

A obediência e os seus tensionamentos a partir de escritos de mestres do século XII. Entre questões historiográficas e novas propostas analíticas

Obedience and its tensions based on the writings of 12th century masters: between historiographical questions and new analytical proposals

**Carlile Lanzieri Júnior<sup>1</sup>**

**Resumo:** Em diálogo com novas referências historiográficas e abordagens interpretativas sobre a História da Educação na Idade Média, nossa intenção neste artigo é compreender o significado da obediência e os seus tensionamentos em ambientes monásticos e naqueles ligados a catedrais urbanas entre as décadas finais do século XI e as iniciais do XII. Com isso, acreditamos ser possível acessar os significados por trás dessas ações cotidianas nos processos de formação dos mais jovens que parecem indicar não a mera existência de rupturas ou questionamento dos poderes vigentes a anunciar o surgimento de algo novo como por tanto tempo se imaginou, mas a criação de novas relações pessoais conectadas ao aumento de opções de acesso a novos mestres então a oferecer seus conhecimentos e uma mobilidade discente pouco comum até o século XI. Assim, com base em passagens encontradas nos epistolários de João de Salisbury (c.1120-1180), Anselmo de Canterbury (c.1033-1109) e Bernardo de Claraval (1090-1153), entre outras fontes, nosso intento é jogar luz sobre esses tensionamentos na esperança de enxergar melhor o factível protagonismo dos que ainda estavam em busca de aprendizagem e quais eram as características destas, sobretudo em períodos de grandes e profundas transformações como foi o século XII. **Palavras-chave:** aprendizagem horizontal; comunidades de aprendizagem; obediência; renascimento do século XII.

**Abstract:** The aim of this paper is to understand the meaning of obedience and its tensions in monastic spaces and in other areas connected to urban cathedrals between the final decades of the 11th century and the early 12th century. This study will be done in dialogue within new historiographical references and interpretative approaches to the History of Education in the Middle Ages. Therefore, we believe in accessing meanings behind these daily actions in education of young people which

seems to indicate not a merely existence of discontinuities or enquiring of prevailing powers as for long time was interpreted. On the opposite, new personal relationships created through increasing of optional access to new masters offering their knowledge brought a scarce mobility for students until the 12th century. Therefore, based on quotes from John of Salisbury (c.1120-1180), Anselm of Canterbury (c.1033-1109) and Bernard of Clairvaux (1090-1153) epistolaries', amongst further sources, we aim highlight these tensions looking for a feasible protagonism of those who were seeking education and how were their individualities, primarily in times of great and deeper changes like the 12th century. **Keywords:** horizontal learning; communities of learning; obedience; renaissance of the twelfth century.

Apesar da aparente renovação de suas abordagens, a maior parte da historiografia contemporânea continua a pautar-se numa representação da história que a pensa como uma projeção gradual e uniforme de fenômenos globais sobre o conjunto de uma dada sociedade, desde as suas estruturas mais importantes até suas formas simbólicas e racionais (Maurizio Gribaudi, 2020)

## Introdução

Escrita nas décadas iniciais do século VI por Bento de Núrcia (480-547), *A Regra de São Bento* reservou todas as páginas do seu capítulo 5 ao tema “obediência” (*oboedientia*) e de como esta deveria pautar a relação de um mestre para com os seus discípulos em ambientes monásticos. Eis um trecho: “E, como que em um momento, a predita ordem do mestre e a perfeita obediência do discípulo, na velocidade do temor a Deus, ambas as coisas são realizadas simultânea e rapidamente” (Bento de Núrcia, 1999, 5, 9, p. 65)<sup>2</sup>. Já quase um século depois do surgimento do texto beneditino, Isidoro de Sevilha (c.560-636) definiu em poucas palavras o que entendia serem as origens do termo obediência em suas *Etimologias*. “*Obaudiens* (obediente): derivado de *auris* (ouvido), porque escuta o que ordena” (Isidoro de Sevilha, 2009, livro X, 196, p. 827). Entre uma fonte e outra, a *Regra pastoral* de Gregório Magno (†604) (2010) trouxe a importância da admoestação firme e equilibrada como um tópico basilar em quase todos os seus capítulos com a mencionada obediência e sua manutenção neles cuidadosamente encrustadas, como no fragmento que segue com o uso de uma metáfora alimentar, expediente muito recorrente na retórica monástica desde a Antiguidade (Curtius, 2013, p. 183-186): “[...] quem tem a missão de curar as feridas (pastor/mestre) aplique pelo vinho a ardência da dor, e pelo óleo a ternura da bondade, de modo que o vinho purifique a podridão e o óleo vivifique o que deve ser curado (*Regra pastoral*, Segunda Parte, cap. 6, p. 82)”.

Da alta para a baixa Idade Média, mais especificamente para aquele que tem sido descrito por medievalistas contemporâneos e contemporâneas como “o longo século XII” (1075-1225) (cf. especialmente Cotts, 2013; Engen; Noble, 2012), encontramos nas expressões artísticas da época, com destaque para

a arquitetura e as iluminuras em manuscritos, símbolos de aprendizagem a fomentar a disciplina e, conseqüentemente, a obediência. Temas estes espalhados por diferentes lugares que hoje servem como testemunhos de um período de profundas transformações que ganharam cores e formas sem perder de vista as referências vindas do passado. Dentre as expressões mais conhecidas e analisadas pela historiografia sobre a qual há algum tempo nos debruçamos, podemos citar as representações da Gramática, a primeira das Sete Artes Liberais, nas fachadas das imponentes catedrais de Chartres e Sens, ambas situadas em solo francês. Tanto em Chartres quanto em Sens, a Gramática aparece delicadamente esculpida na rocha como uma dama com os cabelos cobertos por um véu e em pose majestática. E ambas igualmente portam uma grossa vergasta e um livro em cada uma das mãos, símbolos admoestativos de disciplina, ordem, conhecimento e, é claro, obediência. Algo que certamente era esperado dos jovens discípulos cinzelados imberbes atentos curvados aos seus pés com livros abertos postos sobre as próprias pernas (Cleaver, 2016, especialmente os capítulos 1 e 2; cf. também Münster-Swendsen, 2006, p. 306-308). Referências igualmente presentes em manuscritos da segunda metade do século XII como o *Hortus deliciarum* (Jardim das delícias) nos quais a Gramática também surge de pé como uma dama jovial vestida em trajes nobres a trazer nas mãos um livro e uma vara<sup>5</sup>.

Contudo, assim como foi na alta Idade Média, o tema “obediência” se mostrou de fato presente e disseminado no que deixaram por escrito em seus livros, sermões e cartas os muitos mestres de então e que atuaram em várias frentes. Dentre estes, podemos destacar Vicente de Beauvais (c.1190-1264) que em seu *De eruditione filiorum nobilium* (Sobre a erudição dos filhos dos nobres) deixou expressas as seguintes palavras: “Curve-os, isto é, submetam-os ‘ao jugo do Senhor’ pela obediência e aos mestres pela disciplina” (Vicente de Beauvais, 2011, cap. 1, 1, 5, p. 21). Percepção semelhante pode ser encontrada no *Didascalicon* de Hugo de São Vítor (1096-1141), mestre cujos escritos foram assaz citados por Vicente: “Três são as coisas aos estudantes necessárias: natureza, exercício, disciplina” (Hugo de São Vítor, 2001, livro III, cap. 6, p. 146). Já para Guilherme de Conches (1090-1154) em seu *Dragmaticon Philosophiae* (1997, Livro VI, 27,

p. 174), “O tipo de pessoa em condições de ser ensinada deve ser alguém que não resista ao aprendizado e nem se considere algo quando nada é, alguém que ama seu professor como o próprio pai ou mais”. Três personagens com os seus respectivos livros, três personagens que em algum momento de suas existências estiveram ligados às cortes e às escolas urbanas separados um do outro por algumas décadas no tempo, mas que compartilharam ambientes e referências semelhantes a definir a disciplina e a obediência como dois dos pilares a sustentar a educação dos mais jovens no medievo. Ainda que dispostos em fragmentos, confiamos estar diante de discursos puros de intenções mais ou menos explícitas, mas que, de acordo com o que será visto mais abaixo, não se converteram em ações que as refletiram de forma simples e direta como em um espelho, sem desvios ou atalhos originalmente não previstos por quem as propôs.

Gestadas desde a Antiguidade e no curso de praticamente toda a Idade Média latina, estes foram temas recorrentes estampados no que escreveram diversos outros mestres que viveram entre os séculos XI e XII em ambientes monásticos e também naqueles próximos a alguma catedral urbana, personagens com os quais trabalharemos mais detidamente nas páginas subsequentes. Contudo, de acordo com o que estamos a defender, esses atos ganharam novas cores com a crescente mobilidade e com a disposição de um número maior de pessoas a oferecer seus conhecimentos em troca de algum benefício em um mercado de mestres assaz disputado e ainda pouco regulamentado. O mesmo pode ser dito acerca de como era incerta e igualmente disputada a ascensão de um outrora discípulo a tal condição superior (Münster-Swendsen, 2008, p. 44). Manobras políticas e acusações costumavam ocorrer e mestres podiam ascender ou cair em desgraça ao sabor destas (cf. Bosch, 2021). Sem sombra de dúvida, dentre as características mais evidentes do “renascimento do século XII”, tópico revisitado por uma nova historiografia que está a se estabelecer desde a última década do século anterior (Cotts, 2013; Giraud, 2020; Novikoff, 2017), estão a expansão e multiplicação dos locais destinados à formação discentes e a renovação dos métodos de trabalho disponíveis (Giraud, 2015, 2020, p. 3).<sup>4</sup> Uma paisagem social, cultural, política e econômica que certamente não se

constituiu de forma calma e harmoniosa e que muito impactou a vida comum entre mestres e discípulos e destes com os seus iguais.

Portanto, ainda que tudo isso não tenha se desenrolado de maneira plena e incontestada, a já aludida mobilidade que passou para as mãos dos próprios estudantes fez com que fossem engendradas novas condições e opções para as suas jornadas à procura do conhecimento e de experiências em prol deste. Com efeito, por terem assumido cores tão variadas, acreditamos que, em diálogo com a historiografia que trazemos à lume, estas devem ser lidas e compreendidas nos termos de então, não pelo que veio a existir depois, em alguns casos, muito depois. Ao mesmo tempo em que não podemos negar a existência de tensões e disputas, de desobediências e de críticas abertas ou não, essas certamente também foram fruto de um contexto no qual a participação e autonomia discente era significativamente maior. Tudo isso a acontecer em um contexto no qual ainda prevalecia a inexistência de regras definidas a respeito de como os antigos discípulos se tornariam enfim novos mestres.

Entre outros fatores que merecem destaque e que nos auxiliam na compreensão do contexto tratado, podemos mencionar que parte da supracitada mobilidade de mestres e sobretudo discentes pode ser verificada no aumento da procura por empréstimos de livros que circulavam entre as diferentes bibliotecas em funcionamento no período, o que por conseguinte criava um problema de difícil solução para os responsáveis pela manutenção de seus respectivos acervos, pois muitos dos exemplares que eram buscados, por esquecimento ou simples má fé de quem os tomava, não eram devolvidos aos seus locais de origem (Webber, 2018, p. 115-116)<sup>5</sup>. Por fim, mas não menos importante, não podemos desprezar o fato de que esse novo dinamismo que ganhou corpo e forma no mundo pós-carolíngio afetou diretamente a produção de conhecimento e ampliou as chances de formação de renovadas trocas intelectuais, o que deu base para que as controvérsias e os debates se tornassem muito mais constantes do que até então haviam sido (Contreni, 2020, p. 38). E foi justamente essa nova realidade que deu novas cores e sabores para as relações entre mestres e discípulos ora em debate e tudo que a elas se relacionava, inclusive a obediência ou não às normas, aconselhamentos e padrões de conduta vigentes.

\*

Vários dos personagens cujos nomes foram até aqui expostos e outros que ainda serão viveram e construíram suas respectivas trajetórias intelectuais no que a historiografia desde o século XIX definiu como o “renascimento do século XII”. Embora tal expressão muito o preceda no tempo, foi com o medievalista norte-americano Charles Homer Haskins (1870-1937) que ela ganhou um lugar definitivo nos estudos sobre a Idade Média. Ao se opor ao argumento crítico de Jacob Burckhardt (1818-1897) (1991)<sup>6</sup>, pesquisador erudito da História da Arte para o qual o medievo poderia ser descrito em poucas páginas na discreta condição de um simples prelúdio de algo por ele tratado como maior e mais relevante, o renascimento italiano, Haskins acabou por produzir uma espécie de deslocamento deste acontecimento histórico para o norte do território francês no início do século XII por ele então tratado como igualmente dotado de características renascentistas. Escrito e publicado no período entre as duas grandes guerras mundiais (1927), o livro de Charles Homer Haskins (1955) traz para o leitor atual indícios de uma antecipação da modernidade a lhe dar ainda mais profundidade justamente no momento no qual esta e as suas várias orientações de cunho secular e liberal estavam a ser criticadas. Não desejamos adentrar nessa questão em função de suas diversas ramificações temáticas e contextuais, uma vez que aquilo que verdadeiramente nos move é a certeza de que as propostas de Haskins delimitaram um campo de estudos e definiram em quais termos os debates passariam a ser travados, algo que perdurou sem maiores alterações e questionamentos até o final do século passado (Lanzieri Júnior, 2023).

Pesquisadores pertencentes a uma nova lavra de medievalistas afeitos a novas abordagens historiográficas atentas a conexões e trocas culturais e pouco ou nada inclinada a aceitar a metodologias nacionalistas centralizadoras desde a partida, John D. Cotts (2013), John Van Engen e Thomas F. X. Noble (2012) também trouxeram a lume a proposta de um “longo século XII”, porém, o fizeram com o cuidado de redimensionar as antigas argumentações de Charles



Homer Haskins. Sem perder de vista as muitas contribuições destas e de seu idealizador, Cotts, Van Engen e Noble asseveraram que é preciso pensar este século a partir do que ele tem a nos dizer e não nós a ele, sem a manutenção de velhas dicotomias e antecipações de tez teleológica que desde as suas concepções seguem a flertar com desnecessários anacronismos de caráter modernizante<sup>7</sup>. Ainda nas acepções de Cotts, Van Engen e Noble, isso não retira deste século seu viés transformador, mas o reposiciona em termos analíticos a trazer para primeiro plano o que de fato era novo nos moldes de quem viveu aquele período histórico, na direção oposta do que Haskins e seus muitos herdeiros analíticos acabaram por fazer em níveis variados e sem maiores questionamentos no curso de quase todo o século XX (cf. Lanzieri Júnior, 2023, especialmente o capítulo 1).

Neste caso, acreditamos que as respostas que satisfizeram as perguntas feitas no curso do século XIX e sobretudo na segunda metade do XX tiveram o seu lugar e o seu valor, mas hoje não mais se sustentam. Portanto, devem dar vez e voz a outras. Fazer isso é, por exemplo, trazer para o centro do debate o que Sita Steckel (2019, p. 241) recentemente definiu como “paradigma da modernidade” [ou “agenda modernista”, como propôs Jo Ann H. Moran Cruz (2020, p. 2) (cf. também Gribaud, 2020, p. 49-51)]. Aos olhos de Steckel, em silêncio e de maneira gradual, tal paradigma se impôs na historiografia que por décadas a fio definiu os monges e suas respectivas ordens como representantes de um modelo de ensino e pensamento tradicionais que se opunha ao que as escolas urbanas e as posteriores universidades passaram a fomentar. Ainda segundo Sita Steckel e também Constant Mews e Cédric Giraud, outros pesquisadores da nova safra que se debruça sobre tais assuntos, trata-se de uma percepção de tez ideológica que encontrou sua expressão definitiva nas “disputas” que colocaram em lados opostos o abade Bernardo de Claraval e Anselmo de Laon (1050-1117) e o mestre Pedro Abelardo com boa parte da historiografia a fechar questão com o “partido abelardino” e sua “agenda secular” que se punham em uma posição diametralmente oposta ao pensamento religioso reinante (Giraud, 2020, especialmente o capítulo 2; Mews, 2005, p. 19-20).

Como complemento de nosso argumento, não podemos deixar de mencionar

a Nova História da Educação tão presente na Introdução e em todos os capítulos de *A cultural history of education: in the medieval age* (Uma história cultural da educação: na era medieval). Trata-se de um livro organizado por Jo Ann Moran Cruz (2020) e do qual muito nos aproximamos para a escrita deste artigo a propor uma série de reorientações analíticas que trazem para o primeiro plano a história das emoções e das relações sociais e, conseqüentemente, uma revisão do lugar das crianças e dos jovens na História dando ênfase às formas de transmissão de conhecimento de uma geração à outra. Ademais, como dito e retido por nós e pela historiografia consultada, as transformações nas relações entre mestres e discípulos e a ampliação das possibilidades oferecidas aos últimos permitiram que a desobediência ganhasse novas características que foram para muito além de questões comportamentais e do desrespeito à ética estabelecida. Com a formação de novas e múltiplas relações em um cenário longe de qualquer indício de institucionalização tal como conhecemos e que envolviam disputas que muitas vezes resultavam até em acusação de práticas heréticas (Bosch, 2021), desobedecer teve características e significados diversos que muito explicam quais eram as práticas então em curso.

Por fim, como desdobramento de tudo que foi até aqui exposto, é igualmente importante e salutar pensar a diversidade das ideias e dos personagens a serem trabalhados a ter como base novas investidas de pesquisa. Estas há algum tempo começaram a deixar para trás narrativas lineares e teleológicas a dar espaço para elementos voltados para uma nova história da educação de orientação cultural e que busca uma maneira de ser e existir que se coloca contra preocupações relacionadas ao desenvolvimento dos sistemas escolares constituídos na modernidade na esperança de encontrar não apenas estruturas pedagógicas formais, algo recorrente em uma historiografia mais tradicional, mas também compreender as vias variadas pelas quais a cultura foi e ainda é transmitida ao longo das gerações (Cruz, 2020, p. xi-xii). Isso vem a reboque das críticas à antiga tese de Philippe Ariès (1914-1984) (1962, 1981) e de suas assertivas de explícito caráter modernista tantas e tantas vezes incapazes de enxergar o que era próprio do mundo medieval e de seus protagonistas, sendo estes anônimos ou não. Ademais, como deixamos exposto em diferentes passagens nesta primeira

seção, a educação do século XII, ainda distante de traços institucionais claros e definidos, passou a dar aos indivíduos um espaço de atuação inédito ampliado pelas novas possibilidades de acesso ao conhecimento a eles oferecidas, mas igualmente marcado por tensões e disputas.

\*

Por sua vez e de forma bastante incisiva, em consonância com os que buscam repensar os séculos XII e XIII e as formas de ensino e aprendizagem neles praticadas, John J. Contreni (2020, p. 41, 44-45) afirmou ser um equívoco continuar a pensar, por exemplo, a Universidade de Paris como uma estrutura homogênea, ordenada, pronta e acabada ainda no decorrer do século XIII, características que se supunham faltar nas antigas ordens monásticas e nas próprias escolas das catedrais que muito dependiam do carisma individual e do trabalho contínuo de seus mestres – não foram raros os episódios nos quais esses lugares perderam seu prestígio quando da partida repentina ou morte inesperada de um ou mais mestres que lá atuavam sem deixar um sucessor devidamente escolhido (Münster-Swendsen, 2008, p. 55). Novamente de acordo com Contreni, já existiam muitas diferenças de práticas de ensino e conteúdos nas escolas do século XII e estas não desapareceram com o surgimento das universidades que muito se beneficiaram da riqueza gerada pelo crescimento das cidades. Na verdade, muito embora tenha passado a existir um mínimo de institucionalização e organicidade nas relações nelas existentes, sobretudo no que dizia respeito aos conteúdos ensinados e às atividades docentes com a disseminação da *licentia ubique docendi*<sup>8</sup>, a diversidade de pessoas que as buscavam e as consequentes divergências dela decorrentes se mantiveram por muito tempo e somente não foram consideradas por aqueles e aquelas que se apressaram em afirmar o contrário com os olhos fixos no seu tempo, no tempo da modernidade de laivos burocráticos autoproclamada melhor e superior ao que existiu no medievo (Wickham, 2019, p. 23, 25). E é justamente sobre essa diversidade que se formou naquilo que enxergamos como “comunidades de práticas e aprendizagem” na primeira metade do século XII que pretendemos aqui analisar a tomar como referência atos de desobediência e críticas direcionadas pelos outrora discípulos aos seus antigos mestres e como estes

lidaram com tais situações.

Para melhor compreender o funcionamento das referidas comunidades e como elas costumavam ser estruturadas, é importante destacar que aqueles e aquelas que se valem de tal abordagem conceitual assaz inspirados pelos estudos linguísticos de Brian Stock, Leonard Bloomfield, Erik Erikson e Thomas Kuhn que propõem que toda aprendizagem se dá no interior de uma comunidade que se faz independentemente da existência de um ambiente físico formal e/ou fixo em um único lugar (Long; Snijders; Vanderputten, 2019, p. 23-28). Isso se mostrava de uma maneira ainda mais explícita em sociedades pré-modernas e pré-industriais como eram as medievais que se organizavam de formas muito distintas em relação ao que passou a prevalecer a partir de séculos mais recentes. Na verdade, de maneira complementar, uma comunidade com este formato também pode ser constituída por uma rede formal ou não de pessoas próximas entre si ou não que compartilharam práticas e visões de mundo semelhantes, mas não exatamente convergentes nem a prova de questionamentos feitos em seu interior. Os defensores e defensoras de tais argumentos acreditam que estas circulavam na oralidade ou se materializam em livros e outros tipos de textos como cartas e sermões que poderiam ir de um lugar a outro a transmitir as ideias aos seus membros ao longo do tempo. Ideias estas que também poderiam ser continuamente desenvolvidas, refinadas, revistas ou mesmo superadas, uma vez que elas não necessariamente precisavam ser unânimes para existir e circular nesses contextos.

Ademais, pensar em comunidades de aprendizagem nos leva para além do foco em mestres específicos, assim como lugares e textos do mesmo modo específicos, o que nos oferece a chance de dar maior destaque para o desenvolvimento das maneiras de se aprender e para as suas interações e mutações. Todas as proposições dispostas neste e no parágrafo anterior foram feitas por John N. Crossley e Constant J. Mews (2011, p. 1, 4) há pouco mais de uma década na introdução do instigante *Communities of learning: networks and the shaping of intellectual identity in Europe, 1100-1500* (Comunidades de aprendizagem: redes e a formação da identidade intelectual na Europa, 1100-1500) e que se vinculam diretamente ao nosso trabalho, pois enxergamos nos

indícios da documentação com a qual trabalhamos a existência desse tipo de comunidade a desenvolver e lapidar pensamentos e práticas próprias que buscavam responder às demandas presentes nos momentos então vividos. Portanto, nos ambientes nos quais os conhecimentos eram repassados de uma pessoa a outra, de um mestre ao seu discípulo, de uma geração à seguinte, existiam referências comuns que a todos deveriam idealmente reger. Embora estas dessem um caráter de comunidade aos que as acessavam, elas também eram vividas e, como tal, postas sob questionamento em muitas ocasiões, o que muito nos diz acerca horizontalidade existente nas relações com as quais aqui estamos a lidar. Em outras palavras, todas essas interações horizontais podiam se mostrar presentes nas tramas por trás da formação de um indivíduo que também tecia os próprios fios sobre estas. Com efeito, pensar em um tema específico como a “obediência” dá ainda mais tessitura ao que propomos construir em diálogo com os referenciais até aqui expostos, sobretudo quando levamos em consideração seus questionamentos.

Neste sentido, buscamos demonstrar que a preocupação com a obediência compartilhada por diferentes mestres e os seus respectivos indícios de tensionamentos provocados pelos discípulos vez ou outra indômitos era um tópico pensado e praticado que conectou diferentes personagens de diferentes momentos e lugares. Um tópico que foi debatido em diferentes textos e em sermões que certamente existiram, mas que nem sempre ganhavam uma forma escrita. Muito provavelmente, estes ecoavam para muito além das paredes, colunas e corredores que um dia lhes serviram de cenário. E é importante deixar um ponto claro a esta altura de nossa argumentação: a preocupação com a obediência manifestada pelos mestres e que agora passam a estar em tela não significou a existência de um controle tácito sobre os discípulos. Muito pelo contrário, pois as paisagens amplas de opções e marcadas pelo esboroamento de hierarquias e construção de novas relações que então se formavam impuseram desafios novos diante de pessoas que passaram a ter mais liberdade de escolha naquele dilatado e disputado mercado de mestres e discípulos que o final do século XI e a primeira metade do XII viram nascer e se estabelecer. Assim, obedecer e desobedecer eram parte da construção da aprendizagem de então

marcada cada vez mais por “afinidades seletivas” a apontar que um discípulo era capaz de questionar seu mestre e seguir a procura de outro (ou mesmo outros), sobretudo quando ambos ainda não haviam criado uma relação que pudesse ser considerada minimamente estável (Steckel, 2019, p. 254-255).

Se as comunidades de prática e aprendizagem nos acompanharão em nossa argumentação, algo similar pode ser dito a respeito da “aprendizagem horizontal” (*horizontal learning*), abordagem utilizada por Micol Long, Tjamke Snijders e Steven Vanderputten (2019, p. 9-16) logo na introdução de *Horizontal learning in the high Middle Ages: peer-to-peer knowledge transfer in religious communities* (Aprendizagem horizontal na alta Idade Média: transferência de conhecimento de pessoa para pessoa em comunidades religiosas). Em um diálogo que julgamos pertinente com o conceito anterior, a aprendizagem horizontal proposta por Long, Snijders e Vanderputten e que se espalhou por todos os capítulos da coletânea que organizaram há pouco mais de cinco anos também tem como princípio recuperar a condição de protagonismo dos discentes ou ao menos jogar um pouco mais de luz sobre esta, ainda que muito do que se saiba acerca destes personagens seja encontrado justamente nas palavras deixadas por seus antigos mestres que nem sempre estavam de acordo as atitudes e os comportamentos observados. Ainda na sequência do que demonstraram Long, Snijders e Vanderputten na introdução à obra que organizaram, a referida aprendizagem horizontal significa a existência de comportamentos e conhecimentos transmitidos e adquiridos em contextos informais de interação nos quais categorizações tradicionais e hierárquicas inerentes às relações entre mestres e discípulos não eram predominantes. Além disso e ainda sob a ótica do que esses três afirmaram em conjunto, não podemos pensar a aprendizagem como um fenômeno desvinculado de suas condições sociais e até mesmo de seus variados ambientes físicos que moldavam suas decisões e comportamentos. Por fim com a base argumentativa construída, passemos agora ao que algumas das fontes elencadas têm a nos dizer.

## Com os livros e as cartas postas sobre a mesa

Tenho um sobrinho meu já jovem sob todos os meus cuidados. Se podes o apoiar, desejo que fique contigo para a gramática aprender. A outros doutos eu mesmo posso enviá-lo, mas tenho maior confiança em ti do que em qualquer outro vivente. Estou plenamente seguro sobre a condição dele se permanecer no local onde está (Anselmo de Canterbury, 2004, *Epístola 19*, p. 84-85).

É certo que foi minha a culpa de sua deserção. Fui austero com um delicado adolescente, tratei com dureza desumana. Então, essa era a causa dos murmúrios contra mim, que recorro quando ainda vivia conosco. E por essa razão, segundo ouvi, não cessas de me derrogar. Não o imputo. Eu poderia desculpar-me e dizer que era necessário coagir as paixões de sua pueril lascividade e conduzir a difícil idade desde seu início com disciplina dura e áspera, como atesta a Escritura que diz: ‘Percuta com a vara a seu filho e livrará a alma dele da morte’, e em outro lugar, ‘O Senhor castiga os que ama e flagela os filhos que recebe’, e este outro, ‘São mais úteis os golpes do amigo que os beijos do inimigo’ (Bernardo de Claraval, 1990, *Epístola 1, 2*, p. 43).

Na primeira carta de seu extenso epistolário, Bernardo de Claraval narrou a história de seu sobrinho Roberto que havia abandonado um mosteiro da ordem de Cister para viver em um ligado à ordem de Cluny. Não é possível identificar quais eram as razões do próprio Roberto para fazer o que ele fez além daquilo que um desapontado Bernardo deixou registrado. Também não sabemos se o mencionado Roberto atendeu ao chamado de Bernardo, um crítico contumaz do monarquismo praticado pelos monges de Cluny, e retornou. Décadas antes, Anselmo de Canterbury mostrava-se atento aos rumos de um outro jovem, também seu sobrinho. A preocupação de Anselmo pode ser observada no fato de que ele quis enviá-lo a alguém em quem confiava, ato que parece dizer mais a respeito das suas incertezas acerca do jovem citado em sua epístola do que deste. Por fim, como pontos em comum entre ambas as cartas cujos fragmentos abrem essa seção, estão as atuações diretas de Anselmo e Bernardo em relação a seus outrora protegidos e as prováveis incertezas a respeito do quanto seriam capazes de fazer valer as suas respectivas vontades que certamente foram (ou

estavam sendo) colocadas à prova.

Escrita por volta do ano de 1076 a um certo Avesgot, monge do mosteiro de São Pedro, o trecho da carta de Anselmo acima transcrito também estampa em suas linhas e entrelinhas uma evidente preocupação acerca do desenvolvimento intelectual de seu sobrinho, da mesma forma que uma possível tentativa de controle sobre a mobilidade do jovem cujo nome não foi mencionado, uma atitude muito comum no período no qual os mosteiros eram os principais locais destinados à produção e à guarda do conhecimento no ocidente medieval<sup>9</sup>. Beda, o Venerável (c.673-735), por exemplo, estudou a vida toda em um único lugar ao norte da Inglaterra, na então região da Nortúmbria (Rosenthal, 2020, p. 180). Pouco mais de três séculos depois de Beda, já no norte do reino da França medieval, uma situação similar pode ser encontrada nas histórias de Guiberto de Nogent (c.1055-c.1125) relatadas em suas *Monodiae* (Livro I, especialmente os capítulos IV, V, VI, XV, XVI e XIX). De acordo com o que afirmou, Guiberto passou a maior parte de sua juventude e vida adulta em um único lugar, o mosteiro de Saint-Germer de Fly e somente saiu dali por volta de 1108 quando já era um homem mais velho para assumir o abaciado em Nogent-sous-Coucy, abadia situada nas proximidades da cidade de Laon, também ao norte da França (Rubenstein, 2002, p. 87-95).

Um pouco depois das experiências relatadas por Guiberto de Nogent no Livro I de suas *Monodiae*<sup>10</sup>, no final do século XI e alvorecer do XII, com a disseminação das escolas ligadas às catedrais urbanas e o crescimento da atuação de mestres independentes que recebiam algum fomento material e proteção pessoal por seu exercício docente e/ou atuação em alguma corte, o ambiente passou a ser outro e o controle sobre essa mobilidade trocou de mãos, ou pelo menos em parte, como afirmado na seção anterior. Como um dos resultados mais diretos disso, os discípulos passaram a atuar de maneira bem mais ativa neste processo, como nos exemplos dos ingleses Adelardo de Bath (1080-1152), Roberto de Ketton (1110-1160), Daniel de Morley (1140-1210), o referido João de Salisbury e tantos outros que em maior ou menor grau poderíamos aqui elencar. Com a crescente mobilidade observada e a multiplicação das opções para além dos muros de um mosteiro ou abadia, tornou-se real a possibilidade



de se estudar com diferentes mestres em diferentes lugares, o que certamente ensejou comparações e a existência de vínculos pessoais que se mostraram frágeis, ou gradativamente frágeis, sobretudo em sua fase inicial. Sob diversos aspectos, o mundo de Beda, Anselmo e Guiberto havia ficado para trás. Quando estes vínculos enfim ganharam forma e se estabilizaram, elas atravessaram os anos, ou mesmo décadas sem se romperem. Como resultado, as reputações de muitos estudantes tornavam-se intimamente conectadas às de seus mestres. Não foram incomuns os exemplos de estudantes que passaram a descrever a autoridade de seus antigos formadores em termos superlativos e destacar a própria submissão e respeito a eles (Steckel, 2020, p. 76-77).

Certamente, o caso mais famoso de rebeldia e crítica de um discípulo contra alguns de seus antigos mestres é o de Pedro Abelardo (1079-1142) relatado por ele próprio em *Historia calamitatum mearum* (*Histórias das minhas calamidades*) (escrita por volta de 1132). Rios de tinta foram gastos ao longo de várias décadas (ou mesmo séculos) para contar essa história marcada por um sem número de antecipações forçadas e imposições ideológicas de verniz teleológico que mais complicam do que explicam (Mews, 2014, p. 11-36, 2005, sobretudo o capítulo 1). Em outras palavras, ao vencer seus adversários em suas escaramuças intelectuais, Abelardo, sob a pena dos que vieram depois com a intenção de pintá-lo com as cores de um “verdadeiro herói filosófico” ou um “representante do espírito do humanismo monástico” e “em desacordo com o dogmatismo da autoridade eclesiástica” (Bosch, 2021, p. 25; Mews, 2005, p. 13-14), assumiu a condição de um anunciador precoce da modernidade a fincar no chão a sua bandeira de luta e se opor ao antigo regime feudal monástico representado por homens como Bernardo de Claraval e Anselmo de Laon (Lanzieri Júnior, 2014, p. 231-246). Os limites historiográficos dessa divisão entre antigos e modernos podem ser observados, por exemplo, em *The love of learning and the desire for God: a study of monastic culture* (O amor pela aprendizagem e o desejo por Deus: um estudo da cultura monástica), de Jean Leclercq (1982)<sup>11</sup>. Publicada originalmente em 1957, e não por acaso às vésperas do Concílio Vaticano II (1962 a 1965)<sup>12</sup>, e reeditada nas décadas subsequentes em diferentes idiomas<sup>13</sup>, tal obra teve sua essência gradativamente matizada pelo próprio Leclercq em

um diálogo mais próximo com estudos que apontam para o imperativo de se buscar caminhos que fossem capazes de reconciliar o ambiente monástico com o ambiente escolástico por tanto tempo afastados nas operações historiográficas que desde o fim do século XIX atuavam na construção de um paradigma interpretativo voltado para a busca das origens dos grandes homens, ideias e instituições que ajudaram a sedimentar as bases da modernidade ocidental (Steckel, 2019, p. 241; Weston, 2018, p. 122-123)<sup>14</sup>. Isto pode ser vislumbrado nas práticas pedagógicas e dilemas semelhantes que aproximaram monges e escolásticos pela maneira como liam seus livros, como propôs Jenny Weston (2018, p. 133-134) que ora nos referencia, na circulação de pessoas e ideias que reverberavam entre esses ambientes que estavam longe de ser fechados, como propôs Marjorie Chibnall (1984, p. 79, 86, 99), e como lidavam com a relação entre a disciplina e a obediência e os respectivos seus tensionamentos, algo que propomos neste artigo.

Já para Jacques Verger (2020, p. 65), em um de seus escritos mais recentes e que se distancia do que ele mesmo escreveu em décadas anteriores, Pedro Abelardo foi provavelmente um dos poucos senão o único mestre procedente das escolas urbanas de seu tempo a ser condenado como um herege por iniciativa dos representantes do mundo monástico, como era o próprio Bernardo de Claraval. À época, Bernardo desfrutava da simpatia e do apoio político de Guilherme de Champeaux (1070-1121), um ex-discípulo de Anselmo de Laon e detentor de amplo poder político na hierarquia eclesiástica naqueles anos (cf. também Mews, 2005, p. 36-42). Ademais, ainda na renovada acepção de Verger, as críticas destes aos mestres seculares eram pontuais e permaneceram no nível da sátira ou das meras diatribes literárias, situações que certamente serviram mais para usos internos nos mosteiros e abadias do que para se opor ou mesmo obstruir o desenvolvimento das referidas escolas. Estas já então uma realidade devidamente consolidada e nas quais a presença ou o trânsito de monges (ou futuros monges) não eram incomuns.

De forma complementar, é importante lembrar que em Paris, cidade na qual Pedro Abelardo viveu e ensinou por vários anos, as rivalidades como aquelas que existiram entre as escolas ligadas a Notre-Dame, Saint-Geneviève

e Saint-Victor foram potencializadas por uma miríade de tensões e disputas que ganharam corpo entre os estudantes que vinham de diferentes partes da Europa. Além disso, no que se refere especificamente à trajetória de Abelardo, o fato de que alguns de seus escritos tenham sido preservados ainda no decorrer do século XII em bibliotecas inglesas e alemãs indica que ele provavelmente foi mais apoiado por estudantes de outros lugares do que aqueles oriundos do próprio reino da França. Boa parte da pujança e das novidades da vida intelectual corrente, sobretudo na primeira metade do século XII, estava ligada a competições entre mestres rivais assim como as que existiam entre comunidades de estudantes igualmente rivais, competições estas amiúde atizadas por lealdades políticas e pessoais que costumavam se manter por anos ou décadas a fio. Até mesmo no interior de ambientes monásticos havia divisões significativas exemplificadas pelo fato de que nem todos os monges aceitavam a autoridade imposta por Bernardo de Claraval e sua visão teológica (Mews, 2020, p. 27-28).

Na sequência de nossa análise, é imprescindível frisar que, ainda que os testemunhos da época e posteriores tenham sido elogiosos a Anselmo de Canterbur e Bernardo de Claraval, parece que as narrativas alinhadas ao “paradigma modernista” descrito por Jo Ann Moran Cruz seguem a destacar a verve “revolucionária” de Pedro Abelardo ainda hoje na terceira década do século XXI. Isso pode ser constatado em um dos capítulos de um extenso manual de introdução aos estudos medievais publicado recentemente. Trata-se de *História da Idade Média: mil anos de esplendores e misérias*, de Georges Minois (2023, p. 276-277)<sup>15</sup>. No decorrer do capítulo 9 de seu livro, Minois mostrou-se fiel às antigas abordagens em torno dessa conhecida história a indicar que as críticas feitas a Abelardo eram inconsistentes e que Bernardo de Claraval nada mais era que “um verdadeiro mestre do obscurantismo”, “apóstolo da ignorância” e “defensor da fé cega e do anti-intelectualismo contra o defensor da razão e da dialética”. A manutenção de tais percepções fortemente adjetivadas a indicar o posicionamento de Georges Minois ajuda a corroborar as citadas teses de John Cotts, John Van Engen e Thomas F. X. Noble que apontam para a importância de se entender o século XII a partir dos termos e das urgências

que lhe eram próprias, uma vez que ele tem muito mais a nos dizer do que nós a ele. Nunca será demais repetir isso. Desta forma, Abelardo não foi um homem visionário que seguia à frente de seu tempo, um moderno antes da hora e enxergar o que ninguém era então capaz, como muitos asseveraram, mas um homem da Idade Média, um homem do seu tempo, nem mais, nem menos.<sup>16</sup> Nos parágrafos subsequentes, continuaremos a trabalhar com outros exemplos de desobediência e tensionamentos por parte dos discípulos com o intuito de construir um entendimento plausível que traga a proscênio um olhar a respeito das relações ora postas que leve em consideração o que lhes pertencia, o que lhes dava sentido. Vamos a eles.

Por tempos desafiador e fiel ao seu método de disputa, Pedro Abelardo já havia sido uma vítima do que ele próprio na juventude impôs aos que tomava como adversários. Um rapaz de nome Gosvino de Anchin (†1166) que fora para a cidade de Paris ter aulas com os eruditos que lá viviam confrontou-o já nos tempos em que havia se tornado um mestre conhecido e respeitado em Mount Saint-Geneviève (Bosch, 2021, p. 101; Novikoff, 2014, p. 331). De toda a bibliografia até aqui acessada, muito nos intriga o fato de que praticamente nenhum autor que se debruçou sobre essa questão mencionou o episódio descrito na *Vita prima Gosvini* (c.1173) (citada em Novikoff, 2014). Isso se torna ainda mais forte quando observamos que as críticas de Cédric Giraud (2010) e Constant Mews (2005), estudiosos desses assuntos, ainda encontram pouca ressonância, sobretudo fora dos círculos especializados, o que uma vez mais nos sugere a existência de um firme posicionamento historiográfico de viés ideológico em prol da modernidade abelardina, postura pouco ou nada atenta ao que está escrito na documentação existente.

Dentre os que romperam com este ciclo de narrativas partidárias a Pedro Abelardo e tributárias do paradigma modernista, também está Mia Münster-Swendsen. Com uma visão histórica que consideramos mais apurada e bem menos parcial, Münster-Swendsen (2006, p. 331-332) asseverou que a questão central a ser analisada nessas contendas protagonizadas por Pedro Abelardo e seus “inimigos” é a fragilidade da própria condição do mestre, mesmo daqueles que desfrutavam de apoio e respeito nos lugares onde viviam e exerciam o seu

ofício. Eles mesmos incentivaram o crescimento e a independência de seus discípulos que poderiam, no limite, assumir os seus lugares, mesmo que isto não fosse inicialmente desejado. Este argumento já havia sido trabalhado pela própria Münster-Swendsen (2004, p. 182-230) em *Masters and paragons: learning, power and the formation of a European academic culture c. 900-1230* (Mestres e modelos: aprendizagem, poder e formação de uma cultura acadêmica europeia c. 900-1230). Para ela, em um tempo no qual a licença para ensinar ainda não era uma realidade, tais críticas fazem ainda mais sentido e ganham corpo a partir de uma leitura atenta ao contexto nos quais estas intenções foram gestadas e negociadas. O que nos permite conjecturar com boa margem de segurança a respeito da necessidade de se redimensionar e contextualizar a relação de obediência entre mestres e discípulos a tomar possíveis tensionamentos como plausíveis e não como rupturas de verniz teleológico a apontar para algo novo a despontar no horizonte.

Como a Idade Média não condenou Bernardo de Claraval, encontrado entre as sendas do paraíso dantesco<sup>17</sup>, o mesmo pode ser dito em relação a Anselmo de Laon, um dos mestres duramente criticados por Pedro Abelardo. Anos depois do que este escreveu em *Historia calamitatum mearum*, João de Salisbury, um conhecido discípulo da cepa abelardina, lembrou-se do mestre de Laon e de seu irmão, Raul de Laon (†1136), nos seguintes termos: “Eles [os cornificianos] [embora às escondidas, porque não ousariam fazer isso abertamente] presumem ofuscar aquelas luzes esplendíssimas da Gália, os irmãos teólogos Anselmo e Raul, que deram brilho a Laon, e cuja memória é feliz e abençoada” (John of Salisbury, 1971, *Metalogicon*, Livro I, cap. V, p. 22). Décadas antes, algo semelhante foi escrito pelo outrora mencionado abade Guiberto de Nogent (1981, livro III, cap. 4, p. 284) em suas *Monodiae*: “Quando, portanto, todos os homens desistiram de suas suspeições sobre a eleição [de Gaudri, o novo bispo da cidade de Laon], a única veio de mestre Anselmo, virtuoso em toda a França e mesmo no mundo latino uma luz nas disciplinas liberais e tranquilidade moral”.

Portanto, ao contrário das múltiplas certezas retóricas que a historiografia vinculada ao paradigma modernista tantas vezes impôs às pesquisas em busca

de revoluções e rupturas definitivas, sobretudo na segunda metade do século XX, o medievo tratou Anselmo de Laon positivamente. Se para Guiberto de Nogent Anselmo de Laon era uma “luz nas disciplinas liberais” (*lumen in liberalibus disciplinis*), João de Salisbury o descreveu ao lado de seu irmão como a “luz esplendíssima da Gália” (*splendidissima lumina Galliarum*). As boas lembranças cultivadas eram certamente consequência do trabalho realizado e das boas relações construídas por Anselmo na companhia de seu irmão. As palavras de João e Guiberto dão testemunho desse fato. Portanto, guiados pelo que afirmou Mia Münster-Swendsen e os outros pesquisadores e pesquisadoras que nos referenciam e em diálogo com as fontes do período, mais que pensar a Idade Média, devemos pensar *na* Idade Média de acordo com o que disseram os seus protagonistas e entender que a “rebeldia” de Pedro Abelardo e de outros discípulos e suas críticas e desobediência aos antigos mestres faziam sentido dentro de um contexto específico e com relações da mesma forma específicas, relações estas que estavam a ganhar feições novas, feições sem dúvida mais horizontais e diretas.

Na sequência da interpretação proposta por Mia Münster-Swendsen, situamos a recente tese de doutorado de Rafael Bosch (2021) que amplia e aprofunda o debate aqui proposto. Ao trabalhar com um tema pouco tratado por boa parte da historiografia mais inclinada a lidar com os casos das denominadas “heresias populares”, Bosch demonstrou que os episódios de acusação e condenação por heresia que atingiram vários mestres nas décadas finais do século XI e principalmente na primeira metade do século XII, inclusive o próprio Pedro Abelardo, obrigado a se desfazer de um de seus livros a lançá-lo ao fogo com as próprias mãos, devem ser compreendidas com base no intrincado contexto político de então. Um contexto no qual a existência ou não de redes pessoais de proteção política e econômica em torno de um determinado mestre e de seu séquito de discípulos poderia significar ou não a sua ascensão, a manutenção ou não de uma posição alcançada ou o seu total fracasso e queda no ostracismo, assim como do local onde costumava atuar a ministrar suas aulas. Para o bem ou para o mal, algo que no limite poderia até mesmo atingir os seus seguidores mais leais. Ainda de acordo com a proposição de Bosch sustentada por uma

minuciosa análise documental em estudos de caso a respeito não apenas de Abelardo, mas também de Berengário de Tours (c.999-1088), Roscelino de Compiègne (1050- 1125) e Gilberto de Poitiers (1076-1154), a força dessas redes poderia significar o avanço ou não das acusações apresentadas. Feitas essas considerações em diálogo com a historiografia especializada, retornemos ao trabalho com a documentação que temos em mãos.

No extenso epistolário de João de Salisbury, encontramos a carta de número 35 dirigida a Pedro de Celle (1115-1183), personagem que no final de sua vida assumiu o arcebispado de Chartres no lugar do próprio João. Nesta carta, foi narrada a história de um certo Thomas. Aparentemente, João teve algumas rugas pessoais com este, mas o recomendou aos cuidados de Pedro. Em suas palavras:

[...] se o irmão Thomas presumiu em seus ouvidos instilar algum rumor sinistro, pode se recusar a acreditar nele, visto que há uma questão entre mim e ele em relação a qual me submeteria sem medo do seu juízo ou de qualquer homem sensível. Como é capaz de julgá-lo, revelarei o assunto em poucas palavras. Alguns dias haviam se passado desde sua chegada, quando se tornou claro para todos que ele desperdiçou seu trabalho e o cuidado e o dinheiro gastos em seu nome. Depois que permaneceu conosco ou em nossa vizinhança por mais alguns dias, começou a mostrar maior leviandade do que era o expediente, pelo menos em falas e atitudes [...]. E como viver entre os cortesãos e o tumulto das pessoas raramente ou nunca é no caso de simples almas um bom treinamento para a vida religiosa, deliberadamente preferi, enquanto ainda estava conosco, que visitasse mosteiros e canônicos, com as quais eu fosse familiar. Também o aconselhei a visitar parentes que desejava ver, mas na condição de que não mais os visitaria. Por experiência de muitos assuntos, sei que enquanto é sempre perigoso para um monge frequentar as turbas seculares sozinho, em nossa gente [os ingleses] é perigosíssimo. [...]. É para que julgues se estou errado. Visto que Thomas é um simplório, e, como acredito, não é malicioso, imploro que o tome e faça uso dele, visto que ele é útil, e, embora não deva em nenhuma ocasião ser deixado aos próprios conselhos em lugares públicos, ele é, no entanto, aquele que atenderá às suas necessidades em seu serviço

(John of Salisbury, 1971, *Epístola 35*, p. 62-65).

João de Salisbury foi um leitor contumaz do que os romanos antigos deixaram como legado intelectual ao medievo. Dentre estes, estava Sêneca (4 a.C - 65 d.C), que se fez presente em muito do que João escreveu (McGarry, 1971, p. xxiii-xxv), destacadamente no *Policraticus* e no *Metalogicon*, ambos datados de meados do século XII (O'Daly, 2018, p. 25-29, 45-49). O afastar-se das multidões (“as turbas seculares”) é um dos tópicos relevantes da filosofia senequiana e que pode ser encontrado em diferentes passagens de suas *Cartas a Lucílio*<sup>18</sup>. Embora plausível, esta é apenas uma conjectura, uma hipótese plausível da qual lançamos mão, pois não encontramos na referida epístola uma afirmação direta deixada por João para estabelecer tal conexão em caráter definitivo – algo que também não foi apontado por Daniel McGarry (1971), o tradutor do *Metalogicon* para o inglês contemporâneo. Para além dessa conjectura inicial, percebemos que a antiga preocupação dos monges com o comportamento dos mais jovens, como manifesto em Bernardo de Claraval e Anselmo de Canterbury cujas cartas abriram esta seção deste artigo, também se fez presente nas palavras de João em um texto igualmente datado de meados do século XII.

Para nós, trata-se de uma desobediência questionadora diferente daquela apresentada por Pedro Abelardo anos antes e do próprio Gosvino de Anchin. Isso nos faz reafirmar a partir de novos elementos a hipótese de que não houve uma ruptura entre escolas monásticas e escolas urbanas, entre monges e mestres escolásticos, como tanto se aventou, mas um relativo convívio de ideias no interior daquilo que para nós se apresenta como uma grande “comunidade de práticas e de aprendizagens” a acomodar esses diferentes personagens com as suas respectivas percepções de mundo e anseios, uma vez que entre estes ambientes igualmente existia um fluxo constante de livros, pessoas e ideias (Chibnall, 1984, p. 99; Mews, 2018, p. 98). Como temos exposto ao longo de toda a nossa proposta argumentativa, foi nesse ambiente de comportamentos e ideias novas em busca de acomodação e de renovadas possibilidades de construção de uma trajetória intelectual que devemos buscar as bases interpretativas que nos permitirão compreender em si as críticas diretas e os casos de desobediência



dos discípulos em relação aos seus mestres.

Ainda no que se refere à história narrada por João de Salisbury em sua epístola, esta certamente não se compara às muitas linhas que ele escreveu a respeito de um estudante preguiçoso e indisciplinado de nome Cornificius.<sup>19</sup> Citado apenas no *Metalogicon* (Livro II, capítulos 2 e 4) e em nenhuma outra fonte da época, a trajetória intelectual deste obscuro personagem que se tornou mestre não chega aos pés daquelas construídas por Anselmo de Canterbury, Pedro Abelardo e do próprio João de Salisbury, figuras de proa no tempo em que viveram e mesmo além, mas revela que, embora não fossem iguais em seus propósitos, os indômitos existiam e, por razões muito variadas, incomodavam os seus mestres em diferentes lugares e situações. Mestres que por razões igualmente variadas não ficavam indiferentes ao que estava a ocorrer bem diante dos seus olhos. Do contrário, por que dedicar tanto tempo a escrever a respeito disso? Por que alertar outras pessoas como Pedro de Celle sobre tais situações? Por que se preocupar tanto com tais pessoas e para onde elas estavam indo? Consideramos que pensar apenas nos propósitos edificantes inerentes a tais atitudes e nas velhas e conhecidas rupturas responde apenas parcialmente estas questões que apontam para a horizontalidade participativa então presente no ensino e na aprendizagem que aproximavam e afastavam mestres e discípulos.

### **Considerações Finais**

Como escrito ainda nas primeiras páginas deste artigo, o que aqui propomos foi estabelecer uma abordagem histórica que se mostrasse em condições de destacar um pouco mais as dimensões sobretudo sociais dispostas nas relações entre mestres e discípulos espalhadas pelos interstícios da documentação por nós consultada. Monges ou não, mestres e discípulos que formavam comunidades de práticas e saberes alicerçadas sobre relações pessoais de trocas horizontais que se alteravam com o tempo e de acordo com os lugares nos quais estas se davam. Ademais, por serem estas mesmas relações constituídas por pessoas jovens em sua maioria, a instabilidade inicial era comum, algo que certamente foi sobremaneira nutrido pela mobilidade discente em franco crescimento no recorte temporal por nós analisado.

Em um recente manual de História da Idade Média intitulado *Europa Medieval*, Chris Wickham (2019, p. 168, 173, 182-183, 187) foi taxativo ao asseverar que a constituição de poderes de caráter mais local e delimitado nos séculos XI, XII e XIII implicava não em anarquia ou algo do gênero, como tantas vezes se propôs, mas em uma maior participação das pessoas nas decisões a serem tomadas. Como consequência, muitas das relações pessoais então arraigadas acabavam por pesar sobre estas, na verdade, eram parte essencial delas. Ao trazer a proposição de Wickham para dentro dos limites de nossa argumentação e conectá-la sobretudo às de John Cotts, John Van Engen e Thomas F. X. Noble, para quem o século XII multiplicou as opções de busca por conhecimento à disposição dos discentes, e às de Sita Steckel e Mia Münster-Swendsen, pesquisadoras que enxergaram nas relações entre mestres e discípulos um amplo mercado em construção e sujeito a disputas, acreditamos que muitos dos atos de desobediência e crítica discentes eram fruto de um mundo em transformação, um mundo então em abertura no qual as opções de estudo, de mestres e de locais para se obter conhecimentos eram maiores, e até mesmo os que existiam para além dos limites da cristandade foram acessados.

Aos poucos, ainda que houvesse alguma tensão no ar, estudar com variados mestres e renegar outros foram se tornando situações comuns associadas a essa mobilidade estudantil. E como eram mais pessoais e diretas, em consonância com o que aqui apresentamos, muitas dessas relações se mostraram sujeitas a questionamentos. As tentativas de controle ou algum nível de vigilância apenas reforçam a crescente existência destes que jogam mais luz sobre o igualmente crescente protagonismo discente, ainda que as fontes deixadas por estes acerca de sua participação neste processo sejam raras. De forma concomitante, foram justamente essas tensões e questionamentos para além da objetividade dos conteúdos das fontes e suas divisões em temas herméticos que nos permitiram uma maior proximidade com as trocas orgânicas e horizontais que se fizeram entre mestres e discípulos, do vivido para além do que os textos se mostraram capazes de mostrar em suas superfícies. Tudo isso diz muito acerca da necessidade de novas sínteses sobre a história das escolas do século XII e daqueles que por elas passaram por mais ou menos tempo, porém, a partir de

outros parâmetros. Infelizmente, esse é um ponto que está além dos limites deste artigo que ora finalizamos.

Por fim, ao buscar gradativamente romper com a velha orientação historiográfica linear que atravessou todo o século passado a dispor monges, escolas urbanas e universidades em camadas sobrepostas e hierárquicas com rompantes modernistas que se multiplicaram de livro em livro, e pensar como diferentes ideias conviveram e foram moldadas por pessoas que transitavam em diferentes ambientes, verificamos que muitas das práticas efetivadas divergiam das normas estabelecidas em nome do vivido e das urgências do momento. De nossa parte, continuaremos com o saudável e necessário exercício de escovar a contrapelo o que foi por tanto tempo lustrado pela História.

### Referências

- ABELARDO e HELOÍSA. *Historia calamitatum*: cartas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- ANSELME DE CANTORBÉRY. *Correspondance*: lettres 1 à 147 (priorat et abbatiat au Bec). Paris: Les Éditions du Cerf, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *Centuries of childhood*. London: Cape, 1962.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENTO DE NÚRSIA. *A regra de São Bento*. 2. ed. Juiz de Fora: Mosteiro da Santa Cruz, 1999. Edição bilíngue.
- BERNARDO DE CLARAVAL. *Obras completas*: cartas. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1990. t. 7.
- BOSCH, Rafael. *Hereges dialéticos*: um estudo sobre a escolástica nos séculos XI e XII. 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.
- BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do renascimento na Itália*. Brasília: UnB, 1991.
- CHIBNALL, Marjorie. *The world of Orderic Vitalis*: norman monks and norman knights. Oxford: Oxford University Press, 1984.

CLEAVER, Laura. *Education in twelfth-century art and architecture: images of learning in Europe, c. 1100-1220*. Woodbridge: Boydell, 2016.

CONTRENI, John F. Knowledge, media and communication. In: CRUZ, Jo Ann Moran (ed.). *A cultural history of education in the medieval age*. London: Bloomsbury Academy, 2020. v. 2, p. 31-56.

COTTS, John D. *Europe's long twelfth century: order, anxiety and adaptation, 1095-1229*. New York: Palgrave MacMillan, 2013.

CROSSLEY, John N.; MEWS, Constant J. (ed.). *Communities of learning: networks and the shaping of intellectual identity in Europe, 1100-1500*. Turnhout: Brepols, 2011.

CRUZ, Jo Ann Moran (ed.). *A cultural history of education in the medieval age*. London: Bloomsbury Academy, 2020. v. 2.

CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura europeia e Idade Média latina*. São Paulo: Edusp, 2013.

DANTE ALIGHIERI. *A divina comédia*. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

ENGEN, John Van; NOBLE, Thomas F. X. (ed.). *European Transformations: the long twelfth century*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2012.

GIRAUD, Cédric (ed.). *A companion to twelfth-century schools*. Boston: Brill, 2020.

GIRAUD, Cédric. La naissance de l'autorité des maîtres au XI<sup>e</sup> siècle. In: GENET, Jean-Philippe. *La légitimité implicite: le pouvoir symbolique en occident (1300-1640)*. Paris: Sorbonne, 2015. p. 1-20.

GIRAUD, Cédric. Introduction: schools and the "renaissance of the twelfth century". In: GIRAUD, Cédric (ed.). *A companion to twelfth-century schools*. Boston: Brill, 2020, p. 1-9.

GIRAUD, Cédric. *Per verba magistri: Anselme de Laon et son école au XII<sup>e</sup> siècle*. Turnhout: Brepols, 2010.

GREGÓRIO MAGNO. *Regra pastoral*. São Paulo: Paulus, 2010.

GRIBAUDI, Maurizio. Froma, tensão e movimento: a plasticidade da história. In: KARSBURG, Alexandre; VENDRAME, Máira (org.). *Micro-história: um método em transformação*. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 49-68.

GUIBERT DE NOGENT. *Guibert de Nogent: autobiographie*. Paris: Les Belles Lettres, 1981. Edição bilíngue latim/francês.

GUILLELMI DE CONCHIS. *Dragmaticon, cura et studio I: Corpus Christianorum, Contin. Mediaevalis. [S. l.]*: Turnholti, 1997. Edição de Italo Ronca.

HASKINS, Charles Homer. *The renaissance of the twelfth century*. Cambridge: Harvard University, 1955.

HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon: da arte de ler*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ISIDORO DE SEVILLA. *Etimologías*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2009.

JOHN OF SALISBURY. *The Metalogicon of John of Salisbury: a twelfth-century defense of the verbal and logical arts of the trivium*. Berkeley: University of California, 1971.

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. *O renascimento do século XII: a longa e sinuosa trajetória de um conceito e suas novas possibilidades de abordagem*. Serra: Milfontes, 2023.

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Outros anões sobre os ombros de gigantes: o questionamento da ruptura entre locais destinados à formação do saber (século XII). *Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 7, n. 1, p. 231-246, 2014. DOI: <https://doi.org/10.22228/rtf.v7i1.225>.

LECLERCQ, Jean. *O amor às letras e o desejo de Deus*. São Paulo: Paulus, 2012.

LECLERCQ, Jean. *The love of learning and the desire for God: a study of monastic culture*. New York: Fordham University Press, 1982.

LONG, Micol; SNIJDERS, Tjamke; VANDERPUTTEN, Steven (ed.). *Horizontal learning in the high Middle Ages: peer-to-peer knowledge transfer in religious communities*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2019.

LÚCIO ANEU SÊNECA. *Cartas a Lucílio*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

McGARRY, Daniel D. Introduction. In: JOHN OF SALISBURY. *The Metalogicon of John of Salisbury: a twelfth-century defense of the verbal and logical arts of the trivium*. Berkeley: University of California, 1971. p. xv-xxvii.

MEWS, Constant J. *Abelard and Heloise*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

MEWS, Constant J. Abelard, Heloise and discussion of love in the twelfth-century schools. In: HELLEMANS, Babette S. (ed.). *Rethinking Abelard: a collection of critical essays*. Leiden: Brill, 2014. p. 11-36.

MEWS, Constant J. Scholars and their books. In: KWAKKEL, Erik (ed.). *The european book in the twelfth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 87-102.

MEWS, Constant J. The schools and intellectual renewal in the twelfth century: a social approach. In: GIRAUD, Cédric (ed.). *A companion to twelfth-century schools*. Leiden: Brill, 2020. p. 10-29.

MINOIS, Georges. *História da Idade Média: mil anos de esplendores e misérias*. São Paulo: UNESP, 2023.

MÜNSTER-SWENDSEN, Mia. *Masters and paragons: learning, power and the formation of a European academic culture c. 900–1230*. 2004. Tese (Doutorado) - Universidade de Copenhagem, Copenhagem, 2004.

MÜNSTER-SWENDSEN, Mia. Medieval “virtuosity”: classroom practice and the transfer of the charismatic power in medieval scholarly culture c. 1000-1230. In: BRUUN, Mette B.; GLASER, Stephanie (ed.). *Negotiating heritage: memories of the Middle Ages*. Turnhout: Brepols, 2008. p. 43-63.

MÜNSTER-SWENDSEN, Mia. The model of scholastic mastery in northern Europe c. 970-1200. In: RUBENSTEIN, Jay; VAUGHN, Sally N. (ed.). *Teaching and learning in northern Europe – 1000-1200*. Turnhout: Brepols, 2006. p. 307-342.

NOVIKOFF, Alex (ed.). *The twelfth-century renaissance: a reader*. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

NOVIKOFF, Alex J. Peter Abelard and disputation: a reexamination. *Rhetorica*, New York, v32, n. 4, p. 323-347, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1525/rh.2014.32.4.323>

O'DALY, Irene. *John of Salisbury and the medieval roman renaissance*. Manchester: Manchester University Press, 2018.

ROSENTHAL, Joel T. Life histories. In: CRUZ, Jo Ann Moran (ed.). *A cultural history of education in the medieval age*. London: Bloomsbury Academy, 2020. v. 2, p. 169-194.

RUBENSTEIN, Jay. *Guibert of Nogent: portrait of a medieval mind*. London: Routledge, 2002.

STECKEL, Sita. Concluding observations: horizontal, hierarchical and community-oriented learning in a wider perspective. In: LONG, Micol, SNIJDERS, Tjamke; VANDERPUTTEN, Steven (ed.). *Horizontal learning in the high Middle Ages: peer-to-peer knowledge transfer in religious communities*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2019. p. 235-256.

STECKEL, Sita. Submission to the authority of the masters: transformations of a symbolic practice during the long twelfth century. In: GIRAUD, Cédric (ed.). *A companion to twelfth-century schools*. Leiden: Brill, 2020. p. 69-94.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XI e XIII*. Bauru: EDUSC, 2001.

VERGER, Jacques. The World of Cloisters and Schools. In: GIRAUD, Cédric (ed.). *A companion to twelfth-century schools*. Leiden: Brill, 2020. p. 49-68.

VICENTE DE BEAUVAIS. *Tratado sobre la formación de los hijos de los nobles (1246) – De eruditione filiorum nobilium*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2011.

WEBBER, Teresa. The libraries of religious houses. In: KWAKKEL, Erik; THOMSON, Rodney (ed.). *The European book in the twelfth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 103-121.

WESTON, Jenny. Modes of reading. In: KWAKKEL, Erik; THOMSON, Rodney (ed.). *The European book in the twelfth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 122-138.

WICKHAM, Chris. *Europa medieval*. Lisboa: 70, 2019.

## Notas

<sup>1</sup>Universidade Federal de Mato Grosso.

<sup>2</sup>Todas as traduções apresentadas neste artigo são de nossa autoria e inteira responsabilidade. Mesmo as traduções do latim para o português dispostas em edições bilingües foram devidamente analisadas e novamente traduzidas quando julgamos necessário para a manutenção ou mesmo uma maior aproximação em relação aos sentidos encontrados nos textos originais.

<sup>3</sup>O manuscrito original do *Hortus deliciarum* com as suas respectivas iluminuras não existe mais, sendo hoje acessado a partir de uma reconstrução feita no final do século

XIX baseada em versões presentes em outras fontes que o reproduziram.

<sup>4</sup>Jacques Verger (2001, p. 35) utilizou o termo “revolução escolar” para descrever a abertura de novas frentes de busca por conhecimento e a conseqüente mobilidade por estas permitidas. Embora Verger tenha revisto algumas de suas afirmações ao longo das duas últimas décadas, o sentido revolucionário por ele inicialmente utilizado não perdeu força em sua argumentação.

<sup>5</sup>Realizado em 1212, o Concílio de Paris vetou a proibição de empréstimos de livros alegando que a não devolução dos mesmos gerava perdas para as bibliotecas e criava animosidade entre as casas monásticas que as mantinham.

<sup>6</sup>A primeira edição de *A cultura do renascimento na Itália (Die Kultur der Renaissance in Italien*, no original) é de 1869.

<sup>7</sup>É importante destacar que Thomas F. X. Noble e John Van Engen (2012) optaram pela palavra “transformações” no lugar de “renascimento” na construção de seus argumentos, uma vez que a consideraram mais adequada para abordar e compreender o período em questão. Ademais, para Noble e Engen, “transformações” torna-se útil justamente por trazer em si menos juízos de valor e ser capaz de trabalhar simultaneamente com possíveis mudanças e continuidades.

<sup>8</sup>Foi no ano de 1179 que o papa Alexandre III (pontificado 1159-1181) consagrou a *licentia docendi* em um dos cânones do III Concílio de Latrão. Da maneira como foi então proposta, essa autorização para ensinar era livre de qualquer tipo de imposto ou cobrança. O resultado mais imediato dessa decisão foi que ninguém mais poderia ensinar em público sem a autorização explícita de uma autoridade eclesiástica devidamente reconhecida.

<sup>9</sup>Um teor parecido pode ser encontrado nas epístolas 8, 22, 31 e 37 escritas pelo próprio Anselmo de Canterbury.

<sup>10</sup>O próprio abade Guiberto de Nogent percebeu essas transformações ao deixar nas suas *Monodiae* o seguinte relato: “No tempo que se seguiu e ainda segue em parte sob o meu, a penúria de gramáticos era tão grande que era nulo poder encontrá-los nas vilas e poucos nas cidades; e os que eram encontrados por acaso, a sua ciência era tão tênue que não poderia ser comparada com a dos clerigozinhos dos tempos modernos que vagam [pelas vilas]” (Guibert de Nogent, 1981, *Monodiae*, livro I, cap. 4, p. 26).

<sup>11</sup>Mesmo que não originalmente dirigido a um público acadêmico especializado, é inegável que o livro de Jean Leclercq se tornou uma obra muito presente nos debates acerca das relações entre mosteiros e catedrais urbanas, entre monges e mestres escolásticos.

<sup>12</sup>Convocado pelo Papa João XXIII (1881-1963) e com um tom mais progressista, um dos objetivos manifestos por este concílio era o de modernizar a Igreja e aproximá-la das demandas da sociedade, algo que dividiu opiniões e descontentou alas mais conservadoras afeitas à manutenção das tradições e antigos posicionamentos políticos até então vigentes.

<sup>13</sup>Edição brasileira: Leclercq (2012).

<sup>14</sup>Dentre estes, podemos citar Constant Mews com os seus estudos dedicados a compreender Abelardo e Heloisa com base em outras abordagens interpretativas. Alguns deles estão nas Referências Bibliográficas ao final deste artigo.



<sup>15</sup>A edição francesa é de 2019.

<sup>16</sup>É interessante destacar que tal percepção possui no mínimo mais dois séculos de existência, pois não foi por obra do acaso que no ano de 1817 tanto Abelardo quanto Heloisa eram os únicos indivíduos do período pré-revolucionário a terem um lugar de honra no recém-fundado cemitério Père Lachaise na cidade de Paris.

<sup>17</sup>“A sua concórdia, aos seus ledos semblantes, seu meigo olhar dava, de amor galhardo e de santo pensar, provas bastantes; fazendo que o venerável Bernardo se descalçasse e, na busca da paz correndo, o seu correr julgasse tardo” (Dante Alighieri, 2010, canto XI, 76-79, p. 82).

<sup>18</sup>Como, por exemplo, nas cartas 51, 55 e 94 encontradas respectivamente nos Livros V, VI e XV de *Cartas a Lucílio* (Lúcio Aneu Séneca, 2009).

<sup>19</sup>João de Salisbury nunca revelou a verdadeira identidade deste personagem sobre o qual pouco se sabe ou se ele de fato existiu. Constant Mews (2005, p. 142-143) sugeriu que o tal Cornificius saído da pena de João foi inspirado em um professor de lógica chamado Gualo que adorava produzir sofismas e que tentou assumir o lugar de Abelardo por volta de 1117. Dado o respeito de João por Abelardo demonstrado no *Metalogicon*, tal hipótese ganha sentido.