

**UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PPPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

OBERDAN DA SILVA DE ANDRADE

***RATIO STUDIORUM* E DIDÁTICA MAGNA: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS NOS MODELOS EDUCACIONAIS CATÓLICO E
PROTESTANTE (1599-1657)**

**ARACAJU
2025**

OBERDAN DA SILVA DE ANDRADE

***RATIO STUDIORUM* E DIDÁTICA MAGNA: CONVERGÊNCIAS E
DIVERGÊNCIAS NOS MODELOS EDUCACIONAIS CATÓLICO E
PROTESTANTE (1599-1657)**

Tese apresentada como pré-requisito final
para obtenção do título de Doutor em
Educação no Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPED na linha de pesquisa 2:
Educação e Formação Docente -
Universidade Tiradentes

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ester Fraga Vilas-
Bôas Carvalho do Nascimento

**ARACAJU
2025**

A553r Andrade, Oberdan da Silva de
Ratio Studiorum e Didática Magna: convergências e divergências nos
modelos educacionais Católico e Protestante (1599-1657) / Oberdan da Silva
de Andrade; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do
Nascimento – Aracaju/ SE: UNIT, 2025.

f.230 il; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes 2025

1.Ratio Studiorum 2. Didática Magna 3. Educação cristã 4. Impressos
pedagógicos 5. Pedagogia moderna I. Andrade, Oberdan da Silva de II.
Nascimento, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do (orient.). III. Universidade
Tiradentes. IV. Título.

CDU: 37:2

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em: 14/10/2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ESTER FRAGA VILAS BOAS CARVALHO DO NASC**
Data: 14/10/2025 21:18:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento
(Orientadora)
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **ALESSANDRA CRISTINA FURTADO**
Data: 21/10/2025 20:12:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado
(Membro Externo da Banca)
Universidade Federal da Grande Dourados - (PPGEdu/UFGD)

Documento assinado digitalmente
 **CESAR AUGUSTO CASTRO**
Data: 14/11/2025 10:21:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. César Augusto Castro
(Membro Externo da Banca)
Universidade Federal do Maranhão - (PPGE/UFMA)

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANO DE JESUS FERRONATO**
Data: 16/10/2025 14:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato
(Membro Interno da Banca)
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **RONY REI DO NASCIMENTO SILVA**
Data: 14/10/2025 21:26:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva
(Membro Interno da Banca)
Universidade Tiradentes - (PPED/UNIT)

Dedico esta tese, em primeiro lugar, **a Deus**, pela presença constante e pelo amparo em cada etapa desta jornada, concedendo-me sabedoria, serenidade e perseverança para superar os desafios e permanecer fiel ao propósito que me trouxe até aqui.

Dedico, de forma muito especial, **à minha mãe, Maria da Silva Andrade**, cujo exemplo de resiliência, coragem e determinação constitui a base sólida sobre a qual construí a minha trajetória pessoal e acadêmica. A sua força inabalável, o seu amor incondicional e a sua capacidade de enfrentar a vida com dignidade e esperança são, para mim, fonte inesgotável de inspiração.

A ambos, rendo a minha mais profunda gratidão, pois sem a presença de Deus e sem o apoio e o exemplo de minha mãe, esta conquista não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de celebração, expresso, em primeiro lugar, minha profunda gratidão a Deus, cuja infinita graça me conduziu até a realização deste sonho. Foi Ele quem me concedeu a curiosidade e a paixão, virtudes que se tornaram combustíveis indispensáveis na busca incessante pelo conhecimento. Sua presença iluminou a minha mente e fortaleceu o meu coração, sustentando-me diante dos desafios desta caminhada.

Expresso meus mais sinceros agradecimentos à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, pela orientação criteriosa, pela dedicação constante e pela valiosa contribuição para o desenvolvimento desta tese. Sua competência acadêmica, aliada à generosidade no compartilhamento de saberes, constituíram referências fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Denivaldo Pereira de Andrade e Maria da Silva Andrade, que com amor, dedicação e fé me apoiaram em cada passo da minha trajetória acadêmica. Mesmo sem conhecer esse mundo, sempre acreditaram em mim, sendo fonte constante de força e inspiração. Minha eterna gratidão e admiração são para vocês.

À minha família, especialmente à minha irmã gêmea, Oberdania da Silva de Andrade, e aos meus sobrinhos, Layla Geovana e Júlio César, pelo carinho, apoio e incentivo, fontes constantes de alegria e inspiração em minha vida.

À Universidade Tiradentes (UNIT), ao corpo docente, à direção e à equipe administrativa, onde a confiança no mérito, a dedicação à pesquisa e a ética se entrelaçam, inspirando e sustentando cada passo da minha trajetória acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIT (PPED), especialmente aos docentes da minha turma de doutorado: Dr.^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento (Teorias da Educação); Dr. Ronaldo Nunes Linhares (Educação Brasileira); Dr. Cristiano de Jesus Ferronato (História da Educação); Dr.^a Simone Silveira Amorim (Pesquisa em Educação); Dr.^a Cristiane de Magalhães Porto (Educação e Cibercultura / Seminário de Pesquisa) e Dr. Alexandre Meneses Chagas (Seminário de Pesquisa), minha profunda gratidão por transmitirem conhecimento,

ética, persistência e inspiração, iluminando minha trajetória acadêmica com sabedoria e encorajamento.

Aos colegas de doutorado, especialmente os amigos Daniele Barbosa de Souza Almeida, Celina Daniela Diogo Lira, Matheus Kaltner Mendes Silva e Cristhiane Marques de Freitas, pela amizade, companheirismo e apoio que tornaram minha trajetória acadêmica mais rica e significativa, e que continuarão presentes em minha vida.

Aos membros da banca de qualificação: Dr.^a Alessandra Cristina Furtado (PPGEdu/UFGD), Dr. César Augusto Castro (PPGE/UFMA), Dr. Cristiano de Jesus Ferronato (PPED/UNIT), Dr. Rony Rei do Nascimento Silva (PPED/UNIT) e Dr. Jorge Carvalho do Nascimento (PPGED/UFS), expresso minha sincera gratidão pelas valiosas sugestões, que aprimoraram esta tese e me ensinaram o valor da persistência, da sabedoria, da coragem e da determinação.

À ‘Apollo Louis Andrade de Orleans’ (*in memoriam*), meu fiel companheiro de quatro patas, cuja presença silenciosa nas longas noites de estudo e olhar cheio de afeto me ofereceu a certeza de um amor incondicional, que levarei para sempre em meu coração.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas de trabalho por terem apoiado, com paciência, minhas constantes conversas sobre esta produção científica ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita. Jamais poderei retribuir integralmente o carinho, o apoio e o incentivo que recebi de cada um de vocês nesta etapa tão importante da minha vida.

Por fim, agradeço a todos que participaram, direta ou indiretamente, ao longo desta minha jornada no Doutorado em Educação, deixando contribuições significativas para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico, contribuindo para a concretização desta conquista.

Minha gratidão a todos!

Ab re non facimus, si perabilia invisibilia demonstramus.

[não nos enganaremos se mostrarmos as coisas invisíveis através das visíveis.]

Gregório, o Grande (540-604)

RESUMO

Desenvolver o presente estudo como tese de Doutorado em Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Universidade Tiradentes (UNIT), numa pesquisa financiada pelo CNPq, sob a ótica da História Cultural, constitui a base desta investigação. O objetivo da tese consistiu em investigar os modelos educacionais cristãos, Católico e Protestante, presentes entre duas fontes históricas que influenciaram o pensamento e o método pedagógico nos séculos XVI e XVII: o *Ratio Studiorum*, criado pelo padre Inácio de Loyola e oficialmente instituído pela Igreja Católica através da Companhia de Jesus em 1599, e a Didática Magna, obra de cunho autoral do Bispo Protestante João Amos Comênio, publicada em 1657. O problema da pesquisa foi: Quais as convergências e divergências nos modelos educacionais, Católico e Protestante, presentes respectivamente no *Ratio Studiorum* (1599) e na Didática Magna (1657)? O referencial teórico-metodológico fundamentou-se nos conceitos de representação, saberes e práticas (Chartier, 1990); cultura (Burke, 1992); civilização (Elias, 1993); bibliotecas pedagógicas protestantes (Nascimento, 2017); ética protestante e o espírito capitalista (Weber, 2020) e, no método indiciário (Ginzburg, 1989). A análise incluiu um levantamento dos principais aspectos da história de vida de Loyola e Comênio, articulando-os ao contexto histórico e cultural em que esses impressos pedagógicos foram produzidos. Amparado nos pressupostos da abordagem qualitativa, optou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, tomando como fontes de análises a primeira publicação brasileira d'O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum* (1952) e, a Didática Magna (1954). A investigação foi conduzida com base em 10 categorias de análises: autoria das obras; contexto histórico; bases teóricas; plano ou tratado de ensino; expressão da religiosidade nos documentos; relação entre teoria e prática; métodos de ensino; sistema organizacional pedagógico; universalidade das obras e o caráter temporal ou atemporal das propostas pedagógicas. Essas categorias foram estudadas à luz dos fundamentos epistemológicos e articuladas às dimensões teológica, filosófica e pedagógica. Apesar de representarem correntes educacionais cristãs distintas, com fundamentos religiosos e pedagógicos próprios, os resultados confirmaram a tese da existência de convergências e divergências na ação pedagógica do Catolicismo e Protestantismo à luz do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna. Tais elementos foram decisivos para a consolidação de paradigmas e tendências pedagógicas nos séculos XVI e XVII, evidenciando um objetivo comum: modelar a educação a partir de valores espirituais, promovendo a formação de indivíduos, católicos ou protestantes, orientados por padrões morais elevados e virtudes correspondentes às respectivas tradições religiosas cristãs na pedagogia moderna.

Palavras-chaves: *Ratio Studiorum*; Didática Magna; Educação cristã; impressos pedagógicos; Pedagogia moderna.

ABSTRACT

Developing this study as a Doctoral thesis in Education, within the scope of the Postgraduate Program in Education (PPED) at Tiradentes University (UNIT), in research funded by CNPq, from the perspective of Cultural History, constitutes the basis of this investigation. The central objective of the thesis is to investigate Christian educational models, Catholic and Protestant, as reflected in two historical sources that influenced pedagogical thought and educational method during the 16th and 17th centuries: the *Ratio Studiorum*, created by Priest Iñigo of Loyola and officially instituted by the Catholic Church through the Society of Jesus in 1599, and *The Great Didactic*, an authorial work by the Protestant bishop John Amos Comenius, published in 1657. The research problem was: What are the convergences and divergences in the Catholic and Protestant educational models, present respectively in the *Ratio Studiorum* (1599) and in the *Didática Magna* (1657)? The theoretical-methodological framework was based on the concepts of representation, knowledge and practices (Chartier, 1990); culture (Burke, 1992); civilization (Elias, 1993); Protestant pedagogical libraries (Nascimento, 2017); Protestant ethics and the capitalist spirit (Weber, 2020) and the evidence method (Ginzburg, 1989). The analysis included a survey of the main aspects of the life stories of Loyola and Comenius, linking them to the historical and cultural context in which these pedagogical publications were produced. The investigation was conducted based on 10 categories of analysis: authorship of works; historical context; theoretical bases; teaching plan or educational treatise; expression of religiosity in documents; relationship between theory and practice; teaching methods; pedagogical organizational system; universality of works and the temporal or timeless nature of pedagogical proposals. These categories were studied in light of epistemological foundations and linked to theological, philosophical and pedagogical dimensions. Despite representing distinct Christian educational currents, with their own religious and pedagogical foundations, the results confirmed the thesis of the existence of convergences and divergences in the pedagogical action of Catholicism and Protestantism in light of the *Ratio Studiorum* and the *Didactic Magna*. These elements were decisive for the consolidation of paradigms and pedagogical trends in the 16th and 17th centuries, demonstrating a common objective: model education based on spiritual values, promoting the formation of individuals, whether Catholic or Protestant, guided by high moral standards and virtues corresponding to their respective Christian religious traditions in modern pedagogy.

Keywords: *Ratio Studiorum*; *Great Didactic*; Christian education; printed educational materials; Modern Pedagogy.

RESUMEN

El desarrollo de este estudio como tesis de Doctorado en Educación, en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación (PPED) de la Universidad Tiradentes (UNIT), en investigación financiada por el CNPq, desde la perspectiva de la Historia Cultural, constituye la base de esta investigación. El objetivo de la tesis consistió en investigar los modelos educativos cristianos, Católico y Protestante, presentes en dos fuentes históricas que influyeron en el pensamiento y en el método pedagógico durante los siglos XVI y XVII: la *Ratio Studiorum*, creada por el Padre Ignacio de Loyola e instituida oficialmente por la Iglesia Católica a través de la Compañía de Jesús en 1599, y la Didáctica Magna, obra del o Bispo Protestante Juan Amós Comenio, publicada en 1657. El problema de investigación fue: ¿Cuáles son las convergencias y divergencias en los modelos educativos católico y protestante, presentes respectivamente en la *Ratio Studiorum* (1599) y en la Didáctica Magna (1657)? El marco teórico-metodológico se basó en los conceptos de representación, conocimientos y prácticas (Chartier, 1990); cultura (Burke, 1992); civilización (Elias, 1993); bibliotecas pedagógicas protestantes (Nascimento, 2017); ética protestante y espíritu capitalista (Weber, 2020) y el método evidencial (Ginzburg, 1989). El análisis incluyó un recorrido por los principales aspectos de las historias de vida de Loyola y Comenius, vinculándolos con el contexto histórico y cultural en el que se produjeron estas publicaciones pedagógicas. Apoyado en los presupuestos del enfoque cualitativo, se optó por la investigación bibliográfica y documental como procedimiento metodológico, tomándose como fuentes de análisis las primeras publicaciones brasileñas del Método Pedagógico Jesuita: *Ratio Studiorum* (1952) y Didáctica Magna (1954). La investigación se realizó con base en 10 categorías de análisis: autoría de las obras; contexto histórico; bases teóricas; plan de enseñanza o tratado; expresión de la religiosidad ; relación entre teoría y práctica; métodos de enseñanza; sistema organizativo pedagógico; universalidad de las obras y carácter temporal o atemporal de las propuestas pedagógicas. Estas categorías fueron estudiadas a la luz de fundamentos epistemológicos y vinculadas a dimensiones teológicas, filosóficas y pedagógicas. A pesar de representar corrientes educativas cristianas distintas, con sus propios fundamentos religiosos y pedagógicos, los resultados confirmaron la tesis de la existencia de convergencias y divergencias en la acción pedagógica del catolicismo y del protestantismo a la luz de la *Ratio Studiorum* y de la Didáctica Magna. Estos elementos fueron decisivos para la consolidación de paradigmas y corrientes pedagógicas en los siglos XVI y XVII, demostrando un objetivo común: modelar la educación basada en valores espirituales, promoviendo la formación de individuos, sean católicos o protestantes, guiados por altos estándares morales y virtudes correspondientes a sus respectivas tradiciones religiosas cristianas en la pedagogía moderna.

Palabras clave: *Ratio Studiorum*; Didáctica Magna; educación cristiana; materiales impresos pedagógicos; pedagogía moderna.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

a.C	Antes de Cristo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AT	Antigo Testamento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
d.C.	Depois de Cristo
EFES	Efésios (Refere-se ao livro da Bíblia. Este tipo de abreviação era comum em traduções bíblicas mais antigas)
FACUMINAS	Faculdade de Minas (Minas Gerais)
FAPITEC/SE	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
FATIN	Faculdade de Teologia Integrada (Pernambuco)
GPHPE	Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais
<i>InMet</i>	<i>In duodecim libros Metaphysicorum Aristotelis expositivo</i> (Comentário a Metafísica)
<i>InPost</i>	<i>Expositio libri Posteriorum</i> (Comentário aos segundos analíticos)
JOB	Jó (Refere-se ao livro da Bíblia de Jó. Este tipo de abreviação era comum em traduções bíblicas mais antigas)
JR	Júnior
MBA	<i>Master in Business Administration</i> (curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> que significa 'Mestre em Administração de

	Empresas' voltado para a Administração e à prática profissional)
NT	Novo Testamento
[I] PET	Primeira Epístola de Pedro (este tipo de abreviação era comum em traduções bíblicas mais antigas)
PPED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul)
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
PQ	Programa de Produtividade em Pesquisa em Educação
RATIO STUDIORUM	<i>Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu</i> (Plano e organização de estudos da Companhia de Jesus ou Método e sistema de estudos da Companhia de Jesus)
REY	Rei (Refere-se aos livros da Bíblia I e II Reis. Este tipo de abreviação era comum em traduções bíblicas mais antigas)
S.J.	<i>Societatis Iesu</i> (sigla em Latim que significa Companhia de Jesus, utilizada após o nome de uma pessoa para significar que ela é jesuíta, membro da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica)
S. TH	<i>Summae Theologiae</i> (Suma teológica)
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul)
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFS	Universidade Federal de Sergipe
ULUSÓFONA	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa/Portugal)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFCV	Centro Universitário Cidade Verde (Paraná)
UNIT	Universidade Tiradentes (Sergipe)
UPE	Universidade de Pernambuco
WMF	Waldir Martins Fontes

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Principal obra e autores clássicos e renascentistas que integravam o currículo dos os estudos acadêmicos inferiores de Humanidades conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus de Inácio de Loyola 115
- Figura 2 Principal obra e autores clássicos e renascentistas que integravam o currículo dos os estudos acadêmicos superiores de Filosofia e Teologia conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus de Inácio de Loyola 116
- Figura 3 Principais obras, pensadores e autores que integravam a proposta curricular para o ensino e aprendizagem conforme os preceitos estabelecidos pela Didática Magna de Comenius 154
- Figura 4 Fluxograma representando pontos de convergências e divergências entre os projetos educacionais Católico e Protestante: o *Ratio Studiorum* (1599) e a Didática Magna (1657) 169

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 Capa, contracapa, informações editoriais e trecho introdutório da primeira edição brasileira da obra O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, traduzida para a Língua Portuguesa pelo Pe. Leonel Franca, S.J., publicada em 1952. Essa edição foi utilizada como principal fonte de referência do autor citado na presente pesquisa 60
- Imagem 2 Capa, contracapa, informações editoriais, ilustrações internas e trecho introdutório da primeira edição brasileira da obra Didática Magna, de João Amos Comênio, traduzida para a Língua Portuguesa por Nair Fortes Abu-Merhy e publicada em 1954 e contendo a reprodução fiel do frontispício original, conforme a ilustração da edição *Opera Didactica Omnia*, publicada por Comênio em 1657. Esta edição abasileirada constitui a principal fonte de referência do autor citado utilizada na presente pesquisa 71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Reprodução símile da organização curricular do Curso de Humanidades implantado pela Companhia de Jesus nos colégios inicianos para os estudos acadêmicos denominados de inferiores conforme as normas estabelecidas pelo <i>Ratio Studiorum</i>	106
Quadro 2	Reprodução símile da proposta de organização curricular da Escola Materna conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio	159
Quadro 3	Reprodução símile da proposta de organização curricular da Escola Vernácula conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio	160
Quadro 4	Reprodução símile da proposta de organização curricular da Escola Latina conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio	161
Quadro 5	Reprodução símile da proposta de organização curricular da Academia conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio	162
Quadro 6	Convergências e divergências acerca dos elementos descritivos e pedagógicos presentes nos manuais cristãos dos séculos XVI e XVII: o <i>Ratio Studiorum</i> e a Didática Magna	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos direcionamentos das 467 regras e normas instituídas pelo <i>Ratio Studiorum</i> em 1599	82
Tabela 2	Reprodução símile da organização curricular do Curso de Filosofia implantado pela Companhia de Jesus nos colégios inicianos para os estudos acadêmicos denominados de superiores, conforme as normas estabelecidas pelo <i>Ratio Studiorum</i>	110
Tabela 3	Reprodução símile da organização curricular do Curso de Teologia implantado pela Companhia de Jesus nos colégios inicianos para os estudos acadêmicos denominados de superiores, conforme as normas estabelecidas pelo <i>Ratio Studiorum</i>	112
Tabela 4	Reprodução símile da organização curricular das principais matérias do especulativo fundamentada nas obras de São Tomás de Aquino estudadas no Curso de Teologia da Companhia de Jesus conforme as normas estabelecidas pelo <i>Ratio Studiorum</i>	113
Tabela 5	Distribuição dos direcionamentos dos trinta e três (33) capítulos das propostas educacionais que compõem as quatro (4) partes da Didática Magna em 1657	133

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	AS BASES HISTÓRICAS DA PEDAGOGIA CRISTÃ DE LOYOLA E COMÊNIO NA ORIGEM DA EDUCAÇÃO MODERNA	40
2.1	INÁCIO DE LOYOLA E A COMPANHIA DE JESUS: VIDA E CONTEXTO HISTÓRICO	40
2.2	JOÃO AMOS COMÊNIO: HISTÓRIA DE VIDA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO UNIVERSAL	61
3	O MODELO EDUCACIONAL DO <i>RATIO STUDIORUM</i>	74
3.1	BASES EPISTEMOLÓGICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO D'LOYOLA	74
3.2	DIMENSÕES ESTRUTURAIS E ASPECTOS HIERÁRQUICO-ADMINISTRATIVO DO PLANO DE ENSINO DA COMPANHIA DE JESUS	81
3.3	MODELO ORGANIZACIONAL PARA AS CLASSES E NÍVEIS DE ENSINO INACIANO	84
3.4	PERFIL DOCENTE NO <i>RATIO STUDIORUM</i>	87
3.5	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA INACIANA	91
3.6	ESTRUTURA CURRICULAR DO MANUAL JESUÍTICO	104
4	O MODELO EDUCACIONAL DA DIDÁTICA MAGNA	121
4.1	PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS À LUZ DO PENSAMENTO TEOLÓGICO E PEDAGÓGICO	121
4.2	CARACTERÍSTICAS GERAIS DO TRATADO EDUCACIONAL DE COMÊNIO	129
4.3	NÍVEIS ORGANIZACIONAIS DE ENSINO E SEUS ASPECTOS ADMINISTRATIVO	134

4.4	PERFIL DOCENTE NA DIDÁTICA MAGNA	140
4.5	METODOLOGIA DE ENSINO DO PEDAGOGO CHECO	143
4.6	PROPOSTA CURRICULAR DO EDUCADOR MORÁVIO	152
5	CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS MODELOS EDUCACIONAIS: <i>RATIO STUDIORUM</i> E A DIDÁTICA MAGNA	167
5.1	ANÁLISE DA COEXISTÊNCIA PEDAGÓGICA INACIANA E COMENIANA	167
5.2	CATEGORIAS DE ANÁLISES: UM ESTUDO COMPARATIVO DOS EIXOS DESCRITIVOS E PEDAGÓGICOS PRESENTES NO <i>RATIO STUDIORUM</i> E NA DIDÁTICA MAGNA	176
5.2.1	Categoria de análise 1: autoria das obras	177
5.2.2	Categoria de análise 2: contexto histórico	179
5.2.3	Categoria de análise 3: bases teóricas	181
5.2.4	Categoria de análise 4: plano de estudos / ensino x tratado educacional	185
5.2.5	Categoria de análise 5: ensino religioso	186
5.2.6	Categoria de análise 6: teoria x prática	190
5.2.7	Categoria de análise 7: métodos de ensino	193
5.2.8	Categoria de análise 8: sistema organizacional pedagógico	196
5.2.9	Categoria de análise 9: universalidade das obras	198
5.2.10	Categoria de análise 10: pedagogia moderna (temporal x atemporal)	200
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICES	222

1. INTRODUÇÃO

Como ponto de partida para este diálogo introdutório, o presente texto acadêmico configura-se como prelúdio da tese de doutorado em Educação intitulada *Ratio Studiorum*¹ e Didática Magna: convergências e divergências nos modelos educacionais Católico e Protestante (1599-1657), inserida na Linha de Pesquisa 2 - Educação e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT).

Ressalta-se que o interesse pela temática emergiu e foi sendo consolidado ao longo das atividades da disciplina Teorias Educacionais, cursada no primeiro semestre de 2022, em articulação com os encontros de orientação individual e as discussões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa História das Práticas Educacionais (GPHPE/UNIT). Tais atividades foram conduzidas sob a orientação e mediação da Prof.^a Dr.^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, cuja atuação foi fundamental para a definição dos rumos investigativos desta tese.

Importa destacar que esta proposta de estudo está inserida em uma pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Ester Nascimento, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Trata-se do projeto intitulado Rede Brasil, Inglaterra, Portugal e Estados Unidos: circulação de impressos Protestantes e outros impressos educacionais durante os oitocentos (2006–2023), vinculado à Universidade Tiradentes (UNIT), à Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC-SE) e ao Programa de Produtividade em Pesquisa (PQ) em Educação, do CNPq.

O projeto tem como propósito reunir equipes de pesquisadores e orientandos com vistas a investigar, de forma aprofundada, os processos de circulação e recepção da imprensa Protestante e dos impressos pedagógicos, os quais “tem sido analisados como estratégias editoriais de difusão e conformação de saberes e práticas religiosas e pedagógicas” (Nascimento; Nascimento, 2022, p. 97), analisando suas contribuições e influências no campo da História da Educação, que, *a priori*, evidencia sua relevância desde o início, uma vez que se insere em uma área consolidada e

¹ A palavra *Ratio* admite o uso do artigo definido tanto no gênero masculino quanto no feminino. Etimologicamente, trata-se de um substantivo feminino de origem latina; no entanto, nesta tese, opta-se pela utilização do artigo definido no masculino, conforme a escolha feita por Leonel Franca, S.J., na tradução pioneira do *Ratio Studiorum* para a Língua Portuguesa, publicada no Brasil em 1952.

aborda uma temática inédita, de significativa importância para os estudos historiográficos em Educação.

A tese defendida é que existiram indícios de convergências e divergências na ação pedagógica do Catolicismo e do Protestantismo aplicados à Educação à luz de dois manuais pedagógicos de grande relevância histórica: o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, expressão que pode ser traduzida como Plano e organização de estudos da Companhia de Jesus ou Método e sistema de estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido e abreviado como *Ratio Studiorum*, publicado em 1599 e representativo da Educação católica instituída pelos jesuítas, e a Didática Magna, publicada em 1657 pelo educador e Bispo Protestante João Amos Comênio.

Partindo deste prisma, levantamos a hipótese de que a Educação ocidental foi marcada por esses dois referenciais pedagógicos cristãos, que assumem o papel de objeto de investigação central deste estudo. Ambos são analisados como fontes históricas fundamentais para compreender os modelos pedagógicos que se consolidaram no marco temporal dos séculos XVI e XVII.

Os conceitos adotados foram: o conceito de representação, saberes e práticas elaborados por Chartier (1990) que menciona “a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (Chartier, 1990, p. 27). Tal concepção reforça a ideia de que a representação não é neutra nem objetiva, mas orientada por interesses, valores e modos distintos de ver e organizar o mundo, uma vez que ela:

Permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares), marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade (Chartier, 1990, p. 27).

O conceito de cultura aqui adotado está fundamentado em Burke (1992), que propõe a redescoberta da história cultural a partir de uma abordagem que ultrapassa a retórica e a estética tradicionalmente valorizadas na historiografia. Para Burke, compreender a cultura implica observar as práticas sociais, os símbolos, os rituais e

os significados que os grupos humanos atribuem às suas experiências cotidianas. Nessa perspectiva, a cultura não se restringe às produções eruditas, mas inclui também rituais, métodos de ensino e normas sociais. Assim, compreendemos que manuais como o *Ratio Studiorum* e a *Didática Magna* devem ser lidos não apenas como textos pedagógicos, mas como expressões culturais que refletem valores, hierarquias e visões de mundo próprias do Catolicismo e do Protestantismo.

O conceito de civilização elaborado por Elias (1993) e, aqui utilizado, volta-se ao entendimento de que civilização está ligada à interiorização de regras de conduta, ao autocontrole das emoções e à crescente regulação da vida social, o que inclui, as práticas educativas, como as prescritas no *Ratio Studiorum* e na *Didática Magna*, que podem ser vistas como instrumentos civilizadores, pois disciplinavam corpos, organizavam o tempo e moldavam comportamentos em consonância com as exigências sociais e religiosas do período moderno. Assim, compreender o conceito de civilização em Elias significa entender como práticas aparentemente banais, a exemplo do comportamento cotidiano até às normas escolares, revelam processos profundos de transformação cultural e social na história da modernidade ocidental.

O conceito de Bibliotecas Pedagógicas Protestantes formulado por Nascimento (2017) e utilizado nesta tese, refere-se ao conjunto de impressos protestantes que circularam como “Bibliotecas Pedagógicas Protestantes, as quais foram utilizadas como estratégias para a construção de uma civilização cristã protestantes e que tinha também o objetivo de conformar um campo pedagógico” (Nascimento, 2017, p. 1), as quais comportam o acervo de toda produção e circulação de impressos que como estratégias para a construção de uma civilização cristã protestante e para a conformação de um campo pedagógico próprio:

Destinados à formação e ao uso de grupos protestantes e leituras pedagógicas, organizaram um *corpus* de saberes e práticas representados como necessários à definitiva inserção do protestantismo e à formação escolar no Brasil” (Nascimento; Nascimento, 2022, p. 100).

Entende-se que o conceito dessas bibliotecas tenderia a guardar em seu acervo, material e/ou imaterial, manuais, livros escolares, periódicos e materiais de leitura destinados à formação de professores, alunos e comunidades, funcionando como instrumentos de difusão de saberes e práticas. De acordo com Nascimento, essas bibliotecas, se constituíram como um verdadeiro *corpus* pedagógico, essencial

para a inserção do protestantismo no Brasil e para a consolidação de um modelo escolar inspirado nos valores reformistas, como a ênfase na leitura da Bíblia, a disciplina e a democratização do acesso ao conhecimento, a exemplo da circulação da obra protestante *Didática magna* de João Amos Comênio, usada para fundamentar a Educação e propor métodos de ensino vistas como mais eficazes.

O conceito da ética protestante e o espírito capitalista criado por Weber (2020), explicita nesta tese, explica como os valores protestantes calcadas na disciplina, na racionalização da vida, na valorização do trabalho e na leitura individual da Bíblia, moldaram comportamentos que favoreceram a formação do capitalismo moderno. Esses mesmos valores encontram eco na obra de Comênio, aqui estudada, cuja *Didática Magna* propõe uma pedagogia universal baseada na ordem, na disciplina e na democratização do saber. Nesse sentido, podemos entender Comênio como expressão pedagógica dessa ética protestante: ao defender uma educação acessível a todos, orientada pela racionalidade e pela formação moral, ele traduziu para o campo educativo os princípios que Weber identificou como fundadores do espírito capitalista.

Tendo em vista o panorama teórico conceitual em que se enquadra este trabalho e, a fim de direcionar as reflexões e discussões, mediante a crença de que é “possível aprender mais sobre os ideais e as suposições subjacentes à leitura no passado” (Burke, 1992, p. 218), estabelecemos o problema de pesquisa por meio do seguinte questionamento: Quais as convergências e divergências nos modelos educacionais, Católico e Protestante, presentes respectivamente no *Ratio Studiorum* (1599) e na *Didática Magna* (1657)?

Diante deste questionamento e, visando dar conta desse processo que nos propomos com vistas à compreensão e resolução da problemática acima citada, estabelecemos como objetivo geral para esta tese:

- Investigar os modelos educacionais cristãos, Católico e Protestante, presentes no *Ratio Studiorum* (1599) e na *Didática Magna* (1657).

Não obstante e, decorrentes do propósito maior, delineamos os objetivos específicos, conforme a seguinte presunção:

- Contextualizar historicamente e teoricamente os autores, Inácio de Loyola e João Amos Comênio;
- Analisar os modelos educacionais instituídos pelo *Ratio Studiorum* e pela *Didática Magna*;

- Comparar as convergências e divergências dos dois modelos educacionais cristãos.

Como dinâmica metodológica deste trabalho, adotamos os seguintes percursos: é uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico e documental. A natureza da pesquisa quanto aos seus objetivos está em conformidade a um estudo analítico, descritivo e exploratório e o método de análise escolhido foi o indiciário de Ginzburg.

Cumprir destacar, ainda, outras justificativas que conferiram consistência e legitimidade à escolha do tema dessa pesquisa que foram múltiplas e profundamente enraizadas na trajetória acadêmica, profissional e intelectual do seu pesquisador, resultante de um entrelaçamento entre afinidade pessoal, curiosidade intelectual e a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico no campo da História da Educação, área que permeia e dá sentido ao percurso formativo construído ao longo dos anos.

Primeiramente, desde a primeira graduação em Letras (UPE/2005) e posteriormente em Pedagogia (UniFCV/2021), o autor vem se dedicando à investigação de temas vinculados à Educação em suas múltiplas dimensões históricas. Esse interesse consolidou-se por meio de diversas especializações *lato sensu*, nas quais se destacam: Programação do Ensino de Língua Portuguesa (UPE/2007); Ciências da Educação (FATIN/2010); Gestão e Avaliação da Educação Pública (UPE/2014); Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (FACUMINAS/2022) e um MBA em Gestão Pública (FACUMINAS/2022). Em todas essas formações, os trabalhos de conclusão de curso e os projetos desenvolvidos tiveram relação direta com a historiografia educacional, reafirmando a centralidade dessa área no horizonte de pesquisa do investigador.

Tal vocação investigativa foi aprofundada nos cursos *stricto sensu*: o Mestrado Acadêmico em Ciências da Educação (ULUSÓFONA/2012), no qual o estudioso explorou as interfaces históricas entre a imagem docente formulada e refletida no espaço escolar e no Mestrado Profissional em Educação (UPE/2019), com ênfase na Educação histórica com vistas para o ensino da História local. Em ambas as experiências, ficou evidente o compromisso contínuo com a compreensão crítica da Educação enquanto fenômeno histórico, cultural e social.

Esse compromisso tem se refletido em diversas publicações acadêmicas, artigos em revistas científicas, capítulos de livros, livros autorais e participação em anais de eventos, sempre orientadas por uma perspectiva historiográfica aplicada à

Educação. Ademais, como servidor público atuante como professor e gestor escolar na Educação básica do estado de Pernambuco, o autor vivencia cotidianamente os desafios e as práticas que dão concretude ao seu campo de estudo, o que fortalece sua motivação em contribuir para o debate científico e a produção de conhecimento na área.

Ao ingressar no Doutorado em Educação (UNIT/2022), a inquietação intelectual se voltou para o estudo da Educação nos projetos pedagógicos de matriz Católica e Protestante nos séculos XVI e XVII, tendo como fontes históricas o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna. A escassez de estudos comparativos acerca desses dois impressos pedagógicos no contexto da historiografia educacional, evidenciou uma lacuna que este estudo se propõe a preencher, constituindo-se, assim, em mais um eixo justificativo para a relevância e a necessidade do presente estudo.

Para justificar tal afirmativa acima citada e, no intuito de mapear a produção científica com ênfase nas fontes do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna, realizou-se uma busca sistemática no repositório da CAPES, abrangendo teses de doutorado defendidas em programas da área de Educação das universidades públicas e privadas do Brasil no período de 1996 a 2025, conforme relação organizada no apêndice A desta tese.

Constatou-se a inexistência de estudos que tratem de maneira integrada e aprofundada esses dois impressos pedagógicos no formato de tese. Identificaram-se, contudo, 26 trabalhos pontuais ou mencionais que abordam, de forma particularizada, aspectos relacionados aos seguintes descritores: *Ratio Studiorum*; Educação jesuíta; Companhia de Jesus; Inácio de Loyola; Didática Magna; Comênio e/ou Comenius.

É importante salientar que optamos pela forma portuguesa João Amos Comênio em coerência com a principal edição utilizada nesta pesquisa, a tradução da Didática Magna publicada no Brasil em 1954. Essa escolha busca favorecer a acessibilidade e a identificação do autor no contexto da historiografia educacional brasileira. No entanto, respeitamos a forma original utilizada nas fontes consultadas, preservando o nome ‘Comenius’ quando assim estiver grafado nos textos citados.

O mesmo padrão foi observado na análise dos anais da ANPEd. As dezenas de publicações científicas ali encontradas também tratam das referidas temáticas/descriptores acima citadas de modo individualizado, abordando-as em recortes específicos e sem articulação entre as duas fontes históricas conforme propositura deste estudo.

Especificamente em relação à análise dos trabalhos que abordam a temática investigada sobre o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, observa-se a existência de produções que tratam esses conteúdos de forma particularizada, muitas vezes articulando-as a outras temáticas e perspectivas teóricas. Nesse sentido, é pertinente destacar as seguintes contribuições:

O artigo *Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial: Educação Humanista e o Ratio Studiorum*, de autoria do professor e doutor em Educação pela Universidade de Columbia, Karl Lorenz (2018), resulta de um estudo desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017. Esse trabalho foi apresentado aos professores do *Office of Mission and Catholic Identity*, durante o *Presidential Seminar on the Catholic Intellectual Traditions*, realizado em 2018 na *Sacred Heart University*, em Fairfield, Connecticut, EUA. No estudo, o autor detalha o programa de formação humanista do *Ratio Studiorum*, com ênfase no comportamento profissional do professor jesuíta atuante em um colégio brasileiro nos séculos XVI e XVII.

Nessa mesma perspectiva, destaca-se o estudo *Catequizadores de Índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum*, de autoria do professor e doutor em Educação Peri Mesquida (2013), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Neste trabalho, o autor realiza uma análise crítica do impresso pedagógico do Catolicismo e sua influência e repercussão na formação de professores promovida pela Companhia de Jesus.

Complementando essas abordagens, a professora doutora Maria Juraci Maia Cavalcante (2025), da Universidade Federal do Ceará, apresenta uma vasta produção sobre a atuação dos jesuítas, com destaque para o ensaio crítico publicado em 2021 e intitulado *Os Jesuítas: a escrita de si no corpo histórico dos índios – reflexões sobre o papel da sua ação missionária na experimentação de uma pedagogia moderna: um ensaio de crítica histórica*. Nesse trabalho, a autora analisa e avalia criticamente, no campo da história da Educação brasileira em sua dimensão epistemológica, o papel da ocupação e da colonização empreendidas pelos integrantes da Companhia de Jesus sobre os povos originários. Em 2025, este ensaio foi publicado em formato de livro, com o título de *Os jesuítas e a educação moderna: a escrita de si no corpo historiado dos indígenas*.

Destaca-se ainda o artigo da professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, doutora Carlota Boto (2021), intitulado *Comenius e a*

educação universal para ensinar todas as coisas. Nesse estudo, a autora desenvolve uma investigação aprofundada sobre as ideias pedagógicas de caráter universal formuladas por Comênio, com o objetivo de compreender sua estrutura conceitual e refletir sobre sua atualidade no campo educacional.

Dessa forma, observa-se que os estudos mencionados evidenciam distintas abordagens sobre a constituição histórica da pedagogia ocidental e oferecem contribuições relevantes tanto para a compreensão da ação educativa dos jesuítas no processo de colonização e formação docente quanto para o entendimento das propostas universais de ensino idealizadas por Comênio. No entanto, é importante ressaltar que tais trabalhos não realizam uma comparação direta entre o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, tampouco entre as abordagens pedagógicas presentes em ambos os documentos.

Nesse sentido, a ausência de uma análise comparativa entre esses dois marcos da tradição educacional cristã justifica o ineditismo da presente pesquisa, que se propõe a investigar, à luz da História Cultural, as convergências e divergências entre os modelos educacionais/pedagógicos, instituídos ou propostos por meio de um conjunto articulado de estratégias, métodos e abordagens voltados à organização e estruturação do processo de ensino e aprendizagem, seja no contexto da tradição pedagógica católica ou Protestante, propostos por Comênio e pela Companhia de Jesus, bem como suas respectivas influências no desenvolvimento da pedagogia moderna, tendo os modelos educacionais presentes no *Ratio Studiorum* e na Didática Magna como objetos de nossa investigação.

Além do exposto, outras razões contribuíram de forma significativa para a fundamentação da presente pesquisa, dentre elas, destacamos que estes manuais foram traduzidos de forma tardia no Brasil: o *Ratio Studiorum* recebeu uma edição brasileira apenas em 1952 em tradução realizada pelo jesuíta Pe. Leonel Franca e, em 1954 é que o Brasil recebe a tradução portuguesa realizada por Nair Fortes Abu-Merhy da Didática Magna de Comênio.

Portanto, a presente investigação emerge como uma síntese entre a trajetória formativa do pesquisador e o desejo de contribuir, de maneira original e crítica, para o campo da História da Educação. Nesse contexto, revela-se a importância de um estudo que se proponha a aprofundar as discussões sobre a constituição histórica dos modelos pedagógicos dos séculos XVI e XVII, com ênfase nos impressos pedagógicos da tradição cristã, tanto Católica quanto Protestante.

Para sustentar essa análise, adotamos a perspectiva da História Cultural, entendida como “uma arqueologia dos objetos em sua materialidade” (Chartier, 1990, p. 158), e endossada pela compreensão de que ela faz parte de uma “corrente historiográfica, que tem sido identificada como parte da terceira geração dos *Annales*, que surgiu no final dos anos 60” (Galvão; Lopes, 2010, p. 32), e integra “um movimento que se convencionou denominar Nova História” (Burke, 2005, p. 69). Trata-se de uma vertente que “tem levado os pesquisadores a temas antes considerados pouco nobres no interior da própria História da Educação, ampliando os objetos, as fontes e as abordagens tradicionalmente empregadas na pesquisa historiográfica” (Galvão; Lopes, 2010, p. 32).

Tendo me vista que “não é possível tratar da história do livro separando o estudo de suas condições técnicas e materiais de produção ou de difusão dos objetos impressos e a dos textos que eles transmitem” (Nascimento, 2022, p. 5), este estudo também se ancora na perspectiva da História do Livro, amparados pelo entendimento que ela “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1990, p. 16).

Outrossim, considerando as abordagens teóricas adotadas e o contexto histórico analisado em que ela se integra, percebemos a relevância de compreender os conceitos de *Educação* e *Instrução*, que, embora interligados, apresentavam diferenças marcantes em sua concepção e aplicação.

Nesse sentido, vale destacar que o termo Educação tem origem no verbo latino *educare*, que significava criar (uma criança), nutrir, fazer crescer, carregando a ideia de trazer à luz algo intrínseco. Essa palavra entrou na língua portuguesa, possivelmente no “século XVII” (Cunha, 2010, p. 235), momento em que, passou a ser “associada a uma prática voltada para a formação moral e o desenvolvimento do caráter cristão” (Miranda, 2009, p. 58).

Por outro lado, Instrução deriva do verbo latino *instruere*, cujo significado era organizar, equipar ou construir. Diferente de Educação, Instrução remete a um processo de crescimento de fora para dentro. Ela foi introduzida na língua portuguesa no “século XVI” (Cunha, 2010, p. 360), e, passou a ser relacionada à Educação formal e sistematizada.

Sendo assim, compreendemos que essa relação interdependente entre os conceitos de Educação e Instrução influenciou os modelos educacionais Católico e

Protestante à época, que buscavam “equilibrar a educação intelectual com a educação moral” (Miranda, 2009, p. 41). Essa perspectiva é corroborada pelas fontes históricas analisadas, que reforçam a centralidade de um ensino fundamentado em valores morais e virtuosos à luz de uma instrução alinhada à Educação religiosa.

Com este entendimento e partindo do pressuposto de que “as obras - mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores - não tem sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção” (Chartier, 1994, p. 9), e desse modo, a pesquisa tende a analisar os conjuntos de normas, práticas e métodos educacionais cristãos instituídos nos séculos XVI e XVII, cujos indícios sinalizam que esses impressos contribuíram para modificar representações sociais: o *Ratio Studiorum*, mediante seus objetivos e regulações atrelados à manutenção da ordem jesuíta e a Didática Magna, concebida como um tratado educacional que introduz novas metodologias de ensino, constituindo fontes centrais nesse processo de reconfiguração pedagógica.

Tendo em vista a “materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses sabres e que tem como objeto de investigação os impressos, seja como dispositivo de normatização pedagógica ou como suporte material das práticas escolares” (Carvalho, 1988, p. 15), o estudo desses manuais e seus modelos pedagógicos, permitiu reconhecê-los como potenciais para a materialidade dos estudos sociais e historiográficos no campo das investigações dos elementos constituidores para a propagação e importância da circulação desses impressos à época investigada.

Há de se considerar que estes impressos, favoreceram para a formação e formatação dos padrões e tendências educativas que se entrelaçaram na modelização dos marcos regulatórios da Educação daquele tempo, fazendo-nos compreender que “não existe na História da Educação estudo mais tradicional que o dos marcos que regem as escolas ou os colégios, pois não atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades” (Julia, 2001, p. 19).

Nesse ponto, os rastros apontam uma multiplicidade de ensinamentos em consonância aos preceitos do cristianismo, tendo por propósito formar o indivíduo Católico ou Protestante conforme seus respectivos padrões morais e virtuosos. É a partir desse pensar que esta pesquisa se propõe a analisar os modelos pedagógicos do Catolicismo e do Protestantismo presentes ao final do século XVI e em meados do

século XVII, através das fontes e edições historiográficas do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna, publicadas pela primeira vez no Brasil.

No contexto Católico, destacamos o trabalho do padre jesuíta Leonel Franca, doutor em Filosofia e Teologia pela Universidade Gregoriana de Roma, que se tornou reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e atuou nas esferas educacional, política e eclesiástica do Brasil. Sua participação no Conselho Nacional de Educação, junto aos ministros do Estado Novo da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos e Gustavo Capanema, foi decisiva para o debate educacional da época. Franca foi o primeiro autor a traduzir em 1952 o *Ratio Studiorum* no Brasil, documento fundamental para a compreensão da pedagogia jesuítica e fonte histórica de natureza católica desse estudo.

No âmbito Protestante, a pesquisa se apoia na obra do bispo João Amos Comênio, educador, filósofo e teólogo Protestante tcheco, reconhecido como um dos pais da pedagogia moderna. Seu nome está associado à renovação do pensamento educacional na Europa no século XVII, especialmente por meio de sua Didática Magna, que propõe uma Educação universal, gradual e fundamentada na experiência. No Brasil, essa obra foi traduzida pela primeira vez em 1954 por Nair Fortes Abu-Merhy.

Visando uma compreensão mais aprofundada das fontes de estudo publicadas originalmente em 1952 e 1954, optou-se por subsidiar a análise dessas obras por meio de suas reedições contemporâneas: no caso da obra Católica, utilizamos a edição publicada pela Editora Kíron em 2019, que mantém a tradução de Leonel Franca, S.J. Já em relação à obra Protestante, recorreremos à edição moderna corrente da Didática Magna, publicada pela WMF Martins Fontes em 2011, identificada pelo nome original em Latim Iohannes Amos Comenius, com tradução de Ivone Castilho Benedetti. O uso dessas edições atualizadas visou proporcionar uma leitura mais clara e fiel aos textos originais, respeitando tanto seu conteúdo quanto sua linguagem.

Devido às perspectivas assumidas desta investigação com os referenciais teóricos, nos apoiamos em Chartier (1990), como forma de compreendermos a história cultural, enquanto “modos de apreensão da realidade social, modos de ‘ler’ a realidade” (Chartier, 1990, p. 7), o que nos faz atentar de que o objeto da história cultural são os esquemas intelectuais, por meio dos quais os homens se apropriam do mundo circundante.

Além disso, este autor se direciona para os estudos dos impressos mediante a história do livro, trazendo-nos a compreensão de que os impressos foram importantes veículos disseminadores da cultura organizacional nos âmbitos políticos e sociais da humanidade, inclusive, essa arte gráfica que traz em seu bojo “uma literatura impressa – sobretudo “imprensa” e “periódicos” -, à conta *apenas* da impressão, possibilitada apenas pela última, só surgiu no Ocidente” (Weber, 2020, p. 13, grifos do autor), contribuiu significativamente para a disseminação das ideias sociais, culturais, pedagógicas e religiosas da época de seu surgimento, cabendo-nos destacar que “os sentidos atribuídos as suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam” (Chartier, 1994, p. 9), dessa maneira, o estudo desses dois impressos serviram para divulgar informações, reconstruir suas variações didáticas e decifrar os seus pormenores pedagógicos.

No âmbito das pesquisas acerca da história cultural através da escrita da história, buscamos em Burke (1992), endossar o entendimento de que “a informação deve ser esquadrinhada, retirada e interpretada” (Burke, 1992, p. 233). Este autor, também orienta que a história cultural deve ser analisada a partir dos seus detalhes ao todo mais amplo. Tendo em vista procurarmos “uma explicação cultural para a mudança econômica” (Burke, 2005, p. 20), examinamos na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* do sociólogo alemão Max Weber, os alicerces para compreendermos as intensas transformações sociais e religiosas que marcaram o final do século XVI e meados do século XVII, com o entendimento de que:

Antes, deve-se apenas averiguar: se e até que ponto influências religiosas tiveram coparticipação na cunhagem qualitativa e na expansão quantitativa daquele “espírito” pelo mundo, e quais *aspectos* concretos da *cultura* assentada sobre base capitalista remontam a elas (Weber, 2020, p. 73, grifos do autor).

É nesse bojo que Weber nos dá indícios de que o surgimento das doutrinas Protestantes, contribuíram significativamente para a formação da ascensão do capitalismo moderno mediante o advento industrial e da larga escala comercial em detrimento a forma hostil tratada pelo Catolicismo para o alargamento deste novo pensar. Essa compreensão é de total interesse por nossa investigação, haja vista, que ela traz rastros compreensivos para o entendimento do objeto estudado no âmbito da historiografia contextual da época e que será pormenorizada nas seções posteriores

deste texto acadêmico.

Não obstante, destacamos também o conceito de sociologia civilizatória cunhado Elias (1993), que via a incorporação de novos comportamentos sociais, ocasionando a existência de um longo processo civilizador que condiciona a compreensão de que há “uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (Elias, 1993, p. 193), e dessa maneira, os modelos educacionais estudados, estão condicionados a uma forma distinta, mas com indícios de rastros aproximativos através dos preceitos inovadores que contribuíram para propor novos valores e novos comportamentos à época de suas promulgações.

Com relação às pesquisas com os impressos Protestantes, trouxemos as contribuições de Nascimento (2022), como forma de compreendermos a importância da compreensão e disseminação dos manuais com vistas à reformulação do pensamento social para estes impressos pedagógicos cristãos, os quais “além de investigar sua circulação, foram [...] destinados à formação e ao uso de grupos protestantes e leituras pedagógicas” (Nascimento; Nascimento, 2022, p. 100), proporcionando uma visão abrangente e interconectada dos fenômenos em estudo, vistos enquanto um “corpus de saberes e práticas representados como necessários à definitiva inserção do Protestantismo e à formação escolar no Brasil” (Nascimento; Nascimento, 2022, p. 100).

No que se refere à análise da Educação jesuíta, esta pesquisa adotou como referencial bibliográfico os estudos de Serafim Leite (1938), amplamente reconhecido como um dos principais historiadores da Companhia de Jesus. A escolha desse autor se justifica pela profundidade e abrangência de sua obra, considerada essencial para a compreensão da atuação jesuítica no Brasil colonial. Ele nasceu em São João da Madeira e Portugal, mudou-se para o Brasil aos 15 anos com sua família. Durante a juventude, teve contato direto com comunidades indígenas na região do Pará, experiência que marcou sua trajetória. Ordenou-se sacerdote jesuíta em 1914 e, ao longo da vida, integrou instituições culturais como as Academias Portuguesa e Brasileira de Letras, além do Instituto Histórico de Roma. Foi condecorado pelo governo português em 1938 e pelo governo brasileiro em 1960, e recebeu, em 1949, o título de Doutor Honoris Causa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Faleceu em 1969, deixando uma vasta produção intelectual, entre a qual se destaca a coletânea em dez tomos sobre a história da Companhia de Jesus no Brasil,

cada volume com cerca de 700 páginas. Para esta pesquisa, utilizamos o tomo II, que trata especificamente da atuação jesuítica no século XVI, período em que foi elaborada a fonte católica analisada nesta tese.

Outrossim, é importante destacar que mantivemos o texto original de certas palavras, frases ou parágrafos citados neste estudo, respeitando o recorte linguístico e o acordo ortográfico da Língua Portuguesa vigente à época da publicação da obra referenciada, partindo do entendimento de que “seja sempre mantida a possibilidade de acesso aos textos tais como foram impressos e lidos em sua época” (Chartier, 2002b, p. 29).

Devido a natureza das fontes investigadas, bem como, buscarmos respostas às inquietações e objetivos definidos, inicialmente, optamos pela adoção de uma abordagem qualitativa, por procurarmos compreender e interpretar os fenômenos do passado pelo viés das suas representações, formas discursivas e imagéticas as quais se registram nas fontes historiográficas dos manuais de vertente Católica e Protestante, além do que, este tipo de abordagem:

Recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (Chizzotti, 2006, p. 221).

Neste sentido, ela “pode trazer recursos para tornar a pesquisa em Educação mais efetiva, mais próxima, tanto dos seus mais urgentes problemas, quanto da maneira de senti-los e percebê-los, própria dos professores engajados na prática das escolas” (Lüdke, 2009, p. 17), ou seja, esse paradigma qualitativo se apropria ao objeto da pesquisa com vistas ao desejo de analisar os modelos educacionais cristãos inaciano e comeniano, subsidiada, inclusive, pela literatura existente para compreendermos as causas e consequências do fenômeno estudado mediante as dez categorias de análises aqui propostas que foram: a autoria das obras; o seu contexto histórico; as suas bases teóricas; o plano ou tratado de ensino; a expressão da religiosidade nas fontes; a relativização entre teoria e a prática; os métodos de ensino propostos; o sistema organizacional pedagógico; a universalidade das obras e o caráter temporal ou atemporal dos modelos educativos que foram examinados com

base nos fundamentos epistemológicos e articulados às dimensões teológica, filosófica e pedagógica as quais permitiram:

Analisar as representações, por um lado, como incorporação sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social, e por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos, definem identidades (Chartier, 1990, p. 18).

O tipo de pesquisa se enquadrou nos preceitos bibliográficos e documentais, em que possibilitou descrever as características dos objetos de estudo que foram os modelos educacionais presentes no *Ratio Studiorum* e na Didática Magna em suas especificidades, como também se valeu da literatura existente com vistas à análise de dados e prospectiva oferta de resultados.

Com intuito de alcançar êxito sobre os resultados pretendidos, a natureza da pesquisa quanto aos seus objetivos perpassa pelo entendimento de uma pesquisa de cunho analítico, descritivo e exploratório, cuja tríade passaremos a seguir a detalhar os porquês desse entendimento: o referido estudo se alinha aos preceitos analíticos, devido as inúmeras leituras e diversificadas consultas bibliográficas que trataram a respeito do tema; é também uma investigação descritiva, porque valeu-se com clareza dos estudos acerca das características pormenorizadas das fontes estudadas e alusivas aos estudos formados fundamentalmente por obras e pensadores relacionadas ao referencial teórico.

Utilizamos, para este fim, indicações para leitura de pesquisas buscadas em programas de ensino *stricto sensu* encontrados nas referências bibliográficas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2013 a 2023 e levantamento bibliográfico de livros e capítulos de livros entre 2016 a 2023, além do levantamento bibliográfico de artigos científicos publicados entre 2016 a 2023, visando assim, evitar resultados simplistas, rasos ou anacrônicos, cujas listagens encontram-se organizadas no Apêndice 'B' desta tese.

A somatória desses caminhos metodológicos nos levou a direcionar o estudo mediante a opção pelo método de análise do indiciário do historiador italiano Carlo Ginzburg, que “descreveu a busca de pequenas pistas como um paradigma epistemológico, uma alternativa intuitiva para o raciocínio” (Burke, 2017, p. 53) e se volta a objetos de estudos “eminentemente qualitativos” (Ginzburg, 1989, p. 156).

Essa abordagem metodológica é caracterizada como a proposta de “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (Ginzburg, 1989, p. 149), nos auxiliando no desvelamento dos modelos pedagógicos cristãos propagados nos séculos XVI e XVII, levando-nos a compreender que:

A história nasce como técnica de busca de fatos nas ‘pistas’ ou nos ‘testemunhos’ fornecidos pelos documentos de época, ou seja, aqueles que foram produzidos dentro da periodização estudada pelo pesquisador, o qual se debruça sobre as fontes dotado de uma técnica de crítica documental (Pinsky, 2008, p. 238).

Sob esta ótica, a utilização desse método fez-nos entender com mais precisão que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (Ginzburg, 1989, p. 179), os quais, conforme afirmativa do autor, são sinônimos de processos racionais ou formas de discernimento e sagacidade.

Para este fim, ficamos atentos aos mínimos detalhes que as fontes nos disponibilizaram: buscando indagá-las para além da superfície do texto, levantando questionamentos que problematizaram o objeto estudado nas diferentes esferas dos saberes e práticas educacionais, para isso, extrair informações relevantes via o paradigma indiciário que nos conduziu para “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (Ginzburg, 1989, p. 154). Assim, por esse meio, foi possível interpretar as fontes estudadas mediante a centralização dos seus rastros e resíduos, através de elementos pouco notados ou desapercibidos, dos detritos ou refugos da nossa observação.

Nesse ponto, endossamos que para mediar a análise das convergências e divergências entre os manuais pedagógicos cristãos do *Ratio Studiorum* e da *Didática Magna*, procuramos identificar indícios sutis que revelassem sentidos implícitos e omissões reveladoras. Esta abordagem também se encontra em consonância com a observação de Burke, segundo o qual o pesquisador:

Necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos, mas significativos - incluindo ausências significativas -, usando-os como pistas para informações que [...] não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir (Burke, 2017, p. 282).

Isto posto, assinalamos que o indiciário nos levou a compreender que os detalhes tidos como secundários, foram os indícios essenciais para o entendimento dos objetos investigados, trazendo-nos novas descobertas através das minúcias e apontando que o conhecimento cultural é fundamental para a realização de toda e qualquer análise, afinal:

O pesquisador, como um investigador, necessita inquirir, indagar, observar, treinar os olhos, a memória e a imaginação para seguir pistas, indícios, sinais, que são zonas privilegiadas de uma realidade opaca que permitirão decifrá-las (Nascimento, 2022, p. 248).

Portanto, esse procedimento metodológico adequou-se bem ao tipo de pesquisa escolhido, depreendendo-se assim, que foi a partir desses pilares metodológicos em que se tornou viável alcançar os objetivos propostos nos fundamentos estruturais dessa tese.

Considerando os contextos apresentados até o momento, organizamos o plano textual global desta tese em seis seções, estruturadas da seguinte forma: esta seção [I] que traz informações introdutórias a respeito dos modelos educacionais presentes nas fontes estudadas. Como também, apresentamos os fundamentos, as concepções e a proposta da tese, perpassando pelo seu tema, delimitando-a em tempo e espaço, bem como, sua problemática, as hipóteses e o objeto a ser explorado.

Cumpramos acrescentar que nesta parte introdutória do texto, também elucidamos os objetivos da pesquisa a serem alcançados, sua relevância e as justificativas que motivaram o desenvolvimento da investigação. Além disso, nessa seção explanamos o referencial teórico-metodológico que norteou este estudo, sendo eles um importante elo para que a pesquisa fosse realizada com êxito, nos instrumentalizando para atender o necessário rigor científico que esse trabalho acadêmico exigiu.

Alinhados a este pensar, na seção II denominada de *As bases históricas da pedagogia cristã de Loyola e Comênio na origem da Educação moderna*, propusemos fazer um recorte histórico sistemático e cronológico à época das publicações das fontes históricas e documentais investigadas, com vistas para a compreensão

holística da vida e obra de seus autores. A compressão biográfica e do contexto à época, ajudou-nos a elucidar a formação e formatação do pensamento e método pedagógico presentes tanto no *Ratio Studiorum*, documento que representava a Educação Católica instituída pelos povos jesuítas, quanto na Didática Magna, proposta e publicada pelo Protestante Comênio.

Na seção III intitulada de *O modelo educacional do Ratio Studiorum*, analisamos o modelo educacional cristão de natureza católica, mediante o mapeamento deste impresso do Catolicismo, documento publicado em 1599, para atender à Educação ofertada pela Ordem da Companhia de Jesus.

Para este fim, pormenorizamos o fazer pedagógico acerca das diretrizes gerais, métodos de ensino e regras objetivas que foram distribuídas em 467 regras e dispostas em seus 30 conjuntos de normas educacionais, visando compreender seus fundamentos epistemológicos sob a égide dos seus pressupostos pedagógicos, teológicos, filosóficos, metodológicos, curriculares e administrativos, estabelecidos por este documento que ditou o processo de ensino por dois séculos.

A seção IV nomenclaturada de *O modelo educacional da Didática Magna*, seguiu a estrutura da seção anterior, onde mapeamos a proposta educacional instituída pela Didática Magna, manual pedagógico escrito e publicado em 1657 pelo Bispo Protestante João Amos Comênio. Nesse sentido, foi feita uma descrição geral da fonte supracitada, visando compreender seus princípios norteadores com vistas para os fundamentos epistemológicos à luz dos preceitos teóricos, teológicos e pedagógicos.

Diante do exposto, foi mapeado os métodos pedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem; a organização do ensino a partir da divisão das classes, níveis e cursos; a disposição do ano letivo; as dimensões estruturais e administrativas, mediante a perspectiva, ou não, hierárquica das funções, bem como, a propositura organizacional curricular pensada pelo educador morávio e apresentada através dos elementos descritivos que compõem os 33 capítulos, dispostas nas quatro partes da obra autoral comeniana.

Na seção V titulada *Convergências e divergências entre os modelos educacionais: Ratio Studiorum e a Didática Magna*, buscamos averiguar os indícios de semelhanças e distinções dos modelos educacionais cristãos propostos pelos manuais pedagógicos do Catolicismo e do Protestantismo, mediante as dimensões estruturais refletidas entre dez categorias de análises: autoria das obras; contexto

histórico; bases teóricas; plano ou tratado de ensino; expressão da religiosidade nos documentos; relação entre teoria e prática; métodos de ensino; sistema organizacional pedagógico; universalidade das obras e o caráter temporal ou atemporal das propostas pedagógicas orientadas por fundamentos epistemológicos e articulada às dimensões teológica, filosófica e pedagógica.

Na seção VI, finalizamos o estudo com as considerações finais, apresentando os resultados obtidos pela investigação, tomando como parâmetro os questionamentos que direcionaram o estudo em alinhamento aos objetivos propostos, que foram emoldurados pela análise dos modelos educacionais cristãos, Católico e Protestante, presentes nas fontes históricas e documentais do *Ratio Studiorum* (1599) e da Didática Magna (1657), apontando as limitações de pesquisa.

Esperamos ainda que esta última seção possa servir para estimular a continuidade por outros pesquisadores e historiadores, o qual será de fundamental importância trazer novos apontamentos que enriqueça a produção científica com esta temática, contribuindo para o universo acadêmico/científico e, sobretudo, para os postulados do campo de estudo da História da Educação.

2. AS BASES HISTÓRICAS DA PEDAGOGIA CRISTÃ DE LOYOLA E COMÊNIO NA ORIGEM DA EDUCAÇÃO MODERNA

Nesta segunda seção traçamos uma compreensão mais abrangente, conforme preconizado pelo primeiro objetivo específico da pesquisa acerca do contexto histórico-social no qual emergiram o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, bem como, aspectos relevantes da trajetória biográfica de seus autores. Esta abordagem permitiu não apenas iluminar o pano de fundo ideológico, pedagógico e religioso que permeou esses impressos, mas também evidenciou como os intensos conflitos e transformações entre o final do século XVI e meados do século XVII, moldaram o pensamento pedagógico ali sistematizado. A análise desses elementos foi de fundamental importância para compreender os caminhos trilhados pelos autores na elaboração desses modelos educacionais cristãos que, mesmo inseridos em um cenário de profundas tensões, buscaram sistematizar e racionalizar a prática educativa.

Assim, esta seção propõe contextualizar o surgimento desses impressos, articulando os dados históricos com a construção teórico-metodológica presente em seus conteúdos.

2.1 - Inácio de Loyola e a Companhia de Jesus: vida e contexto histórico

O *Ratio Studiorum* é um documento pedagógico de orientação católica que nasceu no seio da recém-fundada Companhia de Jesus. Sua elaboração está profundamente vinculada à figura de Inácio de Loyola, cuja visão educacional foi determinante para a estruturação desse modelo de ensino. Compreender essa obra, portanto, exige mais do que uma leitura técnica de seu conteúdo: requer um olhar atento sobre a trajetória de seu criador e o contexto histórico-religioso que o influenciou.

Batizado como Iñigo Lopez de Loyola, nasceu em data provável de 1491 “no castelo de Loyola, em território basco situado no nordeste da Espanha” (Rodrigues, 2024, p. 117), na cidade de Azpeitia, região da província basca de Guipuzcoa que fica ao norte da Espanha. Filho de Dom Beltrán Yáñez e Dona Maria Sáenz, uma família rural cristã, nobre e muito rica, foi o caçula de treze irmãos, sendo oito meninos e cinco meninas. Desde cedo foi educado com e para os requintes da nobreza, tonando-

se um exímio apreciador dos esportes equestres, vindo a se especializar como tal.

Com uma vida “entregues às vaidades do mundo. Deleitava-se principalmente no exercício de armas, com grande e vão desejo de ganhar honra” (Loyola, 1987, p. 19), ansiava em ganhar notoriedade social e econômica na corte dos Reis Católicos Fernando e Isabel, o que viera a ocorrer em 1506, quando sua família pôs-se a serviço de Juan Velázquez de Cuellar, ministro financeiro do reino de Castela.

Sob essa perspectiva, os estudos de Norbert Elias revelam que a busca por prestígio e reconhecimento desempenhava um papel central neste período. Muitos nobres viam na ascensão social uma oportunidade de consolidar poder e garantir maior visibilidade e notoriedade dentro das hierarquias reais. Este autor reitera que,

O mais alto objetivo do burguês enquanto indivíduo era, conforme já dissemos acima, obter para si e sua família um título aristocrático, com os privilégios que o acompanhavam. Os grupos representativos dirigentes da burguesia como um todo partiram para conquistar os privilégios e o prestígio da nobreza militar (Elias, 1993, p. 152).

Em conformidade com este entendimento, um ano depois, Loyola torna-se pajem e cortesão do ministro da realza espanhola, levando-o a adquirir mais cultura e tornando-se um valoroso cavaleiro militar da corte, que à época, “se julgavam cristãos autênticos e suas vidas estavam saturadas de ideias e rituais tradicionais da fé cristã” (Elias, 1990, p. 195), e desse modo, em 1517, decide por seguir carreira militar e presta serviços no combate a várias batalhas, afinal, “não temer a morte era necessidade vital para o cavaleiro. Ele tinha que lutar. A estrutura e tensões dessa sociedade transformavam isto em condições inescapável para o indivíduo” (Elias, 1990, p. 196), e nesse âmbito, torna-se um forte aliado do seu parente e vice-rei de Navarra, o Duque de Najera.

Tendo em vista que “em nome da Cruz e mais tarde da civilização, a sociedade do Ocidente empenha-se, durante a Idade Média, em guerras de colonização e expansão” (Elias, 1990, p. 67), o jovem Inácio de Loyola estando em combate numa dessas temidas guerras santa, aos trinta anos de idade, foi atingido na tíbia da perna esquerda por uma bala de canhão no dia 20 de maio de 1521, enquanto defendia a cidade de Pamplona, capital de Navarra, de uma invasão Francesa contra o imperador Carlos V.

Ferido, ficou convalescente no Castelo de Loyola, sob os cuidados de sua cunhada Madalena, que era casada com seu irmão mais velho, que se pôs a cuidar

de seus ferimentos por longo período de acamamento e recuperação, sendo que com “cirurgias dolorosas conseguiram salvar-lhe a perna, mas não o livraram de uma coxeadura pelo resto da vida” (Rodrigues, 2024, p. 117). Foi “durante este período de inatividade forçada, pediu livros para ler. Convém destacar que, naquele contexto histórico, prevalecia o entendimento de que:

O jovem deve ser alegre e levar uma vida deleitosa. Não é bom para o jovem ser triste e melancólico. Nessas palavras, a gente cavaleirosa, que certamente não tinha necessidade de ser ‘melancólica’, contrasta-se com os religiosos, que sem dúvida se mostravam frequentemente “tristes e fúnebres” (Elias, 1990, p. 195, grifos do autor).

Por Consequinte, “embora com tédio, aceitou os únicos que havia na casa: um livro da *Vida dos Santos* e a *Vida de Cristo*” (Companhia de Jesus, 1998, p. 84), fato este contado por ele próprio em sua autobiografia, assim referendada:

Como era muito dado a ler livros mundanos e falsos, que costumam chamar de cavalarias, sentindo-se bem, pediu que lhe arrandassem alguns deles para passar o tempo. Mas naquela casa não se encontrou nenhum dos que costumava ler. Deram-lhe uma *Vita Christi* e um livro da vida dos santos em vernáculo (Loyola, 1987, p. 22).

As pistas que permitiram reconstruir sua história de vida para esse estudo nos apontaram que durante sua convalescença, ele dedicou-se à leitura de dois livros marcantes: “A Vida de Cristo escrito por Ludolfo de Saxônia (morto em 1377)” e “O livro de Vidas dos Santos foi uma tradução da *Legenda Áurea* do Dominicano Jacobo de Voragine (Varazze), morto em 1298 em Gênova, de que foi arcebispo” (Loyola, 1987, p. 22). De acordo com as evidências encontradas:

A coletânea hagiográfica que ficaria conhecida por *Legenda Aurea*. Isto é, um conjunto de textos (*legenda*, literalmente ‘aquilo que deve ser lido’, também tinha o sentido de “leitura da vida de santos”) de grande valor (daí *Áurea*, “de ouro”) moral e pedagógico. O objetivo imediato de Jacopo de Varazze era fornecer aos clérigos católicos, fossem eles dominicanos ou frades pregadores, material para elaboração de seus sermões. Material teologicamente correto, isento de qualquer contágio herético, mas também compreensível e agradável aos leigos que ouviriam a pregação (Varazze, 2003, p. 12).

Inicialmente, estas leituras foram realizadas sem intenções religiosas, mas acabou despertando em Loyola uma profunda reflexão espiritual. Transformado por

essa experiência, ele abandonou as obras de temática bélica e passou a se dedicar exclusivamente à leitura de textos religiosos voltados à vida de Cristo e aos Santos Católicos, que “segundo ele, tais leituras levaram-no a se decidir por uma entrega à vida monástica, para a qual se dispôs a votar o mesmo empenho que dedicara, antes, às artes da guerra” (Rodrigues, 2024, p. 117).

Estas leituras vieram a mudar sua vida: curado, se dirigiu ao santuário espanhol de Nossa Senhora de Montserrat, na Catalunha, onde, em “24 de março de 1522, deixou a espada e o punhal ‘diante do famoso altar de Nossa Senhora de Montserrat, onde determinara deixar suas vestes e vestir as armas de Cristo” (Companhia de Jesus, 1998, p. 85), ou, conforme descrito pelo próprio Loyola, na autobiografia que ele ditou ao jesuíta Luís Gonçalves da Câmara, podemos ler que

Entre 1553 e 1555, após uma noite de vigília em Montserrat, diante da imagem de Nossa senhora, ele deixou aos pés da imagem sua espada e sua adaga, símbolos da antiga vida, assumindo em lugar deles o cajado de peregrino e a roupa de mendigo (Rodrigues, 2024, p. 117)

Este gesto, além de simbolizar a renúncia à vida militar e a entrega total à vida religiosa, também representou o abandono da corte e das vaidades mundanas, com vistas para reflexão e entendimento de “renuncia a tudo. Sê dócil e fiel ao teu Criador para alcançares a verdadeira bem-aventurança” (Kempis, 2019, p. 90). A partir de então, passou a viver como peregrino e mendicante, buscando aprofundar-se espiritualmente por meio de estudos e orações.

Entre os anos de 1522 e 1523, viveu como mendigo e eremita em uma caverna, em Manresa, norte da Espanha “onde esteve quase um ano” (Loyola, 1987, p. 40), praticando a penitência agregada à solidão e busca interior. Foi durante este período reflexivo que começou a escrever sua principal obra que viria a se chamar ‘Exercícios Espirituais’ e se tornaria a pedra fundamental da futura Ordem dos jesuítas, pois, anos depois dessa publicação e do surgimento da Ordem jesuíta, a pedido de São Francisco de Bórgia “o livro dos Exercícios foi aprovado pelo papa [Paulo III] em 31 de julho de 1548” (Loyola, 1987, p. 9).

Esse livro não se tratava de um simples tratado de orações destinado à leitura e prática em diferentes contextos ou à meditação no cotidiano. Ao contrário, era um rígido manual de conduta voltado à vivência do Catolicismo romano e praticado por trinta dias ou quatro semanas através de orações e meditações fundamentadas na

Bíblia e na tradição cristã da doutrina católica concatenado à rigorosas regras de obediência, orações, penitências, silêncio e solidão, como forma da busca pela devoção aos dogmas do Catolicismo romano e com vistas à reflexão e combate a expansão do Protestantismo por toda Europa, bem como, a abnegação aos mouros maometanos e os povos indígenas que eram vistos como sem alma no recém ‘descoberto’ continente americano.

A elaboração dessa obra “foi fruto da leitura de apenas dois livros, interpretado de forma consequente: um relato sobre a vida dos santos e a *Imitação de Cristo*, de Tomás de Kempis, o livro Católico mais editado depois da Bíblia” (Loyola, 2022, p. 10, grifos do autor). Escrita em 1441, este livro é de autoria do padre e escritor alemão supracitado, que também exerceu a função de cônego regular de Santo Agostinho, cuja obra exerceu profunda influência na vida espiritual de Inácio de Loyola, sendo possível destacar, a este respeito, alguns apontamentos registrados pelo sociólogo Max Weber, assim reiterado:

Tomás de Kempis (1380-1471) foi um místico de origem alemã, membro do movimento renovador *Devotio moderna*, fundado pelo holandês Gerhard Groot (1340-1348) e que propunha um reavivamento de ideias apostólicas dos primórdios do cristianismo. Tomás de Kempis compilou a obra *De imitatione Christi*, publicada de forma anônima pela primeira vez em 1418 e de grande influência em Inácio de Loyola, John Wesley e no pietismo alemão. Em seus quatro livros, *A imitação de Cristo* traz instruções, diretivas e conselhos para a promoção de uma devoção fortemente ascética e de distanciamento do mundo, com ênfase no aprimoramento interior (Weber, 2020, p. 248).

Esta obra exerceu um papel fundamental na formação espiritual de Inácio de Loyola: durante o período de recolhimento na gruta de Manresa, dedicou-se à sua leitura, que se revelou fundamental tanto na elaboração de seus Exercícios Espirituais quanto na consolidação de sua vivência religiosa. A influência do texto de Kempis foi tão significativa que o próprio Loyola, em seu manual de exercícios espirituais, recomenda sua leitura como recurso de apoio à prática espiritual: “será muito útil ler, por alguns breves momentos, os livros *Imitação de Cristo* ou os Evangelhos e *Vidas de Santos*” (Loyola, 2022, p. 76, grifos do autor).

Torna-se interessante registrar que a primeira tradução deste livro no Brasil foi publicada em 1944, realizada pelo jesuíta Leonel Franca, cujo prefácio da obra, o tradutor afirma:

Nenhum livro, puramente humano, atingiu a universalidade de influência da *Imitação de Cristo*. Como nenhum outro, venceu a ação do tempo e o fastio dos homens. Há cerca de cinco séculos que nas suas páginas singelas e profundas se alimenta a piedade das gerações cristãs. [...]. *Imitação de Cristo* foi escrito em um convento, para monges, no ambiente da civilização medieval. Mas nele fala o homem de todos os tempos e ouve-se o Evangelho que será pregado até a consumação dos séculos. [...]. A *Imitação de Cristo* já não tem data e nem pátria; é um patrimônio da humanidade (Kempis, 2029, p. 15)

Em alinhamento com as ideias expostas, destacamos uma abordagem weberiana sobre esta obra, na qual o autor profere a seguinte afirmação:

Obras como a *Imitação de Cristo* decerto mostram justamente *pelo* gênero do seu forte impacto, como as modalidades da conduta de vida nelas pregadas foram percebidas como algo de *mais elevado* perante a moralidade cotidiana minimamente satisfatória (Weber, 2020, p. 94, grifos do autor).

Nesta obra, o autor aconselha que caso sobre algum tempo livre, ele seja dedicado para fazer exercícios espirituais, seguindo a inspiração da própria fé e devoção e, destaca a importância de sempre que “poderes louvar a Deus, sem interrupção e entregar-te unicamente aos *exercícios espirituais!*” (Kempis, 2019, p. 58, grifos nossos). Evidências reveladoras sugerem que foi a partir da leitura desses trechos que Inácio de Loyola se inspirou para nomear sua obra como Exercícios Espirituais.

Sendo assim, e, inspirado na obra do padre alemão, os exercícios espirituais inaciano, que visava “ajudar outros a guiarem as pessoas pela experiência da liberdade interior que leva ao serviço fiel dos outros, a serviço de Deus” (Companhia de Jesus, 1998, p. 87), consistiam em um manual dividido e estruturado para ser seguido por quatro semanas:

Primeira: Reflexão sobre nossos pecados; Segunda: Contemplação da vida de Cristo Nosso Senhor até o dia de Ramos; Terceira: Contemplação sobre a Paixão de Cristo; Quarta: Contemplação sobre a Ressureição e ascensão, com os três modos de orar (Loyola, 2022, p. 21).

É importante lembrar que no panorama historiográfico à época, o poder da Igreja de Roma estava ameaçada pelo amplo alargamento dos ideais reformistas iniciado e liderado pelo alemão Martinho Lutero (1483-1546), que a princípio, era um

Sacerdote Católico da Ordem de Santo Agostinho e professor de Teologia, cujos registros historiográficos endossam que ele era um “monge agostiniano desde 1505, doutor em Teologia desde 1512” (Rodrigues, 2024, p. 27). Tornou-se o principal personagem da Reforma Protestante realizada na Europa no século XVI que contestou a hegemonia e poderio da Igreja Católica através da publicação em 1517, das 95 teses que foram afixadas na Capela de Wittenberg, na Alemanha, em que denunciava o comércio de cargos eclesiásticos, a venda de dispensas, de indulgências e de relíquias sagradas, bem como:

Lutero ainda emprega a ideia da liberdade ‘de toda profissão’ perante Deus [...], de modo que, com ela, (1) *estatutos humanos* (votos monásticos, proibição dos casamentos mistos etc.) haveriam de ser revogados; (2) o cumprimento (em si *indiferente* perante Deus) dos deveres intramundanos assumidos com relação ao semelhante haveria de ser inculcado enquanto mandamento do *amor ao próximo* (Weber, 2020, p. 169, grifos do autor).

A princípio, “Lutero não pretendia separar-se de Roma ao propor sua Teses em 31 de outubro de 1517. No entanto, esse foi o resultado quase imediato” (Rodrigues, 2024, p. 140). Dentre os pensamentos por ele já citados, também almejava que a Educação fosse de livre acesso a todos e não ficasse apenas acercada com a Igreja de Roma, o que culminou no desencadeamento de uma linha divisória do cristianismo ocidental entre Protestantes e Católicos, seguidos por inúmeros conflitos de cunho religioso em toda Europa durante o século XVI.

Considerando o panorama circunstancial desse período, Inácio de Loyola decide peregrinar por outros caminhos sagrados: sai das cavernas de Manresa e parte por Barcelona, Itália e depois Jerusalém, onde permaneceu por um mês e meio. De volta a Barcelona, obtém em 1526 a formação elementar em Latim, porém, a inquisição espanhola o proíbe de praticar seus exercícios espirituais por ele não ter formação teológica, conforme se registra o seguinte pensamento:

Quando não estava estudando, ensinava aos outros sobre os caminhos de Deus e compartilhava com eles os seus Exercícios espirituais. A Inquisição, porém, não se mostrava disposta a tolerar que falasse de coisas espirituais sem a devida preparação teológica [...] até que, finalmente, em 1528, abandonou a Espanha, e foi para a França, para a Universidade de Paris (Companhia de Jesus, 1998, p. 87).

É diante desse contexto que Loyola decide estudar Teologia e Filosofia,

matriculando-se nas Universidades de Paris e depois na Universidade de Veneza. No dia 17 de agosto de 1534, conjuntamente a seis amigos universitários: Simão Rodrigues de Azevedo; Pedro Fabro (ou Pierre Favre); Nicolau Afonso de Bobadilha; Alfonso Salmerón; Diego Laínez e Francisco Xavier², fundam a Companhia de Jesus, uma Ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo. Todos eles só seriam ordenados sacerdotes ao concluírem seus estudos, fato este, ocorrido apenas em 1537. Com sua ordenação sacerdotal, Inácio Lopez de Loyola escolhe ser chamado por Ignácio, aportuguesado para Inácio. No que se refere à escolha do nome Companhia de Jesus, os indícios indicam que:

O termo não tinha conotação militar; o vocábulo latino *societas* tem apenas os sentidos de “associação”, “união”, “comunidade”, “sociedade”. A escolha da palavra denota falta de inclinação de Inácio por transformar seu grupo numa nova ordem monástica. Ele tinha em vista algo mais dinâmico: uma fraternidade de pregadores dedicados a dar instrução religiosa adequada ao povo e, onde fosse necessário, a evangelizar os que ainda não fossem católicos (Rodrigues, 2024, p. 120).

Nessa empreitada a “Companhia de Jesus foi confirmada oficialmente por Paulo III a 27 de setembro de 1540” (Loyola, 1987, p. 9), através da bula *Regimini militantes Ecclesiae* [Para o Governo da Igreja Militante], tendo o já debilitado Pe. Inácio de Loyola como Superior-Geral dessa nova Ordem, cujo seguidores passariam a ser conhecidos como os soldados de Loyola ou militantes inicianos. Não por acaso, nesse mesmo período, o fundador Inácio de Loyola começaria a ser reverenciado como “a figura d’sábio comandante, Inácio” (Chartier, 2024, p. 159). A literatura da área aponta que no momento em que a Companhia foi reconhecida oficialmente, estava limitada a possuir 60 integrantes. No entanto:

A essa altura, a Companhia contava com aproximadamente 30 membros, em sua maioria da elite universitária. Esse detalhe nos revela algo sobre modo de atuação dos jesuítas. A estratégia da Companhia era encantar indivíduos capacitados, do ponto de vista das aptidões intelectuais, que pudessem ser empregados nas atividades às quais os jesuítas pretendiam se dedicar: evangelização, pregação, catequese e ensino. O “recrutamento” era feito através dos *Exercícios Espirituais*,

² O Pe. Francisco Xavier (1506-1522), viria a se tornar um dos maiores missionários da ordem jesuíta e secretário pessoal de Loyola. Apontamos que em 12 de março de 1622, cem anos após sua morte, elevou-se a categoria de Santo da Igreja Católica Romana mediante canonização proferida pelo papa Gregório XV.

para os quais o candidato em potencial era convidado' (Rodrigues, 2024, p. 121).

Esta nova irmandade jesuíta visava expandir os domínios do Catolicismo mediante a reconquista da fé, dos dogmas da Igreja e da autoridade papal, buscava, assim, manter e reforçar seu posicionamento dominante, num contexto histórico marcado pela valorização da “expansão, universalidade, integração, unidade são noções caras a um Ocidente que se lança à sua maior aventura de conquista” (Neves, 1978, p. 28).

Para avançar com este entendimento, a Igreja de Roma procurando combater a expansão dos reformadores, decidiu convocar um concílio, uma série de reuniões envolvendo a alta cúpula eclesiástica, com o objetivo de reagir ao avanço do Protestantismo na Europa. Sendo assim, foi realizado na cidade de Trento, no norte da Itália, entre os anos de 1545 e 1563, sob iniciativa do Papa Paulo III, o Concílio de Trento que ficou conhecido como o principal marco da Contrarreforma. Este concílio teve como proposta central promover uma reforma interna na Igreja Católica, reafirmando sua doutrina e princípios fundamentais com “intensa dinâmica de disciplinamento da vida dos fiéis” (Rodrigues, 2024, p. 111), bem como, somava-se, ainda, a necessidade de enfrentar “um duplo desafio: o da perda de territórios tradicionais (pela Reforma) e o aparecimento de novos territórios (pelos “Descobrimentos”)” (Neves, 1978, p. 30, grifo do autor).

Dentre as deliberações mais relevantes, destacaram-se a reafirmação dos sete sacramentos; a veneração dos santos e da Virgem Maria; foi dado destaque também ao sacramento da confissão dos pecados, efetuada de forma particular perante o sacerdote e fortaleceu a primazia do Papa como autoridade máxima da Igreja católica romana.

Além de reafirmar dogmas, o Concílio buscou moralizar o clero, enfrentando questões de ordem disciplinar e ética religiosa, sendo esta última, um caminho que “oferece os meios para uma conduta metodicamente orientada” (Weber, 1999, p. 360). Desse modo, medidas foram tomadas para coibir abusos de poder, como a venda de indulgências, e combater a corrupção generalizada entre membros da hierarquia eclesiástica. Também foram adotadas ações para conter a propagação das chamadas heresias, como a criação do *Index Librorum Prohibitorum*, uma lista de obras consideradas perigosas para a fé católica e acima de tudo o Concílio condenou

veementemente as doutrinas das seitas Protestantes propondo sua redução a apenas duas.

Entre as diversas estratégias definidas no Concílio de Trento, que perdurou longínquos dezoito anos, destaca-se a oficialização da Companhia de Jesus, que passou a desempenhar um papel central na defesa e na expansão da fé católica. Dentre elas, a Ordem Jesuíta assumiu a responsabilidade pela elaboração e implementação de um sólido programa pedagógico-educacional, concebido com o propósito de se contrapor ao modelo educacional promovido pelos reformadores Protestantes. Nesse contexto, é importante destacar que:

A ideologia jesuítica era, portanto, a da contrarreforma, a do Concílio de Trento, a do *Index Librorum Prohibitorum*, a do *Ratio et Institutio Studiorum Societas Jesu*. Tudo, pois, a serviço de conteúdos medievalizantes, teocêntricos, conservadores de uma prática política que obstasse a expansão da Reforma (Araujo, 1988, p. 51).

Neste bojo, decidiu-se utilizar as missões catequéticas à luz das práticas educativas, haja vista, a percepção de que por meio da Educação seria possível adentrar fortemente na defesa da fé católica, que, deveras, estava sendo abalada pelo pensamento dos reformadores, ou seja:

Missão jesuítica que está no movimento militante da Contra-Reforma, mas que percebeu que sua guerra religiosa não é a europeia, está nos trópicos e a arma maior é o saber. O controle do saber se confunde com o controle do poder; poder e saber – Fé e Império – se confundem e se alastram para fora dos centros em que se engendram (Neves, 1978, p. 158, grifo do autor).

Com este propósito, Loyola enviou missionários jesuíticos para todo o mundo, para atuarem na missão “de um projeto claramente inscrito na diacronia da Igreja: manter e propagar a fé católica em uma fase em que ela é constatada pela Reforma, pelas religiões orientais e dos povos do Novo Mundo, mas também internamente” (Hilsdorf, 2003, p. 12), inclusive, tendo especial atenção aos nativos, vistos como pagãos nas terras do novo mundo com a intenção de convertê-los à fé católica. Nesse sentido, compreende-se que a princípio:

A companhia de Jesus foi fundada para difundir a Palavra especialmente a povos que não a conheciam – e por meio de uma

socialização prolongada. Dirigem-se a homens que não são, portanto, iguais a si – e quer transformá-los para incorporá-los à cristandade (Neves, 1978, p. 45)

Essa linha de pensamento, fornece-nos um arcabouço para compreender aspectos interessantes da teoria civilizatória de Norbert Elias, dentre elas, de que:

Formou-se e fortaleceu-se a ideia, porém, na era de ascendência indisputada das nações europeias, ideia que é recorrente entre todos os grupos poderosos e dominantes no mundo, de que o poder que podiam exercer sobre outras nações era manifestação de uma missão eterna que lhes fora concedida por Deus, pela natureza ou pelo destino histórico, expressão de uma superioridade de essência sobre os menos poderosos (Elias, 1990, p. 229).

Permeiar as considerações trazidas até o momento é necessário para se atentar que, conforme exposto anteriormente, a princípio, a Companhia de Jesus não estava focada nos pressupostos educacionais, mais sim, visava prestar acompanhamento hospitalar e missionário em Jerusalém ou se direcionar para onde o Papa indicasse. No entanto, devido aos resultados alcançados na cidade indiana de Goa em 1542, mediante um trabalho catequético aditados às práticas pedagógicas ensinadas no Colégio São Paulo daquele país, o missionário e cofundador da ordem jesuíta Pe. Francisco Xavier, mostrou-se entusiasmado e motivou Loyola a voltar-se para a Educação. Desse modo, foram criados em todo mundo os Colégios inacianos com vistas à formação dos jovens iminentes a adentrarem na ordem.

Interessante também registrar que a manutenção do projeto expansionista dos jesuítas direcionadas à edificação das bases missionários no âmbito educativo aportou no Brasil em 1549, quando aqui chegaram os seis primeiros jesuítas, acompanhados por Tomé de Souza, o primeiro governador-geral dessa então colônia portuguesa e iniciaram a criação dos primeiros colégios. Todavia, neste período, o *Ratio Studiorum* ainda estava em processo de construção. no entanto, os próprios colégios, antes mesmo das normas e documento final que seria instituído em 1599, já apresentavam “certos traços comuns que lhes davam uma fisionomia de família facilmente reconhecível e os distinguiam de outros estabelecimentos de ensino, coexistentes nas mesmas unidades de espaço e tempo” (Franca, 1952, p. 27), além de aludirmos que:

Somente a partir da segunda metade do século XV, portanto, com a chegada de Tomé de Souza à Bahia, é que se notará uma certa animação político-administrativa na Colônia. Começa então um efetivo processo colonizador, o que inclui e justifica a presença intensiva e extensiva dos jesuítas em nosso processo educativo e cultural (Araujo, 1988, p. 22).

Nesse sentido, coube ao Pe. Manuel da Nóbrega, visto pelo historiador inglês Southey como “o maior político do Brasil” (Leite, 1938, p. 469), e ao Pe. José de Anchieta, que tornou-se entre todos os jesuítas do Brasil do século XVI, “o mais popular e venerado” (Leite, 1938, p. 487), recebendo o epíteto de “Apóstolo do Brasil” (Leite, 1938, p. 483), estabelecerem uma pedagogia de evangelização missionária à luz dos primeiros indícios do futuro *Ratio* nas terras tupiniquins, mediante um plano de instrução que estava adaptado conforme o contexto brasileiro para atrair os nativos desse novo mundo.

É relevante destacar que, naquele período, vigoravam os preceitos das missões jesuíticas, cujo objetivo central consistia em catequizar os povos não cristãos em diferentes partes do mundo, em conformidade com os dogmas do Catolicismo. Tal iniciativa também se apresentava como uma estratégia para conter o avanço do Protestantismo na Europa. A esse propósito, destaca-se uma reflexão significativa de Peter Burke acerca das histórias das missões:

Quando os missionários europeus tentavam converter para o cristianismo os habitantes de outros continentes, muitas vezes buscavam apresentar sua mensagem de modo a produzir a aparência de que estavam em harmonia com a cultura local. Em outras palavras, acreditavam que era possível traduzir o cristianismo, e tentavam encontrar equivalentes locais para ideias como “salvador”, “trindade”, “mãe de Deus” e assim por diante (Burke, 2005, p. 155).

Dentre suas práticas adaptáveis à cultura local com vistas para a conversão, destaca-se a tradução do documento do catecismo para a língua nativa dos povos indígenas, além da produção de dicionários, ensino da religião via a teatralização para facilitar a compreensão dos índios, além do uso de instrumentos, músicas instrumentais, canto orfeônico e distribuição de presentes. Essa prática educativa permaneceu até a chegada do documento pedagógico oficial do Catolicismo, que também precisou ser adaptado quando oficializado, sem, no entanto, deixar de unificar a instrução e a Educação via a natureza científica e pedagógica e mediante a elaboração de um programa de ensino universal para um sistema organizacional

pedagógico. Logo, é justo asseverar que:

Desde 1549, quando os jesuítas aqui se instalaram, trazia uma ideologia classificatória quanto à leitura, de acordo com os objetivos expressos pelo *Ratio Studiorum*, pela Companhia de Jesus e sua obediência ao espírito da Contrarreforma (Araujo, 1988, p. 44).

Concomitante a todo este cenário, eis que em 1543 é criado na Espanha o primeiro Colégio externo jesuítico que foi dirigido pelo Pe. Francisco Xavier. Em seguida, é fundada em 1547 na Índia o *Studium Generale* ou Estudos Gerais, termo utilizado no início do século XIII, durante a Baixa Idade Média, para designar instituições de ensino que futuramente seriam chamadas de universidades.

Diferentemente de outras escolas da época, esses locais de estudo acolhiam alunos de diferentes regiões, tornando-se espaços de conhecimento acessíveis a um público mais amplo. Sendo assim, foi mediante esta fundação de ensino que os jesuítas moldaram sua primeira Universidade que foi dirigida pelo Pe. Francisco de Borja. Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de se criar:

Um plano pormenorizado de estudos e um código prático de leis que lhes facilitasse e uniformizasse a organização viva. É o próprio Inácio nas próprias Constituições que determina se elabore um estatuto em que se trace, por miúdo, quando se refere à ordem e ao método dos estudos nos colégios e faculdades (Franca, 1952, p. 16).

É importante salientar que as ‘Constituições’ é um texto normativo que foi elaborado por Inácio de Loyola, contendo cerca de duzentas normas que fundamentavam a Companhia de Jesus. A história nos reporta que “de 1547 a 1550 S. Inácio escreveu as Constituições da Companhia” (Loyola, 1987, p. 9), sendo composto por dezessete capítulos: os dez primeiros tratam da vida nos colégios, enquanto os demais abordam as universidades. A IV parte, intitulada ‘Regras que se aplicam a todas as necessidades de cada colégio’, é a mais extensa e foi escrita a pedido dos jesuítas mais antigos. Nessa seção, evidencia-se que os *Exercícios Espirituais* constituem o alicerce de toda a congregação jesuíta, abrangendo também seus seminários e colégios espalhados pelo mundo. São apresentados os princípios pedagógicos jesuíticos de forma geral, com a previsão de serem complementadas por um documento posterior que viria a ser elaborado e promulgado em 1599 como o ‘*Ratio Studiorum*’, consolidando as práticas educacionais da Companhia de Jesus.

Esse pretexto objetivava orientar a formação educacional nos reinos e colônias do Catolicismo em todos os eventuais colégios jesuíticos de todo o mundo, mediante um criterioso conjunto de normas e práticas pedagógicas. Sendo assim, em 1547 o Secretário de Loyola, Pe. Juan de Polanco, determina que todas as províncias vinculadas às missões dos inicianos enviem à Roma relatos de suas experiências catequéticas e educacionais. Pretendia-se com elas, elaborar, criar e adaptar novos métodos de ensino, considerando as peculiaridades de cada localidade em que se fizesse estar os colégios jesuíticos. Enquanto isso, o primeiro colégio genuinamente jesuítico era inaugurado em agosto de 1548 na cidade de Messina, na Sicília, a pedido do vice-rei D. Juan de Veiga. Teve como primeiro diretor o Pe. Jerônimo Nadal. No contexto organizacional desse primeiro colégio genuinamente jesuítico, o corpo docente era constituído pelos seguintes padres:

Jerônimo Nadal, reitor e professor de hebreu, Pedro Canísio, de retórica, André Frusius (des Freux) de grego, Isidoro Bellini, de lógica, João Batista Passerini, Anibal Du Coudret e Benedito Palmio, respectivamente da 3ª, 2ª e 1ª classe de gramática. O corpo docente apresentava um caráter acentuadamente cosmopolita: italianos, espanhóis, franceses e alemães nele se achavam representados. A todos, porém, unia, além dos vínculos da fraternidade religiosa, um traço comum de afinidade cultural. Com exceção de Canísio, que estudara na Universidade de Colônia, os demais se formaram em Paris (Franca, 1952, p. 8).

O sucesso desse colégio foi amplo e, em 1549, a cidade de Palermo solicita à Loyola a criação de um nesta cidade com os mesmos moldes do de Messina. Posteriormente, criava-se em 1551 em Roma o Colégio Romano, que viria a ser o “centro de modelo das instituições congêneres disseminadas pelo mundo” (Franca, 1952, p. 10). Estes colégios tornaram-se o cerne dos estudos educacionais da cultura jesuítica e permanência dos avanços do Catolicismo e contribuiriam para a elaboração dos fundamentos constituintes do vindouro *Ratio Studiorum*.

Compreende-se que as experiências do primeiro colégio jesuítico em Messina alinhada a seu método de ensino, foram decisivas para a criação de um método específico para formação e ensino da irmandade jesuítica que estaria agregada pelos fundamentos da obra inaciana intitulada Exercícios Espirituais e que viria a ser chamada de *Ratio Studiorum*. Sendo assim, a matriz do primeiro plano de estudos desenvolvido pela ordem inaciana para ser aplicada nas práticas pedagógicas do

sistema jesuítico, foi inicialmente redigido no ano de 1551 e enviado para ser utilizado nos colégios de Roma e de lá para os demais que assim fossem fundados.

Para este fim, coube ao italiano Pe. Claudio Acquaviva, a partir de 1581, pensar e estabelecer de forma conjunta a uma comissão a leitura dos relatos enviados à Roma, conforme solicitação do Pe. Polanco em 1547, com vistas à criação de um manual de ensino com regras universais a ser utilizado em todos os lugares pelos padres inicianos, assegurando a unificação do pensamento e ação educativa que culminaria na redação final de um programa oficial de ensino jesuítico.

Foram diversas as dificuldades de comunicação encontradas para a compilação dos relatos, haja vista, os empecilhos da época que perduraram em diversas versões criadas entre os anos de 1586 a 1591 do *Ratio*, possibilitando assim, um texto regular e unificado para fins educacionais.

Inicialmente, os colégios inicianos optaram por adotar o *modus parisiensis* como modelo pedagógico, em detrimento do então *modus italicus*, de origem monástica cristã. Este último, amplamente utilizado no ensino ocidental desde a Idade Média até o século XV, sustentava uma concepção pedagógica voltada à formação individualizada, com forte analogia ao trabalho artesanal, ao buscar conciliar fé cristã e racionalidade.

Este novo modelo, fundamentado em práticas coletivas e em uma dinâmica mais organizada, assemelhava-se ao trabalho manufatureiro, favorecendo maior coesão e eficiência no processo de ensino-aprendizagem, inclusive, Julia (2001), acentuou que, à época, esse sistema educacional estava em pleno vigor por toda região europeia advindo da conceituada Universidade de Paris “de onde seu nome *modus parisiensis*, mais tarde *difundido tanto nos ginásios protestantes dos países germânicos como na companhia de Jesus*, que aderiu a esse sistema desde o início” (Julia, 2001, p. 14 [grifos nossos]).

Compreende-se que foi por meio do modelo de ensino parisiense que os fundadores da Companhia de Jesus foram formados, uma vez que todos eles estudaram na Universidade de Paris. Os estilos de aprendizagem desenvolvidos por essa instituição eram amplamente reconhecidos e considerados como:

Os mais eficazes para atingir as finalidades que tinha em mente para esses colégios. Tais métodos foram experimentados e adaptados pelos educadores jesuítas de acordo com sua experiência religiosa nos Exercícios Espirituais e sua crescente experiência prática em educação (Companhia de Jesus, 1998, p. 78).

E, desse modo, Inácio de Loyola optou para que fosse adotado esse modelo de ensino nos colégios jesuíticos, consolidando uma proposta pedagógica que se tornaria referência para a Companhia de Jesus em diferentes contextos históricos e culturais, entendendo-se que:

Inácio insistia que os colégios da Companhia adotassem os métodos da Universidade de Paris (*“modus parisiensis”*) por que considerava que eram os mais eficazes para atingir as finalidades que tinha em mente para esses colégios. Tais métodos foram experimentados e adaptados pelos educadores jesuítas de acordo com sua experiência religiosa nos *Exercícios Espirituais* e sua crescente experiência prática em educação (Companhia de Jesus, 1998, p. 77).

Esses métodos, “aprovados e adaptados pelos educadores jesuítas de acordo com a sua experiência religiosa nos *Exercícios Espirituais* e a sua crescente prática em Educação” (Cavalcante, 2025, p. 294, grifos do autor), se baseava na escolástica e acúmulo enciclopédico de conhecimento, tendo como pilares o desenvolvimento da aprendizagem via a *lectio* e a *disputatio*: a primeira se voltava a preleção dos conteúdos que deveriam ser estudados, tendo a leitura como seu eixo basilar e, a segunda, voltava-se a formação de grupos mediante a repetição das atividades expostas pelo professor ou de um aluno mais adiantado.

Praticavam o *exercitia ou exercitationes*, os alunos que demonstravam domínio das matérias mediante exercícios, repetições e disputas, os quais eram divididos em classes por habilidades. Logo, os alunos mais adiantados, poderiam progredir para um currículo mais avançado que outros. As classes eram divididas em grupos de dez que ficava sob o cuidado do *decurio*, que era o aluno mais adiantado que lhes dava os exercícios e relatava ao professor quem progredia ou não, bem como, quem faltava as aulas.

Havia também castigos corporais, premiações, prática da denúncia ou deleção, assim como, o canto e condecorações, “repetições, disputas, composições, interrogações e declamações” (Franca, 1952, p. 8), que eram métodos de ensino seguidos deliberadamente desde os tempos primitivos da Universidade de Paris, tudo isso, focado na aprendizagem da gramática latina; distribuição dos alunos por classes de aprendizagem; fomentação do desenvolvimento de exercícios e atividades e incentivo ao trabalho escolar.

Como se terá percebido o amplo sucesso educacional do primeiro colégio da

Companhia de Jesus em Messina, ainda em 1548, o Pe. Jerônimo Nadal reporta a Loyola sobre a necessidade de abrir mais uma aula de gramática, haja vista, o crescimento de números de alunos e, em 1556, a pedido de inúmeras famílias nobres, a ordem jesuíta passa a admitir jovens que não teriam a escolha sacerdotal como futuro profissional.

Desse modo, a ordem jesuítica cria dois tipos de colégios: um voltado para a formação sacerdotal da ordem inaciana e outro voltado ao acesso ao público em geral com vistas à formação coletiva dos jovens. Todavia, com raras exceções, esta regra poderia ser quebrada e os futuros sacerdotes poderiam estudar com os demais jovens. Com este pensar, os jesuítas direcionavam os seus estudantes de forma geral, e não sacerdotal, a saírem como aptos para exercerem os mais diversos cargos da sociedade fossem eles eclesiásticos, escritores, políticos ou jurídicos, cabendo-nos aqui deixar notar que diversos intelectuais de amplo conhecimento universal estudaram nesses colégios e foram formados conforme o método pedagógico dessa ordem que à época era o que se tinha de mais moderno no campo educacional.

Cabe ainda destacar que, “do ponto de vista científico, pedagógico e linguístico, os jesuítas também estavam atualizados com o que se pensava, discutia e publicava na ‘Europa polida’” (Oliveira, 2016, p. 115), e com os ensinamentos e a formação deles, surgiram eruditos e pensadores como Rousseau, Miguel de Cervantes, Pe. Antônio Vieira, Molière, Descartes, O’Connel, de La Barca, Bossuet, Richelieu, Calderon, Corneille, Lope de Veja, Vico, Diderot e Montesquieu.

Há de se ressaltar que Inácio de Loyola falece aos 65 anos em decorrência de complicações renais, na cidade de Roma, na manhã do dia 31 de julho de 1556. Evidenciamos, nesse recorte, que 66 mais tarde, mais precisamente em 1622, o Papa Gregório XV o canonizou, tornando-o santo da Igreja Católica romana, instituindo o dia 31 de julho como data oficial de sua celebração litúrgica. Já no século XX, em 1922, o Papa Pio XI o proclamou padroeiro de todos os retiros espirituais, reconhecendo sua profunda contribuição à espiritualidade cristã e à prática dos exercícios espirituais. Ainda no ano de sua morte, a Companhia de Jesus deu um passo significativo em sua atuação educativa ao abrir os colégios inacianos também para jovens de famílias nobres que não pretendiam seguir a carreira eclesiástica. Essa ampliação do acesso marcou uma nova etapa na missão da ordem, consolidando sua proposta pedagógica e sua influência no campo da Educação europeia.

Um ano depois, em 1557, é terminado o primeiro tratado que se chamaria *De*

Studio Societatis Jesu, que passaria quase meio século para ser finalizado o texto final daquele que viria a ser o futuro *Ratio*. Este documento havia sido pensado por inúmeros intelectuais jesuíticos de diversas partes do mundo e que atuavam na área educacional.

Entre os anos de 1565 e 1573, todos os relatos e materiais enviados à Roma foram organizados e sistematizados, transformando-se em uma coletânea de experiências educacionais, e assim, com a rápida e vertiginosa expansão da ordem inaciana, surgiu a necessidade de estabelecer normas para organizar e uniformizar as práticas pedagógicas nos seus colégios. Para esse fim, comissários gerais foram designados para orientar os princípios que governavam tanto o funcionamento das instituições quanto o ensino oferecido. Nesse contexto, discutiam-se legislações e códigos que destacavam a importância de implementar e seguir diretrizes claras para as atividades da ordem.

Os pormenores desse processo historiográfico nos reportam que, em 1584, o Pe. Acquaviva decidiu criar um plano de estudos unificados para os colégios e universidades da ordem inaciana. Nove meses depois, todo trabalho estava finalizado e foi submetido à aprovação de uma comissão docente do colégio romano que analisaram os conteúdos e melhoraram os textos, culminando em 1591 na elaboração de uma segunda versão que ficou em vigor por três anos como manual de forma experimental. Terminado este prazo, foi analisado os resultados pelo Colégio Romano, que formou uma última comissão em 1598 para examinar os novos pareceres.

Finalmente, após quase 50 anos de elaboração, como consequência das várias ações da contrarreforma, no dia 8 de janeiro de 1599 é promulgado pelo Pe. Acquaviva o texto final contendo 400 páginas do Plano e organização de estudos da Companhia de Jesus ou Método e sistema de estudos da Companhia de Jesus, nomeado de *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou simplesmente, *Ratio Studiorum*, passando a ser o documento oficial voltado para moldar as mentes via o ensino e a aprendizagem da Ordem jesuítica.

Por meio dele se padronizava o ensino e norteava os colégios e professores inacianos de todo o mundo, cujo código de leis que passava a orientar a atividade pedagógica dos colégios jesuíticos representava os resultados de uma experiência coletiva, no qual foi incorporado:

As ideias da Quarta parte das Constituições jesuítas, inspirado por Inácio de Loyola; do Plano de Jerome Nadal, o *Ordo Studiorum*, para o Colégio de Messina, na Sicília e o documento de James Ledesma referente ao Colégio Romano, De Ratione et *Ordine Studiorum Collegi Romani* (Farrell, 1970, p.i.).

Este manual contendo uma série de normas, regras e prescrições, de forma minuciosa e detalhada, antevia três graus de ensino: Curso de Humanidades (elementar); Filosofia (formação superior); Teologia (formação profissional dos futuros padres), os quais eram alicerçados por uma pedagogia tradicional com disciplinas rígidas e exercícios de habilidades como a emulação e a retórica, sendo esta última, compreendida pelo viés aristotélico de que “a retórica é a outra face da dialética” (Aristóteles, 2005, p. 89), com foco filosófico na arte do dialogar, do debater, do persuadir e/ou do raciocinar com vistas para a análise de ideais opostas para alcançar uma compreensão mais aprofundada de um assunto.

É oportuno levar em consideração que as pistas apontam que esse documento final “foi fruto das releituras do conjunto dos textos normativos relativos aos estudos produzidos, seja em Roma, seja nas províncias da Companhia” (Julia, 2001, p. 21), cujos esforços partiram de mais de uma centena de professores e administradores dos colégios jesuítas espalhados pela Espanha, Portugal, Alemanha, Itália e Bélgica. Considerando o exposto, é relevante considerar os apontamentos de Roger Chartier acerca de produções coletivas, ao observar que:

A publicação das obras implica sempre uma pluralidade de atores sociais, de lugares e dispositivos, de técnica e gestos. Tanto a produção de textos quanto a construção de seus significados dependem de momentos diferentes de sua transmissão: a redação ou o texto ditado pelo autor, a transcrição em cópias manuscritas, as decisões editoriais, a composição tipográfica, a correção, a impressão, a representação teatral, as leituras. É nesse sentido que se podem entender as obras como produções coletivas (Chartier, 2002, p.10).

Antes de seguir, é necessário assinalar que o *Ratio Studiorum* se caracterizou como o primeiro manual pedagógico utilizado no Brasil: “não era um tratado teórico sobre Educação nem um conjunto organizado de princípios, derivados de um paradigma exclusivamente jesuíta. Pelo contrário, era um conjunto prático de diretrizes para estabelecer e conduzir suas escolas” (Lorenz, 2018, p. 27). Outrossim, este manual pedagógico do Catolicismo permaneceu em vigência de 1599 até a reforma pombalina de 1759 quando foi publicado o alvará Régio em 28 de junho,

extinguindo todos os colégios jesuítas em Portugal e colônias e seu uso, consolidando por “aproximados 210 anos um modelo pedagógico centrado no manual do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, [*Ratio Studiorum*]” (Andrade, 2023c, p. 122).

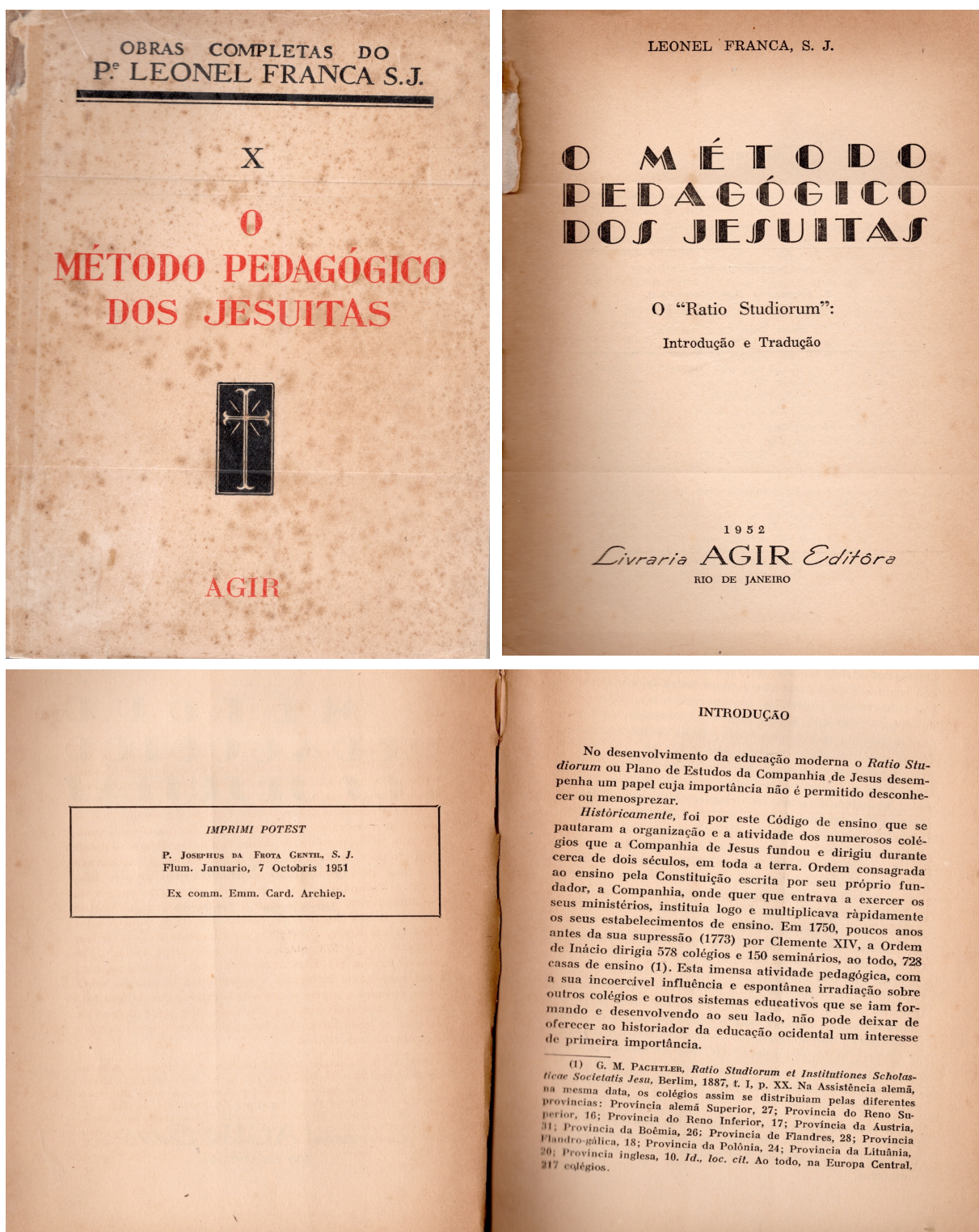
Durante aquele tempo, foi o modelo pedagógico implantado em 578 colégios, 728 casas de ensino e 150 seminários de todo o mundo. A ordem foi suprimida pelo Papa Clemente XIV em 1773, cabendo ao primeiro ministro de Portugal Dom Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, cumprir veementemente a ordem papal e expulsar os jesuítas do cenário educacional, bem como, realizar várias reformas no reino português de Dom José I, dentre eles, “reorganizar a escola para servir aos interesses do Estado” (Andrade, 2021, p. 58), o que nos faz compreender que:

O anti-jesuitismo do discurso da legislação pombalina tem um caráter muito mais político e econômico do que ideológico, uma vez que a Companhia de Jesus representava um obstáculo para a implementação e desenvolvimento das novas diretrizes da administração colonial, que, por sua vez, buscava a todo custo colocar o Estado português em condições políticas e econômicas que lhe permitissem competir com as demais nações europeias (Oliveira, 2016, p. 115).

Torna-se também necessário registrar ainda que a Companhia de Jesus foi restaurada em todo mundo através da Bula Papal *Sollicitudo Omnium Ecclesiarum* [O cuidado de todas as Igrejas], publicada em 7 de agosto de 1814 e emitida pelo Papa Pio VII.

No Brasil, o *Ratio Studiorum* teve sua primeira tradução para a língua portuguesa realizada de forma tardia: apenas 353 anos após sua promulgação oficial desse impresso pedagógico de tradição da Igreja Católica Apostólica Romana. A tradução, realizada em 1952, foi feita pelo padre jesuíta Leonel Franca, S.J., tornando-se um marco na difusão do pensamento educacional jesuítico em língua portuguesa. Essa edição inaugural no país (Imagem 1), que neste ano completa 73 anos, constitui a principal fonte de pesquisa e referência sobre a Educação cristã de orientação católica utilizada nesta tese.

Imagem 1 - Capa, contracapa, informações editoriais e trecho introdutório da primeira edição brasileira da obra *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus, traduzida para a Língua Portuguesa pelo Pe. Leonel Franca, S.J., publicada em 1952. Essa edição foi utilizada como principal fonte de referência do autor citado na presente pesquisa



Fonte: acervo do autor (2025).

Compreendendo, então, que os rastros históricos analisados por este estudo tendem a atestar que “os séculos XVI e XVII foram de grandes descobertas, desafios e incertezas, contendo estruturas e dinâmicas herdadas da Idade Média e do renascimento, que criam um novo ‘estilo, costume de vida ou organização social” (Cavalcante, 2025, p. 54), inclusive, é justo registrar que com a “aceleração da monetarização e da comercialização no século XVI deu aos grupos burgueses um estímulo ainda maior e empurrou fortemente para trás o grosso da classe guerreira, a velha nobreza” (Elias, 1993, p. 152), o que demonstra que, no século XVI, tem início um processo de transformação social e civilizacional, “algo que atendia a uma necessidade social da época” (Elias, 2006, p. 68), o qual tende a intensificar-se e expandir-se ao longo do século seguinte, uma vez que:

A civilização é vista no século XVI como um modo de aperfeiçoamento do ser humano, um conjunto de instrumentos que o esculpe e o lapida. Modela alguma coisa que, em princípio é rude, tocas, vulgar. O adjetivo mais frequente para a natureza é “bruta”. E o ideal é que seja tocada, cinzelada, alterada e construída pelo cristianismo (Neves, 1978, p. 50, grifos do autor).

Nesse sentido, passemos, agora, a examinarmos os primórdios do século XVII, cujo período surge marcado por intensas transformações, dentre elas, e, conforme já reportado, a crescente ascensão das ideias reformistas que ameaçavam a hegemonia ocidental dos dogmas da Igreja Católica, e o surgimento de uma nova proposta de concepção pedagógica, tendo como marco fundamental a Didática Magna, obra que inaugura os alicerces da Pedagogia moderna, marcada pelas influências históricas e existenciais de seu autor, o pensador Protestante Comênio.

2.2 - João Amos Comênio: história de vida na construção da Educação universal

No início do século XVII, a Didática Magna, obra escrita pelo pensador, cientista, educador, escritor e Bispo Protestante João Amós Comênio, emergiu em um período caracterizado pela efervescência das ideias dos reformadores, pelo declínio da autoridade absoluta da Igreja Católica, pelo avanço do humanismo renascentista, cujos “humanistas eram representantes de um movimento que buscava libertar a língua latina de seu confinamento à esfera e tradição eclesiástica e torná-la a língua

da sociedade secular, pelo menos da classe alta secular” (Elias, 1990, p. 172), e pelo surgimento de novas concepções sobre o conhecimento e a Educação.

É nesse período que “a visão teocêntrica do mundo [*théos* = Deus] vai dando lugar a uma visão antropocêntrica [*anthrôpos* = homem]” (Galvão; Lopes, 2010, p. 15), de forma mais intensificada e o mundo, até então unifacetado, se descortina para o multifacetismo: há uma grande revolução nos campos da ciência da natureza, da astronomia, da filosofia, da política e da expansão de grandes navegações que culminam em conquistas de novos territórios e aquisição de novos conhecimentos. Isso se deu devido a dois motivos basilares:

Em primeiro lugar, os europeus do século XVII desfrutaram de um extenso momento de liberdade, por um lado, ante a tradicional suspeita que recaía sobre a curiosidade e, por outro lado, ante o surgimento da divisão do trabalho intelectual, que produziu outro clima [...]. Em segundo lugar, a descoberta do Novo Mundo pelos europeus e seus contatos crescente com a Ásia e a África – por comércio, missões ou conquista – foram um poderoso estímulo à curiosidade (Burke, 2020, p. 124).

Nessa expressiva seara de transformação à luz da virada do século, tornam-se também expressivos o surgimento de grandes intelectuais nos mais diversificados segmentos, a exemplo de Martinho Lutero e Calvino na Teologia; Michelangelo e Leonardo da Vinci nas Artes e Galileu, Copérnico e Kepler nas Ciências.

No campo da Literatura surgem Miguel de Cervantes, Willian Shakespeare e Camões; na Filosofia aparecem Bacon, Campanella, Maquiavel, Descartes, Pamponazzi e Giordano Bruno e, na Educação desponta o pedagogo Comênio. É justo referendar que todos esses pensadores e muitos outros eruditos, contribuíram de forma profunda nas mudanças sociais, culturais, políticas e religiosas na vida das pessoas durante todo o marco temporal do seiscentismo.

Além disso, neste período, o mundo passa por um intenso período de transição: de um modo de vida artesanal para o alargamento do comércio manufatureiro, estando o sistema feudal abrindo espaço para um sistema capitalista, acenando para o final da Idade Média e início da Idade Moderna, fazendo-nos destacar que:

Há que se lembrar que, na Europa, o século XVII era um tempo em que a vida rural transformava-se. Além disso, o comércio se expandia e, por tal razão, no cenário social novos protagonistas tomavam lugar na cidade. A escola é, antes de mais nada, uma instituição da cidade. O

burguês daquele tempo pretendia tornar-se fidalgo, embora se distanciasse das maneiras de agir da aristocracia. A cultura letrada tornava-se progressivamente um requisito socialmente valorizado por essas camadas de uma burguesia enriquecida, a despeito de não ser, ainda, suficientemente difundida. Não é por acaso que tenha sido o século XVII que presenciou a expansão dos colégios. Não é por acaso que tenha sido nessa época que uma obra como a de Comenius foi elaborada (Boto, 2021, p. 39).

Além do que, ao analisarmos esse período a partir da configuração burguesa-industrial, à luz dos preceitos sociológicos eliasiano, é possível compreender que:

Durante o processo de urbanização industrial, o pequeno artesão perde importância. A organização da fábrica, a qual mantém muitas pessoas em permanente interdependência vem à tona. Os filhos dos camponeses e trabalhadores rurais migram para as cidades e, em retrospectiva, os artesãos e camponeses são idealizados por algumas classes como símbolos de um passado melhor ou de uma vida livre e natural, contrastando com as restrições do ambiente urbano e industrial (Elias, 2014, p. 230).

Outrossim, o contexto da expansão dos movimentos reformados contribuiu significativamente para o aumento do acesso aos livros pela população, reportado por Mollier de que “sem dúvida, a Reforma e sua propagação no continente europeu desempenharam um papel positivo na adaptação do livro à vida cotidiana das massas” (2008, p. 7), logo, “não é por caso, que é o período eleito pela historiografia ocidental para demarcar e fundamentar o conceito de “modernidade” (Falcon, 1993, p. 3), inclusive, no âmbito da circulação dos impressos, tornou-se percebido que:

Por toda parte, o crescimento da oferta e a laicização dos impressos, a circulação de livros proibidos, a multiplicação dos periódicos, o triunfo dos pequenos formatos e a propagação das salas de leitura e das sociedades literárias, onde a leitura não implicava necessariamente a compra do livro, permitiram e impuseram novas maneiras de se ler. Por outro lado, para os leitores e as leitoras mais letrados, o leque das maneiras de ler parece ter-se diversificado, propondo práticas diferenciadas de acordo com o tempo, os lugares, os gêneros (Chartier, 2002, p. 109).

Todas as citações apresentadas, revelam e endossam que é nesse tumultuado ambiente de transição secular que surge uma nova proposta educacional enviada pelo educador Comênio, que em apenas cinquenta e oito anos, pós-institucionalização dos pressupostos pedagógicos do Catolicismo, promulga a obra

Didática Magna, em que propõe reestruturar todo o ensino a partir do pensamento de uma nova forma de ensinar mediante novos conceitos, métodos e conteúdos.

Porém, é oportuno levar em consideração que a contextualização historiográfica e biográfica desse personagem apontou pistas para compreensão dos moldes construtivos dessa obra de cunho autoral e reflexivo para a Educação, haja vista que todos os elementos desse seu contexto de produção foram fundamentais para o desenvolvimento e o amadurecimento de sua proposta de ensino, frente a um novo século que se descortinava em meio as amplas turbulências e conflitos religiosos que culminaram em profundas mudanças à época.

Sendo assim, para adentrarmos nesta tematização, iniciemos pelo seu nascimento que ocorreu em 28 de março de 1592, final do século XVI, sendo batizado pelo nome checo de Jan Amós Komenský, que denota ‘habitante de *Komma*’, região originária de sua linhagem. Viria a tornar-se mundialmente conhecido por seu nome em Latim Iohannes Amos Comenius. Na Língua Portuguesa, seu nome foi traduzido como João Amós Comênio, nomenclatura adotada no Brasil desde a primeira tradução desse impresso pedagógico. Essa forma de grafia, consolidada no contexto nacional, justifica sua adoção neste estudo.

Comênio era oriundo da cidade de Nivnice, na Morávia, região da Europa Central que à época integrava o Reino da Boêmia que era domínio dos Habsburgos, hoje República Checa. Descendente de uma família eslava, ainda criança foi adotado por uma tia paterna. Entre os anos de 1604 e 1605, matricula-se na Escola dos irmãos Morávios, instituição educacional cristã reformada pertencente a doutrina da seita dos Irmãos Morávios³, que defendiam a Bíblia como única regra para fé e prática religiosa, a qual sua família fazia parte desde antes de seu próprio nascimento.

Comênio convive e comunga da doutrina rígida em conduta moral proferida e alinhada aos dogmas dos “grupos morávios (de origem tcheca, com raízes no movimento de Jan Huss no século XV)” (Rodrigues, 2024, p. 84), com vistas à defesa de uma vida simples, afetuosa, humilde, zelosa com o evangelho, piedosa e de amplo sacrifício, além de um valoroso interesse pelas causas educacionais.

³ A rigor, uma “Igreja” é uma *instituição* de graça que administra bens religiosos de salvação como uma fundação fideicomissória e à qual o pertencimento (segunda a ideia!) é obrigatório, por isso nada que dê prova das qualidades do membro; em contrapartida, uma “seita” é uma associação voluntarista exclusivamente de qualificados em ternos ético-religiosos (segunda a ideia), na qual se ingressa por livre-vontade caso se encontre admissão voluntária em virtude de *comprovação* religiosa (Weber, 2020, p. 275, grifos do autor).

Filho único, o futuro educador morávio ficou órfão de pai e mãe aos 12 anos e vai morar com sua tia paterna em Strážnice. Em 1608, com a idade de 16 anos e, de forma tardia, devido as poucas condições da sua humilde família, faz seus estudos secundários na escola latina de Práchev, administrada pelos irmãos morávios. Em 1611, aos 20 anos, adentra na Universidade de Herborn, de natureza calvinista, localizada em Nassau/Alemanha e cursa Filosofia e, aos 22 anos transfere-se para a Universidade alemã de Heidelberg com foco nos estudos em Teologia. São nesses ambientes universitários que toma contato com inúmeros e importantes pensadores pedagógicos, teológicos e filosóficos, a exemplo do teólogo calvinista Johann Heinrich Alsted, Johann Fischer, Wolfgang Ratke, Henrique Gutberletb, além de Juan Luís Vives, Giovanni Domênico Campanella e Andrea Alciati, os quais o ajuda a moldar seu pensamento educacional e refletir acerca da pacificação dos inúmeros conflitos religiosos que dominava seu povo e seu território.

Comênio se entusiasma pelas concepções científicas baseadas no empirismo e, com as reformas propostas pelo pedagogo alemão Ratke para o ensino do Latim e adequação do método didático à capacidade das crianças. Inclusive, ao analisarmos “outra preciosa intuição” (Ginzburg, 1989, p. 146), os rastros apontaram que foi através do livro *Introdução geral à didática ou arte de ensinar* publicado por Ratke em 1617 que Comênio foi apresentado à expressão do termo didática.

Terminada sua formação, o pensador tcheco retorna à Morávia para atuar como professor no Magistério e inicia a produção de seus postulados educacionais. Em abril de 1616 é ordenado sacerdote aos 24 anos e, dois anos depois, torna-se reitor das escolas dos irmãos morávios e pastor de Funeck, na Morávia, além de obter seu primeiro matrimônio com Madalena Vizovská com a qual tem dois filhos.

Ocorre que desde então “para a sociedade da época, a guerra era um estado normal” (Elias, 1990, p. 194), e desse modo, naquele mesmo ano de 1618 é instaurada na região da Boêmia, “no coração da Europa, entre 1618 e 1648, um conjunto de guerras que ficou conhecido como Guerra dos Trinta Anos travou-se entre protestantes e católicos” (Rodrigues, 2024, p. 9), ocasionada pelas disputas políticas e religiosas da dinastia dos Habsburgos Católicos, que por decisão do rei espanhol Felipe II, invadem a região da boêmia visando destituir o rei Protestante de linhagem cristã luterana Frederico V e introduzir o rei Católico Fernando II com fins de reimpôr o Catolicismo, bem como, ampliar os poderes monárquicos no âmbito europeu e conquistar novos territórios e novos mercados econômicos.

Tem-se aqui o início de mais uma forte perseguição aos reformadores em diversos países europeus, que se estende até 1648, totalizando 30 anos de guerras e instabilidades a qual dizimou mais de 80% da população checa, fazendo com que Comênio tenha que fugir de sua cidade natal e passe a viver condenado ao exílio até sua morte. Abrimos um parêntese aqui para registrar que os indícios históricos constataram que durante a “Guerra dos Trinta Anos (1418-1648) o movimento [*Unitas Fratrum Bohemorum*] foi quase aniquilado” (Weber, 2020, p. 242).

Essa passagem marcará sua vida para sempre, uma vez que o fará percorrer por 42 anos pela Europa não-católica e se contactar com grandes eruditos, os quais contribuem para alavancar seu espólio cultural, tal como, adquirir aprendizagens de outras linhas de pensamento reformista das nações por onde andou, levando-o a escrever obras pedagógicas e filosóficas que contestava o acesso reduzido dos mais favorecidos à Educação em detrimento a ampla parcela dos menos favorecidos.

Mas, as intensas perseguições contra os protestantes tendiam a continuar, e entre os anos de 1620 e 1621, inicia mais uma: dessa vez contra os reformadores checos. Nesse biênio, os exércitos espanhóis invadiram, saquearam e incendiaram a cidade de Fulnek, ocasionando a perda de todos seus livros e manuscritos. Toda essa situação, causa-lhe mais uma vez dilatada revolta e amplia sua visão contra as desigualdades sociais, discriminatórias e econômicas aos menos favorecidos.

Em 3 de setembro de 1624, casa-se com Dorotéia Cyrillo e juntos terão cinco filhos. Quatro anos depois, orientado pela unidade dos irmãos morávios, foge das sofridas perseguições, indo residir na região de Leszno, Polônia, onde retoma suas atividades como pastor e professor, onde viverá por 14 anos.

Anos depois, é alçado Bispo da Unidade dos irmãos Morávios na diocese de Lissa por longo tempo, assumindo a orientação dos estudos e a organização dos jovens teólogos formados pela sua congregação, obtendo ampla notoriedade, inclusive, defendendo os irmãos morávios da acusação de que seriam eles os causadores da contaminação de uma peste ocorrida na Polônia em 1631. Cinco anos depois, em 1636, é nomeado Reitor das escolas da Unidade dos Irmãos Morávios.

Entre 1641 e 1643, a convite, foi “chamado pelo Parlamento inglês para empreender uma reforma educacional, não chegou a por a mãos à obra, em virtude de mudanças políticas” (Comênio, 1954, p. 8). Seu interesse era implantar e reformular o ensino daquele país mediante a ideia de criação de um colégio universal que se chamaria *Collegium Lucis*, haja vista, a eclosão em 1642 da Guerra Civil

Inglesa, não consegue tal criação. Viaja para a Holanda e depois para Hungria e Suécia. É convidado a escrever livros didáticos com textos ilustrados, uma inovação para a época, voltados para a reforma das escolas húngaras.

Essa inovação se destaca especialmente quando considerada à luz do contexto da época, em que os livros didáticos eram produzidos manualmente por uma “classe de homens sábios denominados de copistas (ou escribas)” (Fisher, 2025, p. 131), compostos por monges em mosteiros ou por intelectuais letrados. Essas obras resultavam em exemplares únicos, utilizados nas escolas, colégios e universidades quase exclusivamente pelos Clérigos Protestantes ou professores, que os empregavam na preparação das aulas e na disseminação do conhecimento clássico, como literatura latina e grega, história, matemática e filosofia. Além disso, por se tratar de uma produção artesanal, no qual “cada carácter, linha e página eram compostos à mão por complicados processos, em que o artesão deixava as marcas de sua individualidade” (Chartier, 1996, p.149), estes livros didáticos eram extremamente limitados em número e possuíam alto custo, o que os tornava acessíveis apenas às camadas mais privilegiadas da sociedade, especialmente à elite que detinha o acesso à Educação formal.

Esclarecemos que a Companhia de Jesus, por meio de seus colégios e universidades, desempenhou um papel significativo na produção de materiais didáticos, como livros de gramática e catecismos. No entanto, foi Comênio quem propôs a universalização desse acesso à Educação, aproveitando-se de uma inovação tecnológica decisiva: a invenção da prensa tipográfica em 1454 por João Gutenberg (1398 -1468), no século XV, pois até “meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita” (Chartier, 1999, p. 7).

Isso implica pensar que “a invenção da prensa permitiu que conhecimentos novos e antigos circulassem por mais gente, mais rápido” (Burke, 2020, p. 55), revolucionando a produção e a disseminação em massa de impressos, como livros, jornais, panfletos e outros materiais, tornando-os mais acessíveis, já que: “antes do século XV, quando João Gutenberg inventou a imprensa de tipos móveis, todas as cópias de qualquer obra literária eram feitas à mão (daí o nome “manuscrito”)” (Comfort, 2025, p. 214). Também, em se tratando desse assunto, e, sob essa mesma perspectiva, Roger Chartier (1994), compreende que:

O advento de uma nova forma de produção dos textos, determinada por alguma revolução tecnológica de grande envergadura (passagem do rolo ao códex, e do códex à tela; ou a revolução da reprodução promovida pela prensa de Gutenberg), pode condicionar poderosamente uma série de mudanças nas práticas de leitura (Chartier, 1994, p. 105).

Sendo assim, inaugurou-se uma nova era, marcada pelo aumento expressivo de livros e pelo consequente florescimento intelectual da sociedade, uma vez que segundo Peter Burke:

Depois da invenção da prensa (tipos móveis, na Europa), em meados do século XV, a produção de livros aumentou – no início, de forma relativamente lenta, mas, depois, em ritmo vertiginoso. Segundo um cálculo recente, cerca de 435 mil títulos foram impressos no começo do século XVII (Burke, 2020, p. 128)

Nesse ponto, para Norbert Elias, a prensa de Gutenberg representou um marco decisivo para a sociedade leitora da época e dos séculos seguintes, haja vista que:

O aumento da demanda de livros numa sociedade constitui bom sinal de um avanço pronunciado no processo civilizador, porque sempre são consideráveis a transformação e regulação de paixões necessária tanto para escrevê-los quanto para lê-los (Elias, 1993, p. 229).

Atento a esse avanço, Comênio propôs, de forma inédita, a criação de livros didáticos que integrasse texto e imagem, buscando articular palavras e figuras de maneira didática, e desse modo, de forma visionária, o morávio objetivava tornar o processo de alfabetização mais acessível, lúdico e eficaz, especialmente para as crianças, promovendo um modelo pedagógico inovador para a época, haja vista que: “entre as palavras e imagens há uma equivalência semântica perfeita” (Chartier, 2024, p. 24). Sob este aspecto, há de se registrar que:

Nos séculos XVI e XVII, sob formas diversas, que quase sempre autorizam uma dupla leitura, a do texto e a da imagem, a imprensa difundiu amplamente um material tipográfico abundante, destinado a ser afixado, colado nas paredes das casas e das igrejas, dos quartos e das oficinas”. (Chartier, 2003, p.113).

É lecionando em Leszno, que Comênio passa a refletir sobre as tumultuadas classes de ensino que eram compostas por até duzentos alunos de diferentes faixas etárias, sendo ensinados por professores que seguiam um modelo pedagógico

regrado ao ditado via aprendizado de textos em Latim, o que o fez refletir que o ensino deveria ser principiado pelo conhecimento da língua materna, bem como, tem a compreensão que a teoria e prática de ensino deveriam estar alinhadas a realidade vivida pelos estudantes, conforme visão reflexiva de sua própria sua trajetória de ensinamentos que a vida lhe ensinava.

Com estes pensares, inicia a escrita em língua vernácula de sua Didática Checa, versão preliminar da Didática Magna, a qual ficou escondida por toda sua vida. Entre os anos de 1633 a 1636, ele buscou traduzir para o Latim sua Didática Checa, transformando significativamente seu texto original por meio de inúmeras adaptações. No entanto, o autor morávio “que pensava numa edição da Didática provavelmente antes de 1638, abandona o projeto por cerca de 20 anos” (Comenius, 2011, p. 7).

Finalmente, conclui a escrita em Latim de sua Didática Magna no ano de 1638, como uma versão ampliada de sua Didática Checa, mas, só a publica em 1657, praticamente 30 anos depois da obra originária, como parte inicial de uma edição completa de seus escritos chamada *Opera Didactica Omnia*, ou, Todas as Obras Didáticas, fruto de uma longa trajetória no seio educacional à luz de observações, reflexões, pesquisas e escritos formulados entre os anos de 1627 a 1657.

Esse período, além de intelectualmente produtivo, também foi marcado por acontecimentos significativos em sua vida pessoal e religiosa, dentre eles, em 1648, Comênio enfrentou a perda de sua segunda esposa, e, no ano seguinte, em 17 de maio de 1649, contraiu seu terceiro matrimônio com Joana Gajus. Já em 1650, alcançou uma posição de grande relevância ao ser eleito Supremo Sacerdote da Unidade dos Irmãos, consolidando sua liderança espiritual e reforçando a dimensão teológica que permeava suas concepções pedagógicas.

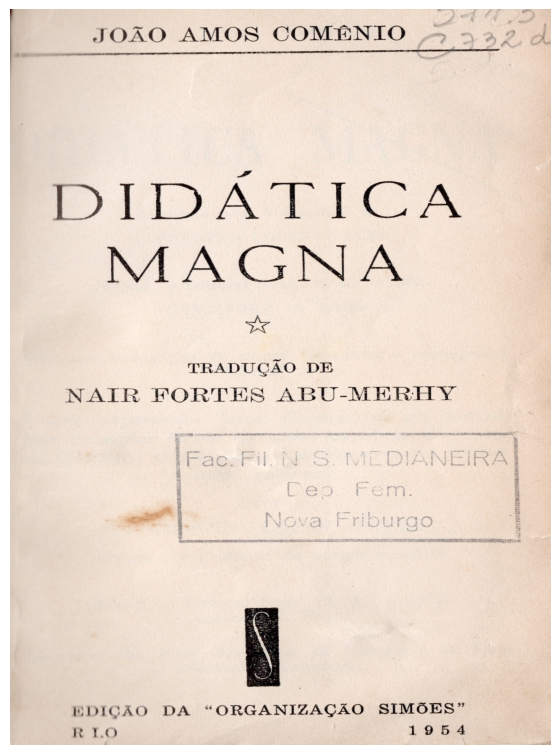
Os indícios apontam que, por defender um ensino voltado a todos, sua didática tende a ser refutada e não aceita pela nobreza que a via como uma Educação popular e, devido a esse lamentável pensar, somados aos inúmeros conflitos entre professores, alunos, pais e reitores em 1654 retorna a Leszno, totalmente entristecido. Dois anos depois, esta cidade será atacada e incendiada pelos poloneses Católicos mediante mais uma guerra civil, que culminaria na destruição de arquivos e da biblioteca. Naquela ocasião, ele perde tudo: suas economias, casa, livros e grande parte de seus manuscritos. Devastado, aceita convite para ir morar na Holanda, na cidade de Amsterdã, o qual, após 78 anos de vida regrada à inúmeras perseguições, tristezas, tragédias e superação, viverá até sua morte ocorrida no dia 15 de novembro

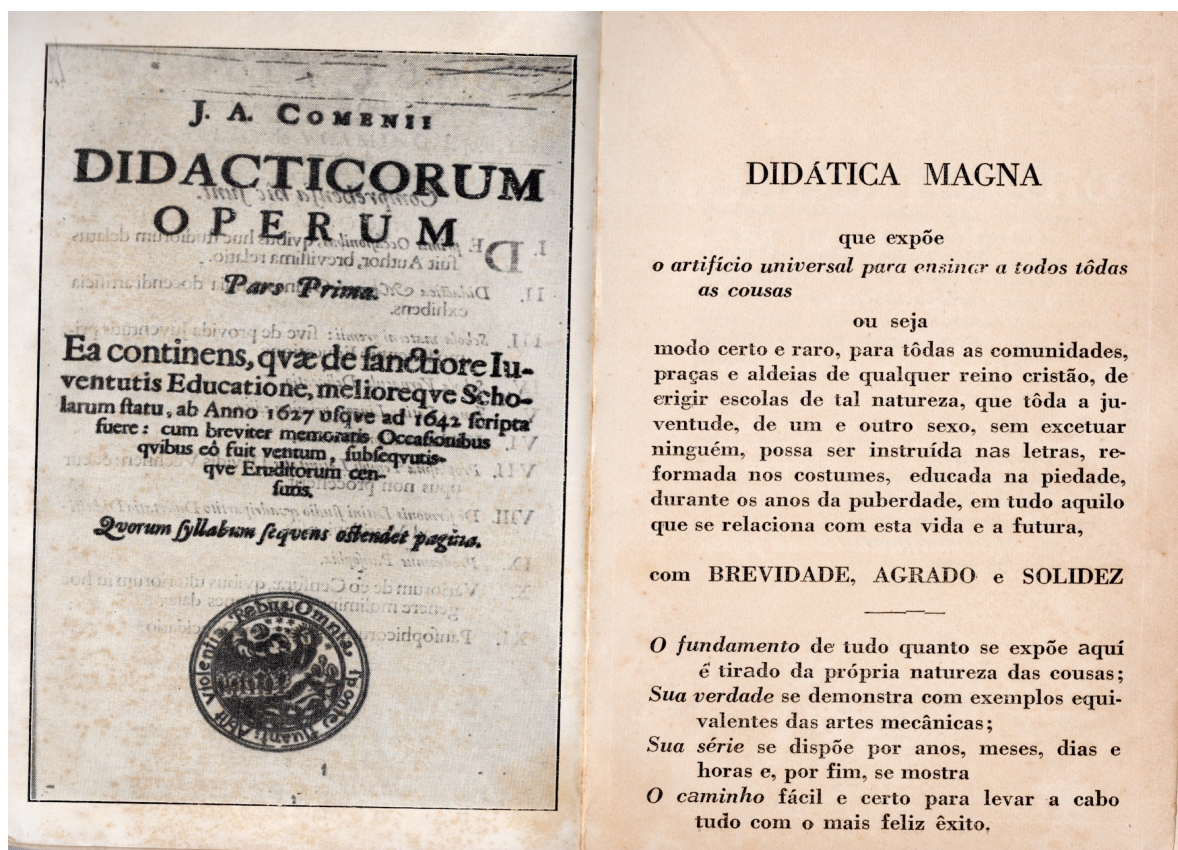
de 1670, sendo sepultado na Igreja de Naarden que fica perto de Amsterdã.

Sua obra mais importante que é a Didática Magna, publicada em 1657 na Hungria, surge como fruto de suas observações e experiências vivenciadas pela prática docente e gestora em escolas e universidades, sendo “fundamentalmente um plano de sociedade, de sua organização, sua política e seu funcionamento” (Boto, 2021, p. 41), em que versa acerca de um tratado universal de ensino totalmente inovar à época por orientar a incorporação de todas as pessoas para o acesso à Educação, que, segundo ele, seria a cura de todos os males da sociedade com vistas a alcançar a morada eterna, propondo assim uma ruptura radical com o modelo de ensino praticado pelo Catolicismo à luz do seu *Ratio Studiorum*, que se destinava eminentemente à elite sacerdotal e burguesa.

No Brasil, a Didática Magna teve sua primeira tradução para a língua portuguesa realizada apenas 297 anos após a publicação oficial desse impresso pedagógico de natureza autoral Protestante. A tradução abasileirada, realizada em 1954, foi feita pela professora e pedagoga Nair Fortes Abu-Merhy, a pedido do então Ministro da Educação e Saúde do Brasil Dr. Gustavo Capanema. A edição pioneira dessa obra no Brasil (Imagem 2), que neste ano completa 71 anos, constitui a principal fonte de referência utilizada nesta tese no âmbito da investigação sobre a Educação cristã de orientação autoral Protestante, sendo fundamental para a compreensão das bases pedagógicas que marcaram esse modelo educacional.

Imagem 2 - Capa, contracapa, informações editoriais, ilustrações internas e trecho introdutório da primeira edição brasileira da obra *Didática Magna*, de João Amos Comênio, traduzida para a Língua Portuguesa por Nair Fortes Abu-Merhy e publicada em 1954 e contendo a reprodução fiel do frontispício original, conforme a ilustração da edição *Opera Didactica Omnia*, publicada por Comênio em 1657. Esta edição abrasilairada constitui a principal fonte de referência do autor citado utilizada na presente pesquisa.





Fonte: acervo do autor (2025).

Comênio propôs em seu impresso que a missão e o caminho da busca pela salvação divina de todos os cidadãos estavam no acesso irrestrito às Sagradas Escrituras adicionados ao conhecimento educacional que deveria ser calcado à luz da razão, preceitos estes de um seiscentismo marcado pelas grandes descobertas, grandes transformações e grandes rupturas, ou seja, um mundo *magno* em seu sentido literal, nesse sentido: “Comênio comungava da crença de que com a Educação seria possível salvar almas e se aproximar de Deus, mediadas sempre pela solidariedade, pelo conhecimento, pela moralidade e pela virtude” (Andrade, 2023a, p. 23).

Seu pensamento educacional ultrapassou os séculos e, em 1956, o Bispo Protestante checo foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), como um dos pioneiros dos ideais da solidariedade e fraternidade universal, preceitos estes que inspiraram a criação da própria Unesco, 300 anos depois do nascimento do educador morávio. Na ocasião, foi publicada toda sua obra de caráter universal.

Feitas essas considerações, avançamos agora para as próximas seções deste estudo, os quais analisaremos os modelos educacionais cristãos de orientação Católica e Protestante, com base no mapeamento e na leitura crítica dos impressos pedagógicos oriundos das fontes históricas investigadas: o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, respectivamente, como forma de conferir solidez à tese proposta de que é investigar as convergências e divergências entre essas duas fontes históricas que marcaram o pensamento e a prática pedagógica nos séculos XVI e XVII.

Afinal, em ambos os modelos, tornou-se possível compreender a ascese cristã, a partir dos seus conjuntos de práticas e disciplinas orientadas para o desenvolvimento moral e espiritual, bem como assimilar as diretrizes formativas e os fundamentos teóricos que sustentaram as propostas educacionais associadas às respectivas tradições religiosas de sua época, evidenciando ainda as suas contribuições que foram decisivas para o surgimento e consolidação de uma pedagogia de caráter moderno.

3. O MODELO EDUCACIONAL DO *RATIO STUDIORUM*

Nesta terceira seção, analisamos o modelo educacional cristão de inspiração católica, com foco no *Ratio Studiorum*. Esse plano de estudos, elaborado exclusivamente para os colégios inicianos, foi publicado no final do século XVI como parte da proposta educativa da Companhia de Jesus, voltada para a formação acadêmica.

Para esse propósito, detalhamos as práticas pedagógicas com base nas diretrizes gerais e nos métodos de ensino estabelecidos em sua versão final, publicada em 1599 que reunia 467 regras organizadas em 30 conjuntos de normas educacionais.

Diante do exposto, buscou-se também compreender os fundamentos epistemológicos do modelo analisado em articulação com as dimensões teológica, filosófica e pedagógica. Esses aspectos, que nortearam a prática educativa por mais de dois séculos, serão detalhados de forma desdobrada nas subseções a seguir.

3.1 - Bases epistemológicas e concepções pedagógicas na Educação d'Loyola

Conforme as evidências etimológicas, o conceito de *epistemologia* origina-se do grego: *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que pode ser traduzido como palavra, discurso ou estudo. Assim, a epistemologia trata dos diferentes modos de alcançar o conhecimento e das lógicas que legitimam o saber produzido. Partindo dessa compreensão, consideramos como bases epistemológicas as teorias, metodologias, estruturas e os autores que subsidiaram a criação do manual pedagógico jesuítico no final do século XVI.

Em apoio a essa argumentação, os indícios indicam que a base do conhecimento científico que sustenta o plano de ensino *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus, assenta-se solidamente sobre dois pilares complementares: a Bíblia Sagrada e os princípios do humanismo, mediado pelos ensinamentos aristotélicos-tomistas, em uma relação de harmonia e convergência.

Para uma compreensão mais aprofundada desta abordagem, é essencial, antes de avançarmos, refletir sobre os pressupostos epistemológicos que envolvem as Sagradas Escrituras utilizadas pela Igreja Católica. Tal reflexão exige atenção ao contexto histórico do seu surgimento, à etimologia do termo "Bíblia" e à sua relevância

enquanto fundamento doutrinário e pedagógico. Este percurso é fundamental para se compreender o papel central que a Bíblia ocupa no pensamento pedagógico Católico.

Em conformidade com a discussão acima proposta, é pertinente destacar que etimologicamente “a palavra ‘Bíblia’ é derivada do Latim, proveniente da palavra grega bíblia (livros), que diz respeito especificadamente aos livros que são reconhecidos como canônicos pela igreja cristã” (Bruce, 2025, p. 13). Estes textos sagrados não surgiram de forma simultânea, mas foram sendo compostos ao longo de um extenso período histórico, sendo significativo frisar que “enquanto a composição dos livros do Antigo Testamento se estendeu por um período de mil anos ou mais, os livros do Novo Testamento foram escritos em menos de um século” (Bruce, 2025, p. 19).

Essa diversidade temporal evidencia não apenas a complexidade da composição bíblica, mas também a profundidade do seu impacto na formação espiritual e educativa promovida pela tradição católica ao longo dos séculos. De fato, enquanto o Antigo Testamento (AT) foi redigido entre aproximadamente 1500 e 450 a.C., a versão mais consolidada e completa do Novo Testamento (NT) remonta ao ano 400 d.C., refletindo um longo processo de transmissão, seleção e interpretação dos textos sagrados, que mais tarde se tornariam pilares fundamentais da Educação nos colégios jesuítas estabelecidos em diversas partes do mundo.

Há de se ressaltar, por oportuno, que atendendo a um pedido da Igreja Católica Romana, entre o final do século IV e o início do século V, Jerônimo, então secretário do Papa Dâmaso I e considerado “excepcionalmente hábil e erudito” (Walter, 2025, p. 350), empreendeu a tarefa de traduzir para o Latim os textos bíblicos a partir dos idiomas originais do hebraico, grego e aramaico, concluindo esta tradução no ano de 383 d.C., uma vez que:

Por volta do século VIII d.C., o latim começou a substituir o grego como língua de ensino no vasto mundo romano. Um texto uniforme e confiável era extremamente necessário para uso teológico e litúrgico. Para preencher essa necessidade, o papa Dâmaso I (336-384 d.C.) encarregou Jerônimo, eminente erudito no latim, grego e hebraico, de fazer a tradução (Norton, 2025, p. 198).

Essa tradução, realizada por “Jerônimo em torno do ano 400” (Comfort, 2025, p. 301), viria a desempenhar um papel central na doutrina e, mais tarde, na estrutura pedagógica dos colégios jesuítas espalhados pelo mundo, tornando-se amplamente “conhecida como Vulgata Latina (*vulgata*, que significa “que é do uso público” –

portanto, o texto em Latim era para o povo comum), foi extensivamente utilizada por séculos e séculos pela Igreja Católica Romana” (Comfort, 2025, p. 301). De forma equivalente, endossamos que “a vulgata é o nome dado à tradução do Bíblia para o Latim concluída por Jerônimo de Estridão entre os séculos IV e V e ratificada oficialmente pelo Concílio de Trento no século XVI” (Weber, 2020, p. 257). Reforça-se esta ideia ao referirmos a esta tradução como a mundialmente “conhecida *Bíblia Vulgata*” explicando que o termo advém “de *vulga*, que significa “vulgar” ou língua falada no dia-a-dia pelo povo” (Walter, 2025, p. 351).

Esta versão da Bíblia católica “levou mil anos até se tornasse a Bíblia oficial da Igreja Católica (pelo Concílio de Trento, em 1546)” (Walter, 2025, p. 352), passando a reunir oficialmente o quantitativo de 46 livros no AT e 27 no NT, totalizando os 73 livros que compõem o cânone⁴ Católico, foi por meio dela que a Igreja Católica determinou que “a Bíblia deveria ser lida apenas na tradução autorizada, a Vulgata de São Jerônimo” (Rodrigues, 2024, p. 9).

Essa versão da Vulgata, traduzida por Jerônimo, considerado santo e doutor da Igreja de Roma, permanece como a base oficial das Sagradas Escrituras no Catolicismo até os dias atuais. Além de seu valor religioso, ela exerceu significativa influência na produção de materiais pedagógicos utilizados nos colégios jesuítas, servindo como fonte inspiradora para a elaboração do impresso didático em consonância com os ideais do ensino humanista.

Permeiar as considerações trazidas até o momento é necessário para se compreender que o modelo de ensino Católico, centrado na formação integral do ser humano, articulava saberes clássicos como filosofia, literatura e retórica à espiritualidade cristã via os pressupostos das sagradas escrituras, buscando

⁴ Do ponto de vista conceitual, “o termo ‘cânon’ é proveniente do grego, no qual *kanon* significa regra, lista, um padrão de medida” (Beckwith, 2025, p. 69), sendo que “a ideia da Escritura canônica (isto é, de um documento ou corpus de documentos contendo um registro permanente e autoritário da revelação divina), remonta aos escritos de Moisés sobre a lei de Deus no deserto” (Packer, 2025, p. 47) e, “desde o século IV, o vocábulo *Kanon* é usado pelos cristãos para indicar uma lista autoritária de livros que pertencem ao Antigo ou ao Novo Testamento” (Beckwith, 2025, p. 69). No caso do cânone bíblico no Catolicismo, trata-se do conjunto oficial de livros reconhecidos pela Igreja de Roma como inspirados por Deus e incluía no AT, tanto os 39 livros *protocanônicos* (*proto* = primeiros cânones), originalmente escritos em hebraico, quanto os 7 livros *deuterocanônicos* (*deutero* = segundos cânones), escritos originalmente em grego. Esses *deuterocanônicos*, que já faziam parte do AT no contexto religioso do século I, são: Tobias, Judite, Sabedoria, Eclesiástico ou Sirácida ou Sirac (não confundir com o livro de Eclesiastes, obra canônica presente no AT das Bíblias protestantes e Católicas, e que tratam de temas a exemplo do significado da vida); Baruke, 1 e 2 Macabeus, além de algumas passagens gregas que foram adicionadas aos livros de Ester e Daniel.

desenvolver não apenas o intelecto, mas também a formação ética e moral dos estudantes.

Teoricamente, este modelo de ensino jesuítico, também se ancorava nos ensinamentos dos autores da Antiguidade Clássica, especialmente aqueles cujos fundamentos se alinham à filosofia aristotélica que se baseava na razão e na experiência sensível para se compreender a realidade e pela corrente filosófico-teológica do tomismo que era de vertente cristã e “tradição medieval predominante [...] representada por Tomás de Aquino” (Weber, 2020, p. 65), que surgiu nas escolas monásticas com o propósito de harmonizar fé e razão.

No que diz respeito ao pensamento clássico de corrente aristotélica, este, se volta ao filósofo grego Aristóteles que biograficamente:

Nasceu em 384-383 a.C. em Estagira, colônia jônica, situada ao norte da Grécia, perto do reino da Macedônia. Quando completou 17 anos, por volta de 367-366 a. C. Aristóteles foi encaminhado para Atenas, a fim de frequentar a Academia de Platão. Permaneceu ali até a morte deste por volta de 348-347 a. C. Frequentou a Academia por 20 anos (Berti, 2015, p. 9).

Os seus ensinamentos centravam-se no estudo da alma humana e das suas faculdades (ou potências), sendo concebidos como um caminho para a obtenção do conhecimento humano. Acreditava-se que esse conhecimento ocorria por meio da transição entre o conhecimento sensível e o intelectual, bem como entre o abstrato e o universal em direção ao que é conhecido. Essa transição dava-se através da ligação entre o objeto conhecido e a imagem formada a partir da sensação, permitindo, assim, a harmonia entre a sensibilidade individual e a intelectualidade universal.

Esse pensamento teórico, de herança aristotélica, viria a ser amplamente retomado, séculos depois, na Idade Média, pela corrente filosófica de tradição tomista fundamentada no pensamento de Santo Tomás de Aquino (1224-1274), padre Católico, filósofo e teólogo italiano da Idade Média, membro da Ordem Dominicana e considerado um dos maiores pensadores da história, canonizado cinquenta anos após sua morte como santo da igreja Católica em 1323 pelo Papa João XXII e proclamado Doutor da Igreja Católica pelo Papa Pio V em 1567.

Todo esse reconhecimento advém ao fato de ele se ter tornado o principal expoente da filosofia escolástica, cuja influência seria determinante na configuração

do modelo educacional desenvolvido pelos jesuítas através do manual pedagógico do *Ratio Studiorum*.

Nascido em 1224, na cidade italiana de Roccasecca, Tomás era filho de Landolfo e Teodora, pertencentes a uma família numerosa com nove filhos. Residiam na região do Senhorio de Aquino, localizada entre o Reino das Duas Sicílias e a fronteira com os Estados Pontifícios. Em 1238, aos 14 anos, Tomás foi enviado para Nápoles, onde iniciou a formação que viria a moldar profundamente sua identidade intelectual e religiosa.

Nesse contexto, teve seu primeiro contato com o pensamento aristotélico, cuja difusão ganhava força no Reino de Nápoles. Durante esse período, dedicou-se à leitura e tradução das obras de Aristóteles, ao mesmo tempo em que teve acesso ao conhecimento científico transmitido pela cultura árabe e seus comentadores, elementos fundamentais na consolidação de sua formação filosófica.

Tomás de Aquino comungou do pensamento aristotélico ao incorporar a noção das faculdades humanas como fundamento para a elaboração de sua própria teoria do conhecimento, com atenção especial aos princípios universais da metafísica aristotélica, asseverando que por ser a *forma* um ato superior a matéria, por ser ato e princípio de inteligibilidade, teorizou que a natureza dos entes espirituais, como Deus, possuem uma natureza puramente formal, isto é, sem qualquer composição de matéria.

Além disso, com base em Aristóteles, defendeu que a verdade consiste na adequação entre a inteligência e a realidade do ente conhecido, ou seja, na correspondência entre o intelecto humano e o conceito universal das coisas, o qual, embora universal, se realiza de forma individualizada em cada sujeito.

Além disso, sustentou que o uso da razão se configura como a faculdade mais elevada do ser humano, pois é por meio dela que o homem, enquanto ser racional, alcança sua plenitude e perfeição e, desse modo, encontra Deus, mediante a centralidade da virtude, concebida como uma disposição interior que qualifica moralmente a pessoa e que é cultivada por meio de hábitos virtuosos, tais como a temperança, a prudência, a justiça, a fortaleza, a religião, a piedade, o respeito, a gratidão, a veracidade, a afabilidade e a equidade.

Nesse contexto, Tomás de Aquino também asseverou que a lei, o direito e a justiça constituem os pilares fundamentais da convivência humana. Para ele, é por

meio da promoção do bem comum que a coletividade deve assegurar as condições para o bem viver de todos os membros da sociedade.

Sendo assim, esse sistema de pensamento, profundamente influenciado pela filosofia grega, especialmente pelo aristotelismo, tornou-se predominante no ensino universitário medieval e Santo Tomás de Aquino consolidou-se como a figura central desse modelo, promovendo uma síntese entre a revelação cristã e a racionalidade filosófica, que marcou profundamente a tradição intelectual do Ocidente.

Defendia a união entre fé e razão como pilares complementares do conhecimento: a razão poderia ser empregada para aprofundar a compreensão da fé, enquanto a fé, por sua vez, iluminava e orientava a razão. Essa concepção evidenciava como a filosofia aristotélica podia ser aplicada à compreensão da teologia cristã, estabelecendo uma síntese intelectual que marcou profundamente tanto o pensamento filosófico e teológico, quanto o pensamento medieval e moderno.

Sua principal obra, a *Suma Teológica*, “apresenta grande vantagem no conhecimento do método pelo qual o estudo sobre Deus pode ser tratado sob ambos os aspectos, o filosófico e o teológico” (Silveira, 2025, p. 104), apresentando Jesus Cristo como o caminho necessário para o aperfeiçoamento moral e espiritual do ser humano, bem como para a salvação de toda a criação, fundamentando-se na concepção de Deus como princípio e fim último de todas as coisas.

Nesta obra, está expressa, de forma sistemática, o seu programa espiritual e intelectual, fundamentado na convicção de que o mestre em Teologia tem como missão primordial a difusão e a defesa da fé, tornando-se referência fundamental para o estudo da filosofia e da teologia cristã, além do que, a obra supracitada sistematizou os principais princípios do Catolicismo e foi adotada como base curricular nos colégios jesuítas, conforme proposto no *Ratio Studiorum*. Nesse contexto, é pertinente destacar a análise de Barreto, Nascimento e Sales (2013), as quais observam que:

Os ensinamentos contidos no “Plano de Estudos” *Ratio Studiorum* atque *Institutio Jesu*, implantado definitivamente a partir de 1599 e que tinha como fundamento uma cultura humanística e, como orientação filosófica, a escolástica teocêntrica e as teorias de Aristóteles (384-322 a.C) e Santo Tomás de Aquino (1224/5 - 1274 d.C.) (p.49).

Além disso, a fundamentação teórica do *Ratio Studiorum* também incorporava as contribuições de diversos autores clássicos, como “Cícero (106-43 a. C.), um dos oradores mais eloquentes do mundo romano” (Burke, 2020, p. 37), do “ateniense

Tucídides (454-396 a.C.), cuja historiografia busca apresentar os acontecimentos dentro de contextos causais. Sua obra mais conhecida é história da Guerra do Peloponeso” (Weber, 2020, p. 28), bem como, dos autores clássicos Platão, Catulo, Homero.

Ao reportarmos ao que se lia no Brasil à época, vale mencionar que “no século XVI, por exemplo, o Brasil seria leitor de Horácio, Quintiliano, Marcial, Sêneca, Virgílio. E da Bíblia e dos doutores da Igreja” (Araujo, 1988, p. 15), o que reforça a aquisição do conhecimento via a corrente humanista tão difundida mundo afora pelo Catolicismo à época do marco temporal supracitado.

É pertinente destacar que o ensino escolástico, fundamentado na tradição aristotélica-tomista, constituía o princípio educativo vigente no território espanhol onde nasceu Inácio de Loyola. Esse modelo de ensino, por sua vez, serviu de base para a elaboração do manual jesuítico desenvolvido por ele posteriormente.

Salienta-se que a pedagogia da ordem inaciana sempre tivera os preceitos da doutrina do evangelho de modo a propiciar a todos os alunos dos colégios inacianos o conhecimento da moral, caráter e amor ao criador Jesus Cristo, conforme os princípios da Igreja Católica Romana, vista e promovida como a verdadeira religião.

Toda essa base epistemológica foi pensada por seu idealizador Inácio de Loyola e sustentada de forma minuciosa e detalhada por inúmeras contribuições, que foram adaptadas e modificadas conforme as experiências vivenciadas nos colégios espalhados mundo afora e através da mediação de uma comissão internacional de jesuítas que publicaram, principalmente, nos anos de 1586 e 1591, textos que formulariam a versão final do manual pedagógico do Catolicismo. Pode-se aludir que esse grupo publicou:

Versões mais completas que foram largamente distribuídas para comentários e correções. Mais intercâmbio, novas reuniões de comissão e trabalho de redação, resultaram finalmente na publicação da *Ratio Studiorum* no dia 8 de Janeiro de 1599 (Companhia de Jesus, 1998, p. 97).

Após 59 anos, desde o início de sua organização a contar com a oficialização papal para o surgimento da Ordem Jesuíta ocorrida em 1540 e, tendo o documento pedagógico do Catolicismo perpassado por suas diversas versões que duraram em torno de uma década para sua formulação, acarretou em um impresso de ampla experiência e larga discussão coletiva e, desse modo, os indícios asseveram que:

O *Ratio*, portanto, é filho da experiência, não da experiência de um homem ou de um grupo fechado, mas de uma experiência comum, ampla de tal amplitude, no tempo e no espaço, que lhe assegura uma grandeza majestosa, talvez singular na história da Pedagogia (Franca, 2019, p. 41).

Para discutir com mais profundidade os argumentos acima apresentados, o tópico a seguir versará acerca da estrutura normativa, pensada e promulgada pela ordem jesuíta do seu ideal pedagógico como forma de disseminar rigidamente seu ideal de hierarquia e aspectos administrativos voltados para o direcionamento nos colégios inicianos.

3.2 - Dimensões estruturais e aspectos hierárquico-administrativo do plano de ensino da Companhia de Jesus

O plano de ensino elaborado pela irmandade inaciana representava as normativas que direcionariam as ações educativas da cultura escolar do sistema pedagógico jesuítico idealizado pelo Pe. Inácio de Loyola e instituído em 1599 pela Companhia de Jesus. Foi elaborado como um conjunto de princípios e prescrições de forma a direcionar e alinhar as necessidades da Educação dos soldados de Loyola nos colégios jesuíticos, os quais estavam sendo instituídos de maneira ampla em todo o mundo mediante uma conduta disciplinar de forma rigorosa, uniforme e organizada.

Este manual pedagógico do Catolicismo foi criado com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor de forma minuciosa e detalhada, mediante 467 regras e normas, configurando-se como um suntuoso código, método, plano de estudos, currículo escolar, regulamento e/ou regime escolar. Sua dimensão estrutural no documento está organizada de acordo com a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1: Distribuição dos direcionamentos das 467 regras e normas instituídas pelo *Ratio Studiorum* em 1599

Regras / normas	Distribuição
1. Do Provincial	40 regras
2. Do Reitor	24 regras
3. Do Prefeito de estudos superiores	30 regras
4. Comuns a todos os Professores das faculdades superiores	20 regras
5. Particulares dos Professores das faculdades superiores:	
5.1. Do professor de Escritura	20 regras
5.2. Do professor de Hebreu	05 regras
5.3. Do professor de Teologia	14 regras
5.4. Do professor de Teologia Moral	10 regras
6. Dos Professores da faculdade de Filosofia:	
6.1. Do professor de Filosofia	20 regras
6.2. Do professor de Filosofia Moral	04 regras
6.3. Do professor de Matemática	03 regras
7. Do Prefeito de estudos inferiores	50 regras
8. Dos exames escritos	11 regras
9. Das normas para a distribuição de prêmios	13 regras
10. Comuns aos professores das classes inferiores	50 regras
11. Particulares dos professores das classes inferiores:	
11.1. Do professor de Retórica	20 regras
11.2. Do professor de Humanidades	10 regras
11.3. Do professor de Gramática Superior	10 regras
11.4. Do professor de Gramática Média	10 regras
11.5. Do professor de Gramática inferior	09 regras
12. Dos estudantes da Companhia	11 regras
13. Dos que repetem a teologia	14 regras
14. Do bedel	07 regras
15. Dos estudantes externos	15 regras
16. Das academias	47 regras
Total:	467 regras

Fonte: adaptado de Franca (1952) / Franca (2019).

A Tabela 1 apresenta uma visão panorâmica da dimensão estrutural do *Ratio Studiorum* com “uma série de prescrições práticas e minuciosas” (Franca, 1952, p. 43), que eram direcionadas às casas e colégios inacianos localizados nos mais variados territórios, à época, chamados de províncias e circunscrições da Ordem da Companhia de Jesus, em que “à frente de cada Província achava-se um *Provincial*” (Franca, 1952, p. 45, grifos do autor), o qual, dentre suas inúmeras atribuições, estava em ser responsável por designar o Prefeito de estudos para cuidar da seleção, formação de professores competentes, eficientes e qualificados no progresso espiritual, intelectual e moral dos alunos e conforme as áreas de aprendizagem por eles ministradas que se voltavam aos estudos das Escrituras Sagradas; Hebraico; Teologia; Filosofia; Matemática; Retórica; Humanidades e Gramática.

Além disso, caberia ao Provincial promover o avanço dos estudos em sua província; recomendar ao Geral as adaptações exigidas e necessárias conforme as particularidades exigidas pelas circunstâncias locais e temporais específicas da província a qual estivesse à frente e à disposição, bem como, manter rigorosa supervisão na fiel observância e cumprimento das normas e diretrizes estabelecidas pelo manual pedagógico do Catolicismo.

É importante salientar que o Reitor era a principal autoridade dos colégios inicianos, sendo “nomeado pelo Superior Geral da Companhia de Jesus, era responsável pela direção do colégio e se reportava regularmente ao Provincial” (Companhia de Jesus, 1998, p. 70). Além disso, caberia a ele organizar as funções; convocar e conduzir as reuniões dos professores e liderar as grandes cerimônias. Ademais, dentro do colégio, exercia a mais alta autoridade, embora subordinada, na província, ao provincial e, além dela, ao Geral, que o nomeava para o cargo.

No que diz respeito a função de Prefeito de Estudos, este, atuava como o principal colaborador do Reitor em questões pedagógicas, sendo uma pessoa fiel às tradições, com profundo conhecimento e vasta experiência no ensino. Ele acompanhava de perto toda a vida escolar, fazia visitas regulares às aulas, assegurava a implementação dos programas e regulamentos, orientava e aconselhava os novos professores e coordenava as atividades de todos.

Em relação ao modelo administrativo apresentado, ao analisarmos suas características específicas, os indícios apontaram que nos grandes colégios jesuítas, em que havia os cursos de Humanidades e faculdades superiores, neles, o prefeito de estudos principal tinha um auxiliar chamado de Prefeito dos estudos inferiores e, se, houvesse um número amplo de estudantes, era disponibilizado um Prefeito de disciplina, com vistas, a manter a ordem geral e o bom comportamento nos colégios jesuítas, como assinala Leonel Franca ao apresentar a sinopse do *Ratio*:

Nos grandes estabelecimentos, em que se reuniam Faculdades Superiores e cursos de humanidades, ao Prefeito principal, encarregado dos estudos nas faculdades, se subordinava, como auxiliar, outro chamado Prefeito dos estudos inferiores. Se o número de alunos o exigia, nomeava-se ainda um *prefeito de disciplina*, incumbido de auxiliar o prefeito de estudos, principalmente na manutenção geral da ordem e do bom comportamento (Franca, 1952, p. 46, grifos do autor).

Para reforçar essa ideia, os estudos de Norbet Elias favorecem o entendimento de que “religiosos cultos redigiam às vezes, em Latim, normas de comportamento que servem de testemunho do padrão vigente na sociedade (Elias, 1990, p. 74) Compreendendo, então, o modo comportamental e disciplinar exigido dentre toda essa organização administrativa e normativa dos colégios jesuítas, lembremos que a fonte histórica estudada aponta uma ampla rigidez voltada aos exames escritos que se avaliava os aspectos relativos às práticas memorísticas, o silêncio total durante sua realização; o uso do tempo estabelecido para realização das provas e na rigidez com a escrita, interpretação e punição às eventuais fraudes. Nota-se, pela tabela apresentada, que na dimensão estrutural do plano de ensino da Companhia de Jesus, continha um conjunto de normas e/ou regras claras para distribuição de prêmios, do chefe de disciplina conhecido por *bedel*, do processo de admissão dos alunos, inclusive, as normas para o devido acompanhamento do seu progresso e sua promoção e, por fim, das regras das academias, assuntos que serão devidamente abordados de forma mais sistematizadas nas subseções *a posteriori*.

3.3 - Modelo organizacional para as classes e níveis de ensino inaciano

O modelo organizacional de ensino nos colégios jesuítas era pautado pela didática à luz do *modus parisiensis*, em que se valorava as relações coletivas, a organização dos alunos por turmas e classes, faixa etária e nível de conhecimento, bem como, o uso de exercícios com recompensas pelos acertos. Essa estrutura didática era direcionada pela seguinte tríade metodológica de ensino: apresentação dos assuntos que deveriam ser estudados via a leitura (*lectio*); levantamento das dúvidas (*quaestiones*) e debate entre os alunos e o mestre (*disputatio*).

Tendo em vista que “a ideologia religiosa inaciana tem horror ao vazio e procura preenchê-lo, ocupando todas as horas de tarefas santas” (Neves, 1978, p. 86), as aulas ocorriam seis dias por semana, seguindo um cronograma estabelecido pelo *Ratio*, que previa horários específicos para as lições de cada turma, disciplina, exercícios e estudo pessoal, sempre com flexibilidade para adaptações aos costumes locais. Aos sábados, domingos e dias festivos, havia um horário especial dedicado ao estudo, preenchido por atividades orais como debates, repetições, discursos, declamações de poesias e preleções, o que nos faz compreender que:

Ainda no século XVI e XVII, a leitura implícita do texto, literário ou não, constituía-se numa oralização, e seu “leitor” aparecia como o ouvinte de uma palavra lida. Dirigida tanto ao ouvido quanto ao olho, a obra brinca com formas e procedimentos aptos a submeter o texto a exigências próprias da performance oral (Chartier, 1994, p.17).

Os níveis de ensino eram alicerçados pelos cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia, em que, as “descobertas imprevistas, feitas graças ao acaso e à inteligência” (Ginzburg, 1989, p. 168), nos sinalizaram que a somatória dos anos estudados nestes três cursos, totalizariam vinte e quatro anos de estudo, mesmo período de estudo que seria proposto por Comênio em sua grande didática, mas com outra configuração, cuja discussão será tratada nas seções subsequentes.

Tecida essas considerações, nos voltemos agora para analisar o *Ratio* mediante o curso de Humanismo (secundário) que se vinculava à escolástica aristotélica-tomista, com foco nos estudos e pensamentos de Aristóteles (384 - 322 a.C.) e Santo Tomás de Aquino (1224 - 1274), partia do entendimento com a verdade revelada procurando “conciliar a teologia com a razão” (Burke, 2020, p. 104). Possuía cento e vinte regras de conduta a serem adotadas pelos professores e era o curso mais difundido pelos inicianos com formação eminentemente literária.

Com base no que dispõe Franca: “o nome humanidades, [...], foi dado a estes estudos porque transformam os que a eles se dedicam em ‘homens educados, afáveis, lhanos, acessíveis e tratáveis’” (1952, p. 81). Sendo assim, este curso objetivava diferenciar e fortalecer a dominação, pois as atividades intelectuais eram destinadas a poucos que já assegurava suas necessidades materiais por meio da exploração do trabalho escravo.

De maneira geral o currículo dos colégios inicianos contemplava os estudos do eixo das “humanidades” (*studia humanitatis*), um pacote de cinco disciplinas - gramática, retórica, poesia, história e ética - que tinham por objetivo tornar os alunos mais plenamente humanos” (Burke, 2020, p. 53, grifos do autor), e foi pensado, planejado e desenvolvido para suprir as necessidades do modelo econômico e os objetivos religiosos, formando intelectuais comprometidos com os princípios da Igreja Católica e os interesses da elite burguesa, sendo significativo reportar que à época:

A maioria dos burgueses, porém, chegava aos altos escalões do governo através do estudo, do conhecimento dos cânones e do Direito Romano. O estudo tornou-se um meio normal de progresso social para os filhos dos principais estratos urbanos (Elias, 1993, p. 160).

No que diz respeito ao curso de Filosofia, este, durava três anos⁵ e possuía duas horas diárias de lição, contemplando a matemática, ciências naturais e o estudo meteorológico. Sua prática metodológica e curricular prioriza as discussões escolásticas, focalizando as temáticas oriundas da metafísica, cosmologia e moral.

Quanto ao curso de Teologia, era tido como o principal, cuja missão maior estava em ensinar e formar ao padres e mestres da Ordem jesuíta. Os cursos de letras, Filosofia e Ciências naturais eram os que preparavam os estudantes para o início dos estudos teológicos, haja vista, o ensino religioso ser à época o principal caminho para se chegar a Deus, e se entendia que a Ciência de Deus era o caminho!

Os dogmas teológicos e filosóficos de Santo Tomás de Aquino era o alicerce desse curso que durava quatro anos, podendo se estender por mais dois como aprofundamento para àqueles que se mostravam mais atenciosos e preparados para seguir na carreira da ‘erudição’, que, nos dias de hoje, corresponde ao ‘conhecimento acadêmico’. Em termos práticos, pode-se argumentar baseado no entendimento acima exposto que “não há dúvidas de que Tomás visa a conceder à teologia o mesmo estatuto científico que a filosofia alcançou com Aristóteles” (Silveira, 2025, p. 44).

Observa-se que a organização pedagógica dos colégios jesuítas era tão rigorosa e estruturada que se estabelecia uma data fixa para o início simultâneo de todos os cursos: “a 3 de fevereiro, dia de São Brás (*et pour cause*), e a data de início de todos os cursos, com abertura feita por uma “Oração de Sapiência” e uma “Profissão de fé” (Neves, 1978, p. 153, grifo do autor). Tal prática evidenciava não apenas o elevado nível de disciplina institucional, mas também a preocupação com a uniformidade e a coordenação do processo educativo em toda estrutura de ensino.

Paralelamente a esta discussão, percebe-se que o modelo organizacional com vistas ao seu ensino e normas nos colégios jesuítas eram disciplinares e notórias, inclusive, “adaptam-se às necessidades locais e tentam aproveitar as oportunidades como se apresentam” (O’Malley, 2004, p. 30), que acabavam por beneficiar a própria Companhia de Jesus, as localidades e os estudantes, conforme aponta os estudos de O’Malley (2004) em que: no que diz respeito a *Companhia de Jesus*, os jesuítas aprimoravam o próprio conhecimento ao ensinar; eram beneficiados pela disciplina, perseverança e diligência pedagógica, o que lhes permitia elevar a qualidade do

⁵ Nas cidades portuguesas de Coimbra e Évora, o curso de Filosofia tinha a duração de quatro anos, e os alunos se preparavam para realizar um exame público como etapa final de sua formação.

ensino e, assim, atrair centenas de alunos para seus colégios.

Ainda segundo O'Maley (2004), sob a perspectiva das *localidades* onde se estabeleciam os colégios inacianos, os pais sentiam alívio ao verem seus filhos recebendo uma boa Educação, preparando-os para uma vida cristã e, ao mesmo tempo, libertando-se das obrigações financeiras com os estudos. A comunidade também se beneficiava, com acesso a pregações, sacramentos religiosos e, muitas vezes, à construção de serviços médicos, hospitalares e casas de apoio para atender às demandas locais. No tocante aos *estudantes*, estes, progrediam na aprendizagem; os menos favorecidos encontravam nos colégios jesuíticos uma oportunidade de ter acesso a professores e tutores e recebiam orientação espiritual por meio dos ensinamentos da doutrina cristã do Catolicismo, voltando-se para o serviço a Deus. Além disso, os estudantes podiam vislumbrar um futuro promissor como eclesiásticos, servidores públicos, pastores, administradores da justiça e outras funções que contribuiriam para o desenvolvimento da região e/ou da própria localidade mediante o ensino ministrado com rigidez e eficácia de seus docentes, escolhidos conforme os seguintes perfis que na seção seguinte passaremos a desdobrar.

3.4 - Perfil docente no *Ratio Studiorum*

“Tudo depende do Professor!” (Franca, 1952, p. 87), eis o pensamento que resume o grau de importância do educador para o sucesso dos colégios jesuítas, “pois ele, o mestre, é o detentor do saber acumulado” (Mesquida, 2013, p. 246). Respaldados por estas afirmativas e apoiados pelos estudos de Andrade acerca da imagem docente, é significativo iniciar este tópico asseverando, primordialmente, que ‘professor’ é definido etimologicamente como “aquele que professa ou ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina, transmitindo o saber acumulado pela humanidade. É o mestre!” (Andrade, 2021, p. 19), logo, por sua postura e função, deve ser e dar exemplo, ser respeitado e servir como referência.

Esse entendimento foi central para definir o ideal da figura docente nos postulados pedagógico da Ordem Inaciana: desde a promulgação do seu manual pedagógico até a fundação dos colégios jesuítas mundo afora, deveriam ter seus professores uma ampla formação literária, vasta cultura filosófica e propensa iniciação pedagógica com vistas a deixá-los “à altura de sua missão” (Franca, 1952, p. 93).

Ressalta-se que essa a imagem do professor, na visão inaciana, estava intimamente ligada ao sacerdócio, e, a docência era encarada como uma missão ou dom expressados pela fé católica, o que no faz compreender que, naquela época, conforme os estudos acerca dos processos civilizatórios de Norbert Elias, as figuras do “clérigo e o professor - estes são realmente os dois representantes mais importantes da *intelligentsia* administrativa de classe média” (Elias, 1990, p. 41). Sendo assim, o perfil de professor-sacerdote-missionário era escolhido com rigor, só sendo aceito após trinta anos de formação intelectual, e deveria seguir fielmente os padrões, as normas, as regras e as diretrizes estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* para cada curso e disciplina a ser ministrada nos colégios inacianos.

Dito isso, e tendo em vista a necessidade de “levar a apreciar os pormenores” (Ginzburg, 1989, p. 145), esta investigação nos fez atentar que ao inaugurar um colégio inaciano, a seleção dos professores era feita da seguinte forma:

Ao colégio dava-se princípio da seguinte maneira. Nomeavam-se três ou quatro mestres de letras humanas. O primeiro começava a ensinar aos mais pequenos os rudimentos da gramática; o segundo tomava à sua conta os que tinham alguma mediania de latim, e o terceiro cuidava dos que haviam de aperfeiçoar-se nos preceitos da arte gramatical. O quarto seria o professor de humanidades, que exercitaria os jovens mais adiantados na língua latina e grega e também na hebraica. Publicando-se a abertura das escolas, admitiam-se nelas gratuitamente quantos o desejassem e soubessem já ler e escrever (Rodrigues, 1931, p. 287).

Em conformidade com a discussão empreendida, é possível compreender que esses educadores eram recrutados nas mais diferentes nacionalidades e, eram selecionados entre os mais eruditos, assíduos, dedicados e comprometidos com o progresso e avanço dos alunos. Além disso, os professores inacianos deveriam utilizar a Bíblia católica como base pedagógica e fundamento teológico, bem como, esperava-se que dominassem todo o conteúdo das humanidades, da filosofia e da teologia e demais outras ciências, perpassando pelo domínio dos gêneros literários, oradores e poetas, além da necessidade em demonstrar domínio das línguas estrangeiras.

A norma principal atribuída a todos os professores estava no entendimento de que deveria “mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que lhe são agradáveis, e alcançar que para este objetivo orientem todos os seus estudos” (Franca, 1952, p. 144), ou seja, ao professor estava delegado importante tarefa de demonstrar que um dos caminhos para se chegar à salvação era

a Educação e, por meio dela seria possível aproximar o homem de Deus, da fé e dos dogmas da Igreja católica e, desse modo, dominar os métodos e conteúdos era algo indispensável para o estudo e ensino de forma organizada e ordenada.

A formação pedagógica do professor inaciano, era rígida e perpassava, além do grande entendimento das sagradas escrituras, como também, pelos princípios e orientações instituídas pelos Exercícios Espirituais, como parte essencial para sua formação holística do ideal pedagógico jesuíta, com vistas, a compreensão de sua própria existência, opiniões e atitudes. Além do que:

Os formadores dos educadores jesuítas, ou os *docendi peritissimis*, deveriam fazer uso preferencial da *prelectio*, ou seja, da *preleção*, na sua prática pedagógica, exercitando, em primeiro lugar, a capacidade de *memorização* do estudante, de acordo com a Regra n.º 5, do professor de gramática do *Ratio Studiorum* (1559/1870, p. 86): "*The method of the prelection shall be as follow*", procurando assim levar os alunos a repetirem ao máximo a matéria de forma a exercitar a memória. Depois disso tinha início a *composito*, que nada mais é do que a reprodução do modelo apresentado pelo professor. Daí uma regra fundamental: "*Imitatio est anima prelectionis*" ["A imitação é o que anima a preleção"], em uma tradução livre. Finalmente, a décima quarta regra do Provincial prescreve que "no final do ano será feita a repetição de todas as aulas" (Mesquida, 2013, p. 243, grifos do autor).

Além desses atributos, havia a exigência de participar regularmente das missas, manter uma conduta exemplar e rezar com os alunos. A esses aspectos, próprios da Companhia de Jesus, somavam-se a necessidade de se tornarem mestres na arte de falar e escrever, com especial atenção à argumentação retórica; a prática constante dos conhecimentos literários e de memorização; e o compromisso fervoroso com os dogmas da fé católica.

Nesse âmbito, fundamentados em evidências, sinalizamos que se destacaram, à época, professores renomados que ministraram aulas nos colégios jesuítas, tais quais: "Ledesma, Emanuel Sá, Perpiniani, Gagliardi, Frusius, Ribadeneira, Cardulo, Olave Acosta, Baltasar de Torres [...] Belarmino e De Lugo, Suarez e Vasquez, Toledo e Clávio, Cornélio a Lapide e Mariana" (Franca, 1952, p. 11).

Feitas essas considerações, os vestígios encontrados por este estudo e, guiados pelos estudos de Jorge Araújo, apontam que:

Os jesuítas são, de fato, e até sua expulsão, os educadores de mais significativa presença e influência no espírito cultural brasileiro. Eram práticos em incipientes ensaios botânicos, curiosos na apreensão de

aspectos históricos e geográficos, retóricos no estudo do latim clássico, colonialistas no estímulo linguístico de troca em gramática portuguesa e tupi. Teriam, em suas estantes, pequenas obras de orientação religiosa e catequética (Araújo, 1988, p. 130).

Nessa empreitada, os rastros apontam que esses professores, selecionados graças a uma formação rígida e imperativa é que os gabaritava a guiar e a ajudar seus alunos na busca incessante pela moral, virtuosidade e o caminho da verdade, conforme os preceitos da Igreja de Roma. No que tange os meios pedagógicos utilizados pelos professores inacianos, estes eram bem ordenados, abundantes, fáceis e apropriados visando o bom desenvolvimento e formação dos jovens a eles confiados, com vistas, ao serviço e amor a Deus. As aulas nos colégios inacianos deveriam iniciar pelos professores com uma pequena oração em que todos deveriam recitar de joelhos e com a cabeça descoberta.

Portanto, guiados pelas pistas apresentadas no *Ratio Studiorum*, endossamos de que conforme pregava Inácio de Loyola, o professor deveria ser exemplo constante de virtuosidade, proteção, parcialidade e moralidade. Além disso, deveria direcionar seus ensinamentos de forma leve com vistas para o exercício diário da fé e da piedade, o que acarretava em seu íntimo professoral a necessidade de desenvolver e de manter um “autocontrole consciente e, em parte, a de um hábito automatizado” (Elias, 1993, p. 203), conforme prezava as prerrogativas instituídas pela Ordem inaciana a esses profissionais.

Nesse sentido, deveria preparar suas aulas com muito cuidado, zelo e perseverança, sem preferências ou distinções. No entanto, é justo ressaltar que o quesito rigidez disciplinar e hierárquica era uma constante no manual pedagógico jesuítico e, no ambiente de ensino não era permitido a liberdade de pensamento nem a exploração de ideias divergentes, sinalizando claramente aos professores “que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitações, ser afastados do magistério (Franca, 1952, p. 123).

Tal entendimento encontra respaldo no documento Católico ao reforçar que: “aos seus professores proíbe o *Ratio* que se emaranhem em questiúnculas inúteis, e obsoletas, ou que se firmem em argumentos de autoridade com detrimento das razões internas” (Franca, 1952, p. 35, grifo do autor), bem como, “o *Ratio* exige que os professores de todas as disciplinas se mantenham fiéis aos autores tradicionais recomendados pela Igreja e não procurem as novidades ‘modernas’ (Mesquida, 2013,

p. 243), ou seja: “para os jesuítas tudo já estava pronto pelos ensinamentos aristotélicos empregados por estes educadores, por causa disso, também não tivemos o professor atualizado, pois a regra era combater o novo” (Andrade, 2021, p. 31).

Por fim, e em conformidade com a discussão empreendida, um ponto de vista comum e predominante é que os professores jesuítas eram incumbidos de grandes deveres e elevados níveis de responsabilidades, a exemplo da recomendação para o desenvolvimento do senso crítico com vistas a atender os princípios metodológicos da pedagogia inaciana, cuja discussão dessa temática será ampliada no próximo tópico

3.5 - Princípios metodológicos da pedagogia inaciana

A base fundamental do *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, como indica o próprio título, tem como objetivo unificar e disseminar normas para os colégios inacianos, oferecendo um método de estudos próprio, desenvolvido e sistematizado pela Companhia de Jesus. Essa estrutura pedagógica definia as diretrizes metodológicas que orientavam o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos pela Ordem jesuíta desde o século XVI.

Esses princípios metodológicos constituíam a parte mais elaborada e desenvolvida de todo o manual prático, evidenciando a importância primordial da maneira de transmitir e consolidar os conhecimentos nele dispostos. Para alcançar esses objetivos, as atividades escolares deveriam ser planejadas e organizadas com base em uma tríade metodológica: preleção, repetição e exercícios.

A preleção, como o próprio nome indica, “é uma lição antecipada” (Franca, 1952, p. 57). Seguindo essa direção, Lorenz explica que “nos estudos superiores do sistema jesuíta o termo era sinônimo de ‘palestra’. Nos estudos inferiores referia-se a uma ‘explicação’ dos conteúdos de uma lição” (Lorenz, 2018, p. 41).

Os indícios apontaram que esse método era visto como o ponto central e essencial de todo manual inaciano. Com ele, o professor iniciava a aula ofertando uma explicação do que o aluno deveria estudar, conforme orientado no próprio *Ratio*:

A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa,

analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens, compara; critica; adquire hábitos corretos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal (Franca, 1952, p. 57).

Corroborando com a citação descrita, ao analisarmos as propostas de direcionamento das atividades iniciais, percebe-se que elas sempre estavam alinhadas as lições dos primeiros preceitos *praecepta*, bem como, no conhecimento abarcado pela leitura dos autores que seria a *eruditio*, cujas atividades variavam de acordo com os níveis intelectuais dos alunos.

Para exemplificar tal afirmativa, era orientado aos alunos das classes inferiores de Gramática, que após a leitura e o resumo do texto, caberia ao professor explicar, resolver as dificuldades relativas a gramática normativa, atentando para seus pontos das metáforas, da gramática e das conexões das palavras, com a orientação de que “a lição de gramática, restrinja-se, no máximo, a uma regra e antes de estar bem aprendida, não se passe à seguinte (Franca, 1952, p. 214).

Ao longo do texto do *Ratio*, são apresentados “cuidadosos registros das minúcias características” (Ginzburg, 1989, p. 145), com orientações e propostas de preleções adaptadas aos diferentes níveis e conteúdos, como a seleção de frases de autores renomados, exercícios de fixação, ditado do tema abordado e produção de redações, produções textuais, pregações no refeitório, leituras públicas, ditados, traduções, encenações e leituras de obras originais ficando entendido que “cada uma dessas “maneiras de ler” comporta seus gestos específicos, os seus próprios usos dos livros, o seu texto de referência (a Bíblia [...]), cuja leitura se torna o arquétipo de todas as outras” (Chartier, 1990, p. 131).

Soma-se a prática de se anotar nos manuais de ensino pequenos textos e notas em Latim ou Grego, dentre outras sugestões, perfazendo assim, uma metodologia de ensino prático e com atividades bastantes diversificadas, sempre precedidas pela recitação, de memória, de um verso ou de uma prosa em Latim realizada pelo professor, cujos textos escolhidos para serem recitados/memorados, sempre estavam com uma função proposta, um uso direcionado e uma finalidade estabelecida: “compostos para serem falados ou para serem lidos em voz alta e compartilhados com um público ouvinte, investidos de funções rituais (Chartier, 2002, p. 13).

A repetição, conforme o *Ratio*, consistia na necessidade de estimular e aprimorar a memória mediante as atividades e tarefas, sendo “uma técnica importante

no ensino jesuíta: *Repettio mater studiorum* foi a máxima do sistema educacional da Companhia” (Quick, 1900 p. 45), conforme o entendimento tomista de que “a *repetição* enquanto *regra* tem que ser preservada” (Neves, 1978, p. 145, grifo do autor).

Esses pensares atendiam a concepção de um ensino mnemônico com vistas para o fortalecimento da memória. Para ilustrar tal afirmativa, o próprio *Ratio* orienta todos os professores das classes inferiores que seus alunos:

Recitem as lições aprendidas de cor aos decuriões [...]; todos os dias o professor mande recitar alguns [...]. Aos sábados recite-se em público o que foi aprendido de cor numa ou em várias semanas; terminado um livro, poderão escolher-se alguns que da cátedra o recitem desde o princípio, não sem prêmio (Franca, 1952, p. 184).

As duas abordagens metodológicas mencionadas culminavam na criação de exercícios escritos, que “ocupou um lugar de destaque na pedagogia jesuíta” (Lorenz, 2018, p. 45), em que os alunos eram avaliados, incentivados e motivados a estudar de maneira dinâmica e participativa. Para esse propósito, exercícios extras eram frequentemente propostos. Vale mencionar que, no primeiro sábado de cada mês, aconteciam declamações e/ou desafios especiais, realizados solenemente no pátio da escola, uma atividade que, nos demais sábados, ocorria de maneira mais simples. Além disso, ofereciam-se exercícios extraordinários em momentos festivos, como no período após a páscoa e durante o ciclo natalino. Esses estímulos pedagógicos visavam fomentar a motivação e o engajamento dos alunos, inclusive, frequentemente incentivando-os às práticas de emulação para avivar, revigorar e estimular o espírito da competição/contenda entre os jovens estudantes, uma vez que se entendia a competição “como um poderoso estímulo ao crescimento acadêmico” (Companhia de Jesus, 1998, p. 60), além do que:

Os jesuítas sabiam, por experiência própria, que o instinto de se distinguir faz parte da natureza humana e que poderia ser um forte incentivo para aprender. Esse raciocínio levou a Companhia a enfatizar a rivalidade honrosa, a *honesta aemulatio*, como parte de sua abordagem pedagógica. Os jesuítas acreditavam que se a rivalidade sob a forma de ‘emulação’ ou competição intelectual fosse conduzida de forma respeitosa, poderia ser um estímulo agradável quanto ao desenvolvimento de habilidades mentais essenciais para a aprendizagem (Koch, 1939, p. 161, grifos do autor).

Neste ponto, vale destacar que, como sugere a afirmação “disputem com frequência e com vigor” (Franca, 1952, p. 229), as normas educacionais da Ordem Jesuíta traziam para o centro da discussão a importância de incentivar e cultivar competições no ambiente escolar, haja vista que “as *formas pedagógicas* eram rigorosamente determinadas e previstas as durações. Todos os sábados havia disputas entre estudantes, cada qual buscando mostrar maior conhecimento no tema indicado” (Neves, 1978, p. 142, grifo do autor). Essas disputas eram vistas como saudáveis para corpo e mente, devendo ocorrer sem humilhações, conforme pontua Rodrigues ao ressaltar que:

Não falamos da emulação desregrada que alimenta as paixões viciosas, accende a ira e instiga a vingança, mas daquela emulação que o *Ratio Studiorum* chama *honesta a emulatio*, nobre emulação, que apresenta e aos olhos, para seguir-se, não *honra vã*, mas o sentimento da *honra verdadeira* que tem sido em todos os séculos móvel de heróicos *accommettimentos* (Rodrigues, 1917, p. 68).

O intuito principal dessas disputas era assegurar o reconhecimento dos alunos que se dedicavam a realizar atividades notórias e exemplares. Dessa forma, no dia a dia escolar, o professor incentivava os alunos com perguntas, e o aluno, ao ser questionado, era estimulado a evitar erros, o que acirrava a competição e motivava a frequência e pontualidade nas aulas.

Outro exemplo, são as práticas competitivas ocorridas nos colégios portugueses, onde os alunos de humanidades participavam de disputas de duas horas aos sábados, antes e depois do meio-dia. Já os estudantes de Latim, retórica e grego competiam entre si no primeiro sábado de cada mês.

Assim sendo, os rastros da pesquisa evidenciam que a pedagogia jesuíta valorizava profundamente a oratória, a audição, a verbalização e a repetição nas disputas como métodos de ensino essenciais, uma vez que:

A importância da *oratória* aí é patente, muitas vezes ganhando a disputa aquele que melhor se houve *verbalmente*, o que teve respostas consideradas mais prontas e mais brilhantes. Oratória tão importante na didática inaciana que vê na leitura por parte do professor – na *audição*, portanto – e na repetição metódica e adequada as formas ideais de se acumular conhecimento (Neves, 1978, p. 143, grifo do autor).

Esse entendimento nos leva a compreensão de que os usos desses elementos com vistas para a aprendizagem não apenas estimulavam a memorização e a clareza de expressão, mas também fomentavam o raciocínio rápido, a argumentação lógica e a disciplina intelectual, conforme os ideais da Companhia de Jesus.

De forma geral, o *Ratio* orientava que as disputas fossem realizadas uma ou duas vezes por semana, dependendo do número de alunos e de condições como feriados ou domingos, sempre com a supervisão de um teólogo e um filósofo que integrava e mediava as disputas com vistas a premiação, que também compunha os métodos de ensino dos jesuítas.

Subtende-se aqui, conforme os preceitos sociais weberianos, de que em todas as situações “a dominação não se estabelece somente pela força ou carisma, mas pela promessa e realização de recompensa material e honraria social dentro de uma estrutura administrativa na qual os interessados pretendam entrar (Weber, 1982, p. 44), nesse especto, constata-se, por exemplo, que o método de ensino via a emulação estava intrinsecamente associada às premiações, ou seja:

Todos os meses, ou de dois em dois meses, eleger-se-ão magistrados na classe e, se parecer bem, atribuir-se-ão prêmios – a não ser na classe de retórica, naqueles lugares em que isso parecer desnecessário. Para esta eleição, os alunos deverão escrever um texto em prosa, em classe e durante todo o tempo da aula e, no caso das classes superiores, outro em verso ou em grego. Nas classes inferiores, se parecer conveniente, pode-se reservar meia hora para uma disputa. Aqueles que escreverem melhor obterão a magistratura superior, os que se lhes seguirem receberão, por ordem decrescente, outros títulos honoríficos, cujo nomes se hão de tirar dos cargos civis e militares gregos e romanos, para dar a este procedimento um aspecto mais erudito. Além disso, para favorecer a emulação, a classe poderá dividir-se em duas partes, cada uma das quais terá as suas próprias magistraturas e a outra os respectivos adversários. Deste modo, cada aluno terá seu adversário correspondente. As magistraturas mais elevadas de cada uma das partes sentar-se-ão no primeiro lugar (Miranda, 2009, p. 46).

A prática de premiar, em solenidades em que se fazia presente importantes eclesiásticos ou grandes autoridades civis e/ou familiares, bem como, na própria sala de aula os alunos mais eloquentes, participativos e dedicados ao seu processo de aprendizagem funcionava como um método de incentivo à qualidade, ao esforço, à eficácia e ao comprometimento dos estudantes inicianos.

Para este fim, o impresso pedagógico Católico prescrevia as normas minuciosamente, desde o formato dos eventos até julgamento dos concursos, feiras de ciências dentre outras atividades e/ou exercícios à contenda, conforme explicitamos a seguir: no que diz respeito ao julgamento, o *Ratio* deixava bem claro que seriam escolhidos os vencedores àqueles que:

Escreveu com melhor estilo ainda que outros tenham escrito mais. Se alguns forem iguais na qualidade e no estilo, aos que menos escreveram preferir-se-á o que escreveu mais. Se ainda nisto forem iguais, seja vencedor o que avante na ortografia. Se na ortografia e no mais empataram, dê-se o prêmio ao de melhor caligrafia. Se em tudo forem iguais, os prêmios poderão ser divididos, multiplicados ou tirados em sorte (Franca, 1952, p. 180).

Quando discutido o quantitativo de premiações que deveriam ser ofertados, assim era orientado minuciosamente os colégios inicianos para este fim:

Para a classe de Retórica haverá oito prêmios: dois para a prova latina, dois para poesia; dois para prosa grega e outros tantos para poesia. Para a classe de humanidades e a primeira classe de Gramática haverá seis prêmios, na mesma ordem, omitindo-se a poesia grega que, de regra, não ocorre abaixo da Retórica. Para todas as outras classes inferiores, quatro prêmios, omitindo-se também a poesia latina. Além disso, dê-se também, em todas as classes, um prêmio ao aluno ou aos dois alunos que melhor houverem aprendido a doutrina cristã. Conforme o número, grande ou pequeno, dos estudantes, poderão distribuir-se mais ou menos prêmios, contanto que se considere sempre mais importante o de prosa latina (Franca, 1952, p. 178).

Ao interpretarmos uma série de indícios sobre este aspecto, percebemos que o *Ratio* também estabelecia os ritos para as solenidades de entrega das premiações, orientando que “no dia marcado, com a maior solenidade e assistência de convidados possível, leiam-se publicamente os nomes dos vencedores e cada um dos chamados levantar-se-á no meio da assembleia e receberá com toda a honra os seus prêmios” (Franca, 1952, p. 180), deixando claro que caso houvesse alunos premiados faltosos, estes perderiam o direito de receber a premiação.

Ao analisarmos as particularidades para este fim, os rastros nos levaram a compreender que o chamamento para a distribuição dos prêmios se dava com o seguinte texto: “Para maior glória e progresso das letras e de todos os alunos deste ginásio, mereceu o primeiro, o segundo e o terceiro etc. prêmio em prosa latina, em prosa grega, em poesia latina, em poesia grega” (Franca, 1952, p. 180), inclusive,

“um dos brindes, que se ofereciam aos alunos, na distribuição dos prêmios, eram livros” (Leite, 1938, p. 544). Registramos que caso necessário, haveria premiação também aos demais colocados conforme sinalizou Loyola.

Permeiar as considerações trazidas até o momento é necessário para compreender que os processos metodológicos utilizados pelos jesuítas eram variados e adaptáveis às circunstâncias locais e níveis dos alunos cabendo aos professores equilibrá-los conforme sua realidade didática, a exemplo da utilização de “cantos, músicas e danças foram um dos meios de maior valor psicológico, utilizados pelos Jesuítas, para a infiltração do Cristianismo” (Leite, 1938, p. 100).

Essa perspectiva lança luz sobre a prática inaciana de se estudar vultos da história para exemplificar condutas morais mediante estudos de casos com vistas a fortalecer os ensinamentos no campo da teologia moral, sendo relegada essa atividade aos alunos medianos que integravam o *studia inferiora*, ou formação geral, os quais seriam incapazes de seguir os estudos de filosofia ou teologia.

Dentro do escopo estratégico metodológico do *Ratio Studiorum*, “o teatro ocupava um lugar de relevo” (Franca, 1952, p. 71), sendo uma das ferramentas inovadoras e de amplo incentivo para promover a Educação jesuíta e difundir os dogmas da Igreja romana, tornando-se justo citar que foram os jesuítas “os primeiros a dar o seu teatro uma grande importância pedagógica” (Franca, 1952, p. 74), afinal:

Os Jesuítas, por preocupação escolar, e muito por inclinação nacional portuguesa, empregaram esforços meritórios para o estabelecimento e manutenção do teatro, com o duplo intuito de cultivar o gosto literário [...] e utilizar, na divulgação do Evangelho (Leite, 1938, p. 612).

Logo, atentamos que à época “a inscrição de um texto numa página impressa ou a modalidade de sua performance na representação teatral” (Chartier, 2002, p. 11), tenderia a definir o formato proposto pelos jesuítas para ampliar o ensino mediante a motivação dos alunos para o gosto pela leitura e/ou pelo fortalecimento da missão evangelizadora de catequização dos inacianos com vistas para “à teoria pedagógica do “exemplo” - e o exemplo é a vida de Cristo” (Neves, 1978, p. 81).

Para este fim, os inacianos entendiam que as teatralizações, realizadas em Latim, enquanto práticas pedagógicas “fortalecem a memória, educam a voz, apuram a dicção, aprimoram os gestos e as atitudes, inspiram a confiança e o domínio de si e habitam os jovens a enfrentar o olhar das assembleias” (Franca, 1952, p. 72), com

ressalva e proibição de que houvesse personagens e hábitos femininos nas apresentações, ou seja: “o *Ratio Studiorum* proibiu os papéis de mulheres nestas peças. Mas fez-se exceção para as Santas Virgens” (Leite, 1938, p. 603), logo, não se poderia encenar em teatros de outras instituições que não as da Ordem Inacianas. Sobre esse assunto, ao voltarmos ao pensamento clássico de corrente aristotélica, naquela época já se falava acerca de se dá qualidade cênica as encenações em que houvessem personagens femininas, pontuando-se que:

Personagens de condição “inferior”, como a *mulher* e o escravo; ou seja, mesmo quando a representação teatral ocupa-se de personagens oriundos de camadas sociais consideradas de menor importância [...]. Ainda assim, é preciso assegurar o bom caráter/caracterização que essas personagens devem desempenhar em cena (Aristóteles, 2017, p. 127, grifo nosso).

Nesse sentido, já na Antiguidade Clássica, evidenciava-se a necessidade de admitir, no teatro, personagens femininas que expressassem coragem e eloquência, atributos pouco associados às mulheres naquele contexto. Em relação a essa abordagem, aludimos que os jesuítas, ao retomarem esse legado, adaptaram-no à sua prática pedagógica, promovendo encenações que exaltavam figuras femininas, especialmente as santas do Catolicismo, como modelos de fé e virtude a ser seguido. Dentro desse escopo, é interessante observar que esta estratégia de ensino permeava desde o simples diálogo, quanto as encenações mais elaboradas acerca do drama litúrgico, as tragédias e comédias, bem como as representações dos mistérios da fé inspirados na Bíblia e mediante escolhas de peças teatrais que trouxesse fundo moral com reflexões espirituais a serem encenadas “nas principais festas escolares, nas suas visitas de personagens ilustres, eclesiásticas ou civis, e na comemoração dos grandes acontecimentos da vida nacional” (Franca, 1952, p. 74).

As encenações teatrais promovidas nos colégios jesuítas obtiveram expressiva aceitação e destaque no cenário educacional e cultural da época, conforme evidenciam os registros de Franca (1952), que documenta diversas representações cênicas significativas realizadas nesse ambiente educativo, a exemplos das encenações: *Aulastus (Prófilo)*; Os martírios de Santa Catarina, São Procópio, Santo Agapito, Santo Andrônico, São Máximo, Joana D’Arc, Tomás More, João Fischer, Inácio de Loyola, Francisco Xavier, Luiz de Gonzaga, Estanislau Kostka.

Entre as figuras bíblicas se destacavam as encenações sobre Moisés, Isaac, Eleazer, Faraó, Suzana, Salomão, Absalão, David, José, Abinelech, Jônatas. Os temas clássicos encenados: a morte de Sócrates, Rômulo e Remo, Régulo, Bruto, Aníbal, Sesostri, a morte de Cícero, Catilina, Temístocles, Alexandre Magno. Somase a peça teatral *Aululária* de Plauto encenada pelos alunos de Humanidades de *Lovaina* e o Auto de São Lourenço escrito Pe. José de Anchieta. Tendo em vista o exposto, os vestígios apontaram ao entendimento de que “o século XVI pode ser tomado como o século das experiências cênicas dos jesuítas” (Araújo, 1988, p. 153).

Passa-se, agora, a examinarmos que, na contramão das diversificadas metodologias de ensino proposto pela pedagogia de Loyola, encontra-se institucionalizado os castigos físicos como uma última alternativa educativa para serem utilizadas em atitudes extremamente graves. Com base no que dispõe as minúsculas particularidades, Leonel Franca, explica que “os jesuítas não eram amigos dos castigos corporais. Não os suprimiram de todo, mas alistaram-se decididamente entre os que mais contribuíram para suavizar a disciplina” (1952, p. 60).

No entanto, quando um caso grave em que fosse negligenciado as regras impostas pelos colégios da Companhia e/ou em que se entendia que “não é porém muitas vezes suficiente a repreensão de palavras; torna-se necessário o castigo corporal” (Rodrigues, 1917, p. 31), nesses casos, os castigos físicos eram postos em prática, visando à eficácia disciplinadora, e, mediante uma interpretação, equivocada, de que “a criança e o adolescente jamais aprenderiam a controlar o próprio comportamento com o medo instilado por outras pessoas” (Elias, 1993, p. 269).

Asseveramos que uma das recomendações mais precisas incorporadas no *Ratio Studiorum*, era a de nº 39 em que se estabelecia o cuidado da disciplina, atentando que “o principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos” (Franca, 1952, p. 189), com vistas a evitar as eventuais punições físicas que culminariam na desonra pública.

Contudo, os rastros desse estudo nos levaram a compreender que tendo em vista às implicações negativas dessa prática metodológica, presume-se que o manual jesuíta tentou amenizar tal método ao reiterar no seu texto normativo e imperativo de que “antes de tudo, o professor da companhia nunca devia, com suas próprias mãos, tocar o aluno [...]. Não convém que os professores da Companhia castiguem senão com palavras” (Franca, 1952, p. 62), cabendo ao corretor colocar em prática os

castigos físicos impostos, conforme ditava o modo de castigar da regra comum de nº 40 direcionada aos professores das classes inferiores:

Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; não chame ninguém se não por seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos [...] principalmente se forem mais crescidos (Franca, 1952, p. 190).

A citação acima ilustrada nos leva a compreender que o ofício do corretor, à época, era função normativa e tradicional nos colégios jesuítas, o qual era um “homem sério e moderado, que administrava a punição de acordo com as instruções recebidas do Prefeito de estudos” (Franca, 1952, p. 62), e consistia em aplicar a palmatória, cujos “golpes não deviam normalmente passar de seis; nunca no rosto ou na cabeça. Nem tão pouco se devia aplicar o castigo em lugar solitário, mas sempre na presença de, pelo menos, duas testemunhas” (Franca, 1952, p. 63). Logo:

Os inicianos se recusavam a infligir *pessoalmente* os castigos físicos. Assumem - com outros - a corroboração ideológica desse tipo de “corretivo”. Nossos padres parecem antes políticos do que pedagogos; relações corpo-a-corpo não são sua área - não a negam, mas não a executam. Nos Colégios, havia a figura do Corretor, encarregado da execução das penas, e a do Reitor, que as determinava (Neves, 1978, p. 151, grifo do autor).

Todavia, para os inicianos, os castigos físicos não tinham o propósito de ferir ou humilhar os alunos. Em vez disso, eram vistos como um meio de disciplina eficaz, com a intenção de provocar uma dor física leve nos estudantes mais jovens, suficiente para reforçar a obediência sem ultrapassar limites. No entanto, a partir de uma análise sociológica fundamentada na abordagem eliasiana, torna-se possível compreender que: “a maneira polida, gentil e atenciosa de corrigir alguém, sobretudo, quando exercida por um superior, é um meio também muito eficaz para inculcar hábitos duradouros se comparado ao insulto, à zombaria ou a ameaça de violência física” (Elias, 2006, p. 57).

Já para os alunos mais velhos, a disciplina se dava por meio de punições

públicas, com o entendimento de que a verdadeira correção estava no impacto sobre a sua imagem social, sendo a exposição uma forma de provocar reflexão e constrangimento, incentivando a mudança de comportamento, afinal:

A punição e o castigo eram utilizados na formação do jesuíta como meios pedagógicos, ou seja, como estímulos externos para a manutenção da disciplina, pois o homem é um ser débil por natureza e deixado a si mesmo dificilmente se mantém reto (Costa, 2004, p. 131).

Nessa perspectiva, nos Colégios jesuítas havia uma categorização dos alunos que os sujeitava à aplicação de punições específicas, assim determinadas:

Os estudantes “externos” compreendiam: estudantes menores – podiam ser açoitados; estudantes médios – podiam ser “palmatoados”; estudantes grandes – não podiam ser açoitados, nem palmatoados; seriam apenas repreendidos, primeiro em particular, depois em público. A escada é cronológica e se articula com uma ideologia evolucionista das “idades” em que o acúmulo de anos, o crescimento cronológico são sinônimos de amadurecimento, de experiência, de maior compreensão do “mundo”. A penalidade máxima prevista é a exclusão do Colégio, metáfora da exclusão dos impuros do universo que contém o Colégio: o Cristianismo. O estudante é “degredado” até que demonstre sua capacidade de reinserção “ordeira” na instituição – ou definitivamente (Neves, 1978, p. 151, grifo do autor).

Vale destacar que, em um exercício de piedade e generosidade, os jesuítas permitiam que os alunos solicitassem seu próprio castigo ou, em alguns casos, se oferecessem para receber a punição em lugar de um colega. Essa prática buscava fomentar o espírito de solidariedade e autossacrifício entre os alunos, incentivando valores que iam além da disciplina.

Contudo, contraditoriamente, pode-se afirmar que as punições físicas eram sempre consideradas o último recurso, pois havia uma preocupação em cultivar nos alunos valores nobres, como a honra e a dignidade. Esse pensar seguia os preceitos instituídos pelas *Constituições* da Ordem Jesuíta, estabelecendo que “na medida do possível a todos se trate com espírito de brandura, de paz e de caridade” (Franca, 1952, p. 61), priorizando, acima de tudo, o respeito à integridade moral dos alunos.

Tendo em vista “indícios imperceptíveis para a maioria” (Ginzburg, 1989, p. 145), há de se registrar que aos alunos que não aceitassem receberem castigos físicos, estavam, estes, proibidos de frequentarem os colégios conforme determinação de seu Reitor. De maneira geral, os indícios apontaram que:

A disciplina nos Colégios era rigorosa. Os jesuítas empregaram: repreensões, reclusão ou privação de recreios e castigos corporais. O âmbito das penas disciplinares era grande: castigava-se moralmente (pelas repreensões), pelo impedimento do lazer/descanso (reclusão ou privação de recreios), pela dor corporal (castigos corporais, inclusive... o “tronco”). Quanto ao castigo corporal, ele é coerente com a ideologia do corpo jesuítica. Já o impedimento do lazer/descanso parece demonstrar que, no início do que atualmente se conhece por “escola” – em pleno século XVI colonial – já se percebe a necessidade da coerção; e o estudo, o aprendizado na escola, é visto como algo “sério” em oposição a algo jocoso. E a pena assume pois um caráter moral: reitera-se a importância do foco no “sério”, impõe-se uma não muito grave penalidade física (a pessoa não pode sair para se encontrar com outros colegas no recreio por tempo determinado) para reiterar uma importância ética da seriedade da aprendizagem do saber (Neves, 1978, p. 150, grifo do autor).

Paralelamente a toda essa discussão acerca dos castigos físicos no âmbito educacional dos colégios jesuítas, antes de avançarmos, abrimos um parêntese trazendo para o bojo dessa discussão a reflexão mobilizada por Norbert Elias de que “com grande frequência, parece as pessoas que os códigos que lhes regulam a conduta em relação aos outros e, assim, também os medos que as motivam, são alguma coisa de fora da esfera humana” (Elias, 1993, p. 269), tratava-se, portanto, de uma prática lamentável, sobretudo por destoar dos princípios pedagógicos que deveriam fundamentar a formação humana e cristã.

Seguindo os princípios teórico-metodológicos inicianos, os colégios jesuítas também se utilizaram da prerrogativa de que “onde há vigilância, cresce a moralidade” (Rodrigues, 1931, p. 452), e estabeleceram normas específicas para conter as eventuais indisciplinas, instituindo o método de monitoramento em cada sala de aula. A organização era feita por meio dos decuriões, pequenos grupos de estudantes que apoiavam os professores em diversas atividades, como a organização dos grupos, o repasse e a correção das lições, além de garantir a disciplina, a seriedade e a regularidade durante as aulas.

Esses alunos tinham a responsabilidade de observar atentamente a conduta dos colegas e informar ao mestre qualquer desvio disciplinar ou ausência nas aulas. Também eram incumbidos de alertar o professor sobre alunos que não cumprissem os deveres relacionados ao estudo ou à disciplina.

Suas funções incluíam desde o cuidado com a limpeza e a organização da sala de aula até a manutenção da disposição das carteiras e o zelo pelo horário pontual para o início das atividades. Dessa forma, contribuíam para garantir um ambiente de

respeito às normas, autocontrole e obediência ao professor. Eram escolhidos por seu desempenho acadêmico exemplar e por seu mérito pessoal, assumindo uma posição de liderança que reforçava a ordem e incentivava o comprometimento dos demais colegas com o ambiente de aprendizado, fiscalizados sempre pelos mestres e prefeitos de estudos.

Dessa maneira, a estrutura de monitoramento nos colégios jesuítas não apenas regulava o comportamento dos alunos, mas também fortalecia valores de responsabilidade coletiva e disciplina como eficientes práticas civilizadoras, em que os indícios reveladores nos faz corroborar com Norbert Elias, de que:

A fim de ser realmente 'cortês' segundo os padrões da *civilité*, o indivíduo é até certo ponto obrigado a observar, a olhar em volta e prestar atenção às pessoas e aos seus motivos. Nisto, também, anuncia-se uma nova relação entre um homem e outro, uma nova forma de integração (Elias, 1990., p. 90).

Logo, há a compreensão de que o espaço de aprendizado se acalentava por uma colaboração mútua e eficiente entre o professor ajudado pelo aluno, na certeza de que “ao estudante, protagonista da sua aprendizagem, é expressamente exigido um caráter ativo, personalizador e autoformativo, evitando a abulia, a passividade, o desinteresse e indiferença” (Miranda, 2009, p. 41).

Sem pormenorizar, o método de ensino jesuítico se valia da seguinte maneira:

O professor fazia a preleção do conteúdo ou do texto escolhido; os alunos faziam seus trabalhos de escrita; eram realizados alguns exercícios de memorização, com leitura e repetição; o professor corrigia as atividades ou leituras; eram realizados exames periódicos para testar a aprendizagem (Klein, 1997, p. 47).

Outrossim, é significativo frisar que professores jesuíticos seguiam à risca todas as normas metodológicas instituídas por Inácio de Loyola para as escolas da Companhia que, no século XVII, se tornaram “famosas pelo desenvolvimento das técnicas de comunicação ou ‘eloquência’, obtidas pela ênfase dada à redação, ao teatro, à oratória, debates etc” (Companhia de Jesus, 1998, p. 27). É justo lembrar que tais atividades sempre eram sistematicamente antecedidas por um momento de oração e estudantes ajoelhados, em conformidade com os ritos de reverência e os códigos disciplinares estabelecidos pela pedagogia jesuítica. Também era orientado que os alunos assistissem às missas diariamente e, semanalmente, o espaço escolar

era utilizado para a exposição da doutrina cristã do Catolicismo, conforme o currículo normativo utilizado pela Companhia de Jesus, o qual será analisado com mais profundidade no último tópico desta segunda seção.

3.6 - Estrutura curricular do manual jesuítico

Conceitualmente, a palavra ‘currículo’ vem do Latim *currere*, que significa rota, caminho ou percurso. Essa concepção etimológica foi amplamente explorada no *Ratio Studiorum*, manual que servia como um guia pedagógico nos colégios jesuítas, orientando todo o processo de ensino e aprendizagem.

Este manual prático delineava os caminhos curriculares que os alunos deveriam seguir, estabelecendo um percurso estruturado e intencional para a formação acadêmica e moral. É interessante observar que todo o programa curricular de ensino era essencialmente humanístico, tornando-o notório por toda Europa por se destinar à formação de religiosos e leigos.

Integrava esse currículo, além do estudo sistemático das humanidades, da filosofia e da teologia, os saberes focados na língua, retórica, teatro, poesia, lógica, matemática, ciências naturais, bem como, os conhecimentos direcionados para “a chronologia, a história, a geographia, os usos e costumes das gentes, a notícia biographica e literária dos auctores, noções de literatura, mytologia e technologia” (Rodrigues, 1917, p. 45), dentre outros conteúdos que destacava toda proposta pedagógica dos jesuítas, direcionando os alunos para o seu desenvolvimento virtuoso “em uma gradação de estudos que, se cumprida integralmente, depois de oito ou nove anos de frequência, levaria a formação do letrado” (Hilsdorf, 2003, p. 11).

Esse currículo, portanto, foi elaborado “com efeito na experiência palpitante dos colégios da Companhia que se foi estruturando seu plano definitivo de estudos” (Franca, 1952, p. 40), pensado a partir da experiência pedagógica dos inicianos e trazendo consigo um vasto conjunto de prescrições curriculares. Nesse ponto, pode-se destacar que a organização de todas as disciplinas de cada curso, mediante o plano geral dos estudos, era assim determinada:

O curso de Humanidades ou Letras Humanas, era o ensino acadêmico inicial e mais elementar da Ordem Jesuíta, devido aos graus de aquisição de conhecimento que subdividia as classes/disciplinas. Por ele se deveria ser explorada e desenvolvida, de forma integral, as potencialidades e faculdades oral e escrita dos alunos.

Esse curso era advindo do humanismo renascentista, também conhecido por *studia humanitatis*, possuía um currículo dividido em três partes: Gramática, Humanidades e Retóricas, os quais eram compostos por cinco classes, caracterizadas por graus: Gramática inferior (1ª classe); Gramática Média (2ª classe); Gramática Superior (3ª classe); Humanidades (4ª classe) e Retórica (5ª classe).

Para cada área do conhecimento ensinada, havia pelo menos um professor específico que preparava o aluno para o desenvolvimento da arte, escrita e expressão perfeita, destinando-se “a ministrar um ensino eminentemente literário de base clássica [...] o verdadeiro alicerce de toda essa estrutura solidamente montada do ensino jesuítico” (Azevedo, 1958, p. 27).

No que se refere as classes curriculares, estas, duravam em torno de um ano para serem concluídas, no entanto, o curso de humanidades durava de seis a sete anos, uma vez que geralmente as últimas disciplinas sempre eram divididas, conforme apontado no próprio manual de Loyola:

Estas classes são caracterizadas por graus, ou estágios de progresso. Representam menos uma unidade de tempo (1 ano) do que uma determinada soma de conhecimento adquiridos. Só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente. Por isso, na prática, o currículo dilatava-se muitas vezes por 6 e 7 anos; a última classe de gramática e às vezes a penúltima desdobravam em duas outras, A e B, ou ínfima gramática *primi ordinis* e ínfima gramática *secundi ordinis* (Franca, 1952, p. 48, grifos do autor).

A organização curricular do Curso de Humanidades era estruturada conforme ilustrado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Reprodução símile da organização curricular do Curso de Humanidades implantado pela Companhia de Jesus nos colégios inacianos para os estudos acadêmicos denominados de inferiores conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*

Matriz Curricular do curso de HUMANIDADES				
Classe/Disciplina	Conteúdos	Duração	Grau	Ano
Gramática Inferior (A) Gramática Inferior (B) 1º classe	Elementos de Arte; Primeiras noções dos princípios da Língua Grega: leitura e escrita, nomes simples, verbo substantivo e barítono. Prelação: Cartas mais simples de Cícero; Rudimentos da Gramática (Pe. Álvares): nomes, verbos, regras de construção, gêneros dos nomes, declinações, pretéritos, supinos, verbos impessoais; breve introdução à sintaxe.	1 ano	5A 5B	2 1
Gramática Média (A) Gramática Média (B) 2º classe	Gramática completa (Pe. Álvares); Língua Grega: avançar até os verbos e o catecismo grego; Cartas de Cícero <i>ad familiares</i> ; Construção das oito partes do discurso até figuras; Apêndices mais fáceis; poesias mais fáceis de Ovídeo, estudo da Tábula de Cebes.	1 ano	4A 4B	4 3
Gramática Superior 3º classe	Conhecimento perfeito da Gramática (Pe. Álvares). Prosa do 1º semestre: Estudo avançado de Cícero - Cartas de Cícero <i>ad familiares</i> ; <i>Ad Atticum</i> ; <i>Ad Quintum</i> ; <i>fratem</i> (mais importantes). Poesia do 1º semestre: Seleção de Catulo, Tibulo e Propércio; Virgílio: Éclogas, 4º das Geórgicas e 6º e 7º da Eneide. Gramática Latina: notícias completas dos seus preceitos e elegância; medida das sílabas. Língua grega: Regras gramaticais; Apêndices mais elevados; Construção das figuradas; leituras Gregas: São João Crisóstomo, Esopo, Agapito e análogos. 2º semestre: Prosa: Cícero: <i>De Senectute</i> ; <i>De Amicitia</i> , <i>Paradoxa</i> . Estudar as elegias; éclogas; epístolas de Ovídio e Propércio.	1 ano	3	5
Humanidades 4º classe	1º semestre: Obras de filosofia moral de Cícero; 2º semestre: Algumas orações – <i>Pro lege Manilia</i> , <i>pro Archia</i> , <i>pro Marcello</i> e pronunciamentos de César. Disciplinas secundárias* - História: César, Salústio, Tito Lívio, Cúrcio. Poetas: Virgílio (exceção do 4º livro da Eneida). Odes seletas de Horácio. Elegias epigramáticas e outras composições de poetas clássicos. Estudo do Latim; Conhecimento da Linguagem; Poesia: Virgílio e Horácio; Grego: 1º semestre – Sintaxe e Orações de Isócrates, São João Crisóstomo, São Basílio. Epístolas de Platão, Sinésio e trechos de Plutarco. 2º semestre – Poesias de Focílides, Teognides, São Gregório Nazianzeno, Sinésio e outros semelhantes. Disciplinas secundárias* - História: César, Salústio, Tito Lívio, Cúrcio (1º semestre). Geografia; Matemática elementar; vernáculo; meteorologia; etnologia; arqueologia;	1 ano	2	6

	instituições da antiguidade greco-romana; Vernáculo: é recomendado o uso da língua do povo, materna, local e/ou nacional*; Erudição e preâmbulos para a Retórica.			
Retórica 5ª classe	Em 'Retórica' estudar os Livros: Retórica de Cícero e Poética de Aristóteles. Para o 'Estilo' estudar Cícero e melhores historiadores e poetas. Grego: estudar autores antigos e clássicos: Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, além de São Gregório Nazianzeno, Basílio e Crisóstomo. Oratória (formação); Arte da Poesia (elegias, odes, epigramas, écloga); Grego: Arte métrica; Preleção grega; estudar autores antigos e clássicos: Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, além de São Gregório Nazianzeno, Basílio e Crisóstomo. Ver os Discursos de Cícero; Obras de Quintiliano. Na Filosofia moral: César; Salústio; Lívio; Curtius; Virgílio, Horácio e Cipriano Soares. Na Erudição estudar conforme história e costume dos povos. Estudar a expressão perfeita da prosa e verso; arte do bem dizer e a erudição rica em História e Arqueologia.	1 ano	1	7
LEGENDA: DURAÇÃO = Referente o tempo de duração para cada classe/disciplina; GRAU = Diz respeito ao grau de avanço para cada disciplina; ANO = Diz respeito ao quantitativo de anos para se finalizar cada classe/disciplina. * O quantitativo de aulas seria determinado pelo Prefeito de estudos conforme as exigências locais, sendo, inclusive, orientado que "as circunstâncias de tempo, lugar, pessoas e outros fatores semelhantes devem ser tomadas em conta: o mesmo espírito básico pode concretizar-se de diferentes maneiras em diferentes situações" (Companhia de Jesus, 1998, p. 21).				

Fonte: adaptado de Franca (1952) / Franca (2019).

Nessa formação se ensinava a gramática do Latim e do Grego, para a leitura das obras no idioma original e para as atividades voltadas para as produções textuais e traduções, além dos conhecimentos das línguas locais e pátria, para que "os alunos tenham na língua pátria 'uma formação sólida'" (Franca, 1952, p. 53), afinal, "uma das regras da Companhia de Jesus é que todos aprendam a língua da terra onde residem, se não virem que é mais útil a sua própria" (Leite, 1938, p. 545).

Acerca do referendado "a regra de ouro de Inácio de Loyola - o que aliás, faz a força da Companhia -, foi sempre a lei da adaptação aos lugares e às circunstâncias: toda uma série de regras próprias a cada província" (Julia, 2001, p. 22), sendo que "o Latim e o Grego são disciplinas dominantes. As outras, o vernáculo, a história, a geografia, as *realia*, não têm um estatuto autônomo, são ensinadas concomitantemente na leitura, versão e comentários dos autores clássicos" (Franca, 1952, p. 49). Além do que:

Estudar o latim do século XVI era um corolário inevitável de toda e evolução da história dos séculos precedentes. Mas era também de vantagens tantas e tão manifestas que orçavam quase por uma necessidade imperiosa. O latim constituía o vínculo de unidade da civilização europeia e também o vínculo de transmissão de toda a cultura superior (Franca, 1952, p. 80).

Pelas minúsculas particularidades encontrados neste estudo foi revelado que todos os conteúdos curriculares eram ensinados em Latim, a linguagem formal e oficial dos jesuítas, que servia para o preparo dos alunos na aquisição da escrita e oratória, afinal: “entender os autores clássicos, falar corretamente o Latim escrevê-lo com elegância e primor ciceroniano era o alvo principal a que se dirigia o empenho do mestre e os esforços do discípulo” (Rodrigues, 1917, p. 42), ou seja: “sabendo-se expressar-se, o homem sentir-se-ia estimulado a pensar, a articular melhor suas ideais” (Barreto; Nascimento; Sales, 2013, p. 48), em termos práticos, entende-se que “a civilidade introduziu entre pessoas que falam corretamente (Elias, 1990, p. 122). Para este fim, a obra gramatical utilizada, era a mais conceituada da época:

A *Gramatica* adoptada nas escolas da Companhia de Jesus era a celeberrima *De Institutione Grammatica Libri Tres* do jesuíta Manuel Álvares, impressa em Portugal pela primeira vez em 1572. Manuel Álvares, mestre de línguas latina, grega e hebraica, primeiro professor de Gramática no Colégio de Antão de Lisboa, e professor, dos da primeira hora, do Colégio das Artes, é uma das figuras cimeiras da pedagogia jesuítica cuja obra prestigiou a actividade portuguesa no ensino, sem recear confrontos com os seus pares em todos os outros países onde a Companhia de Jesus dominou (Carvalho, 2001, p. 336).

Constata-se que a Gramática *De Institutione Grammatica Libri Tres*, do Pe. Manuel Álvares “tinha público cativo em função do domínio jesuítico” (Araújo, 1988, p. 92) e manteve-se em uso até o século XIX, alcançando ampla difusão por toda a Europa e resultando em aproximadamente 300 edições ao longo de sua história.

Outra questão de extrema relevância na matriz curricular jesuíta diz respeito à valorização das Artes Liberais em detrimento das chamadas Artes Mecânicas. Sabe-se que historicamente “no século V, Marciano Capela escreveu sobre as sete “disciplinas”, também conhecidas como as sete artes liberais: gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia” (Burke, 2020, p. 22). Estas sete artes liberais eram disciplinas estudadas nos cursos de graduações da Universidade de Paris desde o século XI, cujos fundadores da Ordem jesuíta foram estudantes, e

eram organizadas e estruturadas da seguinte forma, com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão do conhecimento e da erudição: “foram divididas no *trivium* (gramática, lógica e retórica, os três campos que lidam com as palavras e o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e teoria da música, os quatro campos que lidam com os números” (Burke, 2020, p. 44).

Assim sendo, o currículo humanista adotado pelos jesuítas tomava essas Artes Liberais como referência fundamental para orientar os conteúdos e métodos de ensino, reforçando a formação intelectual e moral dos estudantes. Desse modo, se valorava, além do ensino das letras, da geografia, da música e da história, também o ensino das artes, enaltecendo as representações teatrais que “de fato e fundamentalmente, uma aplicação escolar dos seus estudos humanistas” (Leite, 1938, p. 600), que viam “nas artes - uma associação de recursos extraídos da língua, da música e do teatro - as suas mais fortes aliadas” (Cavalcante, 2025, p. 111). Nesse sentido, o currículo ora se voltava ao formato *trivium*, com vistas à aprendizagem da linguagem, em que se ensinava gramática, lógica e retórica, ora se apercebia o ensino voltados ao *quadrivium*, em que se visava estudar o mundo físico e a matéria, mediante o ensino da astronomia, geometria, aritmética e música.

A formação acadêmica prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia, denominados de estudos superiores e representavam os níveis mais elevados da formação intelectual dentro do sistema educativo jesuíta, estruturado no século XVI. O curso de Filosofia ou Artes, era visto como uma etapa preparatória essencial para o estudo da Teologia, abordando disciplinas como lógica, metafísica, ética e física aristotélica, fundamentando o pensamento crítico e racional. Esse modelo de ensino era fortemente influenciado pelo humanismo renascentista e pela escolástica, visando não apenas a erudição, como também a formação moral e espiritual dos alunos, alinhando o conhecimento com a missão evangelizadora da Ordem de Jesus.

Seu currículo se estruturava conforme os conceitos aristotélicos, fundamentado pela primazia da razão e na articulação rigorosa do pensamento lógico, estruturando o conhecimento em uma progressão ordenada que ajudava a integrar a metafísica, a ética e a política como pilares da formação filosófica, intelectual e moral do estudante. Por sinal, no próprio documento inaciano era orientado aos professores das disciplinas do curso de Filosofia de que “em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles” (Franca, 1952, p.159). Nesse sentido:

Aristóteles, aliás, aparece como um dos autores reconhecidos aos estudantes de Filosofia nos colégios jesuítas. Devia ser lido na versão convenientemente interpretada, na vertente do uso que dele fez o Doutor Angélico e nunca na interpretação “tendenciosa” de autores infames ao Cristianismo” (Araújo, 1988, p. 42).

Todo o curso de Filosofia havia sido pensado para a duração de três (3) anos, no entanto, era comum seus estudantes o terminarem em torno de três (3) anos e sete (7) meses. O currículo filosófico era organizado da seguinte maneira (Tabela 2):

Tabela 2 - Reprodução símile da organização curricular do Curso de Filosofia implantado pela Companhia de Jesus nos colégios inacianos para os estudos acadêmicos denominados de superiores, conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*

Matriz Curricular do curso de FILOSOFIA				
ANO	Disciplina / Conteúdos	C/H Diária	Tempo Pedagógico*	Quantidade Professor
1º ano	Introdução às Ciências; Ciência: Matemática (Lógica); Primeiros Analíticos; Tópicos e Refutações sofísticas; Da Interpretação (dialética) Da Alma (eixos introdutórios); Ciência: Da Física Experimental (eixos introdutórios); Metafísica (noções elementares)	6h diária geral sendo 3h manhã 3h tarde	2h dia 2h dia ---- ---- ---- ---- ---- ----	1 por dia 1 por dia ---- ---- ---- ---- ---- ----
2º ano	Ciência: Da Física (oito livros); Psicologia*; Ciência; Cosmologia*; Ciência: Matemática (Aritmética, Geometria, Perspectiva); Da geração e corrupção; Ciência: Tratado do Céu; Tratado da Geração (1º livro) OBS: Ementa com corpo aristotélico Meteorologia (ministrado no verão)	6h diária geral sendo 3h manhã 3h tarde	2h dia 2h dia 2h dia 1h dia ---- ---- ---- ---- ----	---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- ----
3º ano	Ciência: Metafísica (Início do livro); Filosofia Moral (Ética de Aristóteles) Psicologia; Ciência: Matemática (esfera); Tratado da Geração (2º livro e encerrava este estudo); Tratado da Alma (encerrava este estudo)	6h diária geral sendo 3h manhã 3h tarde	2h dia 2h dia 2h dia ---- ---- ----	2 por dia 2 por dia 2 por dia ---- ---- ----

Fonte: adaptado de Franca (1952) / Franca (2019).

Neste curso também se estudava e se lia os seguintes livros de Ciências: *Analytica Priora*; *Físicos*; *Tópicos De Sofisticis Elenchis*; *Physicorum*; *De Coelo*; *De*

Generatione; Meteorológicos; De Anima e Metafísicos.

Uma abordagem comumente adotada pelas correntes aristotélica e tomista e que convergiu ao pensamento inaciano era de que “além das disciplinas filosóficas, que são pesquisadas pela razão, era necessária uma doutrina sagrada, tipo revelação” (Aquino, S. *Th*, 2025, p.10), este modo de pensar serviu como diretriz fundamental para a formulação do curso teológico dos colégios jesuítas, herdando os preceitos de Santo Tomás de Aquino de que “tanto a filosofia quanto a teologia estão aptas e devem construir um discurso sobre Deus, com metodologias distintas e complementares (Silveira, 2025, p. 104).

A esse respeito, a visão predominante sobre o curso de Teologia, que deveria ser concluído em quatro (4) anos, é que, para “aqueles que desejassem abraçar o sacerdócio, também, existia o curso de teologia, em que se ministravam as Ciências Sagradas, que se traduziam num coroamento de todos os estudos” (Barreto; Nascimento; Sales, 2013, p. 48). Para Inácio de Loyola, ele representava o ápice do ensino nos Colégios da Companhia de Jesus, sendo considerado o bem maior de toda a formação oferecida àqueles que almejavam seguir a carreira sacerdotal.

Esse curso preparava os alunos tanto para os diversos caminhos da ciência quanto para a salvação, consolidando a missão de educar não apenas para o conhecimento, mas também para a espiritualidade e a busca incessante dos ensinamentos sagrados ditados por Deus.

A formação teológica segundo a tradição inaciana se estruturava em dois pilares: a “Teologia Moral e Teologia Especulativa. A primeira estudaria situações concretas, analisando-as à luz do cristianismo. A Teologia Especulativa estudaria o próprio dogma religioso, tendo, pois, preocupação mais abstrata” (Neves, 1978, p. 143), conforme a visão dogmática do Catolicismo envolto a aplicabilidade dos estudos teológicos e aprofundados pelo estudo das Escrituras, da tradição patrística e da doutrina cristã, preparando os alunos para a vida religiosa, o ensino ou a atuação em missões eclesiais.

Sendo assim, o currículo do curso de Teologia era formado da seguinte maneira, conforme a Tabela 3 ilustrada.

Tabela 3 - Reprodução símile da organização curricular do Curso de Teologia implantado pela Companhia de Jesus nos colégios inacianos para os estudos acadêmicos denominados de superiores, conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*

Matriz Curricular do curso de TEOLOGIA			
Disciplina	Duração	C/H diária	Quantidade Professor
Currículo Escolástico	4 anos	4h por semana	2 por dia
Teologia Moral	2 anos	Aulas diárias	2 por dia com 1h ou 1 por dia com 2h
Sagradas Escrituras	2 anos	Aulas diárias	----
Hebraico	1 ano	2h por semana	----
Direito Canônico	2 anos	----	----
História Eclesiástica	2 anos	----	----
Teologia especulativa	4 anos	Aulas diárias	----

Fonte: adaptado de Franca (1952) / Franca (2019).

Os conteúdos abordados nas aulas do curso teológico ao longo dos quatro anos incluíam diversas leituras, escritas e reflexões centradas nas Sagradas Escrituras, especialmente na Bíblia católica, alinhadas a outras temáticas religiosas tal qual o acesso a leitura irrestrita do livro do Concílio Tridentino.

Esses estudos abrangiam a vida religiosa, exemplos biográficos de Santos Católicos e aprofundamentos sobre a Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino e demais santos da igreja. Além disso, exploravam as virtudes da religião, as tradições da Igreja Católica, os Concílios, o papel do Sumo Pontífice e do papado, os anjos, a encarnação e questões relacionadas aos sacramentos, como o batismo, eucaristia, confirmação, penitência e matrimônio.

Para dialogar com esse entendimento, exemplificamos a afirmativa trazendo para o âmbito deste estudo, a matriz curricular das principais disciplinas do curso especulativo teológico inaciano (Tabela 4), cuja estrutura estava alicerçada nas três obras de São Tomás de Aquino adotadas no Curso de Teologia da Ordem Jesuíta. Este parêntese em torno da teologia especulativa justifica-se pelo entendimento que:

O valor da Teologia Especulativa mostra duas coisas. Em primeiro lugar, é mais valorada por que mais próxima do Dogma e portanto mais longe do “mundo”, da moral do mundo que é o objeto da teologia Moral. Em segundo lugar, a contabilidade expressiva do primeiro ponto: duas “lições de caso” (Teologia Moral) = a uma lição de “especulativo”. E não deem opiniões contrárias às que os Nossos comumente seguem (Neves, 1978, p. 147, grifos do autor).

Tabela 4 - Reprodução símile da organização curricular das principais matérias do especulativo fundamentada nas obras de São Tomás de Aquino estudadas no Curso de Teologia da Companhia de Jesus conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*

Ano	Conteúdos
1º	<i>Beatitudine; Scientia Dei; Voluntate Dei; Praedestinatione Trinitate et Angelis.</i>
2º e 3º	<i>Voluntario; Peccatis; Gratia; Fide; Spe; et Charitate.</i>
4º	<i>Incarnatione e as demais.</i>

Fonte: adaptado de Neves (1978).

As informações contidas na Tabela 4 são complementadas pelas orientações fornecidas pelos inicianos em relação a esses conteúdos da seguinte forma:

As outras matérias de São Tomaz se poderão deixar para o que ler a lição de casos, na qual somente se lerá Caetano ou Navarro, de maneira que, dentro de três ou quatro anos, se leiam as principais matérias morais de *Contractibus, Restitutione, Voto, Iuramento, Sacramentis et Censuris*. E quando não houver lição de especulativa terão duas de caso. E não se deem glosas senão em latim e por espaço de meia hora; e a outra meia, pelo menos, gastarão em ler a lição e tomar conta da lida. E não deem opiniões contrárias às que os Nossos comumente seguem (Neves, 1978, p. 144).

Também se estudavam no curso teológico jesuítico temas como a justiça, a ética, o direito canônico, as censuras eclesiásticas, a restituição da usura e os contratos, além de reflexões aprofundadas sobre as virtudes da fé, esperança e caridade. Esses e outros assuntos eram abordados com o propósito de conduzir ao caminho da fé e à comunhão com Deus, em conformidade com os dogmas do Catolicismo.

É justo referendar que os conteúdos do currículo iniciano foram estruturados em consonância com o que se ensinava na Universidade de Paris, local onde estudaram os fundadores da Companhia de Jesus, e que trouxeram para o bojo curricular as concepções filosóficas de Aristóteles (aristotélica), que era fortemente estudado nos cursos de filosofia, tendo suas obras citadas e referendadas em praticamente todas as disciplinas e, de Tomás de Aquino (Tomismo), cujas correntes filosóficas da escolástica medieval permeava de forma primaz todo conjunto curricular e eram vistas como eixo central para a formação moral e científica dos alunos.

Sobre a importância da teologia e a escolástica, Loyola atribuiu um lugar central na formação intelectual e espiritual dos seus alunos, defendendo a necessidade de

seu ensino para fortalecer a fé, esclarecer a doutrina e preparar melhor aqueles que servem a Igreja, afirmando com veemência a necessidade de:

Louvar a teologia positiva e a escolástica, porque assim como é mais próprio dos doutores positivos - tais como São Jerônimo, Santo Agostinho e São Gregório - mover os afetos para em tudo amar e servir a Deus Nosso Senhor, assim é mais próprio dos escolásticos - tais como São Tomás, São Boaventura e o Mestre das Sentenças - definir ou explicar para nossos tempos as coisas necessárias à salvação eterna, e também refutar e explicar mais todos os erros e todos os sofismas. Porque os doutores escolásticos, como são mais modernos, não só se aproveitam da exata inteligência da Sagrada Escritura e dos Santos Doutores positivos, mais ainda, iluminados e esclarecidos pela graça divina, recorrem também aos concílios, aos cânones e às constituições da nossa Santa Mãe Igreja (Loyola, 2022, p. 210).

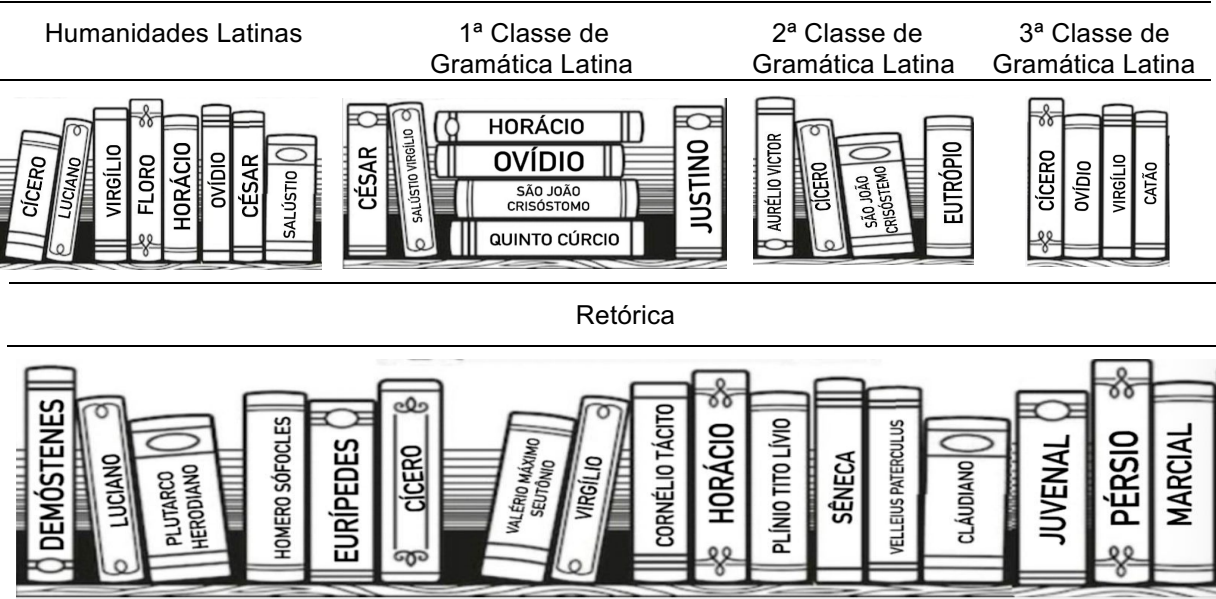
Desse modo, os indícios demonstraram que no Curso de Humanidades os autores clássicos desempenhavam um papel central na formação intelectual e ética dos alunos, cujas leituras permeadas pelas obras de Cícero, Virgílio, Horácio e Aristóteles, por exemplo, eram cuidadosamente selecionadas por sua riqueza literária e profundidade filosófica, oferecendo modelos de pensamento, eloquência e virtude, sendo “os “livros didáticos” adotados eram um para cada disciplina, sendo dificilmente mudados” (Neves, 1978, p. 143, grifo do autor).

Assim, esse currículo, orientado pelos ideais da pedagogia jesuíta, buscava não apenas o domínio das artes liberais, mas também o desenvolvimento de valores morais e espirituais. Essa proposta educativa buscava moldar cidadãos comprometidos com o bem comum, líderes que, movidos pela fé e pela razão, pudessem servir à sociedade com integridade, sabedoria e espírito de justiça.

Para fortalecer os argumentos afirmados anteriormente, recorreremos, na Figura 1, à exemplificação dos principais pensadores e autores que constituíam a base do currículo do Curso de Humanidades nos colégios jesuítas.

Dessa forma, a seleção desses autores tende a evidenciar que a presença dessas referências intelectuais revela não apenas a preocupação com a excelência do ensino inaciano, mas também a intenção de inserir seus alunos na articulação entre o saber clássico com os ideais cristãos do Catolicismo.

FIGURA 1 - Principal obra e autores clássicos e renascentistas que integravam o currículo dos os estudos acadêmicos inferiores de Humanidades conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus de Inácio de Loyola



Fonte: elaboração do autor (2025).

Nos colégios inacianos, o estudo destes autores clássicos incluía obras clássicas como a leitura da obra *‘De Oratore’*, de Cícero, à época, visto como “o príncipe dos filósofos [...] o pensador emblemático que serve como ícone devidamente adaptado – aos objetivos morais da cristandade” (Araújo, 1988, p. 570), e os escritos filosóficos de Sêneca, como a *‘Imitação’*, bem como, a obra épica em Latim a *Eneida* de Virgílio, por conter “elementos que refletem os tempos bíblicos (Fisher, 2025, p. 127).

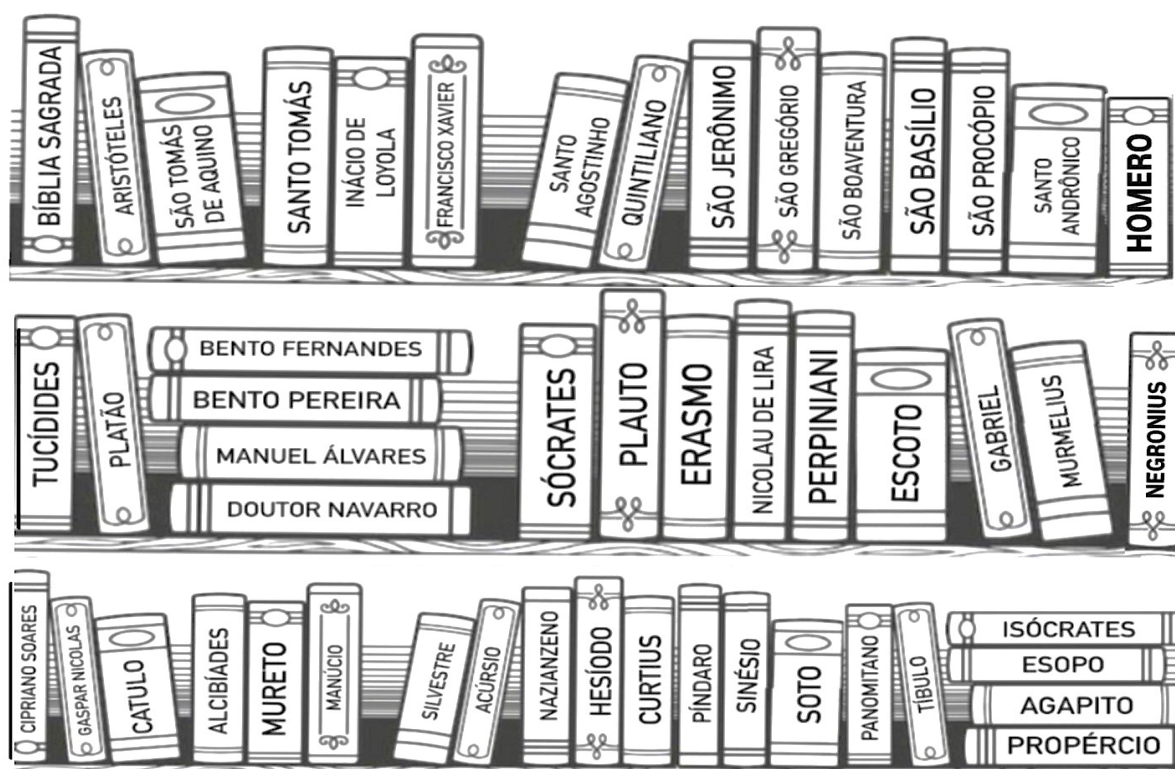
Tendo em vista que “o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados” (Chartier, 1990, p. 131), registramos que essas leituras eram cuidadosamente integradas ao currículo para promover a formação retórica e moral que eram os pilares fundamentais da Educação jesuíta, visando aliar o domínio intelectual à reflexão ética e prática virtuosa.

Destacavam-se nas estantes dos colégios jesuítas o ensino de Humanidades, Gramática e Retórica amplamente baseado nos autores clássicos da tradição greco-romana, considerados modelos de excelência linguística e moral a exemplo dos textos de Cícero e Virgílio que eram centrais no estudo da Retórica e da Poesia, pois ofereciam exemplos refinados de eloquência e estilo, bem como, Lívio e Sêneca forneciam narrativas e reflexões que moldavam o caráter dos alunos, garantindo uma

formação humanística sólida, voltada para a clareza da expressão, a argumentação estruturada e o desenvolvimento ético e intelectual dos estudantes, o que nos leva a compreender que “desde o início da maior parte da história ocidental, e especialmente nos séculos dezesseis e dezessete, a leitura foi encarada acima de tudo como um exercício espiritual” (Burke, 1992, p. 219).

Nessa mesma direção, na Figura 2, apresentamos os principais pensadores e autores que tiveram destaque no ensino dos cursos de Filosofia e Teologia nos colégios inacianos, refletindo a tradição pedagógica voltada à formação intelectual e espiritual.

FIGURA 2 - Principal obra e autores clássicos e renascentistas que integravam o currículo dos os estudos acadêmicos superiores de Filosofia e Teologia conforme as normas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus de Inácio de Loyola



Fonte: elaboração do autor (2025).

Nos cursos filosófico e teológico dos jesuítas se destacava o estudo e leitura das obras: ‘Retórica’ e ‘Ética’ de Aristóteles; ‘De Oratore’ e ‘Imitação’ de Platão e de Sêneca; ‘Institutio Oratoria’ e ‘De Tradendis Disciplinis’ de Quintiliano; ‘Summa’ de Santo Tomás; ‘Orationes’ de Negronius; a Prosódia de Bento Pereira e ‘De Institutione Grammatica’ de Manuel Alvares, já reportado, e, A ‘Ilíada’ de Homero, inclusive, essa última, era de grande importância para a sua leitura, especialmente considerando o

entendimento jesuítico de que, no período clássico, já se reconhecia a relevância de Homero. Prova disso, é a compreensão de que:

Sabemos o quanto Aristóteles se interessou, nessa época, pelas questões relacionadas à obra de Homero. O estagirita teria oferecido a Alexandre um exemplar da *Ilíada*, que teria se tornado o livro de cabeceira do jovem rei dos macedônios (Aristóteles, 2017, p. 25, grifo do autor).

Dentre os elementos e rastros que passam despercebidos, atentamos que a Ordem jesuíta também apreciava a escrita e “organização de livros próprios” (Leite, 1938, p. 535), e desse modo, elaboraram a obra *‘Summa Theológica’* que foi criada para introduzir os estudos teológicos.

Estudava-se também alguns tratados educacionais, dentre eles, destacamos: *‘Tratado da Arte d'Arismética’*, de 1555 da autoria de Bento Fernandes; *‘Tratado de Prática Darismética’*, de 1594 de Gaspar Nicolás e um outro *‘Tratado da Arte d'Arismética’* de 1590, cujos indícios não foram suficientes para identificar seu autor.

Conforme apontado nas figuras 1 e 2, o currículo da Companhia de Jesus possuía forte influência dos autores e obras da antiguidade clássica e com os mais atualizados à época renascentista, inclusive, esses autores eram:

Lidos nos colégios da colônia em fins do século XVI eram os mesmos do Colégio de Évora: obras de Cícero, César, Ovídio, Quinto Cúrcio e Sêneca, a Eneida de Virgílio, a Arte da Gramática Latina do padre Manuel Álvares a Arte da Retórica do padre Cipriano Soares (Hilsdorf, 2003, p. 11).

De acordo com as evidências encontradas, havia também a presença de conteúdos oriundos de tratados pedagógicos de matriz Protestante advindas do calvinista Johannes Sturm (1507 -1589). Sturm ganhou ampla notoriedade por seu modelo organizacional de ensino, que contribuiu significativamente para a elevação do padrão educacional dos colégios franceses. Em 1538, fundou o célebre Colégio de Estrasburgo, na França, instituição que, posteriormente, em 1621, se tornaria uma universidade de orientação Protestante.

Apesar de não haver nada que valide essa afirmativa, os anti-jesuítas historiador Friedrich Ludwig Georg Von Raumer e o estudioso Joaquim Teófilo Fernandes Braga apontaram semelhanças no modelo de ensino inaciano com as propostas pedagógicas de Sturm.

Para melhor elucidar essas afirmações, registramos que ao interpretarmos uma série de rastros registrados no documento pedagógico do Catolicismo sobre o calvinista supracitado é dele a afirmação de que: “vi os autores que os jesuítas explicam, os exercícios que praticam, os processos que empregam. Assemelham-se tanto aos nossos que se diriam derivados de nossa fonte” (Franca, 1952, p. 36), o que seria refutado pelo renomado e também Protestante Paulsen, referendado no manual da ordem inaciana, através da seguinte elucidação:

Sturm afirmou certa vez que os jesuítas podiam ter bebido nas suas fontes. É difícil pensá-lo; as coincidências resultam essencialmente da semelhança das exigências da época... Sturm e Inácio estudaram ambos em Paris... o fundador da Companhia conservou da universidade as mais gratas recordações; ao seu lado, Lovaina, onde estudou também Sturm, gozava de grande estima (Franca, 1952, p. 39).

Sejam semelhanças ou coincidências, dentre as teorias existentes para este fato, constata-se que tanto o calvinista Sturm quanto o Católico Inácio passaram pela Universidade de Paris e levaram consigo o que havia de mais inovador para construir seus modelos pedagógicos.

Sendo assim, entendem-se, pelas evidências apresentadas, que ambos incorporaram exercícios de memorização, a centralidade do Latim, a redução e/ou eliminação de castigos físicos em respeito à dignidade e honra dos alunos, além de promoverem a Educação Física por meio de jogos, criando, assim, uma atmosfera de influências partilhadas.

É necessário mencionar que, nos colégios inacianos, também havia uma lista de leituras proibidas, rigorosamente determinadas e controladas de acordo com os objetivos expressos pelo *Ratio Studiorum*, pela Companhia de Jesus e sua obediência ao espírito da Contrarreforma “[...] estariam submetidos a um clivo censório dos jesuítas, em estrito serviço aos rigores inacianos aplicados em todas as suas instituições” (Araújo, 1988, p. 44). Essas restrições faziam parte da política educacional da Companhia de Jesus, que buscava proteger os alunos de influências consideradas nocivas à fé e à moral cristã, assim determinadas:

Determinou-se que se examinassem antes, e corrigissem, no que tivessem (se tivessem) contrário à edificação e bons costumes. Isto era em 1596, mas já estava já em vigor, desde o tempo de Santo Inácio, a legislação geral da Companhia no que toca os livros obscenos e heréticos, aqueles totalmente proibidos, os segundos admitidos com as

devidas cautelas. Os livros poéticos também não estavam nas boas graças da pedagogia da época. Distinguiam-se, porém, os livros em latim e os escritos «em romance». Com os últimos havia maior rigor, pelos devaneios que suscitam em cabeças juvenis, e porque eram obstáculo ao cultivo sério do latim, a língua culta de então” (Leite, 1938, p. 543).

É importante destacar que toda essa literatura mencionada deveria estar em harmonia com o estudo das Sagradas Escrituras, o fundamento central da proposta educacional jesuíta e sua principal fonte de inspiração para orientar os alunos a uma aproximação mais profunda com Deus. Nesse sentido, endossamos que todo o currículo estava alicerçado mediante a visão teológica do Catolicismo com vistas ao entendimento de que “a alma, porém, de toda a educação nos colégios da Companhia era a formação religiosa” (Franca, 1952, p. 74), ou seja, a Educação estava meramente voltada ao serviço da salvação divina, entendida como o caminho que leva a Deus.

Apresentada essas considerações, agora analisaremos a carga horária estudada nos colégios jesuítas. Nesse caso, o *Ratio Studiorum*, de maneira geral, estabelecia cinco horas diárias de estudo, distribuídas entre duas horas e meia pela manhã e o restante à tarde. O tempo era cuidadosamente dividido entre o grego e o Latim, prosa e poesia, além de variados exercícios escolares, como preleções, lições, composições e desafios. No entanto, a ordem dos estudos e a própria carga horária, podiam ser adaptadas conforme os costumes locais, mas, sem prejudicar a essência rigorosa dos estudos, uma vez que “o próprio *Ratio*, na sua prudência, previa esta flexibilidade de adaptação” (Franca, 1952, p. 23).

Nesse contexto, o currículo orientava que os alunos praticassem amplamente a leitura, com textos criteriosamente selecionados pelos jesuítas para garantir que nenhum desrespeitasse as Sagradas Escrituras. Os estudantes produziam e apresentavam textos argumentativos e dedicavam-se à resolução de exercícios, repetindo-os quantas vezes fossem necessárias para alcançar um aprendizado completo e integrado. Quanto às aulas, a organização curricular orientava que fosse ministrada da seguinte forma:

[...] começava pela lição de cor, logo o professor corrigia os temas um a um tendo o cuidado de manter, entretanto, ocupado os alunos em fazer traduções, em imitar os autores, em compôr trabalhos originais, em coligir frases mais elegantes, numa palavra em proveitosos exercícios escolares. Seguia-se a repetição da prelecção anterior com

explicação da seguinte e ditava-se o que se animava frequentemente com os desafios, e explicava-se a nova lição. Este era o andamento geral; estas atividades contínuas da escola (Carvalho, 2001, p. 341).

Em síntese ao que se analisou até o momento, podemos de maneira geral, endossar a discussão, resumindo da seguinte forma toda estrutura curricular proposta pelo *Ratio Studiorum*:

Ao analisar-se o programa formativo do *Ratio*, observa-se, que este estava organizado no que podemos denominar uma lógica linear propedêutica, ou seja, um curso prepara imediatamente para o seguinte. Esta organização era semelhante à da Universidade de Paris, onde os jesuítas haviam estudado e se organizava em classes inferiores e faculdades superiores. A formação começava com as classes Inferiores ou de Letras Humanas, que constavam de aulas de Gramática, Humanidades e Retórica. Terminado este estágio, também denominado Curso de Humanidades, o aluno estava preparado para as Faculdades Superiores, ou seja, a Filosofia e depois a Teologia. O Latim era a língua oficial, que se aprendia nas classes inferiores e era aperfeiçoado na Filosofia e na Teologia (Storck, 2016, p.139).

Diante do exposto, ressaltamos que a atuação curricular dos jesuítas foi marcante, integrando o ensino nos colégios inacianos situados na América, Europa, África e Oriente e disseminando um modelo pedagógico de referência, estruturado de forma ordenada. Esse modelo possuía uma base curricular extremamente organizada, com objetivos, conteúdos e métodos eficazes, orientados pela principal intenção de promover a fé católica em resposta ao avanço do Protestantismo.

Contudo, os indícios apontam que esse modelo de ensino era direcionado à aristocracia intelectual, atendendo principalmente aos filhos das famílias mais favorecidas, provenientes de uma elite restrita ou de lares nobres e abastados. Não havia, portanto, a intenção de educar a todos, como viria a defender o Bispo Protestante João Amos Comênio nos meados do século XVII em seu tratado educacional nomenclaturado de Didática Magna. Esse tema será explorado com mais profundidade na quarta seção deste estudo.

4. O MODELO EDUCACIONAL DA DIDÁTICA MAGNA

Nesta quarta seção, analisamos a proposta pedagógica delineada na Didática Magna, um tratado educacional escrito de cunho autoral e natureza reflexiva pelo Bispo Protestante João Amos Comênio e publicada em meados do século XVII.

Com base nisso, será apresentada uma análise detalhada da fonte mencionada, com o objetivo de compreender seus fundamentos epistemológicos, em consonância com os aspectos teológicos, filosóficos e pedagógicos que a sustentam. Por fim, com base no que foi exposto, serão mapeados os métodos, a organização e as dimensões estruturais e administrativas da obra, bem como a proposta organizacional curricular apresentada.

Essa análise foi realizada a partir dos elementos descritivos que compõem os 33 capítulos, distribuídos nas quatro partes da obra publicada em 1657 e será detalhada e analisada conforme as subdivisões apresentadas nos tópicos a seguir.

4.1 - Princípios epistemológicos à luz do pensamento teológico e pedagógico

Partido dos pressupostos que a epistemologia estuda a formação do conhecimento, compreende-se que a Didática Magna, de Comênio, fundamenta-se na filosofia antiga, no humanismo renascentista do século XVII e nos ensinamentos da Bíblia Protestante, que reúne 66 livros (39 do Antigo Testamento e 27 do Novo Testamento), todos eles “dados por inspiração de Deus, para servirem de regra de fé e vida” (Bruce, 2025, p.15).

A divergência em relação à Bíblia Católica reside na quantidade de livros que compõem o AT: enquanto o Catolicismo adota 46 livros, o Protestantismo seguiu o cânone judaico estabelecido na Palestina por volta do ano 100 d.C., o qual inclui 39 livros no AT, alinhados com a Torá e os demais escritos do Pentateuco, ou seja, para a Igreja Protestante “o cânon do Antigo Testamento consiste nos livros da Bíblia hebraica, os livros reconhecidos pelos judeus e endossados pelos ensinamentos do Novo Testamento” (Beckwith, 2025, p. 70).

De acordo com as evidências históricas, Martinho Lutero, ao liderar a Reforma em 1517, defendeu, com o apoio de outros reformadores, a exclusão dos livros deuterocanônicos do AT: Tobias, Judite, Sabedoria, Eclesiástico (*ou Sirácida/Sirac*), Baruque, I e II Macabeus, bem como algumas passagens em grego acrescentadas

aos livros de Ester e Daniel, que foram alvo de questionamento por parte dos reformadores, que indagavam: “esses livros ensinam sobre Jesus?” (Fisher, 2025, p. 96). Com base nessa reflexão, foi delineado um critério teológico que serviu de fundamento para a retirada desses livros do canône bíblico Protestante.

Para reforçar esse entendimento enviesado pelo Protestantismo, Max Weber apresenta uma análise interessante sobre o livro do Eclesiástico (ou Sirácida), a qual merece ser destacada por abordar diretamente o tema em análise e por contribuir significativamente para o fortalecimento desta reflexão. Vejamos:

Sirácida é o nome que o Eclesiástico recebe na Septuaginta, a tradução grega da Bíblia. Os protestantes consideram o livro apócrifo, ou seja, não pertencente ao cânon veterotestamentário. Para se referir ao mesmo, Weber nunca utiliza a denominação latina do livro (“Eclesiástico”, derivado de “*Liber Ecclesiasticus*” ou “Livro da Igreja”, por ter sido usado na instrução dos catecúmenos antes do batismo), senão sempre “Sirácida”, uma derivação do nome do seu autor Yeshua (ou Jesus) Bem Sirá (Weber, 2020, p. 239)

Além disso, é sumamente significativo frisar que existiram diversas outras motivações para a exclusão desses livros dos escritos bíblicos de tradição Protestante. Inicialmente, por motivos de ordem nacionalista: os judeus consideraram-nos apócrifos, ou seja, “fora do cânon” (Harrison, 2025, p. 108), por terem sido redigidos originalmente em grego, e não em hebraico, o idioma sagrado, o que é reforçado pela vertente Protestante dos puritanos que “condenavam os apócrifos como não inspirados, em conformidade com sua rígida distinção entre o divino e o pertencente ao reino da criatura” (Weber, 2020, p. 128).

Além disso, segundo os reformadores, esses escritos continham contradições em relação aos demais textos bíblicos, razão pela qual não poderiam ser considerados divinamente inspirados por Deus. Esse entendimento sustentava-se, segundo os reformadores, no fato de tais livros não oferecerem clareza quanto ao ensino da salvação pela fé em Cristo, além de conterem interpretações associadas a práticas consideradas questionáveis, como a venda de indulgências, a valorização das boas obras, a existência do purgatório e a intercessão dos santos.

Para Martinho Lutero, a salvação era um dom gratuito de Deus, concedido exclusivamente pela graça e mediante a fé em Jesus Cristo, e não pelas obras humanas, sendo este argumento sustentado biblicamente, segundo Weber, por meio da citação bíblica em Romanos 3:28, que confere maior solidez a esse raciocínio que

prediz: “sustentamos que o homem é justificado pela fé, sem as obras” (Weber, 2020, p. 240), ou seja, a base do pensamento Protestante se sustentava mediante o entendimento amplamente difundido, à época, em que estava “vigorando a premissa geral Protestante de que as obras funcionam como resultado da fé salvadora e não como sua causa” (Rodrigues, 2024, p. 153).

A estas considerações somava-se ainda a convicção, partilhada pelos reformadores Protestantes e estudiosos dos Textos Sagrados, de que os livros *deuterocanônicos*, a exemplo do livro do profeta Daniel possuía “relatos baseado em conto popular babilônico”; o de Judite era “marcado por erros cronológicos e de outros tipos”; o de Tobias incluiria uma “mistura de folclore e romance” (Harrison, 2025, p. 109), bem como, os de Macabeus apresentariam “diversos erros cronológicos, bem como, outras contradições efetivas” (Harrison, 2025, p. 109 -111).

É interessante registrar que, ao traduzir a Bíblia para o Alemão no século XVI, Lutero colocou os sete livros *deuterocanônicos* no final da obra, sob a forma de anexo, precedidos da seguinte observação: ‘embora tais livros sejam proveitosos para informações históricas e culturais, não devem ser tidos como palavra de Deus’. A partir dessa iniciativa, diversas traduções posteriores adotaram a mesma prática.

No entanto, no século XVIII, com o surgimento das Sociedades Bíblicas na Inglaterra, instituições voltadas à tradução e publicação das Escrituras, que tinham por “estratégia de distribuir impressos” (Nascimento, 2017, p. 5), decidiu-se excluir definitivamente os livros *deuterocanônicos* das Bíblias Protestantes. A justificativa foi o alto custo da impressão e o entendimento de que esses textos não eram canônicos nem inspirados por Deus, uma vez que para os reformadores eles não haviam sido escritos originalmente em hebraico, o idioma sagrado, consolidando-se entre os Protestantes o uso de uma Bíblia contendo apenas os livros protocanônicos no AT.

Em apoio a esta argumentação, nos estudos sociológicos de Max Weber, é pontuado que fundamentada na ética e na moral da Bíblia Protestante, o que realmente importa é:

Que o *Antigo* Testamento, porque tão inspirado como o Novo, *equipara-se* totalmente ao último em matéria de dignidade nas suas prescrições morais, salvo as que notadamente não tivessem sido específicas apenas às circunstâncias históricas do judaísmo nem expressamente revogadas por Cristo (Weber, 2020, p. 96).

É importante destacar que, além das Escrituras Sagradas conforme o cânone Protestante, o modelo educacional por ele concebido também se apoiava na filosofia antiga e nas correntes renovadas do pensamento renascentista e humanista, cuja tríade, constituída pelos princípios teológicos, filosóficos e espirituais, orientava em seu livro no sentido de conduzir “tôdas as cousas para Deus, origem de tudo” (Comênio, 1954, p. 77).

Além disso, o pedagogo morávio destacava os requisitos essenciais do homem, que, em sua visão, constituem a base da vida presente e futura. São eles:

I. Erudição; II. Virtude ou costumes honestos; III. Religião ou piedade. *Erudição* compreende o conhecimento de tôdas as cousas, artes e línguas. *Bons costumes* significa não só urbanidade externa, como a disposição ordenada, interna e externamente, de nossas paixões. *Religião*, quer dizer veneração íntima pela qual a alma do homem se une e se entrelaça com o Ser Supremo. (Comênio, 1954, p. 77, grifos do autor).

Percebe-se que toda proposta didático-pedagógica é permeada pela religiosidade cujo objetivo central está na busca pela salvação de todos, mediante os caminhos da ética, da piedade e da aprendizagem de forma inclusiva instituída por uma escola aberta a todos: homens, mulheres, nobres e plebeus, ricos e pobres os quais, agregariam à escola preceitos, exemplos e experiências, sem mencionar nenhuma teoria e/ou teóricos de fundamentação teológica, mas sim, direcionado pelos fundamentos bíblicos e acalentados pela visão dos reformadores, centrado pelo entendimento de que:

Se realmente o ‘homem deva ser formado para a humanidade, é natural que a escola seja aberta a todos, sem distinção de classe, credo, cor e sexo. Era, assim, favorável, à educação comum – porque “todos que nasceram homens tem um fim principal: o de ser homens” (Comênio, 1954, p. 19).

Com esse pensar, ao propor que “a natureza colocou em nós a semente dos três elementos criados: Erudição, Virtude e da Religião” (Comênio, 1954, p. 80), o autor morávio atesta em sua didática que a religião é intrínseca ao ser humano pelo fato de ser ele a imagem e semelhança de Deus, sendo preciso, inclusive, praticar a piedade desde a primeira infância por ser ela o dom de Deus e um dos pilares para se chegar a salvação.

As particularidades analisadas na obra, em conexão com a trajetória de vida de Comênio e o contexto histórico da época, evidenciam que a produção epistemológica de sua grande obra didática está profundamente vinculada às observações e experiências de uma vida marcada por perseguições contra seu povo. Essa perspectiva teórica oferece *insights* sobre os pressupostos aristotélicos e do tomismo no que diz respeito a experiência humana para se chegar a Deus com vistas para o entendimento de que “a experiência de uma coisa nasce das múltiplas memórias de uma coisa, onde tal experiência torna o homem capaz de agir com facilidade e retidão” (Aquino, 2016, p. 121).

Sendo assim e, conforme visto, compartilhando os preceitos dos reformadores Protestantes, Comênio enfrentou inúmeras perseguições, fugas repentinas e a constante ameaça de violência que assolava os Protestantes naquele período. Essas vivências exerceram uma forte influência na elaboração de seu pensamento educacional, fundamentado principalmente nas Sagradas Escrituras.

Logo, é proposto a transmissão do saber universal a todos os indivíduos e, desse modo, os rastros demonstraram que essa proposta educacional deveria ser restruturada e guiada conforme um trabalho manufatureiro, em que há cooperação baseada na divisão do trabalho artesanal, sendo uma metáfora para o entendimento de que todos deveriam dividir o conhecimento por igual tal qual um trabalho coletivo e de livre acesso a todos.

É interessante observar, no aspecto mencionado, que os estudos de Max Weber (2020), aponta que, à época em que o educador theco publica sua obra, o mundo atravessa um período de intensas transformações, no qual o modo de vida artesanal cede espaço à expansão do comércio manufatureiro. Paralelamente, o sistema feudal começa a ceder espaço ao capitalismo, marcando a transição da Idade Média para a Idade Moderna. Esse contexto nos permite compreender que:

Aqui o terreno é mais favorável àquela concepção de trabalho como fim em si mesmo, enquanto ‘vocação’, como exige o capitalismo; a chance de superar em *virtude* da educação religiosa, a indolência tradicionalista é, aqui, a maior (Weber, 2020, p. 51, grifos do autor).

O postulado didático de Comênio buscava orientar as escolas para um modelo de ensino que enfatizasse a tecnicidade profissionalizante e a formação específica, mediadas por aprendizagens em ciências físicas e naturais, com foco no aprender a

fazer. Essa abordagem estava alinhada ao espírito do capitalismo em ascensão e implicava uma crítica sutil ao “pouco interesse dos católicos pela atividade aquisitiva capitalista” (Weber, 2020, p. 32), que contrariava o entendimento sócio-cultural da época que “chamavam os imigrantes protestantes de “pioneiros do trabalho especializado” (Weber, 2020, p. 232).

Nesse sentido, “Weber argumentou que o *ethos* [...] do catolicismo, era hostil ao capitalismo” (Burke, 2005, p. 20), sendo esse *ethos* entendido como um modo de vida orientado por normas éticas, que, na visão de Weber, o Catolicismo se mostrava incompatível com os valores e práticas necessários ao desenvolvimento educacional mediante os preceitos do capitalismo. Desse modo, seria preciso utilizar-se dos princípios do Renascimento para repensar um novo modelo educacional de forma mais simplificada e conforme os novos moldes da vida moderna que se descortinava. Paralelamente a essa discussão, o pensamento epistemológico do autor Protestante também avança significativamente no campo das virtudes, da erudição e da piedade, estruturando sua pedagogia de forma a alinhar esses conceitos com os princípios fundamentais da prudência, temperança, fortaleza e justiça, sendo todos esses, permeados por valores morais. Essa abordagem foi tão central para sua visão educacional que ele dedicou um capítulo inteiro da sua grande didática ao tema (capítulo V), destacando ainda a importância da razão como elemento orientador desse processo.

Portanto, essa abordagem pedagógica se distancia de uma Educação meramente enciclopédica e mnemônica, pois o foco central da Educação comeniana era resgatar o homem do pecado e capacitá-lo a alcançar uma vida plena, o que nos permite compreender que:

Comenius advoga que o objetivo da educação é a possibilidade de viver uma vida plena, na qual a semente ou a potência humana seja efetivamente germinada, atualizada. Os benefícios da educação seriam situados no âmbito individual, já que a pessoa se desenvolve pessoalmente por ter sido instruída; mas seriam também benefícios públicos, dado que a própria coletividade seria agraciada com um benefício que se estenderia a todas as classes da sociedade. (Boto, 2021, p. 40).

Nesse contexto, o mencionado educador direcionava seus ensinamentos aos governantes de Estados com escolas reformadas, defendendo que estas deveriam ser acessíveis a todas as pessoas, independentemente de sexo, gênero ou classe

social. Para ilustrar a relevância desse pensamento, que à época soava como algo revolucionário, Peter Burke nos faz recordar como exemplificação do enunciado que:

Na Europa renascentista, as mulheres se encontravam em dupla desvantagem, pois o acesso ao saber era difícil e a carreira militar estava fora de questão. Para estudar, as mulheres tinham de superar uma série de obstáculos, principalmente a exclusão da universidade – se não em princípio, na prática, graças à visão disseminada de que o conhecimento não era coisa para mulheres. Elas deviam se limitar aos trabalhos domésticos, ser mães ou freiras (Burke, 2020, p. 81).

Seguindo essa perspectiva, observamos que, embora “as ideias dos intelectuais pouco evidenciados pela historiografia tradicional, como mulheres, protestantes e negros” (Galvão; Lopes, 2010, p. 46, grifos nossos), sejam frequentemente negligenciadas, a Didática Magna se destaca como uma fonte de pesquisa cujos princípios pedagógicos divergem da tradição católica.

Essa reflexão leva a pensar que para Comênio, tanto mulheres como os Protestantes e/ou pessoas negras, possuíam as sementes do conhecimento infundidas por Deus, o que justificava sua inclusão no processo educativo. Da mesma forma, ele argumentava que trabalhadores, agricultores e jovens de origens humildes também deveriam ter acesso à Educação, capacitando-os a melhorar suas condições de vida por meio do comércio e dos negócios.

Essa defesa articula-se com “nossa preocupação com as pessoas comuns no passado, com sua vida, seu trabalho, seu pensamento e sua individualidade, assim como com o contexto e com as causas determinantes de sua experiência de classe” (Burke, 1992, p. 54), revelando assim, uma valorização no âmbito comeniano com a experiência histórica das camadas populares. Defendia ainda que as escolas deveriam acolher até mesmo aqueles com deficiências, atentando, inclusive, que:

Há alguns (imbecis e maus da natureza) aos quais principalmente devemos ajudar. E que não seja obstáculo o fato de haver quem pareça, por natureza, idiota e imbecil. Da mesma maneira, há quem seja da natureza mais retardada e perversa. Esses devem ser ajudados para que se livrem de sua animalidade⁶ (Comênio, 1954, p. 115).

⁶ Alerta de estereótipos: Os termos *imbecis*, *idiotas*, *retardados* são apresentados conforme a escrita na fonte originalmente investigada. Queremos registrar que eles podem conter representações estereotipadas que não cabem ser aplicadas na atualidade.

Por meio dessa perspectiva, acreditava que a Educação poderia motivá-los a aprender, pois em sua visão, ninguém deveria ser privado de acesso à Educação, “a não ser aqueles a quem Deus negou, em absoluto, os sentidos ou o conhecimento” (Comênio, 1954, p. 116).

Nesse ponto, podemos destacar o olhar civilizador de Norbert Elias para este fim, que termina por corroborar com Comênio ao mencionar a seguinte reflexão: “Não desprezes nenhuma pessoa pelas enfermidades da natureza, que por nenhuma arte podem ser curadas, nem te deleites em apontá-las, uma vez que isto, muitas vezes, provoca a inveja e promove a maldade e mesmo a vingança” (Elias, 1993, p. 291), sendo preciso buscar a santidade como caminho da salvação e encontro com Deus mediante as boas ações e o acolhimento a todos.

No âmbito dessa reflexão, Max Weber enfatiza que “a santidade é modificação do indivíduo integral pela graça de Deus. Trata-se de concepções comuns a todo o protestantismo - naturalmente também encontradas, do mesmo modo, nos ideais mais elevados do catolicismo” (Weber, 2020, p. 188).

Reportamos que o pedagogo morávio afirmava que “as escolas eram as oficinas da humanidade” (Comênio, 1954, p. 120), responsáveis por formar verdadeiros seres humanos, imbuídos de sabedoria, prudência, piedade, obediência e valores essenciais, sendo assim, em uma sociedade em constante transformação, o educador tcheco acreditava que a escola deveria estar integrada a esse processo, sendo continuamente repensada e renovada.

Logo, para o mencionado pensador, era fundamental que todos estivessem conectados e atuassem em harmonia para o bom funcionamento do todo, assim como os componentes de um relógio ou de uma tipografia.

Com vistas a necessidade de “examinar os pormenores mais negligenciados” (Ginzburg, 1989, p. 144), o tratado educacional estudado faz inúmeros uso de analogias, metáforas e comparações, em conformidade com os preceitos do tomismo, segundo os quais “as verdades são conhecidas por meio de conceitos, analogias e metáforas” (Silveira, 2025, p. 122), com o objetivo de tornar as ideias pedagógicas mais acessíveis, bem como, promover uma compreensão holística e leve.

É interessante perceber que, nesse contexto do uso de analogias e metáforas, os preceitos aristotélico-tomistas usavam essas figuras para explicar algo complexo ou desconhecido comparando com algo mais familiar como forma de facilitar a compreensão, recurso este, que Aristóteles denominou de “percepção da similaridade

entre diferentes” (Burke, 2020, p. 270), e desse modo, operando “no nível da analogia - ou seja, na área em que a similaridade perfeita existe mais entre os relacionamentos que unem as coisas, do que entre as próprias coisas, que podem ser muito diversas” (Burke, 1992, p. 157).

Apoia-se nesse argumento, os estudos voltados aos povos ancestrais que acreditavam que “‘analogia’ era a *verdade*, inscrita por Deus na natureza das coisas (Burke, 2020, p. 139, grifos do autor), bem como, filósofos da ciência alegavam que “teorias e modelos científicos guardam uma importante semelhança com as metáforas” (Burke, 2020, p. 270).

Nesse sentido, Comênio utiliza vastamente o uso desses recursos linguísticos como forma de recorrer às observações da natureza, em sintonia com os ensinamentos do livro sagrado, destacando que esses devem ser os maiores exemplos a serem seguidos. Ele afirmava que a natureza oferece as sementes da ciência, da virtude e da religião, mas não as concede plenamente, esses valores são conquistados por meio da oração, do estudo e do esforço pessoal.

Essa reflexão indica que, para que essa abordagem didática fosse implementada de forma eficaz, seria necessário desenvolver um tratado com características bem estruturadas, organizadas e direcionadas. Essa discussão servirá como base para a próxima seção.

4.2 - Características gerais do tratado educacional de Comênio

Sob a perspectiva teórica, os termos *didática*, *magna*, *tratado*, *arte* e *universal* apresentam uma diversidade de significados e interpretações. A compreensão aprofundada desses conceitos é essencial para apreender, com maior precisão, a essência e as características estruturantes da Didática Magna, concebida pelo Bispo Protestante e educador morávio João Amos Comênio.

Iniciemos pelo termo *didática* que tem suas raízes na Grécia Antiga, derivando da expressão *techné didaktiké*, que já denotava uma conotação próxima à atual, referindo-se à arte, técnica ou prática do ensino, tanto em contextos familiares quanto escolares. Ainda que amplamente empregada de forma empírica ao longo da história, a expressão foi formalmente introduzida por Wolfgang Ratke, em 1617, por meio da obra *Introdução Geral à Didática ou Arte de Ensinar*.

Entretanto, registros históricos apontam que, antes das contribuições de Comênio, a didática ainda não se constituía como objeto de estudo sistematizado, tampouco como um discurso teórico estruturado. Essa sistematização se consolida com Comênio, especialmente a partir da elaboração da Didática Tcheca, obra posteriormente traduzida para o Latim em 1633, sob o título *Didática Magna*, publicada em 1657, representando um marco na constituição da didática como campo de conhecimento e sendo amplamente difundida na literatura pedagógica.

Nesse contexto, a palavra *magna* alude ao caráter universal das realizações humanas emergentes no início da Idade Moderna. Já o termo tratado refere-se a um conjunto sistematizado de princípios destinados a nortear uma nova concepção de ensino. A noção da expressão *arte*, por sua vez, remete à prática de imitação da natureza, conforme os modelos seguidos pelos artesãos da época e o verbete *universal* destaca a abrangência da didática, enquanto saber voltado à transmissão sistemática dos conhecimentos sociais e educacionais a todos os indivíduos, sem distinção.

Assim, é a partir do século XVII, com a obra de Comênio, que a didática passa a ser formalmente reconhecida e estruturada como um campo específico do saber pedagógico, voltado à sistematização dos processos de ensino e aprendizagem com vistas a propositura de proporcionar um ensino global a todos, fundamentando-se em princípios metodológicos que ainda hoje orientam sua compreensão e aplicação no contexto educacional contemporâneo.

Nessa perspectiva, a partir da “linguagem dos “vestígios” (Burke, 2017, p. 53), nos foi demonstrado que ao explorarmos esses conceitos etimológicos e/ou terminológicos, nos é fornecido percepções valiosas para o entendimento da obra em análise, uma vez que eles foram plenamente abraçados pelo autor estudado ao intitular sua obra-prima Didática Magna complementada com seu subtítulo Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.

Dessa forma, o objetivo era elaborar um tratado universal para a Educação de todos, em consonância com a definição historiográfica dos termos etimológicos mencionados anteriormente. Esse tratado também se empenhava em criticar o modelo escolástico de ensino, originado nas escolas monásticas cristãs, que buscava conciliar fé e razão, mas favorecia as classes mais abastadas e elitistas.

Comênio ainda se opunha fortemente aos governantes que negligenciavam a Educação, se alinhando ao entendimento clássico de Tomás de Aquino de que o

“conceito de bem comum político é um tópico fundamental da filosofia prática tomasiana” (Silveira, 2025, p. 99). À época de seu lançamento o modelo pedagógico jesuítico prevalecia como padrão dominante dos preceitos educacionais, que foi fortemente refutado pelas concepções presentes na obra Protestante do pensador tcheco consolidando-se como um tratado educacional de ampla influência em toda a Europa.

Nesse contexto, a ênfase da proposta do educador morávio recaía sobre um ensino voltado para a formação integral do ser humano, promovendo a ideia de que:

Didática é o mesmo que arte de ensinar. Alguns varões ilustres, compadecidos de abrumadora mola de Sísifo que são as escolas, procuraram, antes de mim, dar-lhes remédio. Cada qual se diferenciou na forma de receitá-lo e, portanto, os resultados foram diversos (Comênio, 1954, p. 33).

Assim, o pensador checo utilizou sua vasta experiência didática para elaborar um tratado pedagógico, didático e sociológico bem estruturado e amplamente sistematizado, que seguia a ordem natural das coisas e estava dividido em níveis, classes e aulas. Seu autor defendia a ideia de que os problemas da humanidade poderiam ser resolvidos por meio da Educação, apoiada pelo Estado, permitindo que alunos de todas as idades e gêneros tivessem acesso a uma formação universalista, capaz de promover uma vida social pautada pela moralidade e dignidade, conforme assevera o mencionado educador de que sua obra deve ser entendida como:

O modo certo e raro, para tôdas as comunidades, praças e aldeias de qualquer reino cristão, de erigir escolas de tal natureza, que tôda a juventude, de um e outro sexo, sem excetuar ninguém, possa ser instruída nas letras, reformada nos costumes, educada na piedade, durante os anos da puberdade, em tudo aquilo que se relaciona com esta vida e a futura (Comênio, 1954, p. 29).

A estrutura organizacional do tratado elaborado pelo educador morávio revela um amplo arcabouço para compreender sua proposta pedagógica, que enfatiza a valorização da disciplina, a Educação para grandes massas, o trabalho honesto, o controle do tempo, a ética, a igualdade de gênero, as orientações didáticas e o ensino universal com vistas para instruir a todos de forma abrangente a fim de que fosse possível fornecer eficazmente a democratização do ensino.

Com base nisso e em termos práticos e estruturais, a Didática Magna é

composta por trinta e três capítulos (33), organizados em quatro partes (4), assim elencadas:

Na primeira parte (capítulos I-VI), o educador checo do século XVII apresenta os fundamentos teológicos e filosóficos da Educação baseados nas Sagradas Escrituras com vistas para o entendimento de que a Educação seria o meio divino para o aperfeiçoamento humano e aproximação com Deus.

Na segunda parte (capítulos VII-XIX), discorre sobre os princípios da didática geral, abordando aspectos como o início da formação desde a primeira infância, a inclusão de toda a juventude de ambos os sexos na escolarização e a defesa de uma Educação de caráter universal, no entendimento de que todo ser humano é capaz de ser ensinado, pois todos têm o potencial de aprender, uma vez que essa capacidade é inerente à própria natureza humana.

Na terceira parte (capítulos XX-XXVI), Comênio aborda a didática especial, apresentando diretrizes metodológicas para o ensino das ciências, artes, línguas, moralidade e a formação de valores religiosos.

E, na quarta parte (capítulos XXVII-XXXI), ele propõe um plano de estudos desdobrados em quatro etapas educacionais: a escola materna ou do regaço materno; a escola das letras ou escola comum pública (escola primária, da língua nacional e/ou língua vernácula); a escola Latina (do Latim) ou Ginásio e a escola para a juventude/estudos universitários que seria a Academia e que estaria integrada às viagens ou excursões.

Conforme o entendimento do autor, essa divisão, contribuiria para haver “uma escola materna em cada casa; uma escola pública em cada população, praça ou aldeia; um Ginásio em cada cidade e uma Academia em cada Reino ou província maior” (Comênio, 1954, p. 354).

Esse ordenamento em quatro partes e subdividida em trinta e três (33) capítulos, contém propostas de ensino e orientações didáticas, cuja estrutura é apresentada conforme a Tabela 4, abaixo ilustrada:

Tabela 5 - Distribuição dos direcionamentos dos trinta e três (33) capítulos das propostas educacionais que compõem as quatro (4) partes da Didática Magna em 1657

Propostas / orientação	Distribuição
1. Homem e Deus	6 capítulos
2. Primeira Infância	1 capítulo
3. Juventude	2 capítulos
4. Educação universalizada	1 capítulo
5. Escolas	4 capítulos
6. Filosofia (vida)	1 capítulo
7. Método Ensinar e Aprender	3 capítulos
8. Método Ensino	1 capítulo
9. Método Ensino das Ciências	1 capítulo
6. Método Ensino das Artes	1 capítulo
7. Método Ensino das Línguas	1 capítulo
8. Método Ensino da Moral	1 capítulo
9. Método para Infundir a piedade	1 capítulo
10. Reformar as escolas	1 capítulo
11. Disciplina escolar	1 capítulo
12. Estrutura e ordenamento escolar	5 capítulos
13. Organização universal escolar	1 capítulo
14. Aplicabilidade de todo método proposto	1 capítulo
Total: 33 capítulos	

Fonte: elaboração do autor (2025).

De modo a compreender de forma mais aprofundada as orientações pedagógicas propostos por Comênio, em sua grande didática estava o incentivo às práticas das viagens a serem proporcionadas aos estudantes e viabilizadas pelas escolas como complemento formativo. Também defendia a criação de uma escola universal, bem como, conclamava os responsáveis e governantes da/pela Educação a colaborarem na concretização de seu ideal educacional.

Essa reflexão nos leva a pensar que o teólogo e educador Protestante também abordava em sua didática a organização escolar, a preferência pela coerção psicológica em detrimento dos castigos físicos, a valorização da Educação infantil e o acesso universal e permanente à Educação.

Logo, a obra autoral comeniana responde aos anseios de uma época em que as instituições escolares e a sociedade eram profundamente influenciadas pela ascensão do capitalismo industrial e pelos princípios epistemológicos fundamentados na teologia e pedagogia dos principais reformadores, entre eles Martinho Lutero (1483-1546), João Calvino (1509-1564) e o próprio Comênio (1592-1670). Este último, em particular, terá os aspectos organizacionais e administrativos explorada de maneira mais aprofundada na subseção a seguir.

4.3 - Níveis organizacionais de ensino e seus aspectos administrativos

Com respaldo nos estudos prévios conduzidos à época por Comênio, pode-se inferir que seu tratado pedagógico apresenta um caráter reformador, universalizante e inclusivo, orientado para assegurar a todos o aprendizado dos fundamentos, razões e finalidades dos fenômenos existentes ou que possam vir a existir.

Esse aprendizado deveria ser promovido de forma coletiva em todos os ambientes educacionais, uma vez que as escolas seriam responsáveis por proporcionar as condições necessárias para que os jovens alcancem sucesso em suas vidas. Tal perspectiva refuta de maneira incisiva a inadequação do modelo organizacional de ensino vigente em sua época, destacando que:

Tem sido um mal para a juventude: 1 - Dedicar 6, 7 e 8 horas, por dia a lições e exercícios públicos e algumas outras aos particulares; 2 – Sobrecarregar, até à saciedade ou ao delírio, de ditados a fazer, de exercícios de composição e muito que aprender de memória. Que resultado obtem aquele que quer encher à força um vaso de boca estreito (com o que se pode comparar a inteligência das crianças) em lugar de enchê-lo gota a gota? Sem dúvida, derramará a maior parte do líquido e conseguirá introduzir menos do que se colocasse gota a gota. Igualmente age sem fundamento o que pretenda que os discípulos aprendam tudo quanto eles desejam e não como tudo quanto possam. Porque necessitamos ajudar as forças e não cortá-las, e o formador da juventude, da mesma maneira que o médico, é somente, Ministro da Natureza, não seu dono (Comênio, 1954, p. 205).

Contudo, contrariando este pensar, o autor em estudo, compreendeu que as escolas poderiam ser reformadas e melhoradas, formulando em seu tratado educacional uma propositura para direcionar a organização escolar com o intuito de tornar as crianças e jovens sábios, honestos e piedosos, no entendimento de que o ensino “se faça sem castigos nem rigor, leve e suavemente, sem coação alguma e de maneira natural (Comênio, 1954, p. 134).

Permeiar essas considerações trazidas até o momento é necessário para compreender que o ensino comeniano orienta a necessidade das escolas em estabelecer períodos definidos para o estudo de cada arte, ciência e língua. Dessa forma, uma enciclopédia abrangente de conhecimentos poderia ser explorada integralmente ao longo do tempo, possibilitando que fosse formado indivíduos genuinamente cultos, morais e piedosos.

Para este fim, propôs que todo o processo de escolarização fosse dividido, trilhado e adquirido em até vinte e quatro (24) anos, conforme um modelo organizacional bem sistematizado, harmonioso, coerente e inovador, justificando esse pensar da aquisição do conhecimento mediante a seguinte reflexão:

Para conseguirmos isto, empregaremos todo tempo da juventude (não temos que aprender uma só arte, mas todo conjunto das artes liberais com tôdas as ciências e algumas línguas), isto é: desde a infância até a idade viril, vinte e quatro anos, distribuídos em períodos determinados (Comênio, 1954, p. 353).

Em termos práticos, o autor delineia em seu tratado educacional uma proposta de ensino de caráter universalista e gradual, tendo o convívio com a natureza e suas leis naturais, os melhores exemplos de inspiração para se adquirir o conhecimento, dispondo que a “natureza não dá saltos. Tudo gradativamente; nada de saltos” (Comênio, 1954, p. 187).

Em relação a essa abordagem, pode-se argumentar que a estrutura ideal para o ensino nos moldes comeniano, se daria através do desdobramento em quatro etapas e/ou níveis de ensino/etapas escolares distintos(as) que seriam: a escola materna; a escola das letras/comum pública; a escola latina/ginásio e a academia.

Conforme o autor da proposta, essa estrutura de ensino, fortaleceria o respeito ao desenvolvimento escolar de cada aluno, o qual foi justificado mediante a analogia ao cultivo dos pomares, assim explicitada:

Essa maneira de instruir cuidadosamente a juventude pode ser também comparada ao cultivo dos pomares. Neles, as crianças de seis anos, adestradas retamente pelo cuidado paterno e materno, são semelhantes às arvorezinhas plantadas a tempo, bem regadas e que começam a produzir ramos. Os adolescentes de doze anos são como as arvorezinhas já cobertas de ramos, que começam a dar novos brotos, nos quais não se vê claramente o que vão dar. Os adolescentes de dezoito anos, já instruídos no conhecimento das línguas e das artes, são parecidos com as árvores cobertas de flores por tôda a parte, oferecendo, com elas, agradável espetáculo à vista e um agradabilíssimo perfume ao olfato e prometendo ao paladar frutos deliciosos. Por fim, os jovens, de vinte e quatro e vinte e cinco anos, já nutridos dos estudos acadêmicos, são como a árvore cheia de frutos e chegou o tempo de colhê-los e aplica-los a seu uso (Comênio, 1954, p. 357).

Seguindo essa direção e, com base no que dispõe o tratado educacional do

clérigo e educador checo e, para melhor compreender o desenvolvimento de cada etapa escolar proposta e acima citada, iniciemos pela análise da escola materna ou do regaço materno.

A escola materna/maternal, também conhecida como regaço materno, correspondia ao jardim de infância, conforme entendimento na primeira tradução da obra em Língua Portuguesa no Brasil realizada em 1954 por Nair Fortes Abu-Merhy. Para Comênio, esta escola foi pensada para atender as crianças de zero (0) a seis (6) anos tendo por responsabilidade os pais e as amas. Conforme o autor da *Bohemia*, essa fase da vida assemelha-se a uma jovem árvore que, ao ser plantada e devidamente cuidada, começa a desenvolver raízes e a formar seus primeiros ramos nos estágios iniciais de crescimento, havendo a compreensão de que “a formação do homem se faz muito facilmente na primeira idade e só pode ser feita nela” (Comênio, 1954, p. 103).

Conforme os rastros da pesquisa têm apontado, percebe-se que o educador morávio destacou que o desenvolvimento educativo na primeira infância deveria ser alcançado gradativamente, assim asseverando: “Em resumo, já que toda vida depende da infância e de sua educação, ficarão perdidos todos aqueles que nela não se prepararem para todas as cousas da vida” (Comênio, 1954, p. 126). Essa convicção em relação a uma progressão ordenada é o que orientaria as crianças a alcançar os níveis mais altos de aprendizagem e conhecimento, culminando na fase adulta.

Partindo da premissa de que “a língua é uma das manifestações mais acessíveis do que consideramos como caráter nacional” (Elias, 1990, p. 119), tomamos esta concepção de Norbert Elias como fundamento para reforçar e valorizar a relevância da proposta de Comênio ao sugerir a criação da denominada escola das letras ou escola comum pública, equiparável ao ensino primário, que também ficaria conhecida por escola da língua nacional ou escola vernácula, destinava-se a crianças de seis (6) a doze (12) anos. Registra-se que o pensador checo justifica essa proposta ao afirmar que, nessa faixa etária, as crianças se assemelham a árvores que já possuem ramos e brotos, fazendo uma analogia de que o que irão produzir ainda não está totalmente definido, mas logo começará a se revelar.

A terceira propositura organizacional para o ensino se voltava para a escola latina, relativo ao nível secundário de ensino ou ensino médio no atual contexto brasileiro, também chamada de escola do Latim ou Ginásio e destinava-se a jovens

de doze (12) aos dezoito (18) anos. Para fundamentar essa proposta pedagógica, o autor novamente recorre à comparação com a natureza, afirmando que adolescentes de dezoito anos, já instruídos em línguas e diversas artes, assemelham-se a árvores em flor: exibem uma beleza agradável e emanam um perfume promissor, indicando frutos suculentos a serem colhidos no futuro.

Por fim, o autor Protestante propõe que a última etapa da Educação se realize por meio dos estudos universitários, oferecidos na Academia, que integrariam viagens e excursões, e se voltariam para jovens e adultos entre dezoito (18) e vinte e quatro (24) anos. Essa fase representaria a conclusão dos estudos e a consolidação do saber, seguindo mais uma metáfora com a natureza: nessa idade adulta, os estudantes se assemelhariam a árvores carregadas de frutos, prontos para serem colhidos e utilizados de diversas maneiras, no entanto, “não aconselha que subam todos aos nível superior, mas apenas aquelas inteligências privilegiadas” (Comênio, 1954, p. 10).

Tendo em vista a importância da aquisição da linguagem, em relação a essa abordagem, vê-se que Comênio também traçou em quatro níveis a forma de se aprender de forma gradual e com eficácia o ensino da língua materna e a língua latina, assim pontuadas:

A primeira fase/idade para adquirir as linguagens supracitadas seria conhecida como infantil balbuciente em que a criança começa a aprender a falar de forma espontânea. A idade pueril, também chamada de crescente, corresponderia à segunda fase de aprendizagem das línguas, na qual a criança começa a falar com mais propriedade. Na terceira idade, conhecida como juvenil e florida, a criança aprenderia a falar com elegância e, por fim, Comênio orienta que na quarta idade, chamada de viril ou vigorosa, a metodologia de ensino para o aprendizado da linguagem seria voltada para a fala precisa e rigorosa.

Quando direcionadas orientações para as instituições escolares, é interessante observar que o educador morávio sugere em sua obra que elas fossem localizadas em áreas tranquilas, onde a aprendizagem não sofresse interrupções, e não se permitisse o aluno faltar as aulas. Ele sugere que não se adote um calendário letivo fixo, em vez disso, os alunos deveriam frequentar a escola nos períodos mais convenientes, especialmente nos meses em que não precisassem trabalhar nos campos, deduzindo que seria “prejudicial às crianças ir às escolas com intervalos de meses e anos, e, nesse período, se dedicarem a outras cousas” (Comênio, 1954, p. 190).

Além disso, para que o ensino fosse verdadeiramente eficaz, seria necessário organizar cuidadosamente o tempo dedicado a cada sala de aula nos quatro níveis escolares, atentando para que todo processo de aprendizagem estivesse alinhado à capacidade dos alunos com vistas ao entendimento de que iriam ampliando suas habilidades a cada etapa avançada. Para que isso fosse possível, seria preciso a cada ano, mês, dia e hora ir estabelecendo tarefas específicas a serem cumpridas conforme os caminhos metodológicos traçados acerca das aulas, da progressão de ensino e das aulas.

É oportuno levar em consideração que segundo o tratado comeniano, o acesso a esse modelo de ensino totalmente sistematizado, composto por diferentes graus de complexidade, permitiria alcançar a *pansofia* [pansophia], cujo termo:

Significa, literalmente, “sabedoria universal”. Aos olhos de seus adeptos esse sonho magnânimo se associava [...] às tentativas de reunir as igrejas cristãs, reformar o saber, harmonizar as filosofias e criar uma linguagem universal [...]. A *pansophia* também se ligava a uma visão mais ampla, que abrangia o fim do conflito (nos tempos da Guerra dos Trinta Anos), a futura “reforma universal” de tudo o que havia de errado com o mundo e até a esperança de um retorno à era que precedera à queda de Adão (Burke, 2020, p. 96)

Comênio era um estudioso nato da *pansofia* e que teve como seu preceptor o calvinista alemão Johann Heinrich Alsted que foi “professor de filosofia e teologia na Universidade de Herborn [...] mais conhecido pela enciclopédia que publicou em 1630 (Burke, 2020, p. 96), cuja obra “impulsionou um deslocamento no significado do termo “enciclopédia” de seu sentido original de curriculum (uma trajetória intelectual em torno da qual os alunos deveriam correr) para o de um livro que reunia conhecimento diferentes” (Burke, 2020, p. 96).

Dessa forma, com base nessas informações de alcance amplo e caráter universal, o educador morávio Comênio julgava possível alcançar a aquisição integral do conhecimento conquistada via o ordenamento sistematizado do ensino, comparado pelo tcheco, inclusive, como um vasto sistema de uma máquina de escrever, que à época seria o que havia de melhor para informar, haja vista os preâmbulos da iniciação da revolução industrial e divisão social em classes com o uso do papel, caracteres tipográficos, tinta e prensa, e com esses itens, o Ministro Protestante perfaz uma analogia voltada para a organização de uma escola, em que:

O *papel* são os discípulos cujas inteligências hão de ser impressas como os caracteres das ciências. Os *tipos* ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para êste trabalho, graças aos quais se imprime, na inteligência, com facilidade, tudo quanto se há de aprender. A *tinta* é a voz viva do professor que traduz o sentido das cousas e dos livros para os alunos. A *prensa* é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos para receber ensinamento (Comênio, 1954, p. 399, grifos do autor).

Perante o exposto, é possível observar que os indícios levantados pela pesquisa nos conduzem à compreensão de que o educador morávio, em seu tratado, propôs uma organização escolar que atendesse os preceitos da modernidade que se afluía. Essa proposta de estrutura educacional é apresentada pelo autor, de forma geral, conforme os seguintes princípios: “I - em que se possa instruir toda a juventude [...]. II - em que se instrua em tudo aquilo que possa fazer sábio, probo e santo o homem. III - em que se realize esta preparação da vida, de modo que termine antes da idade adulta” (Comênio, 1954, p. 134). Para a concretude dessa propositura, ficava atenuado que a família deveria ser a guardiã dos valores, da moral e da honestidade, cabendo a eles reforçar junto com a escola os preceitos da moralidade alinhada sempre as Sagradas Escrituras.

É justo citar que Comênio, não só propôs um novo modelo de ensino, como também, idealizou a criação de colégios e instituições inovadoras para aplicabilidade de seu pensamento educacional, cada uma com um propósito específico, seriam eles: o *Collegium Lucis* (Colégio da Luz): voltado a ajudar as pessoas a reconhecerem a luz como uma essência intrínseca de cada indivíduo; O *Dicasterium Pacis* (Tribunal da Paz): dedicado à mediação e ao fortalecimento das relações humanas e o *Consistorium Oecumenicum* (Concílio Ecumênico): focado em questões religiosas e na promoção do diálogo reformista que se expandia em todo continente europeu. Outrossim, é do autor Protestante o pensamento final acerca desses colégios em externar que:

Devemos fazer notar agora a extrema necessidade de uma Escola de Escolas ou Colégio Didático, estabelecido em todos os países ou, se não houver esperança para isso, ao menos entre os eruditos, devotos da glória de Deus, que se exaltará por isso, respeitada a santa fé, sem ninguém se mover do lugar em que se encontra (Comênio, 1954, p. 394).

Pelo citado, depreende-se que a criação dessas instituições estaria concebida como um instrumento estratégico para a disseminação e a concretização dos ideais educacionais por ele delineados, adaptando-se às exigências de um mundo em transformação que demandava novas maneiras de pensar e conviver a serviço da reconciliação, comunhão e busca pela Glória de Deus.

Logo, para concluir este tópico, é importante destacar que o educador checo e Protestante Comênio não esperava que a maioria de seus contemporâneos acreditasse em seu tratado educacional, dado o caráter revolucionário e inovador de sua proposta. Ele mesmo questionou:

Quem acreditará nisso antes de ver? É sabido que uma das condições dos mortais é que, antes de qualquer descoberta, indagam, admirados, como se poderá descobrir e, depois da descoberta, se admiram de que não tenha sido descoberta antes (Comênio, 1954, p. 135).

A resposta para tal questionamento pode residir na postura e na conduta que os professores poderiam e deveriam adotar frente a esse novo modelo educacional, tema que será abordado e analisado na subseção seguinte.

4.4 - Perfil docente na Didática Magna

A “didática é a voz do professor” (Comenius, 2011, p. 366). Com essa analogia, Comênio ressalta a importância dada pela Didática Magna para aqueles que são os verdadeiros disseminadores do conhecimento: Os Professores!

Para melhor elucidar essa teorização comeniana, os indícios catalogados pela presente pesquisa nos fizeram compreender que o tratado educacional do educador tcheco discorre a figura e o modo de agir do professor como de fundamental importância para o êxito do ensino conforme os tempos modernos que se descortinava no século XVII e que carecia de destoar com àquele perfil docente medieval e oriundo das escolas francesas, que deveras, foi o modelo seguido pelos educadores advindos da ordem jesuíta.

Nesse sentido, para aprofundar a discussão sobre o papel essencial do professor na eficácia da aprendizagem, podemos relacionar este ponto com a seção anterior, na qual o autor concede aos docentes um lugar de destaque. Para este fim, ao fazer uma comparação com a arte tipográfica, o pensador morávio reflete

filosoficamente que “a tinta é a voz do mestre, quando, a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos” (Comenius, 2011, p. 364). Essa perspectiva é fortalecida pela seguinte afirmação:

Dissemos que a tinta da imprensa estava representada, no ensino, pela voz do Preceptor. Assim como os tipos tais como são, ao ser impressos seco no papel, não deixam senão leves marcas que, com pouco tempo, desaparecem e, impregnados de tinta, sua marca é indelével, assim tudo que os livros, mestres mudos, exponham à inteligência das crianças, é realmente confuso, misterioso e imperfeito. Mas ao intervir a palavra do preceptor (explicando de acordo com a compreensão infantil e fazendo aplicações oportunos), converte-se em algo real e vivo esse imprime profundamente no espírito, de modo que os alunos entendem perfeitamente o que aprendem e se dão conta do que entendem e sabem. E assim como a tinta da imprensa é diferente da de escrever, porque não é feita em água, mas com óleo (e os que se dedicam com empenho, à arte tipográfica, empregam azeite puríssimo com carvão de nozes pulverizado), também à palavra do preceptor, graças à sua maneira suave e simples de ensinar, deve infiltrar-se na alma do discípulo, à maneira de azeite suavíssimo, inculcando neles, ao mesmo tempo, o conhecimento de tôdas as cousas (Comênio, 1954, p. 401).

Assim, neste momento, o foco se volta para o papel do docente como um profissional que conduz o ensino simultâneo, estabelece regras disciplinares e pedagógicas com sua turma e desconsidera as limitações impostas por condutas hierárquicas, mecanismos burocráticos e atitudes “estreitas e burocráticas desprovidas de paixão” (Weber, 1989, p. 121), e, quando necessário, corrige o aluno, instruindo-o a evitar repetir o erro, sem recorrer a castigos corporais ou chicotadas, sem condutas burocráticas mas guiando-se por exemplos fundamentados na lei natural e nos princípios dos livros sagrados.

Além disso, ao propor uma atividade em sala de aula, o professor deve explicá-la com clareza e precisão, buscando eliminar dúvidas e enfatizando fortemente que:

Por isso é cruel o Preceptor que, ao encomendar uma tarefa aos discípulos, não manifesta com clareza em que consiste ela, nem ensina como a devem executar, nem muito menos auxilia aos que a tentam fazer, mas os obriga a suar e angustiar-se e, se a fazem mal, ainda os pune. Que é isto senão um sacrifício sangrento da juventude? É o mesmo que se a nutriz obrigasse a andar desenvoltamente a uma criança que não soubesse ainda se sustentar em pé e, ao ver que não pudesse, lhe desse pancada. Outra cousa é o que nos ensina a Natureza (Comênio, 1954, p. 208).

O pensador tcheco registra em seu tratado pedagógico a preocupação com os profissionais docentes que, à época, ensinavam os alunos de forma individual e adestrada, afirmando que:

Da mesma maneira que o tribuno militar não dispõe separadamente os exercícios dos calouros, mas levando a todos, conjuntamente, no campo, mostra-lhes o uso das armas e a maneira de utilizá-las e, embora tenha que dar uma explicação especial a um ou outro, quer que os demais o façam e pratiquem, assim também deve agir o Preceptor” (Comênio, 1954, p. 250).

Em conformidade com a discussão empreendida, o autor estudado defende que o professor deveria adotar em sala de aula um ensino capaz de atingir vários alunos simultaneamente de maneira organizada, racional, universal, agradável e uniforme. Justifica essa abordagem ao traçar analogias com profissões como a de padeiro, oleiro e tipógrafo, explicando que:

Numa palavra: assim como o padeiro assa muitos pães e o oleiro faz muitos tijolos com uma só massa e esquentando o forno uma só vez, assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios a um grande número de alunos (Comênio, 1954, p. 239).

Para que isso fosse possível, era essencial que o professor tivesse formação pedagógica específica em um ambiente próprio para este fim, fundamentando a ideia de “mencionar a extrema utilidade que teria de fundar em todos os países do mundo a ESCOLA das Escolas, ou COLÉGIO DIDÁTICO” (Comenius, 2011, p. 358, grifo do autor). Sobre esse aspecto, o autor argumenta a necessidade da existência de professores, haja vista que “raramente os pais estão em condições ou têm tempo para educar os filhos deve haver quem o faça exclusivamente e, por isso, sirva a toda comunidade” (Comênio, 1954, p. 112), estabelecendo assim a importância da profissionalização docente calcada sempre na amorosidade, gentileza e humanização, depreendendo, que, ao professor e, conforme todas as orientações expressas pelo tratado comeniano, conclui-se que:

I - não se castigue com pancada por causa do ensino (pois se o Aluno não aprende, a culpa é do Preceptor que ou não sabe ou não procura fazer dócil o aluno). II - O que devem aprender os discípulos há de ser-lhes proposto com tal clareza que o tenham diante dos olhos, como os

dedos de sua mão. III - para aprender tudo com maior facilidade, deve ser utilizado o maior número de sentidos (Comênio, 1954, p. 208).

Sendo assim, o pensador tcheco orienta que “ ao começar qualquer estudo, devemos excitar, nos alunos, um sério apêgo ao mesmo, com argumentos tirados da excelência, utilidade e beleza dos mesmos, etc.” (Comênio, 1954, p. 217).

Considerando como essa forma de ensino, mediada pelo entendimento luterano e utilizava como preceito comeniano de que “enquanto o serviço amorativo ao próximo, o trabalho profissional é um dever de gratidão pela graça de Deus” (Weber, 2020, p. 216), na próxima subseção abordaremos as orientações propostas pelo educador da Morávia com vistas para que a habilidade de ensinar fosse direcionada por um eficaz e necessário reordenamento metodológico, alinhado às novas perspectivas de aprendizagem que surgiriam com a era moderna.

4.5 - Metodologia de ensino do pedagogo checo

A proposta metodológica do educador Protestante Comênio prima pela diversificação, simultaneidade, espontaneidade e amabilidade, mas, para compreender sua propositura, retomamos ao contexto da época em que vigorava métodos de ensino escolásticos, enciclopédicos, fragmentados, mnemônicos, individualizados e de acesso restrito a uma elite intelectual, famílias nobres e/ou bem favorecidas, ofertadas, majoritariamente, pelos colégios jesuítas nos séculos anteriores à promulgação de sua Didática Magna.

Nas suas palavras, os métodos de ensino vigentes à época caracterizavam-se por uma tal rigidez e severidade que o autor da Morávia fez questão de salientar a seguinte situação:

Para educar a juventude, segue-se nas escolas, método tão rigoroso, que as escolas acabaram por ser transformar no terror dos jovens, destruindo os talentos, e a maior parte dos discípulos, tomando horror às letras e aos livros, se apressaram a entrar nas oficinas dos artesãos ou a tomar qualquer outra ocupação (Comênio, 1954, p. 129).

Esse contexto revela-se ainda mais contundente ao ser corroborado pela seguinte afirmação relativa ao ensino das artes e das ciências, na qual asseverava:

Que quase nunca foram ensinadas as artes e as ciências de maneira enciclopédica, mas fragmentária. Com o que resultava que, diante dos olhos dos discípulos, apareciam êstes ensinamentos como feixes de varas ou vides, em que ninguém enxerga a razão por que estão unidos. Por isso, um tomava uma cousa; outro, outra e ninguém chegava a ter erudição geral e, portanto, fundamental. [...] *que se empregavam múltiplos e variados métodos diversos em cada escola.* Cada professor tinha o seu método e mesmo cada professor variava de método de uma ciência ou arte para outra e, o que era pior, não tinha método determinado para uma e única ciência, pelo que mal se davam conta os discípulos do que deviam fazer. De tudo isso, nasciam duvidas, dificuldades, horror e fastio pelos estudos antes mesmo de se iniciar neles (Comênio, 1954, p. 235, grifos do autor).

Além de demonstrar estas preocupações com o ensino, o qual se caracterizava pela fragmentação do conhecimento e pela transmissão pautada no medo, em detrimento de uma formação integral e significativa, Comênio passou a se preocupar também com aquilo que chamava:

“Dilaceração das disciplinas” (*scientiarum laceratio*). Em linguagem vívida, ele se queixou de que “os metafísicos cantam consigo mesmos, os filósofos naturais entoam seus próprios louvores, os astrônomos dançam sozinhos, os pensadores éticos fazem sua próprias leis, os políticos estabelecem seus próprios fundamentos, os matemáticos se regozijam com seus próprios triunfos e os teólogos governam para seu próprio benefício (Burke, 2020, p. 131).

Incomodado com essa realidade metodológica, tanto no campo social quanto na esfera educacional da época, e, acreditando na ineficiência do ensino nos colégios jesuíticos, haja vista que “o simples saber teológico não implicava em absoluto a certeza da comprovação da fé na conduta” (Weber, 2020, p. 101), o pensador morávio decide por elaborar um modelo de ensino capaz de reestruturar e reorganizar os métodos de ensino, trazendo uma visão moderna de como a aprendizagem deveria ser direcionada, estabelecendo um método de ensino leve, eficaz e dinâmico, apresentando já nas primeiras páginas de seu tratado educacional o seu método de ensino:

Ousamos prometer uma Grande Didática, isto é: um artifício universal para ensinar tudo a todos. E ensinar realmente, de maneira certa, pela qual há de se obter, fatalmente, resultado. E ensinar *rapidamente*, sem cansaço ou tédio para quem ensina e para quem aprende; muito ao contrário, de forma atraente e agradável para ambos. E ensinar com *eficiência*. Não superficialmente, nem por meio de simples palavras, mas conduzindo o aluno às verdadeiras letras, aos suaves costumes e à piedade profunda (Comênio, 1954, p. 33, grifos do autor).

Para que essa nova proposta fosse viabilizada, seria preciso realinhar toda teoria e prática de ensino com vistas à formação humana, asseverando que:

A popa e a proa de nossa didática há de investigar o seguinte: a maneira pela qual os que ensinam tenham menos que ensinar e os que aprendem tenham mais que prender; pela qual as escolas tenham menos ruído, menos preocupações, menos trabalho inútil e mais sossego, mais atrativo, maior aproveitamento; pela qual a república cristã tenha menos obscuridade, confusão e dissídia, e mais clareza, ordem, paz e tranquilidade (Comênio, 1954, p. 31).

Nesse sentido, corroboramos da afirmativa de que:

O pensamento didático-pedagógico de Comênio é, portanto, uma apreensão original, no campo da educação, de todas as transformações que estavam se realizando na transição da Idade Média para a Idade Moderna. A forma como ele constitui sua arte de ensinar é uma expressão fiel e adequada das necessidades humanas daquele momento histórico de transição. O modelo que seguiu tem como fundamento o novo conteúdo proveniente da nova compreensão da natureza, do desenvolvimento das forças produtivas, bem como das descobertas da ciência, mas conserva ao mesmo tempo raízes profundas no ofício dos artesãos e na espiritualidade que tudo conduz para Deus. Apreende e traduz, portanto, o momento de passagem entre os dois períodos (Gasparin, 1994, p. 181).

Para reforçar essa argumentação, os indícios nos levaram a entender que a metodologia de ensino proposta pelo autor Protestante deveria orientar as ações pedagógicas dos docentes nas escolas, fundamentando-se em três princípios basilares: analogia com o método natural; progressão gradual e cíclica do ensino e a conexão entre palavras e objetos, seguindo uma trajetória do geral ao particular e da parte ao todo.

No que diz respeito às analogias com as leis da natureza, Comênio parte do pressuposto de que: “a ordem, que vamos estabelecer nas escolas, devemos toma-la da natureza e há de ser tal que nenhuma espécie de obstáculos possa alterá-la” (Comênio, 1954, p. 155), enfatizando ao longo de todo seu tratado pedagógico que a natureza sempre deve ser a fonte de inspiração metodológica para um ensino da arte mediado entre o natural e o artificial, afirmando que:

Esta base não pode ser outra que ajustar as operações desta arte à norma das operações da natureza [...]. Vejamos, na Natureza, o

exemplo das aves que geram seus filhotes e observaremos que imitaram os aubocultores, pintores e construtores, daí deduzindo facilmente o que devem fazer os formadores da juventude (Comênio, 1954, p. 173).

Como apontado, o pensador tcheco propõe um ensino dinâmico, evolutivo e não precipitado, semelhante às leis universais da natureza dadas por Deus. Dessa forma, a aprendizagem se tornaria mais rápida e acessível, permitindo que os alunos adquiram conhecimento de maneira leve e humanizada, em vez de enfrentar métodos extensos e confusos. Ele afirma enfaticamente que “para que o método excite o desejo ao estudo, é necessário, em primeiro lugar, que seja natural” (Comênio, 1954, p. 199).

Para tanto, as práticas pedagógicas, orientadas por um método em sintonia com a ordem natural, conduzem um ensino que se desenvolve de maneira gradual, cíclica e progressiva. Propõe-se, assim, uma estratégia de aprendizagem que valorize a progressão do conhecimento, de modo que “os estudos ulteriormente empreendidos não pareçam que sejam novos mas que sejam um desenvolvimento particular do que se aprendeu primeiramente” (Comênio, 1954, p. 186).

Teoricamente, as pistas revelam que este ensino deve seguir uma progressão gradativa, na qual os conteúdos são organizados em uma sequência do mais simples ao mais complexo. Dessa forma, as atividades começariam com conceitos fundamentais, evoluindo gradualmente para os mais avançados tendo o controle do tempo sempre sistematizado e controlado.

É importante atenuar que, conforme aponta o educador tcheco, caberia aos professores, as instituições escolares e principalmente os pais, despertar nas crianças o amor pelos estudos mediante um ensinamento que enveredasse inicialmente pela sensibilidade, progredindo para aprendizagens mais avançadas, porém, sempre caminhando pelas coisas mais gerais para as particulares e sempre de forma ordenada, sem lacunas ou interrupções, exercitando a memória sem sobrecarregar o aluno com coisas supérfluas que acarretaria a um total desinteresse pelos estudos e/ou espaço para o ócio, afirmando que:

Temos que evitar, com todo o cuidado, as más companhias, as conservações imprudentes e os livros néscios. Os máus exemplos que nos são dados à vista e ao ouvido são como que veneno para a alma. Deve-se, também, evitar a ociosidade, para não aprender a agir mal ou adquirir dificuldade de espírito. Será mais conveniente estar sempre ocupado, já em cousas sérias, já em cousas recreativas (Comênio, 1954, p. 302).

Inclusive, em apoio a essa argumentação, Max Weber constatou em seus estudos sociólogos, quando referenciado ao marco temporal por nós estudado, que:

Segundo a vontade de Deus revelada de modo inequívoco, serve a ampliação de sua glória *apenas* agir, não ócio nem fruição. *Desperdício de tempo*, portanto, por princípio, é o primeiro e mais grave de todos os pecados (Weber, 2020, p. 123, grifos do autor).

Nessa perspectiva, entende-se que, de maneira geral, o tratado comeniano permitiria que a aprendizagem se consolidasse de forma sólida e estruturada, facilitando a compreensão dos conteúdos mais complexos que virão a seguir. Com esse propósito, a simultaneidade nas práticas pedagógicas em que um conteúdo completaria o seguinte, favoreceria o ensino de todos os alunos de uma mesma turma ou nível de forma conjunta, de forma paralela e integrada, possibilitando uma aprendizagem ágil, colaborativa, concisa e contínua.

Além disso, para Comênio, é essencial integrar os saberes de forma que palavras e objetos estejam conectados. Ele defende que o ensino da leitura e da escrita ocorra simultaneamente, cada um reforçando o outro. Essa abordagem deve ser aplicada de maneira contínua a todos os conteúdos ensinados, criando um aprendizado mais coeso e integrado em que culminaria em um arcabouço intelectual conseguida na Academia, última etapa de ensino, conforme sua propositura didática. Em conformidade com a discussão empreendida, de maneira geral, o pedagogo morávio orienta que todas as disciplinas deveriam ser ensinadas pelo mesmo método e conteúdo mediante um ensino simultâneo, direcionado a vários alunos ao mesmo tempo, em grupo, dentro da sala de aula, em oposição ao ensino meramente individualizado.

Além disso, assevera que o ensino deva ser focado pelas leis da natureza e que os alunos deveriam ser divididos em salas de aulas de acordo com sua faixa etária e nível de estudo, bem como, que a formação estudantil e educacional ocorresse sem severidade, sem pancadas e sem coação e, que se habituasse a ler e entender as coisas sem guardá-las de cor, afinal, quando preciso for, “não se faça aprender de memória senão aquilo que tiver sido retamente compreendido pela inteligência. E não se exija da memória mais do que estejamos certos de que sabe a criança” (Comênio, 1954, p. 207).

Os rastros nos direcionaram para entender que segundo o mencionado pensador seria preciso também ser levado em consideração o conhecimento prévio dos alunos em que haveriam de ser trazidas para sala de aula as suas práticas cotidianas que seriam mais fáceis de serem imitadas, asseverando que:

Temos, pois que procurar que, não somente na escola, mas na vida, os modelos daquilo que tenhamos que fazer sejam reais, exatos, simples e fáceis de imitar, quer sejam imagens, desenhos ou esboços das cousas, quer sejam observações ou regras, que serão curtas, claras, inteligíveis, certas, sem exceção (Comênio, 1954, p. 280).

Paralelamente a esta discussão está a proposta metodológica comeniana com o uso eficaz dos estudos. Sob este ponto o manual pontua que:

I - O núcleo dos estudos deve ser distribuído cuidadosamente em classes, afim de que os primeiros abram o caminho aos posteriores e lhes deem suas luzes. II - Há que se fazer uma distribuição escrupulosa do tempo, para que cada ano, mês dia e hora tenha sua ocupação especial. III – Deve-se observar estritamente a extensão do tempo e do trabalho, para que nada se omita ou se transforme (Comênio, 1954, p. 188).

No que se refere à abordagem pedagógica comeniana conhecida como “Método das Línguas” (Comênio, 1954, p. 285), o autor atenta que este ensino deveria ser iniciado pela aprendizagem da língua materna, cabendo ao professor falar a mesma língua desde o princípio, bem como, todas as explicações deveriam ser dadas na mesma língua atentando para uma melhor fluidez comunicativa e gradual.

Nesse sentido, as gramáticas e dicionários deveriam ser adaptados conforme a linguística e semântica de cada aluno perfazendo assim uma maior afetividade entre o aluno e seu professor mediante exemplos da sua própria realidade, seguindo sempre o indicativo metodológico de primeiramente exercitar nas crianças “os sentidos (é mais fácil); depois a memória; em seguida, a inteligência e, por fim, o juízo” (Comênio, 1954, p. 203).

Há a proposta de se ensinar a língua materna em articulação com outra língua, bem como, o ensino da língua materna/nacional deve ser anterior à de Latim e das demais línguas, cuja orientação é que fosse ensinada de forma gradual “de maneira que o discípulo se acostume: primeiro, a entender (é o mais fácil); depois a escrever (em que há tempo para pensar) e, por último, a falar (isto é mais difícil porque deve

ser rápido)” (Comênio, 1954, p. 203).

Os rastros demonstraram que outro aspecto de grande importância para a eficácia metodológica do ensino comeniano é a disciplina escolar e o respeito no espaço escolar. Comênio defende que a Educação deve ser reformada em vários eixos, com a disciplina como um dos pilares fundamentais para estabelecer aulas que promovam eficiência, fluidez, harmonia e atenção entre alunos e professores.

Logo, para o morávio, uma “Escola sem disciplina é moinho sem água” (Comênio, 1954, p. 345), ressaltando a necessidade de um ambiente organizado que incentive a aprendizagem. A indisciplina, por sua vez, desencadearia uma série de ações, como advertências, repreensões públicas e moderadas e, eventualmente, coerção psicológica, evitando o uso de violência física com vistas a prevalescência do princípio da piedade, inspirado nas Sagradas Escrituras, o que nos faz remeter ao processo civilizatório norbertiano com vistas para a compreensão de que:

Torna-se imediatamente claro que esta maneira polida, extremamente gentil e relativamente atenciosa de corrigir alguém, sobretudo quando exercida por um superior, é um meio muito mais forte de controle social, muito mais eficaz para inculcar hábitos duradouros do que o insulto, a zombaria ou ameaça de violência física (Elias, 1990, p. 93).

Outrossim, as estratégias de aprendizagens para estimular os alunos seriam ambientadas, principalmente, em competições e exames constantes objetivando sempre clarificar o que já havia sido aprendido.

De acordo com as evidências apresentadas e, no que tange à discussão metodológica sobre os fatores tecnológicos da época, o pensador tcheco introduz em sua publicação o conceito de *didacografia*, que ele define como um método propício de oferecer conhecimento completo a todos, relacionando-o à tipografia e ao ambiente da sala de aula, justificando essa terminologia conforme o seguinte entendimento:

Vamos continuar com o exemplo da arte tipográfica, ampliando a comparação, afim de que se veja claramente que as ciências se podem ministrar às inteligências, do mesmo modo que se imprimem as folhas de papel. Esta é a razão por que não é um despropósito inventar e aplicar a esta didática um nome parecido com o de Tipografia, chamando-a Didacografia (Comênio, 1954, p. 399).

Indícios sugerem que essa abordagem metodológica remonta ao século XVII, quando o ensino medieval começou a dar lugar ao modelo educativo da era moderna e manufatureira:

À sua Didática quis também chamar Didacografia, por analogia com Tipografia: da mesma maneira que esta invenção, recente na sua época, reduzia o trabalho, multiplicava os livros e lhes dava maior correção, assim também a didacografia diminuiria o trabalho dos mestres, obteria maiores e mais seguros resultados (Comênio, 1954, p. 14).

Desse modo, com a propositura de sua didacografia, seria possível adquirir o conhecimento de todas as coisas por meio do ensino de um único professor que traria um ensino leve e acessível, sem causar cansaço. Para este fim, há a proposição de que as elaborações dos exercícios em sala de aula não ultrapassassem quatro horas, permitindo assim, que um único professor, ajudado por alunos monitores, fosse capaz de ensinar até cem alunos ao mesmo tempo, com um esforço dez vezes menor do que o necessário atualmente para instruir apenas um, e sempre ajudado por um aluno monitor. Além disso, Comênio propõe que se planeje cuidadosamente o tempo de ensino, o ritmo de cada exposição e a duração de cada tarefa, de forma que o aprendizado se desenvolva adequadamente através de instrumentos de trabalho, tais quais: “livros, táboas, modelos, idéias, etc.” (Comênio, 1954, p. 177).

É sabido também que o autor Protestante propôs uma inovação na prática docente: o uso de livros *par-metódicos* (ou *panmetódicos*), “isto é, que abarquem todo o método” (Comênio, 1954, p. 409), que serviriam como guias para todos os alunos, padronizando o acesso ao conhecimento em sala de aula, asseverando que: “o eixo do assunto depende unicamente da preparação dos livros par-metódicos, que se estriba na colaboração dos trabalhos de alguns varões eruditos, de grande inteligência e que não recusem seu esforço” (Comênio, 1954, p. 409).

Esses livros seriam produzidos em larga escala, utilizando a tipografia como recurso central, o que representaria uma ruptura com o método medieval de copiar textos à mão. Essa mudança permitiria economizar tempo e democratizar o acesso ao saber por meio de livros impressos. Além disso, esses livros didáticos deveriam ser estruturados em dois formatos/tipos: os livros sobre assuntos concretos (os reais), destinados aos estudantes, e os livros informativos, voltados aos professores, para que estes pudessem usar os materiais dos alunos.

O professor, portanto, teria o papel de aplicar normas precisas e breves para o uso desses materiais no ambiente escolar, garantindo um ensino estruturado e eficiente, orientando veementemente que: “[...] Tôda regra deve ser expressa em poucas palavras, mas de maneira clara. A tôda regra devem acompanhar muitos exemplos, para que seja manifesta sua utilidade, por muitas aplicações que a regra tenha” (Comênio, 1954, p. 201).

A metodologia utilizada na elaboração e utilização no ensino com esses livros didáticos deveria ser orientada pelo formato de diálogo, permitindo que todos os alunos compreendessem o conteúdo, uma vez que, conforme afirmava o morávio, nossas vidas são conduzidas, estimuladas e renovadas por meio de perguntas e respostas, sempre mediados pelo diálogo. Logo, esses livros conteriam tarefas precisas, organizadas e dialogais para serem realizadas em intervalos específicos: um ano, um mês, um dia e/ou uma hora, e seriam entregues aos alunos apenas os livros correspondentes ao tema de estudo daquela turma, evitando distrações e confusões com outros conteúdos.

Feitas essas observações, salientamos que os indícios demonstraram que na Didática Magna há analogias que enalteceriam os setores tecnológicos, industriais e de inovação que descortinava no século XVII. Desse modo, e, tendo em vista que “é através da analogia que o exótico se torna inteligível, domesticado” (Burke, 2017, p. 184), o autor da obra tende a comparar o processo educacional ao funcionamento de um relógio, uma metáfora que reforça a necessidade de integração e precisão no trabalho docente, onde cada peça cumpre uma função essencial e está interligada às demais de tal maneira que:

Tudo marcha, tão exatamente como um corpo vivo animado pelo seu próprio espírito. Se algo porém se decompõe, rompe, quebra, ou torce, ainda que seja a menor das rodas, o mais insignificante eixo, o menor cravo, no mesmo momento ou para ou faz indicações erradas. De maneira evidente se demonstra aqui que tôdas as cousas dependem de uma única ordem (Comênio, 1954, p. 153).

Sendo assim, o estudo apontou que o propósito central da Didática Magna, portanto, seria assegurar que essa mecânica interna funcione de maneira coesa e eficaz, semelhantes a um relógio, garantindo a articulação entre todos os componentes do ambiente escolar, afinal:

Outra coisa não exige a arte do ensinar do que uma engenhosa distribuição do tempo, dos objetos e do método. [...]. Tentemos, pois, em nome do Altíssimo, dar às escolas uma organização que corresponda ao modelo do relógio engenhosamente construído e elegantemente decorado (Comênio, 1954, p. 154).

Registramos que o conceito-chave para compreender toda proposta metodológico da Didática Magna que visava, acima de tudo, promover a Educação como um caminho para a salvação, alcançada por meio do acesso às Sagradas Escrituras, haja vista que o mencionado pensador acreditava que o aprendizado deveria ser um processo universal e acessível, de modo que cada indivíduo pudesse compreender e interpretar a palavra divina.

A Educação, nesse sentido, transcendia a simples instrução intelectual, tornando-se um meio de elevação espiritual e de integração plena com os valores morais e religiosos. Essa perspectiva reforçava a ideia de que o saber não apenas molda o intelecto, mas também a alma, orientando o indivíduo em direção a uma vida virtuosa e à harmonia com os princípios cristãos.

Por fim, Comênio afirmava que, se os métodos escolares fossem incapazes de garantir a aprendizagem acerca de tudo, também se mostrariam incapazes de ensinar a todos. Vale notar, entretanto, que o impacto das propostas pedagógicas do mencionado educador não foi imediato: seu valor só foi plenamente reconhecido anos depois, quando a Educação começou a incorporar as demandas da industrialização.

Nesse contexto, é possível inferir a relevância da “Reforma como necessária em termos de desenvolvimento histórico” (Weber, 2020, p. 73), destacando seu papel na consolidação de mudanças sociais, culturais e econômicas que moldaram a era moderna, principalmente, no cenário educacional conforme visto anteriormente.

Para concluir esse assunto, é essencial destacar que todo o processo metodológico de Comênio seria viabilizado devido a uma proposta eficaz de implementação de um currículo escolar comum bem estruturado e adaptado de forma gradual a cada nível ou etapa de escolarização, sendo este princípio, de natureza curricular, o tema que será abordado no próximo tópico e que encerrará esta seção.

4.6 - Proposta curricular do educador morávio

O currículo escolar idealizado e proposto por Comênio está fundamentado na concepção de que a Educação deve seguir uma trajetória formativa que conduza não

apenas ao desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo, ao crescimento espiritual do aluno, promovendo sua aproximação com Deus. Em termos práticos, pode-se argumentar que o currículo escolar proposto pelo morávio se configurava como a base fundamental do trabalho pedagógico, oferecendo uma organização do ensino que distribuía os conteúdos de forma cíclica e gradual, adequada a cada nível ou etapa de escolarização.

Diferentemente de seu método de ensino, que era altamente adaptável e variado, Comênio acreditava que o conhecimento já residia de forma inata no espírito do aluno. Essa visão alinhava-se ao pensamento de Santo Tomás de Aquino, segundo o qual nada novo era efetivamente acrescentado ao indivíduo, mas sim revelado, por essa razão, o currículo proposto por Comênio permanecia constante e inalterável.

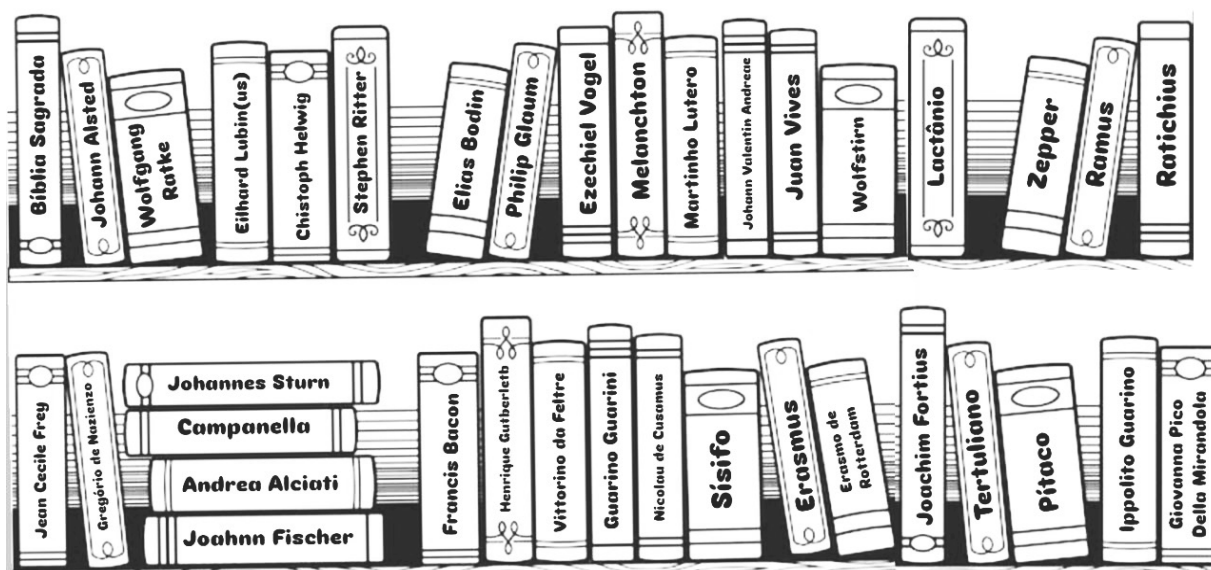
Nesse sentido, ao descrevermos minuciosamente decifrando as pistas da fonte analisada, compreendemos que o currículo proposto pela Didática Magna era profundamente influenciado por uma tríade de pensamento teórico e teológico, formada pela Bíblia Sagrada (Protestante), pela filosofia antiga e pela nova filosofia humanista e renascentista do século XVII.

Para este fim, Comênio, em sua Didática Magna, recorreu a diversos pensadores e escritores que marcaram profundamente o pensamento filosófico e pedagógico de sua época, influenciando a construção de sua proposta pedagógica curricular. Esses autores forneceram fundamentos teológicos, filosóficos e metodológicos que permitiram a Comênio estruturar um sistema educativo inovador para o século XVII, caracterizado pela universalização do ensino, pelo desenvolvimento progressivo das capacidades cognitivas e pela formação integral do ser humano.

Sua proposta refletia não apenas preocupações com a instrução formal, mas também com a moralidade, a ética e a preparação do indivíduo para a vida em sociedade, em um contexto europeu marcado por transformações religiosas, sociais e culturais. Os principais pensadores que influenciaram essa concepção estão indicados na Figura 3 a seguir:

FIGURA 3 - Principais obras, pensadores e autores que integravam a proposta curricular para o ensino e aprendizagem conforme os preceitos estabelecidos pela Didática Magna de Comênio

Alicerce: Sagradas Escrituras / Reformadores Protestantes / Nova filosofia humanista e renascentista do século XVII



Pensadores da filosofia antiga - utilizados 'com ressalvas' na Didática Magna



Fonte: elaboração do autor (2025).

De acordo com a Figura 3, é possível entender que a religiosidade cristã e Protestante era o cerne de todo pensamento comeniano, cujos pensamentos didáticos eram embasados nos escritos do velho e novo testamento da Bíblia Sagrada de natureza Protestante agregada às das autoridades religiosas reformadas, a exemplo de Martinho Lutero, Wolfgang Ratke, Johann Heinrich Alsted e Philipp Melanchthon [Filipe Melâncton],

Há de se ressaltar, por oportuno, que Filipe Melâncton tornou-se uma figura de destaque e ampla influência nesse processo de elaboração pedagógica da sua obra. A começar, por ter sido um dos “convertidos do catolicismo ao protestantismo” (Burke, 2020, p. 23), e, dada sua importância no contexto histórico do Protestantismo é

“lembrado como teólogo e braço direito de Lutero em Wittenberg” (Burke, 2020, p. 63), sendo assim pontuado por Max Weber:

Filipe Melâncton (1497-1560) foi um humanista alemão com papel determinante na Reforma luterana. Redigiu a *Confissão de Augsburgo* mencionada aqui por Weber, documento de 1530 apresentado ao rei católico Carlos V que expunha as pretensões reformadoras do movimento de Lutero. Melâncton também redigiu uma defesa da *Confissão* diante dos contra-argumentos católicos intitulada *Apologia Confessionis Augustanae* (1531), que junto com a própria confissão foi mais tarde incluída no *Livro de Concórdia* (1580) (Weber, 2020, p. 244).

Quanto a nova filosofia renascentista e humanista do século XVII, que englobava a filosofia e a ciência, Comênio integrou a seu tratado educacional os ensinamentos embasados no humanista espanhol Juan Luís Vives que “escreveu sobre todo o saber em seu livro *De las disciplinas* (1531) (Burke, 2020, p. 72); o teólogo alemão Johannes Valentinus Andreae; Francis Bacon que “realizou experimentos em filosofia natural” (Burke, 2020, p. 62), Nicolau de Cusanus ou “Cardeal Nicolau de Cusa, que atuou como filósofo, teólogo, advogado, matemático e astrônomo, além de diplomata e cardeal, foi motivado pela ideia de reconciliar conflitos” (Burke, 2020, p. 71); Wolfgang Ratke, também conhecido como Ratichius, que foi um pedagogo alemão reconhecido por suas propostas de reforma educacional e o frade dominicano, filósofo, poeta e teólogo italiano Giovanni Domenico Campanella.

Integrava também os estudos de “Erasmus de Roterdã, o humanista mais famoso de todos” (Burke, 2020, p. 63), bem como, Jean Bodin que foi descrito como “o mestre intelectual indiscutível no final do século XVI” (Burke, 2020, p. 66). Nesse sentido, as próprias palavras do autor fundamentam essas e outras escolhas, ao declarar:

Mas, com o surgir do novo século, Deus enviou resplandecente aurora, surgindo por toda a Alemanha varões ilustres que, movidos pela dificuldade dos métodos empregados nas escolas, se empenharam em encontrar caminho mais fácil e curto para ensinar as línguas e as artes. Uns continuaram as obras de outros e estes com mais êxito que aqueles – como demonstraram os ensaios e livros didáticos publicados. Refiro-me aos Ratke, Lubin, Helvich, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn e a quem merecia ser citado em primeiro lugar – João Valentim Andreae (Comênio, 1954, p. 36).

É justo destacar que no ensino de humanidades, diversos humanistas que produziram obras respeitáveis acerca dos métodos de ensino, tiveram suas questões pedagógicas estudadas tanto pelo tratado Protestante comeniano quanto pelo manual Católico inaciano a exemplo de:

Figuras importantes como Vittorino da Feltre, Erasmo de Rotterdam, Guarino Guarini, Johannes Sturn e Juan Luís Vives [...]. Erasmus, Vives e Melancthon, em particular, como o 'ápice da pedagogia humanista' porque eles 'acoplaram a *studia humanitatis* com a noção cristã de *pietas* e transformaram o método pedagógico humanista em um programa influente para a educação da sociedade cristã (Lorenz, 2018, p. 48, grifos do autor).

Para dialogar com esta citação, entende-se necessário compreender que os estudos weberiano apontam que surgimento da nomenclatura *pietismo* foi “surgido pela primeira vez nos territórios do luteranismo, de fato já indicava que o característico, na concepção dos contemporâneos, era que aqui é feita, da *pietas* [piedade], um *empreendimento metódico*” (Weber, 2020, p. 199, grifos do autor), evidenciando, assim, que o conceito de piedade ocupava um lugar central e valorizado nos ensinamentos do tratado comeniano.

Também, em tratando do assunto de natureza curricular, na Didática Magna a filosofia antiga é analisada a partir das contribuições de autores clássicos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Sêneca, Epicteto, Quintiliano. Também são explorados os pensamentos de diversas outras figuras, dentre elas, destacam-se Cícero, Plutarco, Agostinho, Crisóstomo, Cassiodoro e “Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C.) um escritor romano, autor da obra sobre agricultura *Rerum rusticarum libri tres. Columena*” (Weber, 2020, p. 257), além do que, é importante registrar que:

Marco Terêncio Varrão (116-27 a.C.) escreveu mais de setenta obras sobre antiguidades, idiomas, agricultura, história, direito, filosofia, literatura e navegação, sem mencionar suas sátiras. [...]. O tratado de Varrão sobre as “disciplinas”, no plural (*Disciplinae*), foi descrito como a “primeira enciclopédia que se tem registro. O texto se perdeu, mas se sabe que tratava das sete artes liberais, além da arquitetura e medicina” (Burke, 2020, p. 38, grifos do autor).

Contudo, a abordagem crítica direcionada a esses pensadores variavam significativamente: enquanto alguns são objeto de ressalvas cuidadosas, outros são

alvo de críticas mais incisivas, refletindo uma avaliação criteriosa de suas ideias no contexto do pensamento filosófico.

Para exemplificar tais afirmativas, ao mesmo tempo que Comênio afirma que: “com acerto, Aristóteles disse que nos homens o desejo de saber é inato” (Comenius, 2011, p. 116), em outro momento ele ressarça que “a doutrina de Aristóteles em geral é uma verdadeira mania de polemizar; assim, entre os escritores de filosofia parenética não acreditamos que ele seja digno nem do último lugar etc.” (Comenius, 2011, p. 300).

Os estudos sociológicos de Max Weber confirmam essa forma de pensar, ao mostrarem que, naquela época, os Protestantes acreditavam que “os piores danos ao cristianismo foram causados em especial pela filosofia aristotélica” (Weber, 2020, p. 203), o que demonstra o esforço dessa corrente religiosa em afastar-se das influências filosóficas que consideravam prejudiciais à fé cristã.

Outro exemplo que fortalece esse entendimento é quando ao reportar os filósofos Platão e Cícero, o autor em análise afirma:

Platão expressa-se dêste modo: “Deus é o sumo bem sôbre tôda substância, tôda natureza e a quem tôdas as cousas se dirigem” (“Platão no Timeu”). *E esta é uma verdade tão evidente* que faz exclamar Cícero: “A primeira mestra da piedade é a natureza (Comênio, 1954, p. 92, grifos nossos).

No entanto, assevera com veemência:

Ainda poderão objetar-me: “Nem todos são impuros: Cícero, Vergílio, Horácio, e outros, são sérios e honestos”. No entanto, são também pagãos cegos que afastam do verdadeiro Deus as inteligências dos leitores, para dirigi-las a seus deuses e deusas (Júpiter, Marte, Netuno, Venus, a Fortuna etc. - falsas divindades) (Comênio, 1954, p. 337).

Cumprir destacar que “a literatura de edificação medieval de origem monástica (Boaventura, entre outros) é citada com bastante frequência pelos éticos protestantes” (Weber, 2020, p. 427), o que evidencia que, embora Boaventura seja um autor Católico, inclusive, canonizado pela Igreja Romana, seus escritos são mobilizados como referência epistemológica pelos Protestantes, em virtude da profundidade e exemplaridade de seus preceitos éticos.

Outrossim, o autor morávio segue tecendo em sua manual fortes críticas ou ressalvas a autores humanistas clássicos, fortemente utilizados pelos jesuítas, tais

quais: Sócrates, Agostinho, Jerônimo Gregório Cnapius, Sêneca, Epicteto, Plauto, Terêncio, Ovídio, Catulo, Tíbulo, Túlio, Homero, Lívio, Plutarco, Tácito, Gélio, Hipócrates dentre outros, porém, faz uma ressalva ao afirmar que: “Finalmente, se tivermos de admitir alguns, que sejam *Sêneca, Epíteto, Platão* e outros parecidos, mestres de virtudes e honestidades, nos quais há menos superstições e erros” (Comênio, 1954, p. 339, grifos nossos).

No que diz respeito a carga horária a ser utilizada nos espaços de ensino, o autor da Bohemia, orienta em seu tratado educacional que as aulas não deveriam ultrapassar mais que quatro horas por dia, nas quais seria ensinado os conteúdos normativos, atentando sempre que os conhecimentos adquiridos pelos conteúdos disciplinares sempre deveriam estar atrelados à realidade e vivência dos alunos.

Outrossim, de acordo com o referencial teórico adotado, entre os capítulos XXVII e XXXI, Comênio desenvolve:

Uma pormenorizada enumeração dos saberes que deverão ser transmitidos, levando sempre em conta as operações da graduação e simultaneidade. Resulta disso que aquilo que ele produziu foi um currículo unificado para o ensino, em um determinado espaço territorial (Narodowski, 2006, p. 70).

Os rastros dessa investigação apontaram que o educador morávio concebeu o processo de escolarização como algo a ser desenvolvido em até vinte e quatro (24) anos. Esse período seria dividido em quatro etapas ou níveis distintos de ensino, cada um com duração de seis anos, assim estruturadas: a escola materna/maternal ou escola do regaço materno equivalente ao jardim de infância; a escola das letras ou escola comum pública que também ficaria conhecida escola nacional ou escola vernácula configurada como a escola primária; a escola latina ou escola do Latim que seria o Ginásio voltada aos estudos secundários e a Academia direcionada aos estudos superiores.

Para a escola materna ou escola do regaço, cuja escolarização duraria do primeiro dia de vida até os seis (6) anos, a proposta da sua organização curricular seguiria a seguinte estrutura, conforme aponta o Quadro 2 abaixo ilustrado:

Quadro 2 - Reprodução símile da proposta de organização curricular da Escola Materna conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio

Matriz curricular da ESCOLA MATERNA [Primeira Infância - Idade escolar: 1º dia de vida até os 6 anos]	
Classe/Disciplina	Conteúdos
Fundamentos da Metafísica	Percepção: ver, ouvir, degustar, tocar e tocar. Entender termos, como: <i>algum, nada, é, não é, assim, ao contrário, onde, quando, semelhante e diferente.</i>
Ciências Físicas	O que é água, terra, ar, fogo, chuva, neve, gelo, pedra, ferro, árvore, relva, peixe, boi. Nomes e funções dos membros externos.
Princípios da Óptica	Distinguir e nomear a luz, a escuridão e a sombra. Diferenciar as cores principais: branco, preto e vermelho.
Astronomia	Conhecimento do que é céu, sol, lua, estrelas surgimento e desaparecimento do dia e noite.
Geografia	Noções básicas do que é monte, vale, planície, rio, aldeia, cidadezinha, cidade.
Bases da Cronologia	Entender o que é hora, dia, semana, ano, verão e inverno. Significado de ontem, anteontem, amanhã, depois de amanhã etc.
História	Lembrar e contar o que aconteceu há pouco, de que modo fulano ou beltrano agiu nesta ou naquela ocasião (sempre com situações de cosias infantis).
Aritmética	Entender o que é pouco e muito; contra até dez; entender por que três são mais que dois e por que três mais um são quatro etc.
Primeiros elementos de Geometria	Entender o que é grande, pequeno, comprido, curto, largo, estreito, grosso, fino. Também conhecer o que é linha, cruz, círculo etc. Medir em palmos, em côvados, em braças etc.
Noções de Estatística	Aprender a pesar alguma coisa na balança. Avaliar com as mãos se alguma coisa é pesada ou leve.
Trabalhos mecânicos	Ensinar/permitir carregar objetos, arrumá-los, construí-lo, destruí-lo, amarrá-los, desamarrá-los
Dialética/Arte do Raciocínio	Desenvolver perguntas e respostas bem elaboradas e diretas e sem fugir do tema.
Gramática	Falar bem a Língua Materna (pronunciar claramente letras, sílabas e palavras).
Início da Retórica	Imitação dos tropos e das figuras contidas na linguagem do lar. Gesticulação e inflexão da voz em relação as palavras. Atentar para acentuação das ultimas sílabas de uma pergunta e vice-versa na resposta.
Poesia	Aprender pequenos poemas com significado moral. Aprender versos com ritmo ou métrica.
Música	Aprender os salmos e hinos sagrados mais fáceis dos exercícios religiosos diários.
Economia doméstica	Decorar nomes de familiares, partes da casa e dos instrumentos domésticos e seus usos.
Política	Notar como os senhores se reúnem no senado. Entender o que é um cônsul, pretor, terceiro notário etc.
Moral e Ética	Aprender os princípios da temperança, asseio em tudo, respeito, obediência, a verdade e justiça em tudo, caridade evitar o ócio, falar apenas o necessário, aprender a calar para ouvir, ter paciência, domar as paixões, guiar-se pela razão, ter gentileza e presteza em ajudar o outro, ter civilidade.
Religião e piedade	Fundamentos do catecismo, bases do cristianismo. Sentido da divindade em não praticar o mal Conhecimento do que é céu, sol, lua, estrelas surgimento e desaparecimento do dia e noite.

Fonte: adaptado de Comênio (1954) / Comenius (2011).

É justo citar que a escola materna estava voltada ao acolhimento de todas as crianças de todos os gêneros, sendo observado por Comênio que:

Estas serão as tarefas da escola materna, cujo desenvolvimento particular ou quadro de distribuição do que se há de fazer e como se há de fazer em cada ano, mês e dia, não se pode indicar, como fazemos nos outros tipos de escola, por dois motivos: Primeiro – não podem os pais, no meio de suas ocupações, guardar a mesma ordem que a escola cujo único objeto é a educação. Segundo – porque a inteligência e a capacidade se manifestam de modo desigual nas crianças, sendo precoces nuns e tardios noutros (Comênio, 1954, p. 365).

Paralelamente a essa discussão, nos voltamos no momento à proposta curricular pensada para as escolas das letras ou escola comum pública também conhecida como escola primária, da língua nacional e/ou da língua vernácula, também perduraria por seis (6) anos de estudo, assim estruturado no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Reprodução símile da proposta de organização curricular da Escola das Letras / Escola comum conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio

Matriz curricular da ESCOLA DAS LETRAS / ESCOLA COMUM [Puerícia/Puberdade - Idade escolar: dos 6 aos 12 anos]	
Duração das aulas:	4h por dia (2h pela manhã / 2h tarde)
OBS: Essa duração de aulas será direcionada da seguinte forma: as 2h de estudo matutino seriam voltadas para o cultivo da mente e da memória e, as 2h de estudo no período vespertino seria para resolução de exercícios manuais e de atividades manuais acerca do estudo das línguas.	
Livro Didático: É proposto que seja viabilizado seis tipos de livros, um para cada ano ou classe	
Classe/Disciplina	Conteúdos
Língua vernácula	Ler perfeitamente tudo o que está escrito e impresso em língua vulgar.
Gramática	Escrever com cuidado rapidez e propriedade segundo as regras gramaticais do vernáculo.
Matemática	Aprender a contar e calcular para uso normal. Medir segundo as normas corretas: comprimento, largura, distâncias
Música	Cantar melodias comuns. Ensinar os primeiros elementos da escrita musical para quem tiver aptidão; aprender de cor parte dos salmos, hinos sagrados e cantos espirituais em uso na igreja local.
Religião	Conhecer perfeitamente o catecismo, os feitos e as palavras mais importantes da Bíblia para recitá-los.
Moral e ética	Aprender os princípios da doutrina moral;
Política	Conhecer o suficiente acerca da economia familiar e dos eixos políticos.
História	Saber a história da origem, corrupção e redenção do mundo.
Astronomia / Geografia	Aprender as bases da cosmografia: forma circular do céu ou rotundidade da Terra; extensão do oceano; variedades dos cursos marítimos e fluviais; partes maiores da Terra; reinos da Europa; as cidades, montes, rios da terra natal e demais assuntos dignos de nota.
Trabalhos mecânicos	Conhecer as bases gerais das artes mecânicas.

Fonte: adaptado de Comênio (1954) / Comenius (2011).

No que diz respeito ao currículo proposto para a escola latina/Ginásio, voltada aos jovens que vislumbrassem adquirir trabalhos mais elevados que os manuais, a matriz de ensino seria organizada da seguinte maneira, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 - Reprodução símile da proposta de organização curricular da Escola Latina conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio

Matriz curricular da ESCOLA LATINA OU GINÁSIO [Adolescência - Idade escolar: dos 12 aos 18 anos]	
Duração das aulas:	4h por dia (2h pela manhã / 2h tarde)
OBS: Essa duração de aulas será direcionada da seguinte forma: 2h será pela manhã com estudos sobre as ciências ou a arte da disciplina/classe estudada no dia e, 2h à tarde, subdivididas em 1h de exercícios escritos, orais ou manuais e 1h segundo as exigências da matéria de cada classe.	
Classe/Disciplina	Conteúdos
Gramática	Conhecer bem a lógica e a eloquência; raciocínio e discurso. Prática discreta do Latim.
Retórica	Realizar exercícios práticos, fáceis e agradáveis englobando todas as matérias estudadas. Formar para aquisição da língua para eloquência sapiente: imitar dos mestres da arte de falar para aprender um repertório discreto e suficiente de palavras, frases, adágios, sentenças, fatos etc.
Física	Estudar grandes autores e os artifícios das ciências naturais.
Matemática	Observação das coisas; estudo objetos abstratos e concretos; exercitar os sentidos e mentes com objetos sensíveis à luz do ensino dos números.
Estudo da Metafísica	Estudo da Metafísica: aprofundamento da natureza, coisas, dos atributos, das diferenças, leis gerais, definições, axiomas, ideias e estruturas.
Ética	Estudar o Homem e suas vontades; submeter estudo da lei do universo.
História	História sacra, natural e das técnicas sobre invenções; História moral e das virtudes; História dos ritos e História universal de todo o mundo e sobretudo da pátria. Fatos ou palavras memoráveis da antiguidade.
NOTA 1: Comenius sugere agregar à Escola Latina para as sete (7) Artes Liberais , ensinado por um professor de Filosofia, com vistas para um currículo voltado para as seguintes formações futuras:	
Gramáticos	Estudar os conhecedores da língua latina e vernácula com conhecimentos do grego e hebraico.
Dialética	Distinguir, definir, argumentar e resolver argumentações.
Retóricos ou oradores	Discutir com propriedade qualquer assunto.
Aritméticos e geômetras	Conhecer para as necessidades da vida já que essa classe tende a aguçar os engenhos e estimular para outras disciplinas.
Músicos	Estudar e conhecer os teóricos e práticos musicistas.
Astrônomos	Noções fundamentais dos movimentos celestes e dos cálculos.
NOTA 2: O currículo da Escola Latina também orienta a conduzir os alunos para adquirirem os seguintes conteúdos com vistas para se tornarem:	
Físicos	Entender a composição do mundo, a força dos elementos, as diferenças entre animais, as qualidades das plantas e dos metais e a estrutura do corpo humano englobando a medicina, agricultura e as artes mecânicas.
Geógrafos	Aprender a orbe terrestre, com mares, ilhas, rios, países etc.
Cronologistas	Memorizem a sucessão dos séculos do início e fim de todos os períodos.
Historiadores	Conhecer as transformações do gênero humano, os principais reinos, das igrejas, os ritos e feitos dos povos e homens.
Éticos	Entender com exatidão os gêneros e diferenças das virtudes e dos vícios para uso na família, na política, na igreja ou vida eclesiástica etc.
Teólogos	Adquirir os conhecimentos necessários para o fortalecimento das bases da fé extraindo-as das Sagradas Escrituras.

Fonte: adaptado de Comênio (1954) / Comenius (2011).

Reforçamos que “a escola secundária era também dividida em seis (6) séries, cada qual com um nome: 1ª de Gramática; 3ª de Matemática; 2ª de Física; 4ª de Ética; 5ª de Dialética; 6ª de retórica” (Comênio, 1954, p. 20).

E, no que tange o currículo proposta para a Academia, também vinculada às viagens ou excursões, uma vez que conforme a propositura do autor tcheco: “como complemento a essa Educação, aconselhava excursões e viagens – porque dão uma visão mais real da vida” (Comênio, 1954, p. 20), esse curso duraria mais seis (6) anos de aprendizagem com foco para a formação de profissionais, tais quais, professores e futuros dirigentes das igrejas, escolas e políticos e/ou governantes.

Teoricamente: “No ensino superior - Academia - aconselhava a especialização, reservando o enciclopedismo só para as inteligências mais bem dotadas. Estas seriam selecionadas por meio de exames” (Comênio, 1954, p. 20). Comênio assim pensou a sua estrutura curricular (Quadro 5):

Quadro 5 - Reprodução símile da proposta de organização curricular da Academia conforme orientação referendada pela Didática Magna de Comênio

Matriz curricular da ACADEMIA [Juventude - Idade escolar: dos 18 aos 24 anos]	
Duração das aulas:	4h por dia (2h pela manhã / 2h tarde)
Carga horária anual:	Aproximadamente 1.000 (mil) horas
OBS: Essa C/H anual já levava em consideração a necessidade de descontar 2h das aulas da tarde aos sábados quando não houver; dos domingos quando for dedicado ao culto divino e quando for preciso celebrar as festividades mais importantes.	
Classe/Disciplina	Conteúdos
Todas as Ciências: Artes, Gramática, Dialética, Retórica, Teologia (alma), Filosofia (mente), História, Geografia, Matemática, Poesia, Política, Moral e ética, Medicina, dentre as demais.	Que sejam instruídos e versados os assuntos universais de todas as ciências, artes, faculdades e línguas. Bem como deve ser lido todos os gêneros de autores, sem florilégios, mas reduzindo-se em sumas, preâmbulos e/ou epítomes. Proporcionará discussão/debate coletiva. Será proporcionalizada viagens haja vista a idade que já requer prudência e perspicácia para isso.

Fonte: adaptado de Comênio (1954) / Comenius (2011).

Em relação às orientações curriculares para o ensino de línguas, a Didática Magna defendia que era suficiente aprender o essencial para alcançar uma compreensão eficaz da leitura. Esse ensino deveria abranger o estudo da língua materna, das línguas vulgares e do Latim, assim orientado:

O ensino da língua materna, ou língua vernácula, era direcionado para a aprendizagem linguística cotidiana e necessário para lidar com assuntos domésticos. Esse ensino deveria ocorrer entre os oito e dez anos de idade.

De acordo com Comênio, no que diz respeito as línguas vulgares, ou seja, os idiomas dos povos dos países vizinhos, deveriam ser compreendidas para fins de resoluções políticas, visando facilitar negociações entre nações que falassem outros idiomas. Esse aprendizado deveria ocorrer em um ano e preceder o estudo das línguas eruditas, além do que, havia uma recomendação de que “se algumas crianças hão de dedicar-se aos estudos das línguas dos países vizinhos, que o façam entre os 10, 11 ou 12 anos, quer dizer, entre a escola comum e a latina” (Comênio, 1954, p. 377).

Os indícios apontaram que o aprendizado do Latim era direcionado às pessoas instruídas e à formação intelectual, sendo considerado uma língua universal e associada aos homens sábios e considerada uma língua culta e sagrada, inclusive, “a própria Bíblia, texto básico da fé cristã, que havia sido escrita em hebraico, aramaico e grego, era consultada apenas na sua versão latina até o início do Protestantismo, quando se começaram a ler os originais” (Pinsky, 2008, p. 83). É de suma relevância destacar que:

Além do que, o latim não era a “língua morta dos escolásticos” mas também dos “grandes cientistas do Renascimento e da redescoberta da cultura greco-romana”. Portanto, não era por obscurantismo ou envelhecimento prematuro que os jesuítas ensinavam, aqui, latim...” (Neves, 1978, p. 148, grifo do autor).

É relevante destacar o olhar comeniano sobre o domínio da língua latina, que era concebido como acessível a todos e, por isso, utilizado como uma ferramenta de acesso universal em sua época, haja vista que “a razão principal é que Latim era idioma universal até os fins do século XVIII” (Araújo, 1988, p. 331). Ainda assim, o autor demonstrava, veementemente, uma atenção especial à valorização e à promoção do aprendizado do linguajar vernáculo. Sobre este especto, a pesquisadora Ester Nascimento (2022, p. 152), endossa que:

Outra característica do protestantismo, desde seu surgimento, foi a preocupação com divulgação da “Palavra de Deus”. A palavra impressa foi uma das estratégias utilizadas pela Reforma para expandir a verdade que estava registrada nas Escrituras Sagradas.

Para Lutero, essa verdade precisava ser disseminada a um a número de leitores, não somente em Latim, mas também nas línguas vulgares. Era preciso tornar, sobretudo, a leitura mais facilmente acessível ao público maior.

Nesse recorte, é possível estabelecer ampla divergência com o pensamento Católico à época em que foi “denominado “demonização” da leitura pela Igreja Católica que se seguiu à Reforma, quando o crescimento da heresia foi atribuído ao acesso aos livros por parte dos laicos” (Burke, 2017, p. 170, grifo do autor), uma vez que:

A proibição da leitura da Bíblia em vernáculo, decidida desde o fim do Concílio de Trento, através do seu complemento inelutável, o *index librorum prohibitorum*, publicado por Pio IV em 1564, na verdade obedecia à proposta católica de permanência do poder e manutenção da ignorância - contrárias às Bíblias nacionais de Lutero e de Calvino - sob o argumento tosco de que era evitar a confusão dos leitores sobre trechos confusos dos livros sagrados [...]. Os livros sagrados nunca deveriam chegar ao saber comum (Araújo, 1988, p. 42, grifos do autor).

Busquemos esclarecer também que Comênio propôs que o aprendizado das línguas grega, árabe e hebraica fosse direcionado a formações específicas: a língua grega, deveria ser estudada ao longo de um ano, voltada para filósofos e médicos e o ensino da língua árabe (hebraico), deveria ocorrer em um semestre. Para os teólogos, recomendava-se o aprendizado tanto do grego quanto do hebraico os quais eram fundamentais para o estudo teológico.

O tratado comeniano revelou a importância de recorrer ao estudo das línguas como via para o aperfeiçoamento da escrita, na medida em que “era preciso tornar, sobretudo, a leitura mais facilmente acessível a um público maior” (Nascimento, 2022, p. 152), e desse modo, Comênio:

Considerava que a aprendizagem das línguas não era “uma parte da instrução ou sabedoria”, mas “um instrumento para adquirir instrução e para comunicar aos outros”. Para ele, nem todas as línguas deveriam ser aprendidas, muito menos perfeitamente, pois bastava “aprender o suficiente para ler e entender os livros”. Assim, eram apenas necessárias, além da língua materna, “para tratar dos negócios domésticos”, as línguas dos países vizinhos, “para entrar em relações com eles”, e a latina, “a língua comum da gente instruída”, indicando para os filósofos e médicos o aprendizado das línguas grega e árabe, e para os teólogos da grega e a hebraica (Oliveira, 2016, p. 117).

Outrossim, as pistas nos revelaram que o currículo comeniano orientava o ensino de línguas para crianças envoltos a metodologias diferenciadas, entre elas, destacava-se o uso de temas infantis, adequados à faixa etária, em vez de autores clássicos, como Cícero, cujo estudo era mais apropriado para adultos.

Em função dessas observações, os rastros apontaram ainda que o currículo pensado pelo bispo morávio permearia o ensino das linguagens, tanto da língua vernácula quanto do ensino do Latim e, suas aquisições se dariam conforme quatro níveis/etapas, a fim de que, ao final dos estudos, os alunos as dominassem com exatidão, asseverando que elas deveriam ser ensinadas e respeitadas conforme sua idade assim pensada:

Na primeira fase/idade, conhecida como infantil balbuciante, Comênio propõe o uso do material didático denominado '*O Vestíbulo*', que conteria conteúdos adequados a essa faixa etária, com um foco no ensino da língua materna e do Latim e vice-versa.

Na idade pueril, também chamada de crescente, Comênio sugere o uso do material didático *A Porta*, que oferece acesso às palavras mais comuns da língua, geralmente cerca de oito mil vocábulos. Esses termos formariam pequenas frases que representariam as coisas em sua situação natural. Para esse aprendizado, seria utilizado um dicionário etimológico Latim-língua materna, que apresentaria os radicais, seus derivados e compostos, além de explicar a origem e o significado de cada palavra. Registramos que o sucesso desse livro foi amplo, haja vista, o pedagogo tcheco ter usado imagens para ilustrar as palavras, algo inédito para a época.

Na terceira fase/idade, conhecida como juvenil e florida, seria utilizado o material didático denominado *O Palácio*, cujo conteúdo seria composto por diversos trechos sobre diferentes temas, repletos de frases sofisticadas e expressões elegantes, acompanhados de notas marginais que indicam o autor de cada texto. Para esse aprendizado, seria utilizado um dicionário fraseológico língua materna-língua materna, Latim-Latim e, quando necessário, grego-grego, no qual seriam organizadas as diferentes expressões, denominações e perífrases elegantes presentes no *Palácio*, com a devida indicação dos autores de origem.

E por fim, Comênio orienta que na quarta idade, chamada de viril ou vigorosa, teria como base o material didático *O Tesouro*, cujo livro reuniria escritos de autores clássicos que abordaram diversos assuntos com seriedade e profundidade. Para reforçar este aprendizado, seria utilizado um prontuário universal, que explicaria as

riquezas linguísticas de cada idioma: inicialmente, a riqueza da língua materna em relação ao Latim, depois, a do Latim em relação ao grego. Dessa forma, o aluno teria acesso a uma correspondência perfeita entre as expressões, permitindo traduzir adequadamente os termos específicos, as metáforas, os elementos humorísticos e os provérbios, garantindo a precisão em cada contexto.

Como fecho dessa quarta seção, é relevante mencionar que, nas seções anteriores, foram apresentados de forma detalhada os modelos pedagógicos cristãos dos séculos XVI e XVII: o *Ratio Studiorum*, instituído pela Ordem jesuíta no âmbito Católico e a Didática Magna, tratado educacional elaborado pelo Bispo Protestante Comênio. Fazendo, agora, uma coadunação entre os dois manuais, na próxima seção, abordaremos seus pontos de convergências e divergências conforme os indícios e evidências encontrados por este estudo.

5. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS MODELOS EDUCACIONAIS: *RATIO STUDIORUM* E A DIDÁTICA MAGNA

Nesta quinta seção, o estudo analisou os pontos de convergências e divergências entre o manual pedagógico Católico *Ratio Studiorum* e o tratado educacional Protestante Didática Magna, ambos fundamentais para a configuração dos modelos pedagógicos dos séculos XVI e XVII.

Para esse fim, as convergências e divergências entre os modelos educacionais cristãos, objetivo central desta tese, foram analisadas a partir de dez categorias que sintetizam e sustentam a estrutura dos dois impressos pedagógicos, assim categorizadas: autoria das obras; contexto histórico; bases teóricas; plano/tratado de ensino; religiosidade presente nos documentos; relação entre teoria e prática; métodos de ensino; sistema organizacional pedagógico; universalidade das obras e o caráter temporal ou atemporal das pedagogias propostas.

Essas análises foram conduzidas à luz dos fundamentos epistemológicos, mediados pelas dimensões teológica, filosófica e pedagógica e permitiu uma visão mais ampla e integrada dos princípios que orientaram o ideal educativo presente nesses manuais.

5.1 - Análise da coexistência pedagógica inaciana e comeniana

Partindo dos pressupostos de que “a História nasce como técnica de busca dos fatos nas ‘pistas’ ou nos ‘testemunhos’ fornecidos pelos documentos de época, ou seja, aqueles que foram produzidos dentro da periodização estudada pelo pesquisador” (Pinsky, 2008, p. 239), e considerando ainda a finalidade da História do Livro, que, segundo Darnton, “é entender como as ideias eram transmitidas por vias impressas e como o contato com a palavra impressa afetou o pensamento e comportamento da humanidade nos últimos quinhentos anos” (Darnton, 1990, p. 97), bem como, mediados pelo entendimento de que “o escrito impresso já desempenha um papel de primeira importância na circulação dos modelos culturais” (Chartier, 2003, p. 91), torna-se indispensável retomar o contexto histórico e os objetivos educacionais que fundamentaram os manuais pedagógicos *Ratio Studiorum* e Didática Magna para analisar os seus pontos de convergências e divergências.

Sendo assim, buscando compreender o processo da ação historiográfica em que se deu o surgimento das obras analisadas “a partir do investimento racionalista de demonstrar interpretativamente uma evidência, ou seja, a causa, a motivação” (Weber, 1995, p. 33), vê-se que enquanto o *Ratio Studiorum*, criado pela Ordem Jesuíta, tinha como objetivo consolidar o ensino Católico com rigor disciplinar e um enfoque metódico, a Didática Magna, elaborada pelo Bispo Protestante Comênio, propunha uma Educação universal, orientada por princípios humanistas com acessibilidade a todos.

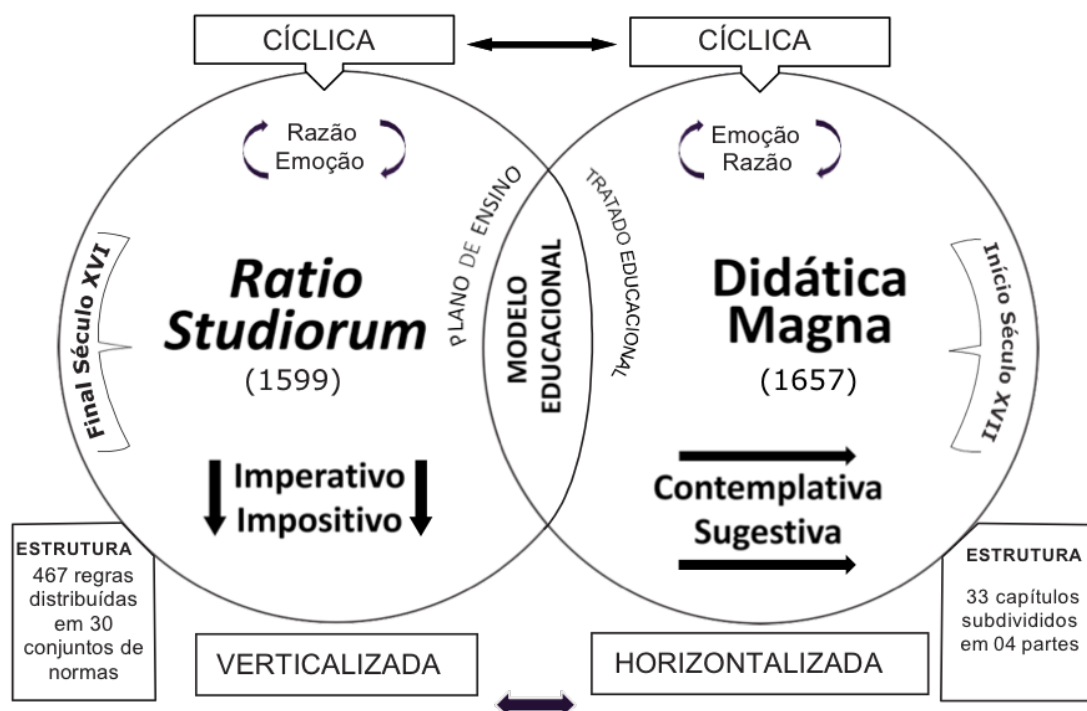
Essa diferença de propósitos reflete os contextos históricos e os ideais educacionais que nortearam essas obras, evidenciando, ao mesmo tempo, suas semelhanças e contradições no que diz respeito à construção do saber e à transmissão de valores.

Sob este ponto de vista, ambos os manuais, apesar das diferenças teológicas e filosóficas, compartilham o compromisso com a formação moral e intelectual do indivíduo, refletindo os ideais cristãos de seu tempo. No entanto, divergem nas abordagens metodológicas, nos objetivos curriculares e na visão sobre o papel da Educação, a exemplo do *Ratio Studiorum* que enfatizava a hierarquia e a obediência enquanto a Didática Magna promovia uma Educação mais inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, voltando-se para a ideia de que deveríamos entender de que “o homem integral, compreende a educação como formação, formação com o fim de conduzi-lo a Deus” (Comênio, 1954, p. 15).

Sob esta ótica, e, sendo necessário nesse estudo “buscar perscrutar a particularidade característica e as diferenças daqueles grandes mundos de ideias religiosos que nos são historicamente dados nas distintas cunhagens da religião cristã” (Weber, 2020, p. 38), pode-se aludir que esses pontos de convergências e divergências encontrados nas duas fontes investigadas nos fazem atentar que “a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios às diferentes comunidades que constituem, na sincronia e na diacronia, seus diferentes públicos” (Chartier, 1990, p. 257).

Nesse sentido, as informações apresentadas na Figura 4, ilustra, de maneira geral, os indícios apontados como pontos convergentes e divergentes das fontes históricas estudadas, conforme o seguinte fluxograma:

FIGURA 4 - Fluxograma representando pontos de convergências e divergências entre os projetos educacionais Católico e Protestante: o *Ratio Studiorum* (1599) e a *Didática Magna* (1657)



Fonte: elaboração do autor (2025).

A Figura 4 aponta que embora o *Ratio Studiorum* e a *Didática Magna* possuam posturas pedagógicas, filosóficas e teológicas distintas e tenham sido elaboradas em contextos históricos dissemelhantes, eles terminaram por se entrelaçar ao longo do século XVII, levando-nos a refletir sobre a seguinte questão: “O que significam as semelhanças nas diferenças?” (Fernandes, 2013, p. 10). A partir desse ponto, os indícios nesse estudo sugerem a possibilidade de estabelecer um paralelo geral entre ambos os manuais pedagógicos cristãos conforme a figura acima e assim delineados: Constata-se, de modo geral, que o *Ratio Studiorum* foi promulgado em 1599, anos finais do século XVI, pela Companhia de Jesus, fundada nesse mesmo século pelo Padre Católico Inácio de Loyola. Por outro lado, a *Didática Magna* é publicada em 1657, meados do século XVII, pelo Bispo Protestante Comênio.

O manual do Catolicismo denominado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, isto é, um “Plano de Estudos da Companhia de Jesus” (Franca, 2019, p. 7), consistia em um detalhado e prático plano de ensino/estudos, elaborado conforme os princípios que fundamentaram a criação da Ordem jesuíta:

Na sua forma final, a “*Ratio Studiorum*” ou “Plano de Estudos” para os colégios jesuítas, é um manual para ajudar os professores e dirigentes na marcha diária do colégio. Contém uma série de “regras” ou diretrizes práticas que tratam de assuntos como a direção geral do colégio, a formação e a distribuição dos professores, os programas ou métodos de ensino (Companhia de Jesus, 1998, p. 98).

Sendo assim, o manual do Catolicismo, com suas regras e normas, foi estabelecido e aplicado em todos os colégios da ordem Jesuíta. Nesse contexto, a organização pedagógica desses colégios não se restringia a uma orientação religiosa, mas era sistematizada a partir de um plano de estudos abrangente, no qual:

Os colégios de ensino secundário ofereciam o plano de estudos definido no documento *Ratio Studiorum*, de 1599, acompanhando a programação dos demais estabelecimentos dirigidos pela Companhia de Jesus em outras partes do mundo, segundo os padrões humanístico-tridentinos dos séculos XVI e XVII (Hilsdorf, 2003, p. 11).

Endossamos que este plano de estudos visava orientar metodologicamente os professores dos colégios jesuítas na organização de suas práticas docentes, não se configurando como um manuscrito teórico ou filosófico educacional e/ou um tratado pedagógico, afinal: “de fato, o *Ratio* não é um tratado de pedagogia, não expõe sistemas nem discute princípios” (Franca, 1952, p. 43), mas sim, um conjunto de métodos e práticas a serem devidamente utilizados no ensino jesuítico.

No contraponto, o tratado educacional do educador morávio, considerado sua obra, apresenta-se como um modelo pedagógico sistemático e ordenado, fundamentado em analogias relacionadas a temas religiosos à luz das Sagradas Escrituras. Nesse contexto, é possível destacar que a obra “consistia em um tratado educacional sobre a finalidade do homem na Terra, o papel da Educação e da religião, e as exigências universais do ensino e da aprendizagem, além das metodologias e da disciplina escolar” (Andrade, 2021, p. 25).

Adicionalmente, o autor utiliza inúmeras metáforas relacionadas à expansão manufatureira de sua época, que servem de base para suas propostas educacionais. Essas ideias também foram influenciadas pelo pensamento de autores clássicos e permeadas pela filosofia humanista e renascentista, conferindo à obra uma riqueza teórica e prática.

A estrutura do manual Católico inaciano apresentada em 1599, contava com um conjunto de quatrocentos e sessenta e sete (467) regras e prescrições

metodológicas, curriculares e administrativas para a eficácia do ensino nos colégios da companhia de Jesus em seus níveis de ensino dos cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia. Com ele, era orientado desde os provinciais, reitores, prefeitos de estudos, professores, bem como, instruía o ensino de cada disciplina, a forma de direcionar as atividades e exercícios, distribuição de prêmios, dos alunos, do bedel e também das academias de estudo.

Essa organização rigorosa e técnica contribuiu tecnicamente e administrativamente para a eficácia dos colégios jesuíticos, devido a seu conjunto de regras burocráticas que trazia em seu bojo aspectos de “precisão, velocidade, clareza, conhecimentos dos arquivos, continuidade, descrição, unidades, subordinação rigorosa” (Weber, 1982, p. 249).

Na contramão da estrutura do manual jesuíta, o impresso comeniano divulgado em 1657, apresentava uma estrutura composta por trinta e três (33) capítulos subdivididos em quatro partes que propunha um ensino graduado, crescente e simultâneo em quatro níveis/etapas que seriam: a Escola Materna, a Escola das Letras ou Escola Comum, a Escola Latina e a Academia.

Todo ensino seria trilhado sistematicamente em vinte e quatro (24) anos e seria direcionado a proporcionar um ensino global de tudo para todos de forma articulada, inovadora e harmoniosa, cujos ensinamentos deveriam ser guiados pela ordem das leis da natureza e mediado pelos ensinamentos bíblicos.

É crível dizer que as duas fontes históricas analisadas podem ser consideradas cíclicas quando examinadas sob o ponto de vista da razão e da emoção. No entanto, os indícios sugerem que o *Ratio Studiorum* valoriza primeiro a razão e, em seguida, a emoção, haja vista, que à época: “vivendo a era do crescente poder da razão, os jesuítas, entretanto, eram movidos pelo lema ‘razão e fé’” (Cavalcante, 2025, p. 35), haja vista que: “no século XVI, os jesuítas são essencialmente pedagogos, querem um trabalho relativamente prolongado e contínuo de entendimento da Palavra pela ação da razão” (Neves, 1978, p. 70), e para este fim, difundiam os seus ideais pedagógicos “fundamentados no pensamento de Aristóteles, por seu caráter filosófico e ético, associado à tradição cristã do tomismo, que *possibilitava o diálogo entre razão e fé*” (Magalhães, 2019, p. 63, grifo nossos).

Esta razão antecédida pela emoção se volta ao entendimento de que o guia pedagógico dos jesuítas era um manual organizado e sistematizado, com regras claras e objetivas, voltadas para a aplicação rigorosa no ensino dos colégios jesuítas,

e não de um tratado sobre princípios educativos amplos. Para sustentar tal afirmativa, incorporamos a este contexto um conceito recorrente e imprescindível à temática, segundo o qual:

Os jesuítas têm como forma primeira e preferencial de conversão o “convencimento”. Pretendem fazer entender a doutrina cristã pelo gentio através da razão atingida por práticas pedagógicas, institucionais (escola) ou não (“exemplo”), pacíficas (Neves, 1978, p. 68, grifos do autor).

Sendo assim, fica evidente que essa abordagem racional estava relacionada com um propósito pedagógico emocional, objetivando, nesse aspecto, aproximar seus alunos dos preceitos religiosos do Catolicismo que os levariam à Deus. Todavia, ao analisar a Didática Magna, observamos uma abordagem oposta, na qual a emoção é priorizada antes de conduzir o pensamento pela razão. Isso fica evidente pelo estilo reflexivo e emocional da narrativa, voltada para a missão de salvar almas por meio da Educação e pela busca constante pela virtude moral e pelo espírito de solidariedade entre as pessoas, inclusive, fazendo analogias com as leis da natureza para fundamentar um ensino conduzido pela amorosidade, inclusão e simultaneidade.

Esse pensamento nos remete mais uma vez aos preceitos do tomismo, com foco na Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino, o qual argumentava ser o verdadeiro caminho para se chegar ao conhecimento de Deus, por meio da razão natural, aquele que se baseia nas analogias, afirmando com veemência que: “é segundo esta maneira que alguns termos são atribuídos a Deus e à criatura por analogia, nem equívoca nem univocamente. Só podemos nomear Deus a partir das Criaturas” (Aquino, S. Th, 2025, p.112).

Para reforçar a distinção entre a razão presente na tradição documental do Catolicismo romano e a emoção que permeia o tratado Protestante, os estudos sociológicos de Max Weber nos oferece uma contribuição importante ao abordar o conceito de ascese, entendida como um conjunto de práticas e disciplinas voltadas ao desenvolvimento moral e espiritual. Nesse sentido, a ascese, segundo Weber, permite sintetizar essas duas dimensões: a razão católica e a emoção Protestante, integrando-as no contexto deste estudo da seguinte maneira:

Ao tratar ascese católica, falo expressamente da ascese racionalizada (como se revela em potência mais elevada relativamente às ordens jesuítas), em oposição, por exemplo, à “fuga do mundo desprovida de plano” (no lado católico) e à mera “ascese” de sentimentos (no lado protestante) (Weber, 2020, p. 362).

As considerações acima permitem compreender que os mestres da ordem inaciana elaboraram um documento de natureza imperativa e/ou impositiva para contrapor os modelos educacionais dos Reformadores Protestantes que se estendiam por toda Europa, conforme a determinação do Concílio de Trento em 1545 pensado enquanto “uma coletânea de diretivas e ordenações (Franca, 1952, p. 18), em que “tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos” (Ponce, 1990, p. 122), bem como, “uma vez elaborado o plano de estudos da Companhia de Jesus, ou seja, o *Ratio Studiorum*, todos os seus colégios ficaram obrigados a adotá-lo” (Ferreira Jr; Bittar, 2012, p. 693).

Nesse contexto, Franca (2019) endossa acerca do manual Católico asseverando que:

Um *Ratio Studiorum*, na intenção do fundador, deverá ser o complemento natural e indispensável das *Constituições*. Só uma decodificação de leis e processos educativos poderia evitar o grave inconveniente das mudanças frequentes que a grande variedade de opiniões e preferências individuais acarretaria com a sucessão de professores e prefeitos de estudos. Só um texto autorizado e imperativo, elaborado por uma experiência amadurecida, cortaria pelas tentativas infrutíferas dos que ensaiavam as primeiras armas nas lides do magistério. Por um plano de estudos assim, particularizado e distinto, fixo e imposto pela autoridade competente (Franca, 1952, p. 17).

Compreende-se que o manual Católico buscava uniformizar o ensino nos colégios jesuítas por meio da “centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 180), mediante regras impostas para a organização eficiente dos aspectos hierárquicos, administrativos, metodológicos e curriculares da Educação promovida pela Igreja de Roma.

Nesse sentido, torna-se possível compreender que: “o “guerrearismo” jesuítico parece estar antes em sua organização interna, em sua preocupação com a hierarquia e com a obediência” (Neves, 1978, p. 71), perspectiva que se coaduna com a

“estrutura hierárquica de Companhia de Jesus, na obediência absoluta - a ponto de anular a vontade individual - que era exigida a seus membros” (Ginzburg, 2001, p. 78).

Para compreender a originalidade desse pensar, deve-se reinseri-lo em seu contexto, que, deveras, soava como impositivo, uma vez que:

A *Ratio Studiorum* de 1586, reformulada em 1599, ordenou a metodologia e o didatismo onde a máxima era ministrar lições do ler e do escrever, lições comprometidas com as tarefas da prática expansionista da Companhia de Jesus: assim, os modelos didáticos seriam aqueles típicos da ideologia catequista, da memória mimetizada, da verborreia, da disciplina monástica e dos exercícios espirituais (Araújo, 1988, p. 96).

Nesse contexto, o seu livro apresenta uma reflexão sugestiva e contemplativa, orientada pela ideia de que o processo educacional deveria ser responsabilidade de muitos, e não imposto por um só, afinal:

Se se concedesse ao homem uma existência de mil anos, durante os quais pudesse aprender sem cessar, iria deduzindo uma coisa a outra e jamais lhe faltaria objeto de estudo, tao imensa é a capacidade humana que se pode comparar a um abismo insondável (Comênio, 1954, p. 82)

Outro aspecto relevante refere-se ao sentido conceitual da verticalização e da horizontalidade dos impressos analisados. Para compreender essa abordagem, é necessário, em primeiro lugar, considerar um conceito desenvolvido por Nascimento (2022, p. 63), o qual nos possibilita entender de que maneira se orientam o Catolicismo e o Protestantismo:

A Igreja Católica, desde a sua origem, possui uma organização administrativa vertical, na qual Deus fala com o povo através dos seus escolhidos – o clero e seu representante maior, o Papa. Já o Protestantismo caracterizou-se por uma configuração horizontal. Deus fala diretamente com o homem através da Sua Palavra - a Bíblia Sagrada (Nascimento, 2022, p. 63).

Esse mesmo raciocínio pode ser analogicamente aplicado aos impressos analisados, partindo da seguinte compreensão: o manual educacional do Catolicismo foi concebido, elaborado e publicado para ser adotado em todos os colégios da ordem jesuíta, de acordo com os preceitos legais/canônicos com vistas para os educacionais da Igreja de Roma.

Nesse sentido, os indícios apontaram que o resultado foi a criação de um código de leis/regras verticalizado, organizados pelo “gerenciamento dos princípios jurídicos e oficiais, organizados por leis, regulamentos ou normas administrativas” (Weber, 1982, p. 229), destinado a orientar o processo de aprendizagem de forma burocrática e hierárquica, de cima para baixo, com o professor ocupando o papel central como fonte para aquisição do conhecimento e, pela busca da salvação divina, mediados por regras e ordens que garantiriam a execução das obrigações oficiais institucionalizadas pelo Catolicismo via Ordem jesuíta, assim determinadas:

A Lei deve prevalecer; o processo político-militar e as práticas institucionais pedagógicas da Companhia de Jesus terão como integrante de seu núcleo principal de objetivos impor e fazer valer Regras e Normas que afastem as populações do Demônio e a aproximem de Cristo” (Neves, 1978, p. 58).

Não obstante, o educador morávio adotou uma perspectiva oposta ao criar sua didática, fundamentada na ideia de que o conhecimento deve ser transmitido de maneira horizontal, sem aludir para funções subordinadas e/ou instâncias hierárquicas, pois, conforme seu entendimento, todos devem ocupar posições de igualdade no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a orientação de Comênio perpassa pelo entendimento de que o ensino deve valorizar as aprendizagens mútuas e cotidianas dos alunos, reconhecendo que eles chegam à escola com um conhecimento prévio que merece ser considerado no processo educativo. Assim, os próprios rastros nos fazem endossar que a horizontalidade da obra autoral Protestante é baseada na valorização do aprendizado por meio dos sentidos e do conhecimento prévio dos alunos.

Sendo assim, e, considerando que as fontes em análises “possui uma singularidade verificável até em suas características imperceptíveis” (Ginzburg, 1989, p. 175), podemos afirmar que a decifração das pistas nos levaram a compreender que enquanto o *Ratio Studiorum* reflete uma estrutura hierárquica e normatizada, destinada a assegurar a uniformidade verticalizada nos colégios jesuítas, a Didática Magna se destaca por uma abordagem mais horizontal e inclusiva, valorizando o aprendizado mútuo e os saberes anteriormente construídos pelos estudantes

Sob este prisma, o que resta das considerações até agora compreendidas é que foi possível associar as convergências e divergências encontradas nos dois

marcos educacionais propostos pela Educação Católica e Protestante originados em contextos históricos e filosóficos distintos nos séculos XVI e XVII.

Sendo assim, apresentadas essas considerações, no próximo tópico será fomentado uma análise mais aprofundada acerca dos eixos descritivos e pedagógicos das fontes em estudo mediante dez (10) categorias de análises, com vistas a oferecer uma visão ampla sobre o legado pedagógico de ambas as obras e suas contribuições para a construção do ideal educacional mediante suas similaridades e diferenças.

5.2 - Categorias de análises: Um estudo comparativo dos eixos descritivos e pedagógicos presentes no *Ratio Studiorum* e na *Didática Magna*

Nesta subseção, analisamos de forma detalhada e sistematizada os pontos de convergência e divergência entre dois impressos pedagógicos fundamentais para a história da Educação no século XVII: o *Ratio Studiorum* e a *Didática Magna*. A partir da investigação de seus eixos descritivos e pedagógicos, examinamos como essas obras, embora concebidas em contextos distintos e com objetivos específicos, refletiram preocupações profundas com as demandas educacionais de sua época.

Partindo dos pressupostos de que “importa antes de mais nada identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais” (Chartier, 1990, p. 56), buscamos identificar convergências e divergências entre esses modelos educacionais cristãos a partir de dez categorias de análise que estruturam os dois impressos pedagógicos, de matrizes Católica e Protestante, a saber: (1) autoria das obras; (2) contexto histórico; (3) bases teóricas; (4) plano ou tratado de ensino; (5) expressão da religiosidade nos documentos; (6) relação entre teoria e prática; (7) métodos de ensino; (8) sistema organizacional pedagógico; (9) universalidade das obras e (10) caráter temporal ou atemporal das propostas pedagógicas.

A análise dessas categorias foi conduzida à luz de fundamentos epistemológicos, articulados com as dimensões teológica, filosófica e pedagógica, conforme a categorização apresentada no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Convergências e divergências acerca dos elementos descritivos e pedagógicos presentes nos manuais cristãos dos séculos XVI e XVII: o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna

<i>Ratio Studiorum</i>	Didática Magna
1. Autoria Católica	1. Autoria Protestante
2. Contexto histórico: ‘Contrarreforma’	2. Contexto histórico: ‘Reforma’
3. Base: Exercícios Espirituais	3. Base: Obras filosóficas e Pedagógicas
4. Plano de Estudos / Ensino	4. Tratado Educacional
5. Ensino Religioso	5. Ensino religioso
6. Aprender a aprender (teoria)	6. Aprender a fazer (prática)
7. Método analítico/mnemônico	7. Método sintético/experimental
8. Sistema organizacional pedagógico	8. Sistema organizacional pedagógico
9. Universal para os Jesuítas	9. Universal para Todos
10. Pedagogia Moderna (à época)	10. Pedagogia Moderna (atemporal)

Fonte: elaboração do autor (2025).

O Quadro 6 fornece informações importantes para uma análise detalhada acerca das duas fontes históricas, aludindo para a possibilidade de identificar semelhanças e distinções marcantes e significativas, assim delineadas:

5.2.1 - Categoria de análise 1: autoria das obras

De modo geral, e, conforme o primeiro item da tabela 6, os dois impressos estudados se distinguem, principalmente, por suas origens: enquanto o *Ratio Studiorum* é um manual de autoria Católica, a Didática Magna reflete os princípios pedagógicos pela perspectiva de uma autoria Protestante.

Com esse entendimento, iniciemos a análise pelo manual elaborado pela Ordem jesuíta: o *Ratio Studiorum* é uma publicação oficial da Igreja Católica, elaborada no final do século XVI como um guia pedagógico normativo para seus colégios, fruto das deliberações do “Concílio de Trento (1545-1563), que tanto fez para redefinir os primórdios do catolicismo moderno” (Burke, 2017, p. 90), tendo como propósito central contrapor-se às Reformas Protestantes que se espalhavam pela Europa. Para compreender essa afirmativa, relembremos que:

A Companhia de Jesus, havia sido fundada em 1534, por Inácio de Loyola (1451-1556), militar espanhol, convertido ao catolicismo, cujo propósito era constituir religiosa e culturalmente um ‘exercito de Cristo’ para formar bons ‘soldados’ da Igreja de Roma, capazes de, em várias partes do mundo, combater a heresia (os protestantes) e converter os pagãos em católico (Barreto; Nascimento; Sales, 2013, p. 48).

Sendo assim, a Companhia de Jesus ao publicar seu manual pedagógico tinha por objetivo central a tentativa de reafirmar o papel da Educação jesuíta na formação espiritual e intelectual conforme os princípios da Igreja Romana, sendo “de especial importância defender a versão adotada pela Igreja” (Franca, 1952, p. 148). Sob esse aspecto é necessário endossar a afirmativa dessa análise, asseverando que:

Para Inácio, a resposta ao chamado de Cristo se realiza na Igreja católica e através dela, que é o instrumento por meio do qual Cristo está sacramentalmente presente no mundo [...]. Inácio e seus primeiros companheiros foram todos sacerdotes e puseram a Companhia de Jesus a serviço do Vigário de Cristo, para ir ‘a qualquer lugar onde ele julgasse conveniente enviá-los para maior glória de Deus e bem das almas’ (Companhia de Jesus, 1998, p. 54).

Dessa forma, pode-se inferir que “a cultura jesuítica, ou sua transmissão, só se fez objeto de um conhecimento comprometido com a ideologia reacionária e conservadora da Contrarreforma” (Araújo, 1988, p. 34), e desse modo, sua “obra educativa foi uma das mais eficientes na contrarreforma do catolicismo” (Andrade, 2023a, p.21).

Seguindo essa perspectiva, observamos que, a Didática Magna se destaca como uma fonte de pesquisa cujos princípios pedagógicos divergem da tradição católica. Sua autoria é atribuída ao Bispo Protestante João Amos Comênio, oriundo da região da Morávia, onde tornou-se em 1616 sacerdote/bispo da congregação *Unitas Fratrum Bohemorum*, conhecida como seita dos Irmãos Morávios, da cidade de Žeravice.

Sendo assim, e tendo em vista que o pesquisador é um “observador de detalhes significativos” (Burke, 2017, p. 53), os indícios históricos apanhados por esta pesquisa indicam que o clérigo e educador tcheco herdou a fé Protestante após a execução do líder religioso Jan Huss, em 1415. Desde então, ao longo de sua vida, ele enfrentou perseguições constantes, assim como seu povo, por parte dos Católicos devido à sua crença evangélica. Portanto, os indícios da historiografia comeniana apontam que antes dele publicar seu tratado educacional:

Era intenção de Comenius - sobretudo depois de renascidas as esperanças políticas de uma vitória evangélica, após a expedição dos saxônios em 1631 – que do paraíso boêmio também fizessem parte a breve proposta para a renovação das escolas no reino boêmio (Comenius, 2011, p. 3).

Apesar das adversidades, Comênio deixou um legado notável: fundou escolas, realizou reformas educacionais, traduziu e imprimiu a Bíblia Protestante em seu idioma nacional, além de publicar inúmeras obras pedagógicas e tratados educacionais que influenciam a Educação da em uma época tão paradoxal que foi o século XVII, dentre elas, sua obra máxima que foi a Didática Magna.

5.2.2 - Categoria de análise 2: contexto histórico

No que diz respeito ao contexto histórico (item 2) em que as fontes foram produzidas, endossamos neste estudo que o *Ratio Studiorum*, elaborado pelos jesuítas em 1599, surgiu como um instrumento da Contrarreforma, com o objetivo de conter a expansão da Reforma Protestante por meio de um modelo pedagógico sistemático e alinhado aos princípios da Igreja Católica conforme determinado pelo Concílio de Trento (1545-1563) “que condenou a doutrina dos reformistas luteranos” (Barreto, 2012, p. 55), sendo que, a ordem jesuíta foi criada com o propósito de se orientar por duas vertentes de atuação, assim pontuados:

Na realidade, a Ordem é conhecida, seja por Companhia, seja por Sociedade. A primeira nomenclatura indica que os jesuítas estão a serviço do exército de Javé, constantemente prontos para o combate em favor do Evangelho e, é claro, contra o protestantismo e a ignorância; a segunda propõe uma associação de companheirismo irmanados pela vocação da qual se dizem comissionados, a de contribuir para a expansão do catolicismo pelo Saber, *ad maiorem Deum gloriam!* [para a maior glória de Deus!] (Mesquida, 2013, p. 238).

Sendo assim, tendo em vista a necessidade de “ampliar a glória de Deus na terra – e nunca se levou tão rigorosamente a sério o ponto de vista de “*omnia in maiorem Dei gloriam*” [“tudo para maior glória de Deus”] (Weber, 2020, p. 92), entende-se que os soldados de Cristo, assim conhecidos os membros da Companhia de Jesus, “deveriam empenhar-se na restauração da antiga hegemonia ideorreligiosa exercida pela Igreja católica até 1517, data que marcaria o início da cisão cristã na Europa ocidental” (Ferreira Jr; Bittar, 2012, p. 693). Em termos práticos, pode-se depreender que:

É certo que a Cia. De Jesus foi criada em uma época em que o cristianismo se sentia ameaçado espiritual e territorialmente por forças inimigas – as da Reforma protestante. E é evidente que os ideais de militância, de luta em todas as frentes são caros ao catolicismo do século XVI. Mas a Contra-Reforma é um fenômeno especialmente europeu, visa antes manter *suas* as áreas já católicas e reconquistar áreas perdidas para os protestantes (Neves, 1978, p. 71).

Por outro lado, a Didática Magna, escrita por João Amos Comênio, reflete os ideais da Reforma Protestante, propondo uma Educação universal e acessível, em oposição ao modelo exclusivo e confessional defendido pelo Catolicismo da época, possuindo fortes influência dos preceitos religiosos advindos dos reformadores da matriz luterana que surgem em “um frutífero período de transição após o afrouxamento da hierarquia social medieval e antes da estabilização da moderna” (Elias, 1990, p. 85).

Logo, podemos compreender que os dois manuais cristãos, Católico e Protestante, despontam conforme as seguintes concepções historiográficas, assim compreendidas:

A Companhia de Jesus foi criada em 1540 e a sua fundação ficou vinculada ao fato histórico de que foi exatamente o século XVI a matriz das duas principais concepções pedagógicas que marcariam a educação dos séculos seguintes na Europa. A primeira dela foi a concepção reformadora enraizada nas prédicas luteranas sobre a obrigatoriedade escolar e necessidade de aliar ensino intelectual à instrução. Quanto à segunda, foi a contrarreformista, emanada da Igreja católica e professada pela Companhia de Jesus, que manteve os traços essenciais da concepção humanística tradicional, com ênfase no ensino de textos clássicos permitidos pela Santa Sé (Ferreira Jr; Bittar, 2012, p. 713).

Consequentemente, pode-se afirmar que a Educação dos séculos XVI e XVII foi profundamente influenciada pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma Católica, os quais deixaram “um saldo negativo de violência e intolerância, ao mesmo tempo em que, através de instituições como as Inquisições e outros aparatos de controle, ajudou a desenvolver dinâmicas de disciplinamento social típicas da Época Moderna” (Rodrigues, 2024, p. 8), e dessa forma, contribuíram para transformar o pensamento pedagógico da época. Nesse contexto:

A concepção de educação neste período foi harmonizada com a religião cristã pelos representantes da Reforma Protestante e da Reforma Católica. Na primeira, os grandes mestres foram Martinho Lutero e João Calvino, preocupados com uma educação popular, elementar e secundária. Do lado católico, foram os jesuítas os grandes mestres do humanismo cristão, voltados para um ensino sólido e eficiente” (Andrade, 2021, p. 24).

Tais constatações permitiram inferir que estes movimentos reformadores, tanto de matriz católica como Protestante, contribuíram para o estabelecimento de uma nova concepção sobre a instrução, promovendo o estreitamento da relação entre igreja, religião e Educação nos contextos de épocas investigados.

5.2.3 - Categoria de análise 3: bases teóricas

No que diz respeito às bases que fundamentaram e estruturaram os manuais pedagógicos cristãos em estudo (item 3), é possível observar que essas obras foram profundamente influenciadas e inspiradas, primeiramente, pelos escritos das sagradas escrituras ‘a Bíblia católica e a Bíblia Protestante’ se convergindo quando vistas sob esta perspectiva, afinal: “na época de Lutero e Loyola, ela promovia o acesso à verdade absoluta” (Burke, 1992, p. 220). Todavia, quando analisadas sob o prisma filosófico, pedagógico e/ou teológico é possível encontrar pontos divergentes em seu pensamento narrativo.

Paralelo a esta fonte primária de influência e inspiração bíblica, é sumamente significativo frisar que ao investigar o alicerce estrutural do manual pedagógico jesuítico, os rastros indicam que a elaboração do *Ratio Studiorum* teve como uma das suas bases inspiradora o “manual devocional Exercícios Espirituais, escrito por Santo Inácio de Loyola (1491 – 1556) e publicado em 1548” (Burke, 2017, p. 83). Esta obra, elaborada entre os anos de 1522 e 1523 pelo então futuro fundador da Companhia de Jesus, teve a vida e a obra de seu autor resumidamente analisadas por Max Weber da seguinte maneira:

O basco Inácio de Loyola (1491-1556) fundou em 1534 em Paris a Companhia de Jesus, ordem religiosa dos jesuítas. Seus *Exercitia spiritualia* ou Exercícios Espirituais foram concebidos a partir de 1522 na forma de um programa também de teor fortemente ascético, com o fim de promover no indivíduo o “discernimento”, o exame de consciência, a contemplação, e de eliminar da sua alma os “afetos desordenados”. Os exercícios e meditações deveriam ser realizados

por um tempo determinado, em regime de internato, com a ajuda de um diretor espiritual e em silêncio. A obra foi publicada em 1548” (Weber, 2020, p. 248).

Com esta obra, Inácio de Loyola asseverou em sua autobiografia que “os exercícios foram tirados das experiências de sua própria vida” (Loyola, 1987, p. 114). Em consonância com a literatura especializada sobre essa obra, pode-se afirmar que:

Alguns estudiosos sustentam que as linhas gerais dos *Exercícios Espirituais*, elaborados por Inácio e que se tornaram uma das contribuições mais originais dos jesuítas no contexto de reforma do catolicismo, teriam surgido em Manresa, a partir de sua experiência anterior com um “diretor espiritual” (no caso, o mestre dos noviços em Montserrat) e da profunda sondagem de consciência que o antigo militar experimentou durante esse período de reclusão (Rodrigues, 2024, p. 118, grifos do autor).

Essa linha de pensamento nos remete diretamente à filosofia tomista de que “a experiência nada mais parece ser do que a apreensão de algo a partir de muitos retidos na memória” (Aquino, 2021, p. 121), e nesse caso, a visão holística de Loyola enveredava pelos ensinamentos de que era preciso “ter o espírito preparado e pronto para obedecer em tudo à verdadeira Esposa de Cristo, nosso Senhor, que é a nossa santa Mãe, a Igreja hierárquica (Loyola, 2022, p. 206). Nesse sentido:

A Sociedade, ou a Companhia de Jesus, procurou, desde a sua fundação elaborar as bases teóricas da sua prática pedagógica, o método adotado e as regras que iriam nortear a ação educativa. Estas se consubstanciaram no que ficou conhecido por *Ratio Studiorum*, tendo como modelo as Constituições, em especial o seu capítulo IV, os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, e o *modus parisiensis* como método capaz de ensinar de forma rápida e perfeita (Mesquida, 2013, p. 241).

Na prática, os Exercícios Espirituais foram pensados por Inácio de Loyola como um incentivo para se conhecer melhor a Cristo, podendo “ajudar os membros da comunidade educativa a compreender a visão de Inácio como o espírito que move a educação da Companhia” (Companhia de Jesus, 1998, p. 41), haja vista que:

O pensamento inicial de Inácio de Loyola, ao planejar a criação da Companhia de Jesus, era o de fundar uma Ordem religiosa cujos componentes tivessem por missão “guiar os homens no caminho da própria santificação, de os levar ao conhecimento e amor de Deus e de

os conduzir finalmente à posse da bem-aventurança a que são destinadas. Os *Exercícios Espirituais* redigidos pelo fundador da Companhia apresentavam o caminho que deveria ser seguido para alcançar a meta ambiciosa. Os jesuítas, aposentadas em colégios, teriam aí o lugar destinado à sua preparação espiritual, sem impedimentos de atividades externas, e seria cá fora, nas escolas públicas, que adquiririam a ilustração acadêmica que se entendesse ser necessário possuírem (Carvalho, 2001, p. 291).

Perante o exposto, torna-se interessante registrar que na edição comemorativa dos 500 anos dessa obra, publicada pela editora Maquinaria Editorial em 2022, há uma breve apresentação acerca dos exercícios e de seu autor, fazendo remeter que:

Soldado e estrategista antes de sua conversão, Inácio levou seu caráter que respeita hierarquia e organização para todo a sua vida pós-conversão, e logo os exercícios se tornaram a principal influência para todos os membros da Companhia de Jesus, pois não há sermão de padre Vieira, poema de Santo Anchieta, ação administrativa de padre Manoel da Nóbrega, evangelização de São Francisco Xavier ou qualquer iniciativa dos tantos padres jesuítas de antes e de agora que não sejam inspirados por esses exercícios (Loyola, 2022, p. 10).

Nesse sentido, o manual pedagógico inaciano encontrou nos Exercícios Espirituais a base para integrar espiritualidade, métodos, práticas e técnicas de aprendizagem integrado com os pensadores clássicos, santos e doutores da igreja de Roma, a exemplo de: Aristóteles, São tomas de Aquino, Cícero, Sócrates, Platão, Sêneca, Santo Tomás; Catulo; Tucídides; Virgílio; Homero; Sócrates; Erasmo; Alcibíades; Ovídio, Plauto, dentre outros. Essa abordagem não apenas moldou o ensino nos colégios jesuítas, mas também influenciou, posteriormente, a promulgação em 1599 da principal obra pedagógica do Catolicismo de sua época.

Uma visão contrária pode ser observada nas bases fundamentais da obra de Comênio que, tendo a Bíblia Protestante como sua principal fonte de inspiração, o seu tratado educacional também se apoia nos escritos filosóficos e pedagógicos advindos da filosofia clássica, combinados com o pensamento renascentista e humanista em diálogo permanente às concepções científicas baseadas no empirismo.

Para isso, o pedagogo morávio incorporou ideias de vários pensadores educacionais de sua época, cujas obras influenciaram diretamente sua abordagem, dentre eles, destacam-se: Johann Heinrich Alsted, Giovanni Domenico Campanella, Juan Luís Vives, Andrea Alciati, além do que, se entusiasmou com o método de ensino desenvolvido por Wolfgang Ratke que ao publicar em 1617 a obra 'Introdução geral à

didática ou arte de ensinar', atentou para que o ensino do Latim fosse adequado metodologicamente às capacidades cognitivas e ao nível de desenvolvimento das crianças.

Tendo em vista o exposto, asseveramos que todos esses pensadores, acima citados, contribuíram significativamente para moldar o pensamento do autor tcheco, que via na Educação uma solução pacífica para amenizar as perseguições, conflitos e exílios enfrentados pelo povo Protestante em uma época marcada pela intolerância religiosa, fazendo-o refletir à época que:

Em lugar do mútuo *amor e confiança*, há mútuo ódio, inimizade, guerra e morticínio. Em troca da *justiça*, há iniquidade, injúrias, opressão, furtos e rapinas. Ao invés da *castidade*, há impurezas e obscenidades nos pensamentos, palavras e ações. Em lugar da *simplicidade e veracidade*, há enganos, fraudes e artifícios. Ao invés de *humildade*, há soberba (Comênio, 1954, p. 45, grifos do autor)

Essas influências e reflexões intelectuais motivaram Comênio a escrever sua obra máxima que foi a Didática Magna, moldada frente ao uso de um ensino em que se aliava teoria e prática, sendo pensada à luz da sua realidade vivenciada.

É significativo frisar que de acordo com o referencial teórico apresentado, vê-se que o pensador morávio teceu abertamente duras críticas divergentes e alusivas aos pensadores clássicos utilizados no manual pedagógico implantado pelo Catolicismo, pontuando que:

O amor à glória de Deus e à salvação dos homens força-nos a ser vigilantes neste assunto, sobretudo vendo que as principais escolas dos cristãos só de nome seguem Cristo, tendo, ao contrário, em grande estima os Terêncio, os Plauto, os Cícero, os Ovídio, os Catulo e Tíbulo, Musas e Vênus (Comênio, 1954, p. 321).

Assevera ainda que:

Temos, pois, que escolher os preceptores para os filhinhos do Rei dos Reis, irmãozinhos de Cristo, herdeiros da eternidade, no jocoso Plauto, no lascivo Catulo, no impuro Ovídio, no ímpio Luciano, escarnecedor de deus, no obsceno Marcial e em todos os demais dessa turba, sem conhecimento e temor do verdadeiro Deus – que, por viver sem esperança de outra vida melhor e resolver-se tão somente no lodo desta vida presente, não podem deixar de arrastar consigo, nas suas próprias baixezas, aos que buscam sua companhia. Basta já, basta de loucuras, ó cristãos! (Comênio, 1954, p. 327).

E finaliza afirmando suas duras críticas à didática católica clamando que: “Oxalá não haja, na Igreja reformada de Cristo, quem se deixe arrastar por Ovídio, Plauto, Cícero, etc. – que com seu perfume letal, afastam das Escrituras!” (Comênio, 1954, p. 330), enaltecendo que: “A fonte da Sabedoria é a Palavra de Deus nas alturas” (Ecles. I, 5)” (Comênio, 1954, p. 334).

Essa reflexão nos leva a compreender que o clérigo e educador Protestante se distancia claramente e diverge abertamente em sua obra dos escritores clássicos tradicionalmente empregados no ensino do Catolicismo à época, a exemplo da corrente de pensamento fomentada por Aristóteles, dos filósofos e pensadores Túlio e Horácio, além de divergir das leituras de obras de Orfeu, Homero e Virgílio.

Uma linha de pensamento que merece ser destacada acerca dessas bases teóricas, encontra-se na análise desenvolvida por Max Weber, no âmbito dos seus estudos sociológicos sobre a ética Protestante, o qual identifica um ponto de convergência entre os fundamentos éticos presentes nos Exercícios Espirituais de Loyola e os valores cultivados pelos Protestantes. Ele argumenta que características como o autocontrole, a ponderação e a ética do trabalho são valores comuns a ambas as tradições religiosas, e que serviam para:

Instruir o monge - objetivamente - a se tornar um trabalhador a serviço do Reino de Deus e, com isso, por sua vez, assegurar-lhe – subjetivamente – a salvação da alma [...] objetivo dos *Exercitia* de Santo Inácio e das formas mais elevadas das virtudes racionais monásticas em geral, foi também o ideal prático de vida determinante do puritanismo” (Weber, 2020, p. 93).

Esse entendimento revela que, apesar das diferenças doutrinárias entre Católicos e Protestantes, ambos, partilhavam um comprometimento por uma vida virtuosa e, nesse sentido, o cientista social Weber demonstra que a ética religiosa não apenas moldava condutas individuais, mas também influenciava profundamente estruturas sociais e modelos de racionalidade que seriam fundamentais para o surgimento do capitalismo moderno.

5.2.4 - Categoria de análise 4: plano de estudos / ensino x tratado educacional

Em relação ao item 4 da tabela, e conforme já analisado, é importante endossar que o manual pedagógico da ordem inaciana se apresenta como um

plano de ensino/estudos estruturado de acordo com fundamentos e objetivos claramente definidos.

Desde o próprio título, *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que pode ser traduzido como Método e sistema de estudos da Companhia de Jesus que consistia em “um plano de estudos e de ensino, uniforme e sistemático” (Franca, 1952, p. 17), e desse modo, evidencia-se a intenção de formular normas e regras unificadas, sistematizadas e organizadas, destinadas a serem rigorosamente aplicadas pelos professores nos colégios jesuíticos.

Paradoxalmente, o pedagogo morávio nos apresenta uma obra como um tratado educacional, fundamentado em “três princípios, para que tudo seja ensinado com solidez, segurança e prazer” (Comenius, 2011, p. 9). Conforme visto, esse manual é resultado de suas experiências e observações cotidianas enquanto professor e diretor escolar e universitário, o qual Comênio afirma em seu impresso que ele:

Deixando de lado as descobertas, pensamentos, observações e advertências alheias, entrei em cheio na especulação desta matéria, investigando as causas, meios e fins do ensino ou, segundo Tertuliano, *Discencia* [...]. De tudo isso, surgiu êste tratado que apresenta, creio, a matéria com maior clareza do que tem sido feito (Comênio, 1954, p. 37, grifo do autor).

Sendo assim, o *Ratio Studiorum* constitui-se como um plano de ensino sistematizado, que visa organizar os conteúdos e métodos de instrução católica de forma clara, estruturada e hierarquizada. Por sua vez, a Didática Magna, de autoria de Protestante, configura-se como um tratado educacional que apresenta princípios, ideias e métodos pedagógicos universais para melhorar o ensino e a aprendizagem.

5.2.5 - Categoria de análise 5: ensino religioso

A fim de dimensionar a real importância e a influência exercida por essa categoria nas fontes analisadas, torna-se imprescindível, em um primeiro momento, estabelecer o seguinte pressuposto:

Se conseguirmos ao menos compreender o papel que a religião desempenhava no século XVI e que fez das reformas religiosas naquele contexto um fenômeno tão decisivo, talvez isso nos ajude a olhar com

mais atenção para os indivíduos de nosso próprio tempo e a nos ocuparmos dos valores que lhes são caros (Rodrigues, 2024, p. 156).

Assim sendo e, no que tange o ensino religioso (item 5), observa-se convergência entre as duas fontes de estudo analisadas: uma elaborada pelo Padre Católico Inácio de Loyola e a outra pelo Bispo Protestante Comênio, os quais, em virtude das suas vocações e formações religiosas, por si só, eram especialistas e estudiosos em espiritualidade de natureza cristã e ganharam notoriedade com suas obras por serem vistos, conforme abordagem weberiana, como “pessoas carismaticamente qualificadas, cabendo-lhes o empenho ao trânsito com o mundo espiritual” (Weber, 1999, p. 280).

Por esse viés, acatando a compreensão sociológica de Weber, reforçamos que pessoas dotadas de “carisma pessoal, que tem a missão de anunciar uma doutrina religiosa ou um mandamento divino (Weber, 1999, p. 303), eram vistos como figuras sacerdotais legitimadas para transmitir e aplicar seus ensinamentos e, nesse caso, esses dois líderes espirituais desempenharam um papel relevante também no campo educacional, utilizando a Educação como meio para aproximar o ser humano de Deus.

Nesse ponto, pode-se destacar que as duas fontes de estudo por eles pensadas e elaboradas destacam a missão educativa de integrar a tríade: igreja, religião e Educação como meios de salvação via a busca contínua pela presença de Deus, haja vista que “a Igreja revela-se como tantas vezes ocorreu, um dos mais importantes órgãos da difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos” (Elias, 1990, p. 111).

No entanto, as abordagens didáticas para esse aspecto apresentavam diferenças significativas entre as fontes. Para exemplificar tal afirmativa, observemos que: “a educação jesuíta está comprometida com o desenvolvimento religioso de todos os alunos” (Companhia de Jesus, 1998, p. 57).

Conforme apontado, ao relacionar esse pensamento às estratégias de ensino adotadas nos colégios jesuítas, percebe-se que o ensino religioso estava profundamente interligado à disseminação dos dogmas do Catolicismo, fundamentado na perspectiva pedagógica de Inácio de Loyola, segundo a qual religião e Educação à luz do pensamento da Igreja romana deveriam estar sempre alinhadas ao lema da sua Ordem: “*Ad Majorem Dei Gloriam*, ou seja, tudo para a maior Glória de Deus” (Loyola, 2022, p. 12), lema de profundo teor missionário, cristão e místico.

Nesse contexto, "a formação religiosa e espiritual é parte integrante da educação jesuíta; não é algo extrínseco ao processo educativo ou dele separado" (Companhia de Jesus, 1998, p. 27), ou seja, "o ensino era proposto nos rudimentos da fé, no estudo dos elementos e no escrever, havendo preocupação com um material pedagógico que atendesse às expectativas do ensino religioso" (Nascimento, 2007, p. 188).

Sendo assim, ressaltamos que um dos seus objetivos estava na formalização do pensamento de que "a alma, porém, de toda a educação nos colégios da Companhia era a formação religiosa" (França, 1952, p. 74), inclusive, conforme as orientações do próprio *Ratio*, era recomendado que os professores dos colégios inicianos iniciassem todas as aulas com uma oração e realizassem recitações que privilegiassem o catecismo romano como base do seu ensino religioso. Para sustentar essa afirmação, segue o trecho orientador:

Haja também às sextas-feiras ou aos sábados, por meia hora, uma exortação espiritual ou explicação da doutrina. Exortem-se principalmente os alunos à oração quotidiana a Deus, de modo particular à recitação diária do terço ou do ofício de Nossa Senhora; ao exame vespertino da consciência, à recepção frequente e digna dos sacramentos da Penitência e da Eucaristia, à fuga dos maus hábitos, ao horror ao vício e finalmente à prática das virtudes dignas do cristão (Franca, 1952, p. 181).

Com base nesses pressupostos, e, tendo em vista que o método indiciário nos leva a compreensão de que "pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade profunda" (Ginzburg, 1989, p. 150), o que nos leva a compreensão de que:

A organização da educação jesuítica, mais especificadamente o currículo humanista, tinha objetivo acima de tudo religioso. Por isso, o conteúdo literário e a metodologia do curso de humanidades e dos cursos superiores visavam afastar os intelectuais das demais orientações religiosas, bem como da nascente ciência moderna, pois poderia levá-los a perceber as limitações do método escolástico medieval adotado pelos jesuítas (Ribeiro, 1998, p. 24).

Antes de seguir, é necessário situar que esse ponto de vista contrasta com as perspectivas de uma Educação moderna que se descortinava e que foi veementemente defendida por Comênio quando relacionada a um novo pensar com o ensino religioso.

Conforme visto, sua militância em prol de uma Educação voltada a todos foi iniciada ainda em sua juventude e estava alinhada a doutrina dos Irmãos Morávios os quais defendiam a ideia de que a Educação deveria conduzir todas as pessoas a um maior entendimento das Sagradas Escrituras, com vistas a promover a salvação por meio do conhecimento científico e racional, afinal: “A primeira cousa que nos ensinam as sagradas Escrituras é que não há, na terra, meio mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a *reta instrução da juventude*” (Comênio, 1954, p. 46, grifos do autor).

Sob esse aspecto, o autor morávio assevera que “a Sagrada Escritura é escola celeste, erudição vital, auditório da Verdade, ensino certamente singular, que ocupa os discípulos utilmente, com fruto, não com inútil gasto de palavras” (Comênio, 1954, p. 323), divergindo claramente do livro Exercícios Espirituais elaborado pelo fundador da Companhia de Jesus que foi Inácio de Loyola e que serviu de base para a elaboração final do *Ratio Studiorum*.

Logo, as evidências indicam que, ao afirmar que a Educação deve ser voltada para tudo e para todos, Comênio está, na verdade, instruindo que tudo e todos devem ser conduzidos a Deus, já que somos criados à imagem e semelhança d’Ele e assim: “pois, teem que ser cristãs as escolas que hão de nos fazer tão semelhantes quanto possível ao Cristo” (Comênio, 1954, p. 125).

Assim, torna-se evidente que o tratado educacional do pedagogo reformado buscava promover um ensino religioso em que fosse guiado exclusivamente pelas palavras divinas contidas na Bíblia do Protestantismo, bem como, sendo ela o único exemplo dogmático e espiritual a ser seguido, declarando afirmativamente que:

Porque só a acertada organização das escolas pode fazer que não faltem à igreja doutores eruditos e aos Doutores, ouvintes preparados. *Finalmente, interessa ao Céu* reformar as escolas para a perfeita e universal instituição das almas (Comênio, 1954, p. 58, grifo do autor).

De maneira geral, conforme os indícios apontados, o ensino religioso de Comênio tinha como base a Bíblia Protestante, entendida como o caminho para a salvação das almas dos alunos. Para alcançar esse objetivo, a prática constante da virtude era essencial, estando em sintonia com o movimento do pensamento pedagógico moderno que se desenrolava no início do século XVII, período que mais tarde seria reconhecido como o século do Iluminismo e da razão, e desse modo, a

primeira tradutora de sua obra no Brasil Nair Fortes Abu-Merhy, asseverou com veemência que:

Comênio não foi simplesmente um teorista: viveu a doutrina que pregou. Espírito religioso, procurou aproximar-se do mestre dos mestres – Cristo, inspirando-se sua obra educacional nos Evangelhos. Homem de qualidade morais e intelectuais raras, pode propor como objetivo imediato o alcance da virtude e da sabedoria, inspiradas tôdas pela Religião. E dessa base, então fácil lhe foi enxergar o fim remoto – ideal de perfeição dado pelo próprio Cristo, termo e partida de todo seu ensino (Comênio, 1954, p. 26).

Para encerrar essa categoria de análise, vale fazer menção ao reconhecimento e relevância do conhecimento religioso na formação individual e social conforme ressaltou Max Weber, discorrendo que:

Pois embora o homem moderno, mesmo com a melhor das vontades, em geral não costume estar em condições de conceber *quão* grande efetivamente foi o significado que conteúdos de consciência religiosos tiveram para a conduta de vida, para a cultura e para o caráter nacional, naturalmente não pode ser a intenção substituir uma interpretação causal unilateralmente “materialista” da cultura e da história por uma espiritualista que seja unilateral na mesma medida (Weber, 2020, p. 143).

Nesse sentido, Ginzburg nos leva a pensar que historicamente, no contexto do ensino religioso cristão, tanto na tradição católica com seu *Ratio Studiorum* quanto na Protestante com sua Didática Magna, a experiência de fé tem sido concebida de forma exclusiva e/ou totalizante. Nessa perspectiva, “Toda religião é a única e verdadeira, vale dizer que no momento em que a pensamos é necessário aplicar tanta atenção nela, como se não existisse outra coisa” (Ginzburg, 2001, p. 173).

Logo, com esse entendimento, reforçamos o quanto a religiosidade ajuda a explicar melhor os processos históricos, culturais e educacionais, trazendo uma visão mais completa e equilibrada dos acontecimentos sociais, principalmente quando a religião faz parte do ensino.

5.2.6 - Categoria de análise 6: teoria x prática

Em relação ao item 6 da tabela em análise, os rastros apontaram que a natureza metodológica educacional do Catolicismo nos séculos XVI e XVII se calcava

no aprender a aprender, cuja proposta de ensino se voltava para a teoria com vistas para a promoção do desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes mediante práticas pedagógicas que estimulavam o raciocínio lógico, a memorização estruturada e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

De acordo com os indícios apresentados, era preciso “ler para apreender e compreender, segundo os cânones inicianos e os padres-professores, não o mundo à volta, mas o mundo como imaginava e coagia a inteligência jesuítica” (Araújo, 1988, p. 51), ou seja, o ato de ler, nessa perspectiva, predispunha uma intencionalidade de “reconstruir normas e regras, costumes em que todos estes milhões de atos singulares se situam e encontram seu sentido” (Chartier, 2002, p. 101).

Para discutir com mais profundidade, essa teoria fornece um arcabouço para compreender que os exercícios de análise, debates e repetição consciente não apenas reforçavam o conteúdo aprendido, mas também preparavam os alunos para a reflexão crítica e a busca contínua pelo conhecimento, características fundamentais para a formação integral, mediada pelo fazer pedagógico tão defendida pela Companhia de Jesus.

Através dessa metodologia de ensino voltada ao aprender a aprender os colégios jesuítas contribuíram para formar grandes intelectuais da humanidade, haja vista que “a Ordem dos jesuítas produziu um grande numero de ‘sábios eminentes’, os quais fizeram sua tarefa de prosseguir até os seus cimos mais elevados a pesquisa científica” (René Fülöp-Miller, 1935, p. 444), a exemplo do suíço e filósofo Jean-Jacques Rousseau; o romancista espanhol Miguel de Cervantes; o filósofo e escritor português Pe. Antônio Vieira; os italianos: filósofo iluminista Giovan Battista Vico e o astrônomo Galileu Galilei, bem como, os franceses: dramaturgo Molière e os filósofos Denis Diderot, René Descartes e Montesquieu.

Contudo, é justo enfatizar que a “Educação jesuítica que foi moldada conforme os paradigmas eurocêntrico e hegemônico instituídos pelo manual pedagógico do *Ratio Studiorum*” (Andrade, 2023b, p. 380) e, essa “educação pertencia àqueles que tinham *o que fazer com ela*, aos nobres e à alta burguesia, para continuar seu papel de dirigentes da sociedade [...] para que a consolidação da cultura católica fosse garantida” (Xavier, 1994, p. 21, grifos nossos).

Em desconformidade com essa teoria, Comênio orienta em seu tratado que o ensino deva ser direcionado por uma pedagogia do aprender a fazer, enfatizando

veementemente de que “o que se deve fazer, deve-se aprender fazendo” (Comênio, 1954, p. 275), sendo taxativo ao afirmar que:

Logo também nas escolas devem aprender a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando; a raciocinar, raciocinando, etc. Dêsse modo, as escolas não serão senão oficinas destinadas aos trabalhos. Assim todos experimentam, na prática, a verdade daquele provérbio: “construindo, construímos” (Comênio, 1954, p. 275).

Portanto, é possível compreender que o pensador e educador morávio defendia uma aprendizagem ativa mediante um ensino centrado na prática. Esta concepção pedagógica comeniana ressoava, sutilmente, com os ensinamentos clássico aristotélico, afinal, “é preciso lembrar que Aristóteles privilegia a ação” (Aristóteles, 2017, p. 209), e desse modo, esse pensar reforça a ideia de que o saber se realiza, de forma plena, na prática, inclusive, evitando discursos teóricos extensos que, segundo ele, poderiam tornar o aprendizado entediante, exaustivo e enfadonho.

Para destoar dessa realidade, sugere por exemplo, que o ensino das Artes se estruturasse em onze cânones: seis voltados à aplicação prática do conhecimento, três à orientação pedagógica e dois dedicados exclusivamente à execução prática do ensino. Logo, essa estrutura por ele proposta, priorizava o princípio do aprender fazendo, incentivando, inclusive, os alunos a reproduzirem obras de arte como parte do processo de aprendizado, tornando-o mais dinâmico e envolvente.

Consideradas as distinções entre o aprender a aprender, próprio da tradição católica/jesuítica, e o aprender a fazer, característico da Pedagogia Protestante de Comênio, é possível observar que ambas as abordagens acabam por se alinhar aos princípios da filosofia e teologia tomista. Segundo essa tradição, o saber humano, enquanto ciência, divide-se em três formas complementares: o conhecimento especulativo, voltado à contemplação e à aquisição teórica do saber; o conhecimento prático, orientado para o agir ético e moral; e o conhecimento produtivo, relacionado à capacidade de realizar ou fabricar, ou seja, ao saber fazer.

Em termos práticos, pode-se argumentar que esse pensar entre teoria Católica e prática Protestante se molda aos olhares sociológico de Max Weber com a formação de conceitos históricos “a qual, para seus fins metódicos, busca não enquadrar a realidade em conceitos genéricos abstratos senão tentar integrá-la em contextos genéticos concretos” (Weber, 2020, p. 38).

Sendo assim, esse entendimento permite uma síntese entre as duas propostas pedagógicas analisadas, evidenciando que tanto o *Ratio Studiorum* quanto a Didática Magna convergem, sob a ótica tomista e weberiana, para uma concepção ampla e integrada do conhecimento, uma vez que promove a articulação entre saberes tradicionalmente vistos como dicotômicos, como o "aprender a aprender" e o "aprender a fazer", estabelecendo uma ponte entre o abstrato e o concreto, entre a teoria e a prática, numa lógica que valoriza tanto a reflexão quanto a ação nas fontes estudadas.

5.2.7 - Categoria de análise 7: métodos de ensino

Uma outra questão que nos interessou analisar, diz respeito aos métodos de ensino aplicados e/ou propostos pelos impressos pedagógicos investigados.

O *Ratio Studiorum*, manual pedagógico do Catolicismo, utilizava a aplicabilidade do método analítico/mnemônico (item 7) nos espaços de ensino jesuítas, mediante a caracterização carregada de exercícios e atividades de repetições munidos por uma ampla rigidez e disciplina em que é objetivado o aprimoramento da memória através de uma abordagem metodológica analítica, enviesada e valorizada pelo detalhamento didático, atentando para o entendimento de que “a ciência é analítica; examina um texto, dissecar-lhe as palavras, investigar-lhes a etimologia” (Franca, 1952, p. 82). Em consonância a este pensar está a preconização do uso da memória nos ensinamentos dos colégios inicianos, atentando para:

O exercício cotidiano da *memória*, sem, porém, incorrer no defeito da memorização. Memoriza viciosamente quem substitui a memória à atividade da inteligência e da razão; quem decora a descrição de um aparelho em lugar de observá-lo e referir o que observou; quem recita um teorema de geometria em vez de expor-lhe a demonstração racional assimilada” (Franca, 1952, p. 59, grifos do autor).

Sendo assim, os mestres inicianos estabeleciam o uso da memorização como garantia de aprendizagem diária, atentando que “do mesmo modo faça-se a repetição da lição do dia e da véspera, ou toda por um só aluno, ou, melhor, em partes por vários, afim de que se exercitem todos” (Franca, 1952, p. 185). Essa perspectiva teórica-metodológica nos tem apontado que advém das bases aristotélicas e tomista,

uma vez que “Tomás assume o que diz Aristóteles que no homem a memória causa experiência” (Silveira, 2025, p. 121), e desse modo, nos colégios jesuítas:

Parece que a rigidez da escola, do currículo escolar quer preservar a regra da repetição, fixar uma palavra que se sacraliza no ato de se repetir, parece que a escola é lugar da Tradição, o local *de respeito* ao saber constituído cujas normas têm de ser respeitadas (Neves, 1978, p. 146, grifo do autor).

Sendo assim, o estudo deste item revelou que o programa de ensino jesuítico no curso de humanidades também apresentava consenso com os estudos científicos, conforme a visão de ciência estabelecida pela Igreja Romana. Observa-se, por exemplo, que “quanto aos estudos filosóficos, ou científicos, os jesuítas ensinavam física na aula de matemática, explicando inclusive, na aula de filosofia, algumas teses da física experimental, tais como a da luz, da cor e do sabor” (Andrade, 1982, p. 641), bem como, mencionava que a “arte é sintética, orgânica e vital” (Franca, 1952, p. 82). Em apoio a essa argumentação, pelos indícios mínimos estudados no impresso pedagógico jesuítico, vê-se que “nesse quadro não havia lugar para o pensamento crítico e criador, nem para a ciência experimental, que já começava a mudar os rumos da humanidade” (Zotti, 2004, p. 24). Isso demonstra uma proposta de ensino que, embora limitada por vieses religiosos, incorporava elementos do método sintético e experimental, aspectos centrais da metodologia pedagógica de Comênio, o qual passamos a discorrer.

Para aprofundar a discussão, adotamos o entendimento da abordagem social eliasiana como ponto de partida, a fim de compreender a metodologia de ensino proposta pelo autor da Bohemia, cuja metodologia de ensino, em linhas gerais, orientava-se pelo princípio de:

Aprender com os modelos das ciências naturais já existentes e, ao mesmo tempo, desenvolver métodos e teorias suficientemente independentes e que permitissem o distanciamento desses modelos sempre que as evidências o exigissem (Elias, 2006, p. 180).

Sendo assim, e, tendo em vista um ensino calcado pelo aprender fazendo, a didática do pedagogo Protestante destoava significadamente da abordagem jesuíta na medida em que valorizava o método sintético/experimental (item 07). Partindo de uma analogia às Sagradas Escrituras, Comênio trazia para este bojo, de forma

reflexiva, a constatação bíblica de que “os anjos aprendem com a contemplação (I Pet, I, 12 - Efes. III, 10 - 1 Rey., XXII, 20 - Job., I, 6), por onde se vê que seu conhecimento, tal como o nosso, é experimental” (Comênio, 1954, p. 96). Tal perspectiva converge com o pensamento de Santo Tomás de Aquino, para quem a pessoa é “o que há de mais perfeito em toda a natureza” (Aquino, S. Th., 2025, p. 65). A partir dessa premissa, compreende-se o quanto “é importante que se entenda claramente o conceito de pessoa humana e como ele é aplicado, por analogia, aos anjos e a Deus” (Silveira, 2025, p. 64), assim, Comênio herdou do tomismo, embora por vias distintas, o reconhecimento da experiência e da contemplação como elementos essenciais à formação e aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, ele defendia que o conhecimento adquirido através da observação, imitação e contato direto com a natureza promovia uma aprendizagem mediada pelos sentidos, de forma leve, integrada, tornando a propositura de uma aprendizagem fortalecida “de maneira sintética, agradável e sólida” (Comenius, 2011, p. 11), enfatizando veementemente que: “em nada se empregue unicamente o método analítico; deve-se dar preferência à síntese [sintético]” (Comênio, 1954, p. 222), sendo preciso compreender ainda que:

Há que ensinar os homens, tanto quanto possível, a quem saibam, não pelos livros, mas pelo céu, e terra, isto é: a conhecer e investigar as cousas mesmas e não as observações e testemunhos alheios sobre elas (Comênio, 1954, p. 222).

Portanto, é possível afirmar que as evidências encontradas por essa pesquisa mediante as “descobertas imprevistas, feitas graças ao acaso e à inteligência” (Ginzburg, 1989, p.168), indicam que o pensador tcheco Comênio incorporou os princípios do método experimental de Francis Bacon na elaboração de sua obra, uma vez que:

Acreditava-se mesmo poder obter o conhecimento a respeito do “sentido” do mundo a partir da apreensão em empírica, na natureza, das leis divinas [...]. Para ascese, o empirismo do séc. XVII era o meio para se buscar “Deus na natureza” (Weber, 2020, p. 203).

Com o intuito de aprofundar a análise do método experimental, cuja influência sobre a pedagogia comeniana foi notável, abriremos um parêntese para apresentar o seu autor: Francis Bacon (1561–1626) foi um político, filósofo empirista, cientista e

ensaísta inglês, que também ostentava os títulos de Barão e Visconde. Considerado um dos precursores da Revolução Científica, defendia uma profunda reforma filosófica que rompesse com a tradição escolástica da época. Para ele, o verdadeiro conhecimento não se baseava em dogmas teóricos, mas surgia primordialmente da experiência prática, fundamentada na observação e na experimentação, cuja perspectiva inovadora pavimentou o caminho para métodos científicos mais empíricos e contribuiu significativamente para o avanço das ciências.

Assim, Comênio integra à sua proposta didática esse modo de pensar, enfatizando a sensibilização como uma das características centrais de sua abordagem pedagógica, valorizando a experiência sensorial e a prática, em contraste com um ensino centrado exclusivamente na memorização, conforme método utilizado pelo ensino tradicional dos colégios jesuítas da época.

Considerando todo o exposto acerca dessa categoria analítica aplicada aos métodos de ensino adotados pelos Católicos e Protestantes, conforme as duas fontes investigadas, é possível constatar que, sob esse aspecto: “os primeiros fundamentos da ciência natural moderna se originaram em regiões e mentes católicas, e apenas a aplicação metódica da ciência com finalidades práticas é protestante” (Weber, 2020, p. 437), o que evidencia as influências metodológicas do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna com o desenvolvimento tanto da ciência quanto dos métodos pedagógicos modernos.

5.2.8 - Categoria de análise 8: sistema organizacional pedagógico

De acordo com o item 8 da tabela exposta, infere-se que tanto o modelo pedagógico cristão do Catolicismo, representado pelo *Ratio Studiorum* quanto a do Protestantismo, significados pela Didática Magna, se convergem enquanto um sistema organizacional pedagógico devidamente estruturado, sistematizado e eficiente. Essas constatações indicam a pertinência de incluir, neste contexto, a retomada conceitual do termo ‘representações’ tal como destacado por Chartier, segundo o qual são compreendidas como:

Classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social; e as apropriações, tomadas como os diferentes processos através dos quais é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação (Chartier, 1990, p. 24)

Esse entendimento recai em termos práticos: podemos argumentar que as 467 regras estabelecidas pelo manual Católico constituem um conglomerado sistemático que classifica as normas, que orienta e organiza todos os colégios jesuítas espalhados pelos reinos, colônias e províncias. Com uma “administração orientada por regras racionais estatuídas” (Weber, 2020, p. 14), essas normas/regras são divididas em três eixos, as quais delimitam e abrangem a administração, o currículo e a metodologia de ensino, com o objetivo de garantir eficiência na formação educacional dos alunos.

Além disso, o *Ratio Studiorum* promove um sistema organizacional pedagógico padronizado que regula todos os aspectos escolares das instituições jesuítas, assegurando uniformidade e consistência em sua atuação pedagógica, atentando que:

O processo que conduziu à redação e publicação da “*Ratio Studiorum*” produziu um “sistema” de colégios cuja força e influência residiam no espírito comum que havia se traduzido em princípios pedagógicos comuns baseados na experiência, corrigidos e adaptados através de um constante intercâmbio. Foi o primeiro sistema educacional deste tipo que o mundo conheceu (Companhia de Jesus, 1998, p. 98).

Dentre esse sistema organizacional pedagógico, o manual Católico prezava por direcionar o planejamento da expansão dos seus colégios em todos os territórios possíveis; instigava a universalização dos dogmas do Catolicismo mediante os preceitos estabelecidos pelo seu ideal educacional; sistematizava o funcionamento de novos espaços de aprendizagem jesuíta, bem como, direcionava ordenadamente as normas e regras de seu plano de estudos a todos seus dirigentes, professores e alunos. Tal constatação é vista por Ponce (1990), como:

A mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal e para conseguir, portanto, nas esferas mais distintas do governo, das finanças e das universidades, colaboradores ativos, zelosos, e, frequentemente, insuspeitos (p. 122).

Concordamos com Zotti (2004), ao afirmar que “podemos verificar, portanto, que se a Educação jesuítica foi restrita a uma elite, ela teve o mérito de constituir-se em um sistema educacional extremamente organizado, com objetivos, conteúdos e métodos compatíveis aos seus fins” (p. 32), podendo, inclusive, se caracterizar “como o primeiro manual pedagógico utilizado no Brasil” (Lorenz, 2018, p. 27), sendo um

“compêndio de regras de como ensinar, como aprender, como administrar uma instituição de ensino no território nacional, pois não somente homogeneizava a prática pedagógica, como estabelecia um único método de ensino/aprendizagem” (Mesquida, 2013, p. 235).

Esse entendimento remete-nos ao bojo de um sistema social específico, cuidadosamente estruturado, bem organizado e relativamente equilibrado, características estas que são apontadas por Norbert Elias da seguinte maneira:

Todas as suas partes, [...], estão, via de regra, harmoniosamente sintonizadas umas com as outras. Todos os que a ela pertencem são geralmente sintonizados, pelo mesmo tipo de socialização, as mesmas normas. Todos são habitualmente bem integrados, em seus atos respeitam os mesmos valores e desempenham sem dificuldade os papéis que lhes são atribuídos (Elias, 1990, p. 232).

Seguindo essa mesma linha, sob uma perspectiva sistematizada e organizada, a Didática Magna de Comênio, ao longo de seus 33 capítulos, busca estabelecer orientações didáticas fundamentais para o contexto organizacional de um período de transição. Fica evidenciado que sua obra explica detalhadamente como deveria ser a organização escolar, os espaços de aprendizagem, a estrutura do trabalho escolar e as metodologias de ensino mais eficazes, diante do surgimento de uma nova era moderna.

Tais constatações sugeriram que tanto o *Ratio Studiorum* quanto a Didática Magna, há neles o entendimento de que apresentam “modelos e normas socialmente compartilhados, técnicas que organizam as práticas de uma comunidade” (Chartier, 1999, p. 91), evidenciando-se o que Chartier denominou de princípios de organização da diferenciação, cujo conceito nos ajudou a entender também as particularidades organizacionais dos impressos, Católico e Protestante, analisados a partir dessa perspectiva categórica.

5.2.9 - Categoria de análise 9: universalidade das obras

O item 9 da tabela que aborda a universalidade das fontes estudadas, apresenta divergência quando analisado sob esse ponto de vista, tornando-se evidente que enquanto o *Ratio Studiorum* era universal para todos os jesuítas, a Didática Magna era universal para todas as pessoas.

Fundamentando-se em evidências, os rastros apontaram que um dos intuitos da Ordem jesuíta era o de universalizar os preceitos educacionais baseados no ideal Católico por meio de um programa oficial de ensino, que continha centenas de regras e normas a serem aplicadas de forma uniforme em todos os colégios inicianos localizados nas suas províncias e/ou colônias “espalhadas por toda Europa, as Américas, Ásia e África” (Companhia de Jesus, 1998, p. 99). Entende-se aqui que:

Ao contrário do cristianismo característico medieval-particularista e fechado em si mesmo – surge um outro tipo que, sem apagar aquele, é agora dominante. Um cristianismo que considera que tem uma vocação *universal* e precisa exercê-la. Se já havia meios para superar a distância vertical entre o sacerdote e seu panteon, era preciso superar a distancia horizontal entre o sacerdote e o profano (Neves, 1978, p. 28, grifo do autor).

Considerando o exposto, e, trazendo-a para o cerne deste estudo, é possível afirmar que essa universalização visava a unificação sistematizada e organizada do texto pedagógico Católico, a ser implantado de forma rigorosa nas escolas jesuítas por meio de um programa de ensino universal, haja vista que:

Desde 1547, a Companhia armazenava informações sobre o andamento da catequese e do ensino em todas as missões. Por meio da comparação de experiências e da adaptação dos métodos de ensino as novas circunstâncias, considerando as especificidades locais dos colégios já existentes em várias partes do mundo, *Acquaviva pretendia estabelecer uma regra universal, válida para todos os lugares*. Aplicada ao ensino, asseguraria a unidade de pensamento e ação dos padres que deveriam (Hansen, 2001, p.15, grifos nossos).

Em contrapartida, o educador tcheco defendia de forma enfática e vigorosa que o ensino deveria ser universalizado de forma a ser acessível a todos e adquirido de maneira prazerosa, dinâmica, sólida e simultânea, valorizando também as práticas cotidianas. Ele propôs uma grande didática com vistas para que fosse: “uma artifício universal para ensinar tudo a todos” (Comênio, 1954, p. 33): homens, mulheres, nobres, plebeus, pessoas brancas e negras, pais, diretores escolares, pastores, ministros de Estado e demais governantes, professores, trabalhadores e agricultores, enfim, a todos que demonstrassem interesse pela Educação deveriam ser incluídos na proposta pedagógica de Comênio, manifestando-se aqui, uma visão que dirige-se um olhar para a “experiência da massa do povo no passado como inacessível ou sem importância” (Burke, 1992, p. 41), divergindo do Catolicismo, uma vez que: “não era

objetivo da Igreja Católica educar os menos favorecidos nem em disseminar a leitura da Bíblia” (Nascimento, 2017, p. 14).

Nesse contexto, Comênio emerge como um verdadeiro porta-voz dos menos favorecidos, daqueles que, até então, não tinham espaço no seio educacional. Ainda assim, o morávio entendia que esses indivíduos carregavam consigo motivações legítimas para estarem em sala de aula, buscando o saber como forma de transformação pessoal e social e, desse modo, a sua presença nos espaços de ensino refletiria uma busca por partilhar, de forma subjetiva, interesses que favorecessem a construção do próprio conhecimento.

Essa visão comeniana viria, a *posteriori*, dialogar diretamente com o conceito de ação social proposto por Max Weber, que definiu tal ação como "um comportamento humano sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo" (Weber, 1998, p. 3), por esse viés, entendemos que o processo educativo ganharia contornos sociológicos profundos, em que a intencionalidade e o sentido atribuído às ações ganhariam protagonismo. Nesse sentido, o mencionado pensador ousava afirmar e prometer, à época da publicação de seu impresso, que o ensino deveria ser acessível em todas as cidades, aldeias, povoados e/ou fazendas, independente da distância.

Nesse sentido, para o educador morávio, era imprescindível que todas as pessoas tivessem acesso a uma Educação inclusiva e frequentassem escolas públicas, esse princípio estava no cerne de toda a sua grande Didática, sendo esses “fins universais que se fundamentam os meios universais e os fins de uma reforma perfeita da escola” (Comenius, 2011, p. 8), constatando-se assim que “Comenius almejava a harmonia universal e trabalhou por ela” (Burke, 2020, p. 121).

5.2.10 - Categoria de análise 10: pedagogia moderna (temporal x atemporal)

O olhar, nesse momento, dirige-se aos resultados acerca da investigação sobre caráter temporal ou atemporal das duas propostas pedagógicas cristãs analisadas.

Passemos, inicialmente, a examinar o *Ratio Studiorum* enquanto manual prático de “fundação de um projeto pedagógico moderno” (Cavalcante, 2025, p. 34), envolto a uma pedagogia moderna à época (item 10), haja vista, que “os jesuítas viveram o seu período áureo no primeiro século de sua existência, portanto

entre meados do XVI e meados do século seguinte, momento em que a própria ideia de modernidade da ciência também se formava” (Cavalcante, 2025, p. 160).

É significativo frisar que o manual Católico pode ser considerado como uma proposta pedagógica avançada para sua época, afinal, ao organizar o ensino de forma estruturada e sistemática, com um currículo abrangente que incluía não apenas disciplinas religiosas, mas também humanidades, ciências e artes, inclusive, com aulas de música e teatro. Soma-se a esta argumentação o fato dos jesuítas utilizarem de:

Muitos elementos novos para a constituição do debate da teologia e ciência moderna, do campo da botânica, zootecnia, medicina, biologia, geografia, cartografia, geologia, linguística e antropologia. Além disso, tais experiências missionárias devem ter inspirado o gosto por expedições científicas e a busca por conhecimento novo sobre a variedade cultural e natural do imenso globo terrestre (Cavalcante, 2025, p. 142).

Como assinala Franca: “pedagógicamente, a aplicação do *Ratio* foi corada, em toda parte, de um êxito incontestável” (Franca, 1952, p. 6), afinal, “conforme indicação de Peter Burke e Po-Chia Hsia em 2009, os *jesuítas foram importantes agentes modernos* como diplomatas, missionários, estudiosos e tutores imperiais, nos séculos XVI e XVII” (Cavalcante, 2025, p. 136, grifos nossos). Além disso, sua ênfase na formação integral dos alunos, com metodologias que promoviam o desenvolvimento intelectual e moral, era inovadora para um período em que o ensino era frequentemente restrito e limitado a uma elite religiosa, se destacando como um modelo educacional moderno, que influenciou profundamente o sistema escolar em diversas partes do mundo, pois “a Companhia estava presente nas “quatro partes do mundo” então conhecidas: África, América, Ásia e também na Europa (Rodrigues, 2024, p. 122), e desse modo, obtivera, inclusive, a admiração manifestada pelo respeitado Teólogo Protestante Friedrich Paulsen⁷, que ressaltou:

⁷ Torna-se interessante registrar que o Protestante Friedrich Paulsen (1846-1908), foi um renomado professor de filosofia e pedagogia da Universidade de Berlim, tornando-se mundialmente conhecido por seus escritos educacionais e sua defesa pela religião e cristianismo, afirmando que na cultura moderna, a religião também tem direito à existência. Na 1ª edição do *Ratio Studiorum* traduzida e publicada em 1952, Leonel Franca traz este recorte de uma das suas obras mais conhecida: ‘*Geschichte des deutschen Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*’ (História do ensino do alemão nas escolas e universidades alemãs), publicada na cidade alemã Leipzig em 1919.

Que o *Ratio Studiorum* tenha sido elaborado com grande sabedoria e diligência invulgar é o que se não pode pôr em dúvida. Nem tão pouco é possível contestar que, no seu conjunto, o seu plano de estudos se adapta bem às exigências do tempo; *tudo o que tinha um valor no mundo científico do século XVI foi nele levado em consideração*. Não duvido tampouco, que pela organização escolar, a Ordem tenha promovido eficazmente a difusão da cultura intelectual e, em particular, o conhecimento das línguas clássicas nos países católicos, onde os jesuítas eram os mestres mais instruídos e mais zelosos (Franca, 1952, p. 55, grifos nossos).

Esse pensamento de autoria protestante sobre a Pedagogia inaciana encontra ressonância no filósofo, político e também protestante Francis Bacon (1561-1626), uma vez que, conforme constatado por Franca, era amplamente conhecida a incisiva declaração de Bacon com os mestres jesuítas de que: “No que concerne à Pedagogia basta uma palavra: consulta as escolas dos jesuítas; não encontrarás melhor” (Franca, 1952, p. 15). Essa afirmação evidencia que, sendo um dos fundadores da Revolução Científica, “Bacon reconhecia o papel educador dos jesuítas” (Araújo, 1988, p. 605).

Esses dados marginais são reveladores porque apontam que tanto o Pe. Jesuíta Leonel Franca ao reproduzir essa fala do renomado protestante desde a histórica e clássica tradução da 1ª edição brasileira do *Ratio Studiorum* ocorrida em 1952, fonte do manual pedagógico do Catolicismo deste estudo, quanto endossado por Jorge Araújo no clássica tese de doutorado ‘Perfil do leitor Colonial’ defendida em 1988 na UFRJ, parecem querer demonstrar que, embora o plano de estudos da Companhia de Jesus tivesse o propósito de se opor e combater a expansão do Protestantismo liderado por Martinho Lutero e disseminada por todo continente Europeu, sua eficácia de ensino avançado para os padrões da época também foi reconhecido até mesmo por respeitadas autoridades protestantes como padrão de ensino da pedagogia moderna à época.

Nesse sentido, “eles seguiram o movimento geral que alargou tão prodigiosamente os quadros do ensino científico” (Franca, 1952, p. 54), inclusive, as inúmeras cartas escritas pelos jesuítas no século XVI “contém algum elemento novo no campo das investigações científicas” (Leite, 1938, p. 532), as quais foram incorporadas posteriormente no manual pedagógico em estudo, bem como, atentavam que “a educação da Companhia promove o diálogo entre a fé e a cultura, que inclui o diálogo entre a fé a ciência (Companhia de Jesus, 1998, p. 29).

Contudo, Leitão e Franco (2012), veem contrariedade nesse pensar, afirmando que “os jesuítas como sendo os inimigos principais da Ciência Moderna e do progresso” (p. 14), o que ocasionou dar espaço para um pensar de uma didática nascida na era moderna e antijesuítica que será embalada pelo surgimento da obra comeniana, a qual passamos a discorrer, conforme sua natureza moderna.

Nessa perspectiva, e, tendo em vista o viés do ponto de vista conceitual, pode-se depreender que a Didática Magna possui uma pedagogia moderna atemporal (item 10), surgida, inclusive, em um período paradoxal e de intensas transformações sociais, econômicas e religiosas em uma transição em que se encerrava o período feudal e iniciava a era moderna.

Esse contexto possibilitou que o autor protestante fosse reconhecido pela História da Educação como o fundador e pai da Didática Moderna, devido à sua proposta de ensino que rompeu com os modelos tradicionais estabelecidos desde o medievalismo em que fosse destacado a importância da disciplina e do trabalho honesto; a defesa por uma Educação multifacetada e acessível a todos, ao invés de um Educação unifacetada e voltava exclusivamente à igreja; rejeitou veemente o uso de castigos físicos como recurso pedagógico; revelou a priorização e valorização da prática aprender fazendo; abriu caminho para um olhar educacional, como também, instigou a propositura de que as aulas seguissem uma organização rigorosa de tempo.

Sendo assim, a partir do “acesso ao conhecimento do passado, através de vários indícios, sinais e sintomas” (Burke, 1992, p. 154), compreende-se que os fundamentos desse processo contribuíram para a sua consolidação enquanto um manual prático e atemporal, cuja relevância ultrapassa o contexto histórico em que foi concebido, pois, ao antever princípios e práticas inovadoras que, no contexto histórico de sua época, se destacaram por buscar superar as limitações do modelo educacional Católico predominante e se estabelecer como um modelo universal para um ensino de tudo voltado a todos na busca incessante pela solidariedade, harmonia e humanização como caminho para se chegar a Deus.

Por fim, considerando todas as proposições desta tese, elucidamos que, de maneira geral, ao analisarmos em conjunto as fontes históricas do ensino Católico e protestante difundidas nos séculos XVI e XVII, foi possível identificar convergências e divergências significativas: embora apresentem distinções em suas abordagens filosóficas pedagógicas, teológicas e no público-alvo a que se destinaram à época,

ambas demonstraram convergências quando analisadas pelo viés da busca por uma Educação orientada para a salvação, sendo este o percurso mais eficaz e seguro para aproximar de Deus, lição esta, que foi a mais preconizada no manual pedagógico inaciano e jesuíta apresentado pelo *Ratio Studiorum*, bem como, pelo tratado educacional comeniano proposto pela Didática Magna.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um percurso árduo, rigoroso e prolongado de investigação, dedicado à análise dos modelos educacionais cristãos dos séculos XVI e XVII e que foram sistematizados pelas fontes históricas do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna, chegamos à conclusão deste estudo de doutoramento em Educação. A pesquisa permitiu-nos sustentar a tese de que, apesar das divergências doutrinárias entre Catolicismo e Protestantismo, há indícios claros de convergências e divergências significativas no âmbito de suas práticas pedagógicas no marco temporal analisado, conforme ficou evidenciado nos resultados ora apresentados.

Tal pressuposto foi confirmado pelas evidências analisadas, as quais corroboraram a hipótese inicial de que a Educação ocidental foi, em grande medida, estruturada a partir desses dois manuais pedagógicos fundamentais e representativos das tradições católica e protestante. Ainda que marcados por diferenças dogmáticas, ambos compartilhavam a mesma finalidade: a formação de indivíduos dotados de elevados valores morais, moldados pelas respectivas matrizes religiosas cristãs. Nesse processo, esses impressos contribuíram de modo decisivo para a emergência e consolidação de princípios que viriam alicerçar o surgimento da pedagogia moderna. Neste contexto, elegemos como objeto de estudo os modelos educacionais presentes no *Ratio Studiorum* e na Didática Magna, tomando como fontes de pesquisa a primeira edição brasileira do manual Católico, publicada em 1952 com tradução do jesuíta Pe. Leonel Franca, bem como a primeira edição brasileira da obra protestante, publicada em 1954 com tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. A análise dessas traduções, inseridas em um contexto cultural e histórico conforme os objetivos delineados, permitiu não apenas compreender as intenções originais dos autores, mas também perceber como esses impressos pedagógicos foram apropriados para este estudo de natureza educacional, historiográfica e cultural, ampliando o seu alcance e sua relevância para a História da Educação.

Igualmente, nesta análise final, cabe destacar os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentaram esta investigação, ancorados nas contribuições de Roger Chartier e Peter Burke, com suas abordagens sobre a história cultural e a história do livro; de Norbert Elias e Max Weber, cujas reflexões sociológicas foram decisivas para compreender o contexto da época investigada; de Serafim Leite, pelo contributo fundamental dos seus extensos estudos relativos à história da Companhia

de Jesus e de Ester Nascimento, que enfatizou a relevância da circulação e da disseminação dos impressos pedagógicos cristãos.

O estudo dos teóricos acima mencionados, em articulação com os demais referenciais bibliográficos que complementaram este estudo, constituiu um alicerce fundamental para o aprofundamento das análises que foram subsidiados pelo método indiciário de Ginzburg que nos permitiu “atentar em indícios, às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas” (Ginzburg, 1989, p. 143), os quais, embora provenientes de perspectivas distintas e sustentados por objetivos históricos diversos, esses referenciais teórico-metodológicos convergiram com seus escritos para confirmar a tese defendida mediante a hipótese levantada.

Cabe endossar que esses referenciais supracitados que fundamentaram a investigação, possibilitaram a articulação entre as fontes estudadas em alinhamento com a revisão crítica da bibliografia especializada e o diálogo interdisciplinar com áreas afins, como a história cultural, a filosofia da Educação e a teologia. Essa perspectiva metodológica conferiu solidez às inferências realizadas e assegurou a consistência das conclusões alcançadas.

Ao refletirmos sobre esse percurso, torna-se evidente que tais obras não apenas traduziram as concepções pedagógicas de suas tradições religiosas, mas também, revelaram projetos de sociedade, valores formativos e visões de homem que marcaram de forma profunda a História da Educação ocidental. Assim, a presente tese não se limita a identificar aproximações e distanciamentos entre os dois modelos educacionais analisados, mas contribuiu para uma compreensão mais ampla dos fundamentos históricos, culturais e filosóficos que influenciaram as práticas educativas conforme os marcos temporários investigados.

Essas colocações acima permitiram evidenciar que os últimos quatro anos foram marcados por intenso aprofundamento teórico e pela busca de respostas ao problema da pesquisa que norteou todo estudo, permeado pela indagação: Quais as convergências e divergências entre os modelos educacionais Católico e Protestante, representados, respectivamente, pelo *Ratio Studiorum* (1599) e pela *Didática Magna* (1657)?

Com vistas a responder este problema/questionamento, estabelecemos como objetivo principal investigar os modelos educacionais cristãos, Católico e Protestante, presentes no *Ratio Studiorum* (1599) e na *Didática Magna* (1657). Esse objetivo geral

foi desdobrado em três objetivos específicos, que orientaram todo estudo e contribuíram para a sustentação da tese proposta, organizada e estruturada nas seções teóricas, as quais evidenciaram resultados relevantes, decorrentes das dez (10) categorias de análise investigadas e que foram estudadas à luz dos fundamentos epistemológicos e articuladas às dimensões teológica, filosófica e pedagógica.

Esses resultados respaldaram, de forma consistente, a afirmação acerca da correlação entre as suas convergências e divergências, cujos resultados nos permitiram constatar que, na primeira categoria analisada mediante o mapeamento sobre a 'autoria das obras', constatou-se que as trajetórias de vida do Padre jesuíta espanhol e um dos fundadores da Companhia de Jesus o Católico Inácio de Loyola e do Bispo Protestante Comênio, foram fundamentais para a compreensão do surgimento das duas fontes estudadas, visto que os impressos analisados convergem diretamente nas realidades históricas vividas por seus autores, revelando, assim, a profunda relação entre contexto biográfico, experiência histórica e produção intelectual e divergem quanto essência dos dois documentos: um oficialmente instituído pela igreja católica através da Companhia de Jesus em 1599 e o outro de cunho autoral de um bispo protestante publicado em 1657.

Na segunda categoria, dedicada ao 'contexto histórico', observou-se que as influências dos conturbados séculos XVI e XVII, mediadas pela Reforma protestante e pela Contrarreforma católica, moldaram significativamente as concepções educacionais presentes nos impressos estudados. Ambos os textos refletem, assim, as condições sociopolíticas e religiosas desse período, marcado pelo poder hegemônico da Igreja Católica, ameaçado pela difusão das ideias luteranas e combatido pela Contrarreforma.

Nesse ambiente de guerras, perseguições e instabilidade é que surgiram, entre o final do século XVI e o início do XVII, as duas fontes de pesquisa deste estudo e que iriam reger e influenciar pelos próximos séculos o modelo ocidental da Educação, inclusive, evidenciando sua contribuição para a transição da Idade Média à Modernidade no âmbito educacional, confirmando assim, a hipótese por nós levantada.

A terceira categoria, referente às "bases teóricas" que sustentaram a elaboração do *Ratio Studiorum* e da Didática Magna, evidenciaram convergência quanto à natureza cristã e pedagógica, ambas alicerçadas nas Sagradas Escrituras como princípio educacional. Contudo, divergem em seus fundamentos estruturantes:

o *Ratio Studiorum* enfatizava a formação religiosa e moral, apoiando-se nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, concebidos como um manual resultante de suas experiências existenciais com o divino e orientados pela Bíblia católica, enquanto a *Didática Magna* se fundamentava na moralidade e espiritualidade cristã, mediadas por reflexões filosóficas e pedagógicas desenvolvidas por Comênio ao longo de sua vida marcada por perseguições, sustentando pela leitura e interpretação da Bíblia Sagrada do Protestantismo.

É justo referendar que os pensamentos aristotélico e tomista exerceram significativa influência na formulação dos pressupostos educacionais, especialmente no *Ratio Studiorum*, de forma mais abrangente, e na *Didática Magna*, ainda que de maneira mais pontual e com ressalvas, cuja relevância foi veementemente detalhada ao longo desta tese.

Na quarta categoria, destacou-se de forma evidente a natureza divergente entre os impressos: enquanto um se configura como “plano de estudo/ensino”, o outro assume o formato de “tratado educacional”. O *Ratio Studiorum*, manual pedagógico do Catolicismo, apresenta-se como um documento sistematicamente estruturado, com método cuidadosamente planejado para garantir a eficácia do ensino. Já a *Didática Magna* caracteriza-se como uma obra que vai além da dimensão pedagógica, propondo um projeto de sociedade e constituindo-se como um tratado universal de reflexões autorais, enraizado na vertente protestante.

Na quinta categoria analisada, observamos a presença do ‘ensino religioso’ nos dois manuais estudados. Ambos convergiram ao reconhecer a centralidade do cristianismo como fundamento essencial para a Educação, sustentado pela exaltação às Sagradas Escrituras e aos ensinamentos nelas contidos. Contudo, surgem divergências quanto ao uso das diferentes versões da Bíblia como referência educacional: no *Ratio Studiorum* encontramos a Bíblia católica, enquanto na *Didática Magna* é utilizada a Bíblia protestante.

Além disso, a dimensão dogmática também se apresenta de forma distinta: nos colégios jesuítas, o ensino é indissociável da promoção dos dogmas do Catolicismo, com a compreensão de que apenas a Igreja Católica Apostólica Romana representaria a verdadeira fé. Em contrapartida, o manual protestante de Comênio busca um equilíbrio entre ciência e religião, sempre orientado pela valorização das Escrituras, que, para o autor, somente uma Educação iluminada pelos ensinamentos

bíblicos poderia conduzir à salvação das almas e ao caminho de maior proximidade com Deus.

Na sexta unidade de análise, discutimos a relação entre ‘teoria e prática’, onde foi possível observar divergências quanto à natureza dos saberes teóricos e práticos utilizados nas fontes estudadas: O *Ratio Studiorum* apresentava uma metodologia pedagógica voltada para a uniformidade e para os interesses do Catolicismo, sobretudo no contexto da ordem inaciana. Tratava-se de um ensino de caráter enciclopédico e essencialmente teórico, que privilegiava o princípio de “aprender a aprender”.

Nesse mesmo contexto, verificou-se que a Didática Magna propunha um ensino orientado para a praticidade, em consonância com a modernização educacional, valorizando o uso do experimento como método de aprendizagem. Dessa forma, a prática didática não deveria ser apenas contemplativa, mas fundamentada em bases que tornassem o ensino mais acessível, dinâmico e voltado à experiência concreta, em outras palavras, um caminho para “aprender a fazer”.

Na sétima categoria de análise, examinamos os ‘métodos de ensino’ empregados nos impressos estudados, onde identificamos diferenças significativas em suas propostas metodológicas: No *Ratio Studiorum*, a Educação era conduzida por meio da preleção, pautada pela fé e por uma doutrinação humanística-tradicional, cuja prática metodológica integrava diversos recursos, tais quais as representações teatrais, declamações, discursos, pregações, estudos individuais e coletivos, pesquisas, debates, exposições, premiações, memorização, além de orientações voltadas à disciplina, à obediência aos superiores e à moralidade cidadã. O estudo demonstrou que o objetivo era garantir uma formação uniforme, alinhada aos interesses do Catolicismo, sustentada por um ideal instrucional, punitivo, mnemônico e disciplinador, refletindo o projeto didático da Igreja Romana.

Por outro lado, os resultados apontaram que na Didática Magna, Comênio propôs um modelo de ensino mais acessível e inclusivo, sem distinção entre grupos sociais. Sua proposta defendia um método universal de ensino, estruturado em torno de um currículo comum que buscava conciliar religião e ciência, promovendo uma Educação coletiva e persuasiva. Nesse contexto, destacava-se a valorização da língua nativa e o incentivo a uma metodologia experimental, voltada à prática e à observação como fundamentos para a aprendizagem.

Na oitava categoria traçamos um panorama de como se configurava o ‘sistema organizacional pedagógico’ e o estudo referendou que em ambos os manuais houve convergência nesse quesito, uma vez que os modelos sugeridos pelos autores coadunam em preceitos organizacionais, diretivos e propositivos. A esse respeito, o *Ratio Studiorum* apresenta instruções detalhadas que incluem diretrizes de ensino e aprendizagem, normas de admissão, acompanhamento e promoção dos alunos, além de ressaltar a dignidade no relacionamento entre professores e estudantes. Também organiza a estrutura curricular, hierárquica e administrativa dos colégios jesuíticos, destacando a relevância da supervisão educacional. As análises permitiram inferir que a Didática Magna propôs um sistema igualmente organizado, baseado em níveis de ensino, com divisão das salas por faixa etária e estágio de desenvolvimento, além de um currículo que contemplasse todas as fases da aprendizagem.

Assim, os resultados apontaram que ambas as fontes oferecem fundamentos convergentes para uma organização escolar eficiente, com sistematização do conhecimento, regras e normas para professores e alunos, definição de graus de estudo, valorização da assiduidade, carga horária e critérios de promoção.

Na nona e penúltima categoria analisada, identificamos divergências quanto à ideia de ‘universalidade das obras’. A fonte inaciana apresenta um caráter universal voltado aos povos e colégios jesuítas em diferentes partes do mundo, sempre em consonância com os preceitos e interesses da Igreja Católica. Nesse sentido, o documento servia como base comum e suporte universal para o ensino jesuítico, garantindo uma uniformidade instrucional que reforçava a formação religiosa e moral dentro dos colégios da ordem.

Em contraposição, Comênio elaborou um tratado verdadeiramente universal, voltado a ‘ensinar tudo a todos’. Sua proposta se fundamentava na moralidade e espiritualidade cristã, mas também na sociabilidade, defendendo um ensino acessível a homens, mulheres e crianças, independentemente de classe, raça ou gênero. Sua grande virtude foi justamente o potencial integrador, ao abrir espaço para aqueles que, historicamente, tiveram negado o direito à Educação. Assim, Comênio antecipou uma concepção de ensino universal e inclusivo que viria a influenciar decisivamente o desenvolvimento da pedagogia moderna.

E, por fim, na décima e última categoria analisada, que considerou os preceitos da “pedagogia moderna” presentes nas fontes, sintetizamos o caráter temporal ou

atemporal das propostas pedagógicas, destacando convergências e divergências nesse aspecto.

De modo geral, pode-se afirmar que tanto o *Ratio Studiorum* quanto a Didática Magna não se limitaram ao contexto pedagógico de sua época, mas apresentaram reflexões que conciliam valores temporais e atemporais para a Educação. Nesse sentido, os resultados obtidos reforçaram que a obra inaciana foi concebida como um manual pedagógico avançado para sua época, configurando-se como uma proposta temporal que organizava o ensino de maneira estruturada e sistemática. Seu currículo abrangia não apenas disciplinas religiosas, mas também humanidades, ciências modernas e artes, incluindo aulas de música e teatro.

Incorporava ainda saberes como botânica, zootecnia, medicina, biologia, geografia, cartografia, geologia, linguística e antropologia, dentre outros, formando um projeto educacional inovador, capaz de adaptar-se às exigências do período e de integrar os saberes mais relevantes do cenário científico do século XVI. Essa amplitude e atualidade confirmam o seu caráter temporal e explicam a profunda influência que exerceu sobre o sistema escolar em diversas partes do mundo.

Os resultados também evidenciaram que a obra comeniana tornou-se atemporal por já constar, desde o início do século XVII, a universalização do ensino, garantindo acesso a todas as crianças, independentemente de classe social, gênero, local de origem ou condição física. Constatamos que Comênio, propôs uma Educação voltada para a vida cotidiana, sustentada por um currículo comum e sistematizado.

Defendia ainda a disciplina familiar baseada em valores morais e a inclusão de mulheres, jovens e adultos na escola. Nesse sentido, para o morávio, a prática pedagógica deveria seguir os processos da natureza de modo simples, lógico e harmônico, valorizando a experiência direta através de aulas práticas e visitas de campo, tendo por propósito transformar vidas pelo conhecimento, aliado sempre à moralidade, espiritualidade e bons costumes, estabelecendo assim, bases educacionais atemporais que permanecem relevantes na Educação até os dias atuais.

Sendo assim, as análises realizadas ao longo desta investigação corroboraram os resultados finais com os objetivos da pesquisa, evidenciando que, embora as fontes de estudo representem correntes educacionais distintas, sustentadas por fundamentos religiosos e pedagógicos próprios, coexistem nelas convergências e divergências significativas.

Estes resultados forneceram suporte importante para identificar que tais elementos foram decisivos para a consolidação de paradigmas e tendências pedagógicas nos séculos XVI e XVII, evidenciando um objetivo comum: modelar a Educação a partir de valores espirituais, promovendo a formação de indivíduos, Católicos ou Protestantes, guiados por princípios éticos, honrados, justo e íntegros.

Esses padrões, sustentados pelo Cristianismo, entrelaçaram-se na construção da Educação da época, configurando-se em múltiplos ensinamentos, cujos propósitos tinham como base não apenas a espiritualidade, mas também a atuação de educadores bem preparados e a implementação de um sistema organizacional pedagógico sólido e coerente. Assim, valores e propósitos compartilhados, como a formação moral e intelectual, encontraram-se entrelaçados nas práticas educativas, conferindo-lhes uma base comum para o âmbito de uma nova pedagogia moderna.

Ao mesmo tempo, a análise comparativa entre o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna revelou ainda como as diferentes visões religiosas influenciaram a organização curricular, os métodos de ensino e a própria relação entre professor e aluno, expressando-se em distintas ênfases sobre autoridade, disciplina e autonomia do aprendiz. Nesse ponto, vale aqui ressaltar que o foco deste trabalho não foi atribuir juízos de valor as fontes investigadas, mas investigar a organização dos sistemas educativos estruturados por esses manuais, reconhecendo que ambos foram elaborados com finalidades pedagógicas bem definidas para a Educação em seus contextos históricos.

Logo, os resultados obtidos permitiram afirmar que o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna não apenas se configuraram como expressões paradigmáticas das pedagogias católica e protestante de sua época, mas também como pilares constitutivos da tradição pedagógica ocidental.

Sendo assim, respaldados pela “importância de atentar para pequenos detalhes” (Burke, 2017, p. 53), esperamos ter cumprido com os objetivos propostos para este estudo, na certeza de que, concluir esta tese representa apenas encerrar uma etapa, mas não a caminhada em si, afinal, o texto aqui apresentado é produto de um longo percurso de investigação, marcado por desafios, momentos de esforço e superação, mas também por descobertas e recompensas.

Reconhecemos que a trajetória valeu a pena, pois ela própria se constituiu como parte essencial da pesquisa fazendo-nos refletir que “o presente ilumina a compreensão do passado e a imersão neste ilumina o presente” (Elias, 1993, p. 263).

Contudo, a caminhada, não se encerra com estas páginas: continuará a desdobrar-se em novas reflexões, redirecionamentos e investigações, abrindo espaço para outras leituras, diálogos, novas pesquisas, novos rumos, novos rastros e novos indícios.

Isso significa remeter-nos à epígrafe que orientou os preâmbulos desta tese e que foi atribuída a Gregório, o Grande (540–604), de que: “*Ab re non facimus, si per visibilia invisibilia demonstramus*” [não nos enganaremos se mostrarmos as coisas invisíveis através das visíveis], cuja reflexão tende por nós a reafirmação que este estudo não se encerra em si mesmo; ao contrário, abre caminho para a necessidade de retomada e aprofundamento do debate em pesquisas futuras.

Desse modo, a investigação aqui apresentada, ao iluminar dimensões específicas, também suscita a pertinência de novos olhares que explorem, com maior detalhe, as nuances desses impressos cristãos estudados no universo educacional acadêmico. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância se considerarmos, como sublinha Chartier que “a influência dos impressos é ainda tão forte” (Chartier, 1994, p. 283), apontando para a atualidade e a permanência de seus ensinamentos para o cenário pedagógico mundial.

Dessa forma, concluímos este trabalho de tese trazendo como reflexão final que, resguardadas as especificidades de cada contexto, o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna, ainda que oriundos de tradições religiosas opostas, foram fundamentais para o estabelecimento de padrões educativos que moldaram a pedagogia nos séculos XVI e XVII, mais do que isso, deixaram um legado que ultrapassa seu tempo e que permanece vivo como objeto de estudo, reflexão e inspiração para a História da Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa**. Lisboa: Imprensa nacional / Casa da Moeda, 1982.

ANDRADE, Oberdan da Silva de; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A Didática Magna e o *Ratio Studiorum*: primeiras aproximações. In: **Anais do II Encontro Sergipano de História da Educação**. Aracaju: EDUNIT, 2023a, p. 16-29.

ANDRADE, Oberdan da Silva de; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Pedagogia do Silêncio: a [não] Educação do 'negro' no Brasil colônia. In: **Anais do IX Encontro Internacional de História colonial**. São Cristovão: UFS, 2023b, p. 376-389.

ANDRADE, Oberdan da Silva de; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Práticas educativas com pessoas negras no Brasil colônia: indícios, materialidade e silenciamento. **Revista Identidade!**, v. 28, n. 2, jul-dez. 2023c, p. 120-144.

ANDRADE, Oberdan da Silva de. **Entre o real e o ideal**: a imagem docente no contexto atual. Jundiaí: Paco, 2021.

AQUINO, Tomás de. **Exposition libri Posteriorum [InPost]** (Comentário aos segundos analíticos). Tradução de Anselmo Tadeu Ferreira. Campinas: Unicamp, 2021.

AQUINO, Tomás de. **In duodecim libros Metaphysicorum Aristoteles exposition [InMet]** (Comentário à Metafísica de Aristóteles I-V). Tradução de Paulo Faitanin e Bernardo Veiga. Campinas: Vide, 2016.

AQUINO, Tomás de. **Summae Theologiae** (Suma teológica). Tradução de Carlos-Josaphat Pinto de Oliveira et alii. São Paulo: Loyola, 2005.

ARAUJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1988.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. **Poética** – edição bilíngue português e grego. 2. ed. Tradução de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **Os padres de Dom José**: o Seminário Sagrado Coração de Jesus (1913-1933). Maceió: EDUFAL, 2012.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; SALES, Tâmara Regina Reis Sales. Sobre a circulação de livros e a leitura na Colônia brasileira. **Araucária** (Madrid), v. 30, p. 1-14, 2013.

BECKWITH, R. T. O Cânon do Antigo Testamento. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

BERTI, Enrico. **Aristóteles**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

BOTO, Carlota. Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. **Pedagogía y Saberes**, n. 54, *Universidad Pedagógica Nacional, Facultad Educación*. 2021. p. 37-54

BRUCE, Frederick Fyvie. A Bíblia. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

BURKE, Peter. **O polímata**: uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag. Tradução de Renato Prelorenzou. São Paulo: Unesp, 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Unesp, 2017.

BURKE, Peter. **O que é História cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magna Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, Cintia P. de; CATANI, Denice B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1988.

CARVALHO. Rómulo de. **História do ensino em Portugal**: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. 3. ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa. 2001.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Os Jesuítas e a educação moderna**: a escrita de si no corpo historiado dos indígenas. 2. ed. Fortaleza: UFC, 2025.

CHARTIER, Roger. **Mapas e ficções** (séculos XVI a XVIII). Tradução de Pedro Paulo Pimenta Mary Del Priore. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido - Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **Do Palco à Página**: publicar teatro e ler romances na época moderna: séculos XVI-XVIII. Tradução: Bruno Feitler. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002b.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Bertrand, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMÊNIO, João Amos. **Didática Magna**. 1. ed. Tradução de Nair Fortes Abu-Merhy. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.

COMENIUS, Iohannes Amos. **Didática Magna**. 4. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução: Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da educação da Companhia de Jesus**: Educação S.J. subsídios. 4ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

COSTA, Célio Juvenal. **A racionalidade jesuítica em tempos de arredondamento do mundo**: o Império Português (1540-1599). 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: [s.n.], 2004.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ELIAS, Norbert. *The Court Society*. In: **Collected Words of Norbert Elias**. Vol. 2. Dublin: UCD Press, 2014.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios - 1**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 2: Formação do Estado e Civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 1: Uma História dos Costumes. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FALCON, Francisco José Calazans. **A época pombalina**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

FARRELL, Alan Peter. (trans.). *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599*. Washington, D.C.: Conference of Major Superiors of Jesuits, 1970.

FERNANDES, Eunícia (Org.). **A Companhia de Jesus na América**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Artes liberais e ofícios mecânicos nos colégios jesuítas do Brasil colonial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set-dez. 2012, p. 693- 751.

FISHER, Milton. O Cânon do Novo Testamento. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. 2. ed. São Paulo: Kíron, 2019.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum: introdução e tradução**. 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FÜLÖP-MILLER, René. **Os jesuítas e o segredo de seu poder**. Tradução de Álvaro Franco. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Comenius ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas/SP: Papirus, 1994.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVIII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: USP, 2001.

HARRISON, R. K. Os Livros Apócrifos do Antigo e do Novo Testamento. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução: Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Thomson, 2003.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1. jan./jun. 2001, p. 9 - 43.

KEMPIS, Tomás de. **Imitação de Cristo**. Tradução do Padre Leonel Franca. Jandira, SP: Principis, 2019.

KLEIN S.J., Luís Fernando. **Atualidade da pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KOCH, Joseph Robert, **Quintilian and the Jesuit Ratio Studiorum** (1939). Master's Theses. Paper 471. Disponível em: <http://ecommons.luc.edu/luc_theses/471>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LEITÃO, Henrique; FRANCO, José Eduardo (Org.). **Jesuítas, ciência & cultura: no Portugal moderno**. Lisboa: Esfera do Caos, 2012.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

LORENZ, Karl M. Introdução a la pedagogia jesuíta no Brasil Colonial - Educação Humanista e o *Ratio Studiorum*. **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 1, jan-abr. 2018, p. 25- 50.

LOYOLA, Inácio de. **Exercícios Espirituais**. São Paulo: Maquinaria Editorial, 2022.

LOYOLA, Inácio. **Autobiografia de Inácio de Loyola**. 3. ed. Tradução de Pe. Armando Cardoso S.J. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

LÜDKE, Menga (Coord.) **O que conta como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, Pablo Antonio Iglesias. Os livros didáticos na capitania da Bahia entre as reformas pombalinas e o processo de independência (1759-1822). **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, n. 15, set-dez. 2019, p. 61- 78.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 235-249, jun. 2013.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MOLLIER, Jean-Yves. **A leitura e seu público no mundo contemporâneo**: Ensaios sobre História cultural. Tradução de Elisa Nazarian. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, curar, salvar**: uma ilha de civilização no Brasil tropical. 2. ed. Aracaju: Criação, 2022.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Instituições e impressos Protestantes na América Latina (1818-1925). In: NETO, Amarílio Ferreira; SILVA, José Cláudio Sooma; CASSANI, Juliana Martins (Orgs.). **Histórias da Educação na Ibéria e na América**: fontes, experiências e circulação de saberes. Curitiba: Appris, 2022.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. Brasil, Inglaterra e Portugal: circulação de impressos Protestantes no nordeste brasileiro. **Revista Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, v. 10, n. 11, jul-dez. 2017, p. 1 - 17.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Instituições escolares no Brasil colonial e imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 28, dez. 2007, p. 181 - 203.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. **O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios**: colonialismo e repressão cultural. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NORTON, Mark R. Textos e Manuscritos do Antigo Testamento. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. Os Jesuítas e as reformas pombalinas: rupturas e continuidades. **Revista de Estudos de Cultura**. N. 6. Set.dez. 2016. p. 111-123.

O'MALLEY, John William. **Os primeiros jesuítas**. Tradução de Domingo Armando Donida. São Leopoldo: UNISINOS; Bauru: EDUSC, 2004.

PACKER, James Innell. A Inspiração da Bíblia. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1990.

QUICK, Robert Herbert. **Essays on Educational Reformers**. New York: Appleton and Company, 1900.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira**: a organização escolar. 15ª. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, Francisco. **História da Companhia de Jesus na assistência de Portugal**. Tomo I – Volume I. Porto: Apostolado da Imprensa, 1931.

RODRIGUES, Francisco. **A formação intelectual do jesuíta**: leis e factos. Porto: Magalhães & Moniz, 1917.

RODRIGUES, Rui Luis. **Reforma e contrarreforma**. São Paulo: Contexto, 2024.

ROSA, Flávia; BARROS, Susane. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos do Grupo Tiradentes** [recurso eletrônico]. 2. ed. Aracaju: EDUNIT, 2024.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lisete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 24, n.31, p. 169-189, 2008.

SILVEIRA, Carlos Frederico Calvet da. **10 Lições sobre Tomás de Aquino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

STORCK, João. Do *Modus Parisiensis* ao *Ratio Studiorum*: Os Jesuítas e a educação no inícioda Idade Moderna. **História da Educação**, v. 20, n. 48, p. 139-158, jan. 2016.

VARAZZE, Jacopo de. **Legenda Áurea**: vidas de santos. 12. ed. reimpr. Tradução de Hilário Franco Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WALTER, Victor. Versões da Bíblia. In: COMFORT, Philip Wesley (Editor). **A origem da Bíblia**. 13. ed. reimp. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2025.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Edição Integral - inclui as “Anticríticas” e os escritos “Igrejas’ e ‘seitas’ na América do Norte” e “As seitas protestantes e o espírito do capitalismo”. Tradução e notas de Tomas da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Brasília: UnB, 1999.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 1. 4. ed. Brasília: UnB, 1998.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WEBER, Max. **Sobre a universidade**: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

XAVIER, Maria Elisabete; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A - Relação de teses vinculadas a programas de Doutorado em Educação, localizadas no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, provenientes de universidades públicas e privadas brasileiras, no período de 1996 a 2025. A seleção foi realizada por meio de busca orientada pelos seguintes descritores: *Ratio Studiorum*, Educação jesuítica, Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, Didática Magna, Comênio e/ou Comenius

Nº	TESE	DESCRIPTORES
01	ALMEIDA, Admilson Goncalves de. Educação e evangelização: a convivência de jesuítas e índios no século XVI no Brasil. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2016.	Companhia de Jesus
02	ANDRADE, Leandro Lente de. Educação antropofágica: apropriação cultural indígena pelos jesuítas no início da colonização portuguesa do Brasil (1549-1599). 2023. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFScar), São Carlos, SP, 2023.	Companhia de Jesus
03	ARAUJO, Vanessa Freitag de. Francisco Xavier e a missão jesuítica no oriente: catequese e educação (1540-1552). 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM), Maringá, PR, 2018.	Companhia de Jesus
04	ARECO, Silvino. A acumulação primitiva nos domínios ultramarinos: educação e trabalho nas reduções jesuíticas do Paraguai (1549-1767), o caráter singular e o universal. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS), Campo Grande, MS, 2013.	Companhia de Jesus
05	BATISTA, Douglas Emiliano. Da magnificência da didática a um ensino não-todo: um ensaio de psicanálise e educação. 2013. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), São Paulo, SP, 2013.	Comênio
06	BOLLIS, Renata Augusta Re. Redes de relações e o trabalho intelectual de Jan Amos Comenius no século XVII, a partir de suas cartas. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, SP, 2020.	Comenius
07	CESSO, Antonio Ivan. Educação e administração no século XVI: os princípios administrativos e a liderança nos colégios da Companhia de Jesus. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2020.	<i>Ratio Studiorum</i>
08	CHIQUITO, Ricardo Santos. Infância, didática, salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), São Paulo, SP, 2014.	Comenius
09	CUNHA, Jonas Araujo da. Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia colonial. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), São Paulo, SP, 2018.	Educação Jesuítica

10	FUTATA, Marli Delmonico de Araujo. A Companhia de Jesus no Japão e a ação missionária e educacional na segunda metade do século XVI . 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM), Maringá, PR, 2018.	Companhia de Jesus
11	FURLAN, Vinicius. Gabriel Malagrida (1689-1761): educador e missionário da Companhia de Jesus na América portuguesa . 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá (UEM), PR, 2018.	Companhia de Jesus
12	HERNANDES, Paulo Romualdo. Meraviglia o teatro de José de Anchieta . 2006. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), Campinas, SP, 2006. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Inácio de Loyola
13	HUPP, Wallace Manoel. Indígenas, jesuítas e colonizadores na história e na historiografia da educação no Espírito Santo (1551 - 1599) . 2022. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES), Vitória, ES, 2022.	Companhia de Jesus
14	JUK, Joelson. Condições e contradições do ensino da filosofia no Brasil: da instrução jesuíta ao ensino técnico no IFPR . 2019. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ (UTP), Curitiba, PR, 2019.	Educação Jesuítica
15	Klein, Luiz Fernando. O Atual Paradigma Pedagógico dos Jesuítas e a Proposta de Pierre Faure: educação personalizada e solidariedade . 1997. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), São Paulo, SP, 1997. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Inácio de Loyola
16	MELO, Jessica Cristine de. Forma escolar dos aldeamentos jesuítas do século XVI . 2023. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFScar), São Carlos, SP, 2023.	Educação Jesuítica
17	MULLER, Ana Cristina Nunes Gomes. Formação continuada online de mídia-educação: a aprendizagem midiática de professores com o game Comenius . 2023. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC), Florianópolis, SC, 2023.	Comenius
18	OLIVEIRA, Fabio Falcao. Educação jesuítica, século XVII: Alexandre de Gusmão o Seminário de Belém e suas Regras Pedagógicas . 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFScar), São Carlos, SP, 2014.	Educação Jesuítica
19	OLIVEIRA, Fernando Henrique Cavalcante de. O ensino religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de João Amós Comenius . 2011. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2011.	Comenius
20	OLIVEIRA, Natalia Cristina de. Trajetória intelectual do jesuíta Leonel Franca: educação e catolicismo (1923-1948) . 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG), Ponta Grossa, PR, 2018.	Educação Jesuítica

21	RHEINHEIMER, Juliana Mercedes. O ensino da matemática nas instituições educacionais da província sul-brasileira da Companhia de Jesus: um olhar a partir de intelectuais mediadores jesuítas, suas obras e práticas educativas (1845-1939). 2022. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2022.	Companhia de Jesus
22	SILVA, Aldemir Barbosa da. Projetos em disputa: O manual noções de História da Filosofia do Padre Leonel Franca (S. J.), nas décadas de 1910 a 1940. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC), Florianópolis, SC, 2020.	<i>Ratio Studiorum</i>
23	SILVA, Danuzio Gil Bernardino da. A arte da memória em imagens e os exercícios espirituais de Inácio de Loyola. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), Campinas, SP, 2008.	Inácio de Loyola
24	SILVA, Ursula Andrea de Araujo. Práticas educativas interculturais no Brasil do século XVI: a experiência através das cartas do padre jesuíta José de Anchieta. 2023. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN), Natal, RN, 2023.	Companhia de Jesus
25	SUNDERMANN, Mario. Projeto educativo comum e gestão colaborativa no contexto da rede jesuíta de educação no Brasil. 2023. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2023.	<i>Ratio Studiorum</i>
26	TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de. Instituição da subjetividade moderna: a contribuição de Inácio de Loyola e Martinho Lutero. 1996. Tese. (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), Campinas, SP, 2016. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Inácio de Loyola

Fonte: elaboração do autor (2025).

Apêndice B - Quadros com levantamentos para leituras de teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos científicos sobre o *Ratio Studiorum* e a Didática Magna buscadas em programas de ensino *stricto sensu* e identificados nas referências bibliográficas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas principais plataformas acadêmicas de divulgação científica no Brasil, com publicações entre os anos de 2013 e 2023.

QUADROS DE TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS, ARTIGOS

Quadro 1: Levantamento Bibliográfico de Dissertações e Teses da CAPES de diversificados programas de ensino publicado pela CAPES entre os anos 2011 a 2021.

TÍTULO	AUTOR	MESTRADO OU DOUTORADO/IES	ANO
A Companhia de Jesus e a introdução do ensino de lógica em terras brasileiras: de Pedro da Fonseca ao Ratio Studiorum	Vanessa Freitas de Araújo	Dissertação de Mestrado em Filosofia/UEM	2021
As classes de gramática na Ratio Studiorum (1599) à luz da historiografia linguística	Janaina Fernanda de Oliveira Lopes	Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem/UFF	2020
Educação Moderna: Uma comparação entre a Ratio Studiorum (1599) e a Didáctica Magna (1657)	Oziel Vicente de Souza	Dissertação de Mestrado em Educação/UEM	2020
Formação Pedagógica do jesuíta missionário na América portuguesa no século XVI	Wilson da Silva Prado	Dissertação de Mestrado em Educação/UNIFAL	2019
Nuances da ação gestora na educação jesuítica: análise do Ratio Studiorum	Danuta Carolina das Neves Correia	Dissertação de Mestrado, Universidade/UFPB	2018
Comenius, construindo Ética e Cidadania na Escola Confessional do Século XXI	Marcio Jose Silva	Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura/UPM	2018
A aplicação da Ratio Studiorum (1599) nos colégios Antônio Vieira em Salvador/BA e Santo Inácio de Fortaleza/CE: uma pedagogia atual e de longa duração	Orlando de Souza Lira Filho	Dissertação de Mestrado/UFCE	2017
Perspectiva comparativa do pensamento filosófico educacional de Comenius e de Rousseau para a educação	Waldirene Aparecida Rosa	Dissertação de Mestrado em Educação/Uniube	2017
Pedagogia Jesuítica Para Educação dos nativos na américa portuguesa no século XVI: Nóbrega e Anchieta	Jessica Cristine de Melo	Dissertação de Mestrado em Educação/UNIFAL	2017
A Didática Magna de Comenius e as Declarações da UNESCO: Educação para todos – a inspiração	Fabio de Brito Gontijo	Mestrado em Educação/Uniube	2016

de Comenius e a proposição da UNESCO			
Comenius: Um olhar indignado sobre o século XVII	Milton Schubert Outo	Dissertação de Mestrado em Educação/UMESP	2015
Jan Amos Comenius: Um Educador em três tempos	Renata Augusta Re Bollis	Dissertação de Mestrado em Educação/UMESP	2015
As evidências do ratio studiorum nos manuais escolares de filosofia nas décadas de 1910 a 1940	Aldemir Barbosa da Silva	Dissertação de Mestrado em Educação/UDESC	2015
O humanismo católico e a Educação: Companhia de Jesus e Portugal no século XVI	Ana Maria da Silva Toyshima	Dissertação de Mestrado em Educação/UEM	2014
Da magnificência da didática a um ensino não-todo: um ensaio de psicanálise e educação	Douglas Emiliano Batista	Tese de doutorado, Faculdade de Educação/USP	2013
O ensino religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de João Amós Comenius	Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira	Tese de Doutorado em Educação/Unicamp	2011
Relação do Homem com A Natureza no Pensamento de João Amos Comenius	Carloman Cordovil Heiderich	Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião/UPM	2011
O ensino religioso na escola pública: perspectivas, percalços e novos horizontes à luz do clássico Didática Magna de João Amós Comenius	Fernando Henrique Cavalcante de Oliveira	Tese de Doutorado em Educação/Unicamp	2011
Educação e Religião em Portugal no Século XVI: O Catecismo Romano e o Ratio Studiorum	Flat James De Souza Martins	Dissertação de Mestrado em Educação/UEM	2011

Fonte: elaboração do autor (2025).

Quadro 2: Levantamento Bibliográfico de Artigos Científicos publicados em periódicos com *Qualis* e/ou em Anais de Congressos Científicos entre 2016 - 2021.

TÍTULO	AUTOR	Titulação/IES	Periódico publicado	ANO
A Educação no Brasil à luz do método pedagógico dos Jesuítas	Fátima Souza Francioli	Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	Notandum	2021

Presença franciscana e hegemonia jesuítica no campo da História e da História da Educação no período colonial brasileiro: temáticas, fontes e temporalidade em questão	Luiz Fernando Conde Sangenis (UERJ- FFP) Peter Johann Mainka (UFSC)	Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense Doutor pela Neuere und Neueste Geschichte	Anped	2021
Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas.	Carlota Boto	Professora titular da Faculdade de Educação da USP	PEDAGOGIA Y SABERES, v. 54, p. 37-54	2021
Ratio Studiorum: Uma revisão bibliográfica	Thalita dos Santos Banzatti de Melo	Professora em História e Pedagogia do Centro Universitário Internacional	Revista Humanidades em Perspectivas (UNINTER)	2020
Os Jesuítas como precursores da Educação Brasileira	Maria Eliza Rocha Silva	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação	2020
Inventariando o financiamento da Educação no período Colonial e os primeiros indícios da Educação Profissional	Ramon Igor da Silveira Maria aparecida dos Santos Ferreira	Mestre em Educação Profissional pelo IFRN Docente do IFRN	Revista Labor	2020
Os livros didáticos na capitania da Bahia entre as reformas pombalinas e o processo de independência (1759-1822)	Pablo Antonio Iglesias Magalhães	Doutor em História Social da UFBA	Revista de Estudos de Cultura	2019
Um Estudo sobre a Pedagogia Jesuítica: o <i>Ratio Studiorum</i> e um breve Comparativo ao Projeto Político Pedagógico	Leilson Barros de Oliveira <i>et al</i>	Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da MPEDU da URCA	Revista Multidisciplinar e de Psicologia (URCA)	2018
A “didática magna”, o “verdadeiro método de estudar” e a concepção de ensino do Latim	Ricardo Costa dos Santos Josefa Eliana Souza	Doutor em Educação pela UFS Doutora e professora do Departamento de Educação da UFS	Revista Tempos e Espaços em Educação	2018
A Educação no Brasil Colonial: Da Religiosidade Católica ao Despotismo Esclarecido (1549-1820)	Flavio reis dos Santos	Pós-Doutor em Educação Rural pela Universidade Federal de São Carlos	Revista Expedições	2018

Introdução à Pedagogia Jesuíta no Brasil Colonial. Educação Humanista e o Ratio Studiorum (versão em Português)	Karl Lorenz	Doutor em Educação / Prof. Dr. Aposentado da Sacred Heart University (Connecticut, EUA)	Cadernos de História da Educação	2018
A didática em Comenius e a didática contemporânea: alguns apontamentos	Rebeca Pizza Pancotte Darius Fábio Augusto Darius	Doutora em Educação pela UNESP Doutor em Teologia História pela Escola Superior de Teologia de São Leopoldo - EST	Revista Científica do UBM	2017
Os Jesuítas e as reformas pombalinas: rupturas e continuidade	Luiz Eduardo Meneses de Oliveira	Professor-Doutor da Universidade Federal de Sergipe / UFS	Revista de Estudos de Cultura (Núcleo de Estudos de Cultura da UFS)	2016
Do Modus Parisiensis ao Ratio Studiorum: Os Jesuítas e a educação no início da Idade Moderna	João Batista Storck	Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS	História da Educação (Porto Alegre/RS)	2016
A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor	Douglas Emiliano Batista	Professor Dr. Titular da Universidade Ibirapuera – UNIB	Proposições	2016
Trabalho e salvação, trabalho e liberdade: a Companhia de Jesus e as luzes diante da escravidão	Laurent de Saes	Doutor em História Social da USP	Revista de Estudos de Cultura	2016

Fonte: elaboração do autor (2025).

Quadro 3: Levantamento Bibliográfico de Livros e capítulos de livros publicados entre os anos de 2016 - 2023.

TÍTULO DO LIVRO (L) E/OU CAPÍTULO DE LIVRO (CL)	AUTOR	EDITORA	ANO
Capítulo 5: História e historiografia da educação protestante no Brasil (Do Livro: Educação e questão agrária nos Brasis)	Paulo Julião da Silva	Coleção Sertões do Brasis - EDUESPI	2023
A Primeira Educação do Brasil: Uma análise do Ratio Studiorum	Geraldo Dias	Dialética	2022
Capítulo 14: Os catecismos protestantes inseridos no contexto educacional brasileiro do século XIX (Do Livro: Instituições Escolares: História,	Josué dos Santos Alves	Ilustração	2022

memória e narrativas – Vol. I)	Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento Jorge Carvalho do Nascimento		
Capítulo 01: A formação de professores do colégio estadual prof. Florêncio Aires da Silva: dos exames de suplência às licenciaturas (Do Livro: Instituições Escolares: História, memória e narrativas – Vol. II)	Benvinda Barros Dourado	Ilustração	2022
Capítulo 02: Do ensino público ao ensino privado: uma análise da escola Santa Terezinha em Ibiá – MG (1937-1959) (Do Livro: Instituições Escolares: História, memória e narrativas – Vol. II)	Adilour Nery Souto Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro Sirlene Cristina de Souza	Ilustração	2022
Capítulo 03: Nísia Floresta e a fundação do Colégio Augusto: A primeira escola para meninas no Brasil (Do Livro: Instituições Escolares: História, memória e narrativas – Vol. II)	Fátima Bezerra Negromonte	Ilustração	2022
Capítulo 17: O desenvolvimento da forma escolar na história da educação brasileira: a educação jesuítica (Do Livro: Instituições Escolares: História, memória e narrativas – Vol. II)	José Aclécio Dantas Ana Cláudia da Silva Rodrigues	Ilustração	2022
Brasil, Inglaterra e Estados Unidos da América: Circulação de impressos protestantes no Brasil oitocentista (Do Livro: Compreensões Historiográficas da Educação Brasileira – I ESHE)	Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento Jorge Carvalho do Nascimento	Criação	2022
Os Jesuítas: a escrita de si no corpo historiado dos índios: reflexões sobre o papel da sua ação missionária na experimentação de uma pedagogia moderna: um ensaio de crítica histórica	Maria Juraci maia Cavalcanti	Imprensa Universitária (UFC)	2021
Capítulo 6: Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisa em história da educação (Do Livro: Historiografia da Educação: Abordagens teóricas e metodológicas – Ler também o Prefácio e Introdução)	Ana Maria Oliveira Juliana Ferreira de Melo	Fino Trato	2019

História da Companhia de Jesus (Vol. I e II)	J. M. S. Daurignac	Centro Dom Bosco	2018
Uma história dos jesuítas: De Inácio de Loyola a nossos dias	John W. O'Malley	Edições Loyola	2017
João Amós Comênio: E as origens da ideologia pedagógica	Jean-Marc Berthoud	Monergismo	2017

Fonte: elaboração do autor (2025).