreensão é apresentada por Gal. Evidentemente, é sabido que não existia o continente europeu à época de Carlos Magno, como viria a ser concebido na Idade Moderna.

Larroyo (1974) afirma que a idéia de centralizar o ensino surge com a criação dos primeiros reinos francos, tendo Carlos Magno utilizado a Igreja, organizado o ensino, concebendo um vasto plano de educar todo o povo, lembrando que o propósito central dessa educação era religioso.

Uma visão bastante peculiar sobre o período carolíngio é apresentada por Luzuriaga (1975), para quem Carlos Magno e Alfredo, o Grande, representam um oásis durante os anos mais obscuros da Idade Média (entre 600 e 850), já que se preocuparam com a educação do clero, do povo e da nobreza.

Manacorda (1995) afirma que a escola entre o papado e o império, à época carolíngia, corresponde à consolidação das sociedades surgidas do encontro de romanos e bárbaros. Com Carlos Magno, a instrução em geral e a formação do clero em particular, são confiadas ao clero e assumidas pelo poder estatal: a iniciativa da Igreja parece subordinada à do Império e faz emergir um conflito entre Estado e Igreja.

Apenas Aranha (1989) afirma ter sido a escola palatina o foco de reestruturação da educação carolíngia; para os demais autores, a educação monástica, nos moldes do Mosteiro de São Bento, foi a base das escolas catedrais e paroquiais.

O período pós-carolíngio é considerado como ponto máximo da fragmentação e desintegração do Império, bem como o do estabelecimento do regime feudal (GILES, 1987). Alguns autores lembram que as condições sociais eram desfavoráveis à educação e à cultura (MONROE, 1988; RICHE, [198-?]), outros evocam que os senhores feudais desprezavam a cultura e a educação (PONCE, 2001), ou, ainda, que as massas eram mais inclinadas à guerra (MONROE, 1988). Os autores afirmam que, nessa sociedade fragmentada, a Igreja foi a única instituição capaz de se impor, uma vez que faltava à nobreza formação mínima para a administração, tornando-a, assim, dependente do clero (GILES, 1987).

A interpretação das conseqüências dos esforços educacionais para o período pós-carolíngio (identificado por uma certa estagnação) também se divide: enquanto a maior parte dos autores apostam na estagnação e na espera por outros fatores para um novo impulso educacional e cultural, uma minoria reconhece nele uma importante modificação da educação. Sobre o assunto, Manacorda (1995) aponta que com a crise do império carolíngio, o direito escolar e o controle político das escolas passaram de fato para as mãos da Igreja.

É no período pós-carolíngio que se forja mais propriamente a educação da cavalaria; o modelo guerreiro-cavaleiro vai sendo cristianizado pela Igreja (GILES, 1987), sendo ponto de convergência a nobreza ter carecido de escolas no sentido estreito, mas não de educação, conforme Ponce (2001).

Sobre a situação das escolas durante este período, dois autores lembram não ter sido esse um período tão medíocre. Manacorda (1995) reconhece a sobrevivência letárgica das escolas, afirmando, entretanto, ter havido renovação nos mosteiros e preocupação com a formação dos monges e oblatos. Na obra de Mialaret e Vial [198-?], Riche afirma que estudos mais recentes mostram que, no período pós-carolíngio, regiões inteiras não conheceram invasores; afirma, ainda, que as invasões poderiam ter um aspecto positivo, uma vez que monges refugiados criaram novos centros de estudos e, ao regressarem, reconstituíram os antigos. Para esse autor, renovaram-se as escolas, e o século X conheceu um movimento reformador dos mosteiros que, buscando uma vida religiosa mais fervorosa, acabaram por promover uma reforma cultural⁶.

O Ano Mil, conhecido “divisor de águas”, é reconhecido pelos autores por uma série de transformações econômicas e sociais que abalaram o modo de vida feudal. O feudalismo entrou em declínio e o monarquismo em ascensão (GILES, 1987). Dentre as novidades, destacam-se o nascimento da burguesia e o deslocamento crescente do eixo econômico e social para as cidades, sendo esses os aspectos mais trabalhados pelos autores. Em geral, o período aqui iniciado é desenvolvido pelos autores como Baixa Idade Média, fazendo ver evoluções ou transformações nos aspectos educacionais com uma certa variação de tempo, que depende de opções teóricas para os aspectos qualitativo e quantitativo da educação, bem como do ponto geográfico escolhido para o centro da discussão.

Além das transformações econômicas, políticas e sociais, grande importância é dada pelos autores à formação e ao desenvolvimento das universidades, no decorrer da Baixa Idade Média, sendo consideradas como o grande feito educacional medieval. Entretanto, nesta parte do texto, privilegia-se apenas o aspecto geral da educação, como forma de caracterizar a visão dos autores acerca das relações que estabelecem entre a educação Medieval, a Antiga e a Moderna, uma vez que a universidade – ponto central da investigação em torno de Santo Tomás de Aquino – é tratada no tópico seguinte, vinculada à escolástica.

⁶ Na mesma obra (MIALARET E VIAL, [198-?]), o texto de Verger afirma que até meados do século XI a situação escolar era medíocre: poucas escolas e de baixíssimo nível, com organização institucional pouco consistente.

Os autores reconhecem, a partir do século XI, o nascimento de instituições de caráter secular explícito, com alguma independência da hegemonia eclesiástica, nos grandes centros urbanos, vinculados aos interesses da burguesia nascente (MONROE, 1988; CAMPOS, 1972; GILES, 1987). Para Verger [198-?], pode-se considerar esta como uma evolução de caráter quantitativo e também qualitativo. Para Larroyo (1974), elas surgem no século XII e Monroe (1988), as vê modificando-se internamente no século XII. Consistem na educação gremial, de caráter prático e educação municipal, de caráter eminentemente prático, mas também humanístico o que, para Larroyo, representam o princípio da instrução pública. No entender de Aranha (1989), as escolas municipais nascem no século XII.

Menos radicais, Peeters e Cooman (1952) afirmam que as escolas das corporações tinham o caráter secular “mais acentuado”. A educação se deslocou para as cidades, sendo vertiginoso o crescimento das escolas catedralícias (GAL, 1987, séculos X e XI; PONCE, 2001; VERGER [198-?]).

Na obra de Mialaret e Vial [198-?], Verger lembra que a grande novidade da civilização medieval entre os séculos XI e XV foi a rede de escolas existentes, para ele diversas, mas definidas por sua organização, seus programas, métodos e recrutamento: nascia o sistema escolar do qual a universidade foi trave-mestra.

A associação de pessoas para proteção recíproca e monopolização da profissão foi um traço comum medieval (LARROYO, 1974; MANACORDA, 1995). Para Gal (1989), ao se criarem a oficina e a hierarquia da corporação, acontecia a primeira tentativa de organizar o aprendizado, ainda que a educação manual/artesanal não se preocupasse com a formação intelectual, salvo em relação às estreitas necessidades da profissão.

Cambi (1999) lembra que, na revolução social operada na Baixa Idade Média, a fé também recebeu renovação radical (impulsos heréticos, escatológicos, pauperistas, novas ordens mendicantes/predicantes) e todo o universo educativo transformou-se no sentido burguês: “especializa-se, articula-se, socializa-se e, gradativamente, também se laiciza, se separa do domínio eclesiástico, pondo em ação os primeiros germes da Idade Moderna” (CAMBI, 1999, p.152).

O século XIII é considerado por muitos autores como o esplendor da Idade Média, a realização máxima da ordem feudal, e o ensino, para Peeters e Cooman (1952), a partir desse mesmo século, perdeu o caráter puramente religioso tornando-se, então, mais filosófico. Monroe

(1988), para quem a característica fundamental da Idade Média é a unidade baseada na predominância do pensamento religioso, analisa que o século XIII superou qualquer outro e foi o último século da vida unificada da Idade Média: a Igreja era a autoridade absoluta; a teologia escolástica era o absolutismo de pensamento da fé religiosa; o Sacro Império Romano era a concretização política; o sistema feudal era a concretização social; o sistema corporativo concretizava o ideal econômico. Para esse autor, a tentativa de conservar essa unidade persistiu nos séculos XIV e XV.

Monroe afirma que a Baixa Idade Média estava longe de ser a idade das trevas e que os séculos XI a XVI foram marcos intelectuais na transição da época medieval para a moderna. O século XIII, marcado pelo espírito lógico, inclinado para o racionalismo, transferiu dos mosteiros para as escolas o controle dos interesses intelectuais. No entanto, a concepção educativa dominante dos séculos XIII e XIV permaneceu disciplinar.

Ponce (2001) insiste em que as catedrais gótica e escolástica, esplendorosas no século XIII, mostram a fragilidade da Igreja, que precisou se associar à burguesia, uma vez que perdia visivelmente sua hegemonia.

Por fim, os séculos XIV e XV são considerados como tentativa de resgatar a Idade Média, visivelmente decadente.

A diversidade expressa no entendimento das relações que a educação medieval estabelece com a educação antiga e com a moderna parece justificar-se, porque os autores têm diferentes visões sobre os objetivos educacionais. Entretanto, a preocupação central com a bem-aventurança e o desprezo pela educação intelectual são proposições constantes. A Idade Média é tratada por “Idade das Trevas” apenas por Monroe (1988) e Luzuriaga (1975), com forte apelo religioso por Peeters e Cooman (1936), e pelos demais autores com diferenças significativas, sem indicarem, em princípio, conotações pejorativas.

A esse respeito, alguns autores apresentam elaborações que valem a pena pontuar⁷:

- O texto de Gal (1989) indica a continuidade da cultura clássica na educação medieval, através dos estudos de gramática, embora submetida ao novo ideal cristão;

⁷ Muitas outras discussões poderiam ser objeto de análise, tais como: monopólio educacional requerido pela Igreja, gratuidade do ensino medieval, abrangência da educação institucional, educação feminina, árabe, bizantina, cavaleiresca, dos servos, bem como descrição dos conteúdos dos diferentes programas de ensino, formação educativa nas diferentes instituições, controle do tempo do não-trabalho pela Igreja, processos educativos, etc. Entretanto buscou-se a visão geral dos autores sobre as instituições de ensino formal.

- O texto de Manacorda (1995) evidencia as contradições da sociedade medieval e a persistência do embate entre a cultura clássica e a cristã em toda a Idade Média. Entretanto, não deixa de apresentar, como traços típicos da educação cristã, a queda do preconceito contra a instrução do povo e a afetividade na relação educativa. Para o autor, a Idade Média, na qual o poder se encontrava entre o Estado e a Igreja, foi uma idade de desintegração e de reconstrução, na qual a cultura adquiriu nova autonomia e prestígio, porém não se democratizou.

- Na obra dirigida por Mialaret e Vial [198-?], a educação medieval segue a tendência apontada por seus diretores na introdução, ou seja, a educação serve mais à estabilidade social do que aos fatores inovadores de mudança.

- Cambi (1999) afirma que, na sociedade hierárquica e estática, o problema da educação se coloca de forma radicalmente dualista, com nítida distinção de modelos, processos de formação e práticas de ensino: divide-se entre educação da nobreza e do povo, embebida de ideais cristãos. A hegemonia das escolas organizadas pela Igreja e ligadas à vida monástica dá vida a um saber bem diferente do antigo; não descobre, antes, “mostra” a verdade.

- Campos (1972) afirma que só é possível compreender o saber na Idade Média entendendo a extensão e a profundidade das sete artes liberais; entretanto, em se tratando a obra de um resumo pontual, fica difícil verificar as relações entre educação medieval, antiga e moderna.

- O texto de Rosa (1972) precisa ser pontuado, ainda que brevemente, em virtude de ser o único centrado em torno de textos de pensadores importantes para a educação. A obra de Rosa não versa sobre as instituições educacionais; apenas situa quatro períodos educacionais (Apostólico, Patrístico, Monástico e Escolástico) e apresenta três representantes da educação cristã. São eles: Clemente de Alexandria, Agostinho e Tomás de Aquino⁸. Clemente de Alexandria (Patrístico), representante da tradição racionalista, tenta conciliar o paganismo ao cristianismo, subordinando o primeiro ao segundo. O segundo representante, Agostinho, pertence ao mesmo período e, com ele, a Patrística sofre sua mais importante transformação pedagógica: a pedagogia cristã torna-se um processo de contemplação. O terceiro, Tomás de Aquino, escolástico, para o qual, segundo a autora, o aristotelismo cristão deve corrigir os erros da posição de Aristóteles.

⁸ Rosa não utiliza o título de “Santo” para nenhum deles.

Ainda sobre o conjunto de obras estudadas, importa ainda dizer que, com exceção dos textos de Ponce (2001) e Rosa (1972), de Peixoto a Campos, a influência de Monroe e a referência ao trabalho deste (de forma explícita ou implícita) é forte: a maior parte dos autores discorda da mesmice que ele propõe para a Idade Média. Entretanto suas idéias são fontes para interpretação e discussão dos temas medievais, principalmente no que diz respeito à cristianização das formas educacionais coexistentes no período.

Apesar de não concordarem com as relações estabelecidas entre a educação medieval, a antiga e a moderna, grande parte das obras mostra, explícita ou implicitamente, o caráter progressivo da educação cristã, no interior da Idade Média. Apenas para alguns autores o caráter evolutivo não predomina, transformando a educação num campo de batalha.

O primeiro grupo de autores a valorizar as contradições medievais relaciona profundamente aspectos estruturais e luta de classes à educação (PONCE, 2001; MANACORDA, 1995; ARANHA, 1989). Mas, apesar de Ponce lembrar que a Igreja se alia à burguesia contra o Império, apenas Manacorda torna evidente as contradições do processo educativo cristão no interior da hegemônica Igreja: a posição desta – ora aliada ao poder feudal, depois aliada às comunas – também é um fator substancial na obra desse autor.

O segundo grupo compreende a educação como um campo de embates e não como uma evolução, compõe-se de duas obras e trabalha, obviamente, sob outras perspectivas. Assim, a obra dirigida por Mialaret e Vial evidencia os objetivos educacionais mais ligados aos meios de estabilidade do que aos de mudança; entretanto, nessa obra, as diferenças teórico-metodológicas de seus autores, bem como o foco da educação medieval é diverso, e evidencia contradições de interpretação.

O último autor que valoriza as contradições medievais é Cambi (2001). No entanto, o universo de enfoques sobre o qual o autor se debruça é significativamente maior do que os demais; ele trabalha com processo educativo, insistindo no aspecto hegemônico da Igreja para a educação formal.

Para finalizar, é preciso ter consciência do processo de fragmentação pelo qual passa o Ocidente durante a Idade Média. Ao historiar o período, grandes diferenças – principalmente no que diz respeito às instituições educativas – são encontradas, dependendo da região escolhida: Manacorda vai centrando seus estudos na Itália, enquanto Verger faz o mesmo na França. Estes autores vão encontrar, necessariamente, situações históricas bastante distintas, o que,

possivelmente, motiva as diferentes interpretações históricas para as relações estabelecidas entre a educação e a sociedade medieval.

1.4. Escolástica e universidade

Escolástica e universidade são focos centrais e polêmicos tanto para o entendimento das relações entre a educação e a sociedade medieval, como também no que se refere à produção intelectual de Santo Tomás de Aquino.

A denominação Escolástica assume vários significados, mantendo-se sempre entre uma filosofia e um método de ensino, típicos da Idade Média. Entretanto, ao mesmo tempo em que reconhecem o vigor dessa produção, que sistematiza a ciência, diversos autores não se esquecem de afirmá-la enquanto método vazio, e o argumento de autoridade é, geralmente, indicado como obstáculo ao conhecimento. Os autores são unânimes quanto ao seu principal trabalho: colocar a razão a serviço da fé⁹. A introdução latina de todo o corpo aristotélico no Ocidente, no século XIII, é apontada como causa primordial do esplendor da escolástica nesse século, e a maioria absoluta dos autores reconhece Santo Tomás de Aquino como seu máximo esplendor¹⁰.

Briquet (1946) e Rosa (1972) pouco problematizam a questão da escolástica. Para Briquet, a escolástica é o método de raciocínio dos mestres das escolas catedrais. Rosa apenas lembra que o termo tem várias acepções, como: a) determinado conjunto de doutrinas; b) método particular de ensino; c) movimento intelectual entre o século XII e a Renascença, sendo Tomás de Aquino um dos seus mais famosos filósofos.

Gal (1989) e Luzuriaga (1975) não falam sobre a escolástica, mas sobre o ensino universitário. É possível apreender o entendimento de Gal sobre escolástica, quando ele afirma que o ensino era fundamentado no conhecimento de palavras e textos, na lógica dedutiva ou dialética, e desejoso de fundar uma filosofia racional para explicar a doutrina da Igreja. Luzuriaga (1975) conta apenas que o ensino universitário se dava por textos e *quaestiones*, predominando o método silogístico e a filosofia escolástica.

⁹ Em grande parte dos autores, esta afirmação submete a razão aos dogmas da fé. Para estes autores, a escolástica cala posições divergentes: ao mesmo tempo elimina contradições e demonstra a concordância entre a fé e a razão. Estes autores insistem no peso do argumento de autoridade, bem como da falta de originalidade criadora da escolástica. Por outro lado, alguns autores apostam na reconciliação de posições divergentes e aparentemente contraditórias.

¹⁰ Não falam em Santo Tomás de Aquino Ponce (2001), Manacorda (1995) e os autores da obra dirigida por Mialaret e Vial [198-?].

Dentre os autores que caracterizam um pouco mais a escolástica, verifica-se uma tendência mais descritiva com Santos (1945) e Campos (1972).

O termo “escolástica”, para Santos¹¹ (1945), refere-se a um determinado sistema filosófico (aristotélico-tomista); a um método especial de exposição e ensino (silogístico); ou ao movimento intelectual (do século XII ao Renascimento, com plenitude no século XIII), no qual se observa a tendência para se construir uma síntese geral do saber humano; preocupa-se, principalmente, com a formação dialética do indivíduo e constitui-se como um poderoso instrumento de disciplina intelectual. Sua maior contribuição foi o reconhecimento dos valores espirituais e direitos inalienáveis da personalidade humana (uma das mais belas e dignas características da civilização medieval).

Segundo Campos¹² (1972), escolástica é a filosofia ensinada nas escolas (última fase do pensamento cristão medieval, séc. IX a XVI), que realizou a síntese científica do saber humano e demonstrou que fé e razão podem caminhar juntas. A escolástica elaborou a filosofia cristã, mas, por outro lado, deu um aspecto bastante metafísico aos problemas intelectuais (questões muito teóricas motivavam longas discussões intelectuais).

Com alguns autores, a discussão acerca da escolástica toma a forma de um juízo de valor, caracterizando-se pela oposição de valores entre a Idade Média e a Modernidade.

Para Peixoto (1936), a escolástica foi a Filosofia da Idade Média, definida pela cristianização de Aristóteles e como “um método de educação para um tipo de atividade intelectual” (PEIXOTO, 1936, p.97). No entanto, ele afirma-a como um milênio de discussões sobre nada e por um tipo de educação sem instrução: “Nunca o homem soube tanto, nem tão pouco” (Idem, p.99).

Larroyo (1974), assim resume a escolástica:

“A Escolástica é um movimento intelectual oriundo da Idade Média, preocupado em demonstrar e ensinar as concordâncias da Razão com a Fé pelo método dedutivo-silogístico, conducente a eliminar as possíveis contradições das verdades transmitidas em questões de dogmas pelos filósofos e teólogos oficiais da Igreja” (LARROYO, 1974, p.294).

¹¹ Santos responsabiliza o exagero e a hipertrofia do método escolástico, aplicado indistintamente às ciências do espírito e da natureza por sua decadência.

¹² Para Campos a escolástica foi fruto do desenvolvimento da dialética: sobreviveu à tendência platônico-agostiniana até se tornar plenamente racional e crítica com Santo Tomás de Aquino (de influência mais aristotélica).

O autor reconhece o movimento escolástico como ponto culminante da Filosofia Medieval (séc. IX-XV), uma vez que trouxe importante mudança na maneira de conceber e ensinar Ciência e Teologia; insiste, no entanto, em que a vida espiritual da Idade Média “desejou ensinar a Ciência e a Filosofia e não investigar e filosofar por conta própria” (LARROYO, 1974, p.294).

Monroe (1988) defende a escolástica como disciplina intelectual: escolástica é o tipo de vida intelectual característica entre os séculos XI e XV, tendo produzido uma vasta literatura de características próprias. É um método peculiar de atividade intelectual que tem por finalidade apoiar a fé na razão, embora, segundo o autor, o pensamento predominante colocasse a fé numa posição superior.

O alvo era a sistematização do conhecimento, dando-lhe formas científicas, apoiando-se na forma dedutiva e cuja sua organização era baseada na lógica da matéria; gerou estudos exaustivos e profundos, organizados em um conjunto lógico. O conteúdo reduz o pensamento religioso à forma lógica, a um sistema harmônico. Caracterizava-se por unir a organização aristotélica à crença cristã e visava às grandes doutrinas da Igreja. Monroe afirma que suas teorias não tinham interesse apenas metafísico; visavam ao combate às heresias. Afirma, ainda, que os escolásticos não inquiriam sobre a validade do que manejavam, que o material era abstrato e metafísico (possuindo verdades de valor formal); e, finalmente, que muitas discussões eram desprovidas de qualquer base real, intermináveis e inúteis sobre palavras e termos.

A frente oposta é representada apenas por Peeters e Cooman (1952). Essas autoras definem Escolástica como forma de vida intelectual que se desenvolveu entre os séculos XI e XV, representando antes um método de estudar que uma doutrina, caracterizado por Aristóteles cristianizado (lógica e dialética). Para as autoras, o fim da escolástica era colocar a razão a serviço da fé, ou seja, fortalecer a prática religiosa pelo desenvolvimento do poder intelectual. Seu principal trabalho foi formular crenças sob a forma de silogismos e, depois, sistematizar a ciência, dando-lhe forma lógica. Para elas, trata-se de um método exaustivo, pelo qual o espírito adquire profundidade e clareza. As autoras afirmam que nenhuma tese de alguma importância se funda sobre o argumento de autoridade e, sobre isso, citam diretamente Tomás, para o qual “o

estudo da filosofia não tem por fim conhecer as opiniões dos homens, mas a verdade das coisas”¹³ (TOMÁS DE AQUINO apud PEETERS; COOMAN, 1952, p.48).

A posição de Manacorda (1995) destoa das demais. Para ele, a cultura escolástica nasce no século VI e sua novidade consiste na mudança dos conteúdos, dos antigos para os clássicos da tradição bíblico-evangélica (salmos, sagradas escrituras, lei eclesiástica e lendárias vidas de santos; gramática em níveis ínfimos e cálculo para estações e liturgia) e na forma de ler as escrituras, fazendo surgir a necessidade de ali procurar metassentidos).

Uma postura mais particular assume Giles (1987), para quem a escolástica busca reconciliar posições divergentes e aparentemente contraditórias, ao lado de organizar racional e coerentemente o conhecimento humano, acomodando-o à fé. Para Giles “A escolástica é a resposta a uma necessidade real. É a procura de uma explicação metafísica do universo, e do relacionamento do homem com esse universo” (GILES, 1987, p.89). Este autor coloca a luta contra o agostinianismo como cerne da escolástica, focando a discussão na oposição de poderes.

Para Cambi (1999), na pedagogia escolástica imperam a dialética e a lógica. Primeiro nas escolas, depois nas universidades, ela teria estimulado um pensamento original, porém obediente às leis da razão, processo no qual livro, *auctores* e mestres assumem papel fundamental:

“Na elaboração dos escolásticos, o tema da formação/educação vem ligado à relação entre razão/fé, indivíduo/liberdade e entre desenvolvimento e ordem, mantendo assim a reflexão pedagógica em estreito contato com a metafísica que é, então, a *regina scientiarum* e o verdadeiro centro teórico do saber. Assim também a pedagogia é mantida num nível de reflexão rigorosa e universal” (CAMBI, 1999, p.190).

Ponce (2001) e Aranha (1989) explicitam mais claramente uma oposição de poderes, entre o feudalismo e a burguesia, sendo que, para Ponce, a escolástica é a catedral intelectual da oposição catedral/monastério, burguês letrado/senhores; do século XI ao XV:

“A escolástica representou no *front* cultural um verdadeiro compromisso entre a mentalidade do feudalismo em decadência e a da burguesia em ascensão; um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência do outro” (PONCE, 2001, p.105).

¹³ Nascimento (2003) remete essa frase ao seu contexto: Santo Tomás, ao fazer frente ao aristotelismo radical, é definitivamente contra a defesa de Siger de Brabante, para quem a tarefa do filósofo consistiria em explicar

Já Aranha (1989) entende que, enquanto pedagogia medieval, a Escolástica abrange os séculos IX ao XIV. A escolástica sistematizou a doutrina, recorrendo cada vez mais à razão. Partia do princípio da autoridade, pois que o homem devia, em primeiro lugar, cuidar da salvação da alma. Para a autora, a questão dos universais – grande debate que permeou os séculos XII e XIII –, que opõe realistas e nominalistas, implica o contraposto da fé versus razão; ortodoxia versus heresia; feudalismo versus novas forças da burguesia nascente.

A maior parte dos autores apresenta um histórico da escolástica, sendo que alguns a delinham brevemente; outros, com mais cuidado e detalhes. Dentre esses últimos, alguns falam sobre o desenvolvimento da escolástica, outros, sobre mística e razão na Idade Média, outros, ainda, nomeiam realistas e nominalistas e alguns situam mais claramente a questão dos universais no cerne do conflito¹⁴. É necessário dedicar um tempo a essas posições, tão controversas e particulares.

Para Peeters e Cooman (1952) e Giles (1987), o precursor da escolástica é Boécio. Trabalhando com a questão da mística, Cambi (1999) afirma que o modelo de paidéia cristã de Pseudo-Dionísio (séc. V), pensador que sublinha a estrutura hierárquica do mundo, é uma constante na teologia e na pedagogia medievais. Já para Larroyo (1974), a corrente mística surgiu no século X e preparou para a unidade de vida com a Divindade; outra direção foi tomada pela escolástica, empenhada em elaborar e fundar a doutrina eclesiástica num sistema científico, para ensiná-lo por meio de um método próprio (dialética silogístico-dedutiva). “Escolástica e mística completaram-se de certo modo: a contemplação mística pôde ser objeto de reflexão discursiva; o arrebatamento místico pôde reconhecer, na doutrina eclesiástica, seu fundo teórico” (LARROYO, 1974, p.239).

Os fundadores comumente reconhecidos são Santo Anselmo¹⁵ (cunhou a divisa *credo ut intelligam*) e Pedro Abelardo¹⁶, exceto para Riche [198-?], para quem a teologia escolástica dá seus primeiros passos com Lanfranc (séc. XI). Monroe (1988) lembra que as disputas doutrinárias na forma dialética começam com Erigena e Beranger, mas Anselmo, Abelardo e Roscelino formulam definitivamente o conflito entre realistas e nominalistas.

Aristóteles. Ver Nascimento, 2003, p.55.

¹⁴ O debate entre realistas e nominalistas, crucial ao conflito dos universais, não é objeto deste trabalho.

¹⁵ Ponce é o único autor que afirma a divisa *credo ut intelligam* em Santo Agostinho.

¹⁶ Para alguns autores, é fundador do método (pró e contra).

Em defesa da filosofia e educação cristãs, Peeters e Cooman¹⁷ (1952) afirmam, quanto ao surgimento da escolástica que, com a propagação das heresias orientais no século XI, a fé precisou da razão. Por outro lado, na época de seu declínio, o abuso da dialética causou o descrédito da escolástica.

Larroyo (1974) afirma que a escolástica compreende três períodos: formação (séc. IX ao final do XII); apogeu (1220-1247), fundação dos grandes sistemas escolásticos; e decadência (até final do séc. XV), reprodução das doutrinas da fase precedente. O ponto central foi o conflito dos universais (realistas; nominalistas; e posição conciliatória de Abelardo). Sobre Abelardo, escreve Larroyo:

“Por isso [crer porque é racional], [Abelardo] desejou fundamentar o seu ensino dialeticamente, isto é, lançando mão da razão. Nesta empresa criou nada menos que o próprio método escolástico (ou, pelo menos, o difundiu e aperfeiçoou, pois há quem creia que tal método foi inventado por alguns canonistas do século precedente” (LARROYO, 1974, p.295).

Larroyo¹⁸ lembra que o apogeu da escolástica – séc. XIII – de maior nível intelectual, conhecia toda a obra aristotélica e nele forjaram-se os grandes sistemas teológicos e metafísicos da época. Dentre eles, Santo Tomás de Aquino delimitou mais precisamente os limites entre a Teologia natural e a Teologia revelada e inverteu a relação axiológica entre religião natural e religião revelada. Com Santo Tomás, graças à luz natural, a religião natural antecede a revelação. Para Larroyo (1974), Santo Tomás de Aquino levou o método dialético e didático da Escolástica a um verdadeiro virtuosismo.

Monroe¹⁹ (1988) considera que o domínio da escolástica é completo entre os séculos XIII e XIV, quando fé e razão estão em pleno acordo. Sobre a questão dos universais, que contrapõem realistas (recuperam Platão) e nominalistas, afirma que os nominalistas são os precursores do novo espírito da renascença (séc. XV) e também que a obra de Duns Scoto, fundador de uma escola teológica rival à de Santo Tomás de Aquino, era de caráter mais crítico e negativo do que construtivo. Por fim, afirma que o conflito foi encerrado com Guilherme de Occam (que reviveu

¹⁷ Para Peeters e Cooman, os grandes vultos são Alexandre de Hales, São Boaventura, Santo Alberto Magno e o grande Santo Tomás de Aquino.

¹⁸ Para Larroyo, os grandes escolásticos são Alberto, o Grande, Santo Tomás de Aquino e Dante.

¹⁹ Os grandes escolásticos, para Monroe, são Alexandre de Hales, Boaventura, Alberto Magno, Tomás de Aquino (o mais influente de todos), Duns Scoto e Guilherme de Occam.

o nominalismo), para quem as doutrinas teológicas são totalmente matéria da fé e não podem ser demonstradas pela razão.

Uma observação importante pode ser feita agora: a de que a maior parte dos autores nomeia Santo Tomás de Aquino²⁰ como o escolástico mais influente. Dentre esses autores, apenas Campos (1972) e Giles (1987) insistem na postura, sobretudo aristotélica, de Santo Tomás.

Campos (1972) divide a escolástica em três períodos: 1º o pré-tomista, de tendência agostiniana, do século IX (com Scoto Erígena) à primeira metade do século XIII, com suas duas vertentes: a dos místicos (São Pedro Damiano e São Bernardo Claraval) e a dos dialéticos (Pedro Abelardo e Anselmo de Aosta). O 2º, o período tomista, possibilitado pela descoberta do sistema aristotélico integral, de Avicena e Averroes, do surgimento das universidades e da preponderância das ordens mendicantes franciscana e dominicana (soberano, Santo Tomás de Aquino). O 3º período (séc. XIV e XV), pós-tomista, caracterizado pelo declínio da filosofia escolástica, no qual começam a se afirmar conceitos e tendências para a experiência (com os franciscanos de Oxford: Rogério Bacon, Duns Scoto e Guilherme de Occam).

Para Giles (1987), primeiro nas escolas catedrálcias, depois nas universidades, instaura-se a luta contra o agostinianismo. No século XIII, os aristotélicos desenvolvem uma nova metodologia, na qual razão e cultura profana são elementos auxiliares indispensáveis para a compreensão do estudo da fé, e cujo principal conciliador é Santo Tomás de Aquino. Naquele século trava-se o conflito aprovação versus proibição da leitura da obra Aristotélica entre Igreja e Universidade, e entre os próprios mestres. Para Giles, a reação contra a tentativa tomista é também a condenação do movimento aristotélico, e coincide com o declínio do método escolástico e com o declínio do poder do papado.

Mais interessado na continuidade da paidéia cristã, Cambi (1999) afirma que a escolástica tem duas tradições: uma mais liberal (Boécio, Isidoro, Rábano Mauro, Escoto Erígena, Gerberto d'Aurillac); a outra, mística (São Pedro Damiano e Santo Anselmo²¹). Os séculos XII e XIII, atravessados por movimentos milenaristas e pauperistas e por fortes tensões heréticas, foram marcados por grandes disputas entre a fé e a razão e neles delinearam-se novos modelos

²⁰ Apenas Ponce (2001), Manacorda (1995) e os autores da obra dirigida por Mialaret e Vial [198-?] não falam de Santo Tomás.

²¹ A prática educativa de Santo Anselmo acolhe a lógica e a dialética, mas as coloca a serviço da fé.

pedagógicos (cristãos, porém com tendência à laicização da vida intelectual). Pedro Abelardo²² e Hugo de Saint-Vitor, parienses e contemporâneos, envolvidos com a questão dos universais, delinearão um primeiro quadro inovador dos processos educativos²³.

Cambi afirma:

“A grande oposição entre aristotélicos (racionalistas) e agostinianos (místicos) que atravessa todo o século XII encontra sua expressão máxima na oposição entre Santo Tomás de Aquino (1224-1274) e São Boaventura. Santo Tomás, o sumo doutor da Escolástica, sintetizou suas teses num organismo filosófico inspirado nos princípios do racionalismo e do naturalismo aristotélicos, que funcionam como critérios de compreensão e justificação de toda a metafísica cristã” (CAMBI, 1999, p.188).

Para esse autor (1999), na frente franciscana, São Boaventura reconduz todo o saber à teologia e esta à mística, reafirmando em alta voz um ideal formativo cristão que repete as teses agostiniano-platônicas correntes na Alta Idade Média. Segundo ele, já no século XIV, a frente franciscana opera outro processo, contudo crítico, conflituoso e articulado; Duns Scoto limita as pretensões e os limites da metafísica e da teologia, enquanto Guilherme de Occam articula uma posição que dá abertura a uma era de pensamento mais empírico-naturalista, mais crítica e menos embebida de metafísica-teologia.

Ponce (2001) e Aranha (1989), centrados na interpretação via luta de classes, continuam afirmando a oposição entre feudalismo e burguesia. Entretanto, enquanto Aranha situa o conflito, Ponce afirma a franca decadência da hegemonia da Igreja.

Para Aranha (1989), inicialmente, a lógica aristotélica determinava as regras do bem pensar, mas, o grande debate nos séculos XII e XIII, foi a questão dos universais: para os realistas, os universais tinham realidade objetiva (Santo Anselmo e Guilherme de Champeaux), enquanto que para os nominalistas, eram apenas um conteúdo da mente (Roscelino). Esta autora afirma também a posição intermediária de Abelardo (o conceptualismo). Aranha defende que os realistas eram ortodoxos (autoridade, verdade absoluta e fé; cuja pedagogia perene é assentada em valores eternos e imutáveis); por sua vez, os nominalistas consideravam mais o real e o individual – o critério da verdade não é a fé e a autoridade, mas a razão humana. Lembra que a

²² Segundo Cambi, Abelardo inovou o debate escolástico, iniciando o método pró e contra.

²³ Outras figuras fundamentais são os mestres de Chartres (Bernardo, Teolórico, Guilherme) e João de Salisbury.

tendência nominalista reapareceu no século XIV, com Guilherme de Occam (reação ao tomismo, valorização da observação e experimentação nas ciências da natureza).

Para Ponce (2001), nos tempos em que a Igreja afirmava orgulhosamente o seu poderio, dizia pela boca de Santo Agostinho: “creio para compreender”, depois, sentindo-se ameaçada, Abelardo inverteu a frase dizendo: “compreendo para crer”. Para este autor:

“A catedral gótica, a escolástica e a universidade não correspondem, pois, ao período em que a Igreja alcança triunfante o seu máximo esplendor, mas sim ao período da sua história em que ela começa a pactuar com as potências rivais. Os fins do século XI e os começos do século XII se caracterizam pelo apogeu das heresias, mas, ao mesmo tempo, pelas catedrais, pelos doutores e pelas comunas. O dogma é atacado por vários lados, e os primeiros assaltos partem exatamente das cidades, com o seu comércio e os seus artesãos” (PONCE, 2001, p.104).

Resta pontuar algumas observações acerca das ordens mendicantes, fundadas no século XIII, cuja presença é associada, pelos autores, às universidades e às cidades.

Larroyo (1974) e Cambi (1999) apontam as ordens mendicantes como essenciais ao desenvolvimento das escolas teológicas. Para Larroyo, no século XIII, a corrente dominicana, mais intelectualista, foi chefiada por Tomás de Aquino, enquanto a corrente franciscana, voluntarista, por Duns Scotus. Para Cambi (1999), as duas ordens mendicantes delineiam os diversos modelos de teorização: os dominicanos valorizam a razão em si e como instrumento para penetrar e desenvolver o significado da fé, enquanto os franciscanos sublinham a superioridade da fé em relação à razão.

Larroyo (1974) afirma que o abuso da autoridade e o ergotismo escolástico encontraram sua crítica direta nos franciscanos Duns Scotus e Guilherme de Occam: “Política e eclesiasticamente, Occam representou um protesto contra o domínio absoluto do princípio de autoridade, e, conseqüentemente, o Tomismo encontrou nele sua mais vigorosa crítica” (LARROYO, 1974, p.300). A doutrina franciscana terminou por impor-se à tomista dos dominicanos no século XIV. Ponce (2001), defende que a função que coube às ordens mendicantes foi defender a Igreja contra as heresias²⁴.

²⁴ Este autor desconsidera qualquer papel de caráter reformador no interior dos movimentos das novas ordens religiosas.

Uma vez apontadas as divergências acerca da Escolástica, cabe falar da Universidade. A polêmica em torno da universidade medieval é reservada à relação que esta estabelece com os diferentes poderes daquela sociedade:

- como as universidades se relacionam com laicos e religiosos?
- em que se apóiam?
- o que defendem?

Há alguns pontos pacíficos sobre a universidade medieval: sua autonomia e seus privilégios; a influência que exerceu sobre a sociedade medieval; a mais importante criação da Idade Média²⁵ e a importância das universidades de Paris e Bolonha. Os autores concordam que Salerno foi a primeira delas, com exceção de Gal (1989), que considera Paris a mais antiga universidade. Entre todos os autores estudados, apenas Rosa (1972) não fala sobre o tema.

Os fatores considerados para o surgimento das universidades são diversos, entretanto vários deles são comuns entre si. O desenvolvimento das comunas e do comércio e a organização gremial da sociedade são fatores de destaque para diversos autores (PEETERS; COOMAN, 1952; LARROYO, 1974; GILES, 1987; VERGER [198-?]; CAMBI, 1999), fatores aos quais alguns autores associam também condições sociais e políticas favoráveis (SANTOS²⁶, 1945; MONROE, 1988; CAMPOS, 1972). Outros autores apontam a importância da burguesia, que necessitava criar uma atmosfera intelectual mais adequada aos seus interesses (PONCE, 2001; ARANHA, 1989).

O fato de o germe das universidades estar nas escolas catedralícias é o fator recordista (PONCE, 2001; GILES, 1987; VERGER [198-?]; CAMBI, 1999). À importância das escolas catedralícias, Larroyo (1974) e Santos (1945) acrescentam a importância também das escolas monacais. Campos (1972) é a única autora a marcar o desenvolvimento apenas das escolas monásticas.

O contato com os árabes é citado por Peeters e Comman (1952), Larroyo (1974), e Monroe (1988), no que diz respeito ao vigoroso influxo de sua ciência e tecnologia no Ocidente cristão; outro caminho toma Santos (1945) para quem os tesouros científicos e culturais foram obtidos pelas Cruzadas.

²⁵ Apenas Peixoto (1936) considera a possibilidade de as universidades serem de origem bizantina.

²⁶ Segundo Santos, a atmosfera intelectual era propícia, ao ar livre das cidades.

Com relação ao embate de poderes no surgimento das universidades, os autores expressam opiniões diferentes: para Santos (1945), nessa época, ocorre o fortalecimento da realeza contra o despotismo dos senhores feudais; já para Manacorda (1995), nesta mesma época a Igreja alia-se às comunas. Campos (1972), que não menciona tal relação, afirma que as universidades puderam nascer, porque contavam com o auxílio e a proteção da Igreja.

O único autor a declarar que o desenvolvimento da escolástica contribuiu para o surgimento das universidades é Monroe (1988), o qual também declara como fator dominante o vigor intelectual dos teutões (atraídos para a discussão dialética). Por fim, Monroe (1988) declara, como outro fator importante, a libertação da credence de que o fim do mundo está próximo e, quanto a isso, Campos (1972) concorda com ele.

Manacorda (1995) e Aranha (1989) afirmam a importância direta da atividade dos mestres livres para o surgimento das universidades. Ao contrário dos demais autores que cercam a importância da instituição (escola catedralícia), Manacorda (1995) e Aranha (1989) apostam no trabalho dos mestres livres: ambos relacionam o trabalho destes ao surgimento das universidades. Esclarecem que os mestres livres, munidos das licenças, ensinavam preferencialmente fora dos muros da cidade, atendendo às exigências das novas classes sociais, para quem geralmente ensinavam artes liberais. Nas palavras de Manacorda: “É provável que justamente destes mestres livres, que atuavam junto às escolas episcopais e sempre sob a tutela jurídica da Igreja (e também do Império) tenham nascido em seguida as universidades” (MANACORDA, 1995, p.145).

Com relação à organização, grande parte dos autores afirma, sem deixar dúvidas, que a universidade nasce como um conjunto de discípulos e mestres, organizados em corporação (PEIXOTO²⁷, 1936; PONCE, 2001; BRIQUET, 1946; MONROE, 1988; GAL, 1989; CAMPOS, 1972; GILES, 1987; VERGER [198-?]; ARANHA, 1989, CAMBI, 1999). Sobre o assunto, é necessário um último esclarecimento: apesar de a maior parte dos autores afirmarem o surgimento corporativo das universidades, embora algumas associações tenham sido encontradas no século XII, marcam a fundação das universidades do século XIII, em função do reconhecimento da Igreja e do Estado, por bulas e decretos (como Paris e Bolonha). Apenas Aranha (1989) data-as do século XII.

Não se encontraram discrepâncias quanto à organização das faculdades, quando de sua consolidação e difusão: a faculdade de Artes é considerada a base do ensino universitário. Depois

²⁷ De onde vem o seu nome *universitas*.

desta, havia as Faculdades de Teologia, Direito e Medicina. Os autores concordam que diferentes universidades centraram mais seus esforços sobre um ou outro estudo. Com relação à faculdade de Artes, Peixoto (1936) e Santos (1945) afirmam ter sido ela de cultura geral, desinteressada e não-profissional.

Também não foram encontradas variações significativas quanto à disciplina dos estudos, à obtenção de graus e aos exames universitários, assim como também foi ponto pacífico a organização universitária, democrática, e o recebimento de privilégios.

Quanto ao modelo de ensino, os autores concordam que se dava sobre a *lectio* e a *disputatio* escolástica²⁸. Os autores também concordam quanto ao conteúdo ensinado nas faculdades de Teologia (inicialmente a Vulgata²⁹, as *Sentenças*, de Pedro Lombardo; mais tarde, as obras de Santo Tomás de Aquino e, ao final da Idade Média, Nicolau de Lira).

Quanto à lista de contribuições trazidas pela universidade à sociedade, é imensa e diversificada, abarcando influência nos aspectos intelectual, social e político. Suscitaram a curiosidade intelectual (PEETERS; COOMAN, 1952), internacionalizaram a cultura (PEIXOTO, 1936; LUZURIAGA, 1975; CAMPOS, 1972), contribuindo para a criação do espírito europeu: democrático e cristão (PEETERS; COOMAN, 1952; GAL, 1989); cultivaram valores espirituais e o aprimoramento da personalidade humana (CAMPOS, 1972). As universidades exerceram grande influência política (PEETERS; COOMAN, 1952; LUZURIAGA, 1975, VERGER [198-?]), tornando-se órgãos consultivos (PEIXOTO, 1936; PEETERS e COOMAN, 1952), e intervieram no ritmo do progresso social da Idade Média (GILES, 1987).

Entretanto, embora reconhecendo a importância do ensino universitário, alguns autores marcam que este se interessava mais em ensinar do que em investigar e descobrir. Esta é a análise de Peixoto (1936) e também de Larroyo (1974).

Diz Peixoto:

“A Universidade não era então, o que veio a ser depois e é hoje, o instituto cultural que orienta mestres e alunos para a investigação e a pesquisa, e que se faz, e refaz, a ciência: era o instrumento educativo, que permitia à inteligência humana se desenvolver pelo exercício docente e discente, mesmo sem e, às vezes, com desprezo, do conhecimento...” (PEIXOTO, 1936, p.105-106, reticências do autor).

²⁸ Alguns autores lembram a semelhança com o ensino de hoje, equivalendo ao seminário (Peixoto, 1936; Peeters e Cooman, 1952; Campos, 1972)

²⁹ Vulgata: tradução da Bíblia para o Latim por São Jerônimo.

Na mesma direção, afirma Larroyo:

“Apesar de as universidades serem antes instituições docentes que de investigação, as quais se preocupavam mais em transmitir e reter conhecimentos já adquiridos do que descobrir novas verdades, tiveram elas influência duradoura e benéfica. Não somente despertaram o gosto pelos estudos superiores, mas também reagiram sobre as escolas de cultura média e elementar, elevando-as e provendo-as de mestres capacitados” (LARROYO, 1974, p.335).

O grande entrave quanto à universidade está na relação que os autores estabelecem entre elas e os demais poderes. Os autores trabalham com diferentes poderes e contam com as oposições: Estado versus Igreja; poderes locais (senhores feudais) versus Estado ou Igreja; burguesia versus aristocracia (feudalismo). A influência que os diferentes poderes exercem sobre as universidades, bem como o apoio que elas oferecem aos diferentes poderes são analisados de maneira bastante diversa pelo conjunto dos autores.

Santos (1945) afirma que as universidades desprendiam-se do domínio eclesiástico local, mas subordinavam-se à jurisdição suprema dos papas. Esse autor reitera a importância de elas contarem com o auxílio e a proteção da Igreja.

Para Santos:

“As universidades não constituíram, como julgam certos historiadores, uma tentativa de emancipação das inteligências do domínio religioso, nem o movimento universitário visou substituir as escolas clericais por corporações docentes impregnadas de espírito laico” (SANTOS, 1945, p.208).

Por sua vez, Monroe³⁰ (1988) coloca que a universidade frequentemente representou a nação em oposição ao papado.

Verger [198-?] contribui vigorosamente com a discussão. Para ele, as universidades nasceram dos esforços de conciliação para a tensão entre o desejo de liberdade intelectual e institucional, por parte dos mestres e alunos e a vontade de mantê-la sob controle direto da Igreja. No século XIII, elas fugiam das autoridades locais e apoiavam-se no papado, gerando a ambigüidade entre a autonomia e a intervenção. Nos séculos XIV e XV, os reis passaram a dar grande atenção às universidades, apropriando-se do controle político delas. O autor reitera que as

³⁰ Para Monroe (1988), a universidade foi retiro para vários gênios, como Rogério Bacon, Dante, Petrarca, Wycliffe, Huss e Copérnico.

universidades não eram um mundo à parte, ao contrário, ligavam-se estreitamente à sociedade e formavam seus dirigentes. Verger aposta menos que elas tivessem representado instrumento de mobilidade social e mais que ajudaram a reforçar as hierarquias existentes, ao menos em relação aos séculos XIV e XV, momento em que é clara a formação de uma espécie de elite estudantil.

Briquet (1946) e Cambi (1999) lembram que reis e papas se interessavam em apoiar as universidades: surgiram como corporações e depois vieram decretos e bulas de reconhecimento e privilégios. Manacorda (1995) marca que a Igreja se aliou às comunas, ao desenvolvimento burguês e mercantil contra o Império (séc. XI a XIII). Cambi (1999) lembra que as universidades se nacionalizaram entre os séculos XIV e XV. Ainda considerando a relação que as universidades estabeleciam com os demais poderes, Gal (1989) afirma que elas se submetiam à ortodoxia católica, mas, para defender seus direitos, apoiavam-se ora na autoridade política, ora na religiosa local, ora na de Roma.

Os autores que trabalham a categoria de luta de classes também afirmam que a Igreja e o Estado disputavam o controle da universidade (PONCE, 2001; ARANHA, 1989). Ponce afirma que a conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza e que as cidades passaram a eleger seus embaixadores e oficiais entre os mais ilustres doutos em Direito, despertando interesse pelo controle. Ponce afirma, ainda, que a universidade, nominalmente eclesiástica, era leiga no espírito. Aranha atesta a importância das conquistas de cátedras pelos dominicanos no século XIII.

Giles (1987) se destaca por marcar a importância, para a História da Educação, do debate instaurado entre as faculdades de Teologia (defesa da ortodoxia) e as demais, disputando o controle da universidade, debate esse que: envolveu toda a Europa e se estendeu do século XI ao XVI. Giles afirma ser a universidade de Paris o melhor exemplo dessa disputa.

É fundamental esclarecer que alguns autores estão atentos às diferenças entre as universidades³¹, principalmente os modelos verificados por Paris (forte em Teologia) e Bolonha

³¹ Os modelos de Bolonha e Paris são assumidos por outras universidades. Manacorda (1995) reconhece os dois modelos, mas mergulha mais no universo bolonhês. Verger [198-?] lembra o surgimento de outras universidades, como Montpellier e Oxford (de origens obscuras), implantadas posteriormente por Estados contra estruturas feudais (Palência, Salamanca, Angers, Orleães). Aranha (1989) lembra que nos territórios germânicos, as universidades só se formaram ao final do século XIV (Praga, Heidelberg, Colônia) e que ao final da Idade Média, a Europa contava com mais de 80 universidades. Verger [198-?] afirma que ao final da Idade Média, as universidades eram de nível muito inferior, quando comparadas às primeiras. Neste mesmo sentido, Aranha (1989) afirma que as universidades iniciaram sua decadência no século XIV, asfixiadas pelo dogmatismo.

(forte em Direito), mais ou menos contemporâneas e de desenvolvimentos diferentes (LARROYO, 1974; GILES, 1987; VERGER, [198-?]; ARANHA, 1989; CAMBI, 1999)³².

Larroyo (1974) afirma que a Universidade de Paris foi criada em 1201, a partir da união das escolas monásticas de São Denis e São Vítor e da catedralícia de Santa Genoveva. Para o autor, em meados do século XIII, no interior da instituição, os universitários agrupavam-se em quatro nações e a universidade chegou a ter cerca de trinta mil alunos. Em Bolonha – terra da ciência jurídica – floresceu a escola dos glosadores: já no século XII se dividia em duas corporações (de um e de outro lado dos Alpes) e era freqüentada por vinte mil alunos no século XIII.

Para Cambi (1999), a universidade de Paris nasceu ao redor da escola episcopal, iluminada pelo prestígio de Abelardo, por volta de 1150, com o curso de *trivium*; depois surgiram Teologia, Direito e Medicina. Apenas no século XIII, vieram os reconhecimentos do Papa e do imperador (o reconhecimento oficial do papa Gregório IX, data de 1231, com a bula *Parens scientiarum*). Na universidade de Paris, a faculdade mais importante e ilustre era a de Teologia: nela ensinaram os grandes mestres da filosofia escolástica. Para Cambi, Bolonha, por sua vez, desde o início de 1100, apresenta vocação para o estudo do Direito.

De maior interesse para este trabalho é a contribuição de Giles (1987). O autor afirma que a luta pelo controle da Universidade de Paris é ponto culminante do processo educativo feudo-medieval. É principalmente no interior desta universidade Santo Tomás de Aquino produz sua obra, no cerne do embate escolástico. Giles afirma que na segunda metade do século XIII, as universidades disputaram violentamente com as autoridades civis e eclesiásticas o direito de ensinar obras recém-descobertas³³ (Física e Metafísica de Aristóteles) e as autoridades eclesiásticas sempre ganharam nessas disputas.

O futuro da Igreja, única instituição universal do Ocidente há séculos, estava em jogo e o papa viu na Universidade de Paris uma poderosa aliada. Desde o início do século XIII, os mestres de Teologia foram defensores da ortodoxia contra as demais faculdades, debate que se acirrou com a introdução de dominicanos e franciscanos na universidade. Segundo Giles, os dominicanos (eloqüentes, persuasivos e com especial predileção aos debates) eram, no século XIII, a ala intelectual e militante da Igreja e dominavam as faculdades de Teologia e Artes. A forma do

³² Dão maior atenção a elas Larroyo (1974; Giles (1987) e Cambi (1999).

³³ Problema: esses estudos questionavam a metafísica agostiniana, levando o papado a perder o controle sobre a verdade.

confronto era o neoplatonismo agostiniano versus o aristotelismo cristão tendo, como pano de fundo, a questão cosmológica.

Ainda sobre a importância das ordens religiosas, vale ressaltar Manacorda (1995). Segundo esse autor, quando as universidades se consolidaram e se difundiram (séc. XIII), surgiram as ordens religiosas – dominicanos e franciscanos – que renovaram as escolas e os estudos: os dominicanos dedicavam-se mais à teologia e os franciscanos privilegiavam as artes liberais. Nas palavras do autor: “As novas ordens religiosas têm uma função decisiva na evolução da nova cultura urbana” (MANACORDA, 1995, p.147).

É no contexto universitário do século XIII, com as disputas pelo controle das universidades, com a presença forte das ordens mendicantes, que se insere Santo Tomás de Aquino.

1.5. Santo Tomás de Aquino e a obra *De Magistro*

Praticamente, todos os autores reconhecem Santo Tomás de Aquino como o grande pensador da escolástica e um dos maiores pensadores de todos os tempos.

Por diferentes razões, alguns autores consultados pouco ou nada versam sobre o tema: Ponce (2001) interessa-se em expor a luta de classes no interior do medievo, fala pouco sobre a escolástica e não menciona Santo Tomás de Aquino; Gal (1989) não se fixa em personalidades de destaque, a menção ao Santo Tomás refere-se ao tomismo, enquanto exemplo de desejo de fundar uma filosofia racional para explicar a doutrina da Igreja; Monroe (1988) não expõe teorias educacionais medievais e menciona Santo Tomás apenas enquanto um dos escolásticos mais notáveis; para Luzuriaga (1975), Santo Tomás de Aquino é o exemplo mais notável dos filósofos da escolástica, afirmando que ele “não escreveu expressamente sobre educação, mas seu pensamento influenciou decisivamente em toda pedagogia católica, da Idade Média até nossos dias” (LUZURIAGA, 1975, p.91), no entanto, os tradutores de sua obra lembram a existência da obra *De Magistro* em nota de rodapé. Manacorda (1995) se concentra em descrever a contraditória sociedade medieval e evita fixar-se no pensamento educacional de autores específicos, usando-os como exemplos no interior dessas contradições; não fala sobre Santo Tomás de Aquino ou o sua obra *De Magistro*; na obra dirigida por Mialaret e Vial [198-?], apenas Verger versa sobre o período ao qual se insere Santo Tomás, mas não comenta o autor.

Em geral, os autores não poupam elogios ao Santo Tomás de Aquino: filósofo máximo da Idade Média, cognominado Doutor Angélico, pelo vigor de pensamento e pureza moral (BRIQUET, 1946), príncipe da Filosofia (PEETERS; COOMAN, 1952), ápice da escolástica (CAMPOS, 1972), sumo doutor da escolástica (CAMBI, 1999).

A importância de Santo Tomás é reconhecida por reformar a escolástica (PEIXOTO, 1936), delimitar mais precisamente os limites entre a Teologia natural e a revelada (LARROYO, 1974), realizar a síntese do pensamento clássico, cristão, hebraico e árabe (CAMPOS, 1972), em outras palavras, realizar a “síntese tomista” (ARANHA, 1989), levar o método dialético e didático da escolástica a um verdadeiro virtuosismo (LARROYO, 1974), pela produção vigorosa de sumas, comentários e questões (BRIQUET, 1946; CAMPOS, 1972), e formular a enciclopédia que resume a doutrina da Igreja Católica até hoje (PEIXOTO, 1936; ARANHA, 1989).

Alguns apontamentos particulares são fundamentais, no que diz respeito ao uso de autoridades e influência agostiniana/aristotélica em Santo Tomás.

Peixoto (1936) e Peeters e Cooman (1952) negam que o conhecimento em Santo Tomás de Aquino seja assentado sobre a voz de autoridades. Santos, para quem “voltar a Tomás de Aquino é progredir” (SANTOS, 1945, p. 220), afirma que, além de combater o argumento de autoridade, Santo Tomás mostrou as vantagens da experiência e da indução aplicadas às ciências naturais.

Sobre a influência agostiniano/aristotélica, a obra de Giles (1987) apresenta o tópico *Tomás de Aquino e a luta contra o agostinismo*, contrariando a maior parte das obras que indicam maior aproximação com Santo Agostinho. Cambi (1999) apresenta uma elaboração mais precisa sobre essa aproximação: Santo Tomás sintetizou suas teses num organismo filosófico, inspirado nos princípios do racionalismo e do naturalismo aristotélicos, que funcionam como critérios de compreensão e justificação de toda a metafísica cristã³⁴.

Todos os autores que expõem ou comentam a obra *De Magistro*, de Santo Tomás, marcam a importância da atividade do aluno na aquisição do conhecimento; no entanto, divergem quanto à aproximação que Tomás de Aquino estabelece com Agostinho e Aristóteles: de um lado, alguns defendem que Tomás não apenas retoma, mas afirma os princípios

³⁴ É importante lembrar que Cambi não considera apenas a questão agostiniana, mas também a mística (desde Pseudo-Dionísio), como já foi apresentado.

agostinianos; de outro, alguns reiteram a importância das características aristotélicas na fundamentação dos princípios tomistas. A obra *De Magistro*³⁵ merece atenção especial.

Sobre tal obra, escreve Peixoto (1936):

“O mestre instruído na ciência e nos meios de ensinar, deve ser dotado de grandes qualidades morais. Os métodos do ensino devem tender ao hábito da criança desenvolver toda sua energia mental. A educação não é uma comunicação ou infusão, porém uma solitação, excitação, direção. A educação física é necessária à perfeição intelectual. O ‘mestre’ será um dos raros tratados de pedagogia medieval” (PEIXOTO, 1936, p.111).

Peeters e Cooman (1952) apontam os princípios da pedagogia tomista expostos na obra *De Magistro*: a causa principal do conhecimento é a atividade do aluno e a ciência pode ser adquirida de dois modos (invenção ou disciplina), mas em ambos quem a descobre é o aluno. Segundo as autoras, para Santo Tomás: “O mestre deve limitar-se a auxiliar e não a infundir a ciência” (PEETERS; COOMAN, 1952, p.46). Assim resumem a doutrina pedagógica de Tomás: a) o aluno deve ser posto frente a um problema e deve possuir os elementos para resolvê-lo (a incumbência do mestre é ampará-lo e guiá-lo); e b) o mestre é indispensável para que o aluno organize sua própria experiência (a ciência do mestre deve ser a mais completa possível). Segundo as autoras, para Santo Tomás o mestre é responsável pelos erros do aluno: deve respeitar sua liberdade na pesquisa, mas deve corrigir-lhe os erros. A sua ajuda deve limitar-se ao processo natural do espírito do discente no descobrimento do desconhecido. Elas reiteram que em Tomás sempre existe a auto-educação e que o cerne da atividade pessoal é a reflexão. Aprender é refletir; ensinar não é somente suscitar imagens e estimular a sua reassociação mecânica pela memória: é provocar (pela palavra e imagem) a marcha da reflexão no discípulo. Finalmente, Peeters e Cooman (1952) afirmam que Santo Tomás mostrou melhor do que qualquer moderno – de Pestalozzi a Dewey – que o ensino não é simples transfusão de conhecimentos. Afirmam que os métodos de ensino (universitário) não diferem muito dos atuais, embora os fins da educação sejam profundamente diferentes: Santo Tomás buscava a Verdade; Dewey, a Utilidade.

Para Larroyo (1974), Santo Tomás, na obra *De Magistro*, “assinalou as qualidades do mestre cristão e a base psicológica do processo de ensino, insistindo na participação que o

³⁵ A obra é trabalhada no capítulo III.

educando havia de ter em sua formação física e espiritual” (LARROYO, 1974, p.297). Explica Larroyo:

“S. Tomás admitiu, como Santo Agostinho, que Deus é o verdadeiro mestre que ensina dentro de nossa alma, porém sublinhou a necessidade de uma ajuda exterior. Deus nos infunde no entendimento os princípios fundamentais; contudo, as aplicações desses princípios, as deduções que deles se originam são obra humana e da experiência. No educando, o saber está contido só potencialmente; o mestre o ajuda, leva-o a atualizá-lo, mas não no sentido de que opere sobre sua alma como causa eficiente, mas como causa final, isto é, como modelo que o discípulo tende a realizar. *A instrução habitua o educando a desdobrar toda sua energia intelectual.* (...) Dois são os fatores do processo educativo, segundo o Aquitanense: o *principium scientiae* e a *vis collativa*. A educação é possível, primeiro, porque o saber tem certa e determinada estrutura susceptível de ser assimilada; segundo, mercê de que o homem possui a capacidade de fazê-lo” (LARROYO, 1974, p.297).

Santos (1945) faz uma síntese da obra *De Magistro* e afirma que, em Santo Tomás, o processo educacional não é uma comunicação ou uma infusão, mas uma solicitação, uma excitação, uma direção pela qual o espírito é estimulado a desenvolver suas potências naturais de modo normal. A primazia da aprendizagem está não no mestre, mas na atividade do educando, seu principal agente. A tarefa do professor é cumprida ao ajudar e servir: “o professor fornece à inteligência o auxílio de que ela precisa e os meios necessários para uma ação ordenada e salutar” (SANTOS, 1945, p.219).

Para organizar os pontos fundamentais da doutrina pedagógica de Santo Tomás de Aquino, o referido autor cita Peace, donde se extrai que: 1) o conhecimento é produto essencialmente da inteligência e o aprendizado é um desenvolvimento da própria atividade. A educação não é transmissão ou infusão e o processo compreende três pontos: aptidão nata (gérmen de conhecimento), atuação do professor e, finalmente, reação do espírito pela conquista do conhecimento por si mesmo; 2) os sentidos, a imaginação e a memória, embora sejam faculdades subordinadas devem ser consideradas; e 3) o mestre coopera numa obra divina, daí sua importância e responsabilidade. Santos afirma que Santo Tomás de Aquino é precursor de métodos pedagógicos modernos baseados na experiência.

Para Briquet (1946), em Santo Tomás de Aquino pode-se adquirir ciência por princípio intelectual, quando se descobre; ou por socorro exterior, quando se aprende. Todos têm intuição intelectual com a qual reconhecem, à primeira vista, princípios universais: “aplicada às coisas

particulares, das quais se tem lembrança ou se recebe impressão pelos sentidos, adquire-se a noção partindo-se do conhecido para o desconhecido” (BRIQUET, 1946, p.46). O mestre conduz o discípulo do que ele sabe para o que ele ignora, utilizando dois meios: a) faculta à inteligência instrumentos para assimilar a ciência; e b) robustece-lhe a inteligência, fazendo-a sentir as relações entre os princípios e as conclusões.

Ainda segundo Briquet, para alcançar o problema pedagógico em Tomás de Aquino é necessário ascender à teoria do conhecimento (antes de ensinar é mister pensar): o desenvolvimento do pensamento é conquista intelectual. O autor expõe e comenta cada um dos quatro artigos da obra *De Magistro*: quanto ao primeiro (pode o homem ensinar e dizer-se mestre?), Briquet afirma que Santo Tomás responde negativamente a esta questão: somente Cristo é Mestre (o homem não pode criar a vida nem a ciência) e o princípio natural da ciência é posto pelo criador, cabendo ao que ensina pôr em ação esse princípio interior: deve guiar o discípulo, favorecer o desenvolvimento, alimentar a chama interior. Cita diretamente Santo Tomás: “A ciência preexiste no discente não em potência puramente passiva, mas em potência ativa, embora incompleta” (TOMÁS DE AQUINO, apud BRIQUET, 1946, p.48). O mestre exterior remata a ação do interior. Também é possível que o homem aprenda por si, através da invenção. Quanto ao artigo segundo (pode o homem dizer-se mestre de si próprio?), a resposta é negativa, já que o mestre deve ter em ato o que o discípulo só tem em potência; só ensina quem sabe. Quanto ao terceiro (pode o homem ser ensinado pelos anjos?), a resposta é afirmativa. Quanto ao artigo quarto (é o ensino obra da vida contemplativa ou ativa?), Briquet entende a resposta de Tomás como ato da vida ativa. Porém é dupla a matéria do ensino: o que ensina e a quem se ensina. A primeira (o quê) faz parte da vida contemplativa, enquanto a segunda (a quem) faz parte da vida ativa. O ensino pertence apenas à segunda porque o fim se alcança na pessoa que aprende.

Campos (1972) explica que, na doutrina pedagógica de Santo Tomás, o ensino não é transfusão de conhecimento da mente do professor para a do aluno, já que a causa principal do conhecimento é a atividade do segundo (o conhecimento é um processo de aperfeiçoamento interior). Assim como Peeters e Coomann (1952), Campos também considera que, segundo o Aquinate, a ciência se adquire de dois modos (invenção ou disciplina) e, em ambos os casos, quem a descobre é o aluno. O mestre ajuda, mas não infunde a ciência. O aluno deve ser posto à frente de um problema e deve possuir os elementos para resolvê-lo; o professor deve ampará-lo e

guiá-lo: o mestre é indispensável para que o aluno organize a própria experiência. A ciência do professor deve ser a mais completa possível: ele deve dominar a matéria muito bem. A liberdade do aluno na pesquisa deve ser respeitada, porém o professor não deve deixar o educando persistir no erro. Campos afirma que Santo Tomás não admite a passividade no educando: o processo é sempre de auto-educação. Aprender é refletir pessoalmente; ensinar é provocar a reflexão. O método empregado por Santo Tomás era a *disputatio*, que Campos define ser “ensino em cooperação, onde cada um contribui de acordo com suas respectivas aptidões” (CAMPOS, 1972, p.82).

Rosa³⁶ (1972) seleciona um trecho da obra *De Magistro*, de Santo Tomás de Aquino. Antes de expor o fragmento, a autora traça um comentário da pedagogia tomista. Segundo Rosa, Tomás retomou o tema de Agostinho nove séculos depois e, como Agostinho, também admitiu que Deus é o verdadeiro mestre que ensina na alma. No entanto, Santo Tomás sublinhou a necessidade da ajuda externa, assinalou as qualidades do mestre cristão, fez ver a necessidade de participação do educando no processo educativo, justificou o ensino e a função do mestre e discutiu os mais graves e controvertidos problemas pedagógicos de sua época. Rosa menciona os nomes dos quatro artigos desta questão; no entanto o fragmento apresentado contempla apenas doze dos dezoito argumentos iniciais da primeira parte do primeiro artigo³⁷ (*Se o homem pode ensinar e chamar-se mestre, ou só Deus*). Afirma: “A esta questão Tomás de Aquino responde que, a rigor, só Deus é o verdadeiro agente da educação” (ROSA, 1972, p.107).

Para Giles (1987), “Tomás de Aquino (1224-1274) ensinou, pela primeira vez na história do cristianismo, harmonizar a experiência dos sentidos e do intelecto com as exigências da fé, fazendo justiça a ambas” (GILES, 1987, p.91). Não pode haver contradição entre a experiência (dos sentidos e do intelecto) e as verdades da fé; pois, a fonte de ambas é Deus. Giles explicita a posição agostiniana, neoplatônica, na qual aprender é recordar, e ensinar é ajudar o aluno a clarificar suas idéias incipientes por meio de um processo dialético. Em seguida, resume a posição de Santo Tomás:

³⁶ A obra de Rosa (1972) apresenta três autores da educação cristã, conforme consta na apresentação da obra, no tópico *Relações entre a educação medieval, a antiga e a moderna*, neste capítulo. Santo Tomás de Aquino é o único autor medieval, representante da escolástica. Rosa descreve-o como autor fecundo, que se utiliza de Aristóteles, na medida em que este deve ser corrigido pela fé e esclarecido pela razão.

³⁷ Apresentar apenas este fragmento pode constituir um problema, caso o leitor desconheça o método da disputa: será levado a pensar que os argumentos apresentados por Tomás correspondem às idéias dele sobre educação, o que não é necessariamente verdadeiro. No caso específico deste artigo, Santo Tomás discorda de vários argumentos e, com

“Para Tomás, à posição de Agostinho faltava uma base razoável, pois exclui as causas próximas, uma vez que atribui a Deus efeitos que, por natureza, vêm de causas inferiores. Em termos do processo educativo, isto significa que a aprendizagem consiste naquilo que a própria natureza proporciona, a saber, as faculdades sensíveis e o intelecto, que permitem a descoberta da realidade, e a instrução que vem do mestre, ou seja, a transmissão³⁸ de novos conhecimentos. Esta transmissão é indispensável ao processo educativo. A mente se adapta à recepção do conhecimento. Assim, o aluno pode alcançar a certeza, embora se limite aos fenômenos terrestres, pois o reino divino permanece além do acesso racional” (GILES, 1987, p.91).

A respeito da pedagogia de Santo Tomás de Aquino, Aranha (1989) afirma que na obra *De Magistro*, foram retomados muitos conceitos de Santo Agostinho³⁹: lembra, por exemplo, que em ambos só Deus ensina e deve ser chamado Mestre e também que a educação, nada mais é para Santo Tomás que a atualização das potencialidades da criança, que se desenvolve com o auxílio do mestre. Para completar sua interpretação de Santo Tomás, afirma:

“Porém, já que o homem tem uma natureza corrompida – mesmo sendo fundamental o papel da vontade humana nesse processo –, a atividade do ensino depende das Santas Escrituras e da graça da Providência Divina. A educação não é mais do que um meio para atingir o ideal da verdade e do bem, superando as dificuldades interpostas pelas tentações do pecado” (ARANHA, 1989, p.96).

O último autor a tratar a questão da educação em Santo Tomás de Aquino é Cambi (1999). Para ele:

“A obra grandiosa de Santo Tomás, que abarcou todos os âmbitos da teologia, da cosmologia e da filosofia medieval, definindo-as como ‘ciências’, tocou também no problema educativo no *De Magistro*, obra do período parisiense de 1256-1259, retomando Santo Agostinho, e sublinhou a importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os ‘primeiros princípios’ de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional. A pedagogia tomista é uma pedagogia toda embebida de fé na razão” (CAMBI, 1999, p.189).

outros, concorda apenas em parte. Durante a exposição, Rosa inclui diversas notas de rodapé, esclarecendo alguns pontos, entretanto não se interessa pela forma da questão.

³⁸ Embora Giles (1987) utilize o termo “transmissão” do conhecimento para o Aquinate, seu discurso constrói uma defesa do ensino que não se aproxima do mestre que “passa” conhecimento para seu aluno.

³⁹ Em nota de rodapé, a autora expõe a referência utilizada para exposição do texto *De Magistro*: os trechos foram retirados do texto de Rosa *A história da educação através dos textos*, 1972, cujos problemas já foram comentados.

Quanto aos dois pontos que mais se destacam na interpretação que os autores oferecem sobre Santo Tomás de Aquino e a obra *De Magistro*, vale lembrar que a insistência na atividade do aluno em seu processo educativo parece um pouco descuidada, às vezes estabelecendo uma conexão direta entre a proposta tomista e escolanovista, desconsiderando, em muitas situações, seus limites históricos e teóricos. Quanto à disputa que aproxima Santo Tomás de Santo Agostinho, por um lado, e de Aristóteles, por outro, na elaboração da obra *De Magistro*, algumas vezes desconsidera a *intentio auctores*, ou seja, a possibilidade de Santo Tomás interpretar suas fontes, ao invés de simplesmente citá-las. O trato com os pontos essenciais levantados a partir do trabalho com os autores dos manuais de história da educação serão retomados ao longo da dissertação.

CAPÍTULO II – Santo Tomás de Aquino e o século XIII

No primeiro capítulo, considerou-se verificar o tratamento que os autores dos manuais de história da educação oferecem à educação na Idade Média de maneira global, como forma de explicitar o significado da obra de Santo Tomás naquela época. Os manuais estudados no capítulo I, parecem, pelo menos em princípio, descartar a possibilidade de vincular Idade Média à noção de escuridão (exceto para MONROE, 1988 e LUZURIAGA, 1975, que inclusive fazem, diversas vezes, o uso dos termos “Idade das Trevas” e “Idade Escura”).

O capítulo segundo evidencia a necessidade de um recorte mais preciso, uma vez que o contexto de produção de Santo Tomás de Aquino exige um entendimento mais razoável das relações entre a escolástica e a universidade, temas insatisfatoriamente explorados pelos autores dos manuais de história da educação. Nesses manuais, verifica-se, de um lado, o elogio à universidade; de outro, uma especial predileção à escolástica enquanto “método”. Por último, urge a necessidade de se verificarem as relações entre a universidade medieval e os diferentes poderes apresentados pelos autores desses manuais.

A exposição dos manuais de história da educação, no primeiro capítulo, permite induzir a leitura do século XIII como um espaço de lutas; o capítulo segundo, por sua vez, pretende apresentar com um pouco mais de detalhes esse espaço de lutas, sendo as cidades os locais privilegiados para verificação dos conflitos.

A luta pelo poder contrapõe Igreja, príncipes e senhores feudais, bem como burgueses. Os campos assistem a uma evolução das técnicas. Nas cidades, o trabalho se organiza sob uma nova forma: a corporação. A corporação de mestres e estudantes – em processo de criação – contrapõe os valores temporais aos religiosos, bem como diferenças entre as ordens mendicantes. Apesar de o Ocidente medieval, como um todo, construir esse processo de mudança – que envolve a disputa entre antigos poderes – acrescido pela burguesia em ascensão, o caráter dessa disputa varia regionalmente. Por esse motivo, as duas universidades mais importantes, Paris e Bolonha, apesar de contemporâneas⁴⁰, diferenciam-se quanto ao seu nascimento, sua produção e associações políticas. É preciso verificar quais fatores proporcionam à universidade de Paris sua especificidade no espaço das relações de poder.

⁴⁰ Ou “quase” contemporâneas para alguns autores, já que a data do nascimento delas depende das opções de cada autor (constituição da associação de mestres e discípulos, bulas papais, decretos reais).

O objetivo deste capítulo reside, justamente, na busca de Santo Tomás de Aquino – professor universitário, religioso, mendicante, dominicano, que durante sua vida leciona em Paris, Nápoles, além de cumprir outras tarefas religiosas, tais como pregar –, inserido em relações de poder, tendo como espaço privilegiado a universidade de Paris.

Para tanto, parece necessário esboçar brevemente a relação entre Estado feudal e os conflitos entre o Papa e o Imperador; como também as próprias cidades em seus novos fenômenos sociais (heresias e ordens mendicantes) e em sua organização do trabalho (corporação), para, em seguida, dedicar atenção um pouco maior à universidade, privilegiando a de Paris.

2.1. Estado feudal e esfacelamento do poder

Dentre as principais preocupações com a generalização, está a imagem do “feudalismo”. A historiografia tratou vastamente desse assunto, identificando diferenças significativas entre as diferentes regiões e em diferentes momentos da Idade Média⁴¹. Precisamos localizar espacial e geograficamente o feudalismo, tal qual o concebemos classicamente, definido por relações de suserania e vassalagem; o campesinato ligado à terra; a equivalência do direito privado ao público, pressupondo hierarquias sociais cuja supremacia podia ser encontrada nas mãos da Igreja. Este modelo, que desemboca no “Estado feudal” pleno, refere-se ao que se evidencia nos Reinos de França e Alemanha, especialmente no século XII (HEERS, 1974; HINTZE, 2004).

Le Goff (1999) afirma que o Estado construído pela ascensão das monarquias na França e na Inglaterra, a partir do início do século XII, inicialmente tem caráter centralizador e burocrático, mas não territorial: o Estado feudal, cuja maior expressão é São Luís, combina estruturas e mentalidades feudais, de onde vem sua força, diferindo do Estado moderno.

Heers (1974) afirma que, desde o início do século XI, na França do Norte, os costumes feudais – homenagem, deveres recíprocos e vassalagem – estão bem estabelecidos, porém, esta hierarquia feudal não é ainda dominada pelo rei; é apenas ao final do reinado de Filipe I que o rei passa a exigir homenagem e fidelidade de todos os súditos.

A situação específica da França é lembrada por Duby, ao falar sobre a crise gregoriana nos primeiros anos do século XII e a questão das investiduras. Segundo este autor:

⁴¹ Este trabalho não pretende realizar uma discussão historiográfica acerca da Idade Média, mas apenas, dentro do universo selecionado (Ocidente Europeu) apresentar brevemente suas diferenças regionais.

“A partir daí, não foi mais o Sul, mas o Norte do reino que os papas escolheram como refúgio em seus desentendimentos com o imperador, para de lá desprezá-lo ou oferecer-lhe negociação. Aquilo que os historiadores denominaram querela das investiduras – confronto dos dois poderes de pretensões universais, o papado e o Império – levou no fim do reino de Filipe I ao estabelecimento da aliança entre Roma e o rei cristianíssimo. Para este, foi uma vantagem incomensurável” (DUBY, 1992, p.121).

Para Le Goff (1999), sob o reinado de São Luís⁴² (Luís IX), a França do século XIII, a exemplo de todo Ocidente cristão medieval, conhece uma situação histórica bastante específica:

“São Luís foi contemporâneo do fim do grande avanço econômico, do fim da servidão camponesa e contemporâneo da afirmação da burguesia urbana, da construção do Estado feudal moderno, do triunfo da escolástica e do estabelecimento da piedade mendicante” (LE GOFF, 1999, p.28).

Ao discutir o reinado de São Luís, Le Goff (1999) questiona se este é um rei feudal ou um rei moderno, mas define seu governo como uma monarquia feudal intermediária, já que está entre a afirmação do regime feudal e a gênese do Estado moderno:

“Sistema feudal e sistema monárquico, ainda que correspondam a duas lógicas teoricamente distintas, não são opostos, mas combinados na realidade histórica. A diminuição da servidão e o avanço da economia monetária sob São Luís não enfraqueceram o regime feudal, mas o reforçaram, as cidades que se tornaram suas *boas cidades* foram elementos desse sistema feudal – e São Luís foi o rei de França que melhor encarnou essa integração original” (LE GOFF, 1999, p.599).

Ao falar sobre o século XIII, Duby (1992) afirma que a Igreja reconheceu a santidade do rei Luís IX (São Luis), atendendo a uma nascente exigência pública⁴³. Lembra também que, a partir desta data, a população deixou de crescer, pelo efeito da miséria, interrompendo o movimento de progresso francês. Finalmente, Duby data o final da Idade Média:

“Se tivéssemos de guardar na memória apenas uma data durante o longo período que examino, seria o ano de 1348. É neste ano que a Peste Negra invade a França, e dali para a frente nada mais seria como antes. É este o acontecimento decisivo. Ele assinala na realidade o fim de uma época da história, aquela que por simples hábito continuamos a chamar de Idade Média” (DUBY, 1992, p.256).

⁴² Luís IX foi ungido rei em 1226, aos 12 anos, morreu em 1270 e foi canonizado em 1297.

⁴³ Faz-se necessário lembrar que na Idade Média não existiu, como na Antiguidade e na Modernidade, uma grande cisão entre o público e o privado.

A hipótese de Duby é que o limiar do século XIII marca a gênese do Estado moderno. Para esse autor, já à morte de Filipe Augusto reúnem-se todas as peças desse sistema político.

Ao falar sobre a luta entre o papado e o império, Heers evidencia as diferenças entre Alemanha e Itália, de um lado, França e Inglaterra, de outro. Para o autor, no início do século XIII, na Alemanha e na Itália verifica-se o esfacelamento político. “O célebre Concílio de Latrão, em 1215, marca sem dúvida alguma o apogeu do poder temporal da Igreja” (HEERS, 1974, p.135). Por outro lado, a França e a Inglaterra – desde o século XII libertas das obrigações feudais – estabelecem um governo de *clérigos* recrutados pelo rei a seu serviço. Em França, o rei esforça-se por derrubar as tradições feudais – tendo como armas o prestígio ligado à coroa e sua popularidade – mas tira em seu proveito os direitos de suserano.

Ainda em relação ao esfacelamento do Império, Le Goff (1999) afirma que na Alemanha, apesar dos esforços e das aparências, principalmente de Frederico II, o poder real está à deriva: o poder é não-centralizado, não-monárquico e se estende pela Itália, na qual é grande o poder comunal; essa anarquia política contrasta com o poder econômico. Le Goff afirma que, no século XIII, sob Inocêncio IV⁴⁴ e Frederico II, renasce o grande conflito Papa versus Imperador e, nele, São Luís permanece neutro, preocupado em mover os peões da monarquia francesa. Por outro lado Le Goff afirma que, sob o reinado de São Luís, a aliança entre a monarquia e a Igreja atinge o ponto máximo: o rei se beneficia do poder sacralizante da Igreja e é, ao mesmo tempo, o seu braço secular. Por fim, afirma que o Papa e a cúria pontifícia não estavam livres das críticas e resistências de São Luís, principalmente quanto à oposição de Inocêncio IV a Frederico II (em 1246). Foi nesse contexto de formação dos estados feudais e de luta pelo controle temporal da cristandade entre o Império e a Igreja, que nasceu Tomás de Aquino (1224/1225).

Segundo Torrell (1999), o domínio da família de Aquino se encontrava nos limites dos Estados do papa e do imperador. O autor sustenta que a família de Aquino viveu reviravoltas quanto a suas alianças, estando ora aliada ao Imperador, ora ao Papa. Pergunta: “Em que medida a imbricação entre o religioso e o político na família De Aquino e suas reviravoltas de aliança com o papa ou com o imperador estiveram na origem de certas tomadas de posição de Tomás no que concerne às relações entre o espiritual e o temporal?” (TORRELL, 1999, p.15). Segundo ele, “Tomás possui uma concepção claramente dualista sobre as relações entre a Igreja e a sociedade, e jamais duvidará disso” (Idem, p.17).

⁴⁴ Papado de Inocêncio IV: 1243-1254.

Nascimento (2003) afirma que o Aquinate jamais se intrometeu em questões político-temporais, ainda que sua família estivesse nelas envolvida: “Seu negócio era mesmo a sagrada doutrina” (NASCIMENTO, 2003, p.67).

Há, ainda, uma última observação a ser feita sobre a relação entre os poderes e o papel da Igreja no século XIII, considerado por Le Goff o apogeu do sistema feudal. Diz esse autor:

“Ora, a Igreja é a peça mestra do sistema feudal não só porque, mesmo depois da reforma gregoriana e a partir de então livre da ascendência da aristocracia leiga, é por sua condição social e por suas riquezas um dos beneficiários da ordem feudal, mas principalmente por ser a justificativa ideológica do sistema” (LE GOFF, 1999, p.603).

Para Le Goff, com relação ao século XIII, não há uma laicização do Estado, mas uma transferência da sacralidade para o Estado e uma apropriação de parte do poder temporal da Igreja.

2.2. As cidades: nova organização do trabalho, novas disputas religiosas

Em seu recente trabalho sobre as universidades no século XIII, Oliveira (2005a) realiza uma discussão historiográfica acerca da universidade medieval. Ao discutir o trabalho de diferentes autores⁴⁵, marca a importância de se entender o nascimento da universidade como resultado de profundas transformações na sociedade, que produzem alterações em todos os níveis de relações sociais, especialmente na cultura, não se constituindo um fato isolado.

Como se pôde observar pela apresentação dos autores no capítulo I, grandes alterações se manifestam na sociedade a partir do Ano Mil e uma implicação significativa diz respeito ao renascimento das cidades. Sobre o surto espetacular das cidades entre os séculos XI e XII, Heers (1974) salienta a importância da herança antiga e o papel do comércio local para a expansão urbana. Nas cidades do norte, “o surto comercial nada fez senão atribuir nova importância a centros já antigos e esse comércio, principalmente, não é exclusivamente o de produtos raros e distantes” (HEERS, 1974, p.127). Quanto às cidades do sul, afirma que nelas os comerciantes não

⁴⁵ Oliveira (2005a) observa dois grupos bastante distintos. O 1º dedica-se a interpretação de fatos históricos que envolvem o nascimento das universidades (origens, principais universidades, privilégios, vínculos que estabelecem com a sociedade, etc) – perspectiva histórica; o 2º dedica-se à análise interna (correntes de pensamento, doutrinas, disputas internas) – perspectiva filosófica. Para essa autora é necessário observar qual o papel formador da universidade e as questões que ela respondia; respostas que podem ser encontradas não só a partir de suas origens, mas fundamentalmente, a partir do seu interior.

eram burgueses, mas nobres e filhos de nobres: na França do Sul, as cidades eram o centro do poder feudal e no século XI, a mesma aristocracia volta-se para os negócios; sendo as cidades italianas herdeiras diretas dos centros romanos, não havendo praticamente nenhuma desapareição ou criação. Segundo Heers, nem sempre os mercadores eram vagabundos errantes e, sobre eles, Igreja e estabelecimentos eclesiásticos exerceram influência.

Essa é uma afirmação importante para o entendimento das relações entre a Igreja e a burguesia nascente. Também Le Goff [198-?], ao falar sobre o mercador cristão, afirma que desde cedo os mercadores foram considerados bons cristãos: o Concílio de Latrão de 1179, ao regulamentar a Trégua de Deus, reclama segurança também aos mercadores. Le Goff pontua que a Igreja, impotente face aos mercadores, tratou de chegar a uma teoria mais tolerante e, no século XIII fez aceitar, na elaboração jurídica de canonistas e teólogos, a posição que os mercadores já haviam conquistado. Lembra, também, que nessa época, muitos membros importantes da Igreja pertenciam a famílias de mercadores⁴⁶ e que a defesa dos mendicantes foi fundamental: “é nas novas Ordens do século XIII, nas Ordens mendicantes, que, paradoxalmente, se encontram os mais ardentes defensores dos mercadores” (LE GOFF, [198-?], p.74). Ao final do século XIII e no início do XIV duas noções ficaram claras: a idéia do bem comum, de um trabalho de utilidade pública, necessário à existência (Santo Tomás de Aquino) e a noção de interdependência das nações, passando o comércio internacional a ser uma necessidade desejada por Deus. É uma situação paradoxal, porém contornável: o comércio em si mesmo é vergonhoso e condenável; entretanto, aliado à idéia de bem comum e da necessidade, garante a cidadania aos mercadores. Entre os lados, um acordo: “A burguesia contentava-se em servir a causa da Igreja, Igreja que a servia ao assegurar uma ordem social que a favorecia e ao fornecer explicações dos acontecimentos que não punham em causa a organização da economia e da sociedade” (Idem, p.111).

Essa mesma obra de Le Goff [198-?] não contribui apenas com a perspectiva das relações entre a Igreja e os mercadores, mas, também, na importância destes para a laicização da cultura. Mercadores têm novas necessidades que dizem respeito à escrita, ao cálculo, a conhecimentos de geografia e história, e criam instrumentos de saber que lhes são próprios. Ao discutir esse texto de Le Goff, Oliveira (2005a) afirma que, para esse autor, os mercadores, “ao criarem um saber

⁴⁶ Por exemplo, o papa Inocêncio IV pertencia a uma família de mercadores genoveses.

voltado para as suas atividades cidadinas e mercantis, revolucionaram a forma de ensino” (OLIVEIRA, 2005a, p.8).

Um problema para se entender as cidades nesse período é trabalhar com burgueses em oposição ao feudalismo. Esta simplificação parece um tanto perigosa, principalmente com relação aos séculos XII e XIII. Quanto ao movimento comunal, ao falar sobre mercadores e as cidades do norte, diz Heers (1974) que a comuna – associação juramentada de burgueses – foi um movimento limitado, pois tinha de ceder à intervenção do príncipe, não sendo também um movimento democrático, uma vez que os burgueses constituíam uma aristocracia estreita. Heers conclui que as comunas italianas se integravam perfeitamente ao sistema feudal.

Falando sobre a situação da França, Le Goff (1999) afirma que, com Filipe Augusto, deflagra-se o fim ou “quase-fim” do movimento comunal, da conquista administrativa pelas cidades, já que esse rei quis integrá-las ao sistema monárquico estatal, chamando-as ao seu serviço. O reinado de São Luís é um momento essencial, o ponto culminante do movimento de urbanização na França, até então, mais ou menos anárquica: as cidades se afirmam como mercados e centros de produção artesanal, os burgueses arrancam com mais facilidade e mais completamente o poder dos negócios urbanos das mãos dos senhores leigos ou eclesiásticos e, no domínio real, do rei. Le Goff afirma que São Luís se interessa pelas cidades, é o primeiro rei das *boas cidades*, nas quais vê um agente administrativo: elas reúnem elementos essenciais ao pacto que tenciona ajustar com o país, motivo pelo qual quer dar a elas a palavra e, ao mesmo tempo, também submetê-las ao seu controle.

Le Goff (1999) conta que a administração da cidade de Paris traz, na segunda metade do século XIII, grandes problemas ao rei: é sua residência principal e no entanto, a cidade mais insegura do reino. São Luís incita os burgueses a se organizarem e enfrenta o problema, com Étienne Boileau (prebosto), que reforma e regula aspectos essenciais da administração; nos anos de 1260, o prebosto de Paris distribui a justiça, recebe os impostos, supervisiona as corporações de ofício⁴⁷: o Rei põe a municipalidade parisiense sob o controle real.

Sobre o renascimento das cidades, é fundamental lembrar, com Oliveira (2005a), que as mudanças ocorridas entre os séculos XI e XIII, fazem os homens buscarem outros conhecimentos e novas formas de aprendizagem. Segundo essa autora, ao desenvolvimento cada vez mais intenso da nova organização humana (corporação), é possível dizer que estava se produzindo um

⁴⁷ Étienne Boileau, prebosto de Paris, escreve, em torno de 1268, o livro dos ofícios, que regula as corporações.

novo modo de vida. Com o desenvolvimento da vida nas cidades, o modelo das escolas catedralícias não corresponde mais às expectativas dos homens. A instituição do saber se organiza, a exemplo da nova organização do trabalho.

Le Goff sustenta que o sucesso das universidades no século XIII acontece porque este é o século também das corporações. Segundo ele:

“O século XIII é o século das universidades porque é o das corporações. Em cada cidade onde existe um ofício agrupando um número significativo de membros, estes se organizam para a defesa de seus interesses e a instauração de um monopólio em seu proveito. Esta é a fase institucional do desenvolvimento urbano, que materializa em comunas as liberdades políticas conquistadas, e em corporações as posições adquiridas no domínio econômico. Liberdade aqui é equívoca: independência ou privilégio? Reencontraremos essa ambigüidade na corporação universitária. A organização corporativa congela aquilo que consolida. Conseqüência e sanção de um progresso, ela traz um sufocamento e esboça uma decadência” (LE GOFF, 1989, p.49).

A relação entre o sucesso das corporações e das universidades⁴⁸ pode ser verificada já em função de sua terminologia. Diz Ullmann:

“Por toda parte, fervilhava, naquele tempo, a tendência de se formarem associações ou grêmios ou corporações, sob o nome de *universitates*, para defesa dos direitos. No ocaso do século XII e, por largo tempo, depois, *universitas* aplicava-se à corporação dos comerciantes, dos artífices, dos barbeiros, ou seja, a uma associação de pessoas com ocupações idênticas, a fim de salvaguardarem os seus interesses. A mesma terminologia passaram a usá-la os estudantes e os professores, desde fins do século XII, constituindo a *universitas magistrorum et scholarium*, em Paris, e a *universitas scholarium* em Bolonha, separada do *collegium* ou *societas* dos mestres” (ULLMANN, 2000, p.101-102).

A exemplo das corporações de ofício, da nova organização do trabalho, vinculada à vida nas cidades, nascem também as universidades. Oliveira (2005a) lembra com Duby⁴⁹ que a nova organização social rompe com o esquema das três ordens. Com a ampliação do comércio, cada vez mais longínquo, ampliam-se também os horizontes. No mesmo texto, a autora, ao discutir Le Goff, lembra que o renascimento das cidades exige não apenas uma nova forma de ensinar, mas e fundamentalmente, que é necessário aprender.

⁴⁸ Sobre corporações e universidades, alguns autores também sustentam que apresentavam diferenças essenciais, motivo pelo qual a universidade deva ser a única corporação que permanece até hoje. Ver Verger (1990), Ullmann (2000), Oliveira (2005a).

⁴⁹ Duby, G. *As três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982. Esta obra não foi utilizada neste trabalho.

Assim como na educação, todo o campo da cultura sofre um alargamento vinculado à vida nas cidades. Para Heers (1974), o desenvolvimento das cidades, entre os séculos XII e XIII, cria novas estruturas sociais que propiciam outras mentalidades coletivas. Nesse contexto, a vida religiosa conhece heresias e o nascimento das ordens mendicantes. Nas palavras do autor:

“Durante esses dois séculos afirmam-se seitas ou heresias que, por sua atitude decididamente anti-hierárquica, hostil a Roma, ameaçam seriamente a unidade espiritual do mundo cristão do Ocidente. Algumas, ligadas a um dogma bastante particular, organizadas segundo regras estritas, introduzem mesmo novas religiões” (HEERS, 1974, p. 147).

Heers (1974) afirma que o Ocidente conhece duas heresias: a oriental, de caráter filosófico, e a ocidental, essencialmente popular que, paulatinamente, conquista elementos pouco instruídos. Até a reforma gregoriana no século XI, as novas seitas constituem-se enquanto movimento renovador e, é apenas nos séculos XII e XIII é que se desenvolvem as verdadeiras heresias, sobretudo nos meios populares da França e Itália: “Todas condenam violentamente as desigualdades sociais, a riqueza dos burgueses, dos nobres e do clero, rejeitam a autoridade dos bispos e do papa, e mesmo por vezes a dos soberanos” (HEERS, 1974, p.148). Lembra que as heresias, movimentos populares e espontâneos na origem, vão sendo fixadas em Igrejas, com suas próprias hierarquias.

Tanto quanto as heresias, Heers (1974) associa as novas ordens mendicantes à pregação nas cidades. Para o autor, a originalidade de São Francisco consistia num movimento de reconquista espiritual e não de revolta, como se costuma afirmar: esteve a serviço de Roma, um missionário a serviço da fé e de uma causa. Quanto aos dominicanos, Heers afirma que combatiam diretamente as heresias e iam às massas para a pregação. Para este autor, os franciscanos eram tão numerosos quanto os dominicanos nos tribunais da Inquisição⁵⁰.

Sobre a perseguição aos hereges, escreve Duby:

“Em 1233, a *inquisição da perversidade herética* foi confiada aos Irmãos Mendicantes, às novas companhias formadas na fermentação religiosa que fazia frente ao desafio herético, e com as quais o papa podia agora contar: os discípulos de São Domingos e de São Francisco. Os inquisidores executaram bem sua tarefa. Em Toulouse, de maio a julho de 1246, seu tribunal condenou cento e trinta e

⁵⁰ Este trabalho não tem por objetivo investigar a Inquisição. A referência a ela, neste momento, diz respeito apenas à abrangência da obra das ordens mendicantes.

quatro indivíduos a portar a cruz, vinte e oito à prisão perpétua” (DUBY, 1992, p.237-238).

Sobre o nascimento das novas ordens mendicantes, relacionado ao fortalecimento das heresias⁵¹, Le Goff (1999) esclarece que, em 1215, o 4º Concílio de Latrão proibira a criação de novas ordens⁵², entretanto, havia sido necessária a convocação de duas personalidades excepcionais no combate às heresias: o espanhol Domingos de Gusmão e o italiano Francisco de Assis. As novas ordens instalaram seus conventos nas grandes cidades e foram grande instrumento para a cristianização da nova sociedade, nascida dos avanços dos séculos XI, XII e XIII. Finalmente, Le Goff lembra a proximidade entre os mendicantes e São Luís:

“São Luís e os mendicantes têm, no fundo, os mesmos objetivos e freqüentemente os mesmos métodos; servir-se do poder para uma reforma religiosa e moral da sociedade, que toma na maior parte do tempo o aspecto disso que chamamos de reforma política” (LE GOFF, 1999, p.296).

Por outro lado, Oliveira (2005a) associa diretamente o surgimento das novas ordens como oposição à situação da Igreja. Diz a autora:

“As Ordens religiosas, os Franciscanos e os Dominicanos, surgem em oposição às condições em que se encontrava a Igreja no século XIII. Elas pregavam a pobreza e a evangelização em contraste com a riqueza das grandes catedrais, dos mosteiros e da suntuosidade dos clérigos dirigentes” (OLIVEIRA, 2005a, p.33).

Le Goff (1988) afirma a importância das ordens mendicantes na Idade Média. Segundo esse autor:

“Insisto em pensar e dizer que há uma Idade Média antes das ordens mendicantes e uma Idade Média depois dessas ordens. Ora, as ordens mendicantes são as cidades! Elas é que primeiro desenvolvem uma verdadeira imagem daquilo que deve ser a cidade, imagem de paz, de justiça, de segurança” (LE GOFF, 1988, p. 90).

⁵¹ Na França, os *cátaros* são conhecidos como *albigenses*.

⁵² Sob a pressão do papado, as ordens menores foram suprimidas, restando apenas quatro: dominicanos, franciscanos, carmelitas e agostinianos.

Ligadas diretamente às cidades, não apenas importantes na luta direta contra as heresias, as Ordens Mendicantes marcam importância acirrada nas universidades. Nos embates institucionais e intelectuais criados nas universidades do século XIII, franciscanos e dominicanos farão toda a diferença, como tenciona mostrar o tópico a seguir.

2.3. A corporação de mestres e estudantes de Paris, foco privilegiado das relações de poder

A corporação de mestres e estudantes do século XIII apresenta, indubitavelmente, elementos comuns aos das demais corporações. Entretanto, essa instituição apresenta relações conturbadas com os poderes em ação sobre a sociedade medieval. Desde a sua formação e durante seu desenvolvimento, é um espaço privilegiado para a verificação dos conflitos, bem como para elaboração de propostas para os mesmos conflitos.

Le Goff afirma o interesse da Santa Sé sobre as questões universitárias, no que diz respeito a tirá-las do controle das jurisdições laicas para colocá-las sob o próprio controle: “Os intelectuais do Ocidente se tornam então, em certa medida, mas sem dúvida, agentes pontificiais” (LE GOFF, 1989, p.63). Também assinala a relação tensa entre a instituição universitária e os demais poderes: “Ela [a universidade] parece assim condenada a mediar entre as classes e os grupos sociais. Parece destinada, em relação a todos, a uma série de traições. Para a Igreja, para o Estado, para a Cidade, ela pode ser um cavalo de Tróia. Ela é inclassificável” (Idem, p. 64).

Oliveira (2005a) concorda com o caráter inovador das universidades medievais, mas afirma não ser possível negar os vínculos dessa com a ordem medieval, uma vez que muitas delas viviam sob a égide do poder papal e que as autoridades (reis e papas) tinham ascendência sobre seus atos.

Quanto ao nascimento das universidades, Verger (1990) lembra ser o fato indissociável do renascimento das cidades: diferentes das vilas, opunham-se aos campos e ofereciam condições econômicas, sociais e políticas completamente novas. Afirma: “a cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios, comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo” (VERGER, 1990, p.27). Afirma, ainda, que nos séculos XII e XIII, houve uma definição jurídica da corporação⁵³.

⁵³ Na medida em que os juristas aplicavam princípios retomados do direito antigo.

O mesmo autor (2001), ao falar sobre os séculos XII e XIII – que para ele constituem uma certa unidade⁵⁴ – aponta, naquele tempo, uma nova economia de poderes, tanto leigos quanto eclesiásticos, caracterizado pelo recuo dos poderes locais e renovação dos poderes universais. Nessa situação, aos homens de saber cabe a legitimação ideológica e as competências teóricas. Afirma ainda que, nos locais onde a mutação dos poderes não estava claramente realizada, a situação escolar não evoluiu e, finalmente, que a ação dos príncipes e papas foi fundamental nas instituições do saber.

Na obra dedicada às universidades medievais, Verger (1990) diz que, no século XII, a dialética⁵⁵ e a teologia eram as atividades essenciais das escolas de Paris e continuarão sendo nas universidades. No entanto, afirma que durante o século XI os mestres aplicavam a dialética em debates puramente formais, enquanto que, no início do século XII, Abelardo retirou a dialética das escolas de Artes e introduziu-a nas de Teologia. Nesse contexto, a dialética, racionalista e crítica, que pôde desenvolver-se então no século mencionado, alimentada por traduções de textos da filosofia antiga⁵⁶, inaugurava uma nova e audaciosa atitude diante dos textos.

Para Ullmann (2000), Paris foi se convertendo numa verdadeira “Meca Intelectual”: já no século XII ensinavam-se artes liberais, filosofia, teologia, direito canônico e, em 1160, também medicina. Entretanto, com a fundação da Universidade, Paris pôs fim ao regionalismo das escolas: seus mestres espalharam-se pela Europa, o que contribuiu poderosamente na impressão do caráter cosmopolita e unidade da filosofia e teologia, a serviço da fé católica.

Oliveira (2005a) sustenta, ao analisar as considerações de Pieper, que a universidade não pode ser considerada como uma instituição de ensino, mas como um local de busca pela universalidade do saber: é neste sentido que a aponta a importância da universidade de Paris:

“Assim, a Universidade de Paris constitui o centro de saber da cristandade latina porque é nela que as duas áreas do conhecimento que permitem um saber totalizante do mundo terreno e divino eram ensinadas: a Teologia e a Filosofia e, sobretudo, o espírito que anima esse fazer Filosofia e Teologia. Tudo que dizia

⁵⁴ Quanto à questão educacional, das escolas catedrais do século XII para as universidades do século XIII, Verger sugere continuidades e rupturas. As continuidades referem-se à localização urbana, ao conteúdo e papel social atribuído aos homens de saber. As rupturas estão associadas à ordem institucional: sem precedentes históricos ou de mundos vizinhos.

⁵⁵ A dialética, pouco exercitada na época carolíngia, foi revalorizada no século XI.

⁵⁶ Verger (1990) afirma que os esforços de tradução no século XII recaíram sobre filosofia e ciência gregas: quase toda a obra de Aristóteles era conhecida no final do século XII (*Lógica, Física e Metafísica*), faltando descobrir, no século XIII a Retórica, a Ética, a Economia e a Política. Verger lembra a tradução de outros pensadores antigos e alguns árabes.

respeito a um saber mais universal, passava pela Universidade de Paris. De acordo com Pieper, Paris poderia ser considerada uma nova Atenas exatamente porque nela a busca da verdade florescia. Não é, pois, gratuito que seja nesse centro de saber que a grande crise do século XIII se aflore” (OLIVEIRA, 2005a, p.30).

Não somente a universidade de Paris, mas, conforme foi possível constatar pela leitura dos manuais de história da educação⁵⁷, também marcou importância a universidade de Bolonha; juntas, constituem os dois modelos de Universidade que se colocaram no Ocidente medieval:

“Se Bolonha se tornou o grande foco do ensino do direito, a universidade de Paris, que recebeu seus primeiros estatutos conhecidos do cardeal Robert de Couson em 1215, está pronta para se tornar o centro de ensino da teologia, a mais alta das ciências da cristandade” (LE GOFF, 1999, p.68).

Especificamente sobre o nascimento da universidade de Paris, Verger (1990) sinaliza que a multiplicação das escolas, nessa cidade no século XII, revelou um problema organizacional, gerando necessidade do reexame das instituições escolares e foi deste reexame que, nos primeiros anos do século XIII, nasceu a universidade. Verger (1990) afirma a dificuldade em acompanhar o nascimento da universidade, uma vez que a documentação é insuficiente, constituindo-se, sobretudo, de textos oficiais como privilégios reais e bulas pontificiais que não criaram a universidade, mas apenas confirmaram essas instituições nascidas espontaneamente.

Verger (1999) afirma que, em Paris⁵⁸, entre 1180 e 1210, estabeleceu-se a corporação universitária. Para o autor, a universidade nasce com uma dupla tendência: a de afirmar-se um

⁵⁷ Ver capítulo I, tópico *escolástica e universidade*. Como o foco deste trabalho é a Universidade de Paris pouco é dito sobre as demais, inclusive a referência à universidade de Bolonha, quando ocorre, é em função da primeira. Alguns autores trabalhados esmiúçam as especificidades das universidades em criação, a partir de seu modelo de nascimento: espontâneas ou criadas. Consultar Verger (1990) e Ullmann (2000).

⁵⁸ Sobre o nascimento da universidade de Bolonha: florescimento de algumas escolas leigas na Itália do norte no século XI, que ensinavam Artes Liberais e noções práticas de direito. Ao longo do século XII, ensino e organização transformaram-se completamente. Do ponto de vista geográfico Bolonha encontra-se no centro do conflito entre papas e imperadores; nesta cidade, o poder imperial é enfraquecido rapidamente, enquanto o desenvolvimento da comuna ocorre a partir dos anos 1116-1120. As escolas, organizadas como associações livres, encontram problemas para justificar-se, uma vez ao estudarem direito, o Direito Romano indicava que a única fonte possível de direito era imperial; por isso, era comum, nos dois primeiros terços do século XII, que doutores bolonheses se colocassem a favor do imperador, contra as comunas italianas. Entretanto, entre os anos de 1180-1220, a universidade de Bolonha parece nascer ao redor da organização corporativa de mestres, mas também e principalmente de duas corporações de estudantes; beneficiados com o apoio do papado, sob a mesma ambigüidade de autonomia e controle verificada em Paris. Por volta de 1230, todos os conflitos acalmam-se e a universidade de Bolonha estava definitivamente estabelecida (Verger, 1990). Ullmann (2000) apresenta um histórico um pouco diferente para esta universidade; afirma que ela nasceu da corporação de estudantes e que a corporação de mestres não conseguiu subjugar as

caráter eclesiástico, e a de ostentar uma tendência laicizante já presente nas escolas, gerando resistências e conflitos. De outra forma, para escapar à polícia e à justiça real, mestres e alunos não opuseram resistência aos esforços eclesiásticos em definir estudantes como clérigos. Nos últimos anos do século XII e primeiros anos do século XIII, tratados de canonistas, bem como decisões de papas e reis tendiam a outorgar privilégios de clérigos aos mestres e estudantes. Verger (1999) aponta uma primeira bula de Celestino III, em 1194, que ele considera “não formal”, depois uma carta de Filipe Augusto, de 1200, concedendo privilégios aos estudantes e mestres de Paris e tornando-os sujeitos à jurisdição eclesiástica. Finalmente, essas decisões foram confirmadas e completadas por outras bulas, sobretudo a *Parens Scientiarum*, em 1231.

Em meio ao nascimento da universidade, os poderes locais resistiam: o Bispo de Paris e o Chanceler de Notre-Dame possuíam autoridade arbitrária nas escolas do século XII, pelo exercício da jurisdição eclesiástica e outorga da *licencia docendi*, opondo-se com vigor ao desenvolvimento da universidade; entre 1200 e 1210, o conflito com chanceler e bispo tornou-se agudo, durando cerca de 25 anos e terminando com a vitória quase total da Universidade de Paris⁵⁹ (VERGER, 1990). Neste embate, o Rei, sensível ao prestígio intelectual e religioso que trazia a universidade, desaprovou a pressão contra os estudantes e alinou-se com a política da Santa Sé.

Verger (2001) diz que a universidade de Paris foi, a partir de 1231, a maior instituição da cristandade medieval. No entanto, no interior dessa universidade autônoma, ela enfrentava problemas relacionados à integração das ordens mendicantes e à abertura do ensino à totalidade dos textos aristotélicos. Mas, segundo o mesmo autor, se o seu sucesso político é difícil de medir, o sucesso cultural é, no entanto, evidente.

O mesmo autor (1990) ainda afirma que, a partir dos anos de 1230-1250, os privilégios deram poucos motivos à contestação, uma vez que o papado os garantia. Entretanto, a vida universitária no século XIII não foi calma: os burgueses eram adversários freqüentes, conflitando a mentalidade, contestando a indulgência da justiça universitária frente à violência dos

corporações de estudantes, permanecendo os últimos com o controle até o século XVI. Para maiores detalhes, consultar a obra.

⁵⁹ Exigências aos poucos conquistadas: 1ª ser senhora de seu recrutamento, exigindo que o Chanceler concedesse a licença aos candidatos que a corporação desejasse; 2ª direito de outorgar seus estatutos de regulamentação internamente; 3ª direito de eleger seus funcionários para assegurar aplicação dos estatutos e representar a corporação frente a autoridades exteriores.

estudantes; assim também os funcionários reais, que eram pouco dispostos a respeitar as isenções concedidas. Sob essas condições, Santo Tomás de Aquino conheceu a universidade de Paris.

Segundo Torrell (1999), é muito provável que Santo Tomás de Aquino tenha estudado em Paris entre 1245 e 1248, terminando o estudo de artes e iniciando o de Teologia; após o que teria permanecido em Colônia entre 1248 e 1252⁶⁰, como discípulo e assistente de Alberto Magno.

Quanto aos conflitos da universidade no século XIII, é importante marcar que o apoio do papado não era desinteressado: queria que as universidades permanecessem como instituições eclesiásticas, além de destinar-lhes uma função ideológica. O papado tratou de introduzir nelas clérigos que dependiam diretamente dele e eram seus agentes de centralização. Neste sentido, a introdução das ordens mendicantes⁶¹, já a partir dos anos de 1210-1220, essencialmente nas faculdades de Teologia, foi crucial (VERGER, 1990).

No entanto, o bom relacionamento inicial das ordens mendicantes não indica integração destas à universidade. Segundo Verger (1990), os mendicantes associavam-se apenas às faculdades de Teologia, recusando-se a assistir às aulas da faculdade de Artes⁶², querendo assegurar sua própria formação. Os mendicantes agiam em função dos interesses de sua ordem, desconsiderando o interesse dos mestres seculares e não colaboravam em nada com os interesses da universidade, nem com a defesa da corporação universitária; queriam aproveitar das vantagens do sistema corporativo e escapar de suas obrigações.

Entre 1229-1231, a universidade de Paris, para defender seus direitos, optou por dispersar-se⁶³; decisão que os mendicantes não acataram. Na ausência dos mestres seculares, o chanceler outorgou, pela primeira vez, a licença em teologia para um dominicano, Rolando de Cremona⁶⁴. Segundo Verger (1990), ao retornarem, os seculares não deram muita importância ao incidente, mas a crise que estourou 20 anos depois aconteceu por razões análogas. Em 1250, o

⁶⁰ O capítulo geral dos dominicanos criou em Colônia em *studium generale* (Torrell, 1999).

⁶¹ Os dominicanos preocupavam-se com o estudo e com a pregação para a salvação da alma (por isso, pregadores) e adentram as faculdades de Teologia. Desejam também controlar estritamente a formação intelectual de seus membros, bem como recrutar novos irmãos nos meios universitários. Por outro lado, os franciscanos (que inicialmente eram hostis aos estudos, depois seguiram o modelo dos irmãos dominicanos), introduziram-se nas universidades, também nas faculdades de Teologia, mas principalmente nas de Artes.

⁶² Sobre detalhes do ensino universitário, consultar Verger (1999).

⁶³ Para maiores detalhes, consultar Verger, 1990. As dissipações eram comuns nesta época e algumas delas deram origem a universidades *ex migratione* (nascidas de migrações de alunos e professores). Para maiores detalhes, consultar Ullmann (2000).

⁶⁴ A primeira cátedra de teologia foi para o dominicano Rolando de Cremona; para os franciscanos, 2 anos depois, Alexandre de Hales. Ingressaram no *studium* parisiense os cistercienses (1256), os eremitas de Santo Agostinho (entre 1285 e 1287) e os carmelitas (1295). Ullmann, 2000.

Papa autorizou a concessão de licença em Teologia a todo mendicante que dela fosse digno, ignorando o direito de apresentação e cooptação dos demais mestres. Em 1253, os mendicantes se recusam, novamente, a associar-se a uma greve. A universidade, por sua vez, decidiu pela limitação de uma cátedra regular por convento – tanto para os tradicionais, quanto para os mendicantes – e exigiu juramento de obediência aos estatutos para todos os seus membros; os mendicantes se recusaram e foram excluídos, situação pela qual o papa suspendeu todos os privilégios da universidade. Deflagrou-se o conflito. Em 1254, mestres seculares expuseram seus motivos numa carta aos bispos. Ficou evidente a gravidade do conflito, expressando dois conceitos de universidade: zelo apostólico versus interesses corporativos.

Ullmann (2000) esclarece que a entrada dos mendicantes na Universidade de Paris reacendeu uma velha disputa entre seculares e mendicantes; o fato de os mendicantes lecionarem durante a greve é mais um ponto num somatório de motivos para serem vistos como corpos estranhos na corporação. Segundo esse autor, os mendicantes estavam desvinculados do espírito corporativo e seguiam apenas seus priores, desconsiderando preocupações, interesses e decisões da universidade.

No meio desses conflitos, Santo Tomás de Aquino iniciou seu primeiro tempo de ensino em Paris, permanecendo como bacharel sentenciário entre 1252 e 1256⁶⁵. Torrell (1999) assim pontua o conflito entre seculares e mendicantes:

“Tomás encontraria em Paris um clima intelectual menos tranqüilo que o vivenciado em Colônia. Tratava-se de uma cidade maior, de um dos centros intelectuais da cristandade de tradição universitária já longa e movimentada. Basta lembrar a greve real de mestres e estudantes, em 1229-1231, que deixaram Paris a fim de se estabelecer, alguns em Angers, mais muitos em Toulouse. Originalmente prevista para durar seis anos, seus efeitos foram rapidamente anunciados pois, desde a retomada das atividades, em setembro de 1229, o dominicano Rolando de Cremona inaugurava sua cátedra de teologia. As ordens mendicantes tiveram assim o papel de fura-greves, e isso, que logo lhes renderia ásperas censuras, não foi estranho à constante degradação das relações, na seqüência, entre eles e os mestres seculares.” (TORRELL, 1999, p.44-45).

Verger (2001) afirma que no conflito estabelecido entre mestres mendicantes e seculares, principalmente nas faculdades de Artes e Teologia da Universidade de Paris, o debate doutrinal

⁶⁵ Santo Tomás de Aquino lecionou como Bacharel Sentenciário entre 1252 e 1256; tornou-se mestre, recebendo a *licentia docendi* na primavera de 1256. Permaneceu na universidade de Paris até 1259. Para maiores detalhes acerca da carreira nas faculdades de Teologia, consulte Torrell, 1999.

foi sempre acompanhado de um conflito institucional. Os seculares tentavam obter a exclusão dos mendicantes; mas eram vencidos por esses.

Torrell (1999) também explica que os seculares viam a presença dos mendicantes com maus olhos. O autor, ao definir o conflito, afirma que no início do século XIII, as cátedras de teologia restringiam-se a oito, sendo os seculares, majoritários⁶⁶. Em 1254, o número dessas cátedras se elevou a doze (às quais se acrescentavam três mendicantes). Cada nova cátedra de regulares era subtraída aos seculares. Em 1253, uma nova greve foi quebrada pelos regulares. Por ocasião desta, o papa Inocêncio IV convidou as partes a um acordo, mas, em 1254 os seculares deflagraram a ofensiva e, em seguida, Guilherme de Santo Amor (delegado em processo contra os pregadores) foi a Roma e conseguiu obter apoio do papa Inocêncio IV (bula *Etsi animarum*). Entretanto, o apoio do papado aos seculares foi breve, pois pouco tempo depois o Papa morreu e seu sucessor, Alexandre IV, promulgou imediatamente a bula *Nec insolitum*, anulando a anterior.

Segundo Ullmann (2000), a não-adesão à greve de 1253 pelos mendicantes fez transbordar aversões latentes; os seculares resolveram reduzir as cadeiras dos mendicantes a uma por convento, e exigiram dos religiosos juramento de obediência aos estatutos; como esses não se sujeitaram, foram excluídos do *studium*.

Ullmann (2000) concorda com Torrell, ao afirmar que a bula de 1254 era contrária aos mendicantes, entretanto, esta bula contava com proibições endereçadas aos regulares e aos fiéis. Para o episódio de 1254, ao contrário de Torrell, Verger (1990) afirma que com Inocêncio IV buscava um ajuste entre as partes, o que ficou impossibilitado por sua morte.

Verger (1990) e Ullmann (2000) entendem a bula *Quase lignum vitae*, de 1255, como uma tomada de defesa da ordem mendicante, enquanto Torrell (1999) afirma que ela (bem como as demais ações do papa) nada tinha de unilateral. Nas palavras de Torrell:

“A partir de 14 de abril de 1255, a bula *Quase lignum vitae* modificará os decretos dirigidos contra os mendicantes, exigirá sua reintegração e suprimirá a limitação do número de cátedras. Mas a carta do papa está longe de ser unilateral: se por um lado ele aprova os dois mestres dominicanos por terem recusado a greve, por outro, em 1253, já que haviam sido expulsos da universidade, recomenda-lhes que no futuro se associem a uma greve justa. Como eco significativo da carta do papa, o geral dos dominicanos, Humberto Romano, escrevia aos irmãos da ordem, por ordem do capítulo geral de Milão (1255), instando-lhes a fazer o máximo para acalmar as querelas com os

⁶⁶ Em 1236, Alexandre de Hales, mestre desde 1229, ingressou na ordem franciscana mantendo sua cátedra; a situação se complicou (Verger, 1990).

seculares no domínio da administração dos sacramentos, da pregação, das sepulturas, das esmolas etc.” (TORRELL, 1999, p.92).

O conflito continuou. Segundo Torrell (1999), os seculares fizeram uma nova declaração em 1255, na qual se declararam dispostos a deixar Paris. Nessa situação, os franciscanos aderiram a uma tentativa de mediação, enquanto os dominicanos se recusaram a ela. Entretanto, a declaração dos seculares foi rejeitada pelo papa em 1256, que solicitou ao rei Luís IX expulsar do reino de França Guilherme de Santo Amor, Odon de Douai, Nicolas de Bar-sur-Aube e Cristiano de Beauvais. Guilherme foi condenado em Roma e depois banido por São Luís; enquanto Cristiano lhe prometeu submissão. Torrell descreve essa querela como violenta e hábil manobra dos seculares, que colocou estudantes contra os religiosos, de tal forma que durante o inverno de 1255-1256, os frades eram atacados nas ruas, precisando ser guardados pelos arqueiros do rei. Por fim, Torrell afirma que Santo Tomás proferiu sua aula guardados pelos arqueiros do rei. Por fim, Torrell afirma que Santo Tomás proferiu sua aula inaugural em 1256, sob a proteção real, mas que manifestantes impediram ouvintes externos de comparecer a ela. O autor afirma que após a condenação de Guilherme e a retratação dos seus, o debate se acalmou durante algum tempo.

Ullmann (2000) afirma que, entre 1254 e 1259, o conflito entre seculares e mendicantes se agravou. Os seculares reagiram à bula *Quasi lignum vitae* e, para fugir a excomunhão, suspenderam seus cursos por um ano e organizaram um boicote aos mendicantes: preferiam abandonar Paris a admiti-los. Ullmann lembra, além de Saint-Amour, outros inimigos declarados dos mendicantes: Siger de Brabant, Nicolau de Lisieux e Geraldo de Abbeville. Todos esses queriam que os mendicantes abandonassem a universidade e voltassem para os conventos. Para Ullmann, os seculares contavam com a simpatia de uma boa parte do clero e do episcopado e Alexandre IV viu-se obrigado a tomar algumas medidas conciliatórias, evitando a emigração que poderia ser danosa à universidade de Paris. Os privilégios da corporação foram confirmados, os mendicantes reintegrados e as sentenças contra os regulares retiradas, exceto a Saint-Amour, principal mentor da rebeldia. Por persistir em suas idéias, Saint-Amour, a pedido do papa, foi expulso por São Luís; este último ainda o condenou à fogueira. Ullmann afirma que Urbano IV completou as medidas conciliatórias de seu antecessor e durante um tempo (até 1261) a calma voltou a reinar em Paris.

Sobre a continuidade do conflito, Verger (1990) afirma que os seculares contavam que poderiam ter apoio e simpatia de uma boa parte do clero, especialmente do episcopado. Os seculares aproveitaram um erro franciscano, que apresentava São Francisco como um novo Cristo, e sua ordem destinada a instaurar a Igreja dos últimos tempos⁶⁷. Acusaram os mendicantes de heresia, denunciaram como falsos os princípios da pobreza e da mendicância, afirmando que Cristo não mendigou e que São Paulo dissera que apenas quem trabalha tem direito de comer⁶⁸. Sobre isso, Verger afirma que a última palavra foi dos mendicantes, que souberam repudiar os seculares: São Boaventura, quanto ao ideal da pobreza e Santo Tomás, quanto ao direito de as novas ordens se consagrarem ao ensino e à pregação. Alexandre IV quebrou a resistência dos seculares e a maioria deles submeteu-se; Guilherme de Santo Amor foi condenado, excluído da universidade e banido da França. Os mendicantes foram solenemente reintegrados à universidade, revogaram-se as sentenças contra os seculares e o conjunto de privilégios universitários foi confirmado. As medidas conciliatórias se completaram depois de 1261, com Urbano IV.

Ao descrever o embate levado a cabo por Guilherme de Santo Amor, Ullmann (2000) reitera que as duas ordens se uniram para combater o inimigo comum: os franciscanos, mais pela tradição platônico-agostiniana (pela boca de São Boaventura) e dominicanos, mais pela via aristotélica.

Le Goff (1999), ao afirmar a proximidade de São Luís às ordens mendicantes, argumenta também com esses episódios:

“Quando estourou o episódio mais vivo da disputa entre seculares e mestres mendicantes na universidade de Paris de 1254 a 1257, o rei apoiou as decisões pontifícias favoráveis aos mendicantes; depois, outra vez, quando o papa Alexandre VI condenou o chefe dos mestres seculares, Guillaume de Saint-Amour, a entregar todos os cargos e benefícios, e o proibiu de ensinar e de pregar e o exilou do reino da França, São Luís executou rigorosamente a parte da sentença que dizia respeito à sua função de braço secular” (LE GOFF, 1999, p.664).

De acordo, Verger (2001) e Torrell (1999) afirmam que Santo Tomás, ao assumir a cátedra, tomou imediatamente uma posição. Torrell afirma que Santo Tomás entrou no debate já em sua aula inaugural (parece que já havia iniciado a redação do *Contra impugnantes*); esse autor

⁶⁷ Publicação por Fr. Gherardo de Borgo San Donnino de sua *Introdução ao evangelho eterno* (de Joaquim de Fiore).

⁶⁸ Todas as críticas foram reunidas por Guilherme de Santo Amor no panfleto *Sobre o perigo dos novos tempos*, em 1255 ou 1256.

trabalha a questão num tom bastante enfático: “Tomás não deixa passar nada, tratando de vingar a honra dos pregadores” (TORRELL, 1999, p.98). Já Ullmann (2000) e Verger (2001) citam a obra *Contra impugnantes Dei cultum et religionem*, de Santo Tomás de Aquino (1256), de um ponto de vista menos pessoal, entretanto igualmente posicionado: como defesa mendicante, no cerne do embate.

Mas, apesar de todos os conflitos entre seculares e mendicantes, Ullmann afirma a importância de o papado ter apoiado firmemente a presença das ordens dominicana e franciscana na universidade de Paris, uma vez que foram os mendicantes que “deram ao ensino filosófico e teológico um caráter mais internacional e organizado” (ULLMANN, 2000, p.233), criando obras de grande valor (como as sumas) no século XIII.

Sem valorizar a intervenção papal, Oliveira (2005a) enfatiza o trabalho das ordens mendicantes no seio universitário. Lembra que os dominicanos⁶⁹ estiveram à frente nas universidades, envolveram-se na busca do conhecimento e, por tais motivos, nomes como Alberto Magno e Tomás de Aquino, que criaram a possibilidade de fusão entre o pensamento aristotélico e a fé, são presentes e influentes no meio acadêmico até hoje. Não é por acaso que Santo Tomás é considerado o grande mestre da escolástica.

Verger (1990) afirma que a crise universitária foi além dos acontecimentos de 1252-61; perdurou até o início do século XIV e significou uma grave derrota para os princípios da corporação. Entretanto, as atitudes de Alexandre VI deixam ver que o objetivo do papado não era favorecer o desenvolvimento e a autonomia das universidades, mas pô-las a seu serviço direto. Por outro lado, Verger afirma que esses mesmos anos (1252 a 1261) foram os intelectualmente mais brilhantes da universidade de Paris.

Torrell (1999) coloca a probabilidade de Santo Tomás ter iniciado a redação da *Suma contra os gentios* antes de deixar Paris, em 1259 e acredita, como Pe. Chenu, que esta não visava apenas aos muçulmanos, mas também a pagãos, judeus e hereges.

⁶⁹ Oliveira (2005a) salienta a diferença entre dominicanos e franciscanos, no que concerne especificamente ao século XIII: Dominicanos voltam-se para a evangelização e para isso buscam a verdade por meio da teologia, filosofia e investigação científica; enquanto franciscanos dedicam-se com afinco à evangelização, sem muita atenção à pesquisa intelectual. Reconhece a importância de alguns franciscanos (como Boaventura), mas não considera a ciência como uma vocação da ordem.

Segundo Torrell (1999), Santo Tomás de Aquino esteve fora de Paris entre 1259-61?⁷⁰ e 1268. Em 1259, Santo Tomás foi a Valenciennes, para o capítulo geral dos dominicanos. Nessa situação, Paris reunia a elite intelectual da ordem dominicana (cinco deles eram mestres de Teologia nessa universidade), entretanto, em outros lugares, novas vocações careciam de bases elementares. Santo Tomás permaneceu em Nápoles até 1261 ou 1262, na qualidade de pregador e membro de direito dos capítulos provinciais.

Santo Tomás de Aquino foi nomeado leitor no convento dominicano de Orvieto, onde permaneceu entre 1261 e 1265 (TORRELL, 1999). O objetivo de seu trabalho no convento era preparar os frades que não haviam feito o *studium generale* para cumprir suas funções de pregação e de confissão. Segundo ainda Torrell, a estada de Santo Tomás em Orvieto foi rica em contatos humanos e a proximidade da corte papal suscitou muitos encontros. Foi um período igualmente importante para seu trabalho:

“Em cinco anos (desde que deixou Paris), compôs a *Suma contra os gentios*, o *Comentário ao Livro de Jó*, boa parte da *Catena aurea* e toda uma série de opúsculos. As três grandes obras dispensam elogios, ainda que uma só delas bastasse para ocupar o tempo de mais de um autor. Sem dúvida os pequenos escritos ressentem-se um pouco dessa pressa, mas têm o mérito de mostrar um teólogo em ação no mundo de sua época, atento aos problemas que lhe são apresentados, tentando responder a eles da melhor forma possível. A solidão de seu convento não tinha nada do isolamento de uma torre de marfim” (TORRELL, 1999, p.165).

Em seguida, Tomás foi designado para Roma (1265-1268). O objetivo desta estada era fundar um *studium* para a formação de frades escolhidos em diversos conventos da província romana. Torrell descreve esse estudo como decerto modesto, não se comparando a um *studium generale* de Paris, Bolonha, Oxford, Colônia ou Montpellier. Fundado a título de experiência, para o Aquinate aplicar um programa de estudos de sua escolha, parece não ter sobrevivido à sua partida. Segundo Torrell, foi em Roma que Santo Tomás iniciou a *Suma de teologia* e esta parece ser uma preocupação com a formação dos frades. Torrell fala sobre o plano da *Suma* e evidencia que:

⁷⁰ Torrell (1999) lembra que os anos entre 1259 e 1261 são incertos: é apenas provável que Santo Tomás tenha retornado a Paris após o capítulo.

“Enquanto se trata de reconhecer a existência dessas grandes partes e seções, todos os comentadores estão de acordo; as divergências surgem a partir do momento em que se põe a questão de saber se essa divisão, tão simples em aparência, não esconderia outro plano menos evidente, mas cujo movimento interno seria bem mais esclarecedor a compreensão do propósito de Tomás” (TORRELL, 1999, p.176-177).

Torrell (1999) aponta que Santo Tomás escreveu muitas outras obras nesse período, dentre elas, *De regno ad regem Cypri*, a qual, escrita para o rei de Chipre, trata da realeza e dos deveres do rei. Sobre essa obra, que parece autêntica, pelo menos em parte, diz Torrell:

“Mas o fato é que o conteúdo não corresponde em absoluto ao que Tomás diz em outros lugares quanto à melhor forma de governo. Enquanto o mais das vezes ele recomenda um governo misto, em que o rei colabora com uma aristocracia eleita pelo conjunto da população, aqui Tomás recomenda uma monarquia absoluta. Talvez seja o caso de ver a razão para isso no que ele conhecia da situação particular de Chipre na época em que escrevia. Mas é preciso acentuar também o estado inacabado da obra, que não pôde ser revista pelo autor” (TORRELL, 1999, p.199).

Finalmente, Santo Tomás voltou a Paris em 1268, onde permaneceu até 1272. Para Torrell (1999), os escritos de Santo Tomás durante sua permanência em Orvieto refletem sua serenidade (esteve envolvido num conflito de idéias e dialogava com os filósofos do passado), situação que se altera em seu retorno a Paris: “(...) as obras desse novo período revelam uma agitação que contrasta com o tom pacífico das do período precedente” (TORRELL, 1999, p.209). Torrell considera incertos os motivos de Santo Tomás ter sido convocado a Paris⁷¹.

Segundo o mesmo autor, (1999), a primeira frente tomada por Santo Tomás ao chegar a Paris foi a defesa da vida religiosa mendicante, como demonstram os escritos *De perfectione spiritualis vitae*, de 1270 e o *Contra retrahentes*, de 1271. Entretanto, entre os religiosos, a unidade da forma substancial gerou embate entre franciscanos e dominicanos, e também no interior dos dominicanos; na obra *De unitate intellectus*, Santo Tomás combate, na frente oposta à dos conservadores, o que se convencionou chamar de *averroísmo*.

Neste período, Torrell (1999) afirma que Santo Tomás produziu uma vasta obra. Dentre as obras descritas e comentadas por Torrell, parece fundamental marcar a *Carta à condessa de Flandres*, que não se interessa apenas pelo tratamento a ser dado aos judeus, mas que na verdade

⁷¹ Entretanto levanta hipóteses de alguns estudiosos: a crise averroísta, os problemas entre seculares e mendicantes e a luta contra os conservadores, que eram contra os estudos aristotélicos.

é mais reservado ao “princípio geral que funda a legitimidade do imposto recebido pelo príncipe, e que é o da utilidade pública” (TORRELL, 1999, p.256). A última principal ocupação de Tomás neste período era de Comentador de Aristóteles⁷².

Torrell (1999) afirma que a polêmica colocada em 1267 por Geraldo de Abbeville pode ser um dos motivos do retorno de Tomás a Paris em 1268. O debate era em torno da defesa da pobreza voluntária que, para Santo Tomás, seria um meio que possibilitava a perfeição. Ao confronto entre seculares e regulares, seguiu-se o conflito entre os próprios mendicantes: franciscanos e dominicanos enfrentavam-se. Ao comentar as obras de Santo Tomás, Torrell afirma: “Podemos adivinhar não serem mais os seculares os visados, mas os franciscanos; John Peckham não se enganava a esse respeito ao atacar com violência a tese tomista da pobreza *instrumentum perfectionis*” (TORRELL, 1999, p.105). Ainda segundo o autor, Tomás livrou sua ordem das disputas sobre a pobreza perfeita, que continuaram em várias correntes franciscanas. Ao final do segundo período de ensino em Paris, Torrell aposta no amadurecimento das posições tomistas: “descobre-se um homem maduro, em pleno domínio de seu saber, transbordante de atividade e projetos” (TORRELL, 1999, p.284).

Finalmente, entre 1272 e 1273, Santo Tomás viveu um último período de ensino em Nápoles. Ao deixar Paris, a universidade vivia novamente um período de agitação, que contrapunha os mestres ao bispo de Paris; nesse contexto, decidiu-se por uma greve que deveria manter-se até o final do ano escolar. “Na verdade, só a faculdade de direito a observaria até o fim, mas as outras faculdades – ou pelo menos as cátedras dos regulares – não parecem ter se envolvido a esse ponto” (TORRELL, 1999, p.289). Ao chegar a Nápoles, Santo Tomás tinha muitos livros ainda em preparação e a terceira parte da *Suma de teologia* estava apenas começada. Segundo Torrell, as questões 27 a 59 – popularizadas em francês como *Vie de Jésus* – “revelam um embasamento bíblico e patrístico que espantaria os que só querem ver em Tomás um aristotélico impenitente” (Idem, p.306).

Torrell (1999) diz ainda que durante este período é possível verificar um aspecto pouco conhecido da pessoa de Santo Tomás, “como se o fato de reencontrar o solo natal fizesse ressurgir em torno dele muitos personagens familiares” (TORRELL, 1999, p.313).

⁷² O período que compreende 1268-1272 será acompanhado mais de perto em seguida, ao falar sobre o ensino de Aristóteles na universidade do século XIII.

Em setembro de 1273, Santo Tomás ainda participou do capítulo de sua província, enquanto definidor, mas, algumas semanas depois, sofreu uma transformação e nunca mais escreveu ou ditou qualquer coisa; foi Reinaldo que concluiu a terceira parte da *Suma de Teologia* (TORRELL, 1999). Santo Tomás morreu em 1274.

Para completar a exposição de Santo Tomás de Aquino e a universidade de Paris do século XIII, é necessário tocar no centro intelectual do conflito entre seculares e mendicantes: a penetração e o ensino da filosofia aristotélica.

Para Verger, “nas faculdades de Artes e de Teologia, o grande problema do século XIII foi o aristotelismo” (VERGER, 1990, p.80). O problema era saber se o saber aristotélico podia ser conciliado ao dogma cristão. Verger afirma que no início do século XIII os teólogos eram prudentes e que, nos anos de 1230-1250, os mestres compreenderam que certos conceitos aristotélicos “podiam permitir uma expressão racional de certos problemas teológicos, relativos, por exemplo, à criação ou ao conhecimento” (VERGER, 1990, p.81).

Segundo Torrell (1999), o lugar que se deveria dar ao ensino de Aristóteles sacudia o mundo intelectual parisiense, no qual, em 1250, ainda se proibia comentar certos livros, proibição que permanecia como letra morta. Entre 1252 e 1255, a faculdade de Artes teria permissão para ensinar em público todos os livros de Aristóteles, contribuindo para a cristalização da oposição entre a faculdade de Artes e a de Teologia.

Ullmann (2000) lembra que, já em 1210, a leitura da filosofia natural de Aristóteles estava proibida na Faculdade de Artes de Paris e, conforme o autor, um dos pontos da discórdia entre professores de teologia e artes era a questão da eternidade do mundo, presente em Aristóteles, que ia contra o criacionismo da doutrina cristã. Em 1215, foram proibidos também os livros da metafísica aristotélica. Ullmann lembra que as proibições foram sendo reiteradas (1231, 1245), mas que, ao mesmo tempo, se observam nos escritos, os reflexos dos debates a respeito da filosofia natural de Aristóteles. Todas as obras aristotélicas eram ensinadas e comentadas na faculdade de Artes em 1255 e, pouco depois, na faculdade de Teologia. O autor ainda esclarece que, em 1255, o papado precisou abrandar a proibição – uma vez que não era mesmo seguida – e passou a considerar que Aristóteles não era tão perigoso, desde que seus erros fossem expurgados antes de ser ele ensinado na Universidade. No entanto, o fato é que as proibições nunca foram retiradas e, mais uma vez, em 1263, Urbano IV reiterou-as.

Verger (1990) afirma que, até por volta de 1250, os mestres da faculdade de Artes permaneciam “lógicos”, embora a física e a metafísica aristotélica não lhe fossem desconhecidas. A partir de 1250, o conjunto de textos aristotélicos, bem como o de Averróis, passaram a ser estudados nesse ambiente mais leigo, alimentando preocupações de ordem estritamente filosófica⁷³.

Agregado ao problema da penetração aristotélica, cabe lembrar o debate sobre os universais⁷⁴. Ullmann (2000) aponta como tentativas da resolução do problema na Idade Média o *realismo exagerado* (iniciado por Platão), o *realismo moderado* (iniciado por Aristóteles e seguido pela escola tomista: os conceitos não são universais, mas adquiridos por abstração) e o *nominalismo* (iniciado por Roscelino e explicitado por Abelardo, adquire maior expressão em Guilherme de Occam).

Oliveira (2005a) aponta o abrandamento do conflito entre seculares e mendicantes nos fins de 1250 e o surgimento, na década de 1260, de um conflito entre as ordens mendicantes, principalmente em virtude da forma que os dominicanos (principalmente Santo Tomás) incorporavam o pensamento aristotélico em sua concepção teológica.

É no interior desses embates que Verger (1990) situa entre 1250 e 1275 as grandes “sínteses” teológicas, do franciscano São Boaventura e, sobretudo, a do dominicano Santo Tomás. Sobre esta, afirma:

“Sem renunciar a qualquer conceito agostiniano, Santo Tomás afirmava, com Aristóteles, que o conhecimento sensível era possível e legítimo e que se podia, daí, pelo jogo racional das causas, remontar em direção a Deus. A síntese tomista parecia coroar o esforço de assimilação da filosofia grega ao pensamento cristão” (VERGER, 1990, p.81).

Apesar de síntese harmoniosa, Verger (1990) esclarece que a obra de Santo Tomás não escapou à crítica: os teólogos agostinianos acusavam-no de dar demasiada importância à natureza em relação à graça; particularmente a faculdade de Artes percebeu que a síntese tomista certas vezes violentara textos aristotélicos e negligenciara comentários de Averróis.

Oliveira (2005a) caminha na mesma direção que Verger, quanto à busca da síntese harmoniosa, na busca de equilíbrio entre dois conhecimentos vigentes por Santo Tomás: busca,

⁷³ Um exemplo notável é Sigério de Brabante, conhecido como o mais brilhante representante do averroísmo latino.

⁷⁴ Este capítulo não tem por objetivo resgatar a discussão, uma vez apresentada pelos autores no capítulo I. Para maiores detalhes consultar Ullmann (2000).

no conhecimento produzido pela humanidade, elementos para a construção de um saber verdadeiro, sem negar, em nenhum momento, a importância da Encarnação. Como Verger, Oliveira afirma que Santo Tomás foi atacado pelas duas correntes.

Ao falar sobre Santo Tomás enquanto comentador de Aristóteles, Torrell sinaliza:

“Mas, se for nossa intenção prevenir equívocos, é preciso acrescentar que ao comentar Aristóteles Tomás não o deixa a seu próprio encargo. Afirmou-se com frequência que Tomás seria o mais fiel e penetrante dos comentadores de Aristóteles; isso significa esquecer que há entre a moral de ambos toda a diferença trazida pelo Evangelho” (TORRELL, 1999, p.266).

Sobre os autores que Santo Tomás utiliza, Torrell lembra que dizê-lo aristotélico é uma posição simplista:

“Além de posições um tanto simplistas, que veriam em Tomás um mero aristotélico, hoje admitimos, cada vez mais, que ele soube se servir do que lhe convinha; de resto, a maneira pela qual utiliza seus autores preferidos não os deixa intactos: a inspiração de sua própria síntese basta para transformar profundamente esses elementos emprestados” (TORRELL, 1999, p.151).

Ao discutir as obras de Santo Tomás, Torrell não se cansa de marcar a interpretação do Aquinate: “Tomás reinterpreta Aristóteles no sentido da fé cristã” (TORRELL, 1999, p.273); “mas [Tomás] não deixou de desvirtuar a doutrina de Aristóteles em pontos decisivos (...) Para não falar da metafísica criacionista, ou do abandono do politeísmo” (Idem, p.277). Sobre esse *desvirtuamento* aristotélico cometido por Tomás, Torrell esclarece-o como próprio da “hermenêutica medieval”:

“A nosso ver, muitos equívocos serão evitados se nos ativermos ao verdadeiro propósito de Tomás. Segundo fórmula que repete com frequência – e não só a respeito de Aristóteles –, ele pretende buscar a *intentio auctoris*. É uma das regras da *expositio reverentialis*, digamos, da hermenêutica medieval, cujo objetivo é encontrar o que o autor *quer dizer*. Para compreender Aristóteles, é preciso esforçar-se para encontrar o movimento global de seu pensamento e recordar a verdade em busca da qual ele partiu, e que procurava bem ou mal exprimir. Nesse ponto preciso, Tomás sente-se autorizado a pôr-se em seu lugar para prolongá-lo e fazê-lo dizer coisas em que ele nem sequer poderia ter pensado. A reconstituição historicamente exata do pensamento de Aristóteles não o interessa em si mesma. Mesmo que seus recursos de erudição sejam menores que os de um historiador contemporâneo, ele sabe muito bem a que se deve ater. Mas prefere seguir de perto o intento de Aristóteles e levar até o fim a

intuição que ele crê ter sido a sua. Foi incapaz de verificá-la por carecer da luz da revelação cristã, pensa Tomás, mais isso foi muito bem o que ele *quis dizer*” (TORRELL, 1999, p.278).

Oliveira (2005a) afirma que aos conflitos entre os mendicantes, soma-se o surgimento da corrente que defendia o aristotelismo de forma radical, propondo a ruptura com o conhecimento vigente, defendendo a filosofia como forma suprema de conhecimento (a maior expressão encontra-se em Sigério de Brabante).

Para Verger (2001), a penetração maciça da filosofia de Aristóteles nas faculdades de artes no século XIII acarretou problemas, principalmente com o averroísmo, acirrando o debate que culminou na crise que explodiu em 1276, e provocou, em 1277⁷⁵, a condenação às proposições de origem aristotélica, à qual se seguiram anos tensos.

Torrell (1999) esclarece o surgimento do averroísmo (do *erro* averroísta): primeiro acusado por Alberto Magno, de forma vaga, em 1250; depois, em 1252, por Robert Kilwardby, de forma mais precisa “Averróis será acusado de ter dito haver uma só alma para todos os homens” (TORRELL, 1999, p.224) e finalmente São Boaventura, no seu comentário ao Livro II das *Sentenças*, formulou de maneira definitiva o erro averroísta. Torrell cita diversos autores ao afirmar que esta heresia não existia; foi criada pelos teólogos que a denunciaram.

Por outro lado, Verger (1990) afirma que os averroístas latinos renunciavam a conciliar Aristóteles e as escrituras. Segundo ele, as idéias averroístas podiam escandalizar os mestres em Teologia, sobretudo os mais tradicionais, ligados ao agostinismo e contrários à utilização de Aristóteles. “Por isso, a 10 de dezembro de 1270, obtiveram do Bispo de Paris, Estevão Tempier, a condenação de treze teses que reuniam o essencial da doutrina averroísta” (VERGER, 1990, p.82). Essa condenação gerou uma grave crise na faculdade de Artes e por esse motivo, incitado por mestres de Teologia e pelo papa João XXI, Estevão Tempier condenou, em 1277, 219 proposições errôneas.

Torrell (1999) esclarece que a agitação doutrinal opondo conservadores neo-agostinistas (faculdade de Teologia) aos aristotélicos radicais (faculdade das Artes), só se acentuou desde a partida de Santo Tomás de Paris (1272) e culminou em 1277. Durante a Páscoa de 1273, Boaventura pronunciava uma série de conferências, nas quais reagia enfaticamente ao

⁷⁵ Em português, a lista de 219 proposições condenadas em 1277, ordena em questões filosóficas e teológicas, pode ser encontrada na publicação de De Boni, L.A. *Filosofia medieval: textos*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

aristotelismo. Foi submetida a Alberto Magno⁷⁶ uma lista de 15 proposições que mestres reputados de filosofia ensinavam nas escolas de Paris (13 delas retomavam erros condenados em 1270 e voltaram a constar na condenação de 1277). Alberto respondeu, mas não foi suficientemente convincente. O papa João XII indicou a Estêvão Tempier, bispo de Paris, para “inquirir sobre pessoas e meios que propagavam erros prejudiciais à fé e relatar-lhe o quanto antes” (TORRELL, 1999, p.350). Para Torrell, disso resultou um inquérito apressado e incoerente, que julgou heterodoxas 219 proposições e que teve como consequência a condenação de 1277. O Papa solicitou ao Bispo que prosseguisse com essa depuração. Segundo Torrell, essa condenação “englobava indistintamente teses heréticas e opiniões teológicas perfeitamente legítimas” (Idem, p.351). O autor afirma que essa intervenção autoritária funcionou como um freio para o aristotelismo radical e também como freio à evolução de um espírito independente.

Ullmann (2000) lembra que nem mesmo Santo Tomás foi poupado na condenação de 1277, por várias de suas doutrinas estarem calcadas em escritos aristotélicos. Como Torrell, Ullmann não vê heresias em muitas das proposições: “Cerca de três dezenas de condenações não têm o mínimo resquício de heresia, mas revelam a influência da cosmovisão grega aplicada ao homem” (ULLMANN, 2000, p. 167).

Para Verger (1990), a condenação de 1277 provocou uma grande confusão na universidade de Paris:

“Os mestres em Teologia agostinianos, que eram seus inspiradores, tinham, realmente, misturado às teses averroístas proposições simplesmente aristotélicas ou mesmo tomistas, o que provocou a cólera dos dominicanos e do conjunto dos mestres em Artes, entre os quais Santo Tomás gozava de uma imensa popularidade” (VERGER, 1990, p.83).

Quanto à condenação dos escritos de Santo Tomás de Aquino, Torrell (1999) afirma que “Será preciso esperar 1325 – ou seja, cerca de cinquenta anos, dois após a canonização de Santo Tomás – para que um dos sucessores de Tempier anule nessa sentença o que podia atingir teses tomistas” (TORRELL, 1999, p.351-352). Ainda segundo Torrell, estudos recentes sobre as teses condenadas mostram que elas atingiram Santo Tomás, mas que este não era diretamente visado; é igualmente certo que tenha sido implicado, pois sabia-se que ele era lido na faculdade de Artes. Mas para o autor, “a seqüência dos acontecimentos revela claramente que Estêvão Tempier não

⁷⁶ Por Egídio de Lessines.

hesitou em atacar diretamente Tomás” (Idem, p.353): 31 das proposições visavam Tomás, atingindo-o indiretamente. Segundo Torrell, a censura a Egídio de Roma “é essencialmente a revanche da faculdade de teologia contra um de seus membros, julgado por demais independente e considerado *o aliado de Tomás de Aquino*” (Idem, p.353). Na ocasião, Tempier abriu um processo contra Tomás, só encerrado em 1285.

Para Verger (1990), o sentido da condenação de 1277 é muito claro: não apenas o averroísmo (enquanto desenvolvimento autônomo de uma filosofia natural puramente racionalista) deveria ser combatido, mas qualquer esforço para conciliar fé e razão. A condenação marcou o fim dos grandes esforços de síntese, da confiança absoluta nas possibilidades criadoras da escolástica, embora não tenha esterilizado o plano intelectual, uma vez que averroísmo e tomismo sobreviveram a ela. Por outro lado, foi ponto de partida para pesquisas fecundas. A Teologia voltou-se para a tradição agostiniana e as ciências naturais puderam despregar-se das construções teológicas. O estudo de “filosofia natural” na faculdade de Artes de Paris foi destruído, enquanto a faculdade de Teologia assumiu, progressivamente, um papel de vigilância e repressão intelectual.

Mesmo após a morte de Santo Tomás, a discórdia entre dominicanos e franciscanos prosseguiu e a pobreza voluntária era ainda o cerne do debate. Torrell (1999) lembra que, aos dominicanos, era fundamental fazer a defesa de Santo Tomás, já que a Ordem corria o risco de cair em descrédito junto com ele: o capítulo de 1279 previa que se podia discordar dele, mas não faltar-lhe com o respeito; já o capítulo de 1286 ordenava que os frades promovessem sua doutrina; depois disso vários capítulos o recomendaram.

Para Ullmann (2000), a defesa da ortodoxia, confiada às duas grandes ordens por Gregório IX, degenerou em rivalidade. Onze dias após a condenação de 1277, o arcebispo de Canterbury, Robert Kilwardby, dominicano, proibiu que dezessete proposições de inspiração tomista fossem ensinadas em Oxford. Em 1284, John Peckham, franciscano, sucessor de Kilwardby, proferiu uma sentença condenatória a Santo Tomás, repetida em 1286. Sob protestos, as decisões se mantiveram. Em 1282, o franciscano Guilherme de Maré publicou o *correctorium fratris Thomae*, julgando falsas 117 proposições de Santo Tomás; o dominicano João Quidort, em defesa do Aquinate, fez a réplica *Correctorium corruptorii fratris Thomae*.

Verger (2001) lembra que a historiografia tradicional enaltecia a liberdade intelectual da universidade medieval; entretanto, estudos mais atuais mostram que ela esteve longe de ter

escapado à censura e ao controle ideológico. Ao historiar as condenações de 1270 a 1277, afirma: “Estes episódios pouco gloriosos levam-nos a nos interrogar sobre a noção de liberdade intelectual na universidade medieval” (VERGER, 2001, p.293).

Torrell (1999) coloca que, após a morte de Santo Tomás, sua história continua em dois registros diferentes; de um lado, o surgimento de um culto no próprio lugar de sua morte; de outro, em Paris e Oxford, uma oposição à sua teologia, o que gerou lutas ásperas, provocando, muitas vezes, a intervenção da autoridade episcopal; também voltou a aparecer a velha rivalidade entre franciscanos e dominicanos.

Quanto à canonização de Santo Tomás, embora o tipo de texto do processo seja recheado de milagres, Torrell afirma ser possível buscar dados significativos naqueles documentos. Tomás foi canonizado em 18 de julho de 1323: “No meio exaltado dos espirituais franciscanos, aliás, essa canonização foi tomada pelo que de fato era considerada *verdadeira provocação pelos adeptos da pobreza voluntária*” (TORRELL, 1999, p.377). Quanto aos meios intelectuais, afirma que a condenação de 1277 não paralisou a vida intelectual em Paris e que Tomás continuou a ser lido (presente nas listas dos livreiros a partir de 1275), também em Praga e Oxford. O papa São Pio V o proclamou doutor da Igreja em 1567. Entretanto, lembra Torrell:

“A liturgia celebra hoje em dia mais de trinta ‘doutores da Igreja’; equivale a dizer que o título nada tem de muito exclusivo. No momento em que santo Tomás o recebeu havia quatro – Ambrósio, Jerônimo, Agostinho e Gregório Magno –, e sua celebração litúrgica só se tornara efetiva para a Igreja universal sob Bonifácio VIII, em 1295. Quando Pio V atribuiu a mesma honra a Tomás, introduziu ao mesmo tempo, no breviário, os quatro grandes da Igreja do Oriente: Atanásio, Basílio, Gregório Nazianzeno e João Crisóstomo” (TORRELL, 1999, p.380-381).

Ullmann (2000) afirma que a anulação das condenações de 1277 no que diz respeito Santo Tomás, ocorreu em 1325, graças ao bom senso do bispo Estêvão de Bourret, data a partir da qual se dissipou toda a sombra da suspeita da ortodoxia sobre a obra do Aquinate e finalmente, de 1366 em diante, a Igreja exigiu, nas faculdades de Filosofia e Teologia, o estudo aprofundado da obra aristotélica.

Finalmente, é necessário observar os efeitos da condenação tempieriana e acontecimentos posteriores.

Em relação à Teologia, para Ullmann:

“Infelizmente, não deixou de ter efeitos negativos o envolvimento do aquinate na condenação temperiana. O impulso dado por Tomás à ciência sagrada ficou como que paralisado. Perdeu-se a confiança na razão e instituiu-se, gradativamente, o nominalismo com suas conseqüências na teologia” (ULLMANN, 2000, p.168).

Ullmann (2000) também lembra que Paris perdeu seu brilho, sua liderança internacional, devido, principalmente, ao enfraquecimento do vigor intelectual; já no século XIV, o pólo teológico se transferiu para Oxford e Colônia. A partir daí, a universidade de Paris passou a possuir caráter nacional e, ao final do século XV, ficou nas mãos do Rei. Por fim, Ullmann trata das repercussões do nominalismo (principalmente com Occam): estimulou a observação da natureza, já iniciada com Alberto Magno e Rogério Bacon, no século XIII. Por outro lado, negou a possibilidade de provar a existência de Deus pela razão, delimitando, dessa forma, o âmbito da fé e da razão.

Verger (1990) afirma o fim do grande esforço de síntese escolástica, em 1277, ano em que as faculdades de Medicina e Direito começam a dar lucros, transformando-se a faculdade de Direito, no início do século XIV, de extrema importância para a universidade. Por fim, em matéria de Teologia, uma doutrina original foi elaborada por Guilherme de Occam, em Oxford, reconhecendo que todo conhecimento provinha dos sentidos e também reconhecendo a existência de Deus. Entretanto, afirmava não ser possível conhecer o segundo pelo primeiro; a solução do problema consistia em separar radicalmente conhecimento e fé. Verger (1990) lembra que, se na faculdade de Artes, o occamismo contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas científicas, nas faculdades de Teologia, esterilizou o ensino.

Mas afinal, que escolástica é essa, de grandes esforços de síntese, que tem o início de seu fim marcado pelas condenações de 1277?

Um problema verificado na leitura dos manuais de educação foi, justamente, o entendimento acerca da escolástica: permaneceu entre Filosofia ensinada nas escolas e método de ensino. E embora aqueles autores tenham atribuído a ela alguns méritos, as descrições sugerem ainda a escolástica como esvaziada de conteúdo, vigorando sobremaneira o método, ou melhor, a *fórmula* do debate. Entretanto, aqueles mesmos autores não cansam de tecer elogios à universidade medieval, relacionados, sobretudo, ao caráter corporativo (democrático) e à abertura intelectual dessas instituições. Não parece pelo menos estranho, ao unir escolástica e

universidade na interpretação dos autores, apreender que dentro da instituição reconhecida como o maior legado da Idade Média tenha se verificado o auge de algo tão pejorativo quanto a escolástica?

Dentre os estudados, o único autor dos manuais de história da educação⁷⁷, que foge à regra, é Manacorda (1995), ao definir a “cultura escolástica” enquanto mudança de conteúdos, de clássicos para a tradição bíblico-evangélica, mesmo ressaltando que a tradição do mundo clássico adquire valor instrumental.

Na obra sobre a universidade medieval, Ullmann fala sobre a escolástica enquanto método de ensino. Vale a pena resgatar:

“Em suma, *lectio, quaestio, reparatio*, composição e teatro escolar constituíram os principais exercícios, que caracterizavam as escolas medievais, antes do surgimento dos *studia*. Paris acolheu a experiência desses estabelecimentos de ensino e pô-la em prática na universidade. Daí o nome de *modus Parisiensis*” (ULLMANN, 2000, p.60)⁷⁸.

Ullmann (2000) trata dos aspectos etimológico, pedagógico, histórico e também do conteúdo da escolástica. Sobre este último, afirma:

“Em sentido real, deparamos dificuldade para definir o conteúdo doutrinal da Escolástica. Pode, no entanto, dizer-se que é o estudo filosófico e teológico, numa grande síntese do patrimônio comum do pensamento humano, orientado pelo conhecimento, quer provenha da experiência sensível (ciência), quer se origine da reflexão (filosofia), quer ser valha da Revelação divina (teologia). Foi Tomás de Aquino quem realizou, admiravelmente, a integração desses três conhecimentos. Nisso cifra-se uma das grandezas do medievo. Filosofia e teologia, fé e razão, *ratio e auctoritas* harmonizavam-se e conviviam sem problemas” (ULLMANN, 2000, p.62).

Do ponto de vista histórico, Ullmann (2000), ao falar da escolástica enquanto método de ensino, corrobora como a maioria dos autores estudados no capítulo I e situa a escolástica na segunda metade da Idade Média. Para esse autor, a escolástica apresenta três períodos: a Baixa

⁷⁷ Este capítulo não pretende resgatar as diferentes posições acerca da escolástica, mas resgatar-lhe brevemente o conteúdo. O método em si, enquanto apresentação ou enquanto ensino é bem apresentado pelos autores dos manuais de história da educação.

⁷⁸ Ullmann (2000) explicita que nas universidades esse método recebeu o nome de método escolástico, que ele se manteve invariável e uniforme durante quatro séculos e que essa mesma metodologia foi adotada pelos jesuítas e consignada no *Ratio Studiorum*. Vale a pena consultar (capítulo II).

Escolástica (séculos XI e XII), a Alta Escolástica (auge no século XIII) e a Escolástica Tardia ou decadente (séculos XIV e XV).

Por não entender a escolástica como um método, mas antes como uma concepção de mundo, este trabalho nega o status único de método que lhe é conferido.

Oliveira (2005), num trabalho dedicado à Escolástica⁷⁹, apresenta um histórico das definições de diversos autores acerca deste tema, afirmando que o entendimento do significado da escolástica para os medievais somente é possível a partir do momento em que a própria Idade Média deixa de ser uma questão política. Ao longo do trabalho, a autora verifica diferentes posições, sobre as quais esclarece que a leitura isolada da escolástica, desligada do processo educativo, torna-a um objeto estanque. Marca, precisamente, os autores que trabalham a relação explícita entre o medieval e a escolástica, entendendo essa enquanto forma de pensar e agir sobre o mundo (RUI NUNES, GRABMANN, PIEPER, GILSON, LAUAND), revelando a escolástica enquanto filosofia cristã. Sob esse ponto de vista, a escolástica nasce com Boécio.

Afirma Oliveira:

“De acordo com Lauand, a Escolástica nasce com Boécio ao estabelecer como máxima a necessidade da união entre fé e razão. E, curiosamente, isto é feito em um livro de teologia onde a Bíblia não era citada. Isso tem sua razão de ser na medida em que Boécio funda uma filosofia na qual a razão desempenha um papel central na conjugação da razão com a fé. Cumpre salientar que essa conceituação de Escolástica constitui o eixo fundamental do nosso trabalho. Baseando-nos em Pieper e em Lauand, consideramos a Escolástica como a filosofia cristã que busca entender as questões humanas e divinas a partir da *junção entre fé e razão*. Trata-se, pois, de compreender, pela razão humana/filosófica, as coisas divinas. Assim, Escolástica reside no fato de que os homens compreendem todas as coisas da natureza e de Deus pela sua razão intelectual. Essa razão precisa, no entanto, estar imbuída de fé” (OLIVEIRA, 2005, p.15).

O texto de Oliveira (2005) apresenta outros aspectos da escolástica, em relação ao seu nascimento e desenvolvimento. Chama a atenção, junto com Pieper, para o fato de a filosofia medieval comportar muitas divergências, não sendo possível encontrar um único modelo de pensamento.

⁷⁹ O trabalho de Oliveira é atual e extremamente relevante ao entendimento da Escolástica, principalmente considerando as elaborações dos manuais de história da educação estudados, que centram no método a discussão sobre a escolástica; apesar de afirmarem-na enquanto criação medieval, segregam seu conteúdo ao segundo plano.

Sobre a escolástica corresponder à filosofia cristã de todo o medievo, é necessário dizer algumas palavras. Como o objetivo deste trabalho é a educação em Santo Tomás de Aquino, as leituras realizadas em seu desenvolvimento não incidiram sobre os textos de Boécio, Alcuíno, Scotus Erígena e outros pensadores anteriores ao século XII. As informações aqui recolhidas referem-se tão-somente às interpretações dos autores selecionados. Sem a leitura daqueles textos, não é possível relacionar tais pensadores aos seus contextos, verificar que problemas se propunham, quais eram suas condições objetivas, de que forma buscaram resolvê-los.

Não se pode, no estágio deste trabalho, posicionar-se quanto ao início da escolástica, cabendo apenas, a partir das leituras, verificar que os autores reconhecem, já em Boécio, influências aristotélicas e, sob diversos níveis de interpretação, a tentativa de um cristianismo racional. Se Boécio é o precursor da escolástica, ou o primeiro escolástico, este trabalho não tem condições de defender. É certo, apenas, que não verifica para a Idade Média um longo período de submissão da razão em relação à fé, mas sim, como um longo período de conflito entre ambas.

Dito isso, resta entender que este trabalho se interessa pela situação educacional específica, verificada com o renascimento do comércio e das cidades, a abrangência das corporações, o florescimento das escolas catedrais, o surgimento dos mestres livres e o nascimento da corporação de mestres e alunos; há também o nascimento do Estado feudal, a disputa entre Papa e Imperador, a relação entre o papa e os reis, a força dos burgueses. São essas as condições objetivas presentes nas elaborações dos autores dos séculos XII e XIII; nessas condições e nesse conflito, Santo Tomás e outros escolásticos produzem sua obra. Nessas e para essas condições, eles buscam soluções.

Oliveira (2005), que não considera Santo Anselmo fundador da escolástica, afirma que, com ele, no século XI, se verifica um novo momento da escolástica; ele vive um outro momento histórico⁸⁰ e precisa dar respostas às questões e aos problemas próprios do século XI: “por isso, coloca tudo como dúvida e incerteza para, em seguida, argumentar a favor ou contra uma dada questão” (OLIVEIRA, 2005, p.24-25).

É a escolástica nessa nova forma que tem seu auge no turbulento século XIII:

“A fundação das Universidades, a criação das Ordens Mendicantes, os Franciscanos e os Dominicanos, a vitória, pela primeira vez, de um rei sobre o

⁸⁰ Renascimento das cidades, *studium generale* e sistematização das relações feudais.

poder papal (batalha de Bouvines – 1214) faz com que o Ocidente atravesse, no século XIII, um momento de grandes perturbações” (OLIVEIRA, 2005, p.30).

Oliveira (2005) defende a disseminação do pensamento aristotélico, no campo do pensamento, como maior responsável pelos tumultos universitários, especialmente em Paris. As informações trazidas por esta autora completam a exposição sobre a penetração e o ensino da filosofia aristotélica no cerne do conflito intelectual do século XIII.

Por fim, a áspera disputa, que opõe os “radicais” (agostinianos e aristotélicos) e os conciliadores, ganha nome: “escolástica”. Encontra seu máximo vigor na conciliação tomista.

Ao final deste capítulo, considera-se necessário marcar, com Oliveira (2005a), dois pontos cruciais em relação à elaboração educacional de Santo Tomás de Aquino. O primeiro diz respeito à afirmação de Oliveira, quanto ao fato dos autores por ela trabalhados serem unânimes em afirmar que Santo Tomás viveu para a evangelização e para o ensino. O segundo diz respeito à utilização dos autores na produção do conhecimento pelo Aquinate: este não privilegia Agostinho ou Aristóteles, mas, antes, toma-os como referência. Sob esses dois pontos e imbricada no século XIII, a questão educacional em Santo Tomás é a proposta de análise do capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – A concepção educacional de Santo Tomás de Aquino

O tratamento reservado pelos autores dos manuais de história da educação à educação em Santo Tomás de Aquino, exposto no capítulo I, assinala a importância da atividade do aluno em sua aquisição do conhecimento, bem como a importância do pensamento de Aristóteles e Santo Agostinho na produção intelectual de Santo Tomás. Por outro lado, este capítulo marca, também, a necessidade de um mergulho mais profundo nos temas escolástica e universidade, insatisfatoriamente trabalhado pelos manuais de história da educação.

A preocupação em vincular Santo Tomás de Aquino ao contexto do século XIII, expressa no capítulo II, sinaliza o Aquinate como agente no interior do conflito escolástico-universitário, representando os interesses doutrinários de sua Ordem e da Igreja. O capítulo II também assinala a importância da introdução do corpo aristotélico no conflito doutrinal desse período.

Completar a proposta que se coloca para este trabalho – examinar a produção da obra educacional de Santo Tomás, relacionando-a ao momento histórico determinado, aos confrontos que a cercam, aos interesses com os quais o autor se identifica e defende, à proposta de modelo social com a qual ele colabora – solicita que o capítulo III tenha seu olhar mais voltado para a produção intelectual de Santo Tomás.

Esse olhar possibilita discutir mais apropriadamente a posição do Aquinate no debate escolástico, pois a elaboração fornecida pelos autores dos manuais de história da educação descaracteriza a importância da produção intelectual escolástica, enquanto tomada de consciência e de posição específicas aos problemas que se colocam, historicamente, à sociedade medieval do século XIII. O olhar sobre a produção intelectual do Aquinate, reinserido em sua situação histórica, possibilita, também, entender tal produção como resposta às necessidades de seu contexto histórico, ao invés de simplesmente elogiá-lo e louvá-lo como um precursor de métodos educacionais modernos, posição comum nos manuais estudados.

Santo Tomás de Aquino apresenta uma vasta produção⁸¹, da qual é possível, para este trabalho, destacar apenas uma pequena seleção.

⁸¹ A obra de Torrell (1999) apresenta um catálogo das obras de Tomás, seguindo a classificação: sínteses teológicas; questões disputadas; comentários (bíblicos, aristotélicos e outros); escritos de polêmica; tratados, cartas e pareceres; obras litúrgicas, sermões e preces. Inclui edições das obras e notas sobre obras inautênticas. Vale a pena consultar. Ao final deste trabalho consta, em anexo, um breve índice da obra do Aquinate, com base no catálogo na obra de Torrell. Para um contato inicial, a obra de Nascimento (2003) apresenta a cronologia de algumas obras de Santo Tomás.

Como o trabalho se interessa pela educação e versa sobre um membro da ordem dos predicantes, uma grande prioridade está conotada ao ensino. A seleção de escritos do autor abrange dois textos da *Suma de Teologia* (*Summa theologiae*⁸²), ambos da primeira parte: a questão 84 (1^a, q. 84) e o primeiro artigo da questão 117 (1^a. q. 117, a.1); e a questão disputada *Sobre o Mestre*, XI das questões disputadas sobre a verdade. Contudo, antes de adentrar os textos, faz-se necessário falar sobre eles.

3.1. Textos medievais: dificuldades ao leitor moderno

3.1.1. A estrutura dos textos

A primeira dificuldade que a literatura filosófica medieval coloca aos leitores modernos diz respeito à estrutura dos textos, uma vez que muitas de suas modalidades são substancialmente diferentes dos textos acadêmicos contemporâneos. O capítulo I apontou discretamente, em nota de rodapé⁸³, tal dificuldade. Cabe, também, ao capítulo III explicar a estrutura dos textos de Santo Tomás de Aquino utilizados neste trabalho.

Os três textos selecionados estruturam-se segundo a *quaestio* medieval. A *quaestio* correspondia à organização interna da *disputa*, uma das formas de ensino e a mais importante do século XIII.

Urge a necessidade de diferenciar lições e disputas quanto à sua forma. Kenny e Pinborg (1984)⁸⁴ ensinam que a forma básica da lição era composta de quatro pontos: (1) leitura em voz alta da *littera* – versão escrita da lição, freqüentemente omitida ou apenas sugerida nos textos; (2) apresentação da disposição do texto, que o divide em partes menores,

⁸² O nome mais antigo e mais atestado desta obra é *Summa Theologiae*. Em português, *Suma de Teologia*. Hoje é mais conhecida pelo nome *Suma Teológica*, em latim *Summa Theologica*. Esta segunda forma aparece menos vezes e mais recentemente na literatura Medieval. Ver TORRELL, 1999, 173, nota de rodapé, apesar da tradução de Torrell para o português constar a obra como *Suma Teológica*, forma mais comum nos dias de hoje.

⁸³ A nota de rodapé mencionada chama atenção ao trecho da obra *De Magistro* de Santo Tomás de Aquino constante no livro de Rosa (1972): o fragmento contém 12 dos 18 argumentos da primeira série de argumentos, comprometendo o entendimento do leitor, como será demonstrado a seguir.

⁸⁴ O texto de Kenny e Pinborg é muito rico: ao falarem sobre a organização do ensino, os autores tratam da importância da oralidade no ensino medieval e da impossibilidade de recuperação da riqueza desta cultura oral, senão em um pálido reflexo; dos manuais (*littera*) e curricula universitários; das formas de ensino: lições, disputas (nas faculdades de Artes e Teologia), origens e desenvolvimento e finalidade das disputas, dos comentários (literais e questões) e outras formas literárias; bem como da natureza de suas fontes e problemas com manuscritos (ver bibliografia).

até o nível de proposições simples; (3) exposição das partes apresentadas, às vezes apenas parafraseando o texto, mas, frequentemente, apresentando-o de maneira muito precisa e completa; (4) a parte final da lição, dedicada aos pontos mais importantes, discutidos sob a forma de disputas reais ou fictícias, normalmente introduzidas por *dubium est*. Para esses autores, a *dúbia* – parte disputada da lição - parece ter se tornado independente do resto do texto⁸⁵.

A disputa é um elemento característico do ensino medieval. Contam Kenny e Pinborg (1984) que, nas faculdades de Teologia, a disputa consistia num dos principais deveres do mestre que eram três – lecionar, pregar e disputar – sendo esse conjunto registrado sob o nome de *quaestiones disputatae*. As disputas eram de dois tipos: ordinárias, em torno de um único tema e as *quodlibetais*. Consideradas disputas especiais, essas ocorriam duas vezes por ano, no Advento e na Quaresma, podendo versar sobre qualquer assunto e ser iniciada por qualquer membro da platéia).

No século XIII, as disputas ocupavam dois dias separados. No primeiro dia, após uma introdução do mestre, um bacharel era indicado para recolher e responder argumentos do auditório⁸⁶, seguindo a ordem proposta na introdução, o que se fazia com ou sem a ajuda do próprio mestre, enquanto um secretário tomava as notas. No próximo dia disponível, o mestre resumia os argumentos pró e contra e apresentava a sua solução global (*determinatio*) à disputa⁸⁷. O relatório dessa disputa podia, eventualmente, ser publicado sob a forma de *reportatio* (notas tomadas durante o encontro) ou *ordinatio* (edição revista e ampliada pelo mestre).

Quanto à estrutura, Kenny e Pinborg consideram a disputa “viva”, pois os adversários podiam falar por eles mesmos, nos seus argumentos favoráveis ou contrários, num debate ao vivo, antes da solução magistral.

Explanada a disputa, enquanto forma de ensino, resta entender a organização interna dos textos selecionados para o trabalho.

⁸⁵ Esses autores sustentam já se ter notícias de disputas independentes no século XII e em torno de 1260 é possível encontrar também comentários consistindo apenas em uma série de disputas. Os autores lembram que não é possível saber se de fato, ou em que medida, as questões representavam disputas reais, entretanto há testemunhos que do século XIV em diante, eram apenas lidas pelo professor.

⁸⁶ O tema e a data da disputa eram anunciados antecipadamente. Todos os bacharéis da faculdade eram convocados e outros mestres e estudantes eram convidados.

⁸⁷ Descrição bastante similar é oferecida por Nascimento (2003, p.27-28), acrescido pelo detalhe de eventualmente, o mestre responder também aos argumentos em sentido contrário.

Nas coleções de questões disputadas, bem como nas sumas, os temas trabalhados são organizados em questões (*quaestiones*) e estas, em artigos⁸⁸. Os artigos, por sua vez, são construídos a partir de uma pergunta dialética, o que implica pelo menos duas respostas. A estrutura de cada artigo, que visa responder à questão, toma a forma de disputa.

Inicialmente, estão expostos, em duas séries, os argumentos, também chamados de objeções. Em primeiro lugar, encontram-se os argumentos em um sentido e, em seguida, os argumentos em sentido contrário. Habitualmente, o autor apresenta, na série inicial, os argumentos favoráveis à opinião da qual ele discorda. O primeiro argumento é normalmente introduzido por “parece que...” e os demais argumentos seguem opção semelhante. Frequentemente, também os argumentos em sentido contrário apresentam a posição com a qual o autor concorda. O primeiro deles é iniciado por “mas em sentido contrário...”. Os argumentos – pró e contra – são assentados sobre citações de alguma autoridade, ou seja, a Bíblia, os Pais da Igreja ou os Filósofos⁸⁹. No caso dos textos de Tomás, não se pode fazer uma leitura simplista, porque esse autor, diversas vezes, ao elaborar sua resposta, concorda em parte ou *de certa forma* com alguns dos argumentos iniciais.

Apresentados os argumentos, segue a resposta ou a solução do problema, constituindo a parte mais importante do artigo, na qual melhor se pode identificar a concepção do autor, pois representa sua tomada de decisão a partir dos argumentos apresentados por ambas as partes.

Finalmente, há a resposta aos argumentos iniciais. Essa parte do texto permite, também, observar as nuances do pensamento do autor, já que normalmente pretende a refutação daqueles argumentos. Entretanto, nos textos de Santo Tomás de Aquino, é necessário que se leia a resposta aos argumentos iniciais com muito cuidado. Por um lado, muitos desses argumentos são citações de autoridades; nesse caso, é comum que Tomás se esquive de refutá-los, respondendo apenas algo no sentido “fica patente a resposta ao argumento apresentado”. Por outro lado, é comum o Aquinate aproveitar a oportunidade para tecer considerações que vão muito além de uma simples resposta.

⁸⁸ Os nomes dos artigos correspondem aos itens do resumo contido no prólogo das questões. É comum, no entanto, o título do artigo ser um pouco diferente no prólogo e no próprio texto. Isto acontece porque ao relatar o texto a um copista, o autor diz o título dos artigos apenas uma vez e daí por diante o copista reescreve sempre que necessário. Por uma questão de autenticidade, sugere-se considerar o texto do prólogo.

⁸⁹ Aristóteles é o filósofo por excelência: a referência a ele pode simplesmente ser algo do gênero: “diz o filósofo, no livro...”. Averróis é reconhecido enquanto o maior comentador de Aristóteles e a referência a ele é frequentemente algo como “diz o comentador...”. Os outros pensadores comumente são nomeados

Algumas últimas palavras sobre as sumas: estruturadas internamente nos moldes das *quaestiones*, têm por objetivo *resumir*⁹⁰ uma determinada disciplina e organizam-se segundo a lógica da disciplina.

Explicitada a estrutura dos textos de Tomás, restam algumas observações sobre as dificuldades com termos e manuscritos, antes de prosseguir com sua explanação.

3.1.2. Termos e manuscritos

Uma primeira dificuldade com relação aos manuscritos pode ser deduzida a partir da exposição sobre a disputa: discípulos e secretários tomavam notas durante os debates. Se algumas versões eram revistas pelos mestres, outras versões eram veiculadas e copiadas no meio acadêmico sem revisão. Kenny e Pinborg (1984) afirmam que a versão autorizada da *quaestio disputata* levava algum tempo para ser publicada, enquanto as notas dos discípulos veiculavam mais rapidamente: disso resulta uma variedade imensa de versões para as questões. As notas feitas durante os debates podiam suprimir partes significativas da disputa, bem como apresentar mais o entendimento do discípulo do que a explanação do mestre. Os textos lidos em aula também apresentam grandes variedades, uma vez que por serem ditados⁹¹ ou relatados, podiam conter erros de leitura, de entendimento e de escrita.

À grande variedade de versões, Kenny e Pinborg (1984) somam outros fatores, tais como problemas com a pontuação, caligrafia⁹², abreviações e omissões. Muitos estudantes sem recursos copiavam manuscritos para outros estudantes, em diferentes condições, e muitos copistas se interessavam por determinados aspectos da discussão, desprezando outras partes. Mesmo nas cópias de textos autenticados, as belas cópias dos escribas profissionais não os isentam de entenderem mal o texto. Os autores lembram, também, que a autenticidade era recomendada pela universidade e não pelo professor, havendo indicações de que alguns textos eram alterados, de modo a oferecer doutrinas mais aceitáveis.

E, por fim, a transmissão para a edição moderna também comete erros, relacionados, principalmente, ao sistema medieval de abreviações. Os autores alertam que nem mesmo a edição “sobre-humana” do Aquinate – a edição leonina – está isenta de erros.

⁹⁰ “Resumir” é utilizado num sentido muito especial: dizer todo o necessário acerca da disciplina: a *Summa Theologiae* de Santo Tomás é imensa.

⁹¹ Os ditados tomavam um certo tempo de aula, uma vez que os alunos iriam copiá-los; os relatados, ao contrário, tomavam menos tempo, mas tornava comum a escrita de notas breves.

Somado às variações de texto, para o leitor moderno se coloca o sério problema dos termos utilizado pelos autores. Em relação à tradução para a língua portuguesa, as palavras em latim apresentam costumeiramente uma similaridade com palavras em português, e, no entanto, referem-se a léxicos completamente distintos⁹³. O problema dos termos também se coloca para os conceitos. Santo Tomás de Aquino utiliza muitos conceitos aristotélicos⁹⁴, mas, algumas vezes, os toma num sentido mais aviceniano, provavelmente restringindo o entendimento para um leitor menos informado. Um outro cuidado deve ser tomado na leitura dos textos tomasianos referentes ao ensino: o autor faz muitas comparações com a física e com a medicina. Como a ciência no século XIII é muito diferente da ciência contemporânea, o leitor pode considerar as comparações pouco sustentáveis, uma vez que as explicações físicas e médicas para os fenômenos podem parecer absurdas. O indicado, nesses casos, é buscar entender a comparação, sem julgar as explicações dos fenômenos oferecidas pelo Aquinate.

Antes de iniciar a exposição dos textos, alguns conceitos⁹⁵ serão brevemente explanados. São eles: o binômio potência-ato (matéria-forma), as quatro causas, movimento, primeiro motor e participação.

Os primeiros conceitos que merecem atenção dizem respeito ao binômio *potência-ato* e à regra dos movimentos. Referem-se ao pensamento aristotélico, que é marcado por um “dever” perene, um “vir a ser”, uma constante mudança. O binômio *potência-ato* refere-se ao *ser*, enquanto duas formas distintas e fundamentais, e é facilmente entendido a partir do exemplo *ovo-pinto*: o ovo é a possibilidade de ser pinto, trazendo o pinto em *potência*; já o pinto é o *ato* de ser pinto. Não há oposição e sim complementaridade.

Lauand (2000) faz duas considerações importantes sobre a elaboração tomasiana: a primeira diz respeito ao binômio *potência-ato*, também formulado como *matéria-forma*⁹⁶ para análise do ser vivo – e do ser físico em geral –; a segunda, refere-se ao termo *potência*, utilizado também como potência operativa, como faculdade da alma, o *pele que* a alma opera, uma vez que ela não opera diretamente. O intelecto, por exemplo, é uma potência da alma (LAUAND, 2000).

⁹² Diversos autores lembram que Santo Tomás é famoso quanto a sua caligrafia, reconhecidamente difícil.

⁹³ Cabe colocar um único exemplo, profundamente significativo: *intelligentia* é anjo.

⁹⁴ Os conceitos da física aristotélica, por exemplo, são constantes. Por exemplo, *das categorias*: essência, substância, quiddidade, gênero, espécie, diferença específica, acidente etc. Da *física*: movimento, potência-ato, geração-corrupção, causas, primeiro motor etc. A lista é enorme.

⁹⁵ Os conceitos matéria-forma e participação foram elaborados a partir dos textos de Lauand (1999 e 2000).

⁹⁶ O termo *matéria* também aparece como *matéria-prima* (pura potencialidade de *ser* ente físico) e o termo *forma* como *forma substancial* (potência atualizada na união com o ato).

De acordo com a elaboração aristotélica, o *movimento* do ser, o meio pelo qual a potência se transforma em ato, é, necessariamente, causado e a causa obedece a quatro princípios: material, formal, eficiente e final. Larroyo oferece um exemplo bastante elucidativo:

“Suponhamos que se entalhe uma estátua. É indispensável que exista o mármore (causa material), que o artista imagine a forma que vai esculpir (causa formal) e que lave a pedra a golpes de cinzel (causa eficiente); ademais, é compreensível que o artista tenha feito a estátua atento a certos fins, talvez para vendê-la (causa final)” (LARROYO, 1974, 180).

Da Física aristotélica se extrai um outro conceito fundamental: o primeiro motor imóvel. Enquanto todas as outras coisas se movimentam, o primeiro motor (imóvel) é o fim desejado, a perfeição e a causa primeira⁹⁷ de todo movimento. Mas esse conceito não é tomado do ponto de vista aristotélico: o *primeiro motor* é interpretado pela concepção cristã. É, decididamente, Deus. Para Santo Tomás, Aristóteles (sem o benefício da palavra revelada) sinalizou a existência de Deus, ou melhor, do Deus cristão, ao falar sobre o *primeiro motor*. Nos textos do Aquinate, a causa primeira (ou causa última) é sempre Deus. Deus é, então, *ato puro de ser*, não lhe cabendo aspecto potencial.

Voltando ao *movimento* do ser, implicado na mudança potência-ato, é necessário inserir a causa primeira, já de acordo com a elaboração cristã. De que maneira Deus age nas criaturas? Para responder essa questão é necessário falar sobre a *participação* no pensamento do Aquinate.

Se Deus *é*, o homem, assim como toda a criação, *participa* do ser que é Deus: por participação no ser divino, o ente – cada criatura – tem o ser. Para Lauand:

“[o sentido profundo e decisivo da participação] ... é expresso pela palavra grega *metékhein*, que indica um ‘ter com’, um ‘co-ter’, ou simplesmente um ‘ter’ em oposição a ‘ser’, um ‘ter’ pela dependência (participação) com o outro que ‘é’. (...) Tomás, ao tratar da Criação, utiliza este conceito: a criatura *tem* o ser, por participar do ser de Deus, que *é* ser. E a graça nada mais é do que *ter* – por participação na filiação divina que *é* em Cristo – a vida divina que *é* na Santíssima Trindade” (LAUAND, 1999, p.56-57).

Lauand (1999) afirma ainda que, em Santo Tomás, *participar* é receber algo de outrem; mas esse algo é participado segundo a capacidade do participante.

⁹⁷ O primeiro motor imóvel é chamado de *causa primeira*, porque é ele quem primeiro causa o movimento e também é chamado de *causa final* ou *causa última*, uma vez é o objetivo de tudo o que se move (atingir a perfeição).

Esses termos parecem ser fundamentais. Durante a exposição dos textos, a seguir, outros deles serão brevemente retomados. Mas apenas alguns, por dois motivos: explicar muitos deles desviaria o propósito inicial do trabalho, e pelo fato de que alguns deles ocupam o trabalho intelectual de estudiosos por vários anos⁹⁸.

3.2. Os textos do autor

3.2.1. Como a alma unida ao corpo conhece o que é corporal, que lhe é inferior (ST, I^a, q. 84)

O primeiro texto a ser explanado foi extraído da *Summa Theologiae*. A obra, de importância reconhecida tanto pelos autores dos manuais de história da educação (no capítulo I) quanto pelos autores trabalhados na explanação sobre o século XIII (capítulo II), visa à ciência sagrada, e se divide em três partes (compostas entre 1265 e 1273) e segue o plano⁹⁹:

“Já que o papel principal da ciência sagrada é dar a conhecer Deus, e isto, não somente tal como é em si mesmo, mas ainda como princípio e fim das criaturas e sobretudo da criatura racional, trataremos: 1º de Deus (Prima pars), 2º do movimento da criatura racional para Deus (Secunda pars), 3º de Cristo, que, enquanto homem, nos é o caminho pelo qual devemos tender para Deus (Tertia pars)” (TOMÁS DE AQUINO apud GRABMANN, 1944, p.132).

Mais precisamente, o texto faz parte da *Prima pars*, composta em Roma, entre 1265 e 1268 (Torrell, 1999). Grabmann (1944) explica que a primeira parte – o estudo de Deus – divide-se em três partes principais: 1ª, o tratado de Deus, considerando sua essência (q. 2-26), 2ª, o tratado da Trindade (q. 27-43) e 3ª, o tratado da Criação, ou da processão das criaturas (q. 44-119). O tratado da Criação é também tripartido: “trata, com efeito, da processão das criaturas (q.41-46), da distinção das coisas criadas (q.47-102), da conservação e do governo do mundo (q.103-119)” (GRABMANN, 1944, p.135). Dentro da distinção das coisas criadas, há uma exposição filosófica da natureza do homem¹⁰⁰ (q.75-89).

A questão 84 faz parte de um subgrupo (q. 84-89) que trata, especificamente, nas palavras de Grabmann “da atividade da alma” (GRABMANN, 1944, p. 136); e, nas palavras de

⁹⁸ As duas obras de Lauand utilizadas neste trabalho são bastante didáticas, sendo sugeridas também para iniciantes no pensamento de Santo Tomás; a obra de Nascimento (2003) apresenta uma sugestão bibliográfica à filosofia do Aquinate, incluindo obras para iniciantes.

⁹⁹ O texto de Grabmann (1944) expõe e comenta todo o plano desta suma (ver bibliografia).

¹⁰⁰ Grabmann (1944) e Nascimento (2004) asseguram a importância da afirmação de Santo Tomás, para quem compete ao filósofo a consideração da alma humana antes de tudo pelo aspecto espiritual; o aspecto corporal deve ser considerado a partir da referência do corpo à alma.

Nascimento¹⁰¹, do “estudo dos atos da parte intelectual da alma” (NASCIMENTO, 2004, p.11). As primeiras questões se dedicam a investigar como a alma unida ao corpo *intelige*¹⁰², e a última, como acontece a intelecção da alma separada do corpo.

A questão 84 trata, especificamente, do *pele que* a alma humana conhece¹⁰³. É composta de oito artigos¹⁰⁴, enunciados no prólogo: (1) se a alma conhece os corpos pelo intelecto; (2) se os *intelige* pela sua essência ou por algumas espécies; (3) se por algumas espécies, se as espécies de todos os inteligíveis lhe são naturalmente inatas; (4) se lhe advêm de algumas formas imateriais separadas; (5) se nossa alma vê tudo o que *intelige*, nas razões eternas; (6) se adquire o conhecimento inteligível a partir do sentido; (7) se o intelecto pode *inteligir* em ato por espécies inteligíveis que tem em si, sem se voltar para as fantasias; e (8) se o juízo do intelecto é impedido pelo impedimento das capacidades sensitivas.

O primeiro artigo “Se a alma conhece os corpos pelo intelecto”¹⁰⁵ é iniciado com a opção ‘negativa parece que não’. O problema é colocado em função da mutabilidade das coisas materiais, uma vez que a ciência diz respeito à verdade, que é imutável. Santo Tomás discorda da primeira série e assim termina sua resposta:

“... o intelecto recebe a seu modo, imaterial e imutavelmente as espécies¹⁰⁶ dos corpos que são materiais e mutáveis; pois, o recebido está no recipiente ao modo do recipiente. Cumpre, pois, dizer que a alma conhece os corpos pelo intelecto

¹⁰¹ Esta obra de Nascimento é inteiramente dedicada ao estudo das questões 84 a 89 da primeira parte da Suma de Teologia e contém a edição bilíngüe (latim/português) dessas questões. Ver bibliografia.

¹⁰² *Inteligir* é um verbo que não existe na língua portuguesa. Nascimento (2004) “aportuguesa” o verbo latino *intelligere* propositalmente para tratar o modo de conhecer humano na elaboração do Aquinate, uma vez que a tradução não corresponderia à especificidade do termo.

¹⁰³ A tradução utilizada foi a de Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento (2004). Foram utilizados também os estudos introdutórios deste autor à obra, sobre os quais o trabalho com a questão 84 é decisivamente baseado. Ver bibliografia.

¹⁰⁴ Todos os artigos da questão 84 apresentam três argumentos na série inicial, exceto o artigo 8º, que possui apenas dois. Sem exceção, possuem apenas um argumento em sentido contrário. Santo Tomás responde todos os argumentos iniciais, exceto do artigo 5º, para os quais considera suficiente a solução geral. Detalhes relevantes a este trabalho serão apontados no decorrer dos artigos.

¹⁰⁵ O intelecto tem duas funções: agente e paciente: o agente está ligado à aquisição do conhecimento enquanto o paciente ao estado do saber.

¹⁰⁶ “Espécies, espécie sensível – no conhecimento, são formas intermediárias presentes no processo cognoscitivo. Por exemplo, a forma de homem, isto é, a estruturação interna de Fulano que faz que ele seja um homem, é intelectualmente apreendida pela abstração do sujeito cognoscente. Para que isso ocorra, há uma primeira presença dessa forma abstrata no intelecto, chamada espécie impressa (produzida pelo intelecto agente), sobre a qual o próprio intelecto age para formar o conceito (também chamado espécie expressa), no qual vai conhecer a própria realidade da “humanidade” de fulano. A “espécie da coisa” de que fala Tomás é a forma da coisa, tomada como objeto de conhecimento. Ora, há conhecimento sensível e há conhecimento intelectual; e, assim, há espécies sensíveis e espécies inteligíveis” (LAUAND, 1999, p.388).

com conhecimento imaterial, universal e necessário” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q.84. a.1, c. *in fine*).

Dito de outro modo, para o Aquinate é possível adquirir ciência – imutável – a partir dos sentidos – mutáveis –¹⁰⁷. O problema a ser resolvido agora é de que forma isso é possível? Os artigos seguintes (2 a 6) trabalham com diferentes alternativas.

O artigo segundo “Se a alma *intelige*, por sua essência, o que é corporal”¹⁰⁸ é iniciado com a opção positiva. O problema consiste em saber se o homem pode conhecer as coisas por sua própria essência. Em sua resposta, Santo Tomás afirma que apenas Deus pode conhecer todas as coisas conhecendo a Si mesmo, mas não o homem¹⁰⁹. Descartada essa alternativa, o Aquinate questiona uma nova, no artigo seguinte.

O terceiro artigo “Se a alma *intelige* tudo por espécies introduzidas naturalmente”¹¹⁰ também é iniciado com a opção positiva e novamente a resposta do Aquinate é negativa, no que tange ao conhecimento humano. A elaboração de Santo Tomás é decisiva para este trabalho, motivo pelo qual dois trechos merecem ser marcados. O primeiro, no começo da resposta:

“Ora, vemos que o ente humano, às vezes é *cognoscente* apenas em potência, tanto pelos sentidos quanto pelo intelecto. E é reconduzido de tal potência ao ato a fim de sentir, pelas ações do sensível sobre os sentidos; a fim de *inteligir*, pelo aprendizado ou pela descoberta. Donde, ser preciso dizer que a alma *cognoscitiva* está em potência, tanto para as semelhanças que são os princípios do sentir, como para as semelhanças que são os princípios do *inteligir*. Por isso, Aristóteles sustentou que o intelecto, pelo qual a alma *intelige*, não tem certas espécies naturalmente introduzidas, mas está de início em potência para todas as espécies” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 3, c.).

O segundo trecho que merece atenção encontra-se no final da resposta, situação na qual Santo Tomás afirma a incoerência platônica, quanto ao intelecto humano estar impedido de elevar-se ao conhecimento naturalmente pleno de espécies inteligíveis, pela união com o corpo,

¹⁰⁷ O primeiro argumento inicial é apoiado em duas citações de Santo Agostinho; para respondê-lo, Santo Tomás não desautoriza a autoridade, apenas afirma que a palavra de Santo Agostinho deve ser entendida como meio (pelo que) e não como o objeto (quanto ao que) do conhecimento.

¹⁰⁸ O título do artigo no prólogo propõe duas possibilidades: *Se os intelige pela sua essência ou por algumas espécies*.

¹⁰⁹ Os três argumentos iniciais contam com autoridades de peso: o 1º, Agostinho; o 2º, Aristóteles; o 3º, Dionísio (Pseudo-Dionísio); sobre a resposta, importa dizer que o Aquinate explicita a maneira como se deve entender os autores. Ademais, o argumento em sentido contrário baseia-se numa citação de Agostinho.

¹¹⁰ Título ligeiramente diferente do constante no prólogo: *Se por algumas espécies, se as espécies de todos os inteligíveis lhe são naturalmente inatas*.

por duas razões: a 1ª, porque considera natural a alma unir-se ao corpo, não sendo coerente que sua natureza impeça uma operação natural; a 2ª está relacionada aos sentidos:

“Em segundo lugar, aparece de modo manifesto a falsidade desta postura, a partir do fato de que, faltando algum sentido, falta a ciência do que é aprendido por meio deste sentido; assim como o cego de nascença não pode ter nenhuma notícia das cores. O que não se daria se as noções de todos os inteligíveis fossem naturalmente introduzidas na alma. Por isso, cumpre dizer que a alma não conhece o que é corporal por espécies naturalmente introduzidas” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, Iª, q. 84, a. 3, c. *in fine*).

A resposta ao terceiro argumento também é de extrema relevância. O argumento se refere à impossibilidade de alguém responder o que é verdadeiro sobre o que não sabe: o ignorante responde verdadeiramente, uma vez que seja ordenadamente interrogado, porque tem conhecimento das coisas, antes de adquirir a ciência e isso não ocorreria se a alma não tivesse espécies naturalmente introduzidas. Segue a resposta:

“AO TERCEIRO cumpre dizer que a interrogação ordenada procede dos princípios comuns, evidentes por si mesmos, para o que é próprio. Por meio desse processo, a ciência é causada na alma do que aprende. Onde, ao responder o verdadeiro a respeito daquilo sobre o que é interrogado em seguida, isto não é porque o soubesse anteriormente, mas porque o aprende pela primeira vez então. De fato, pouco importa, se aquele que ensina procede dos princípios comuns às conclusões de modo expositivo ou interrogativo; em ambos os casos o ânimo do ouvinte é certificado do que é posterior pelo que é anterior” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, Iª, q. 84, a. 3, ad 3m).

Como ficou evidente neste artigo, Santo Tomás rejeita a possibilidade de idéias inatas, entretanto, sustenta a hipótese da “potencialidade” para as espécies. Rejeitada a alternativa, o Aquinate parte para a próxima, trabalhada no artigo seguinte.

O artigo quarto “Se as espécies inteligíveis advêm à alma a partir de certas formas separadas”¹¹¹ também se inicia com a proposição positiva, rejeitada por Santo Tomás.

Em sua resposta, Santo Tomás de Aquino não apenas contesta totalmente a possibilidade de o conhecimento advir de formas imateriais separadas, como retoma e novamente refuta a hipótese anterior – a das idéias inatas. É importante dizer que Santo Tomás reforça a questão da

¹¹¹ Título ligeiramente diferente; no prólogo: *Se lhe advêm de algumas formas imateriais separadas*.

utilidade da união da alma com a matéria. Considerando as duas hipóteses expostas, tal união seria desnecessária. Para as formas separadas, responde Santo Tomás:

“Se porém, a alma, de acordo com sua natureza, fosse apta por nascença para receber as espécies inteligíveis apenas por influência de certos princípios separados, e não as recebesse dos sentidos, não teria precisão do corpo para inteligir. Donde, estaria unida ao corpo inutilmente” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 4, c.).

Em sua resposta, o Aquinate afirma: “Resta, pois, a ser procurada qual é a causa da união da alma com o corpo” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 4, c.).

Rejeitadas as hipóteses expostas, abre-se o caminho para a elaboração de Santo Tomás dos artigos 5 e 6 (HENLE, 2004; NASCIMENTO, 2004).

Ao quinto artigo “Se a alma intelectual conhece as coisas materiais nas razões eternas”¹¹² seguem os argumentos iniciais, sob a proposição negativa, situação na qual já se pode esperar a resposta positiva de Santo Tomás. Este artigo é nevrálgico e é o único da questão que o Aquinate não responde individualmente aos argumentos iniciais. Os três argumentos iniciais são referências a autoridades: 1º, Dionísio (Pseudo-Dionísio); o 2º, a Bíblia (*Romanos*); e 3º, Agostinho. O argumento em sentido contrário é também uma referência a Santo Agostinho. Diz nesse argumento:

“EM SENTIDO CONTRÁRIO está o que diz Agostinho no livro XII das *Confissões*: ‘Se ambos vemos que é verdadeiro o que dizes, e ambos vemos que é verdadeiro o que eu digo, pergunto, onde o vemos? De qualquer modo, nem eu em ti, nem tu em mim, mas ambos na própria verdade imutável que está acima de nossas mentes’. Ora, a verdade imutável está contida nas razões eternas. Portanto, a alma intelectual conhece tudo que é verdadeiro nas razões eternas” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 5).

Santo Tomás inicia a resposta com uma citação famosa de Agostinho, assegurando a legitimidade dos cristãos ao reivindicarem *algo de verdadeiro* que os filósofos considerados gentios possam ter dito, uma vez que esses últimos seriam injustos possuidores. O Aquinate defende Agostinho, por se apropriar das verdades de acordo com a fé cristã e alterar, para melhor, doutrinas platônicas contrárias à fé cristã. Segue a resposta concordando com Agostinho, para

¹¹² O título da questão é novamente, um pouco diferente do texto do prólogo, onde consta: *Se nossa alma vê, tudo o que inteliqe, nas razões eternas*.

quem “...as razões de todas as criaturas existem na mente divina, de acordo com as quais tudo é formado e, de acordo com as quais também a alma humana conhece tudo” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 5. c). Na seqüência, afirma que a alma humana conhece tudo de dois modos: 1º, como no objeto conhecido (exemplo, imagem no espelho) e 2º, como no princípio do conhecimento (algo iluminado pelo sol). Do primeiro modo, apenas os que estão na vida eterna – os bem-aventurados. Do segundo modo, o homem, no estado da vida presente, pode conhecer. Diz Santo Tomás:

“Deste modo [o segundo], é necessário dizer que a alma humana conhece tudo nas razões eternas, por cuja participação conhecemos tudo. De fato, a própria luz intelectual que há em nós, nada é além de uma certa semelhança participada da luz incriada na qual estão contidas as razões eternas” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 5, c.).

Um pouco à frente, o Aquinate afirma que a luz intelectual (razões eternas) não é suficiente para se ter ciência das coisas materiais e afirma a necessidade das espécies inteligíveis (recebidas dos sentidos), hipótese defendida por Santo Tomás no artigo seguinte.

Entretanto, é necessário retomar a parte final da resposta, bem como trazer algumas considerações a respeito da questão. Assim, conclui Santo Tomás:

“Que porém, Agostinho não entendeu que tudo é conhecido ‘nas razões eternas’ ou ‘na verdade imutável’ como se as próprias razões eternas fossem vistas é patente pelo que ele próprio diz no livro das *Oitenta e três questões*, isto é, que ‘a alma racional, não toda e qualquer, mas a que for santa e pura, é declarada idônea para aquela visão’, isto é, das razões eternas, como são as almas dos bem-aventurados.

Por meio disto, fica patente a resposta aos argumentos apresentados” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 5, c. *in fine*).

Nascimento (2003), ao comentar o conjunto das questões 84-89, que descrevem como o Aquinate entende o processo do conhecimento humano, afirma:

“[Santo Tomás de Aquino] Propõe seguir as pegadas de Aristóteles e, ao fazê-lo, dá um *autêntico dribble* intelectual em santo Agostinho (I^a, questão 84^a, artigo 5º), pois interpreta a teoria agostiniana da ‘iluminação’, isto é, de que o intelecto humano só conseguiria ter conhecimento certo por um contato com as chamadas ‘normas ou razões eternas’ existentes no intelecto divino, de tal maneira que a torna compatível com uma teoria do conhecimento de tipo aristotélico, que

sustenta que o ponto de partida de nosso conhecimento intelectual é a experiência sensorial” (NASCIMENTO, 2003, p.74, grifo nosso).

Na introdução à tradução das questões 84-89, Nascimento (2004), apoiado em Henle, novamente afirma que a interpretação da doutrina de Agostinho, fornecida no artigo 4º, torna-a compatível com a doutrina de tipo aristotélico, exposta no artigo seguinte: para Santo Tomás, Agostinho e Aristóteles estariam falando a mesma coisa; entretanto, Agostinho se refere à raiz última do conhecimento humano, enquanto Aristóteles ao processo imediato e concreto. Nascimento afirma que Santo Tomás usa as técnicas costumeiras para interpretar as autoridades, mas esquiva-se de refutar os argumentos iniciais, declarando que os mesmos devem ser entendidos à luz da solução do artigo.

Henle (2004) explica que em todo o conjunto das questões 84-89, um único adversário (Averróis) é colocado sem referência explícita a Platão, e que o Aquinate, ao selecionar a ordem da apresentação das questões 84 e 85, apresenta ordenadamente todos os princípios que constituem a via platônica: o adversário em questão é Platão, para quem os demais só entram em função da sua continuidade. Diz Henle:

“A oposição principal divide-se, então, nos materialistas e nos platônicos, que estão eles próprios em oposição, em pontos básicos. Três opções fundamentais são, assim, oferecidas: (1) materialismo, (2) platonismo, (3) a doutrina que Santo Tomás reivindica como sua própria sob o patrocínio do nome de Aristóteles” (HENLE, 2004, p.63-64).

Henle (2004) afirma que o Aquinate alinha as determinações de Agostinho com as suas próprias, utilizando três técnicas: interpreta a autoridade no sentido tomista, apóia a interpretação num texto contrário ao do próprio Agostinho e afirma que Santo Agostinho está relatando uma opinião e não a defendendo. Desta forma, não há nenhuma indicação de erro em Agostinho. Do mesmo modo, as demais autoridades agostinianas são descomprometidas com a teoria platônica e apoiadas na postura de Santo Tomás.

Apresentado o primeiro elemento da elaboração tomasiana – a iluminação – , segue-se a explanação do artigo sexto.

Ao artigo sexto “Se o conhecimento intelectual é recebido das coisas sensíveis”¹¹³ os argumentos iniciais seguem a opção negativa. Ao contrário, em sua resposta, Santo Tomás defende a necessidade da matéria.

Ao elaborar a solução do problema, Santo Tomás centra-se, não em responder aos argumentos iniciais¹¹⁴ (os dois primeiros de Santo Agostinho e o terceiro não nomeado), mas em elaborar sua própria posição a partir da explanação de três diferentes opiniões. A primeira, dos *materialistas*,¹¹⁵ para os quais o conhecimento não teria outra causa senão os corpos e que sustentavam não haver diferença entre o intelecto e o sentido. A segunda, de Platão, para quem o conhecimento intelectual se dava por participação nas formas inteligíveis separadas – idéias – e para quem a própria sensação não era produzida pelas coisas materiais, sustentava que intelecto difere de sentido. E a terceira, finalmente, de Aristóteles, para quem Santo Tomás afirma a elaboração de uma *via intermediária* entre as duas primeiras: sustenta, com Platão, que o intelecto difere do sentido e discorda deste, ao garantir que o sentido não tem operação própria, sem comunicação com o corpo: sentir é um ato do conjunto do corpo e da alma.

Por sua vez, Aristóteles concorda com Demócrito quanto às operações da parte sensitiva serem causadas pela impressão dos sensíveis no sentido, mas não pela forma que Demócrito sustentou e sim por uma certa operação: o intelecto (imaterial) opera sem comunicação com o corpo. Santo Tomás afirma que para Aristóteles, não basta a impressão dos corpos sensíveis para causar a operação intelectual: algo mais nobre é requerido: este agente mais nobre é o intelecto agente, que “... torna as imagens recebidas dos sentidos inteligíveis, à maneira de uma certa abstração¹¹⁶” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 6, c.).

Em seguida, o Aquinate termina a solução:

¹¹³ Novamente, título ligeiramente diferente; no prólogo: *Se adquire o conhecimento inteligível a partir do sentido*.

¹¹⁴ Santo Tomás responde cada um dos argumentos iniciais, entretanto, a solução do problema importa mais a este trabalho, uma vez que a linha das respostas segue a regra esclarecida anteriormente por Henle (2004).

¹¹⁵ Não entender o termo *materialista* anacronicamente, mas em relação aos pensadores antigos que sustentavam apenas o aspecto material da existência, cujo exemplo máximo na elaboração de Santo Tomás e Demócrito.

¹¹⁶ A abstração, aspecto próprio da inteligência humana, é longamente trabalhada por Santo Tomás, também em outros textos. É uma questão complexa, que relaciona o sujeito que conhece, o conteúdo a ser apreendido e a ordem de aprendizado dos diferentes tipos de conteúdos. Sobre o sujeito cognoscente, indica-se o texto de Nascimento (2004) utilizado neste estudo. Sobre os tipos de conteúdo e a ordem de aprendizado, indica-se, do mesmo autor, a introdução que faz à tradução do Comentário ao Tratado da Trindade de Boécio, questões 5 e 6, bem como o texto de Santo Tomás: Tomás de Aquino, Santo. Comentário ao *Tratado da Trindade* de Boécio: questões 5 e 6. Trad. e Intr. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

“De acordo com isto, portanto, no que concerne às fantasias, a operação intelectual é causada pelo sentido. Mas, como as fantasias não bastam para modificar o intelecto possível, mas é preciso que se tornem inteligíveis em ato pelo intelecto agente, não se pode dizer que o conhecimento sensível é a causa total e perfeita do conhecimento intelectual, mas é antes de um certo modo, a matéria da causa” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 6, c. *in fine*).

Com isso, Santo Tomás insere, no artigo sexto, o segundo elemento de sua elaboração: a abstração. Neste momento, importa dizer que os artigos 5 e 6 correspondem à elaboração do Aquinate sobre o conhecimento humano, quando sintetiza, à sua maneira, idéias agostinianas – (5): Deus é o fundamento último – às idéias aristotélicas (6): a abstração enquanto fundamento imediato do conhecimento humano. Embora Santo Tomás sustente que a verdade imutável esteja contida nas razões eternas, afirma a impossibilidade de conhecê-la diretamente, no estado da vida presente; estado em que é possível apenas conhecer por participação. O Aquinate sustenta, portanto, que o fundamento último e o imediato devem andar juntos: o princípio do conhecimento se dá a partir dos sentidos; entretanto o conhecimento dos sentidos não é a causa do conhecimento intelectual, mas a matéria da causa. Nesses dois artigos, fica patente a elaboração da *intentio auctoris* tomasiana sobre o pensamento de Aristóteles e Agostinho.

Os artigos 7 e 8 são decorrências dos anteriores (5 e 6) e completam a concepção do conhecimento humano para Santo Tomás.

Em relação ao sétimo artigo “Se o intelecto pode inteligir em ato pelas espécies inteligíveis que tem em si, não se voltando para as fantasias”¹¹⁷, a primeira série de argumentos inicia-se com a opção afirmativa e a resposta de Santo Tomás será, mais uma vez, contrária, negativa. A resposta é iniciada em tom enfático: “EM RESPOSTA cumpre dizer que é impossível o nosso intelecto, de acordo com o estado da vida presente, no qual está unido ao corpo passível, inteligir algo em ato, senão voltando-se para as fantasias” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 7, c.). A resposta de Santo Tomás interessa muito a este trabalho. Para o Aquinate, a evidência da impossibilidade se faz clara por dois indícios. Quanto ao primeiro, afirma que o intelecto não poderia ser impedido por impedimento de nenhum órgão corporal e faculdade sensitiva. Segue a explicação para os dois indícios, na voz de Santo Tomás:

¹¹⁷ Novamente, o título é bastante similar ao constante no prólogo: *Se o intelecto pode inteligir em ato por espécies inteligíveis que tem em si, sem se voltar para as fantasias*.

“[Primeiro]... Com efeito, vemos que, impedido o ato da capacidade imaginativa pela lesão do órgão, como nos delirantes, e de modo semelhante, impedido o ato da capacidade memorativa, como nos letárgicos, o ente humano é impedido de inteligir em ato, mesmo naquilo que adquiriu ciência previamente. Segundo, pois qualquer um pode experimentar em si mesmo o seguinte: que, quando alguém se esforça por inteligir algo, forma para si algumas fantasias a modo de exemplos, nas quais como que examina o que se esforça por inteligir. Daí, vem também que, quando queremos fazer um outro inteligir algo, propomo-lhe exemplos, a partir dos quais possa formar para si fantasias para inteligir” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 7, c.).

Ao completar a resposta, Santo Tomás afirma que apreendemos o particular pelo sentido e pela imaginação e para que o intelecto intelija em ato seu objeto próprio, ou seja, para que observe a natureza universal existente no particular, deve voltar-se às fantasias. Quanto às respostas aos argumentos iniciais, cabe fazer uma pequena referência à resposta ao terceiro, uma vez que, nesta, Santo Tomás afirma que não podemos conhecer substâncias incorpóreas, no estado da vida presente, senão por remoção ou comparação com o que é corporal. Desse modo, reafirma a necessidade de se voltar às fantasias.

Ao oitavo e último artigo “Se o juízo do intelecto é impedido pela ligadura do sentido”¹¹⁸, a primeira série de argumentos defende que não, enquanto a resposta de Santo Tomás afirma que sim. Assim ele conclui sua resposta:

“Ora, tudo o que inteligimos no presente estado, é conhecido por nós por comparação com as coisas sensíveis naturais. Donde, ser impossível que haja em nós um juízo perfeito do intelecto, com ligadura do sentido, pelo qual conhecemos as coisas sensíveis” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, I^a, q. 84, a. 8, c. *in fine*).

Com os dois últimos artigos, completa-se a explanação da questão 84. Neles, Santo Tomás sustenta que para inteligir, o intelecto humano¹¹⁹ deve necessariamente voltar-se às fantasias, não sendo possível inteligir sem imagens; também defende que impedimentos das virtudes sensitivas impedem o juízo do intelecto.

Com isso, é possível resumir rapidamente esta questão: para o Aquinate, adquirir ciência é uma possibilidade humana, que implica uma “potencialidade”, aliada ao “ato” da

¹¹⁸ De novo, o título difere do título constante no prólogo: *Se o juízo do intelecto é impedido pelo impedimento das capacidades sensitivas*.

intelecção, a partir dos sentidos.

Henle (2004) e Nascimento (2004) afirmam a importância do bloco de questões 84-89 como cerne da teoria do conhecimento em Santo Tomás de Aquino, não em fase de elaboração, como sugerem, por exemplo, as questões disputadas, mas como uma tomada de posição segura, que contém posições claras e firmes. Nascimento (2004) afirma ainda a importância dos dois primeiros artigos da questão 85 para o entendimento da abstração em Santo Tomás, conceito fundamental para entender sua teoria do conhecimento. Este trabalho, entretanto, não versa sobre o conhecimento humano em si, mas enquanto fator significativo ao ensino. A questão 84 sublinha esse aspecto e, a partir de sua explanação, os dois textos seguintes podem ser melhor entendidos.

O próximo texto a ser trabalhado é *Se um homem pode ensinar a outro*.

3.2.2. Se um homem pode ensinar a outro (ST, I^a, q. 117, a. 1)

Este texto “Se o homem pode ensinar a outro” corresponde apenas ao primeiro de quatro artigos da questão 117 (do que respeita a ação do homem¹²⁰), também extraído da primeira parte da *Summa Theologiae*. Como a questão 84, a questão 117 diz respeito ao Tratado da Criação; entretanto, está em outro subgrupo, que abrange as questões 103 a 119: o da conservação e do governo do mundo, mais precisamente, nas questões finais (q.117-119) que se referem à causalidade humana. Segundo Grabmann (1944) a questão 117 trata da psicologia do ensino, ou seja, da influência intelectual do homem sobre o próximo.

Se a questão 84 ocupa-se do conhecimento humano, especificamente *pelo que* o homem conhece, o artigo primeiro da questão 117 ocupa-se do ensino, mais precisamente, da possibilidade do ensino.

O artigo em estudo é composto de quatro argumentos em um sentido – parece que um homem não pode ensinar a outro – e apenas um em sentido contrário. Para Santo Tomás, um homem pode ensinar a outro; no entanto, essa elaboração do Aquinate é bastante especial.

Na solução do problema, Santo Tomás simplesmente aponta, uma vez que já foram refutadas anteriormente, as posições de Averróis (um único intelecto possível e as mesmas

¹¹⁹ O intelecto humano é capaz de produzir o inteligível a partir do recebido pelos sentidos. O intelecto compõe-se de ativo ou agente, que produz o inteligível a partir das imagens; e passivo ou paciente, que recebe o inteligível produzido a partir das imagens.

¹²⁰ A tradução utilizada foi a de Alexandre Correia (1980). Apenas a título de curiosidade, os demais artigos da questão são: 2º, *se o homem pode ensinar o anjo*; 3º, *se o homem, por virtude da sua alma, pode imutar a matéria corpórea*; e 4º, *se a alma separada do homem pode mover os corpos localmente*.

espécies inteligíveis para todos os homens) e dos platônicos (idéias inatas e participação das formas separadas), que negam a possibilidade de ensino. O centro da elaboração é a posição de Aristóteles: “E, portanto, deve-se, diferentemente e conforme Aristóteles, dizer que o mestre causa a ciência no discípulo, conduzindo-o da potência ao ato” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO. *ST*, I^a, q117, a1, c.).

O problema consiste em verificar o modo pelo qual um homem pode ensinar a outro, e estabelecer os limites do mestre exterior no ensino. A questão 84 evidenciou dupla causa do conhecimento (última e imediata). O homem pode, então, adquirir ciência por princípio interior (invenção), mas também pode por ajuda exterior (aprendizado), estabelecendo também Santo Tomás um duplo princípio para a aquisição da ciência. O Aquinate afirma que cada homem tem um certo princípio de ciência – a que chama luz do intelecto agente, pelo qual conhece os princípios universais das ciências; aplicando esses princípios a casos particulares, adquire a ciência que ignorava, por invenção própria, movimentando-se do conhecido para o desconhecido. Para Santo Tomás, segundo Aristóteles, toda ciência parte do conhecimento pré-existente. O mestre pode conduzir o discípulo do que este sabe para o que ignora, por dois meios: 1º, ministrando certos auxílios ou instrumentos para que use o intelecto para adquirir a ciência (sugerindo proposições menos universais, as quais, no entanto o discípulo tenha condições de julgar, ou propondo exemplos sensíveis); e 2º, reforçando o intelecto do discente, propondo-lhe a ordem dos princípios relativamente às conclusões.

Essa elaboração de Santo Tomás, que aposta na atividade do discípulo e também na atividade do mestre, não se afasta das verdades da fé. Isto é evidente não só pela força do argumento em sentido contrário, que apresenta a citação bíblica “Eu fui constituído pregador e Apóstolo, doutor das gentes na fé e na verdade” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO. *ST*, I^a, q117, a1); bem como nas respostas aos argumentos iniciais.

Ao responder os argumentos iniciais, sem negar a importância do auxílio exterior, Santo Tomás defende o lume interior como causa principal da ciência e, por fim, afirma que *ambos* vêm de Deus. Lembra que o mestre não causa o lume inteligível no discípulo, mas move-o para que este forme conceitos inteligíveis. Finalmente, defende que quem adquire a ciência por si mesmo não pode ser considerado mestre de si, pois não tem preexistente a ciência completa, o que se exige de um mestre.

Associando a questão 84 ao primeiro artigo da questão 117, extraímos da concepção tomasiana duas causas do conhecimento – a última e a imediata – e duplo princípio do conhecimento – invenção e ensino.

Entretanto, neste trabalho faz-se necessário adentrar um pouco mais estas questões, sendo importante verificar a décima primeira questão *Sobre o mestre* das questões disputadas sobre a verdade, uma vez que as discussões apresentadas de forma esmiuçada nessa questão foram retomadas e resumidas rapidamente sob o artigo *Se um homem pode ensinar a outro* na *Suma de Teologia* (ST, q.117, a. 1). O texto *De Magistro* foi deixado para o final justamente por sua natureza.

3.2.3. Sobre o mestre (*De veritate*, q. 11)

O texto conhecido como tratado *Sobre o mestre* é a décima primeira questão das questões disputadas *Sobre a verdade*. *De veritate* contempla 29 questões independentes, sendo que a primeira delas, a verdade – como tema geral – dá o nome ao conjunto. Esse conjunto de questões foi composto em Paris, entre os anos 1256 e 1259 e a questão 11 mais precisamente, no ano letivo de 1257-8 (LAUAND, 2000).

A questão *Sobre o mestre*¹²¹ é composta de quatro artigos: (1) Se o homem – ou somente Deus – pode ensinar e ser chamado mestre; (2) Se se pode dizer que alguém é mestre de si mesmo; (3) Se um homem pode ser ensinado por um anjo; e (4) Se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa.

Uma diferença visível entre essa questão disputada e os textos vistos da Suma diz respeito à variedade na quantidade de argumentos: no primeiro artigo da décima primeira questão disputada vêm-se 18 argumentos na primeira série e 6 em sentido contrário; no segundo, são 6 na primeira série e 2 em sentido contrário; no terceiro, 17 argumentos iniciais e 6 em sentido contrário; no quarto, 5 argumentos no primeiro sentido e 2 em sentido contrário. Santo Tomás responde a todos os argumentos iniciais.

¹²¹ As citações literais do Aquinate neste texto foram extraídas da tradução de Lauand (2000); esta tradução foi a base para o trabalho, por considerá-la mais fluente. Entretanto, na elaboração do trabalho, às vezes, preferiu-se a tradução de Camello (2000) e algumas vezes utilizou-se, como apoio às duas primeiras, a tradução de Van Acker [193-?]. De Lauand, foram utilizados também os estudos introdutórios à tradução, bem como foram utilizadas as notas de Camello e Van Acker. Como nenhuma dessas traduções é bilíngüe, utilizou-se o texto latino (da edição leonina) de uma edição italiana (1992).

O primeiro artigo, *Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus*, inicia os argumentos iniciais com a hipótese negativa. Santo Tomás responde positivamente à questão e, em sua resposta, valoriza a ação do mestre exterior e também afirma a supremacia divina no processo de conhecimento.

Na construção da resposta, Santo Tomás identifica três pontos de conflito nos argumentos apresentados: educação de formas para o ser, aquisição das virtudes e aquisição dos conhecimentos. Como o exposto na questão 84 da Suma (artigos 3 e 4), o Aquinate fala da impossibilidade de o conhecimento se dar por um agente extrínseco (substância separada) ou por recordação de que é imanente na alma, sem causa exterior (idéias inatas). Segundo o Aquinate, as duas posições carecem de fundamento racional: a primeira exclui as causas próximas, deixando todos os efeitos às causas primeiras. Sobre os primeiros, diz Santo Tomás:

“E com isso ignoram a dinâmica que rege o universo pela articulação de causas concatenadas: a Primeira Causa (Deus) pela excelência de sua bondade confere às outras realidades não só o ser, mas também que possam ser causa” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1. c.).

A segunda posição peca quase pelo mesmo erro, uma vez que os agentes exteriores não fazem senão remover obstáculos ao conhecimento.

Em seguida, Santo Tomás sustenta uma via média (aristotélica). Afirma que as formas naturais preexistem na matéria somente em potência, sendo conduzidas ao ato por um agente extrínseco próximo. Este é o caminho do conhecimento e também das virtudes. No caso das virtudes, preexistem inclinações naturais que são levadas a cabo pelo exercício delas mesmas. O caso do conhecimento assemelha-se ao das virtudes:

“Algo de semelhante ocorre também com a aquisição dos conhecimentos: preexistem em nós certas sementes de saber, que são os primeiros conceitos do intelecto, conhecidos ato contínuo mediante as espécies abstraídas das coisas sensíveis pela luz do intelecto agente: quer sejam complexas, como os primeiros princípios, ou não complexas, como o caráter de ente, o caráter de uno e outros similares que o intelecto apreende de imediato. Ora, nesses princípios universais já estão de certo modo contidas, como em razões seminais, todas as suas conseqüências. E quando a mente é conduzida a conhecer em ato as conseqüências particulares que já antes e como que em potência estavam naqueles universais, diz-se que adquiriu conhecimento (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1. c.).

Em seguida, Santo Tomás fala dos dois modos de algo preexistir nas realidades naturais: o primeiro, como potência ativa completa, quando o princípio intrínseco permite atingir o ato perfeito; e o segundo, como potência passiva, quando o princípio intrínseco não é suficiente. No primeiro caso, o agente externo não faz senão ajudar o agente extrínseco; no segundo caso, “algo preexiste só como potência passiva, então o agente extrínseco é quem principalmente eduz da potência o ato” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1, c.).

Com relação ao conhecimento, Santo Tomás afirma que se ele existisse apenas como potência passiva, não seria possível que o homem adquirisse conhecimento por si mesmo. Em seguida, o Aquinate explicita as duas formas de se atingir o conhecimento: quando a razão atinge o conhecimento que não possuía por si (*inventio*¹²²) ou quando recebe ajuda exterior (*disciplina*¹²³). Santo Tomás explica esses dois modos em comparação com a cura: ação da natureza e ação da natureza ajudada por remédios:

“Mas nos casos em que se trata conjuntamente de natureza e arte, a arte deve atuar do mesmo modo e valendo-se dos mesmos meios com que atua a natureza: por exemplo, a natureza, em um doente que padece por sofrer frio, restabelece a saúde proporcionando-lhe aquecimento – é precisamente isso o que deve fazer o médico: daí que a arte imite a natureza. E assim, do mesmo modo, no ensino: o professor deve conduzir o aluno¹²⁴ ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1, c.).

Em seguida, Santo Tomás explica o processo do conhecimento. No caso da *descoberta*, a razão chega ao conhecimento do desconhecido aplicando princípios gerais evidentes a determinadas matérias, chegando a conclusões particulares. Quando o mestre ensina o discípulo,

¹²² *Inventio* é traduzida por alguns como *invenção* e por outros como *descoberta*. O texto base para o trabalho com o texto *De Magistro*, de Lauand, traduz por *descoberta*, bem como a tradução de Nascimento para o primeiro texto explanado (*Como a alma unida ao corpo conhece o que é corporal, que lhe é inferior*, ST, I^o, q. 84); enquanto a tradução de Alexandre Correia para a exposição do texto anterior (*Se um homem pode ensinar a outro*, ST, I^o, q. 117, a.1) opta por *invenção*.

¹²³ *Disciplina* é traduzida por Lauand como *ensino* e por Camello como *disciplina*. Em Santo Tomás, *disciplina* e *doutrina* são aspectos do conhecimento (da ciência): do ponto de vista de quem ensina (o mestre ensina a *doutrina*) e do ponto de vista de quem aprende (o discípulo aprende a *disciplina*).

¹²⁴ Ao falar da relação educativa, Lauand traduz os elementos por *professor e aluno*. Santo Tomás muitas vezes trata os elementos da relação por *um homem e outro homem*; outras vezes, trata como *doctus e discipulus*. Este trabalho opta por tratar os elementos por *mestre e discípulo*, uma vez que a palavra aluno, enquanto *sem luz*, descaracteriza a atividade que o Aquinate confere a ele. Nas citações literais traduzidas por Lauand são mantidos os termos do tradutor.

propõe de fora esse processo natural da razão, meio pelo qual instrumentos de ajuda são propostos e o discípulo atinge o conhecimento que ignorava.

“E do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1, c.).

Com isso, Santo Tomás encaminha o final da resposta, afirmando que necessariamente dos princípios evidentes extraem-se as conclusões, pois, em caso diferente, causaria opinião ou fé, não conhecimento. As últimas palavras da resposta evidenciam os limites do mestre exterior na relação educativa:

“Tenha-se em conta, porém, que essa luz da razão, pela qual conhecemos os princípios, foi posta em nós por Deus como uma certa semelhança da Verdade criada em nós. Daí que, como todo ensino humano depende dessa luz, é claro que é só Deus quem interior e principalmente ensina, do mesmo modo que dizíamos que é a natureza que interior e principalmente cura; no entanto, no sentido que discutimos, pode-se falar propriamente que o homem ensina e cura” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1, c, *in fine*).

Explanada a solução do problema, para o Aquinate, restam algumas observações sobre os argumentos (pró e contra), bem como sobre as respostas aos argumentos iniciais. Os argumentos iniciais são muitos e variados e utilizam explicitamente as autoridades: na Bíblia, em Mateus, Romanos, Jó; Agostinho e Boécio. Os argumentos em sentido contrário contemplam, como autoridades explícitas, a Bíblia, em Paulo, em Timóteo e Mateus; Aristóteles e Agostinho. Este trabalho não pretende estudar cada um dos argumentos, apenas referir-se a eles, na medida em que sejam relevantes às respostas.

Quanto aos argumentos em sentido contrário, interessa explicitar a interpretação tomasiana, ao citar o Evangelho de Mateus, no terceiro argumento; no qual afirma que, embora este tenha dito as palavras de Jesus “Um só é o vosso mestre” como “um só é o vosso pai”, a afirmação *não exclui* que o homem também o possa ser. Nas palavras de Santo Tomás: “Ora, o fato de que Deus seja pai de todos não exclui que também o homem possa, com verdade, ser chamado pai. E não exclui tampouco que o homem possa, com verdade, ser chamado mestre” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1).

A resposta ao primeiro argumento é fundamental. O argumento assenta-se sobre a usurpação de um atributo divino quanto ao fato de o homem poder ensinar. Mas Santo Tomás responde que o Senhor não proibiu totalmente os discípulos de serem chamados mestres; a proibição diz respeito ao ensino que só a Deus compete: não se deposita a esperança na sabedoria dos homens sem antes consultar, nas coisas ouvidas dos homens, “a verdade divina que fala em nós pela impressão de sua semelhança, pela qual podemos julgar a respeito de todas as coisas” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1, ad 1m).

A resposta ao quarto argumento, fundado sobre a proposição de que o conhecimento intelectual não ter por causa os sinais sensíveis, também interessa:

“4. Dos sinais sensíveis recebidos pelos sentidos, o intelecto recebe os conteúdos [*intentio*] inteligíveis de que se vale para produzir em si mesmo o conhecimento: daí que a causa próxima da produção do conhecimento não sejam os signos mas a razão que discorre dos princípios para a conclusão, como já dissemos” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1, ad 4m).

A resposta ao oitavo argumento é bastante relevante à elaboração do Aquinate: o argumento baseia-se numa referência a Agostinho, segundo o qual seria necessário que o homem, para ensinar, iluminasse a mente de outro, o que seria falso, uma vez que apenas Deus pode iluminar a mente. Santo Tomás interpreta a posição de Agostinho: “8. Agostinho, quando prova que só Deus ensina, não pretende excluir que o homem ensine exteriormente, mas só quer afirmar que unicamente Deus ensina interiormente” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1, ad 8m).

Após interpretar a posição agostiniana sobre o ensino como uma possibilidade, a resposta ao argumento seguinte (nono) legitima o ensino:

“9. É legítimo afirmar que um homem é verdadeiro professor, que ensina a verdade e que ilumina a mente, não porque infunde a luz da razão natural em outro, mas como que ajudando essa luz da razão para a perfeição do conhecimento, por meio daquilo que propõe exteriormente, tal como diz São Paulo (Ef 3,8): ‘A mim, que sou o ínfimo entre os santos, foi dada esta graça: a de iluminar a todos etc’” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1, ad 8m).

Ao décimo terceiro argumento, também agostiniano, segundo o qual o saber requer a certeza do conhecimento, o Aquinate apresenta claramente os limites do mestre exterior:

“13. Toda a certeza do conhecimento origina-se dos princípios: e, de fato, as conclusões só são conhecidas com certeza quando remetem aos princípios. Daí decorre o fato de que qualquer coisa que é conhecida com certeza dependa da luz interior da razão posta em nós por Deus, com a qual Deus fala em nós, e não de um homem que fala exteriormente, a menos que pelo seu ensino mostre a concatenação entre as conclusões e os princípios: mas mesmo neste caso a certeza procede dos princípios nos quais as conclusões se apóiam” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1, ad 13m).

Ao décimo quinto argumento (também agostiniano: nada, exceto Deus, pode informar a mente do homem), Santo Tomás afirma que este “informar” refere-se à última forma.

Agostinho é muito utilizado na primeira série de argumentos e aparece em um dos argumentos em sentido contrário. Da elaboração tomasiana, em resposta aos argumentos iniciais, é fundamental a interpretação que este oferece às referências agostinianas; assim como exposto na questão 84 da Suma, Santo Tomás adapta o pensamento de Agostinho ao aristotélico, evidenciando sempre que o primeiro fala das causas últimas e não das imediatas.

Quanto às demais repostas, interessam a este trabalho menos como refutação de argumentos iniciais e mais como elaboração da educação para o Aquinate. Rapidamente, é possível dizer, a partir das respostas, que: o conhecimento dos princípios (não dos sinais) produz o conhecimento das conclusões (ad 2m); todo ensino se dá a partir de conhecimentos anteriores (ad 3m); a potencialidade do conhecimento pode ser levada ao ato pela ação de uma virtude criada (ad 5m); o mestre não passa para o discípulo o conhecimento que tem, mas, através do ensino, se produz no discípulo, passando de potência para ato, um conhecimento semelhante ao que há no mestre (ad 6m); o homem ensina a verdade, apenas anunciando externamente, ao passo que Deus ensina interiormente (ad 7m); a sabedoria do homem é dupla (criada e incriada) (ad 10m); as palavras do mestre estão mais próximas de causar o conhecimento do que as realidades sensíveis externas (ad 11m); o mestre “estimula o intelecto a conhecer aquelas coisas que ensina como um motor essencial, que faz o ato da potência” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a1, ad 12m); o homem que ensina exteriormente é de *certo modo* a causa das espécies inteligíveis (ad 14m); a ignorância está no intelecto, que pode ser afetado por uma virtude criada (o ensino é possível) (ad 16m); e o discípulo aprende do mestre as conclusões e não os princípios (ad 18m).

Para finalizar a exposição do primeiro artigo, parece relevante transcrever as palavras do Aquinate, em resposta ao décimo sétimo argumento:

“Como já dissemos, a certeza do conhecimento provém só de Deus – que nos deu a luz da razão, pela qual conhecemos os princípios dos quais se origina a certeza do conhecimento – e, no entanto, como vimos, o conhecimento de certo modo é causado em nós também pelo homem” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 1, ad 17m).

O artigo segundo, *se alguém pode ser dito mestre de si mesmo*, é bem mais breve: compreende seis argumentos iniciais, assentados na proposição positiva, seguidos de apenas dois argumentos em sentido contrário. A resposta de Santo Tomás para esse artigo é bastante tranqüila; apóia-se em Aristóteles e afirma que o homem pode aprender por invenção, sendo a causa do seu saber; entretanto não pode ser dito mestre de si mesmo, já que é necessário que aquele que ensina tenha a ciência (perfeito ato de conhecimento) que causa no outro, enquanto que aquele que aprende só a tem parcialmente. O magistério implica necessariamente uma posição de superioridade, o que não é possível considerando um homem em relação a si mesmo.

Em seguida, Santo Tomás responde a cada um dos argumentos iniciais. Estes parecem não discutir posições de autoridade, mas, principalmente, discutir implicações da posição tomasiana tomada no primeiro artigo: uma vez que o lume interior é a principal causa do conhecimento, aprender por descoberta parece ser mais relevante e, portanto, o homem pode ser mestre de si mesmo. Seja pelo argumento de que o intelecto agente é a principal causa do conhecimento (1º), que a certeza do conhecimento se dê pelos princípios (2º), que a luz da razão, dada por Deus, permite julgar as coisas (3º) ou outras comparações, Santo Tomás concluiu que não se pode dizer, com propriedade, que um homem seja mestre de si mesmo.

As respostas ao quarto e ao sexto argumentos elucidam, claramente, o papel e a importância do mestre. Quanto à quarta:

“4. Se bem que o modo de aquisição do conhecimento por descoberta seja mais perfeito por parte de quem recebe o conhecimento, pois manifesta uma maior habilidade em conhecer, no entanto, por parte de quem causa o conhecimento, é mais perfeito o que se adquire pelo ensino porque o professor, que explicitamente conhece todo o conteúdo, pode conduzir ao conhecimento de modo mais expedito do que o caminho daquele que por si mesmo se conduz ao conhecimento a partir de princípios gerais” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a2, ad 4m).

Como exemplo, a resposta ao sexto é muito elucidativa:

“O médico cura não porque tem a saúde em ato, mas porque tem o conhecimento da arte médica; já o professor ensina precisamente porque tem o conhecimento em ato. Assim pode causar a saúde em si mesmo quem, não a tendo em ato, tem contudo o conhecimento de sua arte; o que não pode se dar é que alguém tenha o conhecimento em ato e não o tenha para poder ensinar a si mesmo” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO., *De veritate*, q. 11, a2, ad 6m).

A resposta de Santo Tomás diz muito a respeito de quem pode ser dito mestre: aquele que tem em ato o conhecimento de modo mais perfeito¹²⁵.

Quanto ao terceiro artigo “*Se o homem pode ser ensinado por um anjo*”, embora não seja objeto deste trabalho, é relevante, na medida em que Santo Tomás afirmou provir dos sentidos, enquanto matéria da causa próxima, a única possibilidade de conhecimento humano, no estado da vida presente. Ora, o Aquinate precisa defender uma saída para a possibilidade de o anjo ensinar ao homem, uma vez que é teólogo e considera o anjo como uma criatura imaterial: a saída consiste em afirmar a superioridade do anjo em relação ao homem; o anjo pode, imaterialmente, ensinar ao homem de duas maneiras: fortalecer a luz infusa no homem, para que ele consiga ver mais perfeitamente ou formar na imaginação humana algumas espécies que podem se formar pelo estímulo de algum órgão corporal. Afirmando a absoluta distinção entre a natureza angélica (imaterial, substância simples) e a humana (substância composta de corpo e alma) e a superioridade hierárquica do anjo, concebe o ensino angélico totalmente distinto do humano, deixando intacta a elaboração do conhecimento humano.

O quarto e último artigo, *Se ensinar é ato da vida ativa ou contemplativa*, é de importância única para este trabalho. É ele que cerca mais claramente o século XIII, no que tange à postura dos pregadores no ensino universitário e na pregação. Lembrando que a questão foi disputada no ano letivo de 1257-8, logo após os incidentes entre seculares e mendicantes¹²⁶, pouco tempo depois das medidas incisivas tomadas pelo papado e apoiadas por São Luís, o artigo pode ser tomado como uma bela defesa tomasiana, quanto ao lugar dos mendicantes na sociedade e, em particular, na universidade de Paris. É um artigo curto, composto por cinco argumentos iniciais, que apóiam o ensino enquanto ato da vida contemplativa; e apenas dois em sentido contrário, que apóiam o ensino como ato da vida ativa. A solução de Santo Tomás não é contrária

¹²⁵ Oliveira, ao discutir a obra *De Magistro* de Santo Tomás, afirma que a resposta ao sexto argumento do artigo segundo, dá margem à interpretação de que em casos muito específicos, alguém pode ser dito mestre de si. Afirma: “O mestre só pode ensinar porque ele possui em si, em ato, o saber, o conhecimento. Conclui-se disso que só o mestre pode ensinar a si mesmo” (OLIVEIRA, 2005a, p.51).

¹²⁶ Expostos no capítulo II.

à primeira série de argumentos e nem à segunda. Considera-se essencial transcrever toda a solução tomasiana:

“A vida contemplativa e a vida ativa distinguem-se pelo fim e pela matéria. Pois a matéria da vida ativa são as realidades temporais sobre as quais versam os atos humanos; a matéria da vida contemplativa são as essências inteligíveis das coisas, sobre as quais se detém o contemplativo. Essa diversidade de matéria decorre da diversidade de fins, como aliás, acontece nos outros campos: a matéria é determinada segundo a exigência da finalidade. E o fim da vida contemplativa – no que tange a este estudo – é a consideração da verdade, da verdade incriada, de acordo com o modo possível a quem contempla: nesta vida, imperfeitamente; na futura, perfeitamente. Daí que Gregório, em *Super Ez.* [II hom, 2], diga que ‘a vida contemplativa inicia-se nesta vida para perfazer-se na pátria celeste’. Já o fim da vida ativa é a ação, pela qual nos voltamos para as necessidades do próximo.

Ora, no ato de ensinar encontramos uma dupla matéria, o que se verifica até gramaticalmente pelo fato de que ‘ensinar’ rege um duplo acusativo: ensina-se – uma matéria – a própria realidade de que trata o ensino e ensina-se – segunda matéria – alguém, a quem o conhecimento é transmitido. Em função da primeira matéria, o ato de ensinar é próprio da vida contemplativa; em função da segunda, da ativa. Porém, quanto ao fim, o ensinar é exclusivamente da vida ativa, pois sua última matéria, na qual se atinge o fim proposto, é a matéria da vida ativa. Daí que pertença mais à vida ativa do que à contemplativa, se bem que de algum modo pertença também à vida contemplativa, como dissemos” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *De veritate*, q. 11, a. 4, c.).

Para completar, Santo Tomás responde individualmente aos argumentos iniciais. Os três primeiros são referências a Gregório, autor utilizado também no primeiro argumento em sentido contrário. Os outros dois argumentos iniciais, bem como o segundo e último argumento em sentido contrário não são nomeados.

Todo o quarto artigo reitera a importância da vida ativa, assim como a resposta ao quarto argumento do artigo segundo reitera a importância do mestre; juntos sugerem, apropriadamente, a defesa da ordem dos pregadores.

3.3. Santo Tomás de Aquino e o debate escolástico

A explanação dos três textos apresentados não seguiu a ordem interna dos mesmos: apenas apontou a opção da série de argumentos iniciais, mas partiu, efetivamente, da resposta do Aquinate, para só então, e na medida do necessário ao trabalho, comentar alguns dos argumentos iniciais (estes últimos utilizados sempre em função relevância da resposta específica de Santo

Tomás a eles). Foi uma medida necessária para fixar-se no pensamento de Santo Tomás, embora retire do texto seu elemento fundamental, o caráter de disputa.

A ordem da apresentação dos textos também não seguiu sua ordem cronológica. Muito embora Nascimento (2004) e Henle (2004) afirmem que a tomada de posições do Aquinate na Suma de Teologia é madura e segura, enquanto suas posições nas questões disputadas são menos incisivas, a questão 84 (*ST*, I^a, q. 84), de publicação posterior à questão *Sobre o mestre*, é necessária à leitura dos demais; e enquanto o primeiro artigo da questão 117 (*ST*, I^a, q. 117), também posterior à questão *Sobre o mestre*, é mais objetivo, a questão *Sobre o mestre (De veritate*, q.11) esmiúça mais a elaboração tomasiana de educação.

Essa pequena amostra do pensamento de Santo Tomás evidencia a aposta desse autor na atividade humana. A exposição tocou num ponto fundante – a união natural da alma com o corpo –, e carregou os termos *ente* e *alma intelectiva*. Lauand (1999), Nascimento (2003) e Henle (2004) lembram que Santo Tomás nunca se pretendeu filósofo, mas, antes, realizou uma teologia filosofante. Pois é justamente este caráter teológico que possibilita ao Aquinate valorizar o aspecto sensível do homem.

Em seu opúsculo de caráter teológico “*O ente e a essência*”¹²⁷, Santo Tomás explicita as diretrizes gerais de sua metafísica (SOUZA NETO, 1995) e trata das substâncias intelectuais. Fala de Deus, dos anjos (substâncias simples: não possuem matéria) e da substância composta limítrofe: o homem¹²⁸. O homem é um *composto* de corpo e de alma, dotado de uma única alma: a alma intelectiva, que realiza as funções vegetativas, sensitivas e intelectivas. O homem é limítrofe porque, abaixo dele, as demais substâncias compostas não possuem alma intelectiva e, acima dele, os anjos e Deus não possuem matéria. Essa composição do homem não é um problema e o corpo não é um empecilho para a alma, mas antes, é próprio dela. Afirma Santo Tomás que:

“16. O ser da substância composta não é apenas da forma, nem apenas da matéria, mas do próprio composto; ora, a essência é de acordo com o que a coisa é dita ser: daí ser preciso que a essência, pela qual a coisa é denominada ente, seja, não apenas a forma, nem apenas a matéria, mas ambas, embora, a seu modo

¹²⁷ *O ente e a essência* foi composto entre 1252 e 1256 (é anterior às questões disputadas) e não reproduz as regras nem a ordem da quaestio; assemelha-se a um ensaio moderno, entretanto apresenta conclusão.

¹²⁸ Uma vez que Santo Tomás considera a inteligência do que é material anterior a do que é imaterial, ordena a obra caminhando das considerações do ente para as considerações da essência.

somente a forma seja causa deste ser” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *O ente e a essência*, II, 16).

A valorização da condição humana implica a valorização da vida ativa. Ao falar sobre a vida ativa e a vida contemplativa¹²⁹, Santo Tomás deixa muito claro que o objetivo do homem é a bem-aventurança e que a vida contemplativa tem proeminência sobre a vida ativa¹³⁰. Mas vida ativa é também um caminho; não impede a vida contemplativa e pode fortalecê-la, aquietando paixões internas. A semelhança da criatura homem à verdade incriada, por sua alma intelectual, confere ao homem a possibilidade de atingir a verdade, ainda que imperfeita, nesta vida. A opção entre a vida ativa e a contemplativa considera a necessidade, o bem comum.

Diz Grabmann: “A segunda parte da *Suma teológica* considera o homem enquanto ser livre moral e, como tal, podendo tender para Deus como para seu fim último, mas também afastar-se deste fim supremo” (GRABMANN, 1944, p.137). Por isso, a segunda parte da *Suma* objetiva definir os fins últimos dos homens e os meios de atingi-los.

Especificamente a *Secunda Secundae*¹³¹ tem como objeto os meios em particular para atingir os fins últimos. A necessidade das considerações particulares se justifica por que os atos humanos têm caráter individual e concreto. Santo Tomás trata das ações, no domínio moral, primeiro quanto ao que convém aos homens em todos os estados; depois quanto ao que convém a estados determinados, por exemplo, o estado dos súditos e dos prelados. Toda a exposição parte das virtudes e opõe os vícios aos preceitos. Grabmann afirma que a *Secunda Secundae* “contém uma grande porção de materiais que podem servir para estabelecer a ‘filosofia da cultura’ tal como a concebia S. Tomás” (GRABMANN, 1944, 149).

Em seu trabalho sobre a escolástica, no tópico *a razão e o pecado em Tomás de Aquino*, Oliveira (2005) lembra que os novos valores impostos pelo comércio, pelas cidades e pelo conhecimento das universidades não permitiam explicações exclusivamente religiosas das coisas humanas. Diz a autora: “Assim, não por acaso, sua base teórica [de Santo Tomás] foi Agostinho e Aristóteles. Ao retomar as formulações desses dois grandes mestres do conhecimento ocidental,

¹²⁹ Assunto abordado nas questões 179 a 182 da segunda parte da segunda parte da *Suma de Teologia* (ST, II^a II^{ac}).

¹³⁰ Algumas circunstâncias podem tornar a vida ativa principal, por causa das necessidades da vida presente (ST, II^a II^{ac}, q. 182, c. *in fine*)

¹³¹ A Segunda Parte da Segunda Parte da *Suma de Teologia* (ou simplesmente Segunda da Segunda: II^a II^{ac}) é a mais extensa da obra. Os exemplos e as citações diretas da Segunda da Segunda utilizadas nesta parte do trabalho dizem respeito apenas ao sétimo volume (questões 144 a 189) da tradução de Alexandre Correia (1980).

Aquino legitima o poder da Igreja e afirma a importância do homem na terra” (OLIVEIRA, 2005, p.42).

No interior da Igreja, mais precisamente no que concerne às diferentes ordens, há que se considerar a posição tomasiana quanto às ordens mendicantes e, em especial, à ordem dos pregadores. Ao final da *Secunda Secundae*, Santo Tomás trata dos religiosos¹³² e explicita que a diferença entre as religiões se funda no fim de cada uma (ST, IIa IIae, q. 188, a.6)¹³³. Como obra da vida ativa, as religiões ordenadas ao ensino e a pregação ocupam o sumo grau. Diz o Aquinate:

“E portanto, devemos concluir que a obra da vida ativa é dupla. – Uma é derivada da plenitude da contemplação, como a doutrina e a pregação. Por isso, Gregório ensina, *que é dos varões perfeitos, que se diz, ao saírem da contemplação: farão memória da abundância da tua suavidade*. E isto é preferível à simples contemplação. Pois, assim como é mais o iluminar do que somente luzir, assim, é mais transmitir aos outros o fruto da contemplação que somente contemplar. – Mas há outra obra da vida ativa consistente totalmente nas ocupações exteriores; como dar esmolas, receber hóspedes e semelhantes, menores que a atividade contemplativa, salvo nalgum caso de necessidade, como do sobredito se colhe.

Por onde, ocupam o sumo grau as religiões ordenadas ao ensino e a pregação” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, ST, II^a II^{ae}, q. 188, a. 6, c.).

Na mesma questão, no oitavo artigo, “*Se é mais perfeita a religião dos que vivem em sociedade do que a dos que levam uma vida solitária*” (ST, II^a II^{ae}, q. 188, a. 8), a solução do Aquinate apresenta uma nova defesa das ordens mendicantes, mais próximas da vida ativa, bem como uma defesa da vida em sociedade. Para Santo Tomás, solidão e pobreza são instrumentos para a perfeição e não a essência dela: se aos mais perfeitos a vida solitária tem proeminência à vida em comum, é perigosíssima aos não-exercitados (à perfeição) previamente. “A vida social é necessária ao exercício da perfeição” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, ST, II^a II^{ae}, q. 188, a. 8, c.). Da mesma forma, às ordens voltadas para as obras da vida ativa, quer corporais, quer espirituais, não convém a solidão (senão temporária).

¹³² Nas questões – *Do em que principalmente consiste o estado de religião* (II^a II^{ae}, q. 186); *Do concernente aos religiosos* (II^a II^{ae}, q. 187); *Da diferença das religiões* (II^a II^{ae}, q. 188); e *Do ingresso em religião* (II^a II^{ae}, q. 189).

¹³³ *Da diferença das religiões* (II^a II^{ae}, q. 188). Não tomar *religiões* aqui no sentido contemporâneo, mas como diferentes ordens na mesma Igreja.

Associando essas breves considerações à exposição dos escritos educacionais tomasianos, é possível reinserir Santo Tomás no quadro do debate escolástico do século XIII, enquanto membro da Igreja, teólogo, frade pregador e mestre universitário.

O capítulo II foi iniciado supondo (em princípio) que a idéia de escuridão para a Idade Média estava descartada, ao menos em relação aos manuais trabalhados no capítulo I. Isto porque, excetuando-se os textos de Monroe (1988) e Luzuriaga (1975), os demais textos não inferiam trevas ao medievo. Mas a questão merece ser olhada com um pouco mais de cuidado.

O tópico *Relações entre a educação medieval, a antiga e a moderna*, no capítulo I, relevou diferentes interpretações dos autores: alguns apostaram na ruptura entre o conhecimento antigo e o medieval, enquanto outros numa certa continuidade, que implicava duas possibilidades: conteúdo clássico subjugado ao cristão ou debate oscilante para toda a Idade Média. Apenas Gal (1989) e Manacorda (1995) apostaram decisivamente no embate para todo o medievo e apenas Manacorda conferiu à “cultura escolástica” a especificidade do seu conteúdo. Em geral, a exposição dos autores caminha num sentido “evolutivo”¹³⁴: pouco a pouco, a educação cristã, que subjugava o conhecimento, vai se abrindo para a aventura enciclopédica do conhecimento, coroada com o Renascimento.

O tópico *Escolástica e universidade* permite dizer, especialmente em relação à segunda metade da Idade Média, a idéia comum de evolução. A relação que aqueles autores estabelecem entre a escolástica e a universidade permite a verificação de uma oposição entre elas: de um lado, a universidade, instituição nova, de acordo com o novo modelo de organização do trabalho, democrática, de espírito aberto; de outro, a escolástica, medieval, dogmática, presa ao método e ao argumento de autoridade. Mas, de fato, ao analisar-se a educação no século XIII, escolástica e universidade são indissociáveis. Contudo, a maior parte dos autores parece sinalizar que a escolástica é o empecilho, livre do qual, a universidade poderia caminhar livremente. Se a escolástica é algo que deve ser deixado para trás e a universidade um elemento dos novos tempos, o medievo, em termos de filosofia e educação, terá criado algo?

Em seu trabalho sobre a escolástica, Oliveira (2005) analisou a exposição de um autor também visitado no primeiro capítulo deste trabalho: Cambi (1999). Sobre esta exposição, diz Oliveira:

¹³⁴ Com Manacorda (1995), Ponce (2001) e Aranha (1989) expõem o caráter contraditório da sociedade medieval, mas os dois últimos centram-se mais fortemente na infra-estrutura.

“Ao discorrer sobre a Escolástica, este autor a transforma em um instrumento mecânico, onde o processo de aprendizagem realiza-se de forma fechada. Ao concluir sua análise, ele observa que a Escolástica foi ‘estimuladora de um pensamento original’, mas não nos mostra porque foi original. Afinal, o que ela inovou? O que significava, no século XIII, ser ‘obediente às leis da razão’? Cambi não nos responde essas questões e passa, a seguir, para os mestres da pedagogia escolástica, prosseguindo no mesmo caminho, ou seja, nos fornece dados sobre o período, sem nos mostrar o que foi, de fato, esse método” (OLIVEIRA, 2005, p.9).

Oliveira (2005) lembra que o objetivo dessa obra, abarcar o conjunto da história da educação, implica uma passagem rápida pelos temas. Entretanto, neste trabalho, a passagem rápida de Cambi pelo tema apresenta um incômodo nevrálgico: dentre os autores de manuais de história da educação trabalhados no capítulo I, a obra de Cambi é a mais recente (original italiano de 1995) e muitos estudantes de graduação (em Pedagogia, magistério normal superior e licenciaturas) só acessam a história da educação através dos manuais.

Apesar dos diversos méritos conferidos à escolástica pelos autores estudados no capítulo I, ela é coroada com uma infinidade de atributos pejorativos ou pouco significativos: método vazio, método de raciocínio, milênio de discussões sobre nada, educação sem instrução, material abstrato e metafísico, confere aspecto metafísico aos problemas intelectuais, apega-se ao argumento de autoridade, não inquire sobre a validade do manejado, preocupa-se em demonstrar, deseja ensinar filosofia e ciência e não de investigar por conta própria...

Depois de vislumbrar a universidade parisiense no século XIII (capítulo II) e a escolástica (brevemente no capítulo II e especificamente na produção tomasiana neste capítulo), dois atributos concedidos à escolástica no capítulo I parecem concernentes: sistema filosófico e tendência para organizar uma síntese do saber humano.

Em relação especificamente ao século XIII¹³⁵, este trabalho concebe a escolástica enquanto concepção de mundo. O século XIII é uma grande disputa: pelo poder temporal, pelo controle da cristandade, pela organização do trabalho. No interior da universidade, o embate é institucional e doutrinal; opõe diferentes visões de mundo, diferentes modelos para o conhecimento, diferentes propostas para a sociedade. A escolástica é a própria disputa, no interior da universidade. Seu conteúdo próprio é o século XIII, para o qual a elaboração cristã não é

¹³⁵ O capítulo II comentou a impossibilidade deste trabalho em considerar ou não a escolástica enquanto filosofia cristã para todo o medievo.

suficiente e menos suficiente ainda seria explicá-lo a partir de doutrinas anteriores ao medievo. Santo Tomás de Aquino e seus contemporâneos precisam criar um conhecimento que dê conta de sua sociedade e esse conteúdo é, necessariamente, teológico e filosófico.

Na ordem humana – diz o Aquinate – tudo que é contra a razão é pecado¹³⁶. A afirmação carrega os dois elementos essenciais do problema doutrinal: o homem e Deus. É certo que Santo Tomás esteve no meio da disputa, enquanto conciliador. Em lados opostos, agostinianos e aristotélicos, igualmente radicais. O problema que o Aquinate resolve não diz respeito à conciliação entre Aristóteles e Agostinho, antes, diz respeito aos elementos doutrinários da disputa no século XIII: concilia a razão humana à razão divina.

Em termos de educação, a questão é a mesma. Giles¹³⁷, um dos autores estudados no capítulo I, afirma: “Tomás de Aquino (1224-1274) ensinou, pela primeira vez na história do cristianismo, harmonizar a experiência dos sentidos e do intelecto com as exigências da fé, fazendo justiça a ambas” (GILES, 1987, p.91). O Aquinate pôde conciliar porque não se esquivou à disputa: a disputa é econômico-social, institucional-doutrinal e educacional.

Atribuir à escolástica a definição de “método” vazio é simplesmente tomar a educação como alheia à realidade ou, pior, desconsiderar totalmente os problemas da sociedade que a criou. Por outro lado, a escolástica tem sua historicidade enquanto “método” de ensino, debate metafísico, apego ao argumento de autoridade, preocupação em ensinar e não em investigar.

Os autores trabalhados no capítulo II apontam para a crise da escolástica, a partir das proibições de 1277. Lembram também que, do ponto de vista doutrinal, Guilherme de Occam encerra o debate no século XIV, separando, definitivamente, coisas da razão e coisas da fé. Se o século XIII é pleno de Idade Média – porque, apesar de a vida nas cidades florescer, bem como os ofícios mercantis, os elementos feudais estruturam a sociedade: a economia é feudal e mesmo o rei é mais suserano que soberano –, o século XIV assiste à progressiva decadência do modelo feudal e à ascensão do modo capitalista, em breve em sua fase mercantil.

A partir do século XIV, os problemas que a sociedade européia cristã se coloca são outros. O controle das universidades vai sendo passado para as mãos dos reis. A escolástica encerra sua disputa. Constrói-se a escolástica enquanto método, enquanto discurso. Esvaziada de seu conteúdo original permanece por muito tempo, é retomada de muitos modos e, por muitas

¹³⁶ Tradução livre da passagem, no início da solução: “dicendum quod omne quod est contra rationem in rebus humanis, viciosum est” (TOMÁS DE AQUINO, SANTO, *ST*, II^a II^{ae}, q. 168, c.).

¹³⁷ Este autor considera que Santo Tomás esteve à frente da luta contra o agostinianismo e bastante aristotélico.

vezes, faz jus aos atributos pouco generosos. Entretanto o “método” escolástico não é o objeto deste trabalho.

Por fim, o aspecto educacional da obra de Santo Tomás de Aquino vincula-se diretamente à sua teologia-filosofante, elaborada sobre e para a sociedade medieval do século XIII.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Idade Média tem sido revisitada por historiadores e filósofos, preocupados em ultrapassar a dimensão negativa (vinculada ao obscurantismo) e a positiva (inclinada para o modelo ideal, que não se pode mais atingir), buscando um olhar analítico e crítico para a sociedade medieval. Essa preocupação faz incidir luzes sobre a profusão de cores da vida medieval. E os temas se multiplicam, explanam economia, política, cultura, educação, contradição, de cuja aproximação, os estudiosos puderam ver nascer elementos substanciais à cultura contemporânea, tais como, a valorização do indivíduo, a valorização da infância, o crescente interesse pela ciência, pela pesquisa, pelo ensino, isso para citar brevemente alguns aspectos superestruturais.

De modo semelhante, principalmente ao que se refere à segunda metade do medievo, os autores dos manuais de história da educação estudados neste trabalho identificam e valorizam tais aspectos da cultura medieval, tão substanciais aos valores postos à sociedade ocidental contemporânea. Por outro lado, ao valorizar o nascimento dos mesmos elementos, parecem não inseri-los na sociedade que os produziu. Conferem à Idade Média a condição de parteira, que dá a luz à modernidade, condição sob a qual a Idade Média se torna, necessariamente, apenas a idade intermediária entre a Antiguidade e a Modernidade. Sinalizam a possibilidade de a Idade Média não ter se voltado sobre si mesma, nem ter percebido, questionado ou proposto caminhos para seus problemas.

Os autores dos manuais de história da educação vinculados à tradição marxista evidenciam as contradições da sociedade medieval, a partir da luta de classes e, como decorrência e sustentáculo ideológico, seus aspectos superestruturais. Com isso, a Idade Média ganha vida; os homens deixam de ser simplesmente rebanhos ou manadas, conduzidos por mentes inteligentes e perversas: o que sobressai em cada época é o aspecto hegemônico, mas está imbuída de lutas, de contradições, de disputas pela supremacia econômica e ideológica. Por outro lado, entre o movimento decadente do modelo feudal e o ascendente capitalista, cujo cerne os autores observam no contexto escolástico-medieval do século XIII, não exploram a posição média da escola tomasiana, mas apenas as posições opostas de ortodoxos (realistas) e de heterodoxos (nominalistas), pois aquela é a posição que, justamente, expressa a atualidade das condições conjunturais do medievo. É certo que tal conciliação doutrinária é breve, e logo no século XIV é

refutada, junto com as demais posições realistas. Mas a posição de Santo Tomás, bem como o conflito ao qual se refere, para este trabalho, mostram-se construções medievais.

Em relação à filosofia – e à filosofia educacional –, o trabalho não incidiu sobre pensadores da primeira parte do medievo. Não trabalhar com a obra de Boécio (e outros), foi decisivo para impossibilitar uma tomada de posição no que se refere à escolástica enquanto filosofia medieval. É certo que a partir das leituras realizadas, este trabalho concebe todo o medievo e, especialmente, a elaboração filosófico-educacional enquanto conflito, sugerindo um caminho positivo para a resposta. Esta é, certamente, uma necessidade que urge, para a qual, futuramente, há que se dedicar um esforço.

Buscar a especificidade da elaboração medieval, tendo em vista os problemas que a Idade Média se coloca, de modo algum exclui a importância do legado a ela atribuído. De fato, algumas construções medievais são fundamentais à sociedade contemporânea e muitos temas são recorrentes. Entretanto, as propostas que os medievais criaram, diziam respeito aos seus próprios problemas, o que torna pouco plausível buscar soluções ou inferir verdades ao pensamento educacional tomasiano, por exemplo.

Especialmente, ao que concerne à filosofia e à educação cristãs, há que se reconhecer que elas não se limitam ao medievo. Dizer que o conflito escolástico foi resolvido no século XIV não infere o fim da discussão ou da resolução do conflito entre a fé e a razão. A Igreja continuou sua elaboração teológica, as novas religiões cristãs realizaram suas elaborações teológicas e o Ocidente conheceu – e ainda conhece – uma enorme variedade de modelos e posições. Do ponto de vista educacional, a Igreja agora chamada “Igreja Católica” comanda uma infinidade de escolas, desde a educação infantil até o nível superior. Outras igrejas também organizam sua educação e a disseminação do seu pensamento. As igrejas não só ensinam como pregam, largamente, seus princípios.

No âmbito “laico”, a legislação educacional brasileira permite às escolas públicas e particulares o ensino de religião, ainda que não determine muito bem os limites desse ensino. A universidade, algumas vezes, recorre à elaboração filosófica cristã na discussão da ética, da moral, dos valores... A própria sociedade considera proposições da fé ao decidir-se sobre a legitimidade dos conhecimentos científicos ou de suas aplicações.

É essencial, portanto, relacionar o conflito entre a fé e a razão na Idade Média aos seus próprios problemas e às suas contradições. Quanto à verificação deste conflito na

contemporaneidade, importa conhecer seus aspectos históricos, mas é necessário vinculá-lo a sociedade atual.

Por fim, há que se retornar ao Sumo Doutor da Escolástica: é certo que o Aquinate valoriza a atividade do discípulo, bem como a importância do mestre, no processo educativo. Mas a proposta pedagógica de Santo Tomás, bem como suas inferências, dizem respeito à sociedade medieval e objetivam a bem-aventurança. Pode ser dito, com muita propriedade, que o Aquinate é precursor da educação moderna, tomando cuidado para não estabelecer uma vinculação direta, uma vez que a sociedade moderna, assim como a do século XXI, é outra. A idéia, ao se trabalhar com a educação em Santo Tomás de Aquino, ou em qualquer outro pensador de grande visibilidade, é, de certa forma, seguir a orientação do mestre e não lhes atribuir o peso do argumento de autoridade; é construir um conhecimento relevante, considerando a elaboração dos grandes sintetizadores do conhecimento humano, objetivamente, e oferecendo respostas para a sociedade contemporânea, não isenta de opções éticas e políticas.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 288p.

BRIQUET, R. **História da Educação**: evolução do pensamento educacional. São Paulo: Renascença, 1946. 206p.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. 701p.

CAMPOS, Z. M. **História da Educação**. Ribeirão Preto, Ellos, 1972. 190p.

DUBY, G. **A Idade Média na França (987-1460)**: de Hugo Capeto a Joana d'Arc. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

GAL, R. **História da Educação**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987. 304p.

GRABMANN, M. Plano da Suma Teológica. In: Grabmann, M. **Introdução à Suma Teológica de Sto. Tomás de Aquino**. Petrópolis: Vozes, 1944. p.132-156.

HEERS, J. **História medieval**. Trad. Tereza Aline Pereira de Queiroz. São Paulo, Difusão Européia do Livro. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

HENLE, R. J. A teoria do conhecimento humano de Platão. Trad. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma de Teologia** [Primeira parte – questões 84-89]. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.52-71).

HINTZE, O. Natureza e extensão do Feudalismo. Trad. Jorge Grespan. **Signum**, São Paulo, n. 6, p.141-182, 2004.

KENNY, A; PINBORG, J. Literatura filosófica medieval. In: KERTZAN, N.; KENNY, A. PINBORG, J. (ed.). **The Cambridge History of Late Medieval Philosophy, from de Rediscovery af Aristotle to the Desintefration of Scholasticism, 1100-1600**. Cambridge University Press, 1984, p.11-42. Traduzido por Margarida Oliva.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Trad. Luiz Aparecido Caruso. Tomo I. 2ª ed. Atualizada. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974. 487p.

LAUAND, L. Introdução e estudos introdutórios. In: TOMÁS, de Aquino, Santo. 1225-1274. **Sobre o ensino (*De magistro*) e Os sete pecados capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 p. VII-XII; 3-22.

_____. Tradução, estudos introdutórios e notas. In: TOMÁS, de Aquino, Santo. 1225?-1274. **Verdade e Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.1-80; p. 387-390.

LE GOFF, J. **São Luís**. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Record, 1999. 878p.

_____. **Os intelectuais na Idade Média**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Por amor às cidades**. Conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

_____. **Mercadores e banqueiros da Idade Média**. Trad. Orlando Cardoso. Lisboa, Portugal: Gradiva, [198-?].

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. Trad. e notas Luiz Damasceno Penna e J.B. Damasco Penna. 7ª ed. São Paulo: Nacional, 1975. 292p.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 382p.

MIALARET, G; VIAL, J., dir. **História Mundial da Educação**. v.1- das origens a 1515. Porto (Portugal): RES, [198-?].

MONROE, P. **História da Educação**. Trad. Idel Becker. 19ª ed. São Paulo: Nacional, 1988. 387p.

NASCIMENTO, C.A.R. Prefácio, Introdução, Nota bibliográfica e Anexo I. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma de Teologia** [Primeira parte – questões 84-89]. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.7-49.

_____. **Santo Tomás de Aquino: o boi mudo da Sicília.** 2ª ed. rev. São Paulo: Educ, 2003. 114p.

OLIVEIRA, T. **Escolástica.** São Paulo/Porto: Mandruvá/ Univ. do Porto, 2005 (Coleção Notandum Libro – 4). 56p.

_____. **As Universidades na Idade Média** (séc. XIII). São Paulo/Porto: Mandruvá/Univ. do Porto, 2005a (Coleção Notandum libro – 5). 61p.

PEETERS, F; COOMAN, M. A. **Pequena História da Educação.** 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952. 151p.

PEIXOTO, A. **Noções de história da educação.** 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1936. 300p.

PIETRI, C. As origens da “pedagogia” Grécia e Roma. In: MIALARET, G; VIAL, J., dir. **História Mundial da Educação.** v.1- das origens a 1515. Porto (Portugal): RES, [198-?]. p.129-192.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 196p.

RICHE, P. A educação na Alta Idade Média, séculos VI e XI. In: MIALARET, G; VIAL, J., dir. **História Mundial da Educação.** v.1- das origens a 1515. Porto (Portugal): RES, [198-?].p.201-228.

ROSA, M. G. **A história da Educação através dos textos.** 2ª ed.rev. São Paulo: Cultrix, 1972. 315p.

SANTOS, T. M. **Noções de história da educação.** São Paulo: Nacional, 1945. 568p.

SOUZA NETO, F. B. O opúsculo *de ente et essentia*, uma breve introdução. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **O ente e a essência.** Trad. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Petrópolis: Vozes, 1995. p.5-11.

TOMÁS DE AQUINO, Santo. Como a alma unida ao corpo conhece o que é corporal, que lhe é inferior. (*ST*, I, q.84). In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma de Teologia** [Primeira parte –

questões 84-89]. Trad. e Introd. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.74-127.

_____. Sobre o ensino. (*De magistro*). *Quaestione disputatae de veritate*. q.11. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Sobre o ensino (*De Magistro*) e os sete pecados capitais**. Trad. e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.23-62.

_____. Sobre o mestre. (*De magistro*). *Quaestione disputatae de veritate*. q.11. Tradução e notas: Maurílio Camello, Centro Salesiano Universitário de São Paulo, Lorena, 2000.

_____. *De magistro. Quaestione disputatae de veritate*. q.11. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Le questioni Disputate**. V. 2 – questioni 10-20. Ed. Bilíngüe (Latim/Italiano). [S.l.], Itália: Edizioni Studio Domenicano, 1992. p.164-213.

_____. Sobre o mestre. (*De magistro*). *Quaestione disputatae de veritate*. q.11. Trad. e notas Leonardo Van Acker. In: MAYER, M. H. **Filosofia da educação de Sto Tomás de Aquino**. São Paulo: ODEON, [193-?] p.47-123.

_____. **O ente e a essência**. Trad. Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento. Petrópolis: Vozes, 1995. 56p.

_____. Se um homem pode ensinar a outro. **Summa Theologiae**. I, q.117, 1. Trad. Alexandre Correia. Edição bilíngüe português-Latim. 2ª ed. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes. Livraria Sulina Editora; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1980. vol.2, p.1002-1005.

_____. **Summa Theologiae** (Suma Teológica). Trad. Alexandre Correia. Edição bilíngüe português-Latim. 2ª ed. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes. Livraria Sulina Editora; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1980. vol.7 (IIª IIª^{ac}, q. 144-189).

TORRELL, J-P, OP. **Iniciação a Santo Tomás de Aquino**. Sua pessoa e sua obra. Trad. Luiz Paulo Rouanet.. São Paulo: Loyola, 1999. 460 p.

ULLMANN, R. A. **A universidade medieval**. 2ª ed., rev. e aum. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 486p.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 318p.

_____. **Homens e Saber na Idade Média**. Trad. Cartola Boto. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 278p.

_____. **As universidades na Idade Média**. Trad. Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990. 170p.

_____. Universidades e escolas medievais do final do século XI ao final do século XV. In: MIALARET, G; VIAL, J., dir. **História Mundial da Educação**. v.1- das origens a 1515. Porto (Portugal): RES, [198-?]. p.261-288.

ANEXO – Breve índice da obra de Santo Tomás de Aquino

Os escritos de Santo Tomás estão classificados¹³⁸ em: sínteses teológicas, questões disputadas, comentários bíblicos, comentários de Aristóteles e outros comentários. A seguir são listados os títulos considerados relevantes para este trabalho.

Entre as sínteses teológicas, encontram-se:

1. *Scriptum super libros Sententiarum* – composta entre 1252 e 1254, no início de seu primeiro ensino em Paris, ainda como Bacharel Sentenciário. Comenta os quatro Livros das *Sentenças* de Pedro Lombardo. Sua redação não estava concluída em 1256, quando Santo Tomás iniciou a atividade de mestre;
2. *Summa contra gentiles* – a primeira versão é anterior a 1259, mas Santo Tomás retomou sua redação posteriormente;
3. *Summa theologiae* – principal obra do Aquinate. Divide-se em três partes, sendo que a Segunda parte também se divide em duas partes. A *prima pars* foi composta até 1268; a *prima secundae*, até 1271; a *secunda secundae*, entre 1271 e 1272; a *tertia pars*, entre 1271-72 e 1273, quando Santo Tomás deixou de escrever, deixando sua obra inacabada.

Entre as questões disputadas, encontram-se:

1. *Quaestio disputatae De veritate* – o conjunto foi composto entre 1252 e 1259, durante o primeiro ensino magistral do Aquinate em Paris. A primeira das 29 questões, *Sobre a verdade*, é o tema geral e nomeia o conjunto;
2. *Quaestiones disputatae De potentia* – coleção provavelmente composta entre 1265 e 1266, durante a estada de Santo Tomás em Roma;
3. *Quaestio disputata De anima* – composição provável entre 1265 e 1266;
4. *Quaestio disputata De spiritualibus creaturis* – entre 1267-1268;
5. *Quaestiones disputatae De malo* – a data deste conjunto é difícil de estabelecer: as questões foram disputadas entre 1269 e 1271;

¹³⁸ Resumido do catálogo elaborado por Torrell, com base no estabelecido por G. Emery, OP, em TORRELL, J-P, OP. *Iniciação a Santo Tomás de Aquino*. São Paulo, Loyola, 1999, p. 385-418. Para uma descrição mais detalhada, consultar esta obra.

6. *Quaestiones disputatae De virtutibus* – 1271-1272, ao final do segundo período de ensino em Paris;
7. *Quaestio disputata De unione verbi incarnati* – 1272;
8. *Quaestiones de quodlibet* I-XII – foram compostas em Paris, entre 1256-1272. Torrell afirma que estas questões dividem-se em dois grupos: o primeiro, que inclui as questões VII-XI, pertencem à primeira época parisiense (1256-1259), enquanto o segundo, que inclui as questões I-VI e a XII, derivam do segundo período em Paris.

Entre os comentários bíblicos, estão:

1. *Expositio super Isaiam ad litteram* – primeira obra teológica do Aquinate como bacharel bíblico, em 1252, provavelmente em Colônia;
2. *Super Ieremiam et Threnos* – 1252;
3. *Principium “Rigans montes de superioribus” et “Hic est liber mandatorum Dei”* – lições inaugurais, Paris, 1256;
4. *Expositio super Iob ad litteram* – 1261-1265;
5. *Glossa continua super Evangelia (Catena aurea)* – iniciada entre 1262 e 1263 e concluída entre 1265 e 1268. Apresenta-se como uma coleção de citações exegéticas dos Padres, organizadas em exposição contínua. Torrell afirma que Santo Tomás a utiliza mais de uma vez e que a obra tem importante difusão;
6. *Lectura super Matthaem* – 1269-1270;
7. *Lectura super Ioannem* – 1270-1272;
8. *Expositio et Lectura super Epistolas Pauli Apostoli* – sem data definida;
9. *Postilla super Psalmos* – comentário inacabado por Tomás, em torno de 1273.

Entre os comentários de Aristóteles:

1. *Sentencia libri De anima* – 1267-1268, ainda em Roma. Comentário contemporâneo às questões 75-89 da *Prima Pars* da *Summa Theologiae*;
2. *Sentencia libri De sensu et sensato* – 1268-1269;
3. *Sententia super Physicam* – 1268-1269;
4. *Sententia super Meteora* – antes de 1270: obra inacabada;
5. *Expositio libri peryermenias* – 1270-1271;

6. *Expositio libri posteriorum* – 1271-1272;
7. *Sententia libri ethicorum* – 1271-1272. Exposição sumária, de caráter mais doutrinal, do texto *Ética a Nicômano*, de Aristóteles. Contemporânea da redação da *Secunda Secundae*;
8. *Sententia libri politicorum* – 1269-1272, obra inacabada;
9. *Sententia super Metaphysicam* – possivelmente entre 1270 e 1271;
10. *Sententia super librum De caelo et mundo* – 1272-1273;
11. *Sententia super libros De generatione et corruptione* – 1272 ou 1273.

Outros comentários de Tomás:

1. *Super Boetium De Trinitate* – entre 1257 e 1259. Torrell lembra que Santo Tomás é o único autor do século XIII a comentar este texto;
2. *Expositio libri Boetii De ebdomadibus*;
3. *Super librum Dionysii De divinis nominibus* – entre 1261 e 1265 ou 1265 e 1268;
4. *Super Librum De causis* – 1272.

Entre os escritos polêmicos de Tomás, verificam-se:

1. *Contra impugnantes Dei cultum et religionem* – 1256: primeiro opúsculo dedicado à defesa da vida religiosa mendicante. Conhecido em Paris antes da condenação de Guilherme de Santo-Amor. O Aquinate define a vida religiosa, legitima as novas ordens no que concerne ao magistério do ensino, da pregação e da confissão, da pobreza mendicante e refuta, em pormenores, o *Tractatus de periculis novissimorum temporum* de Guilherme de Santo-Amor;
2. *De perfectione spiritalis vitae* – 1269-1270: segundo opúsculo dedicado à defesa da vida religiosa mendicante, em resposta aos ataques de Geraldo de Abbeville;
3. *Contra doctrinam retrahentium a religione (Contra retrahentes)* – 1269-1270 ou 1271;
4. *De unitate intellectus contra Averroistas* – 1270. Refutação tomasiana para a doutrina de um intelecto possível enquanto substância separada e única para todos os homens: é contra o ensinamento aristotélico e contra a doutrina cristã;
5. *De aeternitate mundi* – 1271. Somente a fé pode sustentar que o mundo teve um começo.

Entre os tratados:

1. *De ente et essentia* – 1252-1256;
2. *De principiis naturae* – 1252-1256;
3. *Compendium theologiae seu brevis compilatio theologiae ad fratrem Raynaldum* – 1265-1267;
4. *De regno ad regem Cypri (De regimine principum)* – aproximadamente 1267; inacabado, é mais um opúsculo pedagógico para uso de um príncipe do que um tratado de teoria política;
5. *De substantiis separatis* –1271.

Entre as cartas e pareceres de Tomás:

1. *De emptione et uenditione ad tempus* – 1262, carta sobre a usura;
2. *Contra errores Graecorum* – 1263 ou 1264, exame de uma ontologia de padres gregos;
3. *De rationibus fidei ad Cantorem Antiochenum* – após 1265;
4. *Expositio super primam et secundam Decretalem ad Archidiaconum Tudertinum* – entre 1261 e 1265;
5. *De articulis fidei et ecclesiae sacramentis ad archiepiscopum Panormitanum* – entre 1261 e 1270;
6. *Responsio ad magistrum Ioannem de Vercellis de 108 articulis* – entre 1265 e 1266 ou 1265 e 1267;
7. *De forma absolutionis* – provavelmente 1269, parecer sobre “Ego te absolvo” (forma indicativa de absolvição sacramental);
8. *De secreto* – 1269, relatório elaborado por uma comissão, da qual Tomás participou;
9. *Liber De sortibus ad dominum Iacobum de Tonengo* – 1270 ou 1271;
10. *Responsiones ad lectorem Venetum de 30 et 36 articulis* – 1271;
11. *Responsio ad magistrum Ioannem de Vercellis de 43 articulis* – precisamente de 2 de abril de 1271;
12. *Responsio ad lectorem Bisuntium de 6 articulis* – provavelmente 1271;
13. *Epistola ad ducissam Brabantiae* – 1271;
14. *De mixtione elementorum ad magistrum Philippum de Castro Caeli* – 1270;
15. *De motu cordis ad magistrum Philippum de Castro Caeli* – provavelmente 1273;
16. *De operationibus occultis naturae ad quemdam militem ultramontanum* – provavelmente entre 1268-1272;

17. *De iudiciis astrorum* – provavelmente 1269-1272;

18. *Epistola ad Bernardum abbatem casinensem* – 1274, sendo esta, a última obra de Tomás.

Entre as obras litúrgicas, sermões e orações:

1. *Officium de festo Corporis Christi ad mandatum Urbani Papae* – 1264;

2. *Hino Adoro Te*;

3. *Collationes in decem precepta* – talvez 1261-1268 ou 1273;

4. *Collationes in orationem dominicam, in Symbolum Apostulorum, in saultationem angelicam.*

A lista compreende ainda, uma série de outros sermões, muitos deles não autênticos e também algumas obras igualmente apócrifas.