

ANA MARIA CAMBRUZZI

A EDUCAÇÃO COMO ARTE
A ESCOLA COMO OFICINA
E O MESTRE COMO ARTÍFICE

Uma leitura da teoria pedagógica comeniana

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
1998

ANA MARIA CAMBRUZZI

A EDUCAÇÃO COMO ARTE
A ESCOLA COMO OFICINA
E O MESTRE COMO ARTÍFICE

Uma leitura da teoria pedagógica comeniana

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Miguel González Arroyo

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

1998

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Miguel González Arroyo - FAE - UFMG
(Orientador)

Prof. Dr. João Luiz Gasparin - U. Est. de Maringá/PR

Prof. Dr. Tiago Adão Lara - UFJF - MG

Prof^a. Dr^a. Cynthia Greive Veiga - FAE - UFMG

Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins - FAE - UFMG

Dedico este estudo

a todo(a) professor(a) que faz do seu ofício uma arte
visando à construção humana dos indivíduos.

AGRADECIMENTOS

Escrever é uma forma de materializar o pensamento. A vivência do pensar torna-se uma experiência sentida no corpo quando a gente se envolve por inteiro na atividade. Vivencia-se a experiência dessa forma, porque estamos inseridos em práticas socioculturais que assim nos fazem perceber. Escrever este trabalho passou por relações com pessoas envolvidas na orientação formal e institucional, por relações de amizade e por relações familiares. Portanto, agradeço

- ao Professor Miguel González Arroyo, na escolha do meu projeto inicial de estudo no processo de seleção da Pós-Graduação da FAE/UFMG e na participação efetiva de sua reformulação. Por acreditar na elaboração de um referencial de cunho sócio-histórico para a teoria pedagógica, muito dedicou do seu tempo à orientação de leituras, de escrita e de compreensão, para que este trabalho se efetivasse.

- à Professora Cynthia Greive Veiga, pelas orientações no Exame de Qualificação e, posteriormente, através de um efetivo exercício, para que eu pudesse adentrar-me academicamente nas questões do meu objeto de estudo e pelas indicações de leituras ligadas à área de conhecimento da História.

- à Professora Vera Maria Ferrão Candau, que também participou da Banca do Exame de Qualificação, pelas críticas e pelo aceno de possibilidades na construção de meu estudo.

- aos (às) professores (as) Amelinha, Edil V. de Paiva, Carlos R. J. Cury, Lucília R. de S. Machado, Magda B. Soares, da Faculdade de Educação; e o (a) professor (a) Magda M. de A. Neves, Michel M. Le Ven da Faculdade de Filosofia e Ciência

Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, através dos seus Programas de Pós-Graduação

- aos (às) colegas do curso de Pós-Graduação, especialmente, Amarildo, Cascão, Geraldo, Gislene, Júlio Emílio, Leiva, Mara e Maria Tereza (*in memoriam*).

- à amiga e colega de Pós-Graduação Heloisa Schmidt Andrade, pela possibilidade dos muitos momentos de conversação sobre o processo de escritura de tese e de ser orientanda.

- a Neuza M. de Paula e demais funcionários da Secretaria de Pós-graduação da FAE/UFMG, pela amizade e pelo encaminhamento da documentação acadêmica.

- à amiga Gelta Xavier e o Professor José Roberto Reis, pelas obras de Vives xerocadas na Universidade de Valência e por seu envio.

- a Ana Chrystina, pela escuta, leitura e indicações no processo de escrita vindas desde outros tempos.

- ao Samuel, pela leitura de alguns escritos ligados à ciência e por suas sugestões.

- ao Departamento das Ciências da Educação da FUNREI, por meio de suas sucessivas chefias: Odila, Mercês, Betânia, Celina e Beto; aos (às) colegas de trabalho Ana Paula, Bernardete, Écio, Eneida, Imaculada, João, Kleber, Lena, Lucinha, Luisa, Magda, Maria Cecília, Marise, Marli, Rita, Terezinha, Wandelely; às secretárias Lucianete e Vilma, por terem propiciado condições de afastamento para os estudos de capacitação.

- à Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI, por ter viabilizado o afastamento e a concessão da Bolsa de Estudo da CAPES/PICD.

- a Zezé Cassiano pelo incentivo peculiar à construção deste estudo.

- às vizinhas e amigas, cada qual com sua singularidade de ajuda, Elaine Valéria Rizzuti, Lúcia Helena Pena Pereira e Maria José Braga Viana.

- a Jane, a Nicoletta e ao grupo de estudos do sábado, pela escuta e pelas particularidades de orientações em diversos momentos da elaboração do estudo.

- ao Professor Geraldo Tibúrcio, pela revisão do texto.
- à D. Clara e a Isa, pela amizade e por terem favorecido o convívio familiar em Belo Horizonte.
- ao Eduardo, a Rosângela e ao José Geraldo, pela cordialidade e sustentação em momentos difíceis.
- a Maria Helena, pelo apoio na manutenção da casa enquanto um lugar de morada, de aconchego e de espaço de escrita da tese.

Ao pai Pedro e a mãe Olga, pela presença viva.

Aos (a) irmãos (ã) Anilto, Ademar e Nair, pelo companheirismo.

Aos sobrinhos Jones, Maicom e Marcos, pela alegria.

A Tânia e a Rosângela, pela amizade.

“Os mecânicos não detêm os aprendizes das suas artes com especulações teóricas, mas põem-nos imediatamente a trabalhar, para que aprendam a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo, a pintar pintando, a dançar dançando, etc. Portanto, também nas escolas, deve aprender-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, etc., para que as escolas não sejam senão oficinas onde se trabalha fêrvidamente. Assim, finalmente, pelos bons resultados da prática, todos experimentarão a verdade do provérbio: fazendo aprendemos a fazer (*Fabricando fabricamur*).” (Comênio, 1966, p. 320)

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	1
A - A didática e alguns dos seus questionamentos na década de oitenta e início dos anos noventa no Brasil	1
1 - Um diálogo da didática com as práticas dos movimentos sociais e com as questões dos vínculos entre trabalho e educação	3
2 - Lições das práticas socioculturais das organizações dos movimentos sociais dos trabalhadores para os professores pesquisadores da didática e para a teoria pedagógica escolar	17
B - O objeto de estudo	20
1 - A complexidade do contexto sociocultural nos primórdios da modernidade	24
2 - A teoria pedagógica comeniana no contexto de outras leituras pedagógicas	27
3 - Os procedimentos na construção do objeto	40

viii

II - PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA NOS PRIMÓRDIOS DA MODERNIDADE: bases para uma leitura pedagógica comeniana	43
A - A vida ativa, a ciência e o processo de construção do conhecimento	44
1 - O cenário produtivo-cultural nos primórdios da modernidade: a relação entre artes mecânicas e a herança do conhecimento escolástico	44
2 - A colaboração entre artesãos e doutos: a pedra de toque para a sistematização do conhecimento científico	57
3 - A prática, a experimentação, os procedimentos e a teorização científica: uma redefinição do processo do conhecimento	62
4 - O enfrentamento entre os novos espaços de produção de saber e as universidades: o surgir de um conhecimento que se fundamenta na prática	78
B - A difusão da leitura e da escrita, a intimidade com o sagrado e a percepção do corpo na construção do indivíduo	89
1 - O processo de uma lenta emancipação individual com as práticas de leitura e escrita	90
2 - O reconhecimento da experiência individual com o sagrado	103
3 - A percepção do corpo na construção do indivíduo	114

III - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO NO INÍCIO DA MODERNIDADE: a dimensão dos sentidos, a utilização do corpo e a formação do espírito humano	133
1 - A sensibilidade promovida pelos sentidos do corpo	139
2 - Os sentidos construídos na intervenção com <i>as coisas</i>	144
3 - Os sentidos no caminho da razão	147
4 - A habilidade do engenho humano	153
5 - A memória no processo da construção do conhecimento	156
6 - A experiência como aprendizagem da ação provinda da inserção no mundo <i>das coisas</i>	159
7 - O cuidado com o corpo na constituição do indivíduo	163
8 - Da necessidade de uma prática de formação dos indivíduos em sua constituição sentidos, corpo e espírito humano	168
 IV - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TEORIA PEDAGÓGICA COMENIANA: a educação como <i>arte</i> , a escola como <i>oficina</i> e o mestre como <i>artífice</i>	 171
A - A educação como <i>arte</i>	174
1 - A formação do ser humano requer a construção de <i>artifícios</i>	174
2 - Formar-se indivíduo humano é estabelecer um projeto	179
3 - A educação como processo de construção do indivíduo	181

B - A escola como <i>oficina</i>	188
1 - A escola como oficina para a formação da dimensão humana do indivíduo	189
2 - A escola como construtora de indivíduos industriosos	194
C - O mestre como <i>artífice</i>	200
1 - Mestre - o artífice que encaminha os indivíduos para a formação humana	200
2 - Mestre - o artífice que organiza os espaços e os tempos propícios à educabilidade das pessoas no processo educativo escolar	202
3 - Mestre - o artífice que conduz a elaboração de um conhecimento que se fundamenta na prática	204
V - CONSIDERAÇÕES DE UM FINAL DE PERCURSO	210
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

RESUMO

Durante a década de oitenta e início dos anos noventa, no Brasil, os professores pesquisadores de didática colocaram-se alguns questionamentos que os conduziram a rever suas práticas educativas escolares. Observando algumas das práticas socioculturais desse período, envolveram-se num diálogo com as produções das áreas "Movimentos Sociais" e "Trabalho e Educação", tendo como questão central a formação do sujeito. Apresentando, inicialmente, alguns dos questionamentos que essa tendência da didática levantou naquele momento, o presente estudo situa seu objeto.

A didática, ou a teoria pedagógica, constrói seu campo percebendo a relevância das práticas socioculturais, em geral, na constituição do indivíduo e, em particular, no processo educativo escolar. Entendendo que esta é uma matriz fundante da teoria da formação humana, este estudo vai aos primórdios da modernidade e traz alguns dos elementos sócio-históricos que apontam a leitura que a teoria pedagógica comeniana fez das práticas socioculturais da época ao constituir-se.

Nas práticas de cunho produtivo-material, o diálogo entre dois sujeitos sociais, os artesãos mecânicos e os doutos que voltaram sua atenção a eles, apontou uma nova tendência de conhecimento: o saber de cunho empírico, que passou a constituir-se por meio da experiência pessoal e da experimentação científica. Nas práticas mais ligadas ao cotidiano, como, por exemplo, a leitura, a escrita, uma religiosidade mais íntima e uma nova relação da pessoa com seu próprio corpo e com os outros apontaram para a formação do indivíduo e para a construção de novas sociabilidades.

Na percepção dessas práticas socioculturais, a teoria pedagógica comeniana percebe que o indivíduo se constitui de corpo, sentidos e forças intelectuais construídos no envolvimento com o trabalho produtivo, com a vida ativa e com as práticas do cotidiano. Essa teoria constata que o indivíduo assim se constitui e que um projeto de formação humana está em curso. Esse projeto propõe que o processo educativo escolar conceba a educação como arte, a escola como oficina e o mestre como artífice, o que significa ter como foco o contexto sociocultural subjacente ao processo de produção da existência, ou seja, pautar-se em práticas de cunho produtivo-social e em práticas do cotidiano pessoal. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo mostrar que a teoria pedagógica comeniana, ao constituir-se, faz uma leitura da realidade do seu tempo, indicando que formar o indivíduo industrializado é compreendê-lo em sua totalidade.

Para a teoria pedagógica escolar, a tendência da didática que toma o sujeito situado em sua realidade é pautar-se numa matriz de formação humana que vem sendo construída desde os primórdios da modernidade. É tomar como fundamento de sua constituição o processo complexo de humanização que se efetiva com a experiência no trabalho, nos movimentos sociais, na vida ativa e na rearrumação das condições de existência cultural.

RESUMEN

En Brasil, durante la década del ochenta y el inicio de los años noventa, los profesores dedicados a las investigaciones sobre didáctica se plantearon algunos interrogantes que los condujeron a la revisión de sus prácticas educativas escolares. De acuerdo a las prácticas socioculturales de este periodo, participaron del diálogo que se estableció entre las producciones de las áreas de “Movimientos Sociales” y de “Trabajo y Educación”, teniendo como aspecto central la formación del sujeto. El presente estudio tiene como objeto valorar algunos cuestionamientos que esta tendencia de la didáctica destacó en aquél momento inicial.

La didáctica, o la teoría pedagógica, construye su campo a partir de la percepción de la relevancia de las prácticas socioculturales en general, de la constitución del individuo y, en particular, en el proceso educativo escolar. Por comprender que esta es una matriz fundamental de la teoría de la formación humana, este estudio va hasta los orígenes de la modernidad y trae algunos de los elementos sociohistóricos que muestran la lectura que la teoría pedagógica comeniana hizo de las prácticas socioculturales de su época, en su etapa constitutiva.

En las prácticas de tipo productivo-material el diálogo entre dos sujetos sociales, los artesanos mecánicos y los letrados que dirigen su atención hacia ellos, mostró una nueva tendencia en el conocimiento: el saber de carácter empírico que pasó a constituirse a través de la experiencia personal y de la experimentación científica. En las prácticas más ligadas al cotidiano, como por ejemplo, la lectura, la escritura, una

religiosidad más íntima y una nueva relación de la persona con su propio cuerpo y con los demás orientan hacia la formación del individuo y hacia la constitución de nuevas sociabilidades.

En la percepción de estas prácticas socioculturales, la teoría pedagógica comeniana comprende que el individuo se constituye de cuerpo, sentidos y fuerzas intelectuales, construidos en la participación con el trabajo productivo, en la vida activa y con las prácticas cotidianas. Esta teoría constata que el individuo así se constituye y que un proyecto de formación humana está en desarrollo. Este proyecto propone que el proceso educativo escolar conciba la educación como arte, la escuela como taller y el maestro como artífice, lo que significa tener como foco el contexto sociocultural subyacente al proceso, o sea, pautarse en prácticas de carácter productivo-social y en prácticas del cotidiano personal. Por lo tanto, el trabajo que se presenta tiene como objetivo mostrar que la teoría pedagógica comeniana, en su formación, hace una lectura de la realidad de su tiempo, indicando que formar el individuo trabajador es comprenderlo en su totalidad.

Para la teoría pedagógica escolar, la tendencia de la didáctica que trata al sujeto como parte de su realidad se constituye en una matriz de formación humana en desarrollo desde los orígenes de la modernidad y tiene como fundamento el complejo proceso de humanización que se realiza a través de la experiencia con el trabajo, con los movimientos sociales, con la vida activa y con el reordenamiento de las condiciones de la existencia cultural.

I – INTRODUÇÃO

A – A didática e alguns dos seus questionamentos na década de oitenta e início dos anos noventa no Brasil

As produções do campo de conhecimento da “Didática e Metodologia” do grupo de estudos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e outras leituras afins, publicadas em revistas e livros nos últimos anos da década de 80 e nos primeiros anos de 90¹, aproximaram-me das discussões em torno das questões que a didática estava se colocando, questões estas, da didática enquanto campo de conhecimento, a respeito da sua atuação na formação de pessoas que passam pelo processo educativo escolar.

Essa aproximação não era apenas uma atitude individual ou um interesse particular de estudo dentro do meu campo de trabalho enquanto professora de “Didática e Prática de Ensino”². A aproximação deveu-se a um momento em que as discussões em torno das ações das atividades socioculturais dos movimentos sociais, do mundo do trabalho e da educação interrogaram os profissionais envolvidos em suas práticas pedagógicas escolares e as teorias que informavam essa prática.

¹ Para o presente estudo as leituras do campo de conhecimento “didática” ou “teoria pedagógica” foram selecionadas entre as produções publicadas no Brasil no período de 1982 a 1996. As indicações mais precisas encontram-se nas notas de rodapé desta introdução.

² Na década de 1980, após ter sido professora do ensino fundamental desde 1973, em escolas de 1ª. à 8ª. série, no Oeste Catarinense, tornei-me professora de “didática e prática de ensino” do curso de Magistério, a nível de ensino médio, no Colégio Bom Pastor, em Chapecó/SC. Em seguida, eventualmente, passo a trabalhar a mesma disciplina em cursos de formação de professores, a nível de ensino superior, na Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE, atualmente UNOESC. Em 1990, sou concursada como professora assistente dessa disciplina na Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei - FUNREI.

As questões alusivas ao processo educativo escolar eram levantadas não só pelo grupo de trabalho “Didática e Metodologia”. Outros grupos de trabalho da ANPEd, como, por exemplo, “Trabalho e Educação” e “Movimentos Sociais e Educação”³, colocavam-se questões em torno do processo educativo na instituição escola. Nesses grupos de trabalho, os questionamentos voltavam-se para as práticas socioculturais que acontecem no meio camponês, na cidade, no mundo do trabalho, na trajetória dos sem-terra, nos movimentos de mulheres pró-creches, nos processos de profissionalização, na história dos movimentos dos trabalhadores, entre outras. Essas práticas fundamentavam as questões dos profissionais envolvidos com a educação escolar.

Havia naquele momento um diálogo tenso, mas fecundo, entre pesquisas e reflexões sobre o processo formativo que é desenvolvido na prática dos movimentos sociais e nos locais de trabalho e o processo educativo que se dá nas práticas escolares.

As tensões mostravam a riqueza do processo formativo presente nas práticas socioculturais. Nesse sentido, os grupos de estudo “Movimentos Sociais e Educação” e “Trabalho e Educação” pensavam suas ações enquanto profissionais da educação, desenvolvendo atividades na formação de pessoas que passam pela escola. Nessa atividade de pensar e rever-se em sua própria prática, os profissionais tomam o processo educativo das práticas socioculturais como uma orientação, uma direção, um rumo que se propunha ser o elemento que serviria de base para reflexão sobre a teoria pedagógica escolar.

O campo de conhecimento “Didática e Metodologia” da ANPEd e outras produções de eventos científicos correlacionados⁴ também se viram envolvidos com as discussões

³ As principais produções selecionadas, representativas das áreas “Movimentos Sociais e Educação” e “Trabalho e Educação” para este estudo são: Arroyo (1991); Chauí (1988); Nosella (1989); Sader (1988).

⁴ Além da reunião anual do grupo “Metodologia e Didática” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, os profissionais envolvidos com esse campo de conhecimento promovem outros encontros de estudos. Em 1982, 1983 e 1985 reuniram-se em torno dos seminários “A didática em questão”. A partir de 1987, normalmente a cada dois anos, reúnem-se nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. (Martins, 1996, p. 199)

dos demais profissionais da educação refletindo o processo formativo que ocorre nos movimentos sociais e no mundo do trabalho, enquanto produção da existência material e cultural, e suas relações com o processo educativo escolar.

A pergunta nas reflexões dos professores de didática que se voltavam para essa temática era esta: se existe uma discussão fecunda sobre as práticas formativas dos movimentos sociais e do mundo do trabalho, trazidas pelo campo da educação escolar, como que a didática se propõe neste contexto?

1 – Um diálogo da didática com as práticas dos movimentos sociais e com as questões dos vínculos entre trabalho e educação

A sociedade brasileira dos anos 80 buscou reconstruir uma democracia que tinha sido interrompida por seu processo de administração política. Novos atores sociais entraram em cena apresentando uma pluralidade de ações de diferenciados movimentos sociais. Novos elementos foram destacados para se compreender a realidade brasileira.

Sader (1988), no seu estudo *Quando novos personagens entraram em cena*, pondera que os movimentos sociais observados⁵ vivenciaram novas práticas que lhes possibilitavam reconhecerem-se como construtores de novas relações individuais e coletivas. Em seus espaços, nas suas manifestações, renunciaram-se com suas linguagens e com os valores que professavam, o emergir de uma identidade própria. As organizações populares mostraram-se numa singularidade com múltiplas formas de viver, as experiências cotidianas e de se relacionar com a cultura social legitimada. Nesse cenário, apresentou-se para o pensamento brasileiro uma emergente configuração de práticas socioculturais:

“Temos [...] nessa nova configuração das classes populares, formas diferenciadas de expressão, que se remetem a diferentes histórias e experiências. Nos clubes de mães suas práticas expressaram a

⁵ Eder Sader acompanhou (na década de setenta) e sintetizou analisando (na década de oitenta) a história de quatro tipos de organizações de movimentos sociais da grande São Paulo: o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, a oposição metalúrgica de São Paulo, os clubes de mães da periferia sul de São Paulo e “comissões de saúde” da periferia leste. (Sader, 1988, p. 19)

valorização das relações primárias e da própria afirmação das conquistas da fraternidade. Já nas comissões de saúde vimos a valorização das conquistas obtidas nos espaços dos serviços públicos. Na oposição sindical, a valorização da organização e da luta na fábrica. No sindicalismo de São Bernardo, a valorização da recuperação do sindicato como espaço público operário, e as greves e assembléias de massa como formas de afirmação política.” (Sader, 1988, p. 312)

Ainda que os trabalhadores, mesmo com a história interna dos próprios movimentos - com uma política reinventada - tiveram que enfrentar a “velha política”, uma vez que não conseguiram obter as transformações desejadas, eles foram atores que ocuparam espaços públicos. Nessa trajetória, perceberam-se com potencialidades para reelaborar as próprias experiências enquanto indivíduos e enquanto trabalhadores, configurando-se, assim, em novas formas de ações e intervenções. (Sader, 1988, p. 27)

Há nos estudos⁶ realizados sobre as organizações dos movimentos sociais uma constatação de que as pessoas que se inseriram nessas atividades, na década de setenta e início dos anos oitenta, obtiveram a possibilidade de participar da “criação de um novo sujeito social e histórico. Por que sujeito novo?”. (Chauí, 1988)

A Professora Marilena Chauí responde a pergunta apresentando três argumentos. O primeiro refere-se à constituição desse sujeito no próprio movimento, “sem que teorias prévias os houvessem constituído ou designado”. O segundo argumento diz que esse sujeito é novo porque é despojado de uma exacerbada individualidade, sendo tomado como realidade única para realizar “ações livres e responsáveis”. Esses sujeitos têm uma consciência individual para agir através de uma relativa autonomia.

⁶ *A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*, de Alba Zaluar, é um outro exemplo de estudo realizado entre 1980 e 1984, com os moradores da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. Esses moradores, classificados em categorias como trabalhadores, bandidos, vizinhos, povo e políticos, no envolvimento com suas atividades cotidianas, apresentaram na trama complexa da realidade, práticas que visavam à transformação da “dura” realidade sociocultural. Entre elas, por exemplo, a associação de moradores, que envolvia ações emancipatórias das diferenciadas categorias, possibilitou, para autora, a construção de novos conceitos que divergem da literatura tecnocrata. (Zaluar, 1985)

“O novo sujeito é social; são os movimentos sociais populares em cujo interior indivíduos, até então dispersos e privatizados, passam a definir-se, a reconhecer-se mutuamente, a decidir e agir em conjunto e a redefinir-se a cada efeito resultante das decisões e atividades realizadas.” (Chauí, 1988, p. 10)

O terceiro argumento que a autora apresenta, destaca que, embora coletivo, esse sujeito que participa dos movimentos sociais não está como uma engrenagem de uma máquina organizadora, portanto, numa universalidade definida *a priori*. Em se tratando de movimentos de instituições em crise, como, por exemplo, a Igreja e o sindicato, o indivíduo, na experiência do cotidiano dos movimentos populares, permite-se a vivência de interesses e vontades, de direitos e práticas. E nesse movimento ocorre um aprendizado e um conhecimento que pode ser ampliado e redefinido pela própria prática.

No processo da vivência e experiência, por um lado, os movimentos sociais populares possibilitaram aos indivíduos uma sociabilidade fundamentada na solidariedade do grupo. As pessoas envolvidas passaram a fazer parte do cenário histórico “como sujeitos criando a própria cena através de sua própria ação”. Por outro lado, uma outra face ainda se fez presente, ou seja, “os limites impostos ao projeto político que ali se desenhava e que, este sim, foi derrotado pela política instituída”. Contudo, foram “promessas que não venceram e nem se cumpriram”, mas, diz Chauí, promessas não se julgam, precisam ser interpretadas. (Chauí, 1988, p. 15 - 16)

A obra de Sader (1988) e a análise de Chauí (1988) são sínteses que mostram as organizações sociais populares, ocorrendo no cenário brasileiro, na década de setenta e início dos anos oitenta. Para os professores pesquisadores da área de conhecimento da didática, o que significou a potencialidade de organizações sociais semelhantes a essas sínteses?

Essas organizações sociais mostravam à didática, concomitantemente a outros campos de conhecimentos que lidam com o fenômeno educativo, uma realidade sociocultural em transformação. Assim, a partir daquele momento a didática começa a produzir um conhecimento em que se revê na sua atuação enquanto uma prática que pensa o processo ensino-aprendizagem das pessoas que passam pela escola.

As denúncias voltavam-se contra a didática que se propunha ser muito mais uma informação técnica no planejamento e na organização das condições favoráveis à aprendizagem. Seus estudos e sua prática estiveram direcionados para um ensino instrumental, tendo como centralidade questões relativas à elaboração de objetivos, à seleção de conteúdos e de estratégias de ensino e à aplicação de testes e provas, avaliando objetivos previamente elaborados. Representando o pensamento dos professores de didática que questionavam suas práticas e reflexões reportadas fundamentalmente nessa dimensão técnica, Salgado (1982), assim questiona:

“Seria a Didática apenas uma coletânea ultrapassada de receitas inúteis? Ou, pior ainda, seria a origem do descompromisso dos professores com a realidade social?”. (Salgado, 1982, p. 9)

Nesse momento, para os professores de didática manifestava-se a necessidade de se colocarem dentro de um quadro de referência concreto para não permanecer numa “crise de identidade”. Era importante para a didática rever-se em sua produção enquanto uma disciplina voltada acentuadamente para uma ação instrumental descontextualizada da dimensão sociopolítica da sociedade brasileira. Essa legitimidade, destacada por Soares no II seminário *A Didática em Questão* (1982)⁷, foi publicada em 1985 com algumas alterações:

“A justificativa para essa necessidade de revisão da Didática, reiteradamente apresentada em seminários e publicações, é a de que, denunciado - pela análise crítica que se vem fazendo das funções da escola e do ensino - o caráter ideológico da prática pedagógica, conseqüência de sua contextualização histórica e político-social, não há como não questionar uma disciplina que, pretendendo preparar para essa prática ideológica e contextualizada, consiste em um conteúdo exclusivamente instrumental, normativo e pretensamente neutro”. (Soares, 1985 p. 39)

⁷ A professora Magda Becker Soares, conforme estudo de Oliveira (1992), participou das discussões em torno das produções da didática no II seminário *A Didática em Questão*, 1983; na VII Reunião Anual da ANPEd, 1984; no Encontro Nacional de Prática de Ensino realizado em São Paulo, 1983; no III seminário *A Didática em Questão*, 1985.

Ao mesmo tempo que era denunciada a necessidade de a didática considerar-se ausente do movimento das práticas e produções dos novos atores sociais que tomavam voz, a mesma autora lembra ainda que era imprescindível, diferentemente de outros campos de conhecimento, considerar a história da didática que tradicionalmente, em sua produção intelectual e em seu ensino, tinha-se traduzido “num conjunto de normas, recursos e procedimentos que devem (deveriam?) informar e orientar a atuação dos professores”. (Soares, 1985, p. 39)

Tentando considerar as denúncias da ação da didática daquele contexto, a própria história de institucionalização de seu saber e as ações sociais do contexto sociocultural brasileiro, os professores de didática passaram a organizar-se em seminários, encontros e grupos de estudo que resultaram em teorizações construídas a partir da reflexão sobre a prática para intervir nela, tentando esclarecê-la e colocá-la num outro nível de discussões.

Diante das discussões e produções que faziam e que tomavam as denúncias sintetizadas pelas autoras acima, uma das questões que foi tomando corpo nas reflexões de seus encontros e pesquisas tem a ver com a ação pedagógica da didática no processo de ensinar e com a definição de seu próprio objeto de estudo.

A respeito dessa questão, ou seja, na dimensão em que tradicionalmente se concentrou a ação da didática, Candau⁸, no Seminário *A Didática em questão*, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em novembro de 1982, dizia:

“... o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que se articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social”.
(Candau, 1983, p. 13)

A proposta dessa professora era que a prática pedagógica escolar, partindo das pessoas reais que se encontram na escola determinando-a e sendo determinada pelo contexto social e cultural, fosse efetivada com o suporte de uma *didática fundamental*,

⁸ A professora Vera Maria Candau tem suas discussões feitas a respeito da didática nos seminários e encontros promovidos em eventos científicos, publicados, principalmente, na revista da ANDE n.º. 6, 1983 e n.º 11, 1985; na revista *Tecnologia educacional*, n.º. 45, 1982 e n.º. 78/79, 1987; nos livros *A didática em questão*, 1984, e *Rumo a uma nova didática*, 1988, organizados pela autora.

a qual assumisse as dimensões técnica, humana e política, compreendendo-se, aqui, dimensão técnica no sentido de tornar a ação intencional do processo de ensino-aprendizagem, articulada com a dimensão humana no sentido de se considerar a subjetividade nas relações entre as pessoas envolvidas nesse processo. Essas duas dimensões, situadas no contexto político-social, viabilizariam o processo de ensino fundamentado na cultura específica da realidade brasileira.

Os avanços das discussões, estudos e propostas sobre a delimitação e definição do objeto de estudo da didática, embasadas na manifestação da realidade social através da ação dos seus atores e teorizações sobre essas ações, promoveram o olhar da didática, direcionando-o para uma certa literatura relacionada com os estudos do grupo “Trabalho e Educação”.

Arroyo (1991)⁹, ao fazer uma reflexão dos vínculos entre trabalho e educação, enfatiza que

“O trabalho moderno vem constituindo trabalhadores novos em consciência, com novo saber, nova capacidade de entender-se e de entender a realidade, as leis e a lógica que governam a natureza e a sociedade.” (Arroyo, 1991, p.163)

Esse autor destaca que o trabalho moderno é educativo; entretanto, conforme sua análise, existe um sentimento nos meios pedagógicos que desdenha a realidade do trabalho moderno como educativo. Encontra-se ao longo da história um conservadorismo que menospreza a realidade do trabalho e das relações sociais como espaços de formação, privilegiando as atividades do intelecto, atividades estas manifestadas nas práticas do filosofar, do discurso e da leitura, quando destituídas da observação real das práticas socioculturais. Segundo o Professor Miguel Arroyo, através dessas manifestações ficam relegadas da reflexão pedagógica as práticas do ofício, do fazer e do trabalhar, ou seja, essas atividades que incorporam de forma mais

⁹ O Prof. Miguel González Arroyo tem outros estudos relacionados às questões entre trabalho e educação. Por exemplo, *O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova síntese* (1989) dirige-se diretamente às implicações das atividades pedagógicas dos professores de didática. *O direito do trabalhador à educação* (1989), é um outro estudo que coloca para a teoria pedagógica escolar tensões existentes entre as práticas que consideram a educação apenas como instrução e/ou entre as práticas que entendem a educação como produção-formação de seres humanos.

acentuada a presença e a manifestação do corpo, do sentimento e das emoções são censuradas quando se pesquisa e quando se pensa a educação. Por vezes, elas são tratadas até como deseducativas. Tem-se, assim, uma visão que considera o trabalho produtivo como desqualificador da formação humana, que tem medo e apreensão e que se posiciona contra a ciência, contra as novas tecnologias, contra as diferenciadas formas de vida e de trabalho que delas decorrem.

O processo ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola, em sua predominância, tem a ver com a formação do pensamento, via atividade do intelecto, deixando para um segundo plano a relação trabalho, corpo e pensamento.

Por outro lado, há uma postura pedagógica que releva as questões relativas ao fazer, ao estar em contato com o corpo e o pensamento, nas práticas dos movimentos sociais e do trabalho produtivo. Os profissionais da educação que observam essas práticas chamam a atenção para a efetivação do processo educativo escolar. É nesse sentido que Arroyo (1991), evidencia que: primeiro, o trabalho é formador; segundo, a pedagogia escolar tem-se afastado sensivelmente dessa visão. Há uma dificuldade por parte dos profissionais que trabalham na escola de se aproximarem do real dos processos onde o ser humano produz e reproduz a sua existência; terceiro, no processo ensino-aprendizagem valoriza-se principalmente a “vida contemplativa”, o pensamento, as idéias, em detrimento da “vida ativa”, do fazer, da prática; quarto, o conhecimento e a educação empobrecem quando ignoram ou não incorporam o trabalho, a produção da existência, a prática como formadora e produtora de conhecimento e cultura.

Reportando-me à didática, enquanto campo de conhecimento, pergunto: que dimensões deveriam ser abordadas para propor uma teoria pedagógica que considerasse a aliança entre trabalho e pensamento? Que práticas socioculturais deveriam ser observadas para uma referência teórica que aliasse corpo, sensibilidade e pensamento?

Nosella (1989), ao evidenciar uma atividade criativa provinda das discussões em torno dos vínculos entre trabalho e educação, mais especificamente voltando-se à teoria pedagógica que dá rumo à escolha de práticas escolares formativas, se pronuncia dizendo que não apenas “conteúdos” selecionados a partir do arcabouço acumulado pela humanidade são representativos para o processo educativo escolar. Práticas

escolares que se ampliam na direção das práticas sociais são mais formativas e consolidam-se em algo a mais do que a instrução, a informação ou a atividade de formação intelectual.

“Uma pedagogia concreta pode se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro na própria escola um dia e se solidarizando com as reivindicações dos sem-terra, no outro.” (Nosella, 1989, p. 40)

Da leitura da interpretação do trabalho produtivo vinculado com a educação, os professores pesquisadores desse campo de conhecimento¹⁰ colocam a educação como uma instância teórico-prática, tendo possibilidades de aliar-se às práticas formativas possibilitadas pela inserção no trabalho produtivo. Compreendem que a educação de todos os cidadãos está vinculada à prática social que se encontra além das práticas escolares, na prática do trabalho produtivo. Tomar como base que na prática sociocultural, enquanto prática produtiva, organizativa, se produzem as condições para a vida humana, é tomar como referência que as pessoas se educam e se forjam, tornando-se seres individuais e sociais. Essa referência fundamenta uma teoria pedagógica orientadora do processo educativo escolar. Para tanto, aliada à interpretação que considera o trabalho como um componente formativo das pessoas, uma interpretação sócio-histórica do campo da educação é inerente, faz parte de um mesmo processo.

Com base nessa interpretação, evidencia-se que, preferencialmente, as práticas socioculturais é que são educativas. O pensamento também é uma atividade transformadora do real histórico, mas não só ele. A prática, a realidade social histórica é que educa, que forma, que transforma. Os professores pesquisadores da área Trabalho e Educação, aqui citados, nos dizem que a matriz que fundamenta a teoria pedagógica está assentada na prática, na vivência, na experiência, no trabalho.

¹⁰ Além de Arroyo e Nosella, outros profissionais ligados às questões de escolarização, na década de oitenta e início da de noventa no Brasil, têm seus estudos voltados para a aliança entre o mundo do trabalho produtivo e a educação, por exemplo, Arruda (1989) e Frigotto (1991).

A Professora Maria Rita N. S. Oliveira¹¹, direcionando-se para as produções da área de conhecimento “Trabalho e Educação” em suas sistematizações sobre a prática de ensino e de pesquisa na didática, elabora a questão: “o momento atual não estaria a exigir discussões muito mais sobre os processos de construção do que sobre o objeto e o conteúdo da didática?” (Oliveira, 1989, p. 64)

Para a autora, o ensino como trabalho didático escolar, sistematizado intencionalmente, continuaria sendo o objeto de estudo da didática. A partir de sua pergunta e olhando as discussões sobre as novas relações de trabalho que a sociedade brasileira toma por base, propõe que determinados elementos teórico-metodológicos sejam levados em conta no processo de “construção e reconstrução” da didática.

Entendendo que o ensino é uma prática social cotidiana da escola, resultante de múltiplas determinações desvelando-se em correspondência e em contradição com outras práticas na formação social brasileira, a autora reporta-se à didática da seguinte forma:

“Essa nova didática entende o ensino na qualidade de trabalho didático, produzido socialmente pelo homem, como práxis, articulado às bases materiais da sociedade que se pretende transformar e que possui sua expressão nuclear na sala de aula.” (Oliveira, 1993, p. 66)

O ensino é qualificado como uma instância do trabalho, ou seja, uma atividade específica do trabalho humano mais amplo inserindo-se na organização do trabalho pedagógico escolar. Para compreendê-lo na sua totalidade, a professora Oliveira (1993) propõe que o fenômeno ensino seja entendido sob a análise das dimensões histórica, ideológica e teleológica, epistemológica e antropológica.

Sob a dimensão histórica, o ensino é compreendido como uma prática social que está em movimento com as demais práticas; por isso, ele é tomado ora articulando-se ora em contradição com as outras práticas na “formação social brasileira”. As dimensões ideológica e teleológica encaminham para que se entenda o ensino como uma prática

¹¹ Os estudos da professora Maria Rita Neto Sales Oliveira apresentados nos eventos científicos estão publicados principalmente nas revistas *Educação em Revista* n.º. 8, 1988 e n.º. 10, 1989 e *Educação e Sociedade*, n.º 34, 1989; e nos livros *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica*, 1988, e *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*, 1992.

que, em parte, favorece a permanência de práticas sociais para a produção da sociedade brasileira e, por outra parte, não cumpre a função “de transmissão e assimilação crítica do saber sistematizado”. O ensino analisado sob a dimensão epistemológica busca as contribuições da psicologia e da lógica para compreendê-lo enquanto prática pedagógica de intervenção na formação dos educandos.

Na dimensão antropológica, “as questões da organização do trabalho pedagógico na escola, no âmbito da organização do trabalho na sociedade capitalista” são levantadas a fim de viabilizar discussões para aprofundar o entendimento das relações entre trabalho e educação.

Ao sugerir a compreensão do ensino sob a análise da dimensão antropológica, a mesma autora assim se pronuncia:

“... importa entendê-lo [o fenômeno do ensino] como trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana nas esferas material e espiritual, pelo qual os atores da situação pedagógica escolar se relacionam com o mundo natural e social.”
(Oliveira, 1993, p. 77)

O ensino, ao mesmo tempo que possui singularidades próprias, desenvolve-se no espaço da escola com relações humanas específicas. Conforme a citação acima, ele é considerado um trabalho produtivo e reprodutivo da existência humana, pois através dele as pessoas entram em contato e agem sobre o mundo natural e social. Pelas práticas sociais, além das atividades de instrução e informação, os educandos inserem-se num processo formativo que se caracteriza com atividades direcionadas na busca de espaços para a inserção no coletivo social mais amplo do que tradicionalmente é atribuído à escola.

Por incluir uma abordagem das produções teóricas sobre a organização do trabalho na escola, Freitas¹², ao discutir a especificidade da didática, também aproxima-se das discussões entre trabalho e educação.

¹² Os estudos do professor Luis Carlos de Freitas apresentados nos eventos científicos estão publicados principalmente na revista *Educação e Sociedade* n°. 22, 1985; n°. 27, 1987; n°.39, 1991 e no livro *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, 1995.

Diferenciando a didática enquanto uma disciplina do currículo da formação de professores a nível de ensino médio e de ensino superior com a didática enquanto campo de conhecimento, Freitas (1987) a conceitua como teoria pedagógica. Por que teoria pedagógica e não didática?

Primeiro, por diferenciar didática da disciplina que faz parte dos currículos de formação de professores. Segundo, por carregar consigo explicitamente o termo teoria, que implica em entendê-la como uma instância do conhecimento, enquanto atividade humana, sempre em movimento. Sustentada pela prática pedagógica que se efetiva em sala de aula, a teoria, aqui, consubstancia-se por “princípios norteadores sujeitos a revisão constante” devido ao movimento das ações humanas, enquanto práticas e enquanto compreensão dessas práticas. Por isso, o professor Luís Carlos de Freitas (1987) denomina a didática, enquanto campo de conhecimento de teoria pedagógica.

“A teoria pedagógica, portanto, procura as regularidades subjacentes a todo processo pedagógico, com o *apoio* das disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional e *conjuntamente* com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos.” (Freitas, 1987, p. 136 - 137. Grifos do autor)

As disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional são, entre outras, a sociologia da educação, a história da educação, a filosofia da educação, as quais trazem especificidades a partir de suas respectivas ciências-mãe, a sociologia, a história, a filosofia. Às disciplinas ligadas à educação compete gerar um conhecimento e colocá-lo à disposição da pedagogia, a fim de que esta resolva os problemas pedagógicos, pois a ela cabe, segundo o autor, definir-se pela responsabilidade social que possui, já que não se define por uma especificidade epistemológica.

Metodologias de ensino específicas estão relacionadas com as diferentes áreas de conhecimento trabalhadas na escola. A química, a física, a matemática, a história, a língua portuguesa, a geografia são exemplos de áreas de conhecimentos diferenciadas. Cada uma dessas áreas de conhecimento, ao serem desenvolvidas

como disciplinas de estudos dos currículos escolares, trazem uma metodologia de ensino específica, que é inerente à própria investigação e produção do conhecimento da área.

Dadas essas direções para o uso de teoria pedagógica ao invés de didática, buscando as regularidades de todo o processo pedagógico, Freitas (1995), nas suas discussões, irá, a partir do olhar de uma determinada literatura sobre os vínculos entre trabalho e educação, situá-la na organização do trabalho pedagógico, entendendo,

“... este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola.” (Freitas, 1995, p. 94)

Portanto, a teoria pedagógica, como esse autor a propõe, será norteadora das atividades em sala de aula, por um lado, ao considerar o conhecimento produzido pelas ciências da educação e pelas metodologias de ensino e, por outro lado, ao levar em conta a organização do trabalho pedagógico inserido na instância escolar.

Na década de oitenta, no início dos anos noventa e posteriormente, há uma literatura que toma as irregularidades das práticas socioculturais ou dos indivíduos sociais para pensar as diferenciações que a humanidade produz. Ou seja, há uma abordagem, por exemplo, da historiografia¹³, que estuda não fenômenos históricos que são regulares, comuns e universais, mas fenômenos que são irregulares, específicos ou singulares. A sociologia da educação tem produções que também caminham para uma microsociologia¹⁴. Não só as amostragens estatísticas é que conferem a legitimidade a um fenômeno social, mas a singularidade do meio sociocultural fundamenta a especificidade de determinada realidade.

Para abordagens semelhantes a esses estudos à teoria pedagógica, seria necessário voltar-se também para as irregularidades. Seria considerar que o processo pedagógico

¹³ O estudo de Carlo Ginzburg *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (1976/1987), tornou-se um clássico da micro-história.

¹⁴ *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* de Bernard Lahire (1997) é um outro estudo que elege a singularidade social dos indivíduos para entender as produções socioculturais dos seres humanos.

também tem irregularidades. Nesse sentido, qual seria o referencial das práticas escolares que traria elementos para a constituição da teoria pedagógica?

Martins (1996)¹⁵, no seu estudo *Na “didática prática” uma pedagogia das classes trabalhadoras*¹⁶, coloca que os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tomados, na década de oitenta e nos primeiros anos de noventa, para o desenvolvimento do seu trabalho pesquisa-ensino, vivenciam o próprio movimento experienciando as seguintes dinâmicas: a dimensão política do ato pedagógico, a organização do trabalho pedagógico, a produção e sistematização coletivas do conhecimento.

A dinâmica vivenciada e sintetizada pelos professores decorre de estudos e participação em práticas socioculturais provindas do momento histórico da sociedade brasileira. São momentos de conflitos sociais em que as ações das atividades dos novos atores entram em contradição com práticas institucionais de uma ordem estabelecida por toda uma política cultural de manutenção da ordem vigente.

A professora Púra Lúcia O. Martins (1996) percebe que as ações dos professores analisados materializam-se na dinâmica possibilitada pelo momento sócio-histórico.

“A sistematização da Didática prática desenvolvida pelos professores de 1º. e 2º. graus mostrou um movimento articulado das práticas e sistematizações teóricas que ocorreram no período. Os conflitos sociais do período foram gestando novas formas de luta e de organização trazendo, no seu bojo, processos pedagógicos que acenam para a possibilidade de uma pedagogia das classes trabalhadoras nas mesmas bases, ou seja, percebe-se que a Didática

¹⁵ A professora Pura Lúcia Oliver Martins tem seus trabalhos relacionados à prática pedagógica dos professores de didática apresentados em eventos científicos e periódicos afins, que incluem a discussão dessa área de conhecimento. Suas principais obras são: *Didática Teórica/Didática Prática. Para além do confronto*, 1989; *Na “Didática Prática” uma pedagogia das classes trabalhadoras*, 1996.

¹⁶ Púra Lúcia O. Martins desenvolveu esse estudo com professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio no período compreendido entre 1985 a 1994. Os professores em cursos de Especialização, Atualização ou na formação continuada na própria escola de trabalho participaram de uma atividade de formação pedagógica dirigida pela autora e denominada pesquisa-ensino. As pessoas envolvidas participaram refletindo e sistematizando um conhecimento sobre a prática pedagógica efetivada em seus locais de trabalho, nas escolas.

prática dos professores no interior da escola capitalista expressa uma pedagogia gestada pelas classes trabalhadoras nos seus processos de luta.” (Martins, 1996, p. 165)

Quando os novos atores sociais entraram em cena houve a possibilidade de se verificar uma ação que os favorecia na conquista de espaços para a expressão de seus desejos e suas vontades. Na escola, no caso dos professores do estudo em questão, também perceberam-se trabalhando com interesse, vontade e desejo que os aproximava da realidade vivenciada nos movimentos sociais.

“... a preocupação em considerar, no processo de ensino, a experiência, a realidade, a prática social do educando, problematizando-a e colocando o aluno na condição de sujeito que participa do processo de ensino, portador de um conhecimento gestado no seu trabalho, configuram o processo de ensino como processo de ‘produção e sistematização coletivas do conhecimento’ ...” (Martins, 1996, p. 180)

A dinâmica desse movimento possibilita uma prática em que o(a) educando(a) se vê adquirindo o conhecimento a partir da própria prática vivenciada na escola, ou seja, enquanto os professores desenvolvem uma prática pedagógica escolar em que o ensino e a produção do conhecimento sobre o processo educativo ocorre, percebem-se atores vivenciando uma experiência que os faz sentirem-se construindo uma individualidade produzida no social e uma nova sociabilidade. O próprio local de trabalho é visto como um espaço de produção, em que relações sociais coletivas e solidárias podem ser promovidas na escola, assim como um conhecimento que os encaminha para as ações educativas em que se alia um fazer a um pensar e, também, um pensar a um fazer é tomado como fundamento para a constituição da teoria pedagógica.

As primeiras questões refletindo o mal-estar que os professores de didática vivenciavam (Salgado, 1982; Soares, 1985), passando pela definição do objeto da didática (Candau, 1983), direcionando-se para uma compreensão do ensino enquanto trabalho de produção e reprodução da existência humana (Oliveira, 1993; Freitas, 1985) e sistematização de práticas pedagógicas (Martins, 1996), representam esforços para se vivenciarem experiências e se encontrarem rumos mais adequados que

orientam o fazer da didática. Ou seja, tomando como fundamento as evidências do conhecimento que se produziu sobre os movimentos sociais e os vínculos entre trabalho e educação, a teoria pedagógica avançou no sentido de compreender-se enquanto um referencial que orienta, dá rumo, ilumina, sob bases das práticas socioculturais, a efetivação do processo educativo escolar.

2 – Lições das práticas socioculturais das organizações dos movimentos sociais dos trabalhadores para os professores pesquisadores da didática e para a teoria pedagógica escolar

A pluralidade das ações dos diferenciados movimentos sociais incluindo discussões em torno dos vínculos entre trabalho e educação trouxeram alguns elementos para os professores pesquisadores da didática e para a teoria pedagógica escolar.

Um dos elementos foi a própria tensão trazida ao se questionar a teoria pedagógica que tradicionalmente tem-se voltado para as questões das práticas do processo de ensino ou da transmissão/assimilação de conteúdos, isto é, a didática enquanto campo de conhecimento, mesmo nas discussões internas do seu próprio grupo de estudo e com as questões colocadas a partir das discussões em torno das atividades dos movimentos sociais, incluindo os vínculos entre trabalho e educação, vê-se questionada no seu objeto de estudo - o ensino. Da predominância de uma discussão delimitando o objeto de estudo da didática em torno das questões do ensino, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem, passou-se a pensar a didática enquanto teoria pedagógica comprometida com o processo educativo escolar marcado por outros processos educativos que acontecem no coletivo das práticas sociais e culturais.

A tensão mobiliza os professores de didática e os faz avançar no sentido de considerar outras implicações que se processam no fazer pedagógico escolar. A partir das discussões dos anos oitenta e início dos anos noventa os professores pesquisadores da didática vão perceber que as práticas escolares são mais do que

ensino¹⁷, mais do que transmissão e assimilação de conteúdos sistematizados pela humanidade. Na escola, os educandos inserem-se num processo educativo escolar.

E o que isso implica para a didática enquanto teoria pedagógica? Implica para a didática considerar outros elementos. A teoria pedagógica, ao considerar os debates dos movimentos sociais, volta-se para a abrangência da teoria da formação dos seres humanos. Ampliar o objeto de estudo - ensino - para o processo educativo escolar implica voltar a atenção para além das práticas escolares, ou seja, implica deter-se em práticas e teorias que consideram os homens e mulheres inseridos em processos de intervenção e de formação que acontecem nas práticas socioculturais.

Nesse sentido, os estudos sobre movimentos sociais e vínculos entre trabalho e educação vão tensionar a didática a reconhecer que, além do desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares, existe um pensamento sobre a realidade social e sobre a pedagogia da formação ou deformação do ser humano construído pelas ciências sócio-históricas. Por isso, enquanto teoria pedagógica, ela tenderá a perceber que as questões fundamentais não são apenas os problemas do processo ensino-aprendizagem na escola, eles também resultantes da prática social, mas nesse processo há questões voltadas para a formação das pessoas inseridas no mundo mais abrangente do campo escolar, no mundo sócio-histórico. E essas questões são mostradas fora do espaço escolar, nas práticas dos movimentos sociais e nas práticas do trabalho produtivo.

Assim, essa didática constituir-se-á numa teoria pedagógica aliada à teoria da formação dos indivíduos sociais, olhando para além das práticas escolares. Buscar elementos nos processos educativos que se dão nos movimentos sociais e nas relações do trabalho humano produtivo é ampliar sua própria abrangência ou reposicionar-se enquanto didática.

A teoria pedagógica, ao ampliar-se aliada à teoria dos processos de formação individual e social, passa a assumir o processo educativo escolar como um processo de construção de práticas pedagógicas. Incluem-se, nesse sentido, os estudos de diferenciadas práticas e não apenas o estudo de um processo regular de transmissão

¹⁷ Embora as discussões no campo de conhecimento da didática na década de oitenta e início dos anos noventa tenha ampliado a concepção de ensino, neste estudo o tomamos no sentido que tem predominado no meio escolar, ou seja, ensino enquanto uma prática social de transmissão e assimilação de conteúdos e habilidades voltados para a apreensão do conhecimento que é adquirido na escola.

ou de inculcação de conhecimentos sistematizados pelas ciências-mães, como por exemplo, sociologia, história, psicologia.

As leituras e as discussões em torno das práticas socioculturais que se processam na vida e no trabalho mostram aos professores pesquisadores da didática que o processo educativo é um processo de trabalho, um processo de intervenção, um processo complexo de construção. Assim, a teoria pedagógica¹⁸ passa a ser compreendida como uma forma de entender o processo educativo escolar enquanto pensamento que indica uma luminosidade nova sobre o processo de construção das pessoas que passam pela instância escola; uma teoria pedagógica que informa sobre a ação da prática interventiva, que assume que o processo escolar é educativo porque é um processo de construção de indivíduos sociais, que se processa nas atividades vivenciadas fora ou dentro da escola.

Portanto, as discussões em torno da organização dos movimentos sociais apontaram para a construção de uma teoria pedagógica que considera aliadas ao processo de formação do intelecto ou da razão a vivência, a experiência, a prática que se processa na vida dos homens e mulheres inseridos nas organizações sociais e no mundo do trabalho.

Observar as pessoas nos movimentos sociais e nos processos do mundo do trabalho é captar uma lógica, uma compreensão, uma interpretação da produção e reprodução da existência na dimensão sócio-histórica da construção dos seres humanos. Uma tendência do campo de conhecimento de didática, enquanto teoria pedagógica, rumou para essa percepção.

E é neste processo de construção do campo da didática que situo meu objeto de estudo.

¹⁸ Neste estudo estabelecemos o significado de teoria pedagógica analogamente ao didática enquanto uma tendência do conhecimento que se propõe a construir o processo educativo escolar tomando a complexidade do sujeito situado em sua realidade social.

B – O objeto de estudo

Os questionamentos da teoria pedagógica, sistematizados pelos professores pesquisadores indicados no item anterior deste estudo, apresentaram rumos para entender as práticas pedagógicas provindas das organizações dos movimentos sociais e dos vínculos entre trabalho e educação, como constitutivas do processo educativo escolar, assim nomeado porque assume que as práticas que se processam na ação educativa escolar convergem para o entendimento de que os seres humanos se constituem, se educam, se formam. Por isso, essa teoria pedagógica escolar assume que o(a) educando(a) é uma pessoa que se constrói na sua individualidade social devido a sua inserção na dinâmica das práticas, do trabalho, da vida ativa. O(a) educando(a) inserido(a) na dinâmica de práticas socioculturais constrói a si, enquanto indivíduo e participa da construção de sociabilidades.

O indivíduo em sua natureza singular e social constitui-se a partir do desenvolvimento de faculdades que lhe são inerentes enquanto ser humano. No presente estudo, que pretende avançar na compreensão da teoria pedagógica que assume o processo educativo escolar como seu objeto de ação, de que forma entender a construção do indivíduo a partir de sua inserção em práticas socioculturais? No processo educativo escolar, na inserção das atividades escolares, de que forma a corporeidade, a sensibilidade e as forças intelectuais são vivenciadas e experienciadas?

As discussões dos professores pesquisadores de didática apontaram para a percepção de que, na vivência e na experiência ocorridas na inserção do fazer, do agir, do intervir, as pessoas se vêem construindo a si próprias enquanto indivíduos sociais singulares e, também, construindo e elaborando conhecimentos, não sendo apenas meras consumidoras de conhecimentos já produzidos.

A vivência e a experiência permite que o indivíduo enquanto um sujeito que se constrói nas práticas dos movimentos sociais e do mundo do trabalho entre com sua corporeidade, com sua sensibilidade e com suas forças intelectuais, ou seja, as vivências e as experiências nas práticas das organizações dos movimentos sociais e

do trabalho produtivo só são possíveis pela relação que se dá a partir do corpo, dos sentidos e das forças intelectuais que se processam no indivíduo que está em atividade interventiva com o social e com as *coisas*.

No item anterior desta introdução tentei mostrar como a didática vem revendo seu campo nas últimas décadas, como esse processo vai se configurando na medida em que se abre para o movimento social mais amplo. Pretendo, em meu estudo mostrar que as dimensões incorporadas têm uma história mais longa, vêm sendo constituídas a partir de um momento sócio-histórico que marcou as sociedades ocidentais no rumo tomado nos últimos séculos. Será que essa sensibilidade da didática para com os processos, as práticas, o trabalho, na formação dos indivíduos não a aproximaria de uma das características da teoria pedagógica moderna? O que pretendo é trazer elementos para configurar essas sensibilidades das últimas décadas a partir de um contexto sociocultural mais amplo, não referindo apenas as influências posturais de um momento do contexto social brasileiro sobre o pensamento pedagógico.

A hipótese que levanto é de que essas sensibilidades da didática para com os processos constitutivos dos seres humanos e especificamente com o peso das práticas, da vida ativa, do trabalho, da intervenção sejam algumas das características mais destacadas na origem da moderna teoria pedagógica. Tentar mostrar as sensibilidades da didática nas últimas décadas com essa construção sócio-histórica pode ser significativo para o encontro da teoria pedagógica com suas raízes.

Indo à história da educação, encontra-se nos seus registros, a citação de momentos em que os seres humanos se inseriram em práticas sociais e culturais que se diferenciaram de vivências e experiências que as precederam. (Manacorda, 1989)

Entre os séculos XVI e XVII aparece um desses momentos que marcam a teoria da educação e da cultura modernas. O avanço das construções materiais, em relação aos períodos anteriores, a recolocação de Deus no mundo das coisas e das idéas, a ênfase no indivíduo constituído de corpo, sentidos e forças intelectuais e a construção de novas sociabilidades são anúncios de algumas das práticas socioculturais que se fizeram presentes naquele contexto sócio-histórico.

Com uma vontade firme de alguns movimentos sociais e de alguns pensadores e cientistas para transformar as regras do pensamento escolástico, na busca e discussão para encontrar utilidades para além do mundo da observação, da contemplação e da especulação, uma tendência de práticas aponta novos aspectos a serem considerados na formação humana.

“Es a los hombres, y es al mundo de los hombres, a quien corresponde tomar las riendas, asumir las responsabilidades del proceso histórico que los construye y en el que se construyen.
(Lerena, 1983, p. 204)

Tomando-se esse momento, o início da modernidade, como uma experiência que a humanidade vivenciou em termos de recolocação de novos rumos para a construção dos homens e mulheres, pergunto: que especificidades foram centradas para a formação do indivíduo na construção de novas sociabilidades?

Em todo momento de redirecionamento de rumos para a construção do ser humano, necessário à existência de uma determinada época, teorias pedagógicas, sejam elas sistematizadas ou não, constituem-se para orientar a construção das pessoas.

Entre as teorias pedagógicas que se elaboraram no início da modernidade, encontra-se a de Comênio¹⁹. A obra²⁰ de Comênio tem, em seu bojo, uma das teorias pedagógicas que se sistematiza e que se divulga no campo da educação escolar. Oliveira (1995) diz que a *Didáctica Magna*, escrita e publicada no século XVII, é

¹⁹ Jan Amós Komenský (Comenius: 1592 - 1670). Nasceu sob a religiosidade, de cunho cristão, praticada pelos Irmãos Morávios. Torna-se órfão de pais e irmãos aos 12 anos. Entre os 13 e 14 anos aprende os rudimentos de leitura, escrita, cálculo e catecismo religioso na aldeia de Stranznice (Boêmia). Aos 16 anos matricula-se na escola latina de Prerov (Nação Tcheca) para aprender o latim, a gramática, a retórica e a dialética (as artes liberais). Em 1611 começa os estudos de teologia na Faculdade calvinista de Herborn (Alemanha). Na Universidade de Heidelberg aperfeiçoa os seus conhecimentos de astronomia e matemática. Torna-se mestre, pastor, escritor e colaborador de reformas educacionais na Inglaterra (1641); Suécia (1642); Hungria (1651). (Covello, 1991; Gomes, 1966)

²⁰ Na obra de Comênio encontram-se trabalhos escritos, relacionados ao estudo das línguas, da física, da metodologia e da educação escolar, da prática religiosa, da reforma das escolas. Entre elas: *Gramática para facilitar o estudo do latim*, *O labirinto do mundo e o paraíso do coração* (1623), *Didática tcheca* (1627 - 1632), mais tarde traduzida para o latim sendo denominada *Didáctica Magna* (1657), *Pampaedia* (escrita por volta de 1645), *Novíssimo método das línguas* (1647), *O mundo ilustrado* (escrito entre 1651 e 1655), *Dos aflitos*, *O anjo da paz*, *A arte da pregação*, *Normas para a boa organização das escolas*, *Consulta universal sobre o melhoramento dos negócios humanos*, *Caminho das Luzes* (1668). (Covello, 1991; Gomes, 1966)

considerada um “marco significativo no processo de sistematização da didática como área de conhecimento” ou como “teoria pedagógica”. (Oliveira, 1995, p. 83 - 84)

A *Didáctica Magna*²¹ é um marco significativo não só porque inicia a sistematização da didática enquanto área de conhecimento, mas também porque, enquanto teoria pedagógica, traz em seus fundamentos a aliança entre o estudo do indivíduo e o estudo do mundo das *coisas*. Essa obra que inaugura uma sistematização da teoria pedagógica escolar moderna, estabelece uma aproximação entre pensar a formação do ser humano na relação com as *coisas* e pensar a produção das coisas na formação do indivíduo.

O anúncio das faculdades da condição humana corpo, sentidos, engenho, memória, tomadas em consideração para a formação dos homens e mulheres, é possível devido à inserção dos seres humanos em práticas socioculturais. Em que práticas presentes nos séculos XVI e XVII é possível perceber essa ênfase dada à construção das pessoas ?

Essas são as questões introdutórias que permearão a construção deste estudo, ou seja, levando em consideração que uma teoria pedagógica se constitui, por um lado, observando o entorno, as circunstâncias, o meio sociocultural em que os humanos se encontram e, por outro lado, tentando pensar e dar um rumo, uma direção ou uma luminosidade nova para as práticas que formam as pessoas, em que contexto se encontra Comênio e que rumos sua teoria pedagógica traçou no que toca a formação de pessoas? Vejamos em que contexto vai se configurando a pedagogia moderna tal como expressa no pensamento comeniano.

²¹ Segundo Gomes (1966), “... o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar”. A *Didáctica Magna* foi iniciada na Boêmia em 1627, terminada em Leszno (1642) e impressa como primeira parte da *Didactica Opera Omnia*, em 1657. (Gomes, 1966, p. 32 - 33)

1 – A complexidade do contexto sociocultural nos primórdios da modernidade

A riqueza e as contradições internas ocorridas entre os séculos XV, XVI e XVII, de uma maneira geral, giraram em torno da relação de dois grandes momentos: a crise da Idade Média e o surgimento da Idade Moderna. Nesse contexto contraditório permanece, por um lado, a força das construções do medievo e seu prolongamento na própria modernidade e, por outro lado, um novo momento histórico que rejeita e critica as construções do medievo. E é justamente esse contexto contraditório que possibilita o surgimento do novo, do moderno.

O que é o novo, o moderno, nos primórdios da modernidade?

Entre os diferenciados campos das produções humanas, o novo está no espaço que os artesãos, artífices, mecânicos e navegadores passam a ocupar na construção do mundo material e na consideração deles por alguns segmentos sociais. Novo é o conhecimento que a ciência empírica, através dos seus experimentos, introduz nas discussões teológicas e filosóficas para a compreensão do mundo, do ser humano e de Deus. Novas são as práticas socioculturais possibilitadas por uma relação individual com a leitura e com a escrita que só às pessoas que têm acesso a elas é permitido obter. Nova também é a prática que permite a um contingente de pessoas entrar em contato com o sagrado através da experiência individual. Novas são as experiências e o conhecimento que, aos poucos, os indivíduos vão construindo, a respeito do próprio corpo, da sensibilidade e das forças intelectuais. (Rossi, 1989; Ariès, 1991)

O novo nessas produções do século XVI e XVII surge trazendo implicações. Se, por um lado, práticas possibilitam que pessoas se sintam e se percebam sujeitos das suas próprias construções, avançando na superação, por exemplo, da concepção de que um poder divino delimitaria as obras, os feitos, as hierarquias sociais e o conhecimento do mundo e da vida, por outro lado, essas pessoas, na construção de suas individualidades estabelecerão outras formas de poder, permitindo o estabelecimento de outras exclusões individuais e sociais.

“... los individuos son resultado o producto de relaciones de dominación. Tanto este descubrimiento, que todavía aparece en forma de balbuceo, como su corolario, a saber, la necesidad de

racionalizar y controlar ese, en definitiva, proceso de producción de hombres, constituyen la base del resto de los *descubrimientos*, atribuidos a esta época, muchos de los cuales se sitúan tan lejos de sus raíces que se convierten en verdaderos, y por eso engañosos, *ídola*²²: el *descubrimiento* de la debilidad del niño y de las posibilidades y responsabilidades del adulto en relación al tratamiento de aquél, el *descubrimiento* de la *educación de la mujer*, el *descubrimiento* del valor de la disciplina y muchos otros ...” (Lerena, 1983, p. 113. Grifos do autor)

Ao mesmo tempo que se descobre, por um lado, as possibilidades de o ser humano libertar-se das noções falsas criadas socialmente num contexto em que predominou uma orientação teológica e filosófica de cunho clerical, por outro lado, o descobrimento das diferenciadas potencialidades humanas é utilizado para criar outras formas de dominação e de controle.

Contudo, naquele momento, o reencontro de alguns meios sociais com a cultura greco-romana e os lentos avanços dos meios de sustentação material favoreceram a busca de melhores condições para a vida humana. Novas respostas vão sendo apontadas às questões do próprio relacionamento manifestado em competições políticas, econômicas, religiosas e frente à disseminação de pestes. As epidemias, as guerras e as privações colocaram-se como desafios dessa época conduzindo a abrir fronteiras em diferenciados campos de ação e de pensamento. (Delumeau, 1984, v. 1)

As respostas àqueles desafios modificaram, aos poucos, as estruturas materiais e mentais e com elas elaboraram-se críticas ao pensamento filosófico e religioso de séculos anteriores. Um cristianismo reelaborado e rejuvenescido, vagarosamente, vai sendo apontando. Sob conflitos, paulatinamente, constrói-se uma abertura para um cristianismo que rompe com uma tradição teológica autoritária e abre-se à realidade do dia-a-dia que é adotada por leigos.

²² *Idolos* é a denominação que Bacon (1620) dá às noções falsas que “bloqueiam o intelecto humano” obstruindo e dificultando às pessoas a compreensão da realidade da natureza e das possibilidades construtivas do próprio ser humano. (Bacon, 1998)

“La religión pierde su sentido esencial y pasa a ser religión humana, cosa de este mundo, religión natural, religión dentro de los límites de la humanidad.” (Maeztu, 1948, p.12)

Dentro dos limites da humanidade tem lugar também a experiência pessoal que se percebe com uma sensibilidade corporal. Uma estética diferenciada vai surgindo e possibilitando a iniciativa de uma mentalidade que se volta para a vivência individual, para a existência corporal e suas representações. (Braustein, 1991)

A aventura marítima foi tomada como um desafio para descobertas e os avanços técnicos, possíveis à época, foram decorrentes. Essa experiência possibilitou o surgimento de uma ciência que se fundamentou em experimentos. Uma nova idéia de processo de construção do conhecimento como síntese entre observação, experimentação e razão teórica foi, aos poucos, sendo sistematizada. (Hill, 1992)

Mas, por outro lado, contrária à magia que tinha a ver com a revelação do oculto pelos poderes da mente humana, essa mesma ciência impôs também recuos. Os alquimistas, os astrólogos, os feiticeiros e as feiticeiras foram tachados de obscurantistas do conhecimento. Com isso, surgiram oportunidades para os caçadores de feiticeiros e feiticeiras. Tornaram-se fortes os sentimentos de vingança e de ódio, foram acentuados espaços de lutas dizimadoras, de processos insensatos, de massacres dos povos americanos, dos autos-de-fé, da inauguração da deportação dos negros para o Novo Mundo. (Delumeau, 1984, v. 1)

A partir dessa trilha de caminhos complicados, do sonho dos paraísos mitológicos, das realizações impossíveis dos utópicos e do confronto com o espírito anticientífico foi tomando rumo uma abertura para a direção de um pensamento fundado no exercício da razão que passa pela experiência do contato com as *coisas* e pelo envolvimento com a sensibilidade provinda do corpo em relação com a vida e com o mundo material.

Os limites da humanidade, situados na vida material e espiritual das pessoas constituídas de corpo, sensibilidade e forças intelectuais, lentamente apontaram a possibilidade da percepção do indivíduo, tirando-o do anonimato de um tempo que o limitava quase que exclusivamente ao coletivo. Nesse sentido, a descoberta do indivíduo possibilita a construção das categorias: o homem, a mulher, o jovem, a

criança. Delumeau (1984), diz que, “através de contradições, e por caminhos complicados”, os primórdios da modernidade possibilitaram

“... também a descoberta da criança, da família, no sentido estrito da palavra, do casamento e da esposa. A civilização ocidental fez-se então menos antifeminista, menos hostil ao amor no lar, mais sensível à fragilidade e à delicadeza da criança.” (Delumeau, 1984, v. 1, p. 23)

Na complexidade desse contexto sócio-histórico situa-se Comênio. No anúncio de sua teoria pedagógica, como está colocada a lida com o ser humano, que passa a constituir-se sujeito da construção do mundo e de si próprio?

2 – A teoria pedagógica comeniana no contexto de outras leituras pedagógicas

Nos primórdios da modernidade, entre os séculos XVI e XVII, uma cifra considerável de homens e mulheres, inseridos(as) em suas atividades práticas, nos conflitos sociais da época e nas produções teóricas, constituem-se como sujeitos capacitados para entender que as ações humanas é que constroem o mundo e a si próprios. A concepção da determinação do poder divino no rumo das atividades dos homens e das mulheres, aos poucos, perde o lugar privilegiado que ocupou na Idade Média. Uma nova relação com o corpo, uma sensibilidade voltada para as coisas terrenas e uma lógica de raciocínio diferenciada da época precedente serão vagarosamente construídas.

Para as teorias pedagógicas que estão se sistematizando devido à mudança de posição do ser humano no mundo, apresenta-se a questão: como formar as pessoas constituídas de corpo, sentidos e forças intelectuais, para que elas sejam construtoras de suas vidas, dos seus rumos e do próprio mundo? Que construção de conhecimento privilegiar nessa nova concepção de *homem*?

Com o Humanismo renascentista e com as mudanças religiosas propostas tanto pela Reforma como pela Contra-Reforma, alguns segmentos sociais da época recriam, aos

poucos, uma diferenciada relação com o sagrado, ou seja, emerge lentamente uma renovação da compreensão cristã mediante o retorno às fontes originais do cristianismo.

“O cristianismo, que até então fora uma religião de clérigos que enquadravam e dirigiam a devoção dócil dos fiéis, tomou novas cores. Passou a exprimir, numa civilização mais urbana, uma alma coletiva, mais autónoma e menos controlável que anteriormente.”
(Delumeau, 1984, v. 1, p. 136)

Enquanto a Igreja católica tratava dos quadros funcionais ocupados pelos clérigos, desde antes da deflagração das Reformas religiosas, as pessoas leigas tinham uma restrita instrução religiosa que as dirigiram rumo à aproximação de si próprias na busca de uma mensagem cristã evangelizadora. Os mentores das Reformas, tanto da protestante quanto da católica, descobrem essa necessidade dos leigos, possibilitando algumas condições para a construção de uma nova relação das pessoas com o sagrado. Dessa forma, as propostas de reformas religiosas, favorecerão, em certo sentido, a construção individual da pessoa na sua relação com a religiosidade.

No contexto de uma incipiente abertura para uma nova relação com o sagrado, emergem leituras de projetos para novas teorias pedagógicas. A Reforma construída com suas práticas e nos conflitos sócio-religiosos teve em Lutero²³ e em Calvino²⁴ os principais mentores de sua teoria pedagógica. Essa teoria pedagógica visava à instrução universal por meio da divulgação da prática de leitura principalmente da

²³ Martinho Lutero (1483 - 1546). Teólogo e escritor alemão. Em 1517 fixa na porta da Igreja de Wittenberg as suas 95 *teses* que contestaram os princípios e as atividades da Igreja católica de Roma. Em 1520 é excomungado pela Igreja romana. É conivente com o anti-semitismo. As obras fundamentais que escreveu para embasar a Igreja reformada são *Papado de Roma, Apelo à nobreza cristã da nação alemã, Cativoiro babilônico da Igreja, Da liberdade do cristão*. (Abbagnano, Visalberghi, s.d. v. 1; Delumeau, 1984, v. 1 e 2; Sennett, 1977)

²⁴ Jean Cauvin (Calvino: 1509 - 1564). Entre 1533 e 1534 converteu-se à causa da Reforma. Escreveu *Instituição da Religião Cristã* (1535). Dedicou-se a aperfeiçoá-la até o final de sua vida. Nesta obra sustenta uma unidade entre O Velho e o Novo testamento no que diz respeito á construção da fé individual do ser humano inserido na atividade do mundo terreno. Participou da sistematização das *Ordenações Eclesiásticas* que regularam durante dois séculos a vida religiosa dos clérigos de Genebra. Defensor de uma abertura para a causa anti-semita. (Abbagnano, Visalberghi, s.d. v. 1; Delumeau, 1984, v. 1 e 2; Sennett, 1997)

Bíblia, em língua vernácula. Incluía a implantação de escolas humanistas populares. Intensificou esforços para que todas as pessoas obtivessem instruções educativas escolares enquanto formadoras do ser humano e do cristão.

Mais tarde, na leitura que a teoria pedagógica comeniana faria para propor a escolarização a todos, foram encontrados fundamentos buscados em Lutero. Ao argumentar sobre a necessidade de escolas para educar crianças e jovens e ao sugerir um meio agradável de instruir os educandos, Comênio (1966) assim se pronuncia:

“ primeiro, ‘que, em todas as cidades, vilas e aldeias, sejam fundadas escolas, para educar toda a juventude de ambos os sexos [...], segundo, que sejam instruídos com método muito fácil [...] para que as crianças experimentem nos estudos um prazer não menor que quando passam dias inteiros a brincar com pedrinhas, com a bola, e às corridas’.” (Lutero, apud Comênio, 1966, p. 156)

A Reforma investiu também na implantação de escolas clássicas para atender a educação dos filhos das classes socialmente melhor situadas. Por sua vez, a teoria pedagógica da Reforma favoreceu o desenvolvimento da educação voltada para a construção dos estados nacionais²⁵.

A Contra-Reforma teve espaço para organizar-se, também, em meio a conflitos sócio-religiosos da Europa católica. No que toca a reorganização de estudos escolares dessa instituição, a teoria pedagógica que teve mais acento em extensão foi a da Ordem dos Jesuítas, fundada por Ignácio de Loyola²⁶.

²⁵ Enquanto o luteranismo teve melhor aceitação principalmente na Alemanha, nos países escandinavos, na Polónia, na Morávia, na Hungria e na Transilvânia, o calvinismo encontrou terreno favorável na Renânia, Países Baixos, Escócia, França, Inglaterra e mais tarde nas colónias inglesas da América. (Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1, p. 308)

²⁶ Ignacio López de Recalde y Loyola (1491 -1556), fundou a Ordem dos Jesuítas - Companhia de Jesus, em Paris, em 1534. A conturbada e lenta institucionalização dessa Ordem foi a ação propulsora para a reforma interna da Igreja católica e para a tendência em combater o avanço do protestantismo. Loyola inspirava-se na "disciplina militar", pois tinha sido cavaleiro basco, ferido no cerco da Pamplona (1521), e na "obediência incondicional" à Igreja de Roma ao propor seu plano de formação religiosa dos jovens. (Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1; Durkheim, 1995)

“Entendeu ele (Loyola) que haviam passado os tempos em que era possível governar as almas desde um claustro. Agora que os homens, levados pelo seu próprio movimento, tendiam escapar da Igreja, era preciso que a Igreja se aproximasse deles para poder agir sobre eles. Agora que as personalidades particulares começavam a libertar-se da homogeneidade intelectual e moral que havia sido a lei dos séculos anteriores, era preciso estar próximo aos indivíduos, para poder exercer sobre eles uma ação que pudesse acomodar-se com a diversidade das mentes e dos temperamentos.” (Durkheim, 1995, p. 217)

Para isso, conforme análise de Durkheim (1995), os jesuítas misturaram-se à vida do mundo, abriram-se para as idéias humanistas, para os gestos menos rudes, tornaram-se mais compadecidos para com os sofrimentos e a dor alheios. Contudo, não bastava pregar, confessar, catequizar para se evitar a formação de cristãos heréticos. O combate ao humanismo pagão, por constituir-se uma ameaça à fé, teria que ser enfrentado por uma ação interventiva. Nesse sentido, os jesuítas apostaram na educação dos jovens.

Com a intervenção dos jesuítas, em meados do século XVI, as universidades começaram a perder o monopólio da administração de aulas escolares equivalentes aos colégios que são instituídos pela Companhia de Jesus²⁷.

Em 1586, após meio século de atividades educativas, de extensiva pesquisa sobre a própria experiência e depois de incluídas várias modificações, no ano de 1599, a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus* é aprovada pelo Colégio Romano. Esse plano de estudos para o funcionamento dos colégios, com poucas modificações, passa a ser aplicado em todas as províncias em que a Companhia tinha se estabelecido, permanecendo como orientação não sendo retocado por mais de três séculos. (Delumeau, 1984)

Desse plano de estudos e através das práticas educativas é que a teoria pedagógica dos jesuítas se constituiu. Na sua orientação escolar de jovens²⁸, o tempo dirigido ao

²⁷ Em 1584, a Companhia de Jesus estava estabelecida, com seus colégios, na França, Alemanha, Áustria, Itália, Espanha e Portugal. (Abbagnano, Visalberghi, s.d. v. 1)

estudo assim como para o recreio seguia uma regularidade de tempo cronológico. O destaque da operosidade intelectual dos jovens no estudo era lisonjeado com prêmios públicos. Quanto a leitura dos clássicos, uma das inovações do Humanismo renascentista, a teoria pedagógica dos jesuítas a utiliza, contudo resumida e expurgada do contexto em que foram produzidos, pois a finalidade já não é a formação autônoma do indivíduo, mas a formação de uma pessoa dotada de instrumentos intelectuais e morais para defender a política da Igreja católica ou para administrar a sociedade civil²⁹.

Varela (1994), estudando o estatuto do saber pedagógico dos jesuítas, destaca:

“Os mestres jesuítas se auto-atribuíram a missão de transmitir a seus colegiais a reta doutrina, ao mesmo tempo em que trataram de se converter em exemplos vivos de vida morigerada. O ensino das ‘boas letras’ e da ‘virtude’ obrigou-os a pôr em prática uma série de procedimentos e técnicas que foram gradualmente aperfeiçoando, com a finalidade de conferir, tanto aos colegiais, como aos saberes, uma natureza moralizada e moralizante.” (Varela, 1994, p. 88 - 89)

A instrução escolar dos jesuítas perdera aquele rumo inicial proposto pelos humanistas renascentistas. Se com eles havia sido indicada uma instrução para educar indivíduos nas suas singularidades, fundamentada no cristianismo rejuvenescido, na relação de aprendizagem dos ofícios entre mestres e aprendizes, na vivência e experiência da vida cotidiana, com o plano de estudos dos jesuítas, a educação escolar será suporte para formar homens destituídos dos interesses relacionados às urgências materiais e aos problemas sociais dos segmentos menos favorecidos como, por exemplo, os pobres.

²⁸ “A *Ratio atque institutio studiorum* (...) estabelece uma ordenação de oito classes, cinco de *studia inferiora*, das quais três de Gramática (*infinita, media e suprema*), uma de *humanitas sive poësis*, uma de *rhetorica*; vinha depois o triênio de *studia superiora*, com um ano de Lógica e Matemática, um de Física e Ética, um de Metafísica, Psicologia e Matemática superior. Seguia-se para os religiosos um curso de quatro anos de Teologia.” (Abbagnano, Visalberghi, s.d. v. 1, p. 316)

²⁹ A ação educativa dos jesuítas na Europa se diferencia da ação educativa desenvolvida nas colônias (América Espanhola e na América Portuguesa). Enquanto na Europa a educação estava voltada para as classes não-populares, no mundo colonial a Companhia atuava “em duas frentes: ‘a educação das classes dirigentes e a catequese das populações indígenas’.” (Pereira, 1983, p. 123)

O processo de conhecimento orientado pela teoria pedagógica dos jesuítas prescinde dos saberes relacionados às coisas, enquanto que os saberes relacionados à manifestação da condição humana são privilegiados, contudo, enquanto renunciam os estudos da singularidade individual.

À medida que a teoria pedagógica dos jesuítas vai se constituindo com a incorporação da regularidade dos preceitos em suas escolas, um acentuado formalismo se institui e uma memorização destituída do mundo sensível aliada a uma disciplina mecanicista torna-se o conhecimento trabalhado nas suas aulas. A tradição clássica da escolástica com outra roupagem continuava tendo o seu lugar. Abbagnano e Visalberghi, (s.d.), referindo-se à prática pedagógica dos jesuítas, assim se pronunciam:

“Escolasticizar a educação humanista tinha significado torná-la abstrata e vazia, uma vez que os conteúdos novos trazidos pela vida não só tinham nela cidadania, mas até estavam em contraste com as [...] regras monemónicas (gramaticais, lógicas, retóricas) que acabavam por constituir, elas próprias também, um conteúdo inútil e insulso de uma escola que deveria ser formativa ...” (Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1, p. 360 - 361)

Um conteúdo “inútil” para formar indivíduos sensíveis ao seu tempo sócio-histórico, à sua realidade contemporânea, mas significativo para formar mentalidades controladoras de corpos, sentidos e razão, ou seja, a realidade para os jesuítas está em formar alunos respeitosos e fiéis à tradição da Igreja católica.

Conquanto os jesuítas instituíram sua teoria pedagógica destituindo-a das ocorrências do mundo contemporâneo à época, a vida ativa, a realidade material e social colocara os avanços nas construções ligadas às artes práticas e mecânicas. A ciência, ao mesmo tempo que favorecia a navegação, a artilharia, as fortificações, a tecelagem e a imprensa, sistematizava conhecimentos ligados à cosmografia, à astronomia, à ótica, à mecânica.

Práticas socioculturais ligadas ao cotidiano lentamente oportunizaram a construção de uma individualidade e de uma intimidade. Nesse sentido, uma percepção do corpo na relação com o mundo permite a um contingente de pessoas construir uma forma de pensar ligada à sensibilidade. Nessa percepção, o ser humano permite considerar-se um microcosmo, estabelecendo novas relações com o cosmo mudado de fisionomia,

ou seja, o espaço sideral passa a ser infinito, a Terra já não é mais o centro do mundo, Deus não mais determina o rumo das ações, e os homens e as mulheres são construtores de suas existências.

Para essa percepção que vai apontando sob práticas e idéias conflituosas, havia campo para o estabelecimento de uma outra teoria pedagógica. Essa teoria observava os indivíduos situados nas atividades práticas cotidianas, nas tensões sociais decorrentes daquele mundo que ao mesmo tempo estava aberto para ser conquistado, ressentia-se do estabelecimento de atividades fundadas sob uma orientação cristã para formar indivíduos ativos sim, mas sob uma ética humana de convivibilidade entre as pessoas.

Nesse contexto em construção, situava-se Comênio. O pensador tcheco, por um lado, sendo protestante, observa os avanços da teoria pedagógica do luteranismo alemão; por outro, pertencente à *União dos Irmãos Boêmios*³⁰, submetidos a alianças que a Nação Tcheca efetivava, orientava-se por um poder político católico, refutando as “incivilidades”³¹ dos conflitos religiosos e recolhendo as instruções do cristianismo no seu estado nascente.

Cristianismo nascente quando associado “a doutrina de igualdade entre os seres humanos”, ou seja, “na ênfase cristã da igualdade do humilde e no poder dos despossuídos” quando a estes, a religião, que estava se constituindo, “pedia-lhes que encontrassem dentro de si uma força sobre-humana”. (Sennett, 1977, p. 117)

³⁰ *Irmãos Morávios*: grupo de pessoas que, a partir de 1459, se designou de *União dos Irmãos Morávios*. Inicialmente situados na Morávia, região da Europa Central pertencente ao Reino da Boêmia. Em 1467, organizaram-se na doutrina que se denominou *Unitas Fratrum*. Seguidores da fé cristã professada por Jan Huss (Reitor da Universidade de Praga, morto na fogueira, em 1415, condenado pelo Concílio de Constança), isto é, a Bíblia é a autoridade na questão da fé e Cristo a autoridade da Igreja. Divulgava-se, assim, “uma democracia cristã onde todos pudessem viver em igualdade de direitos e de condições”. Com o passar do tempo, construíram-se sob conflitos religiosos envolvendo ataques pessoais, mortes coletivas, incêndios e destruição de bens materiais; contudo, a fé cristã buscada nas *Sagradas Escrituras* continuou sendo inspiração. Em 1722 ainda existiam pessoas descendentes desse grupo que professava secretamente a fé do grupo principiante. (Covello, 1991; Gomes, 1966).

³¹ “Incivilidades”, uma denominação constituída *a posteriori*, mas que naquele tempo, para aquelas gerações de homens e mulheres envolvidos nos conflitos das Guerras Religiosas, custou-lhes esforços “sobre-humanos”. Ou seja, desde as “guerras hussistas” (a partir de 1415), passando pela “noite de São Batolomeu na França (1572), até a Guerra dos Trinta Anos (1618 - 1648), povos, reis e nações construíram suas existências sob massacres sangrentos para sustentar interpretações religiosas que lhes asseguravam o poder. (Davis, 1990; Delumeau, 1984, v. 1 e v. 2)

Sobre as primeiras práticas dos cristãos, Sennett (1977), afirma:

“As pessoas não nasciam, mas tornavam-se cristãs - uma metamorfose que não decorre de ordens. Assumia-se a fé ao longo da vida, isto é, a conversão não acontece de uma só vez; uma vez avocada, nunca deixa de se revelar. Esse tempo espiritual expressava-se na linguagem teológica pela afirmativa de que acreditar corresponde a uma experiência transformadora. O convertido se distancia da dependência dos comandos de um poder dominante, até chegar à ruptura.” (Sennett, 1977, p. 112)

Entre os séculos XV, XVI e XVII, após a Igreja romana ter construído uma relação de poderes que se afastaram das práticas do cristianismo nascente, alguns segmentos de pessoas pertencentes tanto ao protestantismo quanto ao catolicismo, na transformação de suas práticas religiosas, retomam o cristianismo nascente.

Comênio (1666), homem sensível ao seu tempo, observa que

“No lugar do amor mútuo e da mansidão, estão ódios recíprocos, inimizades, guerras e carnificinas. No lugar da justiça, está a iniquidade, a injustiça, as opressões, os furtos e as rapinas. No lugar da castidade, está a impureza e a obscenidade dos pensamentos, das palavras e das ações. No lugar da simplicidade e da veracidade, estão as mentiras, as fraudes e os enganos. No lugar da humildade, está o fausto e a soberba de uns para com os outros.” (Comênio, 1666, p. 61)

Através de sua prática na construção de sua teoria pedagógica, tendo a educação como a *arte* eleita para a formação das pessoas, Comênio olha as atitudes e os comportamentos de seus contemporâneos, relaciona-se com os pensadores de seu tempo; faz leituras de obras contemporâneas à sua época; dirige a atenção para a natureza e para o entorno materializado. Nessas circunstâncias pensa a sistematização de sua proposta de teoria pedagógica.

Em sua formação Comênio foi aluno de Alsted³².

“A didáctica (escreve Alsted) não é mais do que o método de estudo, igualmente necessário a todos os estudiosos, como ao navegante é necessária a carta náutica, ao arquitecto o esquadro e o compasso, e ao viandante a pedra miliar.” (Alsted apud Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1, p. 362)

A produção material dessa época, aliada a uma tendência do conhecimento que se instituiu, aos poucos direcionava-se para a necessidade de uma sistematização de rumos, de orientação, de procedimentos metodológicos. Se existia uma diretriz para orientar o rumo das atividades ligadas às produções materiais, para o plano de estudos, a didática estaria constituindo-se numa diretriz de rumos, de procedimentos, análoga aos rumos necessários para o desenvolvimento daquelas atividades práticas.

Atento a essas percepções, o pensador tcheco, durante sua vida, vai paulatinamente construindo sua teoria pedagógica. No que toca à concepção de rumo, de diretriz, de uma matriz sustentadora da efetivação das atividades educativas, toma uma direção diversa da que é dada ao *método* de Descartes³³. “Tanto Comenius como Descartes foram intelectuais do *método* e ambos defendiam o método como condição para a aquisição do saber [...]. A postura intelectual de Descartes é de um racionalista. A de Comenius é a de um intuitivo.”³⁴ (Covello, 1991, p. 62 - 63)

A colocação de Covello (1991), é radical. Comênio e Descartes são homens da mesma época. Contudo, Descartes, nos seus trabalhos, centrou-se na atividade do

³² João Henrique Alsted (1588 - 1638). Professor de filosofia da Universidade de Herbon. Editor alemão das obras de Giordano Bruno. Escreve *Theatrum scholasticum* (1610) e *Enciclopedia* contendo a sua *Didáctica*. (Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1)

³³ René Descartes (1596 - 1650). Após fazer os estudos acadêmicos fundamentados nas *letras* ou *humanidades*, no colégio jesuíta de La Flèche (1606 - 1614), Descartes busca a razão - como eixo central - para fundamentar suas obras de cunho científico e racional. Deixa a carreira militar para dedicar-se à investigação científica e filosófica tentando aliar as leis matemáticas às leis da natureza. Distancia-se radicalmente dos estudos que consideram a experiência dos sentidos. Ou seja, “as idéias utilizadas pela matemática independem das experiências dos sentidos, constituindo (para Descartes) o substrato inato da *pensée*”. Utiliza-se da dúvida como um elemento constitutivo do método de estudo em suas investigações, a fim de atingir idéias claras e ligá-las em cadeias dedutivas. Entre suas obras encontra-se: *Tratado do mundo e da luz*, *Regras para a direção do espírito* (1628), *As paixões da alma*, *Discurso do Método* (1637), *Meditações* (1641), *Objecções e respostas*. (Granger, 1991)

³⁴ Em alguns momentos Comênio foi crédulo. Por exemplo, acreditou na profecia do milenarismo a respeito do destino dos Irmãos Morávios. (Covello, 1991; Gomes, 1966).

intelecto, da razão, colocando a *dúvida* como ferramenta cognitiva para a produção do conhecimento. Com as palavras de Durkheim (1995, p. 272), “ a pedagogia cartesiana [...] deixa a criança em presença das abstrações puras, de entidades puramente ideais”.

Comênio também centrou-se na atividade da razão, mas incluindo nela sensibilidades que provêm do corpo e dos sentidos do indivíduo. Enquanto Descartes se dedicou às abstrações da razão, Comênio trabalhou com as ferramentas intelectuais que consideram o “fazer” e o “agir” do corpo como construtores do saber na formação do ser humano, ou seja, uma pedagogia que coloca o ser humano em contato com a “realidade”, com as “coisas”. (Covello, 1991, p. 63; Durkheim, 1995, p. 272)

Em *O erro de Descartes*, Damásio (1966), fundamentado nas suas pesquisas que envolvem “pacientes neurológicos afetados por danos cerebrais”, chega a resultados que se contrapõem à concepção defendida por Descartes. O filósofo francês concebia que “o ato de pensar é uma atividade separada do corpo”.

“É esse o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro. (Damásio, 1996, p. 280)

Esse estudo sugere que o corpo com seus sentidos, outras complexidades do organismo biológico e o meio ambiente físico e social interferem no pensamento processado no cérebro. Por exemplo, a “intuição” é um “misterioso mecanismo” que para o caso da resolução de um problema, chega-se à solução “*sem* raciocinar”. As combinações da criação, numa tomada de decisão para resolver o problema, podem ter implícitas uma referência corporal que guarda alianças com as emoções e os sentimentos. Ou seja, o corpo, com seus sentidos e a sensibilidade interna, que se constitui com a vivência pessoal inserida num ambiente sociocultural, contribui para que o processo da razão se efetive. (Damásio, 1996, p. 220 - 222)

Comênio também estuda Ratke³⁵, e, mesmo percebendo que os exercícios propostos por esse autor, para o estudo da língua vernacular, das artes e ciências, tornavam-se insatisfatórios pois exigiam uma repetição mnemônica, percebe a importância dada a prioridade do estudo da língua nacional sobre o latim. Por meio de Ratke, verifica o quanto o uso da língua vernacular é revolucionária, tornando-se instrução de base para todas as pessoas e, também, como a inteligência fica obscurecida quando ela é ativada apenas com exercícios mnemônicos.

Amigo e leitor de Andrëa³⁶, Comênio acompanha os seus esforços na tentativa de reformar as escolas, propondo que a religião, a língua e as ciências sejam ensinadas a partir do conhecimento da natureza da infância. Submete ao seu parecer as primeiras tentativas da escrita de sua *Didáctica*. Andrëa o apóia em seu empreendimento³⁷.

Observador desses trabalhos pedagógicos, contemporâneos ao seu tempo, Comênio pensa a sua teoria pedagógica. São propostas pedagógicas voltadas para a educação das pessoas situadas no mundo do trabalho e em culturas de grupos diferenciados. Mas não só a produção desses pensadores citados acima fundamentam a atividade pensante de Comênio. Volta-se também para as produções utópicas que trazem uma ênfase na construção do indivíduo, enquanto um microcosmo, nesse sentido, possuidor de faculdades que podem ser constituídas situando-o na terrenalidade do mundo.

³⁵ Wolfgang Ratke (Ratichius : 1571 - 1635). De sua estada na Inglaterra, interessa-se pelos estudos de Francis Bacon. Escreve *Memorial* e o envia à assembléia de Frankfurt (1612), contendo uma proposta de um método universal “rápido e natural” para a aprendizagem das línguas, artes e ciências. (Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1)

³⁶ Giovanni Valentino Andrëa (1586 - 1654). Teólogo luterano. Escreve *Christianópolis* contendo o delineamento de uma escola cristã em que a religião, a língua e as ciências são apreendidas seguindo um método que observa as condições naturais do espírito humano. (Abbagnano, Visalberghi, s.d., v. 1)

³⁷ Se nos primeiros trabalhos relacionados à sistematização da *Didáctica* Comênio é apoiado, na conclusão de sua obra recebe críticas que o faz adiar a publicação. A *Didáctica tcheca*, tendo sua tradução para o latim iniciada na primeira metade da década de 1630, é concluída de forma ampliada e aperfeiçoada em 1638, com o título de *Didáctica Magna*. Antes de publicá-la, Comênio pede a leitura de amigos e colaboradores, entre eles Hartlib e Joachim Hübner. Deste último recebe uma correspondência enviada de Londres (1639), apontando incoerências em sua proposta pedagógica, entre elas, por exemplo, título ambicioso e texto não coerente com a realidade educativa da época, menção à formação universal cristã quando nem todos os povos professavam essa religião. Em 1657, publica-a no início de suas obras *Opera Didáctica Omnia*. Antes, porém, escreve uma nota justificando o porquê da publicação de sua *Didáctica* tal qual como foi concluída em 1637. Após a morte de Comênio, Leibniz faz uma leitura e escreve um parecer com uma justificativa mais favorável do que Hübner. (Gasparin, 1994, p. 43 - 52; Introdução apud Comenius, 1977, p. 3 - 9)

De Campanella³⁸ (1966), há a obra *Cidade do Sol*, uma metáfora em que lê a possibilidade de planejar a existência humana através do trabalho de todos e não de apenas uma parcela deles. A escola pode ser uma oficina em que, orientando-se pela observação da natureza e das artes, possibilita às pessoas a perceberem-se na sua constituição individual, sendo formadas para sociabilidades menos hierárquicas.

Semelhantemente à natureza e às artes, cada uma com sua especificidade, o indivíduo tem sua singularidade individual, que ao ser exercitada, desenvolve-se, ou seja, a realidade é uma enciclopédia visível e extensível às ciências e às artes onde crianças, guiadas por um mestre, apreendem-na pela própria experiência.

Pensando a organização de um meio social com a participação do indivíduo em sua integridade de forças corporais e intelectuais, na *Cidade do Sol* Campanella destaca:

“Ninguém se considere diminuído ao servir à mesa, na cozinha ou nas enfermarias: cada função é tida como um mister, e, ao seu ver, todos os atos praticados pelas diferentes partes do corpo humano são igualmente honrosos. Não tem o sórdido costume de possuir servos, bastando-lhes, e, muitas vezes, sendo até excessivo, o próprio trabalho. (...) Na cidade do Sol, ao contrário, havendo igual distribuição dos misteres, das artes, dos empregos, das fadigas, cada indivíduo não trabalha mais de quatro horas por dia, consagrando o restante ao estudo, à leitura, às discussões científicas, ao escrever, à conversação, aos passeios, em suma, a toda sorte de exercícios agradáveis e úteis ao corpo e à mente.” (Campanella, 1966, p. 55 - 56)

Comênio tem em mãos a produção desses autores para pensar a proposta de seu trabalho. Primordialmente, faz a leitura das práticas socioculturais daquele momento histórico e se propõe a elaborar um referencial de intervenção, de ação, de educação

³⁸ Tommaso Campanella (1568 - 1639), nasceu em Spinto, na Calábria (Itália). Após fazer seus estudos acadêmicos em teologia, filosofia e literatura num convento dominicano calabrês, deixa a vida monástica para se inserir na vida das cidades. Circula por Nápolis, Roma, Florença e Bolonha. Nas suas obras ainda persiste a visão da construção do “homem para Deus”; contudo, acentua-se a concepção da formação do “homem para a Natureza e para Sociedade”. Alia estudos sobre o humanismo clássico e estudos sobre a observação e a experimentação dos fatos sensíveis para fundamentar suas obras. Sua forma de pensar e se colocar no mundo, sob o regime espanhol absolutista, faz com que fique preso durante 27 anos. Compõe poesias em italiano e escreve suas obras em latim, entre elas *A filosofia demonstrada pelos sentidos*, *Pródromos da filosofia em instauração*, *Os dogmas da filosofia universal*, *As quatro partes da filosofia real*, *Cidade do Sol*. (Lima, 1966)

nos rumos da construção do ser humano. Nesse sentido, é a Vives³⁹ que irá, preferencialmente, reportar-se para fundamentar a sistematização de sua teoria pedagógica⁴⁰. Esse autor lhe serve de fundamento enquanto um pensador do humanismo renascentista cristão, ou seja, Vives construiu um referencial que acolhe o indivíduo em formação, possuidor de forças corporais e forças intelectuais, situado em um determinado contexto sociocultural. Ou, conforme, Santidrián (1987),

“Vives es un laico y como tal vive el cristianismo, en cuanto que este no le impide ser hombre”, por isso “su proyecto pedagógico vá dirigido al hombre e a todo el hombre”. (Santidrián, 1987, p. 16 - 17 e 20)

Na relação indivíduo, mundo natural e produção material há uma tessitura percebida por Vives, que encaminha o indivíduo a formar-se sujeito. Situados nas práticas socioculturais ocidentais, os homens e as mulheres passam a ser observados, entendidos e compreendidos como seres de construção. Pensadores como Vives e Comênio, distanciados, em parte, dos esquemas metafísicos desenvolvidos pelo pensamento medieval, assim os percebem.

Partindo dessas enunciações, coloco-me como perguntas: que ênfases Vives propõe para a construção do indivíduo, enquanto ser humano, e que leitura Comênio faz desse autor para fundamentar a constituição de sua teoria pedagógica? Tendo o processo educativo escolar como uma prática sociocultural para formar o indivíduo enquanto sujeito, nas suas faculdades corpo, sentidos e forças intelectuais, que

³⁹ Juan Luis Vives (1492 -1540). De ascendência judia, nasce em Valência (Espanha). Em 1508, entra para o “Estudio General” (Universidade de Valência) a fim de estudar latim, grego e retórica. Em 1509, transfere-se para o Colégio de Montaigu, em Paris. Nessa época entra em contato com a decadência do sistema medieval de ensino e com a ascendência do Humanismo renascentista. Em 1512, vai para Brujas e relaciona-se com a burguesia social e cultural dos Países Baixos. Leciona na universidade de Louvania e aprofunda relações com “humanistas, erasmistas e reformadores”. De 1523 a 1528 vive na Inglaterra e trabalha no Colégio Corpus Christi de Oxford. Nesse tempo, torna-se, também, preceptor do príncipe Guilherme de Croy e da princesa Maria (filha de Henrique VIII e de Catarina de Aragon). Conhece e torna-se amigo de Erasmo e Thomas More. Entre 1528 e 1540, volta a viver em Brujas. Conforme Santidrián (1987), suas obras versam sobre a) “el problema de la vivencia y renovación del cristianismo”; b) “el literario-filosófico de la renovación de los saberes”; c) “la faceta de educador y pedagogo”; d) “el plano político y social”. Entre elas, cita-se *Fábula de Homine*, 1518; *Pseudodialéticos*, 1519; *De institutione Feminae christianae*; *De Ratione Studii Puerilis*, 1523; *Introducción a la Sabiduría*, 1524; *De subventionem pauperum*, 1526; *De Officio Mariti*, 1528; *De Concordia et Discordia in humano genere*, 1529; *De disciplinis*, 1531; *De anima et vita*; *Linguae Latinae Exercitatio* (Diálogos sobre la educación), 1538. (Bonilla y San Martin, 1929; Maeztu, 1948; Santidrián, 1987; Xirau, 1944).

⁴⁰ No estudo sobre a obra *De pueris* de Erasmo, Jolibert (1995, p. 34) situa Vives como um empiricista que se engajou nas lutas políticas e na direção de escolas.

centralidades a teoria pedagógica comeniana destaca para o espaço escola, para o indivíduo que se forma e para o mestre que educa?

No início da modernidade, a teoria pedagógica comeniana, ao fazer a leitura da realidade e ao propor uma aliança entre o estudo do mundo das *coisas* e o estudo da constituição do ser humano, apresenta um dos princípios fundadores da formação do ser humano moderno. Ou seja, a construção da teoria pedagógica comeniana propõe, para a formação do indivíduo, um elo entre o estudo das *coisas* e o estudo do *homem*. É nessa relação, mundo das coisas e ser humano, que o indivíduo se constitui em forças corporais e forças intelectuais.

Dessa percepção, o processo educativo escolar, sob os fundamentos da teoria pedagógica comeniana, propõe a formação da pessoa buscando os estudos na natureza, na ciência e com outras práticas socioculturais como suportes para constituir a compreensão do indivíduo, indivíduo enquanto sujeito que age, intervém e pensa, situado numa terrenalidade.

3 – Os procedimentos na construção do objeto

Como aproximar-me do objeto que este estudo está propondo?

O diálogo que uma tendência de professores pesquisadores da didática, na década de oitenta e início dos anos noventa, estabeleceu com o campo dos "Movimentos Sociais" e do "Trabalho e Educação", inserido no início deste estudo, apontou a centralidade que a organização dos movimentos sociais, a vida ativa, o trabalho e a prática exercem na educação do indivíduo. Conforme esboço apresentado nas páginas anteriores, esta é uma percepção que vem de outros tempos da história humana, dos primórdios da modernidade.

A teoria pedagógica moderna, desde as suas raízes, aos poucos, vai apontando que o processo de formação do ser humano constitui-se por meio da inserção das pessoas nas práticas socioculturais que fazem parte de sua época.

Comênio, filho de seu tempo, ao sistematizar sua teoria pedagógica, faz essa leitura. A teoria pedagógica comeniana, ao propor a formação da pessoa, busca os fundamentos na sua realidade, na teoria mais ampla, na teoria pedagógica moderna que está iniciando sua construção. Dessa percepção se define o objeto deste estudo, ou seja, a elaboração desta pesquisa girará em torno da questão norteadora: como se constrói a teoria pedagógica moderna? Desta questão, outras perguntas emergem: a partir da construção da teoria pedagógica moderna que elementos constitutivos do indivíduo são enfatizados para a sua formação? E como a teoria pedagógica comeniana se propõe a considerá-los no processo educativo escolar? Portanto, devido a ênfase deste estudo constituir-se no destaque da leitura que Comênio elabora, traduzindo-a numa expressão que apreende o seu momento, faz-se presente também uma abordagem à construção da teoria pedagógica moderna.

Para aproximar-me dessas questões, inicialmente proponho-me a configurar algumas das práticas socioculturais da modernidade mais voltadas para o cenário produtivo-cultural e práticas socioculturais mais voltadas para o cotidiano do indivíduo.

Primeiramente, o estudo traz uma configuração do cenário produtivo-cultural dos séculos XVI e XVII. Nesse cenário busco basicamente a relação entre vida ativa, ciência e processo de construção do conhecimento, ou seja, a relação entre produção e cultura, especificamente a ação de dois sujeitos sociais, os artesãos e os doutos apontando a construção de uma paisagem cultural, da ciência resultante de uma tendência do processo de construção do conhecimento que ocupam espaços na época. Para a sistematização da vida ativa dos artesãos e da construção do conhecimento empírico (item A do capítulo II), utilizei-me, principalmente, dos estudos de Paolo Rossi (1989), *Os filósofos e as máquinas*, e de Christopher Hill (1992), *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*.

Na seqüência, o estudo volta-se para algumas práticas socioculturais mais voltadas às "coisas menores", que dizem respeito mais particularmente à vida cotidiana da pessoa, ao indivíduo, à construção de uma relação íntima consigo mesmo. Evidencio, para a configuração dessas práticas, aspectos relacionados à leitura e à escrita, à experiência individual relacionada ao sagrado e à percepção do próprio corpo com os seus sentidos. Para a construção de "A difusão da leitura e da escrita, a intimidade com o sagrado e a percepção do corpo na construção do indivíduo" (o item B do capítulo II), utilizei-me de estudos definidos e organizados por Philippe Ariès (1991), em *Por uma história da vida privada*, encontrados no volume três da *História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes*. Complementando o estudo da construção dessas práticas, busquei o trabalho de Natalie Zemon Davis (1990), *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna* e a obra de Richard Sennett (1977), *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*.

Na configuração das práticas socioculturais do início da modernidade, busco, primordialmente, a contribuição de autores contemporâneos à presente época que se debruçaram sobre aquele momento sócio-histórico, portanto, de fontes secundárias. Em uma ou outra passagem utilizo-me de fontes primárias através de citações elaboradas por alguns dos pensadores da época.

Feita esta configuração maior, mais global do cenário dos primórdios da modernidade, volto-me para a construção do campo mais educativo daquele momento, esse campo compreendido na construção do indivíduo industrial, no processo educativo escolar e na sistematização da teoria pedagógica comeniana. Para tanto, utilizo-me, principalmente, dos estudos de Luís Vives: *Causas de la decadencia de las artes* (1948); *Tratado del alma y de la vida* (1974); *Diálogos sobre la educación* (1987) e das obras de Comênio: *Didáctica Magna* (1966) e *Pampaedia -Educação Universal*, (1971). A leitura dessas obras, situadas no contexto sociocultural em que foram produzidas, conduziu-me a sistematizar "Elementos constitutivos da construção do início da modernidade" e "Elementos constitutivos da teoria pedagógica comeniana", que serão desenvolvidos respectivamente nos capítulos III e IV deste estudo.

II – PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA NOS PRIMÓRDIOS DA MODERNIDADE

Bases para uma leitura pedagógica comeniana

A primeira parte deste capítulo prima pela apresentação de algumas das práticas socioculturais de cunho produtivo-material que se ampliaram nos primórdios da modernidade e sua relação com a construção do conhecimento. Nessa relação a teoria pedagógica comeniana busca bases para a sua construção enquanto um referencial de orientação da formação de pessoas, o qual se constitui como fundamento tendo a obra dos artífices e a construção do conhecimento de cunho empírico.

A segunda parte traz algumas das práticas socioculturais mais voltadas para as práticas cotidianas e nelas a possibilidade da construção do ser humano enquanto indivíduo. Nessa relação surge a demarcação de algumas sociabilidades. A teoria pedagógica comeniana tem nessas práticas fundamentos sustentadores de sua construção para orientar a formação da pessoa direcionada para a sua individualidade inserida nas sociabilidades.

A – A vida ativa, a ciência e o processo de construção do conhecimento

1 – O cenário produtivo-cultural nos primórdios da modernidade: a relação entre artes mecânicas e a herança do conhecimento escolástico

A paisagem cultural do ocidente ainda se mostrava, nessa época, nas imponentes basílicas romanas e grandiosas catedrais góticas. Os trabalhos em suas invenções, eram, ainda, retratados pela atrelagem dos cavalos, pela ferradura, pelo estribo, pelo moinho a água e a vento, pela plaina, pela dobadeira. Entretanto, essa paisagem vai adquirindo novos contornos. Com as rudimentares facilidades do uso da bússola, da pólvora, das lentes, dos relógios mecânicos, da balança, reorienta ela a vida e torna as experiências das pessoas ligadas a novas formas de produção da existência. Essa vivência ainda é anterior ao século XVI; contudo, como tempo de *civilização*, o mundo já está no limiar de uma *cientificidade* que se pauta pela observação e pela técnica, como fazeres reconhecidos por um rigor que a *ciência*, em se fazendo, assumirá como procedimentos fundantes para a sua sistematização.

As lentes conhecidas desde o final do século XII (ou do início do século XIII) serão retomadas como objeto de estudo teórico no século XVI. Os relógios mecânicos remontam ao século XIII⁴¹, porém, até a primeira metade do século XVI, a hora era pouco exata e seu uso, marcado como *tempo vivido*. As atividades econômicas estavam submetidas, principalmente, aos ciclos dos dias e das estações do ano e a “noção pessoal da passagem do tempo” dava-se conforme os afazeres de sustentação da existência da vida. (Thompson, 1982)

A vida urbana dos primórdios da modernidade institui a necessidade de uma medida mais exata do tempo. O relógio passará de *objeto de uso* ornamental para *instrumento científico* de medida de precisão.⁴² Mas, ao mesmo tempo em que o relógio é

¹ Os relógios de água da Antiguidade eram mais exatos do que os relógios mecânicos da Idade Média. (Rossi, 1989)

aperfeiçoado, possibilitando os avanços e as descobertas na exploração do mundo físico e na produção dos bens materiais, irá se opondo uma transformação cultural do uso e da vivência do tempo. Relações pessoais e sociais estarão comprometidas quando as exigências do mercado e da industrialização se sobrepuserem aos interesses de uma cultura da vivência do tempo, em acordo com a produção básica da existência, como por exemplo, plantar e colher alimentos.

Entretanto, a produção de uma outra vivência irá se expandindo. A astronomia, a física e a navegação marítima, na determinação da hora de um meridiano - base de origem da longitude - exigem a medida de tempo mais exata do que até então conhecida. O controle da velocidade de navios, o uso da balística, a fabricação das bombas hidráulicas, a ventilação das minas impulsionam a pesquisa de caráter mais teórico do que o até então utilizado. A partir dessa nova relação entre saber técnico e discernimento teórico serão elaboradas áreas de saber, como a hidrodinâmica, a astronomia, a cronometria, a cartografia.

No momento em que se lida com as invenções e com as descobertas, e nesse sentido vão se priorizando as *coisas*, ao invés das *verdades* discutidas nas universidades, podemos perguntar: como se vê tocada a teoria pedagógica ou as concepções e práticas que orientam a formação e educação nas famílias, nos grupos e nas escolas renascentistas? Que dimensão será atribuída ao uso do tempo marcado pelo relógio? Como a teoria pedagógica comeniana, especificamente, foi afetada por esse contexto histórico?

Petit (1994), no seu estudo *Produção da escola/Produção da sociedade*, ao analisar “alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente” irá dizer que os colégios que se estabeleceram na França, no final do século XVI e no século XVII, serão considerados os melhores exemplos de regulamentação social e individual do tempo dessa época.

“Apropriar-se do tempo, separando-o dos ritmos naturais e cósmicos e fazendo dele uma dimensão nitidamente humana, que se abre para a planificação da vida individual e social. [...] existem três coisas que o homem pode considerar verdadeiramente suas: seu corpo, seu

² A partir do século XVI os relógios de campanário dos monumentos públicos começaram a se espalhar, principalmente, nas cidades mercantis. A aplicação do pêndulo, por volta de 1658, trouxe avanço na exatidão do relógio doméstico. (Thompson, 1982)

destino ... e seu tempo; ele é expressão do ponto de vista individual. O colégio nos oferece o aspecto institucional: a apropriação do tempo pelos pedagogos, o controle físico dos alunos e dos espaços - com vistas a obter certos resultados morais e culturais nas novas gerações - significam ao mesmo tempo expropriação do tempo e do movimento dos alunos.” (Petitat, 1994, p. 91)

Enquanto que na Idade Média a regulamentação da vida dos estudantes através da noção do tempo não se instituiu numa questão fundamental, no início dos tempos modernos inclui-se, aos poucos, uma nova noção de ritmo para a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais.

A teoria pedagógica comeniana, também, vê-se tocada pelas invenções humanas e com elas a reorganização do tempo. O engenho mecânico será buscado como um fundamento para pensar e agir sobre a formação das pessoas. O relógio, por exemplo, será concebido como a perfeição do funcionamento de um artifício, isto é, uma engenhosidade feita com arte. Nesse sentido, o relógio é utilizado como metáfora para comparar o mundo (macrocosmo), como uma grande máquina em que peças encadeadas permitem o seu funcionamento harmonioso. O ser humano, por sua vez, um microcosmo, terá a possibilidade de funcionar também como um relógio. Na *Didáctica Magna* (1966), encontra-se:

“... assim como o grande mundo é parecido com um enorme relógio, de tal modo fabricado segundo as regras da arte, com muitíssimas rodas e maquinismos, que para produzir movimentos contínuos e perfeitamente ordenados, uma parte comunica à outra, através de todo o relógio, assim também o homem”. Portanto, “[...] acerca de um relógio ou de um instrumento musical, feito pelas mãos de um artífice perito, se acaso se estraga ou se torna desafinado, não dizemos imediatamente que já não serve para nada (pode, com efeito, consertar-se e tornar a afinar-se), assim também acerca do homem ...” (Comênio, 1966, p. 111- 112)

A teoria pedagógica comeniana toma, da possibilidade do artífice construir o instrumento mecânico, a metáfora de também construir ou reencaminhar a formação do ser humano. Para tanto, a exigência é de uma ação ou intervenção feita com arte. Esse entendimento remete à questão dos primeiros alicerces provindos das relações

entre artes mecânicas e o conhecimento anteriormente instituído, ou seja, a questão da elaboração do conhecimento científico passa pela relação de modificar o trabalho da produção escolar “com representações e técnicas de representação” para incluir o trabalho com as “coisas”. (Petitat, 1994, p. 58)

Para tanto, ao fazer a leitura do seu tempo social que está sendo instituído, Comênio, propõe que as instituições escolares sejam organizadas “em graus em conformidade com a idade e o aproveitamento”. Essa proposta de plano de escolarização fundamenta-se na aprendizagem dos artífices, nas artes desenvolvidas pelos artesãos em suas oficinas. (Comênio, 1966, 409)

Na produção da concreticidade do tempo, construído nos primórdios da modernidade, circulam os artesãos dirigidos pela experiência e pela ação dos seus acertos e desacertos, ainda não preocupados em colocar seus modos de invenção à prova da prática, mas já constituídos de *técnica*. A proeminência das artes mecânicas e o trabalho dos *técnicos* - a produção nos ateliês dos artesãos - é o alicerce para o impulso da sistematização do conhecimento científico que se processará durante os séculos XVI e XVII.

Considerando essa realidade, podemos perguntar-nos: que práticas e que pensamentos se fizeram presentes para a construção do conhecimento científico?

Na vida ativa do século XVI, toma lugar no cenário produtivo um crescente número de artesãos, engenheiros e técnicos na fabricação de coisas necessárias para a vida humana que se amplia. Aliada à fabricação das *coisas*, uma lógica de pensamento se diferencia da lógica utilizada pelos *doutos* do conhecimento que foi-se instituindo e preponderando durante a Idade Média, a qual os estudiosos convencionaram chamar de *Escolástica*, ou seja, uma lógica de pensamento que colocou questões relativas ao conhecimento sob a relação entre fé e razão.

Os procedimentos e as invenções dos homens da *prática* e da *técnica* intervieram na concepção do saber de cunho retórico e contemplativo, alargando-se espaço para um outro saber que se diferenciava da lógica metafísica. A observação da intervenção na natureza, do desempenho na técnica e dos feitos nas artes mecânicas abre outras dimensões para o conhecimento das coisas humanas. O desdém dos homens cultos

para com as *operações práticas* passa a ser contestado pelos homens envolvidos no trabalho produtivo.

Rossi (1989), ao analisar os *Discours admirables*, publicados em Paris, em 1580, por Palissy⁴³, diz:

“... encontramos (nos *Discours admirables*) a identificação da filosofia com a arte de observar a natureza e a afirmação de que essa arte não é de forma alguma patrimônio dos doutos e dos filósofos.” (Rossi, 1989, p. 21)

Há na análise de Rossi (1989) a percepção de que determinado conhecimento filosófico esteja voltado para uma realidade presente fora dos centros de estudos oficiais (as universidades), ou seja, no fazer dos mecânicos existe um conhecimento se instituindo, que não vem do trabalho intelectual dos filósofos e doutos dos reconhecidos centros de estudo.

Prosseguindo em seu estudo, Rossi (1989), diz que, para Palissy, a natureza se apresenta mais rica e completa do que os livros, e o empirismo de nível artesanal está mais próximo da realidade do que as teorias que estão sendo discutidas nas universidades. No século XVI, reportando-se às atitudes correntes das pessoas nos lugares “legítimos”, Palissy, diz:

“Muitos consomem os seus rendimentos em bravatas e gastos supérfluos no séquito da Corte, em penteados faustosos ou coisas afins. Para essas pessoas, seria muito mais útil comer cebolas com os camponeses, ensinando-os a bem viver, dando-lhes o bom exemplo, impedindo-os de se arruinares com processos, lavrando a terra, edificando, cavando valas e mantendo-se prontos, no devido tempo, para servir ao Soberano na defesa da pátria. Certos jovens julgam, porém, que, manejando um instrumento agrícola, estariam se desonrando. Um nobre empobrecido e endividado até as orelhas crê

³ Bernard Palissy (1510 - 1589), ceramista francês, aprendiz de vidraceiro e elaborador de projetos de máquinas, procurou o segredo do esmalte branco a ser aplicado nas cerâmicas. Não era considerado homem culto, não conhecia o latim e nem era aluno da universidade, mas era artesão que tinha um laboratório e através de seus engenhos colocara uma tensão no saber considerado culto tido como inquestionável. (Rossi, 1989)

transformando-se em plebeu se maneja um instrumento agrícola.”
(*Les oeuvres de Palissy*, apud Rossi, 1989, p. 22)

A obra artesanal de Palissy, tanto escrita quanto a nível de laboratório, em sua época sustenta-se sob “a afirmação de um *primitivismo científico*”. Contudo, ela será retomada, no século XVII, por estudiosos *empiristas*. Tem afinidades com as polêmicas de Erasmo e Montaigne contra os teóricos que ostentam erudição afetada e livresca ou contra, como eram chamados na época, os *pedantes*. Ou seja, os conhecimentos que foram registrados em livros considerados como o que de mais nobre e essencial havia de herança das civilizações precedentes, desembocou num exagerado uso do livro enquanto um recurso que continha e conservava o pensamento culto. Palissy é um artesão mecânico que vem instaurar polêmicas no uso exagerado que sustenta a formação do ser humano proposta pelos pedantes. (Rossi, 1989)

Em Londres, em 1581, Norman⁴⁴ publica *Newe attractive*. Nessa obra está seu estudo - reflexões e experimentos - sobre o magnetismo e a inclinação da agulha magnética, resultante de sua profissão. Esse artesão não tinha a habilidade de manter uma disputa com os homens doutos para explicar suas observações e a *teoria* sobre as *causas naturais* do magnetismo terrestre mas, com a consideração devida à cultura dos *learned men*, conforme Rossi (1989, p. 23), percebeu “claramente uma diferença e uma oposição de fundo entre suas pesquisas dirigidas às coisas, e não às palavras (...), e (sobre) o saber dos homens livrescos incapazes de apreciar o trabalho dos mecânicos”:

“Na verdade, penso que os homens instruídos nas ciências, ficando em seus gabinetes e no meio de seus livros, podem imaginar grandes coisas e dar lugar a conceitos refinadíssimos. [...] Eles querem que todos os mecânicos sejam tais que possam ser obrigados, por falta de qualquer capacidade de expressão, a lhes entregar [...] seus conhecimentos e conceitos: eles poderão fazê-los florescer e aplicá-los às suas finalidades. Mas, neste país, existem muitos mecânicos que, em suas várias capacidades e profissões, conhecem à perfeição o uso de suas artes e estão em condição de aplicá-las às suas

⁴ Robert Norman, marinheiro e artesão, considerava-se um *unlearned mathematician*, portanto, sem o saber reconhecido. Nem por isso deixou de arriscar seu nome para desafiar os homens cultos de seu tempo a pensarem sobre seus feitos e ditos. (Rossi, 1989)

diversas finalidades de modo igualmente eficaz e com maior facilidade do que os que gostariam de condená-los.”(*Newe attractive*, apud Rossi, 1989, p.23)

Artesãos mecânicos como Palissy e Normam, a partir de suas experiências com a produção das coisas, estavam utilizando-se da prática sociocultural da palavra escrita para promover uma tensão com o pensamento dos filósofos, ou seja, os representantes da palavra culta sustentavam suas teorizações a partir do conhecimento que se sistematizou durante a Idade Média tendo como base os estudos de Aristóteles e Platão. Isso significava produzir ciência a partir de alguns parâmetros que a *Escolástica* tinha definido como conhecimento. As observações, os experimentos e o saber dos técnicos e artesãos não se enquadravam naqueles parâmetros, pois o processo de conhecimento para estes tinha uma outra lógica de sustentação para as suas teorizações, isto é, partiam da relação com as coisas para teorizar e não das *verdades* obtidas pela atividade da razão com as técnicas *expositio*, *questiones* e *disputatio*⁴⁵ para produzir conhecimento. (Petitat, 1994, p. 60)

Para a teoria pedagógica comeniana, partir da relação com as coisas, ao invés da relação com as verdades, para chegar ao conhecimento é colocar a questão: quais os novos elementos que serão constitutivos na formação do ser humano? Ou seja, que recursos a teoria pedagógica propõe que sejam utilizados para as pessoas formarem-se na obtenção do conhecimento?

Essa teoria pedagógica fundamenta-se no saber dos artesãos mecânicos. Propõe que na escola o(a) aprendiz utilize-se da relação corpo e o objeto a ser apreendido para chegar à elaboração do conhecimento. A *Didáctica Magna* (1966) destaca:

“Mostre-se o uso dos instrumentos, mais com a prática que com as palavras, isto é, mais com exemplos que com regras. [...] não vemos que os mecânicos procedam de modo a ensinarem tantas regras aos seus aprendizes, mas, conduzidos estes à oficina, mandam-nos observar os seus trabalhos, e imediatamente, para que os imitem [...], metem-lhes nas mãos os instrumentos e ensinam-lhes como os

⁵ “*Expositio*: o mestre analisa os livros de acordo com sua ordem lógica; *Questiones*: consiste em expor todos os argumentos favoráveis e desfavoráveis concernentes a uma proposição lógica e em justificar a seguir a uma proposição própria; *Disputatio*: acontece entre mestres, entre mestres e estudantes ou entre estudantes, servindo sobretudo para exercitar a crítica e a refutação de argumentos.” (Petitat, 1994, p. 73)

devem manejar; então, se se enganam, advertem-nos e corrigem-nos, mais com o exemplo que com palavras; e a prática mostra que a imitação facilmente consegue bons resultados. (Comênio, 1966, p. 321)

Mexer com as mãos, tocar com os olhos, sentir com o tato, conduz o(a) aprendiz a envolver-se com o objeto a ser construído. Participar, produzir e chegar ao conhecimento envolve o(a) educando(a) a estabelecer uma relação entre forças corporais e forças intelectuais para a obtenção do conhecimento. Nesse processo o(a) aprendiz se forma. Assim, a teoria pedagógica propõe que a própria ação em si seja formadora, ao invés, de uma ação apenas mnemônica, como era corrente na prática das escolas observadas por Comênio em seu tempo.

Na área do saber da medicina, Vesalio⁴⁶, em 1543, chama a atenção para a necessidade da observação e da mudança na prática dos que operam com esse saber, dos que ensinam e dos que aprendem. Em *De corporis humani fabrica* há uma rigorosa observação dirigida aos praticantes da medicina para considerarem o trabalho das mãos aliado à elaboração das teorias científicas. Vesalio, no século XVI, assim se pronuncia:

“... Quando todo o procedimento da operação manual foi confiado aos barbeiros, os doutores não só perderam rapidamente o verdadeiro conhecimento das vísceras, como também rapidamente terminou a prática anatômica. [...] Assim aconteceu que essa deplorável divisão da arte médica introduziu em nossas escolas o odioso sistema ora em voga, com o qual alguém realiza a dissecação do corpo humano e outro descreve suas partes. Este último está encarapitado num alto púlpito como uma gralha e, com modos muito desdenhosos, repete até à monotonia notícias sobre fatos que ele não observou diretamente, mas decorou de livros de outros ou dos quais tem uma descrição diante dos olhos. O dissecador, ignorando a arte do falar, não está à altura de explicar a dissecação aos estudantes, e expõe de qualquer jeito a demonstração que deveria se seguir às explicações do médico, enquanto o médico nunca põe as mãos ao

⁶ Andrea Vesalio era cientista de Flandres com influência da cultura italiana. Teórico da nova ciência e formado por uma consciência histórica, alertou para os perigos da prática médica quando efetivada sem a observação direta das manifestações no corpo humano. (Rossi, 1989)

trabalho, mas dirige desdenhosamente a nau com a ajuda do manual, e fala. Assim, cada coisa é mal ensinada, perdem-se os dias com questões absurdas e ensina-se confusamente aos estudantes menos do que um açougueiro, do seu balcão, poderia ensinar ao doutor.”
(*De corporis humani fabrica*, apud Rossi, 1989, p. 25-26)

Com o dizer de Vesalio, há um chamado enfático aos médicos ensinantes da prática de operar o corpo e, também, dos cirurgiões-barbeiros, como ensinantes, ao fazer cirurgias. Para ensinar a maneira mais adequada de fazer cirurgias no corpo humano, Vesalio teoriza que é preciso estar diante da prática para fazer as compilações escritas e quem está na prática necessita do emprego das palavras adequadas para a denominação correta. Há, nesse sentido, a indicação de um procedimento tanto para o exercício da arte médica como também para a sua teorização. Ou seja, nesse procedimento inclui-se a arte de ensinar a prática médica constituída tanto do observar a operação como de explicá-la através do entendimento teórico.

Reportando-nos às práticas de outros ensinamentos, entendemos que esse procedimento é mais abrangente quando se tem como questão fundamental a formação do ser humano em sua integridade. Ou seja, considerando homens e mulheres em formação para a vida com as coisas da vida, exercendo suas práticas profissionais, estas tornam-se mais enriquecidas quando a ação do fazer e do pensar estão aliadas. Direcionando-nos para o campo da teoria pedagógica comeniana, perguntamos: para formar as pessoas na arte da educação escolar, o que significa fazer e pensar, tomando o indivíduo como sujeito que aprende?

Significa incorporar na teoria pedagógica um fundamento recorrente nas práticas socioculturais dos artesãos mecânicos dos primórdios da modernidade. O agir da pessoa, o entrar na dinâmica das relações de produção, o envolver-se de corpo inteiro aliado à atividade do pensar possibilita a formação do ser humano em sua maior abrangência. Comênio (1971), utilizando-se de uma citação de Galeno⁴⁷, propõe a seguinte reflexão:

⁷ Galeno: médico grego do século II.

“Um teórico sem prática é como um navegador que foi buscar a sua arte apenas aos livros e, sentado tranquilamente na areia, distingue com perfeição os portos, os escolhos, os promontórios, as Cilias e as Caríbdis; em suma, sabe conduzir òptimamente o navio através da cozinha ou em cima da mesa. Se afronta, porém, o mar, e se se lhe confia o leme de um navio com três ordens de remos, chocará contra os escolhos que tão bem conhecia antes.” (Galeno, apud Comênio, 1971, p. 302)

A teoria pedagógica comeniana propõe que a ação de apreender seja uma atividade que “opere operando”, isto é, no contato direto com as coisas ou nas múltiplas relações estabelecidas com as pessoas há a possibilidade de edificar e pensar ou de pensar e edificar. Nesse processo ocorre a formação da pessoa: “só edificando, nos edificamos e só operando, nos tornamos artífices das obras.” (Comênio, 1971, p. 302)

A paisagem produtivo-cultural do ocidente europeu, no século XVI, apresenta-se acrescida, em relação ao tempo precedente, de coisas, objetos e instrumentos. Essa paisagem é acompanhada de práticas socioculturais diferenciadas de épocas anteriores, as quais dão sustentação ao processo de construção do conhecimento. Toma espaço à percepção dos cientistas para a necessidade da inclusão do saber técnico, do fazer e do uso da experiência pessoal na formulação da teoria. Os indivíduos do saber e do fazer técnicos formulam ou dão suporte à teoria; para isso, sentem a necessidade de aproximarem-se do saber dos pensadores voltados para as questões práticas, a fim de que estes os ouçam em seus acertos e erros.

Nesse sentido, as produções do século XVI estão mostrando aos homens do conhecimento erudito a importância da aproximação da prática para a elaboração do saber científico e o aprofundamento com as experiências da vida ativa na formulação das teorizações.

Gilbert⁴⁸, em sua obra *Queen Elizabeth Academy*, no ano de 1562, propõe que a formação de um novo homem nobre, necessário para aquele cenário, deveria ser orientada tecnicamente na língua inglesa, com exercícios práticos tanto para a guerra como para a paz. Destaca Gilbert:

“O ensino da lógica une-se ao da retórica, e os exercícios retóricos tendem a dar condições ao aluno para proferir orações políticas e discursos militares. A filosofia política tem a tarefa de estudar a história de vários Estados, os sistemas de governo, os sistemas tributários, a administração da justiça. Mas é no estudo da filosofia natural e da matemática que predomina claramente a transformação do saber ‘físico’ num saber de caráter técnico relativo às fortificações, à estratégia, ao uso das artilharias. A geografia e a astronomia são ensinadas em função da navegação; a medicina, em função do atendimento e medicação dos feridos. Os segredos da natureza ‘deverão ser estudados de todas as formas possíveis’ e, os resultados dos experimentos feitos ‘deverão ser apresentados sem frases enigmáticas e obscuras’. Uma nau armada e um jardim experimental estarão à disposição dos estudantes. O ensino do direito, das línguas modernas, da música, da esgrima e da dança complementar a educação do jovem nobre”. (*Queen Elizabeth Academy*, apud Rossi, 1989, p. 27)

Gilbert, enquanto pensador da formação do ser humano, está olhando o entorno como fundamento para teorizar sobre a educação. E como se apresenta para Gilbert o entorno?

Gilbert observa que os conhecimentos sistematizados pela lógica, pela retórica, pela história, pela filosofia política (artes liberais) fundamentarão o exercício da ação política do jovem nobre. “Mas é no estudo da filosofia natural e da matemática que predomina claramente a transformação do saber ‘físico’ num saber de caráter técnico relativo às fortificações, à estratégia, ao uso das artilharias”, dizendo com as palavras do próprio Gilbert. Evidencia-se um momento histórico para a sistematização do

⁸ Humphrey Gilbert, inglês, conquistador colonial e teórico-técnico da educação na corte. Propôs a substituição de um ensino literário e retórico por um aprendizado de formação técnica e profissional. (Rossi, 1987)

conhecimento em que o estudo dos fenômenos naturais estão apresentando alicerces para os pensadores sobre como ressituar a educação nos primórdios da modernidade.

Os estudos da filosofia natural evidenciam que a lógica, a retórica, a metafísica não são suficientes para continuar a construção do mundo. Para construir o mundo, e o ser humano construindo-se nessa construção, os estudos ligados à natureza e às práticas do fazer as coisas fundamentam a teoria pedagógica. Nesses estudos, a teoria pedagógica comeniana encontra chão fértil para a sua construção. Ainda os achados desses estudos fundamentados nos avanços da geografia, da medicina, da filosofia natural são apresentados com o uso da língua nacional e aliados à observação em laboratório experimental. Esses achados fundamentam a teoria pedagógica comeniana na sua construção fundadora.

Para os novos dirigentes da sociedade, mais importante do que as virtudes originais do sangue e do nascimento era a formação técnico-científica e a educação humanista, que também estava se sistematizando sob a paisagem produtivo-cultural dos anos Seiscentos. Com a formação técnica adquiriam a habilidade de enfrentar competentemente a “ascensão da nova classe social dos homens de lei e proprietários de terra”. A educação humanista fundamentava “os conhecimentos técnicos indispensáveis a essa aristocracia atualizada para conquistar um lugar na corte e na sociedade”. (Rossi, 1989, p. 27)

Para a teoria pedagógica comeniana apresenta-se, a partir das proposições educativas de Gilbert, elementos provindos da sistematização do Humanismo renascentista e elementos provindos do uso da ciência experimental na fabricação das coisas. No dizer de Gilbert, há um pressuposto pedagógico que se diferencia radicalmente da pedagogia utilizada na educação escolástica. Ao invés da predominância do uso da razão em seu nível de abstração sobre verdades, o uso da razão, neste momento, é utilizado de maneira aliada à observação, à experiência pessoal e à realização do experimento. Uma nova forma constitutiva da teoria pedagógica emerge: a aliança entre os sentidos, o corpo e as forças intelectuais na relação com a natureza são as faculdades colocadas em processo para a compreensão da realidade.

Palissy (artesão parisiense), Norman (marinheiro inglês), Vesalio (cientista flamengo ligado à tradição cultural italiana) e Gilbert (pioneiro da colonização inglesa) têm em comum uma forma diferenciada do agir e do pensar sobre a realidade, afastando-se dos doutores formados na *Escolástica*. Para eles, a realidade é conhecida através dos procedimentos dos que intervêm na realidade material. Com esse procedimento, a realidade intelectual ou as produções teóricas e filosóficas sobre a realidade revêem-se em seus estatutos enquanto ciência ou filosofia da realidade humana, da então presente época. A retórica e a contemplação do saber tensionam-se com a intervenção dos estudos, da observação das técnicas utilizadas e das produções das artes mecânicas. Rossi (1989), ao analisar essa realidade, assim se pronuncia:

“... alguns dos procedimentos utilizados pelos homens para produzir objetos de uso ou construir máquinas, para modificar e alterar a natureza através do trabalho das mãos, favorecem o efetivo conhecimento da realidade muito mais do que aquelas construções intelectuais ou aqueles sistemas filosóficos que acabam por impedir ou limitam a exploração ativa das coisas naturais por parte do homem.” (Rossi, 1989, p. 28)

Esse novo conhecimento, que implica um diferenciado modo de agir e de pensar, se dá de forma conflitiva, ou seja, gera-se uma tensão entre os defensores do saber apenas livresco com o saber que se efetiva a partir da observação da natureza, da intervenção na natureza, da fabricação dos objetos e instrumentos necessários à manifestação da vida humana.

Do diálogo dessa tensão e a partir da manifestação ampliada da vida, possibilitada pelos inventos, técnicas, artes e práticas, surge uma nova relação social das pessoas ligadas às produções, tanto técnicas quanto teóricas. Dessa relação a dignidade humana se deslocará do princípio da verdade, resultante da pura contemplação, para o princípio da utilidade desinteressada do conhecimento, isto é, a tarefa mais digna do homem é estar no mundo para construir arte útil à vida humana.

Na produção da arte útil manifestar-se-ão não só os homens que exercitam os feitos observáveis e materializados na mecânica, na técnica e na prática, mas também pessoas ligadas à filosofia e à literatura, que divulgarão a importância da fecunda colaboração entre o fazer a prática e o pensar a prática.

2 – A colaboração entre artesãos e doutos: a pedra de toque para a sistematização do conhecimento científico

À atividade de produzir inventos para concretizar um mundo mais humano, isto é, feito pela intervenção das pessoas sobre a natureza, é acrescentada a colaboração entre cientistas e técnicos e a interpenetração entre técnica e ciência, possibilitando, assim, um novo rumo para a construção da condição humana e sua compreensão. Rossi (1989), diz que

“... a colaboração entre saber técnico e saber científico, que veio a se conhecer no início da Idade Moderna deve ser considerada um dos aspectos centrais e fundamentais da nova cultura.” (Rossi, 1989, p. 42 - 43)

O que vai significar essa nova cultura? Ou seja, que mudanças a colaboração entre saber técnico e saber científico trará para o conhecimento que já se encontra sistematizado? E ainda, que sentido será conferido à educação?

A sistematização do conhecimento, no seu sentido dominante, estava fundamentada sob um axioma de que o *saber* “legítimo” produzia-se nos ambientes em que se concentravam os doutos, aqueles que desenvolviam a atividade de pensar e conhecer a natureza humana e a natureza cósmica, utilizando-se para isso da lógica metafísica ou da especulação racional e do uso da língua clássica, o latim.

Do diálogo entre os humanistas renascentistas com os *homens sem letras*, isto é, dos que não se comunicavam com o uso da língua latina, é possibilitada uma relação que se opõe às teorizações do conhecimento de cunho escolástico e à autoridade da Igreja dominante. A Igreja construiu através das teorizações da *Escolástica* um conhecimento sobre a existência das pessoas no mundo, tendo elas uma condição humana determinada por um poder divino. Na relação dos humanistas com os

artesãos mecânicos produz-se um conhecimento que se diferencia daquele e se constitui com saberes de homens práticos aliados a saberes de doutos. Ou seja, a natureza da condição humana passa a ser percebida e compreendida como uma construção dos seres humanos e não mais uma determinação provinda de um poder metafísico.

É dessa relação, humanistas e artesãos, que se constrói uma diferenciada cultura entre saber erudito e saber prático, possibilitando, dessa forma, a sistematização de um conhecimento que trará outras concepções de homem, natureza, mundo, Deus e espírito humano.

Brunelleschi, homem sem letra, torna-se engenheiro conceituado por sua prática e seus feitos. Tinha o ofício de ourives. Com as aulas de matemática e geometria que teve com Toscanelli, dá um novo impulso à arquitetura.

“... abandona o sistema medieval dos andaimes de madeira que sustentavam os cimbres sobre os quais se modelavam os arcos e que, ao mesmo tempo, serviam de moldura, andaime e sustentação provisória.” (Rossi, 1989, p. 42)

Do saber de *técnico empírico* aliado com o saber dos doutos, Brunelleschi passa para uma fase de argumentação matemática, tornando-se um “intelectual” quando compreende que é possível edificar uma cúpula como a que construiu na igreja de *Santa Maria del Fiore*. “Trabalhando no vazio, sem cimbres provisórios para sustentar os materiais leves durante o assentamento e o secamento das argamassas” o arquiteto italiano apropria-se de um saber fundamentado na experiência pessoal aliado a um conhecimento construído pelos doutos. (Rossi, 1989)

Toscanelli, doutor da universidade de Pádua, é um estudioso de matemática, óptica e astrologia. Mecânico de relógios, interessa-se por questões de navegação marítima, inspirando as viagens de Colombo. É um representante da cultura consolidada dos doutos, porém, diferentemente da maioria dos seus pares, relaciona-se com humanistas, com técnicos e com artesãos, homens emergentes da diferenciada cultura que está redesenhando o cenário dos anos quinhentos.

O diálogo desenvolvido por homens como Brunelleschi e Toscanelli representa um marco para um novo conceito de conhecimento que se sistematiza e vai tomando

espaço em vários setores no início da modernidade. Um conhecimento que intervém no saber dos letrados, dos filósofos, dos pedagogos, dos artesãos, dos técnicos e dos engenheiros.

É a colaboração que se efetiva a partir de relações de amizade, de troca de saberes, do intercâmbio entre o retorno aos clássicos e a vida ativa do século XVI, apontando para um diferenciado rumo do conhecimento. Essa relação passa a constituir um movimento cultural composto de indivíduos envolvidos em diversas atividades.

“A colaboração entre os ‘artesãos superiores’ e os cientistas se impunha, em diversos setores, como uma necessidade: não só no âmbito da balística, arquitetura e construção de fortificações, mas também no caso dos cirurgiões, que passaram a ter um contato cada vez mais próximo com artistas, médicos e anatomistas; dos construtores de instrumentos náuticos e musicais; dos navegadores, ligados às pesquisas dos matemáticos, astrônomos e cosmógrafos.”
(Rossi, 1989, p. 44)

Essa colaboração modifica o cotidiano tanto dos homens de vida ativa como dos homens de algumas universidades, dentre elas a de Pádua. A vida dos doutores vê-se modificada pelas técnicas, por instrumentos e invenções que determinam um novo tempo para a sistematização do pensamento. Os técnicos e engenheiros vêm-se lidando com uma outra questão do conhecimento *científico*. Até então, a questão mais freqüente era o *como* as coisas deveriam ser feitas. Nessa relação de cooperação, o conhecimento é acrescido do *por quê* a construção das coisas deve seguir determinados procedimentos. Nesse sentido, a ciência, em se fazendo, amplia-se.

Com a ampliação da ciência e também ampliando o próprio processo do conhecimento científico, vários setores do século XVI praticam a ciência, ensinam os procedimentos da prática de ciência e escrevem sobre esse processo de conhecimento.

A cartografia é acrescida de métodos cartográficos (Apianus, 1524; Frisius, 1553; Mercator, 1569). O astrolábio já era instrumento científico conhecido na Idade Média, mas é entre 1575 e 1625 que é desenhada uma quantidade considerável de variantes não conhecidas anteriormente. As relações entre matemática, astronomia e arte de navegação são aprofundadas. A partir dessas relações, criam-se escolas de navegação (Casa de Contratación de Sevilha, nascida em 1503, é uma delas);

instalam-se grupos de estudiosos em matemática para aprimorar a instrução matemática de mestres artesãos e em ensino dos métodos científicos de navegação marítima a serem demonstrados aos navegadores (Thomas Digges, matemático e astrônomo esteve no mar fazendo demonstrações durante vários meses; Thomas Harriot, em 1585, como matemático e conselheiro científico, acompanhou colonos de sir Walter Raleigh até a Virgínia).

Os livros sobre máquinas (entre eles *Pirotechnia* de Vannoccio Biringuccio, publicado em Veneza em 1540; *De magnete*, de William Gilbert, editado em 1660; *De re metallica* de Rodolfo Agricola) publicados entre os séculos XVI e XVII, dedicavam-se a soluções de problemas colocados pela arte militar, arte de mineração, arte de metalurgia e arte da navegação. Esses livros

“São concebidos e escritos num clima cultural sensível às grandes transformações em curso, às grandes descobertas geográficas e astronômicas: não é casual que esses livros contenham só descrições de máquinas existentes, mas mais freqüente e predominantemente, projetos (às vezes inexecutáveis) de novas máquinas a serem construídas.” (Rossi, 1989, p. 47)

Ao descreverem os procedimentos práticos e teóricos sobre novos fatos, os mecânicos escritores da época visualizam uma função direcionada à ampliação do saber humano. Para que esse campo do saber se concretizasse, requeria-se observação e descrição dos fatos, de forma sistemática, analítica e meticulosa, acompanhadas, para tanto, de técnicas de ilustração com imagens gráficas claras e compreensíveis.

As pessoas que escrevem sobre os seus inventos, sobre as possibilidades da aliança entre o saber prático e o saber de um segmento de doutos estão possibilitando a construção de um novo conhecimento não prestigiado pela *Escolástica*, isto é, inclui-se nos primórdios da modernidade a faculdade da sensibilidade provinda da atenção dada aos sentidos. O processo da sensibilidade se efetiva na relação corpo e mundo exterior. Para perceber o entorno será necessário dar a devida atenção ao corpo, aos sentidos, para ver os fenômenos da natureza e o movimento dos astros, para olhar os avanços de seus instrumentos, utensílios e arquitetura, para observar as demonstrações dos seus experimentos. Esse situar o corpo no mundo material

possibilita a construção e uso da sensibilidade provinda dos sentidos e processada na aliança com a faculdade do pensar.

É nesse “clima cultural sensível às grandes transformações” que a teoria pedagógica comeniana se constituirá. Para tanto, que elementos irá prestigiar na sua elaboração, enquanto conhecimento que se dirige para a educação das pessoas? Que artifícios pedagógicos irá construir para formar o ser humano situado no mundo das coisas? Que arte irá privilegiar para desenvolver a sensibilidade dos indivíduos para com as coisas do mundo?

A arte privilegiada pela teoria pedagógica comeniana para formar o ser humano na sua integridade corpo, sentidos e forças intelectuais é a arte educação, a qual se efetiva na oficina escola. O indivíduo constituir-se-á na sua sensibilidade colocando em ação os seus sentidos: “desde cedo os sentidos do homem (podem ser abertos) para a observação das coisas”. A apreensão dos sentidos externos conduz à sensibilidade interna: “o sentido interno quando sente que vê, que ouve e que sente, (nota) as diferenças entre as coisas, manifestando-se o intelecto”. (Comênio, 1966, p. 84 e 129)

Assim, segundo a concepção pedagógica comeniana, as pessoas estão no mundo para se construírem utilizando-se do corpo, das faculdades dos sentidos e do intelecto, ou, conforme a *Didáctica Magna* (1966):

“Assim como se aprende a fazer fazendo [...] assim também se aprende a trabalhar trabalhando, de modo que contínuas ocupações do espírito e do corpo (moderadas, bem entendido) se transformem em energia e tornem intolerável ao homem laborioso a ociosidade estéril” (Comênio, 1966, p. 347)

No “clima cultural sensível às grandes transformações”, a teoria pedagógica comeniana elabora a sua concepção de formação humana análoga à concepção do conhecimento que se constrói a partir da relação entre artesãos e doutos: o conhecimento se constitui entre o fazer e o pensar, a formação se constrói entre o sentir e o agir, atividades essas inseridas no mundo da ação.

3 – A prática, a experimentação, os procedimentos e a teorização científica: uma redefinição do processo do conhecimento

No período de transição do pensamento medieval para o pensamento moderno, artesãos, artistas, técnicos e engenheiros e, também, filósofos vão percebendo e vão demonstrando que o conhecimento se constrói a partir das atividades práticas das pessoas, mas não se encerra nelas; utiliza-se, principalmente, da matemática, uma atividade teórica, para dar-lhes suporte.

Nesse momento, vai sendo estabelecido um princípio fundante da produção do conhecimento. Esses trabalhadores pensadores assumem que o conhecimento se efetiva da prática à teoria e da teoria à prática, ainda que inicialmente, naquele momento, a teoria seja mais para demonstrar o *como* deve ser feito, não atentando tanto para o *por quê* deve ser feito conforme um modo específico. Assim, nos primórdios da sistematização da ciência moderna, o leitor que se utiliza dos registros dos artesãos *superiores*, engenheiros e *cientistas* tem uma série de informações de como a arquitetura, o objeto, o invento devem ser executados para que sejam construídos, mas não tem, ainda, uma teoria fundamentada sobre princípios gerais e fatos verificáveis. (Rossi, 1989)

A teoria pedagógica comeniana irá lidar com essas questões. Ou seja, na formação dos indivíduos, incluindo a atividade do pensar, tratará das questões do *como* e do *por quê* uma atividade deve seguir princípios determinados previamente. Parte do princípio de que o primeiro contato entre o ser humano e a coisa faz-se pela relação sentidos exteriores e objeto. Nessa relação dá-se uma forma de conhecimento.

“... no mundo visível, nada há que se não possa ver, ou ouvir, ou apalpar, e, por isso, que se não possa saber o que é e de que natureza é, daí se segue que nada existe no mundo que o homem,

dotado de sentidos e de razão, não consiga apreender.” (Comênio, 1966, p. 105)

Então o ser humano estabelece uma relação com o objeto, não só por meio dos sentidos externos. A sensibilidade interior aliada à força intelectual razão, em seu exercício ativo, traz uma compreensão de como a obra pode ser construída e por que é construída.

“Consolidar todas as coisas com razões, significa ensinar todas as coisas pela causas, isto é, mostrar não só o *como* é que alguma coisa é, mas também *porque* não pode ser de outra maneira. Com efeito, saber significa conhecer as coisas por meio de suas causas. (Comênio, 1966, p. 105)

Por este enunciado pode-se entender que a teoria pedagógica comeniana insere em seu referencial uma compreensão de que uma determinada forma de proceder, em seu momento de antecipação do ato construtivo, ou constitutivo, prevê uma visão de como será o produto.

A chegada a esse estágio da elaboração do conhecimento deve-se a toda uma prática sociocultural efetivada anteriormente. Por exemplo, no século XV, principalmente na Itália florentina, os ateliês de arte que incluíam, além da feitura da arte de valor simbólico, outras atividades manuais, técnicas e científicas, ocuparam um espaço que se estabeleceu e se fez reconhecer como local de trabalho produtivo e científico. Nesse local de fazer processava-se a feitura do objeto e a aprendizagem do próprio trabalho produtivo e científico.

O aprendizado nos ateliês se iniciava com os trabalhos que envolviam manuseios simples para depois chegar à obra acabada. Por exemplo, primeiro moer os pigmentos e preparar as telas, para depois pintar as dobras dos tecidos e partes secundárias do quadro e, por último, pintar o quadro. Desses ateliês saíam quadros famosos e, junto com eles, brasões, bandeiras, marchetários, modelos para tapeceiros e recamadores, trabalhos em cerâmicas e objetos de ourivesaria.

A confecção desses objetos e a elaboração de projetos “de edifícios, instrumentos mecânicos e máquinas de guerra, a montagem de palcos e preparativos de festas”, impulsionaram os ateliês a aliar suas atividades práticas às atividades científicas, o trabalho manual à teoria, transformando-se “em verdadeiros laboratórios industriais”. Rossi (1989), refere-se a esses locais de produção e de aprendizagem da seguinte forma:

“É nesses laboratórios, ao mesmo tempo oficinas e ateliês de arte, e não nas escolas, que se formam os pintores e escultores, os engenheiros e técnicos, os construtores de máquinas. Aqui, ao lado da arte de talhar as pedras e pintar o bronze, ao lado da pintura e da escultura, ensinavam-se rudimentos de anatomia e óptica, cálculo, perspectiva e geometria, projetavam-se a construção de arcos e a escavação de canais.” (Rossi, 1989, p. 35)

Essas produções dão-se num ambiente que envolve o fazer *mecânico* e o pensar *o como* os inventos podem ser feitos. Predomina nesses locais os homens de poucas letras ou *homens sem letras*. Entretanto, é nesses ateliês que se encontram espaços de vida ativa, ou seja, da forma que era possível para a condição humana daqueles tempos, aliava-se o fazer ao pensar e o pensar ao fazer. Caracterizavam-se, assim, esses espaços como ambientes em que circulavam pessoas que faziam a ferradura, o estribo, a plaina; pessoas que projetavam a atrelagem dos cavalos, os moinhos a água e a vento, a drenagem dos rios, as grandes basílicas romanas; pessoas que inventavam lentes e máquinas nunca vistas antes; pessoas que desenvolviam a arte de pintar e esculpir; pessoas que transmitiam a arte de fazer e pessoas que aprendiam e ampliavam a construção do mundo.

Reportando-me à teoria pedagógica comeniana, pergunto: que olhar será direcionado para locais de produção das coisas? Para a construção da teoria pedagógica, o que representou a dinâmica de produção que envolvia a ação do fazer e a ação do pensar no próprio local de trabalho?

A teoria pedagógica comeniana vê o local de trabalho dos artífices como o espaço de construção das condições da existência. Da matéria-prima rude, por meio do trabalho, surge o produto elaborado.

“Os artífices chamam bruto (“rude”) tudo aquilo que encontram não pulido, não trabalhado, ainda não adaptado aos seus usos (metal, pedra, madeira, couro, etc.); ao contrário, chamam trabalhado (*elaboratum*) tudo aquilo que, tendo já passado pelas mãos do artífice, vêem fundido, desbastado, alisado, entalhado, esculpido, dotado de uma nova forma e, por isso, preparado para determinados usos (e talvez até pulido para que brilhe.” (Comênio, 1971, p. 196)

Analogamente, à escola, o sítio propício para trabalhar a formação das pessoas, lhe é atribuída uma competência para que se torne um espaço semelhante ao espaço de construção dos objetos, instrumentos e utensílios. A *Pampaedia* (1971)⁴⁹, destaca:

“... as escolas merecerão ser chamadas oficinas de verdadeira humanidade, se habituem a juventude, não à preguiça, mas ao trabalho, se não formam apenas observadores ociosos das coisas ou palradores que tagarelam acerca de qualquer coisa, mesmo não bem entendida, ou subtis disputadores acerca de ambas as partes de um argumento, mas antes vivos actores das coisas e administradores sensatos, exercitando-os numa actividade constante e na destreza para realizarem devidamente as tarefas que lhe forem confiadas”. (Comênio, 1971, p. 181)

Portanto, o indivíduo que tem “parecença humana”, em seu estado nascente, antes de ser forjado na oficina das produções e das sociabilidades, “transporta consigo uma mente vazia de noções, uma língua balbuciante, mãos inertes, incapazes de produzirem qualquer coisa que possua arte”. Com a ação exercitada pela arte educação objetivando o “pulimento”, a “mente brilha [...] e revela o universo inteiro”, a língua revela-se “um veículo” de esclarecimentos e as mãos tornam-se aptas para a fabricação. (Comênio, 1971, p. 196).

No fazer das pessoas nos locais de trabalho, funda-se a origem de um saber que ocuparia espaços, envolveria tensões e provocaria sistematização de um

⁹ *Pampaedia* ou *Educação Universal* é uma das sete obras que compõem a *Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas*, editada em 1966 em dois tomos, pela Academia Checoslovaca das Ciências. *Pampaedia* foi escrita por volta de 1645 e manteve-se manuscrita até 1948 quando foi impressa pela primeira vez numa tradução tcheca. Nela Comênio propõe que “todos os homens sejam educados em todas as coisas e totalmente”. Por isso a necessidade da fundação de escolas para todas as fases da vida: da formação pré-natal, da infância, da puerícia, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte. (Gomes, 1971)

conhecimento que se prolongaria por séculos subseqüentes. Essas pessoas foram iniciadoras de um saber que passaria a denominar-se *empírico* e que faria o saber de uma longa tradição filosófica questionar-se em seu uso e sua validade.

Leonardo⁵⁰ era uma dessas pessoas desses ateliês. Trazia, na retaguarda de sua trajetória de vida e formação, a caracterização de *homem sem letras*. Brizio (1954) assim o descreve no espaço de sua aprendizagem juvenil: os interesses de Leonardo estavam ligados

“... aos costumes dos ateliês do século XV, onde vigorava uma educação ainda artesanal, manual e mecânica. [...] a partir desse ambiente vê-se iniciar Leonardo, dedicado não só ao trabalho de pintor e escultor, mas também a estudar, inventar, construir engenhos e instrumentos vários, com uma genialidade sem dúvida excepcional; mas não era excepcional, entre os artistas florentinos, dedicar-se a tais atividades mecânicas.” (Brizio, apud Rossi, 1989, p. 36)

Antes de ser aceito em ambientes “cultos” ou de “cultura legítima”, como por exemplo, nas cortes, na política pública de reestruturação ou de defesa das cidades, Leonardo da Vinci era um trabalhador, artesão e mecânico dos ateliês de seu tempo. Pertencer a esses locais de trabalho era carregar a procedência de uma cultura artesanal que tensionava-se com um “ambiente culto”.

Contudo, Leonardo, inserido no seu local de trabalho, por um lado, é apropriado do ambiente sociocultural de seu tempo: as crenças, os sentimentos e a organização do

¹⁰ Leonardo (1452-1519). Nascido em Vinci (Itália). Filho de ambiente camponês, desde menino era observador da natureza e seus movimentos. Pequeno, tinha acuidade com a forma e o movimento dos lagartos, grilos, cobras, borboletas, gafanhotos e morcegos. Cresceu fazendo anotações sobre a sua percepção da Terra, do Sol, da Lua. Tornou-se técnico e engenheiro ao desenhar mapas, projetar escavadeira, carro segadeira, roda de água com duas taças, bombas de água, diques, retificação e canalização de rios. Drenou pântanos. Aprimorou desenhos para besta, catapulta, trebuchete e balista (aparelho mecânico para lançamento de pedras ou materiais pesados contra o inimigo). Com essa produção, a mecânica, isto é, a ciência ou a arte das máquinas aprimorou-se para facilitar o trabalho dos seres humanos. Elaborou desenhos de anatomia, ao fazer anotações e dissecações, quando não satisfeito apenas com as leituras de Hipócrates, Galeno e Avicenna; em outras palavras, “*descobriu*, a estrutura interna mecânica do corpo, para torná-la acessível à observação direta, isto é, à *visão*”. Pintou quadros, entre eles, *A Virgem e o Menino*, *Gioconda*, *Santa Ceia*. (Doeser, 1995; Koyré, 1991, p. 91 - 106)

pensamento de sua sociedade, mas, por outro lado, tem a sua individualidade, os seus próprios movimentos, o seu trabalho, a sua concepção e a sua criação prático-teórica de invenção e produção. Nesse sentido, constrói-se na sua individualidade e na sua genialidade. E é decorrente dessa construção que Leonardo “tornou-se o símbolo da superação da mentalidade que contrapunha radicalmente as artes liberais e as artes mecânicas”. (Rossi, 1989, p. 36)

Da familiaridade com as atividades dos artesãos que empregavam diferenciados materiais na construção e execução de instrumentos e projetos, nasce a tomada de posição em Leonardo, a qual sempre se manteve viva, da necessidade de aliar a execução prática e o saber teórico decorrente do pensar a sua experiência. Solmi, (1889), a respeito da aliança entre prática e ciência, seleciona o seguinte fragmento do pensamento de Leonardo da Vinci:

“ ‘E se disserdes que as ciências, que começam e terminam na mente, são verdadeiras, isto não se admite, mas é negado por muitas razões, e a primeira é que em tais discursos mentais não há experiência, sem a qual nada dá certeza em si’. Mas também é verdade, reciprocamente, que ‘nenhuma certeza há onde não se pode aplicar uma das ciências matemáticas, ou melhor, que estão unidas a essas matemáticas’, e que ‘aquelas que se apaixonam pela prática sem a ciência são como os timoneiros que entram num navio sem timão ou bússola, que nunca têm certeza de por onde vão’ ”. (Solmi, apud Rossi, 1989, p. 36 - 37)

Da experiência, da execução dos projetos, dos feitos, da prática estabelece-se, para o tempo de Leonardo, um saber que se corporifica no objeto construído. Por sua vez, o objeto construído torna-se útil e culturalmente aceito nos espaços em que era possibilitada a sistematização do saber desde que as explicações de sua construção fosse possível. E para essa possibilidade, o saber teórico, a ciência que se sistematizou e se fez reconhecer é que torna concreta a explicação.

Nessa aliança entre o fazer e o pensar, entre o agir e o dizer, entre a obra e a explicação e, por seu lado, a explicação e o pensar inspirando o fazer e a obra, Leonardo situa-se em sua época, ou seja, num momento de construção do conhecimento científico de base empírica. Convivendo com a experiência e com a prática dos ateliês, ele se inspira e se prepara para seus trabalhos de pintor, para a

produção de suas obras artísticas. Pessanha (1994) assim sintetiza o processo de produção teórico-prática de Leonardo:

“Associação entre matematismo e experimentação é que [...] aparece em Leonardo da Vinci. Artista genial, mas igualmente grande cientista e extraordinário inventor, Leonardo defende um método de conhecimento e um de elaboração artística que têm de comum a fundamentação na observação minuciosa e na experimentação. De fato, sua arte quer ser fundamentada cientificamente, sua estética pressupõe a investigação da natureza. As asas de seus anjos remetem a seus projetos de máquinas voadoras que o colocam como precursor da aeronáutica. As expressões de suas figuras - como atestam desenhos, estudos, esboços magníficos - estão baseadas na observação atenta movida pela busca do rigor psicológico que leva em conta o estudo também da musculatura facial. A impressionante e realista anatomia de seus anjos, santos, apóstolos, está alicerçada na dissecação dos músculos e no registro - por meio de desenhos de extraordinária precisão científica - da estrutura interna dos corpos.”
(Pessanha, 1994, p. 29)

Leonardo elabora “o senso do poder de figuração” e, também, a consciência de quão revolucionária é essa postura. Formula a tese da superioridade do *olho sobre a mente*, constatando que observar diretamente o mundo real é precedente ao debruçar-se somente sobre os livros e os textos. É assim que se expressa enquanto inventor, pintor e teórico, nesse sentido, os avanços do significado dado à experiência pessoal e aos experimentos será, um dos traços característicos do pensamento fundado sobre a vida ativa do século XVI.

Para a construção da teoria pedagógica comeniana pensar a formação das pessoas a partir do conhecimento que se constrói empiricamente, significa a possibilidade de o olhar aliar-se às forças intelectuais. Os sentidos são tomados como os primeiros elementos possibilitadores da construção do conhecimento. Na escola da puerícia (seis aos doze anos), citada na *Pampaedia* (1971), encontra-se:

“Continuará [...] a exercitação dos sentidos externos, mas a principal preocupação dirigir-se-á, doravante para os sentidos internos: para que as crianças se habituem a estender a atenção dos sentidos a um raio mais amplo, a fazê-la incidir mais intensamente sobre as coisas a aprender, imaginar e distinguir as coisas com maior penetração ...”
(Comênio, 1971, p. 231)

Imaginar e exercitar a inteligibilidade para criar a realidade, ainda que ela não esteja presente para os sentidos externos, é uma das atividades propostas pela teoria pedagógica comeniana para atingir a formação na sua integridade. A partir da observação do real, essa teoria propõe encaminhar o(a) aprendiz para a elaboração teórica por meio da utilização das forças intelectuais. Essa concepção tem como fundamentação a realidade do fazer e do pensar dos cientistas do início da modernidade.

Um outro representante da sistematização desse conhecimento é Galileu⁵¹. No contexto em que os artesãos *superiores* estão desenvolvendo seus experimentos, o técnico cientista Galileu “olhará” o cosmo utilizando a luneta, um recurso aperfeiçoado pela *prática* e utilizado nos meios militares, transformando-a num *instrumento de exploração científica*. (Rossi, 1989)

Da tradição que toma como ponto de partida as experiências, os experimentos e as práticas dos artesãos e técnicos, Galileu a enriquece, incluindo-a na tradição metodológica e teórica. O saber teórico é acrescido pelo saber da mecânica empírica e pelo saber da ciência que ora iniciava sua elaboração.

Galileu, nos seus estudos em que descobriu a existência de estrelas e de fenômenos naturais ligados ao cosmo, antes desconhecidos, contrapôs-se à Física e a Astronomia de cunho aristotélico, as quais se fundamentavam na especulação para conhecer a natureza. Ou seja, demonstra o engano do espírito lógico dedutivo, quando aplicado aos fenômenos físicos.

¹¹ Galileu Galilei (1564 - 1642). Nascido em Pisa, Itália. Astrônomo, matemático, filósofo. Continuidor de Copérnico na concepção de que a Terra se movimenta e gira em torno do Sol, contradizendo a teoria de Ptolomeu, de que a Terra seria estática e o Sol giraria em torno dela. Professor catedrático de Pádua. Entre suas obras encontra-se: *Lei da queda livre dos corpos* (1604); *Discurso sobre as coisas que estão na água* (1612); *História e demonstração sobre as manchas solares* (1613); *Discurso sobre o fluxo e o refluxo do mar* (1623); *Diálogo sobre os dois maiores sistemas* (1632); *Discurso a respeito de duas novas ciências* (1638). (Koyré, 1991; Pessanha, 1991)

A observação dos fenômenos tais como ocorrem na natureza e não conforme a razão especulativa sustentada pelo aval da tradição filosófica e religiosa da época, é o alicerce metodológico que conduzirá Galileu à experimentação e à utilização da matemática. Com a experimentação, verificará a legitimidade dos seus estudos controlando o fenômeno da natureza ou do universo em determinadas circunstâncias. Com a utilização da matemática, descobrirá a regularidade dos fenômenos e os apresentará em linguagem matemática.

O rigor desse procedimento metodológico para estudar o movimento, a realidade como matéria e a natureza com sua própria regularidade, impulsionarão Galileu a avançar no conhecimento *científico*. Referindo-se a esse procedimento de Galileu, Garin, (1996), coloca:

“A teoria de Copérnico fora o fundamento das novas coordenadas mentais, o seu novo horizonte (para Galileu): constituirá aquela ‘revolução’ teórica, sem a qual de nada servem as técnicas, os instrumentos, os dados experimentais. A construção da luneta e, em janeiro de 1610, a descoberta dos satélites Júpiter, seguida, gradualmente, das observações sobre os três corpos de Saturno, sobre as manchas solares, sobre as fases de Vênus, lançaram-no em plena cosmologia. A visão de Copérnico transformou-se, para ele, de conceito geral em rigorosa integração de experiências sensíveis e demonstrações matemáticas.” (Garin, 1996, p. 154)

Com a utilização dos instrumentos aperfeiçoados, com o aprofundamento da aplicação matemática e com a descoberta ampliada do universo, Galileu substitui a concepção medieval que se refere ao mundo como uma estrutura finita e hierarquicamente ordenada por um universo aberto e infinito. Essa nova percepção do mundo cósmico trará implicações para a organização hierárquica da sociedade do século XVI.

A teoria pedagógica comeniana vai pensar a utilização da matemática na formação das pessoas nesse clima cultural. Na escola da puerícia, proposta por Comênio

(1971), está colocado que a orientação da teoria pedagógica é permitir que as crianças adquiram agilidade no corpo, nos sentidos e no espírito. A agilidade do espírito inicia-se pelo uso do raciocínio por meio dos primeiros elementos das artes aritmética e música. Referindo-se “às Matemáticas, que tratam dos números, das medidas e dos pesos”, a teoria pedagógica comeniana sugere que elas sejam apresentadas:

“1. como *fórmula conclusiva das coisas sensíveis*, na medida em que operam ainda sobre objectos palpáveis com aquela certeza e evidência de demonstração que deriva dos princípios inatos; 2. como *chave e porta para uso da mente*, na medida em que implicam a intervenção do raciocínio e encadeiam a imaginação, de sua natureza vaga, concentrando-a sobre os objectos; 3. *como fundamento de toda a ciência*, de que todos os segredos consistem em relações de números, de medidas e de pesos.” (Comênio, 1971, p.232)

A arte matemática é utilizada para a construção do conhecimento que alia a prática dos artesãos ao pensamento dos artífices superiores. Na escola, na teoria pedagógica comeniana, ela é indicada para ser utilizada para a obtenção do conhecimento para a formação do espírito, ou seja, as forças intelectuais se constroem exercitando-as. Assim, a matemática é uma arte, uma elaboração do conhecimento que possibilita chegar a uma compreensão dos processos de experimentação.

Um outro cientista que fundamenta a teoria pedagógica comeniana é Bacon⁵². Na Inglaterra das últimas décadas dos anos quinhentos e início do século XVII, Bacon olha a produção dos mecânicos, artífices e mercadores. Percebe, pensa, sistematiza e coloca diante dos intelectuais do seu tempo, o corpo de conhecimento popular difundido entre os artesãos. Um conhecimento que se distancia das palavras literais das Escrituras, que prefere a razão e a experiência dos artífices mecânicos, ao invés,

¹² Francis Bacon (1561 - 1627). Nasceu no reinado da rainha inglesa Elizabeth. Teve como pai um Guarda do Grande Selo e, como mãe, uma tradutora de obras religiosas latinas, ligada ao calvinismo e ao puritanismo. Bacon recebe essa herança, por um lado, presta atividades à realeza (Elizabeth e Jaime I) e, por outro, pensa e escreve sob um palco de conflitos religiosos. Relaciona-se com artesãos mecânicos, com autoridades religiosas e com pensadores políticos da época. Fundamentado na observação dos fenômenos naturais, na experimentação e na divulgação do conhecimento provindo dessa realidade, elabora o conceito de “saber é poder”. Fazem parte de suas obras escritas: *Ensaio*: um clássico da literatura inglesa; *A grande instauração*: um plano de trabalhos científicos; *Da proficiência e do progresso do saber Divino e humano*: escrito em inglês; *Novum Organum* ou verdadeiras indicações da interpretação e *Nova Atlântida*. (Andrade, 1998)

da razão e da fé, aliança que predominava entre os doutores das universidades de seu tempo. Hill (1992), referindo-se à análise daquele contexto sociocultural, diz:

“... antes que Bacon começasse a escrever, uma revolução intelectual estava a caminho. O valor utilitário da ciência como forma de libertar o homem de sua condição na Terra estava sendo glorificado; alguns homens aceitavam a idéia de avanço através da ciência, e da cooperação entre os mais humildes artesãos e o cientista.” (Hill, 1992, p. 96)

O pensador inglês observa que os mercadores e os artífices, com suas habilidades nos trabalhos artesanais e na fabricação de instrumentos para a condução dos navios, para a drenagem das minas, para a medida exata das terras, descobriram a necessidade da astronomia, da matemática, da ótica, dos globos terrestres e celestes. Com suas práticas, preferiam o conhecimento buscado nas coisas em si. Nesse sentido, as oficinas dos metalúrgicos, dos fabricantes de papel, dos tintureiros, dos cervejeiros e dos refinadores de açúcar constituíam locais de experimentos onde processos de conhecimento eram desenvolvidos a partir da prática.

Bacon analisa os experimentos realizados nessas oficinas. Esclarece-os e coordena-os em princípios, a fim de que esse conhecimento fosse transferido de uma arte para outra. O estudo das “faculdades empíricas e racionais nas realizações dos artífices”, era a teorização que cabia à filosofia. Destaca Bacon:

“... onde a filosofia se vê separada de suas raízes na experiência, onde se encontram sua origem primeira e seu desenvolvimento, torna-se uma coisa morta’. Na pesquisa científica os filósofos ‘observando as experiências de seus confrades, ... buscam, de todas as formas possíveis, extrair das mesmas tudo aquilo que seja útil e prático para a vida e o conhecimento do homem, tanto para a realização de obras quanto para a simples demonstração das causas.’” (*Works*, apud Hill, 1992, p. 102)

Se as invenções da imprensa, da pólvora e da bússola tinham sido acidentes produzidos pelos modernos artesãos ou, segundo Bacon, descobertas feitas por acaso, olhando para o seu entorno, se perguntava: como seriam as experiências científicas, se elas fossem planejadas e dirigidas?

“A atividade dos artífices faz alguns progressos no que diz respeito às invenções, e nos experimentos o acaso às vezes nos coloca subitamente diante de algo que é novo: no entanto todas as controvérsias mantidas pelos homens cultos jamais trouxeram à luz uma única propriedade da natureza que fosse anteriormente desconhecida.” (Bacon in: *Works*, apud Hill, 1992, p. 119)

Para Hill (1992) Bacon, “foi tanto um pensador social quanto científico”, ao perceber que a ciência e a sociedade estavam apresentando ao mundo algo “novo” para a melhoria da condição humana. Utilizando-se das falas de Bacon, Hill destaca:

“Quando ‘a experiência aprendesse a ler e escrever’, uma filosofia do conhecimento claramente definida e voltada para ação poderia permitir que o homem se libertasse das contingências a ele impostas pela natureza.” (Hill, 1992, p. 119)

Apropriado de um senso histórico, Bacon colocou a filosofia como “o resultado do tempo” e não apenas do engenho humano. Dizia ele que fazia parte dos desígnios de Deus que “a abertura do mundo através da navegação e do comércio e as novas descobertas do conhecimento viessem a coincidir em algum tempo”. (Bacon in: *Works*, apud Hill, 1992, p. 120)

Conforme análise de Hill, esse pensador apresenta um programa de cooperação que alia as produções dos mercadores, artesãos e mecânicos com a atividade dos filósofos. Para a religião estabelece que “a investigação científica não só não entrava em conflito com a teologia como era positivamente virtuosa”. Afastando-se dos pressupostos calvinistas herdados da religião dos seus pais, ou seja, da não aceitação da prioridade da fé sobre a razão, Bacon argumenta que a ciência não ensina nada sobre os mistérios divinos, pois nas obras de Deus revelam-se sua sabedoria e sua onipotência, mas não inserem a imagem do Criador. (Hill, 1992, p. 120 e 125)

A essa temática da relação entre fé e razão ou religião e ciência sempre polêmica para o homem dos séculos XVI e XVII, Bacon assim se pronuncia:

“Se algum homem imaginar que, através da contemplação e do exame dessas coisas materiais e tangíveis, ele poderá chegar a alguma forma de iluminação que lhe revele a natureza ou os desígnios de Deus, estará causando sérios prejuízos a si próprio. [...] A contemplação das criaturas de Deus tem, por finalidade, ... quanto à natureza de Deus, não o conhecimento, mas apenas a admiração. [...] que os homens tomem o cuidado de aplicar ambos (o estudo da Bíblia e os estudo da natureza) à caridade, e não à arrogância; à utilidade prática, e não à ostentação, e, volto a dizê-lo, que não misturem ou confundam grosseiramente esses conhecimentos. [...] É infinito o prejuízo do conhecimento divino e do humano quando um e outro são confundidos. Ao desejarem elevar-se ao trono do poder, os anjos transgrediram e caíram; ao ter a pretensão de penetrar no oráculo do conhecimento, o homem transgrediu e caiu; no entanto, em busca ... do ... amor ... nem o homem, nem o espírito jamais transgrediram. (*Works*, apud Hill, 1992, p. 125 - 126)

O pensador e cientista inglês estava estabelecendo a separação entre ciência e religião. Utilizando-se de um sentimento religioso, o filósofo inglês estava trazendo inteligibilidade para os seres humanos perceberem-se com as faculdades que lhe são inerentes e possíveis de serem construídas quando colocadas em atividade. Com isso cabia construir novas obras a fim de enriquecer a condição e a vida humanas. Com esta compreensão, que tinha suas raízes na tradição protestante, permitia que os cientistas desenvolvessem suas atividades sob um prisma ético e fossem colocadas num patamar em que eram socialmente mais aceitáveis do que o uso do mero utilitarismo.

“Quando falo de utilidade e ação, não estou me referindo à ... aplicação do conhecimento à aquisição de lucros’. Os homens deveriam buscar o conhecimento ‘para o benefício e utilidade da vida, e ... aperfeiçoá-lo e dirigi-lo para a caridade’.” (Bacon in: *Works* apud Hill, 1992, p. 129 - 130)

Com o seu entendimento sobre a produção da ciência, estava organizando o pensamento científico da época, sistematizando-o filosoficamente e dando-lhe dignidade social. Estava criando uma inteligibilidade para as atividades dos homens práticos. Segundo as palavras de Bacon, “devemos expandir a nossa mente para que ela compreenda o universo em sua plenitude: em função desse objetivo, o filósofo deve cooperar com o trabalho do artesão”. (*Works*, apud Hill, 1992, p. 120 e 125)

A proposta era demonstrar o “intercâmbio da mente com as coisas”. E essa possibilidade estava sendo concretizada pelas artes e pela ciência. O que Bacon estava propondo era uma aliança entre teoria e prática também no campo filosófico. A teoria dava suporte para que a prática se sustentasse num nível de inteligibilidade, sem a concepção de ser uma atividade utilitarista. O conhecimento da natureza estava permitindo trabalhá-la para atender as necessidades das pessoas. Com isso, conhecia-se a natureza, trabalhava-se nela e melhorava-se as possibilidades da condição humana.

Demonstrar essa inteligibilidade nos tempos de Bacon era tentar refutar dogmas axiomáticos de que a humanidade estava desamparada e decaída. A possibilidade de sair da desesperança era o testemunho das obras permitindo que a verdade fosse revelada e estabelecida. Assim, a prática era para esse pensador a “única forma de comprovação da verdade”. A experiência e os resultados dos experimentos, não os argumentos metafísicos, é que sustentavam o conhecimento. As obras são o que comprovam o conhecimento.

“O conhecimento não deveria ser buscado como ‘um leito para o repouso de um espírito curioso e inquieto, como um terraço onde uma inteligência irrequieta e inconstante pode vagar contemplando uma bela paisagem, como uma torre a cujo cimo pode-se alçar uma mente orgulhosa, uma fortaleza ou campo de batalha, próprios para o combate e a contenda, ou, ainda, como uma loja para lucros e vendas’. Deve, pelo contrário, ser ‘um rico armazém, para a glória do Criador, e o alívio da condição do homem’.” (Bacon, apud Hill, 1992, p. 129)

Para tanto, existe um procedimento metodológico, sustentado eticamente, que orienta o caminho para se chegar ao conhecimento: da observação do ensaio e do erro dos

artesãos elevá-la à categoria de princípio, ou seja, a realidade pode ser modificada pelo esforço humano e, as teorizações fundamentadas na prática é que permitem esse nível de compreensão.

O conhecimento entendido como resultado da observação pessoal, da experiência individual e da utilidade, estava-se sobrepondo à autoridade dos livros e dos eruditos não fundamentados na realidade experienciada. Através do esforço e do trabalho, os homens viam-se realizando “coisas” difíceis e debatendo questões complexas. Tanto as questões óbvias como as que apresentavam necessidade de discussões devido às suas complexidades, tinham a utilidade e a experiência como princípio.

Assim, a descoberta pela observação, pela experiência pessoal e pelo processo de experimentação é o procedimento indicado. Mas esse procedimento é uma atividade cooperativa. A prova da veracidade do experimento é social, passa pela comunidade científica. Os cientistas baconianos diziam que não era “científico” julgar pela aparência, mas pela experiência, “por aquilo que se descobre e se sente nos próprios corações”. (Hill, 1992, p. 156)

Referindo-se aos procedimentos metodológicos ou ao método científico proposto pelo pensador inglês, Hill (1992), destaca:

“O método científico de Bacon é o método de ensaio e erro dos artesãos elevado à categoria de princípio. Suas teorias sugeriam que a realidade poderia ser modificada pelo esforço humano. Ele chamou a atenção dos homens para o mundo real em que viviam e tornou-os céticos quanto às teorizações sem fundamentos na prática. A mera atividade intelectual dissociada da prática é uma forma de ócio e escapismo: ‘gastar tempo demais em estudos é indolência.’” (Hill, 1992, p. 142)

Em certo sentido, conforme Hill (1992), Bacon subestimou a complexidade das atividades e do conhecimento, contudo seus princípios poderiam ser um estímulo ou um guia para a ação. O pensador inglês estava apresentando uma tendência para a “secularização do pensamento em todos os domínios possíveis das idéias”. O pensamento ou filosofia experimental de Bacon aplicado à esfera social se propunha a equiparar as inteligências humanas, não atribuindo a ninguém uma superioridade

individual. Recomendava o incentivo, o encorajamento e a progressão de todos os seres humanos capazes, de todos os tipos, categorias e profissões.

“Cada homem podia ser o seu próprio mestre. Exatamente da mesma forma, os radicais usavam a doutrina protestante do sacerdócio de todos os crentes para justificar a prédica feita por leigos, e não apenas por especialistas treinados nas universidades.” (Ou ainda), “Eles (os baconianos) haviam aprendido a rejeitar tanto a autoridade de Aristóteles quanto a dos bispos, a confiar nos experimentos científicos, na experiência religiosa e na comprovação independente do seu próprio senso crítico.” (Hill, 1992, p. 162)

Esse movimento intelectual de Bacon é possível devido à leitura que faz dos avanços da matemática e da astronomia que se desenvolveram na Inglaterra ao redor de Gresham College; da aproximação com a literatura popular e ainda do embasamento que tem da tradição puritana inglesa opondo-se a Aristóteles e aos escolásticos. (Hill, 1992)

A construção do conhecimento que passa pela prática, pelos sentidos, pela experiência e experimentos, mexe com a hierarquia social estabelecida. Comênio (1971), ao fazer referência a Campanella (*Pampaedia*, p. 242), ao conviver com o pensamento baconiano, ao citá-lo na sua teoria pedagógica (*Pampaedia*, p. 288), propõe, ao indicar a escolarização de *todos*, uma revisão da hierarquia social. Assim, ainda que a teoria pedagógica comeniana oportunize o surgimento de novas sociabilidades, excludentes elas, também, quando nem todos entram no processo de escolarização, está apontando rumos para a transformação social da época.

A aspiração de Comênio não se concretiza, pois, nem “todas as Nações, Estados, Famílias e Pessoas, sem qualquer exceção”, ou seja, “cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres” não obtém a formação proposta por sua teoria pedagógica. Dessa forma, cria-se outra fronteira ou outro limite para a reorganização da hierarquia social. Entretanto, enquanto pensamento, a teoria pedagógica comeniana coloca-se no desejo de incluir a formação de todas as pessoas no processo de construção do conhecimento. (Comênio, 1971, p. 38 - 39)

4 – O enfrentamento entre os novos espaços de produção de saber e as universidades: o surgir de um conhecimento que se fundamenta na prática

Se, por um lado, as artes mecânicas emergentes no início da modernidade são o alicerce da *revolução científica* que tomou corpo no século XVII, fundamentada tanto pelos feitos como pelas novas relações de saberes que se estabeleciam com *homens sem letras* e os *doutos*, por outro lado, houve enfrentamento polêmico com a tradição universitária. O saber e a realidade material dos artesãos, artífices e mecânicos, de uma maneira geral, opunham-se ao saber e às abordagens ideológicas desenvolvidos na universidade. Garin (1996) assim se refere à análise do enfrentamento entre os novos espaços de saber e à atividade intelectual desenvolvida nas universidades:

“... dos séculos XIV ao XVI a nova cultura não segue os movimentos da Universidade nem triunfa nela; e quando ali penetra, o faz, por assim dizer, em termos limítrofes. Claustros e chancelarias, cortes e ‘academias’, ou seja, livres redutos de eruditos que se tornam os centros do novo saber; mestres de gramática e de retórica, ou no máximo de lógica e de ética, ou professores de grego são os que introduzem nas universidades os fermentos de uma fecunda inquietação.” (Garin, 1996, p. 142)

Mercadores, artífices e mecânicos, produtores de instrumentos e coisas, no século XVI, tentam buscar nas universidades apoio para os seus “novos corpos de idéias (que) começam a ser formulados, num desafio àqueles tradicionalmente aceitos”. Contudo, para esses trabalhadores, no caso dos ingleses,

“Eles voltaram seus olhares em vão para as universidades, que ainda eram seminários para a educação de pastores, e estavam se convertendo em escolas de aperfeiçoamento para a pequena nobreza. Havia muitos, muitíssimos jovens inteligentes em Oxford e Cambridge, mas poucas idéias novas.” (Hill, 1992, p. 18)

O corpo de intelectuais da universidade, de uma maneira geral, tinha dificuldade de observar e pensar as atividades dos artesãos, mecânicos e mercadores, autodidatas “cheios de idéias” provenientes do mundo do trabalho produtivo. Esses artífices

produziam coisas e com elas pensavam o mundo. Nessa realidade se formavam visualizando o porvir. Por seu lado, as universidades ainda tinham laços com a sistematização do conhecimento provinda da *Escolástica*. Suas produções voltavam-se para os antigos, enquanto que os artesãos eram partidários dos modernos e da ciência contemporânea a eles. No caso específico da Inglaterra, a *intelligentia* oficial ignora a revolução intelectual que estava tomando espaço nessa nova realidade. "A ciência do reinado de Elizabeth⁵³ foi obra de mercadores e artesãos, não de doutores, praticada em Londres, não em Oxford e Cambridge, em vernáculo, não em latim." (Hill, 1992, p. 27)

Uma produção considerável de livros em língua vernacular é divulgada e utilizada nas oficinas, nos observatórios e nos laboratórios. Nesse período, em todo território europeu, Hill (1992) observa que "os melhores manuais em vernáculo eram superiores, em alcance e qualidade, aos mais modernos usados nas universidades". Robert Recorde, em Londres, sustentava-se praticando o ofício de médico e fazendo conferências populares sobre matemática. Sobre aritmética escreveu *The Ground of Artes*, um livro didático popular que entre 1540 e 1662 teve vinte e seis edições.

John Dee (1527-1608), definindo-se como mecânico ao traduzir obras científicas, organizou a maior biblioteca matemática e científica da Inglaterra de sua época, colocando-a à disposição de navegadores, mercadores, mecânicos e artesãos. Entre suas traduções reviu e ampliou a décima segunda edição de *The Ground of Artes* de Robert Recorde. No prefácio de uma tradução de *Euclide* feita por Henry Billingsley, que foi prefeito de Londres, diz que seu ofício de traduzir obras científicas era para

"... ajudar o grande número de 'simples artífices' que, graças, 'à habilidade e à experiência que já possuem, poderão (através dessas boas contribuições e informações) descobrir e conceber novas obras, máquinas e instrumentos invulgares, cuja aplicação servirá aos mais diversos propósitos da comunidade' ". (Dee, apud Hill, 1992, p. 30)

¹³ Elizabeth ou Isabel I (1558 - 1603). A última governante da Inglaterra, pertencente à Dinastia Tudor. (Ribeiro, 1989)

Homens e obras como as de Recorde (*The Ground of Artes*), Dee (tradutor, consultor e instrutor da Companhia de Moscóvia), Billingsley (*Euclide*), Norman (*Newe attractive*), Gilbert (*De Magnete*, resultante da observação dos operários fundidores e das conversas com os navegadores) não ligados às universidades, formaram um grupo de tradutores, compiladores e/ou produtores de um saber “para tornar o aprendizado da ciência acessível a todos que soubessem ler, fosse em medicina, cirurgia, geografia, matemática, astronomia, ou, ainda, história”. (Hill, 1992, p. 27)

Essa prática, de um modo geral, estende-se em todo o contexto europeu da época. Rossi (1989) diz que os inovadores da filosofia mecânica e experimental não tiveram êxito em suas repetidas tentativas de transformar as instituições acadêmicas oficiais em centros vivos de ensino e pesquisa. Com essa impossibilidade, o saber científico concretiza-se nos observatórios, laboratórios, museus, oficinas, portanto, fora da universidade. (Rossi, 1989, p. 10)

Ainda a iniciativa da filosofia mecânica e experimental, na tensão com os centros oficiais do conhecimento tradicional, oportunizou a criação de outros centros. Os que ocupavam os lugares da divulgação do conhecimento tradicional, muitas das vezes, pessoas ligadas ao papado, acusavam os tradutores, compiladores e escritores de aviltarem a qualidade dos originais ou de tornarem o aprendizado por demais vulgar. Os que traduziam defendiam-se mostrando que o apreço às universidades não caía e que também não representava um obstáculo aos seus estudos.

No entanto, havia uma distância significativa, em termos de formação do ser humano, entre os que estudavam na universidade e os que faziam ciência fora da universidade. Hill (1992), referindo-se às universidades inglesas, coloca:

“Os inúmeros e excelentes cientistas e doutores elisabetanos de origem universitária só foram aprender suas ciências depois de terem deixado a universidade. Os médicos iam completar seu aprendizado no exterior, em Pádua ou em Leiden. Nenhum dos mais famosos matemáticos e cientistas dos primórdios do século XVII - Gilbert, Harvey, Bacon, Napier, Hariot, Wright, Oughtred - ocuparam cargos universitários.” (Hill, 1992, p. 75)

A universidade mantinha-se hábil em resistir às reformas e absorver os reformadores. Nesse sentido, para aquela época, fora dos meios oficiais da educação inglesa, o Gresham College foi um grandioso projeto de formação para o início dos tempos modernos.

Esse projeto, contrariando os apelos de Cambridge, de que o dinheiro seria mais adequado se fosse doado à universidade, tinha o suporte idealizado e financeiro de sir Thomas Gresham (1518 - 1579). Mercador e financista, doou partes de sua renda para fundar uma escola que ficasse nas mãos de mercadores e não de clérigos. Nesse sentido, conforme Hill (1992), Gresham

“... dotou sete cátedras: teologia, direito, retórica, música, medicina, geometria e astronomia, com remunerações superiores às que Henrique VIII concedera aos catedráticos de teologia de Oxford e Cambridge. A exemplo da Biblioteca Bodleiana, o Gresham College foi criado para combater o papismo. O professor de Teologia detinha, naturalmente, a posição mais elevada: ele devia dedicar o seu tempo à consideração sensata de controvérsias, ‘especialmente contra o adversário comum, a Igreja de Roma’”. (Hill, 1992, p. 51 -52)

Enquanto que em Oxford e em Cambridge os temas tratados se voltavam para o estudo dos clássicos, como Galeno, Ptolomeu, Plínio, Estrabão, Aristóteles e Platão, utilizando como procedimentos as sutilezas lógicas, *quaestio disputata*, a razão desenvolvida pela *Escolástica* com abundantes citações de autoridades, o Gresham College voltava-se para questões de uso cotidiano: testamento, agiotagem, compra e venda, navios, marinheiros, navegação, monopólio, mercadorias, piratas; perguntas do dia-a-dia tratadas com teorias atualizadas de fisiologia, patologia, terapêutica, cálculos, logaritmos. As aulas incluíam discussões, demonstração de uso de instrumentos e realização de experimentos. A língua utilizada para o melhor aproveitamento dos estrangeiros era o latim e o inglês para os cidadãos que entendiam pouco o latim.

O Gresham College foi um importante centro científico inglês da primeira metade do século XVII, criado não com a intenção de desagradar a Oxford e Cambridge. Teve como base material o testamento de Thomas Gresham, mas as indicações das cadeiras inicialmente foram feitas por aquelas universidades. Contudo, na prática

cotidiana, o procedimento de ensino do Gresham College era uma crítica implícita à universidade. Geometria e astronomia não eram ensinadas em Oxford e em Cambridge. Das sete cátedras de que Gresham dispunha, três eram de matérias científicas e o professor de astronomia ainda deveria ensinar a arte de navegação. O primeiro professor de geometria desse colégio (Henry Briggs, 1561 - 1630), com seus colegas, professores de matemática e astronomia, mantiveram relações com um grupo de construtores navais e navegadores. Portanto, uma prática pedagógica que se distanciava daquela desenvolvida nas universidades e que se direcionava para a construção de uma teoria pedagógica que elegia a formação do ser humano ligado à vida produtiva dos anos seiscentos. Observando essa vida ativa, a teoria pedagógica moderna colocava-se questões a respeito do conhecimento não mais fundamentado na Bíblia, mas provindo da fala dos meios populares e dos aliados a esse meio na elaboração de explicações fundamentadas na técnica, na experiência e na comprovação que a materialidade da época permitia.

Hill (1992) diz que O Gresham College desenvolveu em seu tempo uma importante atividade voltada para a educação popular de adultos, ou seja, possibilitou que as pessoas ligadas à vida de sustentação material adquirissem conhecimentos buscados não só nos livros, mas nas coisas com que estavam envolvidos. Assim, o Gresham College organizou-se principalmente para a formação de pessoas ligadas ao envolvimento com as coisas do mundo material.

“O Gresham College foi muito mais uma instituição voltada para o ensino do que para a pesquisa, mas também ofereceu aos cientistas aquilo que até então lhes faltara: um local fixo para reuniões e intercâmbio de idéias.” (Hill, 1992, p. 55)

Mas não só o Gresham College apresenta inovações em termos de se formar o indivíduo pelo seu envolvimento na construção do conhecimento empírico. Outras instituições passam por transformações visando à formação e ao exercício dos profissionais.

O Colégio dos Médicos, “uma instituição auto-seletiva e aberta apenas àqueles que já se haviam formado por uma universidade, que tinha o direito de licenciar a todos os clínicos, num raio de sete milhas a partir de Londres, e de multar e aprisionar os

recalcitrantes” rivalizava-se com a Companhia dos Cirurgiões-Barbeiros e com a Sociedade dos Boticários. (Hill, 1992, p. 103)

As novas tendências da medicina ligadas às experiências de Paracelso não mais buscavam em Hipócrates e em Galeno a autoridade médica inquestionável. Surgiram manuais de utilização médica, escritos em inglês, que relatavam a experiência pessoal aliada às realizações dos experimentos. Thomas Gale (1507 - 1587), cirurgião do exército de Henrique VIII e da marinha de Elizabeth, incorporou aos escritos a sua experiência pessoal. John Bannister (1533 - 1610) escreveu em inglês *The Historie of Man*, um texto padrão da anatomia cirúrgica. John Woodall (1569 - 1643) foi “autor do primeiro manual prático de cirurgia e provável descobridor do suco de frutas como remédio contra o escorbuto”. (Hill, 1992, p. 105)

A guerra civil⁵⁴ possibilitou a reestruturação da profissão médica na Inglaterra. Em Londres, o monopólio do Colégio dos Médicos vê-se atingido nos conhecimentos relativos à sua maneira de formar médicos, na jurisdição de seu estatuto e no direito de multar e aprisionar.

A Companhia dos Cirurgiões-Barbeiros, por ter desenvolvido uma ação mais efetiva no Parlamento durante a guerra civil, vê suas atividades expandidas e privilegiadas. A Sociedade dos Boticários, artífices independentes da profissão médica, obteve do Parlamento mais liberdade para exercer suas atividades.

Entretanto, Hill (1992) diz que, embora a profissão médica inglesa dos anos seiscentos estivesse organizada em três grupos distintos, havia momentos de intercâmbio entre eles. O intercâmbio devia-se à necessidade da ligação entre medicina e cirurgia, para uma aprendizagem mais abrangente dos que fossem exercer a atividade médica; necessidade de incluir nos cursos médicos abordagens práticas dos cirurgiões-barbeiros e dos boticários, entre elas estudo da anatomia humana e dos preparados químicos provenientes da medicina paracelcista. Nesse sentido, entre as divergências, houve também colaboração. Assim é, que, por exemplo,

¹⁴ Período revolucionário inglês ocorrido por volta dos anos de 1640 a 1660. (Ribeiro, 1987)

“Em 1585, o Colégio dos Médicos estabeleceu um jardim de plantas medicinais ao redor de sua sede e nomeou John Gerarde como conservador. Supõe-se que tenha sido sir Theodore Mayerne, ele próprio pesquisador e inventor, quem convenceu o Colégio dos Médicos a incluir os medicamentos químicos em sua *Pharmacoeopia Londinensis* de 1618.” (Hill, 1992, p. 109)

É pela efetivação de atividades como essas que experiência, experimentação e a forma de pensar decorrente do envolvimento com elas passam a ser as forças exercitadas na produção do conhecimento ligado à medicina. Esse procedimento questiona a tradição da medicina dominante entre os séculos XVI e XVII.

Os artífices boticários, no século XVII, quando o comércio com as Índias Orientais começa a trazer plantas medicinais desconhecidas, ampliam suas atividades alargando os experimentos e os resultados favoráveis à cura de doenças. Nas províncias inglesas, a atuação dos cirurgiões e boticários teve chances de ser mais desenvolvida do que em Londres. Nesse sentido, Hill (1992) diz que “pode-se supor que o aprendizado a que os cirurgiões e boticários se submetiam dava-lhes um treinamento superior à educação exclusivamente acadêmica dos médicos”. (Hill, 1992, p. 115)

Segundo a interpretação sócio-histórica de Hill, o enfrentamento entre os novos espaços de saber, como, por exemplo, o Gresham College, a Companhia dos Cirurgiões-Barbeiros e a Sociedade dos Boticários com as universidades de Cambridge e Oxforde e o Colégio dos Médicos, possibilitou a ampliação do conhecimento em áreas antes não tomadas como fonte de saber e, também, em certo sentido, forjou a reestruturação da forma da construção dos saberes nas instituições legitimadas.

É pela prática decorrente de escolas como essas que a teoria pedagógica comeniana ganha força em sua construção. O Gresham College, a Companhia dos Cirurgiões-Barbeiros, a Sociedade dos Boticários, as inovações implantadas pelo Colégio dos Médicos constroem uma prática sociocultural que fundamenta a proposta de Comênio. Por isso, em sua constituição, a teoria pedagógica comeniana tem respaldo para propor que a educação passe pelo processo de construção do conhecimento que

recorre à vida produtiva, à experiência pessoal e à utilização da ciência de cunho empírico.

Nesse sentido, a teoria pedagógica comeniana representa uma tomada de postura que envolveu a ação do pensar e do agir frente à organização da educação daquela época.

Na década de 1630, Hartlib, Dury e Comênio trabalharam para colocar em prática atividades relacionadas à pesquisa, ao ensino e à educação, tendo como fundamentação básica os projetos de Bacon. O programa que os três divulgadores dos projetos de Bacon trabalharam propunha a divulgação do pensamento científico de Bacon. Fundamentado no programa elaborado por Hartlib, Comênio e Dury, este último, em 1631, incorpora aos propósitos de suas viagens de divulgação e formação das pessoas a observação seguinte:

“todas as invenções e realizações práticas em todas as ciências, ... que possam trazer vantagens à saúde do corpo, à preservação e ao aumento das riquezas através dos ofícios e das atividades mecânicas ...’, e de todas as ‘artes e ciências filosóficas, químicas e mecânicas, as quais não apenas revelam com harmonia e concisão os segredos das disciplinas, mas também, segundo se acredita, revelam os segredos da natureza’ ”. (*Samuel Hartlib*, apud Hill, 1992, p. 142)

Dury, enquanto viajava, divulgava a possibilidade de a ciência desenvolver-se conforme os procedimentos experimentais propostos por Bacon. E ainda ampliava a possibilidade da ciência avançar através das observações que fazia das artes relacionadas à química, à mecânica e a navegação.

Enquanto pertencente ao grupo comeniano de reformulação das instituições educacionais, Dury propunha a criação de uma instituição que desenvolvesse pesquisas sobre o saber universal e pesquisas educacionais, tendo estas o seu próprio instituto, com imprensa própria e um ministério escolar que acompanhasse as atividades dos professores e, também, um centro de intercâmbio internacional que refletisse questões originais para as ciências.

Bacon era partidário de Comênio e Comênio concordava com os projetos de Bacon. Comênio considerava a *Instauratio Magna* de Bacon a obra filosófica mais instrutiva

daquele século que se iniciava (século XVII). Dizia ele: “devemos a primeira sugestão e oportunidade de conselhos sensatos para a reforma universal das ciências”. (Comênio, apud Hill, 1992, p. 142)

“Os comenianos defendiam um sistema de educação universal, embora com gradações sociais, juntamente com uma revolução dos métodos educacionais, cuja ênfase incidiria não mais sobre as palavras, mas sim sobre as coisas, e nos quais o aprendizado não mais seria uma atividade mecânica, mas estaria voltado para a experiência, a observação e a prática no ensino das línguas e da ciência.” (Hill, 1992, p. 142)

Hartlib, durante o período revolucionário inglês, foi propagandista e panfletário, recebendo o apoio da Câmara dos Comuns. Era afeiçoado ao saber e tinha um interesse apaixonado pela matemática e pela ciência. Defendeu projetos baconianos e a pesquisa médica. Propiciou, entre 1640 e 1641, a circulação, na Inglaterra, de panfletos baconianos e comenianos.

Nos meados de 1640, havia, na Inglaterra, vários grupos interligados que discutiam “ciência e reforma social”. O grupo comeniano se enquadrava nessa categoria. Assim, professores do Gresham College, ligados aos estudos científicos, reuniam-se nos aposentos de Samuel Foster, amigo de Hartlib, no Gresham College. Nesses grupos, mesclava-se uma certa ligação entre puritanismo, parlamentarismo e ciência.

Em julho de 1641, Comênio e Dury foram convidados para ajudarem na modificação da educação inglesa. Comênio propunha que a Inglaterra equipasse um colégio universal, tornando-a o centro do saber europeu.

“Comênio recebeu para exame os projetos e inventários de inúmeros colégios, para que um deles lhe fosse confiado e aos seus colaboradores, o futuro colégio universal que faria da Inglaterra o centro do saber europeu. O Chesea College foi o escolhido, e em 1667 Carlos II cedeu o edifício à Royal Society.” (Hill, 1992, p. 142)

Se a obra pensada não se concretizou da forma planejada, a Royal Society⁵⁵ teve o alicerce daquele primeiro projeto comeniano. Ou seja, os esforços investidos no programa inicial de Dury, Hartlib e Comênio, nos primeiros anos da década de 1640, devido ao movimento de a sociedade inglesa ter tomado outros rumos, contribuíram para a fundação daquele centro de estudo.

Em 1668, Comênio refere-se à fundação Royal Society, dizendo que a mesma estava compartilhando dos primeiros esforços expedidos pelo grupo comeniano. Em 1660, Hartlib, quando a Royal Society estava em processo de formação, afirmou que ela era o resultado do “grande projeto” pleiteado pelo grupo comeniano. Assim, segundo Hill (1992), “é lícito admitir que o grupo comeniano lançou, em 1641, as sementes que viriam a originar a Royal Society.” (Hill, 1992, p. 142)

Comênio, em julho de 1642, deixa a Inglaterra, no auge dos preparativos militares e econômicos para a guerra civil, quando a ameaça desse evento havia claramente adiado a concretização das esperanças baconianas. Contudo, suas proposições se fizeram presentes pelos anos seguintes. Assim, circularam propostas de ver instituída uma educação universal, fundamentada nos avanços da ciência, em universidades mantidas pelo Estado, em Londres, York, Bristol, Exeter, Norwich. Nessas universidades havia uma proposta de que o trabalho intelectual fosse desenvolvido em combinação com o trabalho manual.

“Em 1648, Petty, que mais tarde veio a ser superintendente da República na Irlanda e professor de anatomia em Oxford já depurada, propôs (a Hartlib) a criação de uma universidade em Londres. Também recomendou ‘oficinas de letras’ para crianças pobres, e ‘colégios de artífices’ onde mecânicos de talento teriam suas experiências subsidiadas pelo governo. Queria também que o treinamento vocacional fosse intensificado.” (Hill, 1992, p. 169)

Portanto, a teoria pedagógica comeniana, ao observar esse espaço de relações entre artesãos e filósofos, cientistas e pedagogos, sociedade civil e governo, tem elementos fundantes para a sua construção, ou seja, a produção da ciência, nas primeiras décadas do século XVII, evidencia a construção de um conhecimento que tem a ver

¹⁵ Royal Society “fundada em 1662, para a promoção do conhecimento e especialmente das ciências” (Ribeiro, 1987, p.286)

com as relações que envolvem o fazer, o agir, o fabricar, enfim, a prática das pessoas que lidam com as *coisas*.

Essa prática de cunho mais produtivo, no contexto dos primórdios da modernidade, se materializa com outras práticas socioculturais mais ligadas ao cotidiano das pessoas, as quais também irão fundamentar a constituição da teoria pedagógica comeniana na sua construção.

B – A difusão da leitura e da escrita, a intimidade com o sagrado e a percepção do corpo na construção do indivíduo

Os séculos XVI e XVII registram a presença de uma cultura sócio-histórica que aos poucos vai se diferenciando do contexto cultural que a precedeu. Uma das ênfases que vai diferenciando esse contexto no início da modernidade é a centralidade que vai sendo dada à pessoa enquanto indivíduo. Ou seja, o homem, em sentido genérico, é o ser que nas suas relações sociais vai, aos poucos, se percebendo indivíduo que tem corporeidade, sentidos, sensibilidade e forças intelectuais próprias. Essa percepção o torna particular em relação às demais pessoas do grupo familiar, do grupo religioso ou de outros grupos de convivialidade. Volta-se, assim, o indivíduo para si mesmo como sujeito de desejo, de vontade e de razão não mais submetido, em certo sentido, a uma coletividade ou a um poder e a uma vontade divina definidora.

Seguindo estudos de Philippe Ariès (1991), nos últimos tempos da Idade Média encontra-se o indivíduo inserido em convivências coletivas que são próprias daquele momento e que o fazem sentir-se mais pertencente ao grupo do que à sua individualidade.

“... um indivíduo enquadrado em solidariedades coletivas, feudais e comunitárias, no interior de um sistema que funciona mais ou menos assim: as solidariedades da comunidade senhorial, as solidariedades entre linhagens, os vínculos de vassalagem encerram o indivíduo ou a família num mundo que não é nem privado nem público [...], no sentido que lhe foi dado na época moderna.” (Ariès, 1991, p. 7)

No início da modernidade o indivíduo vai paulatinamente se construindo, entre avanços e recuos, entre tensões e harmonia, enquanto sujeito de sua própria sensibilidade, da construção e uso das forças intelectuais e de uma percepção mais acentuada de seu corpo.

Para aquele momento, que práticas socioculturais permitem à pessoa constituir-se indivíduo, um sujeito de desejo, de vontade e de razão, diferenciando-se do ser humano entendido como *discípulo* da vontade de Deus ou submetido à vontade coletiva da hierarquia de segmentos sociais a que pertence?

Muitas das práticas socioculturais que definiam as pessoas na Idade Média continuarão presentes no início da modernidade. Contudo, inseridas nessa nova época, as pessoas vão assumindo outras atividades e constroem diferenças. Portanto, as práticas sociais e culturais se redefinem.

Entre essas práticas que se redefinem no início da modernidade, conforme estudos de Ariès (1991), difunde-se a leitura e a escrita; modificam-se as relações da pessoa com o sagrado, e redefine-se a relação com o corpo, ou seja, tem início a descoberta da intimidade e o início da construção de uma *civilidade* do indivíduo moderno.

1 – O processo de uma lenta emancipação individual com as práticas de leitura e de escrita

Nos primórdios da modernidade, uma fase de transição em que práticas do medievo ainda permanecem, aos poucos acentua-se uma percepção de que os seres humanos se colocam como sujeitos de construção e intervenção. Essa percepção é possibilitada pelas produções de cunho material e práticas socioculturais que se redefinem ou emergem naquele contexto. A leitura e a escrita são exemplos dessas práticas que se difundem ainda lentamente, mas de forma mais acentuada que na época que a precedeu.

Com a invenção da imprensa⁵⁶ tornou-se mais fácil a circulação de sistematizações, de forma escrita, a respeito das coisas humanas. A leitura em voz alta, uma prática da

¹⁶ “O aperfeiçoamento da fabricação do papel” (invenção chinesa cerca de 200 anos d. C.), a necessidade da “difusão dos escritos”, a divulgação de uma “literatura laica e popular [...] e o desenvolvimento das técnicas da xilotipia e, depois, da metalografia, preparam o caminho para a invenção da imprensa”. Assim, Johannes Gensfleisch (Gutenberg: 1394 - 1468), lapidador de diamantes e fabricante de espelhos, por volta de 1440, começou a “fundir caracteres móveis a partir de matrizes gravadas em metal”. Esse processo foi o impulso que revolucionou a imprensa no século XV. (Delumeau, 1984, v. 2, p. 278 e 282)

Idade Média, continuou sendo uma maneira de ler; uma outra prática de leitura, porém, difunde-se - a leitura silenciosa. E com ela uma nova relação das pessoas consigo mesmas.

A leitura silenciosa permitiu que indivíduos dos séculos XVI e XVII que tiveram acesso a ela desenvolvessem uma reflexão solitária fora dos conventos, formassem uma concepção de mundo e adquirissem conhecimentos empíricos. O homem ou a mulher, interagindo com o texto escrito, aos poucos permite-se ter desejos e vontades próprios. A leitura individual os instruem a adotar novos comportamentos, e, com isso, adquirem competências para tomar atitudes próprias e fazer intervenções individuais e/ou coletivas. Assim, por meio da leitura, de forma muito lenta, o ser humano constitui-se e forma-se para intervir no processo de construção de sua vida. Houve, entretanto, considerável diferença ao acesso a essa instrução, pois aos homens a inserção na prática de leitura foi mais favorecida do que às mulheres.

Partindo da aprendizagem das práticas de leitura e de escrita, as pessoas lêem e escrevem para outras pessoas. Elas se percebem apropriando-se de um saber que poderia instruir outras pessoas e as ajudariam a orientarem-se ou reorientarem-se em suas atividades. Encontram-se, nesse sentido, as escritas direcionadas aos camponeses da França no início da modernidade. Os livros da *Biblioteca Azul*, o calendário, o manual médico ou jurídico são exemplos de palavras impressas que teriam possibilidade de circular entre os camponeses. A circulação dependia do custo dessas obras, do interesse e do crédito que os camponeses lhes concedessem.

Os *livretos azuis* como, por exemplo, *As setes trombetas*, *A vida de São Patrício, patrono da Irlanda*, *Ricardo sem medo*, *A vida de Jesus Cristo e de Judas Iscariotes*, *Mélusine*, entre muitos outros, dão suporte aos que se iniciam na arte da leitura de aprender “maneiras de dizer e modos de contar”. A respeito da possível arte de fazer, herdada da prática da leitura, “os livretos azuis participaram largamente da evolução, modificação e talvez mesmo do enrijecimento de certos temas tradicionais desde o Antigo Regime”. (Hébrard, 1996, p. 48)

O *Calendário do pastor* era útil na complementação do saber oral. Nele os camponeses faziam cálculos⁵⁷ para encontrar o signo e as fases em que a lua se encontrava, a época dos eclipses solares e lunares e as datas das festas móveis. Constavam do calendário também as datas das festas fixas e outras seções.

Nessas seções é que havia uma intenção de instruir na execução de atividades e formar comportamentos nos camponeses por parte de quem as escrevia. Encontravam-se, desta forma, no *Calendário do Pastor*, sugestões de dieta, sugestões para a atividade da agricultura, conselhos médicos para parturientes e instruções de cunho religioso.

Com as Reformas religiosas, o calendário modifica-se, e, assim, esse artifício pedagógico propõe-se a redirecionar a vida dos camponeses. O calendário reformado, de cunho protestante, é editado em Genebra, nos anos de 1550, “em grandes tiragens”. Os santos que nomeavam os dias desaparecem, e são acrescentadas datas históricas relacionadas a fatos bíblicos e eventos políticos da Humanidade. Algumas ilustrações rurais são conservadas, a localização da lua no Zodíaco é suprimida. As tabelas para cálculos desaparecem e os fenômenos relacionados ao conhecimento astronômico são nomeados. (Davis, 1991, p. 164 - 169)

São escritos, também, livros tentando divulgar o saber dos camponeses aliados à compreensão do saber erudito. *Astrologie des rustiques* é escrito por Antoine Mizaud, “doutor em medicina, matemático e professor em Paris”. Nele encontra-se a descrição de sinais evidenciados na vida terrestre e reconhecidos pelos camponeses como indicadores de fenômenos atmosféricos. A utilização das informações de cálculos através da localização dos astros são contemporizados ao uso da vida comum.

O *almanaque* escrito por Jean Vostet, em 1588, apresenta as reformas do calendário gregoriano efetivada em 1582. Tenta colocar para as pessoas as reformas introduzidas pela Reforma católica.

¹⁷ Em nota de rodapé, Davis coloca: “O *Calendário do pastor* não era publicado todos os anos. As datas da lua nova podiam ser calculadas para 38 anos; os eclipses eram previstos para um século ou mais. As datas dos dias da semana, o período exato da lua nova e a posição da lua no Zodíaco tinham de ser calculados pelas tabelas para cada ano posterior ao ano de sua publicação.” (Davis, 1990, p. 164)

O privilégio dos rústicos de René Choppin, ainda que escrito em latim, mostra vantagens legais e direitos dos camponeses. Esses homens que escreveram para os camponeses, embora com limitações, estavam descobrindo

“... como pensava O camponês. E, dedicados à ‘ilustração’ da língua nacional e ao ideal humanista do trabalho prático, eles decidiram que deveriam corrigir o saber rural e instruir Os camponeses. (Davis, 1990, p. 169)

O Humanismo renascentista, do início da modernidade, vai privilegiar a formação do indivíduo sob determinadas práticas socioculturais. Entre elas, aos poucos, a língua nacional será entendida como um artifício pedagógico que instrui a pessoa a expressar-se com a formação lingüística de sua nação de origem. O latim continuará sendo a forma erudita de escrever, mas um espaço para a comunicação na língua pátria será criado. Alighieri, Petrarca, Campanella escreverão suas obras poéticas em linguagem vernacular. Lutero, Ratke, Comênio, Bacon escrevem obras e sugerem que a educação escolar instrua os(as) educandos(as), também, em língua vernácula.

Uma outra prática sociocultural que se constitui com o “ideal humanista do trabalho prático” é a inserção das pessoas nas atividades produtivas. À medida que o meio material vai sendo construído a partir da intervenção na natureza, partindo das exigências colocadas pela própria humanidade, os indivíduos constroem-se nas suas forças corporais e nas forças intelectuais. Assim, nos primórdios da modernidade, a visão humanista do indivíduo aos poucos vai se disseminando, e nas práticas socioculturais ou através delas difunde-se a compreensão de que formar-se *ser humano* é uma arte, uma tarefa, uma fabricação por meio de um trabalho prático-teórico das próprias pessoas.

Não só os camponeses deveriam ser instruídos e formados sob os alicerces do pensamento renascentista humanista. Homens e mulheres da cidade, povo e linhagens nobres foram sendo conduzidos para uma constituição em que se viam com competências de serem formadores de si próprios e de outros indivíduos enquanto seres situados no mundo do trabalho. Para tanto, dirigem-se aos seus pares, escrevendo.

Louise Bourgeois é uma pessoa que faz da sua profissão uma arte de formação de novos profissionais e manifesta uma preocupação com os erros médicos. Habilitada como parteira, inicialmente de pobres, depois da família de Henrique IV, Louise Bourgeois, escreve sobre sua arte. Fundamentando-se na experiência em que se qualificou através de sua prática, corrige erros e faz publicações divulgando seus conhecimentos para instruir outros profissionais da área. “Ela alegava que sua imensa prática mostraria os equívocos dos médicos e dos cirurgiões e até do próprio mestre Galeno.” (Davis, 1990, p. 179)

A palavra escrita como ação formadora do indivíduo, no século XVI, foi mais favorecida entre os cidadãos do que entre os camponeses. Livros como o de Louise Bourgeois ou de artesãos falando da prática das profissões tinham mais circulação. *Pirotecnica* de Birunguccio (1480 - 1539) tornou-se um manual a respeito do estudo da mineralogia e da metalurgia. O ceramista Bernard Palissy foi o autor-artesão que dialogou com outros artesãos através da palavra escrita sobre a Química e a Agricultura.

A alfabetização escolar também é incluída neste contexto fazendo parte do processo educativo de construção das pessoas. Embora diferenciada em termos de oportunidade para camponeses e cidadãos, como também para homens e mulheres, o processo educativo escolar reestrutura-se e torna-se mais difundido. A esse respeito afirma Davis (1990):

“As velhas escolas para coroinhas ainda prestavam seus serviços aos filhos de alguns artesãos e pequenos negociantes, e, mais importante que isto, o número de professores de francês e mestres de aritmética multiplicava-se. Em Lyon, por exemplo, nos anos 1550 e 1560, podem ser identificados cerca de 38 professores masculinos de leitura, escrita e aritmética (de modo grosseiro, um para cada quatrocentos homens de menos de vinte anos), sem falar nos mestres de latim do Collège de La Trinité. [...] os orfanatos municipais recentemente estabelecidos em algumas cidades ofereciam instrução rudimentar aos meninos pobres e, às vezes, até as meninas órfãs estavam aprendendo o ABC. (Davis, 1990, p. 172 - 173)

No ensaio *Mulheres urbanas e mudanças religiosas*, Davis (1990) se faz a pergunta: “E a alfabetização das mulheres urbanas, no século seguinte à introdução da gráfica na Europa, (como se efetivou)?”.

Tanto os dados buscados por essa autora quanto os apresentados por Chartier (1991b) no que se refere aos contratos assinados por homens e mulheres, a percentagem é sempre menor em relação a elas. E as mulheres que assinam são quase todas pertencentes a famílias dos bem situados comerciantes e editores. Seguem-se as mulheres casadas com cirurgiões e ourives. Mulheres pertencentes às famílias de comerciantes de tecidos, de artesãos de ofícios qualificados e de alguns tabeliões não sabiam assinar.

“Os homens de ofício podem ter feito negócios com uma contabilidade escrita; já as mulheres, mais freqüentemente, tinham de contar nos dedos, usar o ábaco ou outros recursos do tipo. Apenas na base da hierarquia social, entre os trabalhadores não-qualificados e os jardineiros urbanos, homens e mulheres eram iguais. Como entre os camponeses, poucos em cada sexo eram alfabetizados.”
(Davis, 1990, p. 69)

Portanto, a escrita como aquisição de uma habilidade contribuidora da formação da pessoa, possibilitando-lhe um rumo de emancipação individual, no início da modernidade é propiciada de forma diferenciada aos homens e as mulheres. Para as mulheres, a habilidade de escrever é uma conquista de menor importância do que as atividades profissionais. Ou, no dizer de Davis (1990), “os programas educacionais reclamados por humanistas cristãos, como Erasmo e Juan Luis Vives”, dirigidos para todas as pessoas, são destinados, em parte, às mulheres ricas e bem situadas na hierarquia social. Para as mulheres do povo, ler e escrever eram habilidades consideradas desnecessárias em suas vidas. (Davis, 1990, p. 69)

Contudo, há individualidades que se projetam, mesmo entre as mulheres. A clamação de Louise Labé, uma mulher poetisa que descendia de trabalhadores do povo, de cordoeiros, de cirurgiões-barbeiros e de açougueiros de Lyon, do século XVI, constituiu-se em uma formação individual, singular, mas sua voz entre as mulheres daquela época foi pouco ouvida. Em 1555, ela dizia às mulheres trabalhadoras do povo:

“Levantar suas mentes um pouco acima de suas rocas e fusos ... aplicando-se à ciência e ao estudo ... para fazer saber ao mundo que, se não somos feitas para comandar, nem por isso devemos ser desdenhadas como companheiras, tanto nos negócios públicos como nos privados, daqueles que governam e são obedecidos.” (Labé, apud Davis, 1990, p. 69 - 70)

Mesmo sendo rara, é uma visão de que as mulheres trabalhadoras poderiam estar incluídas nos projetos de educação. Louse Labé olhou as circunstâncias em que se inseriam as mulheres trabalhadoras e as percebeu com capacidades para estudo e para o acesso à ciência tanto quanto os homens.

Assim sendo, mesmo considerando as diversidades das práticas entre a leitura e a escrita, nos anos seiscentos e setecentos foram mais difundidas do que às épocas que as precederam. Ainda que “o acesso das sociedades ocidentais à escrita entre os séculos XVI e XVII não foi um progresso linear e contínuo”,

“Nos países reformados e nas nações católicas, nas cidades e nos campos, no Velho e no Novo Mundo, a familiaridade com a escrita progride, dotando as populações de competências culturais que antes constituíam apanágio de uma minoria.” (Chartier, 1991b, p. 116 - 117)

Essas competências saber ler e/ou escrever⁵⁸ possibilita novas relações com os outros, com os poderes da sociedade e consigo mesmo. Surgem práticas e sociabilidades antes não existentes e a construção do Estado moderno apóia-se na escrita como um recurso novo na direção da sociedade e na veiculação da justiça.

¹⁸ Davis diz que “pode-se aprender a ler sem aprender a escrever e vice-versa”, embora as duas habilidades comumente fossem ensinadas juntas na França do século XVI. Chartier na discussão “do progressivo ingresso das sociedades ocidentais na escrita” coloca que nas sociedades do Antigo Regime, “se todos os que assinam o nome sabem ler, nem todos os que lêem sabem assinar o nome” e que “entre os que sabem assinar nem todos escrevem, ou porque a assinatura constitui o último estágio de sua aprendizagem cultural, ou porque a falta da prática os fez perder o domínio da escrita que aprenderam outrora e cujo resquício é a assinatura”. (Chartier, 1991b, p. 113 - 114; Davis, 1990, p. 161)

As inovações nos grupos de leitura foram emergentes principalmente da Reforma protestante. Esse movimento sócio-histórico impulsionou a modificação das relações das pessoas com o sagrado, com as outras pessoas e consigo mesmas. A respeito das inovações na leitura e grupos de leitura, Davis (1990) destaca:

“... os grupos de leitura mais inovadores eram as reuniões protestantes secretas, em dias de festa ou tarde da noite na casa de alguém - inovadores entre outras razões porque reuniam homens e mulheres que não necessariamente pertenciam a mesma família, ao mesmo ofício ou até a mesma vizinhança. Como uma reunião em Paris, em 1559, que incluía um oficial ourives do Gatinais, um estudante universitário de Lyon, um oficial sapateiro e muitos outros, todos de várias partes da cidade.” (Davis, 1990, p. 176)

A nível mais individual a leitura e/ou a escrita oportunizou, ainda que de forma diferenciada, aos homens e às mulheres construir uma relação que permitiu uma emancipação pessoal diante dos intérpretes da palavra escrita: leiga ou divina e das determinações dos poderes constituídos: soberano e justiça.

“A relação pessoal com o texto lido ou escrito libera das antigas mediações, subtrai aos controles do grupo, autoriza o recolhimento. Com isso, a conquista da leitura solitária possibilitou as novas devoções que modificam radicalmente as relações do homem com a divindade.” (Chartier, 1991b, p. 119)

Com as possibilidades da aquisição de livros, que se tornam mais populares e, ao lado da prática de leitura em “grupos de convivialidade”, a partir do século XVI a leitura passa a ser “uma das práticas constitutivas da intimidade individual, remetendo o leitor a si mesmo, a seus pensamentos ou a suas emoções, na solidão e no recolhimento.” (Chartier, 1991b, p. 151)

Tanto a inovação dos grupos de leitura e a permanência da prática de leitura em grupos de convivialidade como a leitura constitutiva da intimidade individual foram práticas que colocaram a pessoa mais próxima de seus desejos e de suas vontades. Nesse sentido, constituiu-se essa pessoa em indivíduo com sua singularidade, colocando-se como ator de construção de si mesmo e do mundo. Há nessas práticas uma arte que remete os homens e as mulheres a se constituírem para a intervenção

por meio da prática de leitura. A história registra algumas personagens, que através das práticas da leitura e/ou escrita, destacaram-se enquanto atores dos seus processos de formação individual e de suas intervenções no meio social.

Ariès (1991) cita o moleiro estudado por Carlo Ginzburg como um exemplo de indivíduo que se formou através de sua relação pessoal com os textos escritos e que interveio no mundo de sua época. Menocchio, no seu meio campesino, leu e interpretou, a seu modo, obras difundidas no século XVI. Entre elas, leu uma Bíblia em língua vernácula, *Il Fioretto della Bibbia e Rosario della Gloriosa Virgine Maria*. Nesse caso, o uso que Menocchio fez de sua leitura o levou a ser processado e condenado pela Inquisição naquele século.

Partindo desse registro, evidencia-se que no início da modernidade há uma certa autonomia para a pessoa fazer uma leitura individual a partir de seu capital cultural e intervir a partir de si mesmas, mas desde que sob um certo “controle social”. A esse respeito Hébrard (1966) diz:

“Menocchio parece - essa é ao menos a opinião de C. Ginzburg - deixar ressurgirem as referências de uma tradição cultural não letrada na qual, ainda que alfabetizado, está ainda inteiramente inscrito. É essa contradição mesma que é intolerável ao poder religioso ainda abalado pela recordação dos efeitos sociais que acompanharam semelhantes recodificações no início da Reforma: ao condenar Menocchio os juízes condenam sua intrusão não controlada e incontrolável no mundo da cultura escrita.” (Hébrard, 1996, p. 62)

O mesmo não aconteceu com Valentin Jameroy-Duval. Nascido no final do século XVII, filho de camponeses, aos treze anos foge da miséria familiar. Aos quatorze anos, na errância entre pastores, “aprende a ler” com livros da *Biblioteca Azul*. Em seguida, afasta-se da cultura dos pastores, deixando uma compreensão “errada” para reaprender a ler com o catecismo. Inicialmente com um pároco e depois com livros de bibliotecas eclesiásticas de eremitérios da região francesa de Tonnerre, enquanto exercia a atividade de criado, aprendeu que algumas de suas questões a respeito do mundo humano deveriam ser substituídas. Na sua obra *Memórias* diz:

“O senhor pároco [...] aconselhou-me a submeter-me, humildemente, à decisão do catecismo [...]. Essa leitura produziu um ótimo efeito, pois sufocando minha imaginação sob os peso dos mistérios que expunha, ensinou-me a respeitá-los e fez-me compreender que os objetos da fé eram infinitamente superiores aos da razão.” (Jamerey-Duval, apud Hébrard, 1996, p. 65)

Com essa formação submetida ao uso social adequado dos saberes instrumentais da leitura e da escrita, aos dezoito anos Jamerey-Duval aprende a escrever. Mais tarde, passa a relacionar-se com autoridades reais e depois entra para a universidade de Post-à-Mousson e torna-se professor de História e de Antiguidades.

Montaigne⁵⁹ é um outro personagem que registra sua aprendizagem demonstrando autonomia na própria formação. Coloca-se como um artesão na arte de escrever sobre si mesmo, sobre seu eu e sobre a direção que dá ao seu pensamento. Na sua obra *Ensaíos*, do livro II, diz:

“Há vários anos, somente a mim mesmo tenho como objetivo de meus pensamentos, somente a mim é que observo e estudo; se atesto para outra coisa logo aplico a mim ou a assimilo. E não creio seguir caminho errado se, como fazem com as outras ciências incontestavelmente menos úteis, comunico a outrem minhas experiências, embora me considere pouco satisfeito com meus progressos. [...] Costuma-se condenar quem fala de si; o uso o proíbe de modo absoluto por causa da tendência para nos vangloriarmos, que sempre aparece apontar-nos testemunhos que damos de nós mesmos. [...] Meu ofício, minha arte, é viver; quem me censura falar

¹⁹ Michel de Montaigne (1533 - 1592) nasceu no castelo de Montaigne. Até aos seis anos era acordado todas as manhãs ao som da espineta para que seus ouvidos se tornassem refinados. Os serviçais e os familiares eram instruídos a falarem o latim para que o menino tivesse facilidade na aprendizagem da língua culta. É enviado ao Colégio de Guyenne. Forma-se em direito, em Toulouse, em 1554. Trabalha como conselheiro no Tribunal de Périgord e no Parlamento de Bordeaux. Desiste da carreira de serviço público. Volta ao castelo e traduz *Teologia Natural* do espanhol Raymond Sebond. Escreve o livro I dos *Ensaíos* e os seis primeiros capítulos do livro II. Entra para a carreira militar e participa da retomada de Fontenay-le-Comte em poder dos huguenotes “(nome que, na França, nos séculos XVI e XVII, os católicos davam aos protestantes, especialmente aos calvinistas)”. Em 1576, escreve *Apologia de Raymond Sebond*. Retoma, em 1578, o livro II dos *Ensaíos*. Entre 1585 e 1588 escreve os *Ensaíos* que integram o livro III. Os Ensaíos são textos que tratam de ações, sentimentos e situações humanas a partir da vivência de Montaigne, das anotações de suas leituras dos clássicos e, principalmente, da sua percepção de que “é somente para si mesmo que o homem pode dirigir-se para se conhecer” e para “conhecer as coisas”. (Chauí, 1991, p. xvii - xxi)

disso segundo meu sentimento, a experiência que tenho e o emprego que dou, proíba a um arquiteto referir-se às suas próprias construções, obrigando-o a comentá-las de acordo com as de outrem.” (Montaigne, 1991, p. 176 - 177)

Montaigne é um representante dos sistematizadores do conhecimento empírico sobre o que se passa na intimidade do próprio ser. Sob a determinação da convencionalidade social do que é permitido refletir e escrever, Montaigne é vencido pela sensibilidade interior que o faz tomar como objeto do seu pensamento os meandros da própria atividade pensante sobre si. Questiona as evidências reconhecidas, os conhecimentos revelados, os saberes institucionalizados e a forma de pensar aceita como aquisição exterior ao indivíduo.

Goulemot (1991), ao analisar o pensamento escrito de Montaigne, diz: “Os *Ensaio*s não se cansam de repetir que o conhecimento, e mesmo a sabedoria, em última análise nunca é exterior ao sujeito que o procura, escolhe e ordena.” (Goulemot, 1991, p. 376)

Menocchio, Jamerey-Duval e Montaigne representam um tempo histórico em que as práticas socioculturais de leitura e escrita permitem que o indivíduo se coloque como sujeito. São personagens que, guardadas as singularidades de cada uma, conseguem distanciar-se da construção do pensamento coletivo para apresentar-se ao mundo com suas aprendizagens individuais, oportunizadas, todavia, pelo meio social onde estiveram inseridos. Portanto, paulatinamente, nesse momento, o indivíduo com sua intimidade começa a abrir espaços para colocar-se ao público como um ser do desejo, da vontade e das forças intelectuais próprias. É o início de uma época que abarca práticas que caracterizam a formação do ser humano da modernidade.

A teoria pedagógica comeniana, na sua constituição, também vai lidar com as práticas da leitura e da escrita. Que peso é dado às práticas de leitura e de escrita, enquanto artifícios pedagógicos que possibilitam uma emancipação individual?

A teoria pedagógica comeniana tem como um dos princípios fundantes em sua constituição a formação da pessoa enquanto ser individual. Sua proposta é formar a criança, o adolescente, o jovem e o adulto para que cada um seja sujeito de suas próprias ações. Para tanto, diz que uma das tarefas da escola é “levar os homens a

satisfazer a todos os seus desejos”. Mas, “todos os desejos” desde que voltados para “tornar os homens activos, industriosos e hábeis” nas e para as “coisas boas”. O que são as “coisas boas”? São aquelas coisas com que se sustenta o corpo e aquelas com que se alimenta a alma (as artes e as ciências)”. (Comênio, 1971, p. 77, 83, 90)

Cada pessoa é tomada para formar-se a si própria, para tornar-se indivíduo por meio de uma ação industriosa, construtiva, tanto ao relacionar-se com o mundo material e social como com sua interioridade. Nesse sentido, a prática da leitura e da escrita, exercitadas na escola, contribuem. Na *escola da infância* (zero aos seis anos), a teoria pedagógica comeniana sugere após a apreensão básica da leitura e da escrita, em língua materna, sejam colocados nas mãos das crianças “dois livrinhos com figuras”:

“1. O *Lucidarius*, contendo coisas da experiência de todos os dias, familiares, com uma inscrição explicativa; contendo sobretudo o alfabeto vivo. 2. Um *Manual Bíblico*, contendo as principais histórias dos livros sagrados ou de toda a Sagrada Escritura.” (Comênio, 1971, p. 226)

Da mesma forma, para a confecção dos livros da *escola da puerícia* (seis aos doze anos), a teoria pedagógica de Comênio indica um procedimento metodológico que contenha a escrita de coisas que se relacionem com a natureza, com as artes e com as ciências, visando, também à formação religiosa, ou seja, construir-se para relacionar-se intimamente com Deus.

A partir da *escola da adolescência*, o *diário* é indicado para que cada pessoa o utilize “para reter com facilidade todas as coisas” e porque “quando os alunos, começando a ir além das coisas sensíveis, começam a imaginar coisas próprias e a raciocinar”. Por isso, a necessidade de fazer seus próprios registros. O *diário* tem, também, a utilidade para os alunos “não esquecerem de esclarecer” aquilo que não entenderam “pelo seu próprio esforço ou de interrogar os colegas, e, depois, o professor”. (Comênio, 1971, p. 271 - 272)

Para a *escola da juventude*, a fase escolar dirigida para a exercitação “das faculdades operativas [...] na realização de todas as coisas”, a teoria pedagógica comeniana sugere que os livros contenham coisas úteis. Ou seja, na fase em que a pessoa assume “suas funções, públicas ou privadas”; tratando “das coisas humanas no convívio com os homens”, como, por exemplo, com os que trabalham na Medicina, no Direito, na Teologia, a indicação é que os livros utilizados contenham: “comentários e glosas dos filósofos e dos médicos sobre o livro da natureza; dos lógicos e dos políticos, sobre o livro da mente; dos teólogos, sobre o livro da Sagrada Escritura”. (Coménio, 1971, p. 288)

Para a *escola da idade adulta*, essa teoria pedagógica indica que a prática da leitura seja feita na Sagrada Escritura e “também em outros bons livros”, por exemplo, dos historiadores, dos filósofos e dos teólogos, para obterem “uma frutuosa compreensão das coisas” e, ainda livros escritos por “oradores e poetas, para o aperfeiçoamento do estilo”. (Coménio, 1971, p. 305 -306)

Na exercitação da prática de leitura desses livros a teoria pedagógica comeniana indica, ainda, sob o aspecto ético, a observação de alguns critérios. A *Pampaedia* (1971), coloca:

“... impõe-se uma crítica preliminar séria, de modo a saber-se o que se deve escolher e o que se deve rejeitar, pois em quase todas as coisas humanas se encontram misturados o bom e o mau, o verdadeiro e o falso, o útil e o prejudicial.” (Coménio, 1971, p. 308)

Para tanto, a crítica consiste em

“... considerar sempre em que fontes de pensamento o autor se baseou para as suas explicações e demonstrações, e em considerar directamente essas fontes. Com efeito, se ele prova alguma coisa mediante os sentidos emprega tu também o mesmo sentido à mesma coisa, para verificares se as coisas são realmente assim. Se ele demonstra alguma coisa pelo raciocínio, reflecte sobre ti mesmo, para veres se a tua razão te leva à mesma conclusão. Se ele demonstra alguma coisa mediante o testemunho dos outros, coteja este testemunho que ele aduz, para verificares pessoalmente se esse

testemunho é expresso com as mesmas palavras e no mesmo sentido.” (Comênio, 1971, p. 308 - 309)

A prática da leitura e a prática da escrita, na teoria pedagógica comeniana, constituem-se em artifícios construídos para a pessoa utilizá-los a fim de formar-se a si própria, enquanto sujeito que tem uma sensibilidade que reflete, que age, que se posiciona e que faz escolhas. Assim, “cada um deve acreditar que foi enviado pelo Pai celeste para fazer qualquer coisa na sua vinha [...], ou no campo, ou nos negócios civis, e que toda a sua vida deve ser um trabalho contínuo.” Toda a teoria pedagógica comeniana refere-se à atividade, às práticas, às coisas, à construção do mundo, contudo, tendo sempre uma ligação com Deus, a qual iria instituindo princípios ético-morais que fundamentariam a formação para a convivência social considerada adequada à época. (Comênio, 1971, p. 310)

Em que contexto religioso foi fundada a teoria pedagógica comeniana? Que práticas de re-ligação com o sagrado estavam sendo construídas no momento sócio-histórico de Comênio? Que princípios ético-morais estavam se definindo para a convivialidade social?

O item que se segue apresenta algumas das caracterizações do contexto sócio-cultural de cunho religioso que fundamentou a elaboração da teoria pedagógica comeniana.

2 – O reconhecimento da experiência individual com o sagrado

Uma outra prática sociocultural do início da modernidade tem a ver com “as formas novas de religião que se estabelecem nos séculos XVI e XVII”. (Ariés, 1991, p. 10)

As Reformas religiosas do século XVI – a protestante e a católica – na redefinição das relações com a Igreja romana reinventam práticas com o sagrado. No contexto sociocultural em que estão inseridas as pessoas dos anos seiscentos, começa, por meio de alguns segmentos da sociedade, a construir-se e a difundir-se a concepção de que o homem, no sentido genérico, é a centralidade do mundo. A relação do indivíduo com Deus aos poucos passa a diferenciar-se da visão predominante do medievo. Nessa nova visão o poder divino não mais determina a condição humana

situando as pessoas nos acidentes de percurso: nobres ou pobres. Na concepção do início da modernidade que aos poucos se dissemina serão os próprios seres humanos que determinarão sua situação no mundo. Nesse sentido, tanto a Reforma protestante quanto a Reforma católica instituem novas relações a nível de dimensão individual e a nível de práticas coletivas.

– A vivência individual com o sagrado

A redefinição, de peso, introduzida pela Reforma protestante é a que se processa na relação do ser humano com o sagrado, ou seja, é conferida uma potencialidade individual a toda pessoa no contato com Deus. As igrejas da Reforma protestante, diante das práticas religiosas dominantes vão, sob conflitos, paulatinamente, introduzindo uma diferenciação. Essa particularidade se redefine na compreensão e na relação com o sagrado, e neste sentido, conduzem as pessoas que se envolveram tendo afinidades com ela a se inserirem em suas individualidades e em novos agrupamentos. A fé e a leitura pessoal da Bíblia é a mais abrangente inovação introduzida: o indivíduo é incentivado a ter uma intimidade, vivida no singular com o sagrado. Lebrun (1991), sobre essa nova relação da pessoa com o sagrado, destaca:

“Baseada na justificação pela fé, no sacerdócio universal e na única autoridade da Bíblia, a Reforma protestante coloca o fiel em relação direta com Deus, cuja Palavra está na Bíblia, que se deve ler e interrogar diariamente.” (Lebrun, 1991, p. 102)

Calvino e Lutero foram os mentores representantes de um descontentamento em relação à autoridade clerical que se impunha, de forma exacerbada, nas relações dos homens e das mulheres com o sagrado. Pastores e pregadores os ajudaram a derrubar uma idolatria que se havia tornado dogma no uso da autoridade clerical da Igreja católica. Para essa nova vertente da religião cristã, deixa de ter sentido, na relação com o sagrado, determinadas práticas e objetos, como, por exemplo, o batismo e a pia batismal, as representações com as relíquias e com as imagens de santos.

Com as práticas da Reforma protestante, paulatinamente, a pessoa é conduzida a inserir-se numa formação para compreender-se sujeito individualizado na sua relação com Deus. Liturgia, clero, sacramento, culto aos santos, orações pelos mortos não são mais consideradas práticas ou rituais de intermediação no encontro com o plano espiritual. A salvação do cristão passa a depender “apenas de sua fé, ou seja, de sua adesão pessoal ao Cristo salvador dos homens por seus méritos e sua paixão.” (Lebrun, 1991, p. 102)

Deixa de ter significado, para os segmentos adeptos das reformas protestantes, a salvação intermediada pelas práticas da Igreja católica. A salvação pela fé individual, direta e pessoal, é que vai diferenciar toda uma relação de singularidade com o divino. Homens e mulheres são instruídos pelos mentores das reformas a entrarem em contato com suas individualidades quando fazem a oração pessoal cotidiana com a leitura da Bíblia.

Enquanto princípio religioso orientador, a Reforma protestante (e, posteriormente, a Reforma católica também), permite que o indivíduo, homem ou mulher, reconheça-se com sua potencialidade de sujeito que se constrói a si mesmo nas relações com o sagrado. Construir-se a si nas relações com o sagrado representa assumir que existe uma intencionalidade de formação do novo *homem*. Ou seja, as práticas socioculturais das reformas religiosas estão imersas numa concepção de que há um projeto de formação de homens e mulheres necessário para a vida individual e social na construção do mundo daquele momento sócio-histórico.

Numa tensão, própria de todas as transformações que lutam entre velhas e novas práticas, a reforma da Igreja católica também redefiniu suas ações. Nessa redefinição, propiciou, sob determinadas circunstâncias, às pessoas ouvirem-se nas suas individualidades.

“Na missa a oração silenciosa e em língua vulgar, na obrigação pascal a confissão individual, na peregrinação o voto particular preparam os tempos e os espaços propícios ao recolhimento em si mesmo, a uma relação de intimidade com o sagrado.” (Chartier, 1991a, p. 25)

Uma das pessoas dessa época, que representou a expressão da sensibilidade vivenciada no próprio corpo, enquanto conta sua experiência, foi Teresa de Ávila. Na escrita do *Castelo interior ou moradas* (1577), a autora narra sua sensibilidade vivenciada nos caminhos da espiritualidade. A percepção com o seu sentir e o seu pensar a conduz para uma comunicação individual com o sagrado.

Opondo-se a alguns de seus confessores tradicionais, Teresa divulga que Deus habita no mais íntimo da alma. Isso ela compreendia através de sua experiência: “Conheço uma pessoa⁶⁰ que sabia que Deus está em todos os seres por presença, por potência e por essência”. Ou seja, Deus torna-se humano quando Teresa o vivencia através de suas faculdades: a sensibilidade interior aliada às faculdades intelectuais. (Jesus, 1981, p. 105)

Brandão (1981), ao comentar *Castelo interior ou moradas*, menciona:

“Uma alma é tão ampla quanto um mundo. Um mundo vivo e repleto de gente e segredos. A gente do castelo são as faculdades - a inteligência, a vontade, a memória, a imaginação e os próprios sentidos. Como parentes, amigos e servidores, às vezes ajudam, às vezes atrapalham. Costumam se desorientar sobretudo quando o Hóspede se faz notar saindo de seu aposento para comunicar-se com o espírito.” (Brandão, 1981, p. 7)

A metáfora da organização de um castelo, utilizada para representar a atividade desenvolvida pela sensibilidade interior e pelas forças intelectuais, sugere que esta constituição individual tem, por um lado, uma função que é própria da condição humana e, por outro lado, na vivência de Teresa, uma intervenção da Espiritualidade exterior (o Hóspede) na formação do ser humano. No entanto, esta constituição entre a pessoa e a Espiritualidade só se efetiva porque as faculdades humanas são exercitadas para permitir que a relação indivíduo e espiritualidade se estabeleça.

²⁰ Essa pessoa é a própria Teresa de Ávila, conforme nota do *Castelo interior ou moradas*. (Brandão, 1981, p. 105)

– A experiência individual com o sagrado nas práticas coletivas

A incorporação da singular relação do indivíduo com o sagrado possibilita também o surgimento de novas organizações coletivas, tanto para os seguidores da Reforma protestante como para os seguidores da denominada Contra-Reforma, a Reforma católica.

Referindo-se especificamente à Reforma protestante, Davis (1990) a analisa distinguindo-a como um movimento de transformação social e religiosa.

“... a Reforma era tanto uma revolução social quanto religiosa; que as classes populares protestavam não só contra os dogmas e o clero corrupto, mas, também, contra a pobreza e a injustiça, e procuravam na Bíblia não apenas a salvação pela fé, mas a igualdade original entre os homens.” (Davis, 1990, p. 12)

A concretude da realidade já enraizada nas relações de um contingente de indivíduos da época vai mostrar que nem sempre a proposta inicial da Reforma protestante se efetiva. É nesse sentido que, por exemplo, nem mesmo com a escolarização que se desenvolve naquele momento nos países reformados, todas as pessoas do meio popular têm oportunidade de adquirir instrução para ler. A Bíblia, nos primeiros tempos da Reforma, também é um livro caro. Por isso, o pai de família é que se incumbem de fazer o culto (orações matutinas, orações vespertinas, a bênção e o agradecimento no começo e no fim de cada refeição) com a esposa, com os filhos e com os criados, se houver. (Chartier, 1991b)

Por ser a cultura da hierarquia social fortemente enraizada nas relações entre os segmentos sociais, determinados princípios orientadores dessa nova relação com Deus não são levados adiante no início da Reforma protestante. Chartier (1991b), por exemplo, diz que na Alemanha, em meados da década de 1520, “Lutero abandona a exigência da leitura individual e universal da Bíblia em prol de um outro projeto, que enfatiza a prédica e o catecismo”. Aos pastores é devolvida a autoridade na interpretação dos textos bíblicos, enquanto que a educação religiosa do povo com o ensinamento oral e com a memorização podem conviver com o analfabetismo. (Chartier, 1991b, p. 121)

No território renano, o mesmo autor observa que “só com a ‘segunda Reforma’ iniciada pelo pietismo no final do século XVII, a relação individual com a Bíblia – que supõe o domínio da leitura –” passa a ser uma exigência universal. Levam essa obra adiante, primeiro, o ensino nos conventículos religiosos, depois, o Estado regulamentando os programas das escolas elementares. Assim, se no século XVI a Bíblia era um livro de poucos (pastores, candidatos ao ministério, bibliotecas pastorais), com o passar do século XVII “ela se torna um livro de todos, produzido em massa e a baixo custo”. (Chartier, 1991b, p. 121)

A realidade construída sob práticas que se reelaboraram entre o novo e o velho, intervém na efetivação do projeto educativo da Reforma protestante, colocando-se aliada às mudanças ou dificultadora das transformações. Nesse sentido, ela se amolda entre avanços e acomodações. Por exemplo, quem dirige as preces na paróquia é o pastor ou o ministro. E este é assistido por homens mais idosos e notáveis – o consistório dos anciãos. Cada cristão é “padre”, mas sua fé individual tem sustentação coletiva.

“Lutero e Calvino têm suficiente consciência das realidades de seu tempo e das exigências do homem de todos os tempos que vive em sociedade para aceitar algumas diferenças, a criação de toda uma rede de instituições e práticas coletivas que visam unicamente a ajudar o justo a perseverar na fé, sem no entanto interferir em sua relação pessoal com Deus.” (Lebrun, 1991, p. 103)

Se, por um lado, novas práticas de cunho religioso são possibilitadas com o aval dos mentores da Reforma, por outro lado, conforme análise de Davis (1991), a possibilidade de uma relação individual, sem intermediários, com o plano espiritual, permitiu que segmentos de trabalhadores se organizassem independentemente da orientação dos mentores das reformas.

A Companhia dos *Griffarins* dos oficiais gráficos é uma organização coletiva de seguidores da Reforma protestante. Essa organização teve espaço e atuação na cidade francesa de Lyon, no século XVI. Os trabalhadores dessa Companhia se organizaram para agir “independentemente dos pastores, que vinham se reunindo clandestinamente com protestantes mais pacíficos em conventículos”. O novo estilo de

culto, com uma liturgia vernácula na participação da congregação, possibilitou práticas de intervenção tanto para ações individuais como para ações coletivas.

“Um pobre armeiro, que arriscou a vida para pregar entre eles nos anos 1530, não ficou nada indiferente. Disse-lhes que era tão padre quanto qualquer homem, que o céu era a igreja do Senhor e a terra Seu tapete, e que os sacramentos podiam ser ministrados em qualquer lugar.” (Ou, ainda): “Algumas centenas de oficiais (gráficos) armados lideraram outros artesãos e suas mulheres, cantando salmos em francês pelas ruas e até misturando seus salmos com insultos gritados aos nobres cômegos na catedral de São João. Seu número, bem como o ativo companheirismo de seu canto, não apenas os ajudou a desafiar a prisão, mas também apaziguou seu medo mais profundo da morte e da solidão humana.” (Davis, 1990, p. 13 - 14)

Não só as pessoas mais ligadas às lideranças da Reforma protestante perceberam a possibilidade de uma prática que contribuía na própria formação para intervir no meio sociocultural. Os segmentos sociais mais próximos à condição de povo, por exemplo, através da ação do cantar, se perceberam que se construíam a si mesmos, tanto para a intervenção no coletivo como para a mudança na dimensão individual.

Nesse sentido, o cantar é tomado como um artifício pedagógico. Ou seja, o cantar é tomado como uma prática que contribui para a formação do ser humano na sua individualidade e lhe dá fundamentos para intervir socialmente. Entretanto, se por um lado, o artifício do cantar possibilita a emancipação, por outro, pode ser utilizado como forma de conter outras dimensões do ser humano. A historiadora Davis (1990) se reporta à prática do canto na Reforma protestante da seguinte forma:

“Quanto aos participantes dos conventículos, os cantos lhes davam coragem e reafirmavam seu senso de pureza contra os hipócritas papistas, que, tão logo deixavam a missa, se punham a cantar canções de amor. Os fiéis protestantes acreditavam estar firmemente no controle de seus impulsos sexuais, suas roupas escuras e sóbrias testemunhando sua sinceridade. E, quando homens e mulheres cantavam juntos nas grandes marchas armadas de rua dos anos de 1560, os cantos eram um desafio militante aos empedernidos

católicos e um convite aos hesitantes ouvintes para juntar-se aos eleitos.” (Davis, 1990, p. 79 - 80)

O projeto de formação humana que vai se constituindo nos primórdios da modernidade carrega consigo práticas possibilitadoras da emancipação das pessoas, mas, também, controladoras das dimensões humanas, não requeridas para aquele momento. No exemplo destacado por Davis (1990), o controle das forças corporais que passam pela sexualidade torna-se uma exigência da Reforma protestante, para a pessoa se adequar aos princípios requeridos para a construção de sua individualidade.

No enfrentamento com a Reforma protestante, a Igreja católica também vai redefinindo, aos poucos, suas práticas coletivas. Ao gesto individual, Ihe é conferido um lugar no contexto social: a primeira comunhão, a confissão pública com exame de consciência individual, a cerimônia religiosa do casamento, o ofício da extrema-unção próximo à morte, a organização de pessoas em confrarias organizadas em torno de ofícios ou de alguns interesses de trabalhadores, as peregrinações individuais ou realizadas em grupo para pedir uma graça ou cumprir uma promessa são momentos coletivos que oportunizam a celebração da oração mental ou da piedade pessoal interiorizada pelo indivíduo. Lebrun (1991) demonstra que essas práticas de cunho religioso ocorrem numa “dupla corrente, contraditória na prática, complementar na realidade”:

“Ante os ataques dos protestantes e na linha das posições doutrinárias e das decisões do concílio, a Igreja pós-tridentina tende a revalorizar determinadas formas de devoção coletiva. De fato, estas aparecem como a expressão da realidade da Igreja universal, desde que estreitamente enquadradas pelo clero. Ao mesmo tempo, contudo, sob a influência dos grandes místicos espanhóis do século XVI e depois dos místicos da escola francesa do século XVII, a ênfase recai na devoção pessoal suscetível de desabrochar nos diversos estados de união com Deus.” (Lebrun, 1991, p. 73)

É com esse último sentido que Francisco de Sales, em 1608, na *Introdução à vida devota*, dá sustentação para a prática mística sair dos mosteiros para a vida no mundo, tanto na vida do cotidiano como na atividade profissional:

“É uma heresia querer banir a vida devota da companhia dos soldados, da oficina dos artesãos, da corte dos príncipes, do lar das pessoas casadas. Onde quer que estejamos podemos e devemos aspirar à vida perfeita.” (Francisco de Sales, apud Lebrun, 1991, p. 101)

Não só aos clérigos é reservada uma adesão pessoal ao sagrado, mas é possibilitada a todo cristão uma união pessoal de sua alma com Deus. A vivência individual ligada à relação pessoal com o sagrado é dada como possível aos indivíduos dos diversos segmentos sociais ligados à Igreja.

Nesse sentido, as Reformas possibilitaram, também, a algumas mulheres que liam a Bíblia uma separação das organizações religiosas masculinas. Incorporadas da prática de leitura, elas se perceberam com possibilidades de fazer suas próprias interpretações teológicas. Esse avanço não foi bem visto pelos mentores das Reformas religiosas. Criticadas tanto pelos pregadores franciscanos que, ao invés de fazerem pregações, preferiam vê-las com lágrimas e arrependidas, como pelos pastores protestantes mais conservadores, as mulheres sentiram-se cerceadas nas suas intervenções. (Davis, 1990)

Apenas algumas poucas ficaram registradas pela história: Renée de France tentou “virar de ponta-cabeça” o consistório de que participou, conforme a opinião de um pastor que escreveu para Calvino. Marie Dentière, abadessa de Tornai, é expulsa de seu convento por heresia, nos anos de 1520. Casou-se com um pastor, foi para Genebra e lá escreveu uma epístola dirigida à rainha Margarida de Navarra. Na carta defende as mulheres dos caluniadores católicos e de alguns protestantes. Na defesa da ação das mulheres se pergunta:

“Se Deus concedeu a algumas pobres mulheres a graça de revelar a elas, por meio de Suas Sagradas Escrituras, alguma coisa boa e sagrada, não deveriam elas ousar escrever sobre isto, falar sobre isto e contar isto uma às outras? ... Não é bobagem esconder o talento que Deus nos deu?” (Davis, 1990, p. 76)

As reformas religiosas e suas práticas possibilitaram, em relação ao período que as precedeu, sob tensos conflitos, algumas intervenções para mudar o meio sociocultural. Nessa intervenção houve possibilidades de as pessoas se perceberem construtoras. No entanto, em muitos momentos essas pessoas foram cerceadas por controles que, concomitantemente à emancipação, tiveram suas forças corporais e intelectuais impedidas de se constituírem de forma mais ampla. No caso, por exemplo, das mulheres, a emancipação não ocorreu nas mesmas proporções que a dos homens, sendo elas controladas, em muitos momentos, pela posição em que se colocavam os homens mentores da Reforma ou dos imbuídos das propostas reformadoras.

Contudo, as reformas demonstram a possibilidade de ser levado adiante o projeto de formação humana, o qual se institui concomitantemente ao pensamento humanista renascentista voltado para a construção do indivíduo para o mundo daquele momento. Formar os homens e as mulheres, no início da modernidade, passa também pela questão da religião com o sagrado. Esse é um projeto educativo das reformas religiosas de que a teoria pedagógica comeniana, na sua construção, também inclui essa dimensão. Um projeto educativo intencional, feito com arte no sentido de dar rumos às ações e intervenções das pessoas na instância coletiva e na própria construção individual.

A teoria pedagógica comeniana, dessa forma, não fica alheia a esse contexto sociocultural constituído de práticas religiosas conflituosas, tensas, portanto, interventivas tanto para a emancipação como também para o controle. De que forma Comênio vai equacionar a vida do indivíduo com a dimensão religiosa?

Comênio vivencia o seu tempo histórico envolvido com as questões religiosas. No entanto, na construção de sua teoria pedagógica parece assumir a religiosidade cristã como uma referência sobre-humana, ou seja, apesar dos conflitos em que as pessoas se envolvem, a referência para a resolução dos mesmos é o encontro espiritual com a providência divina. Utiliza-se da metáfora religiosa da *Escritura Sagrada*, que qualifica o ser humano criado à semelhança de Deus, mas não desenvolvido na sua totalidade. O indivíduo tem a possibilidade de desenvolver-se no todo, construindo-se na terrenalidade. Para tanto, insere-se no mundo das coisas e nas relações sociais, fundamentando sua inserção nos *Evangelhos*, que narram a vida de Jesus.

"O próprio Cristo, embora [...] ensinasse que se deve adorar a Deus em espírito e verdade, todavia adorava o Pai com a face na terra e prolongava essa adoração por noites inteiras, freqüentava as reuniões sagradas, ia ouvir os Doutores da Lei e interrogava-os, pregava a palavra de Deus, cantava hinos, etc." (Comênio, 1966, p. 336)

Tendo a referência da vida humana de Jesus, Comênio entende que a pessoa se religa com o sagrado por meio de sua vida ativa, isto é, o indivíduo constrói-se na sua espiritualidade por meio de suas práticas em que exercita o corpo, os sentidos, a sensibilidade e as forças intelectuais na produção da vida terrena.

"... como nós não somos meramente espirituais, mas também corporais e dotados de sentidos, é necessário, por conseqüência, exercitar os nossos sentidos a fazer externamente aquilo que se deve fazer internamente em espírito e verdade. Precisamente por isso, Deus, embora exija sobretudo práticas internas, ordenou todavia, ao mesmo tempo, práticas externas, e quer que sejam observadas." (Comênio, 1966, p. 336)

Deus está acima dos conflitos humanos e o fim último do indivíduo é encontrar-se espiritualmente com Ele. Esse encontro, entretanto, requer o envolvimento da pessoa na construção das obras no plano terreno. Dispõe para isso de sua constituição em "o ser, a vida, os sentidos e a razão" situado no universo terreno que contém os animais, o solo, as plantas, os mares, os astros para serem conhecidos e utilizados conforme as necessidades que os seres humanos vão criando. (Comênio, 1966, p. 81)

Ou, conforme Milton (1994), em *O paraíso perdido*, desde o início dos tempos os seres humanos contam com o mundo, com a capacidade de produzir e com a providência divina.

"Diante deles estava inteiro o Mundo
Para a seu gosto habitação tomarem,
E tinham para seu guia a Providência."
(Milton, 1994, p. 469)

Formar-se indivíduo para a teoria pedagógica comeniana é inserir-se na terrenalidade humana com suas tensões que incluem os conflitos religiosos, mas acima deles está a providência divina como uma referência fundamental para inspirar a construção das obras materiais e sociais.

3 – A percepção do corpo na construção do indivíduo

Ariès (1991) sintetiza que “todos concordam em acompanhar, do século XVI ao XVIII, (fizeram-se presentes) pequenas mudanças que a longo prazo revelam uma *atitude nova com relação ao corpo*, ao próprio corpo e ao do outro” (Ariès, 1991, p. 11)

Durante a Idade Média, a construção das cidades conduzia as pessoas a conviverem com pouca privacidade em relação ao próprio corpo. A técnica de jardinagem introduzida nos séculos XII e XIII oportunizou uma abertura para as pessoas terem um espaço a fim de estarem mais consigo mesmas em áreas destinadas à convivência coletiva. Por exemplo, Sennett (1977), em seu estudo *Carne e Pedra*, observa que, em 1160, a mata que havia ao redor de Notre-Dame propiciava um certo sossego individual para as pessoas que por lá circulavam:

“...o lugar servia para aliviar, de certa forma, a pressão demográfica que obstruía as ruas e as casas da cidade. Os parisienses viviam amontoados, acotovelando-se nos cômodos domésticos como se estivessem numa via urbana, ‘em grupos tão apertados que se juntavam bochecha a papada, em promiscuidade até com criminosos. Nas residências feudais não havia um aposento sequer que permitisse recolhimento individual’. A noção de privacidade era totalmente ignorada. O espaço ajardinado, em torno da Notre-Dame, embora igualmente abarrotado de gente, se não assegurava solidão, pelo menos permitia alguma calma e tranqüilidade.” (Sennett, 1987, p. 155 -156)

Com o passar dos séculos, com o meio sociocultural que vai se modificando, aos poucos os seres humanos forjam necessidades voltadas a si próprios em suas particularidades. Braunstein (1991) destaca que, paulatinamente, desde os últimos tempos da Idade Média, nas relações sociais foram sendo efetivadas práticas que favoreceram frações de indivíduos a se perceberem entre o íntimo e o mundo.

“A confissão, o diário, a crônica são, no final da Idade Média, fontes de informação em que o indivíduo apresenta por vezes sobre sua vida privada, isto é, sobre seu corpo, suas percepções, seus sentimentos e sua concepção das coisas, apanhados sinceros, tanto quanto pode sê-lo uma memória redescoberta que pretende ‘pintar o ser de frente e não de perfil’”. (Braunstein, 1991, p. 533)

Assumir-se enquanto homem ou mulher, vivenciando a experiência de terem “recebido de Deus a faculdade de realizar-se em suas virtualidades e em suas inclinações”, permite a um contingente de pessoas, entre o final do medievo e os primórdios da modernidade, registrar uma narrativa na primeira pessoa do singular e deixar-se retratar de frente. (Braunstein, 1991)

As vivências com o sagrado registradas no corpo sensível dá sustentação para a pessoa colocar-se na primeira pessoa do singular, ou seja, como sujeito de suas próprias sensações e percepções corporais. Essa experiência possibilita escritores como Dante⁶¹ ou Petrarca⁶² narrarem sobre suas sensibilidades vivenciadas e escutadas em si mesmos. Ou ainda, pintores como Albrecht Dürer⁶³ exaltar o que há de singular em si mesmo.

²¹ Dante Alighieri (1265 - 1321). Na sua obra *Divina Comédia*, escrita em linguagem vernacular toscana, transita entre “a concepção da ordem do mundo, da criação, da queda, e da salvação final [...] numa narrativa orgânica inspirada [...] nas diretrizes da filosofia escolástica” e “os prenúncios dos fundamentos em que irá se basear a civilização moderna”, ou seja, seus personagens apresentam-se “como seres dotados de corpos variados, magros ou gordos, altos ou baixos, fracos ou fortes, que sentem dor, alegria, anseios de justiça, de vinganças, ciúmes, inveja e bondade”. (Sevcenko, 1988, p. 36 - 37)

²² Francesco Petrarca (1304 - 1374). Escreveu em língua vulgar, o toscano: *Canzoniere; Rime; Trionfi*. Através de personagens como *Laura*, comunica-se a si próprio em seus sentimentos e pensamentos, reportando-se a “êxitos, fracassos, aproximações, traições, ...” e colocando-se nas oscilações sutis do seu estado de espírito. “Petrarca foi o primeiro poeta a fazer de si mesmo, de suas emoções, de suas hesitações e de sua perplexidade seu tema único e permanente.” (Delumeau, 1984, v. 2, p. 311; Sevcenko, 1988, p. 36 - 37).

²³ Albrecht Dürer (1471 - 1528). Escreveu *Tratado das proporções do corpo humano* e pintou obras como *Adoração dos Reis Magos; Natividade; Os quatro Apóstolos*. “Artista erudito, curioso de todas as coisas, teve da Idade Média a fé, a força confusa, o simbolismo obscuro e rico e, do Renascimento, a inquietação,

“Albrecht Dürer representou a si mesmo ao menos oito vezes; aos quatorze anos, já se interrogava diante de seu espelho. Seus três auto-retratos a óleo constituem marcos para a história da introspecção nos confins da Idade Média e da Renascença: três olhares sobre o íntimo, três momentos de um itinerário espiritual. (Braunstein, 1991, p. 558)

Retratar-se ou falar de si, na primeira pessoa do singular, é mostrar-se com a sua própria visão, com a preferência por cheiros, gostos e sons. É olhar-se e mostrar-se com a sensação possibilitada pelo próprio corpo.

A “atitude nova com relação ao corpo” e os registros mostrados pela crônica, pelo diário e pela confissão direcionam algumas frações de classe dos séculos que fazem uma fronteira, não tão definida, entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna, a terem uma visão do singular nos indivíduos. Homens e mulheres vivenciando o meio social a que pertencem constroem-se a si próprios. Nessa construção percebem-se com seus desejos, com suas vontades, com suas sensibilidades. Ou ainda, quando há a possibilidade, não só percebem-se, mas, também, expressam-se, como por exemplo, através da escrita ou da pintura, representando-se nas suas vivências e nas suas percepções da singularidade.

Essas são referências que dão suporte para as pessoas, aos poucos, colocarem-se como centralidade no mundo, quer dizer, o corpo aliado à sensibilidade e à atividade encaminha a pessoa a perceber-se como sujeito de construções. Nesse sentido, também o corpo e os sentidos podem ser tomados como parâmetros para cálculos de medida. Por exemplo, a visão é o sentido que propicia ao corpo humano ser tomado como referência de medida. Através do cálculo de medida a pessoa tem possibilidade de tornar-se uma referência para localizar-se no espaço, tornar-se artífice, industriosa e produtiva.

“A medida do espaço, necessária à sua utilização, parte da visão mais próxima, a que o homem tem de seu próprio corpo: o palmo, a braça, o pé, e mesmo o arremesso de balestra e a língua têm uma relação consigo do homem do Ocidente, sementeiro, industrial, combatente.” (Braunstein, 1991, p. 599 - 600)

o sentido das perspectivas sem fim, que se rasgam perante os espíritos superiores, a infatigável vontade de saber ...”. (Faure, apud Delumeau, 1984, v. 2, p. 263; Sevcenko, 1988, p. 69).

Essas são algumas referências que permitem à pessoa perceber-se e sentir-se possuidora de um corpo dotado de movimento e força. O movimento e a força são elementos que transformam o espaço natural, tornando-o espaço, feito com arte, para ser ocupado pelos indivíduos com suas preferências. Com essa percepção, colocam-se como possuidores de uma industriiosidade que semeia, que colhe, que transforma, que ocupa e produz. Essa é uma direção tomada pelo ser humano, na fronteira entre os tempos da Idade Média e o início da modernidade, para tornar-se industrioso.

O corpo, com seus sentidos, é ainda tomado não só na relação indivíduo industrioso e realização de atividades produtivas. Uma outra dimensão é percebida no corpo. Na relação do gênero humano com a natureza existe a possibilidade de desenvolver-se uma sensibilidade prazerosa, que está no indivíduo industrioso. Os textos descritivos que narram viagens e espaços, analisados por Braustein (1991), mostram a pessoa voltada para uma apreciação de gozo dos sentidos.

“... os textos [...] turísticos detêm-se de bom grado nos jardins da Terra Santa, onde aparecem reunidas para [...] europeus (que a visitam) todas as condições do deleite, primícias do paraíso. O canto dos pássaros, o rumor das fontes, os odores que emanam das espécies vegetais reunidas encantam os sentidos dos cavaleiros, burgueses e homens de Igreja que vieram provar as delícias do Oriente. Mesmo na Europa, o jardim fechado oferece à intimidade dos grandes, dos enamorados, dos refinados, a ocasião de festas dos sentidos que convém aproximar do prazer da polifonia ou da mistura dos sabores de mesa, o acre e o doce.” (Braunstein, 1991, p. 602)

O prazer, o gozo, a apreciação pelos sentidos são propiciados não só nos ambientes mais ricos de recursos materiais. O indivíduo está se construindo para relacionar-se com a sensibilidade provinda dos seus sentidos, independente do lugar social ocupado, ainda que as diferenças se façam presentes.

“Nos meios menos afortunados, a descrição das iguarias reunidas, a variedade dos condimentos, o gosto pelas flores colhidas, a presença dos pássaros em gaiola, uns tantos signos do prazer de viver” fazem parte do mundo.(Braunstein, 1991, p. 602)

Essas descrições indicam que a visão, o olfato, o ouvido e o gosto são tomados como recursos para os indivíduos aproximarem-se mais do mundo terreno num estado de gozo a partir da sensibilidade provinda da relação entre os sentidos e o mundo.

Entretanto, se por um lado os sentidos propiciam ao indivíduo aproximar-se mais do mundo visível, palpável e real, por outro, a sensibilidade dos mesmos sentidos são utilizados para delimitar a diferenciação social. Braunstein (1991, p. 603) diz: “o fedor liga-se duradouramente a certas profissões, delimita setores urbanos, encerra grupos de população em sua singularidade”. Nas viagens peregrinas a Jerusalém, o frade dominicano de Ulm, Félix Faber, “tem o cuidado de distinguir os muçulmanos e os judeus por seu odor nos banhos de Gaza, enquanto os cristãos, diz ele, não cheiram mal”.

Ao mesmo tempo que o prazer do encontro consigo mesmo é permitido ser demonstrado ao outro, na fase de transição entre o medievo e a modernidade, o corpo com seus gestos e expressões é submetido ao “aprendizado da aparência”. A construção de um referencial a respeito das atitudes, dos comportamentos, do portar-se diante dos outros e consigo mesmo, vagarosamente vai se instituindo. Esse referencial será construído por meio de uma educabilidade do indivíduo na convivência com o meio social.

Dito de outra forma, o indivíduo se percebe como sujeito e como centralidade do mundo. Mas, para existir no mundo como centralidade se faz necessária a arte de tornar-se humano para aquele momento. Ao mesmo tempo que existe a possibilidade de a pessoa sentir-se um indivíduo com seus desejos, com suas vontades e com suas expressões singulares, uma referência de sociabilidades vai sendo instituída. Nesse sentido, a descoberta de si próprio é pautada por uma teoria pedagógica construída a partir do conhecimento das sociabilidades e da individualidade, do mundo exterior e do mundo interior, possibilitando, assim, a manifestação da individualidade, contudo, referendada por um meio social que vai dizendo o que é permitido e o que é negado.

Essa arte implica para a pessoa passar pela tarefa de aprender a estar no mundo consigo mesmo e com os outros.

“Face ao poder do real, o indivíduo busca dominar a expressão de seus sentimentos. Os preceitos de educação, os modelos das canções de gesta, os espelhos dos príncipes levam em conta o que cabe ao público, o que não se exprime, senão privadamente. (Braunstein, 1991, p. 605)

Urge, portanto, nos primórdios da modernidade, ser possibilitada uma exposição diferenciada em relação à época que a precedeu: assim, os gestos se tornam mais discretos, um novo pudor se reformula, mostra-se ao outro, mas simula-se um recato discreto, já não é mais de bom tom as pessoas se jogarem “nos braços uma das outras, de beijar a mão, o pé, de se lançar de ‘barriga no chão’ perante uma dama que querem homenagear; [...] cobrir o sexo com uma prótese que servia de bolso e mais ou menos simulava a ereção; [...] deitar os recém-casados em público em seu leito na noite de núpcias”. (Ariès, 1991, p. 11).

Essas novas atitudes relacionadas ao corpo nas relações social e individual permitem, à pessoa sentir-se, por um lado, mais apropriada de si, de sua individualidade, de seus desejos, de sua vontade, mas, por outro, o desejo, a vontade e a própria individualidade é submetida ao convívio social, que também vai redefinindo seus valores.

Portanto, os sentidos, o corpo e a sensibilidade não só são percebidos e aflorados para o indivíduo. A pessoa na convivência social vai construindo-se na sua individualidade conforme atitudes, comportamentos e hábitos que as novas sociabilidades vão definindo como adequadas à época. As manifestações de indivíduos que não se adequam a determinada sociabilidade fazem com que a pessoa seja rotulada e excluída da convivência. Nesse sentido, projetos para formar as pessoas conforme uma determinada adequação social vão sendo instituídos.

Por exemplo, no século XV, entre 1480 e 1483, o monge Félix Faber faz duas longas viagens de galera a Jerusalém – a Terra Santa. Baseado em sua experiência, “redigiu um texto cru para o uso de seus sucessores”. No texto, o frade “narra suas aventuras e dá publicamente alguns conselhos de comportamento privado” para os peregrinos.

Fala das necessidades naturais de urinar, defecar e vomitar, de como fazer uso do urinol e da latrina, de como “passar por cima de mais de quarenta pessoas, e cada passo deve transpor alguém” que está dormindo à noite, de como abrir mão do pudor das “partes vergonhosas” em prol das práticas saudáveis para a conservação higiênica do convívio no navio. (Braunstein, 1991, p. 579)

Assim escreve o frei Félix Faber:

“Aqueles que não querem fazer-se notar [...] vão acocorar-se em outros locais, que sujam, o que acarreta rumores, tumultos, e desconsidera pessoas honoráveis. [...] aqueles que enchem seus recipientes perto de sua cama, o que é infecto, envenena os vizinhos e só pode ser tolerado dos doentes, aos quais não se poderia querer mal ...”

Por isso,

“O peregrino deve zelar com cuidado para não se conter, levado por um falso pudor, e também para não afrouxar o ventre: as duas atitudes são nocivas ao viajante embarcado. No mar, fica-se facilmente constipado. Darei ao peregrino um bom conselho de higiene, é de se dirigir todos os dias três ou quatro vezes às latrinas, mesmo que uma necessidade natural não o exija, a fim de contribuir por meio de esforços discretos para fazer funcionar a evacuação; e que não se desespere se ela não se produzir à terceira ou quarta vez. Se ele ali for bem freqüentemente, se soltar seu cinto, se desatar todos os nós de suas roupas sobre o peito e o ventre, obterá a evacuação ainda que seus intestinos contivessem pedras.” (Faber, apud Braunstein, 1991, p. 605)

São lições para uma aprendizagem de convivência entre pessoas numa situação de uso do espaço público para as funções naturais “menos brilhantes” do próprio corpo. O “olhar mútuo e involuntário sobre posturas íntimas” é “desculpado” em favor da construção coletiva de um espaço habitável, comum a todos os viajantes. Ou seja, ao mesmo tempo que determinados comportamentos, hábitos e atitudes vão sendo construídos para uma convivência social, as pessoas vão se sentindo, por um lado, vivenciando uma postura que está em acordo com determinada sociabilidade, mas,

por outro lado, a manifestação de posturas que transgridem o social instituído, cria o sentimento e o fato da exclusão dessas pessoas.

A respeito da construção de uma postura individual para a convivência no social, Braunstein (1991), destaca:

“Mais livre de seus movimentos nas representações, se não na vida cotidiana, o corpo é objeto, no final da Idade Média, de cuidados mais atentos. As diferentes correntes do conhecimento e da sensibilidade convergem para uma moral prática, que visa manter o melhor possível a mecânica corporal.” (Braunstein, 1991, p. 584)

Referindo-se à exclusão de corpos do convívio social, Sennett (1997) analisa a construção dos guetos⁶⁴ para abrigar os judeus na cidade renascentista de Veneza. No século XVI, os estrangeiros (alemães, gregos, turcos, dálmatas e judeus) que para a cidade veneziana se dirigiam a fim de realizar seus negócios comerciais, não adquiriam uma “cidadania oficial vivendo permanentemente como imigrantes”. Para marcar essas fronteiras entre cidadania e corpos, entre cristãos e judeus foram construídos os guetos e formas diferenciadas de contato.

“Fechando os judeus no gueto, os venezianos acreditavam estar isolando o mal que infectara a comunidade cristã. Eles sentiam medo de tocar os corpos impuros que identificavam com vícios corruptores - doenças venéreas - e capazes de contaminá-los por vias misteriosas. Um simples detalhe no ritual dos negócios escancara esse medo do contato; enquanto os cristãos selavam seus contratos com um beijo ou um aperto de mãos, qualquer acordo que envolvesse um judeu concluía-se com uma curvatura - as partes não se tocavam”. (Sennett, 1987, p. 182 -183)

O cristianismo em seu estado nascente transformara-se. Os sentimentos e os sofrimentos do outro já não mais tocava a “consciência” dos cristãos venezianos do

²⁴ Sennett (1997), analisa a segregação dos judeus no *Ghetto Nuovo* surgido em 1515, a expansão para o *Ghetto Vecchio* em 1541 e, a criação do *Ghetto Nuovissimo* em 1633.

século XVI. Com a perda da liderança dos negócios marítimos⁶⁵ e das transações decorrentes, os venezianos criaram um significado de que o “declínio do poder de Veneza” tinha a ver com a prática religiosa dos judeus e com as doenças decorrentes dos hábitos de vida que praticavam.

“O ataque veneziano contra os judeus estava ligado a essa reação contra a sensualidade corporal. Sífilis era um dos alvos do ataque, mas a maneira com que os judeus faziam dinheiro também foi motivo de discussão e decisão. Os judeus faziam dinheiro através da usura, e usura tinha conexão direta com os vícios do corpo.” (Sennett, 1987, p. 190)

Portanto, era preciso isolá-los, mas não de todo, já que a permanência deles naquela cidade era vital para a continuidade dos arranjos comerciais.

Fundamentada nessa realidade é que uma literatura pedagógica⁶⁶, nos primórdios da modernidade, encontra assento para constituir-se e tornar-se uma orientação na formação de crianças e jovens, homens e mulheres para os novos tempos que estão despontando. Por um lado, considera a sensibilidade provinda da atenção ao uso dos sentidos e, por outro lado, a construção de hábitos posturais para a convivência de si com o outro, ou seja, a educabilidade dos sentidos passa também por “submeter as emoções, refrear os afetos, dissimular os movimentos da alma e do coração”. É a intervenção do público sobre a intimidade do privado, isto é, os segmentos sociais que tomam uma certa direção dominante vão instituindo comportamentos de convivência, determinando, em certo sentido, uma construção individual *a priori* das pessoas. (Chartier, 1991c, p. 166)

As novas relações do indivíduo com o seu corpo e com o do outro é a realidade que oportuniza o surgimento da literatura de formação humana relativa à expressão do corpo e suas atitudes no social – a *civilidade*: formação humana no sentido de considerar a pessoa constituída de corpo, sentidos e forças intelectuais. Enquanto se institui o indivíduo possuidor de um corpo educado sob determinadas construções

²⁵ “Em 1501, o fato de os portugueses terem descoberto uma rota marítima para a Índia, circundando o extremo sul da África, representou o fim do monopólio de Veneza, como distribuidora de mercadorias para o oeste e o norte da Europa.” (Sennett, 1997, p. 187)

²⁶ Rabelais, Montaigne, Erasmo, Vives são exemplos de representantes da elaboração da literatura pedagógica no início da modernidade.

sociais, forma-se “um ideal de autonomia espiritual que desde o Renascimento se reclamou para cada indivíduo” (Jaeger, 1995, p. 10)

Um processo de construção intencional em que o espírito humano “abandona a idéia de adestramento” para propor a “formação do homem e de sua vida inteira”, isto é, “construído nas mãos, nos pés e no espírito”. A essa construção ou “a essa educação pode-se aplicar com propriedade a palavra formação”. (Jaeger, 1995, p. 13 - 14)

Erasmus⁶⁷, um dos escritores humanistas do final do século XV e meados do século XVI, é representante de um dos projetos de formação de pessoas para o período nascente da modernidade.

Enquanto atitudes de convivalidade não mais aceitas persistiam em comportamentos como beber no prato, sorver ruidosamente a sopa, rir e conversar com a boca cheia, recolocar o osso roído na travessa, limpar os dentes com a faca, outra forma de estar em público ganha espaço. Vagarosamente, novas atitudes na relação da pessoa consigo mesma e com as outras vão sendo apontadas.

"É coisa de felinos e não de humanos lambar, com a língua, prato ou tigela onde ficou aderente o mel ou o resíduo açucarado", diz Erasmo (1995, p. 25) em a *Civilidade Pueril*. Junto a esse cuidado tantos outros são propostos como forma de o indivíduo ser educado com novas atitudes para construir um corpo social mais humanizado. Lavar as mãos antes das refeições, tomar o cuidado de limpar e cortar as unhas, pegar a primeira porção de carne ao alcance da mão na tábua de cortar, falar observando a construção de frases elaboradas e pronunciadas de forma clara traduziram-se em cuidados pertencentes a uma nova maneira de relacionar-se com o próprio corpo diante do outro, isto é, fazer parte de um mundo *civilizado*, que

²⁷ Desiderio Erasmo [1465(?)-1536] nasceu em Roterdã. Nunca se conheceram a data exata e as circunstâncias que acompanharam o evento. Foi considerado filho ilegítimo. Huizinga (1953) vai dizer que Erasmo não teve pátria, não teve família, que seu nome foi emprestado e o latim sua língua secundária. Durante sua vida circulou pelas sociedades européias do seu tempo e, vivenciando um embate entre um mundo decadente, que insistia em vigorar (religiosos com poderes vitalícios, a figura inquestionável de Deus criada pelo homem e um Império centralizador), e o mundo humano renascido que apontava, fez-se homem de sua temporalidade. Rediscutiu com humor temas religiosos, não sendo partidário nem de Roma papal e nem da Reforma. Defendeu a liberdade humana. Exultou a capacidade de ação do homem na modificação do mundo para atender às necessidades do bem-estar da corporeidade, da independência intelectual, da liberdade de espírito e da ênfase nas atividades humanas. Entre suas obras encontram-se: *Adágios* (1500), *O Elogio da Loucura* (1511), *Antibarbarus*, *De ratione studii*, *Questão da Paz*, *Sobre o Livre Arbítrio* (1524), *De que se deve fazer para restaurar a concórdia da Igreja* (1530), *De pueris* (1529), *A civilidade pueril* (1530), *Colóquios* (1533). (Figueira, 1995, 1996; Jolibert, 1995; Pessanha, 1988)

começava a ser reconstruído. Colocar-se enquanto pessoa com sua individualidade singular, mas portadora de gestos e comportamentos convenientes para a convivialidade social, era a proposta de um projeto de formação que estava iniciando sua constituição.

Isso enquanto proposta para a constituição do indivíduo renascentista. Enquanto realidade vivenciada, determinados segmentos sociais, como, por exemplo, pessoas pertencentes às cortes, passaram por esse processo de construção; mas a outros segmentos pertencentes à classe dos pobres não foram propiciadas condições de se construírem nesse processo de formação. Com isso, ocorreram preconceitos e exclusões.

É no observar esse contexto que Erasmo escreve pensando num novo projeto de *homem*. Ainda que seu convívio seja acentuadamente com pessoas ligadas às autoridades religiosas e à corte, escreve não se dirigindo a uma classe em particular, mas indicando maneiras de convivialidade humanas temporais, não se dirigindo nem a italianos, franceses, ingleses ou alemães, e sim aos homens e mulheres universais. O século XVI, conforme Elias (1990), não sendo marcado por uma hierarquia social mais rígida, já que estava numa fase de transição, permite que Erasmo escreva tratando da formação do ser humano para o início dos tempos modernos.

Em suas obras *Civilidade Pueril* (Da civilidade em crianças), *De Ratione Studii* (A respeito da razão do estudo) e *De Pueris* (A respeito de crianças), Erasmo propõe-se a tratar do *Institutio* que se reporta à "educação, quer dizer, tudo aquilo que permite instituir o homem na criança". Instituir o homem na criança em função de "um ideal de humanidade" com a intenção de veicular a construção de um modelo de ser. (Jolibert, 1995)

Para tanto, dirige-se aos "fazereres" da vida cotidiana:

"É um escritor que observa os costumes, delinea-os e comenta-os em função de considerações antes de tudo práticas, apoiando-se sobre os grandes modelos literários que se tornaram clássicos. Preocupado, antes com a questão 'que fazer?' que com aquela do conhecimento puro, Erasmo se interroga sobre os costumes dos homens, sua natureza, sua condição, e tenta responder humanamente às suas preocupações. [...] Contenta-se em operar um

vai-e-vem reflexivo da teoria à prática, clareando a segunda pela primeira, dando solidez e consistência à primeira pela segunda." (Jolibert, 1995, p. 34 - 35)

Ao observar as atitudes, os comportamentos, o portar-se no convívio social e ao retomar os clássicos da Antigüidade, Erasmo vai perceber que, para o projeto de formação do homem, a educabilidade é o recurso a ser constituído. A educabilidade se define pela diferença com as outras espécies. Em *De Pueris* (1995, p. 15), destaca que "Árvores crescem ao sabor da natureza improdutivas ou dando frutos silvestres. Cavalos nascem até mesmo sem utilidade. Todavia, posso assegurar, os homens não nascem. Eles são o resultado de uma modelagem". Portanto,

"...é preciso formar progressivamente o homem na criança. O acesso da criança à humanidade depende da educação, e o papel desta última é tão mais importante quanto mais próximo aquela criança está do embrutecimento [...] o homem se faz homem pela educação, ele se humaniza pela sua história. Dizer que não se nasce homem, mas que se torna homem, significa claramente que nenhum plano determinado, definitivo, prévio, está assinalado para os homens tomados como indivíduos ou espécies." (Jolibert, 1995, p. 35 - 36)

Para tornar-se indivíduo não é a hereditariedade particular que conta, nem um lugar determinado, nem a própria figura, como também nenhum destino prévio está prescrito. O ser humano conta com a história, com o trabalho, com a própria vontade, com a decisão, com a intervenção do meio, com a educação. "Os homens não se tornam homens a não ser por um trabalho de humanização que eles devem realizar sobre si mesmos". (Jolibert, 1995, p. 36)

Só ao cabo do percurso de humanização é que o homem se torna *homem*. Então, a educação passa a ser a condição necessária. É a educabilidade que institui o que é próprio do ser humano; assim, é preciso aprender a fazer e a pensar. E, para Erasmo, segundo Jolibert (1995), a pessoa torna-se "humana" pela intervenção da educação sobre as dimensões "corpo, sentimentos e inteligência".

Na esfera do intelecto, a fim de que o indivíduo não fique à mercê de opiniões, de crenças, de ideologias flutuantes que conduzem ao dogmatismo e ao fanatismo, a educação é a ação que possibilita a construção da faculdade de pensar, da razão. Por meio do uso adequado da razão o pensamento tem menos chance de cristalizar-se em modismos intelectuais.

Na esfera dos sentimentos e das emoções, o contato com os outros, com a liberação da sensibilidade estética e com a instrução na cultura letrada, permite distância do "refinamento extremo que enfraquece a vontade e da brutalidade grosseira" que aproxima do imediatismo animalesco. Educar-se nos sentimentos e nas emoções é constituir-se para a cordialidade, para a construção de um sentimento de atenção a si em presença do outro, para a "polidez do coração". Esse sentimento é a condição de humanização da criança em sua dimensão social. Pela polidez não afetada, mas suportável a si e aos outros, o indivíduo vai construindo uma disciplina em que, enquanto ser humano, subjuga a dimensão animal que não cessa jamais de estar presente. (Jolibert, 1995, p. 36)

Os sentimentos, as emoções e o intelecto só se tornam humanizados se a educação intervier primordialmente na *civilidade* do corpo. Enquanto os gestos e a expressão corporal não forem educados, "os instintos imediatos, os desejos tirânicos, os impulsos grosseiros" escravizam a pessoa. A educação, no seu processo de construção da *civilidade*, irá agir em acordo com a Natureza. "Entende-se por natureza algo de comum em cada espécie tal como a do homem, que consiste no uso da razão. Mas natureza implica também algo de peculiar e inerente no indivíduo". (Erasmus, 1996, p. 29)

A própria necessidade que existe em potência no indivíduo é pertencente à natureza humana. Para Erasmo "nosso princípio individual é, pois, duplo: nós estamos voltados ao mesmo tempo para direção da bestialidade imediata e para direção do desenvolvimento de uma intenção humanizante". Cada indivíduo possui uma natureza própria com qualidades mais ou menos acentuadas, as quais o tornam mais ou menos rebelde ou dócil à educação. "Isto significa que face à criança é preciso começar por ensinar, educar e instruir para perceber e revelar as potencialidades que fazem a natureza individual de cada criança". (Jolibert, 1995, p. 37)

A ação educativa ajuda a natureza humana a emergir da natureza animal que a acompanha. Assim, a educação humanizante "é necessária para transformar em ato aquilo que não é senão em potência", não realizada. E essa potência é pertencente à espécie humana, ao "que compõe o conjunto dos traços que lhes são comuns, por oposição às outras espécies". Para tanto, a educação existe como um elemento mediador para que o indivíduo, através de sua inserção nas convivências e nas suas experiências, se construa em ser humano.

Então, para que a humanização do indivíduo se sobreponha à bestialidade, para que a *alma* encontre morada saudável a fim de que se expresse na pessoa, necessita de um corpo cultivado.

"Se a alma anima o corpo, em contrapartida ela se submete ao seu movimento, ela segue suas inclinações. É preciso, pois, velar para que o corpo esteja bem disposto, e que isto comece muito cedo. [...] O cuidado consigo mesmo, com as maneiras em sociedade, com o asseio do corpo, com a decência, com a elegância dos gestos, é muito antigo." (Constitui-se no apresentar-se, no expressar-se, no estar denotando atenção ao outro e a si mesmo na vida social.) "A civilidade manifesta-se, então, como elemento de perfeição de um indivíduo, elemento de cultura, tanto no âmbito da civilização quanto no do progresso individual, de mais humanidade." (Jolibert, 1995, p. 40)

Na obra *A civilidade pueril*, apresentada pela primeira vez em 1530⁶⁸, Erasmo sintetiza esses cuidados que tratam da criança perceber-se com um corpo e com uma individualidade, portanto, com a potência para apropriar-se de si mesma no que concerne à sua individualidade corporal nas relações de sociabilidade. Com isso, se por um lado à criança é possibilitada uma formação para emancipar-se enquanto ser humano apropriado de seu corpo e de sua sensibilidade, por outro lado há uma

²⁸ Sobre *A civilidade pueril* Elias diz: "Esta obra evidentemente tratava de um tema que estava maduro para a discussão. Teve imediatamente uma imensa circulação, passando por sucessivas edições. Ainda durante a vida de Erasmo - isto é, nos primeiros seis anos após sua publicação - teve mais de 30 reedições. No conjunto houve mais de 130 edições, 13 das quais em data tão recente como o século XVIII. Praticamente não tem limites o número de traduções, imitações e seqüências. Dois anos após a publicação do tratado, apareceu sua primeira tradução inglesa. Em 1534, veio a lume sob a forma de catecismo e nesta ocasião já era adotado como livro-texto para educação de meninos. Seguiram-se traduções para o alemão e o tcheco. Em 1537, 1559, 1569, 1613 apareceu em francês, com novas traduções todas as vezes." (Elias, 1990, p. 68)

rigoriedade que aos poucos as sociedades européias tornam universal na padronização de um determinado comportamento corporal e não de qualquer expressão corporal individual íntima. Nesse sentido, mesmo sendo dedicada a um menino nobre, filho de príncipe, a *civilidade* é dirigida à educação de todas as crianças⁶⁹.

“... há de se reputar por nobres todos aqueles que cultivam seu espírito com a prática das belas artes. Não falta quem faça pintar leões, touros e leopardos em seus brasões. No entanto, só possui a verdadeira nobreza quem pode esculpir suas insígnias com tantos emblemas quantas as artes que cultivou. [...] Em suma aos que tiveram a ventura de ser nobres pelo nascimento seria vergonhoso se também não correspondessem com hábitos adequados a sua categoria. Todavia mesmo aqueles que a natureza destinou fossem plebeus, humildes de nascimento a até rústicos, todos aqueles deveriam compensar com brilho dos hábitos as deficiências de sua categoria social. Com efeito, ninguém pode escolher os próprios pais ou a própria pátria, mas cada qual pode plasmar a sua personalidade pela educação.” (Erasmus, 1995, p. 10 e 31)

Erasmus está apontando para os “bem-nascidos” rumos que os tornarão pessoas construídas dentro do projeto de formação humana proposto como adequado. Às “pessoas de condição humilde” o esforço e o empenho individual é que permitirão o acesso a essa formação. As pessoas que não têm a condição de empenhar-se individualmente ou que o projeto de educação não inclui excluem-se das sociabilidades dessa proposta de formação que vai se instituindo no início da modernidade.

O corpo, através das suas posturas e da expressão dos seus sentidos, diz tudo sobre a intimidade da pessoa. Então, “deve ser possível formar ou reformar suas disposições íntimas regulamentando corretamente as manifestações do corpo” para uma

²⁹ Na época, para os escritores terem afiançadas suas publicações, necessitavam do aval de pessoas reconhecidas socialmente, e Erasmo, tendo uma vida comum como qualquer outro escritor, se incluía nessa categoria, e, assim, dedica *A civilidade pueril* à pessoa nobre, mas sua escrita dirige-se à formação de toda criança e, conseqüentemente, à formação de atitudes, comportamentos, sensibilidade e expressão corporal para os homens e mulheres daquele tempo. (Huizinga, 1953)

sociabilidade que vai tornando-se universal. Ou seja, aos poucos, as nações européias orientam-se para conformar as pessoas, de acordo com uma *civilidade* que se torna aceita, de uma maneira geral, pelos segmentos sociais que se colocam numa posição mais bem situada. (Revel, 1991, p. 172)

Assim é que *A civilidade pueril* torna-se uma obra pedagógica de formação de pessoas. Um projeto pedagógico ou uma arte que pretende conduzir crianças para a convivência entre pessoas. O primeiro capítulo trata das "atitudes corretas e incorretas"; o segundo da "elegância dos trajés"; o terceiro, "de como se portar na Igreja"; o quarto dos "banquetes e as refeições", o quinto, dos "encontros e conversas", o sexto dos "esportes" e o sétimo, "no leito". (Erasmus, 1995, p. 10 - 31)

“Com grande cuidado, Erasmo delimita em seu tratado toda a faixa de conduta humana, as principais situações de vida social e de convívio. Com a mesma naturalidade fala das questões mais elementares e sutis das relações humanas. [...] Na discussão dessa faixa de questões Erasmo deu um novo impulso ao conceito *civilitas*.”⁷⁰ (Elias, 1990, p. 72)

Nesse seu texto, Erasmo apresenta um rol de condutas, de comportamentos, de aquisição de hábitos, de formas particulares de estilo de vida e de expressão corporal para a convivência no social. Para sistematizar esse tratado baseia-se na literatura clássica, em tratados sobre educação da época medieval e “recorre à sabedoria das nações - aos provérbios, máximas, fábulas - em que muitas vezes se compraz em buscar os vestígios de uma sabedoria perdida, simples e insensível às modas”. (Revel, 1991, p. 171)

Situando-se entre a tradição medieval, quando reafirma regras e preceitos escritos para os cortesãos, e o anúncio do novo, quando deixa o conceito de *courtoise* e introduz o de *civilité*, Erasmo escreve para um momento em que as pessoas, enquanto ensaiam vivências outras de suas individualidades, se reencaminham para novas maneiras de relação pessoal com o próprio corpo, com as suas sensibilidades, e, assim, constroem novas sociabilidades. Ou seja, as pessoas passam a encarar o estar

³⁰ No todo, esse tratado retoma *civilitas*, uma palavra da cultura do mundo antigo. Agora passa a atender uma necessidade social da época e prossegue, depois, dando fundamentação ao conceito *civilité* do francês, *civility* do inglês, *civilità* da língua italiana, e *zivilität* do alemão. (Elias, 1990)

na vida com mais diversidade ou com sensibilidades diferenciadas, oportunizando o surgimento de outras relações socioculturais.

“O tratado de Erasmo surge em uma época de reagrupamento social. É a expressão de um frutífero período de transição após o afrouxamento da hierarquia social medieval e antes da estabilização moderna. Pertence a uma fase em que a velha nobreza de cavaleiros feudais estava ainda em declínio, enquanto se encontrava em formação a nova aristocracia das cortes absolutistas. Esta situação deu, entre outros, a representantes da pequena classe intelectual secular-burguesa, e, assim, a Erasmo, [...] a possibilidade de usar a franqueza e imparcialidade que não estiveram presentes no mesmo grau nem antes nem depois.” (Elias, 1990, p. 85)

A civilidade pueril quer fundamentar uma aprendizagem dos gestos, dos comportamentos, das linguagens e manifestações do corpo afastando a criança de expressões reservadas aos animais e aproximando-a do que é reconhecido como pertencente aos seres humanos, trabalhar uma atitude sociável sobre si mesmo em relação aos outros. “A verdadeira civilidade consiste em livrar-se de todos os idiotismos e reivindicar somente as expressões corporais que são reconhecíveis e aceitáveis para o maior número, pois seu único objetivo é unir mais os homens”. É uma obra elaborada no contexto em que se institui o projeto de formação do indivíduo no humanismo renascentista e entra na esfera das Reformas protestante e católica. “As civilidades visam a criar entre os homens as condições de um relacionamento agradável, lícito, e cada vez mais conforme às reforçadas exigências da religião”. (Revel, 1991, p. 174 e 185)

É com essa intenção de uso que as reformas religiosas fazem da civilidade e da forma como a escola a incorpora em seus exercícios no tempo subsequente que o projeto de formação humana reestrutura-se, não mais com a intenção inicial de Erasmo. Chartier vai dizer que “a civilidade é acima de tudo uma arte, sempre controlada, da representação de si mesmo para os outros, um modo estritamente regulamentado de mostrar a identidade que se deseja reconhecida”. (Chartier, 1991c, p. 166)

Nesse sentido, a intenção inicial da codificação da civilidade do projeto humanista dos anos seiscentos, pelas construções da modernidade adentro, se distancia do texto proposto inicialmente por Erasmo. A constante preocupação enquanto vai escrevendo suas obras dirigidas à formação, sintetizada na pergunta: "é preciso saber se a educação tem o papel de fabricar macacos amestrados ou seres capazes de usar da faculdade da razão?", deixou de orientar a prática da educação quando esta se distancia do projeto inicial do humanismo renascentista. "Erasmo não tem nenhuma dúvida de que a *institutio* nada tem a ver com adestramento. Trata-se de conduzir à liberdade" pelo uso da razão. (Jolibert, 1995, p. 39)

Em outras palavras, chamar a atenção da criança para as expressões de seu corpo ou para sensibilizá-la na "necessidade de um código geral de sociabilidade" sai do seio da vida familiar e social e torna-se uma tarefa assumida pela escola também distanciada da proposta inicial de construção humana:

" ... chega o momento em que a aprendizagem do corpo torna-se inseparável dos exercícios escolares propriamente ditos, da leitura, da escrita, da oração, numa relação pedagógica bastante hierarquizada. O mestre lê, os alunos repetem com o livro diante dos olhos, depois transcrevem; um severo dispositivo didático baseado na repetição e na obediência prepara a incorporação da lição de civilidade, que ademais é coletiva e rapidamente saberá explorar as possibilidades de controle recíproco proporcionadas pela microssociedade escolar. Da invenção ativa de uma sociabilidade passou-se para um conformismo forçado." (Revel, 1991, p. 182)

Portanto, aprendizagem da civilidade como um artifício pedagógico que a escola utilizará distanciando-se da sistematização a partir das práticas socioculturais do início da modernidade. A leitura, a escrita, a religiosidade, os sentidos, a sensibilidade, a intimidade e a civilidade, tais como são propostos no início da modernidade, são práticas que fundamentam uma arte pedagógica, um projeto de construção humana que visa à formação da pessoa enquanto indivíduo na sua integridade corpo, sentido, razão.

A teoria pedagógica comeniana, no século XVII, vai dar destaque ao corpo como morada do indivíduo. Em sua construção, toma como referência para orientar a formação da pessoa o indivíduo constituído de corpo, sentidos e forças intelectuais, em acordo com a realidade de seu tempo. O capítulo seguinte deste estudo trata de expor uma síntese da concepção de como se constrói o indivíduo nos seus elementos: sentidos, corpo e espírito humano conforme leitura feita por Comênio.

III – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO NO INÍCIO DA MODERNIDADE

A dimensão dos sentidos, a utilização do corpo e a formação do espírito humano

A teoria pedagógica no início da modernidade constitui-se tendo como fundamentação a terrenalidade de práticas socioculturais de cunho produtivo-material, que vão se ampliando paulatinamente, e sua relação com a construção do conhecimento. Dispõe também de práticas socioculturais mais voltadas para as relações que têm a ver com o cotidiano das pessoas. As práticas mais ligadas ao dia-a-dia, aliadas às práticas de cunho produtivo-material e à sistematização de uma abordagem do conhecimento empírico, apontam para a possibilidade da construção do ser humano enquanto indivíduo. No capítulo anterior, tentei evidenciar os elementos que se reportam a essas práticas.

A vida ativa dos artesãos – artífices, mecânicos, mercadores, navegadores – e a relação com os doutos nos primórdios da modernidade foi a pedra-de-toque para a construção do conhecimento de cunho empírico. Essa é uma das práticas socioculturais que fundamentam a construção da teoria pedagógica moderna, teoria que vai se distanciando da tradição de que o conhecimento é constituído apenas pelo pensamento e pela atividade oral, de cunho especulativo, dos doutos, nos domínios da universidade. A construção do conhecimento se processa não apenas pela atividade da razão, mas, incluindo-a na relação corpo, sentidos e outras forças intelectuais,

amplia sua abrangência. O trabalho dos artesãos, aliado ao pensamento dos teóricos que se debruçaram sobre as atividades produtivas, permitiu o encaminhamento para a construção de uma abordagem do conhecimento a partir da relação com mundo das *coisas*.

O entrelaçamento de uma lenta difusão da leitura e da escrita com a construção gradual de uma intimidade com o sagrado de algumas pessoas de diferenciados segmentos sociais, com a possibilidade de uma crescente percepção própria do corpo, encaminhou homens e mulheres a reconhecerem-se seres humanos possuidores de uma individualidade e construtores de novas sociabilidades. No contexto dessas práticas socioculturais, a teoria pedagógica moderna busca fundamentos para a sua constituição, ou seja, o texto pedagógico assume a leitura, a escrita e a religiosidade íntima como práticas que formam a pessoa. Aliada a essas práticas uma visão que se amplia aos poucos, da apropriação do corpo e dos sentidos, constituem-se em elementos que compõem o indivíduo para o processo do conhecimento ao incluir sua relação com as *coisas* do mundo. Tornar-se industrioso e construtor e, por meio do fazer e do intervir, estabelecer uma nova relação com Deus é uma nova concepção de *homem* assumida pela teoria pedagógica moderna e também pela leitura que Comênio faz ao constituir sua didática.

Como a teoria pedagógica moderna incorporou esses elementos à sua teoria da formação em geral e da educação escolar em particular? Especificamente, como Comênio incorpora esses elementos à sua teoria pedagógica?

O presente capítulo tem a intenção de elaborar uma síntese dos elementos constitutivos do indivíduo⁷¹, que vão sendo construídos no início da modernidade. Mais especificamente, toma a dimensão dos sentidos, a utilização do corpo e a formação do espírito humano (as forças intelectuais), possibilitadas pelas práticas socioculturais que conduziram a construção da individualidade e, na contradição, o individualismo. Entretanto, neste estudo privilegia-se um referencial pensado a partir de vivências tornadas experiências, que constituem o indivíduo industrioso por meio do seu corpo,

¹ Neste estudo a utilização do termo indivíduo é usada também como sinônimo de pessoa, ou seja, indivíduo ou pessoa enquanto um ente singular concebido a partir de uma construção mental com base nas informações captadas pelos sentidos; ainda, indivíduo ou pessoa enquanto sujeito com sua individualidade singular construída na terrenalidade das relações sociais. (Mora, 1986)

dos seus sentidos e das suas forças intelectuais desenvolvidos na relação com o mundo exterior.

Com outras palavras, conhecimento do ser humano, no sentido de traçar os princípios que fundamentam não a pessoa que caminhou para constituir-se num ser individualista e egocêntrico ou num ser que se tornou massificado, embora a civilização ocidental moderna, desde o seu início, esteja acentuadamente marcada por essa caracterização, mas a construção do indivíduo humano constituído sob a referência do Humanismo que vem de *humanitas*. *Humanismo* enquanto uma construção do intelecto, das forças intelectuais, da idéia, contudo, uma referência a partir da apreensão do real, por meio das vivências e experiências na relação com as práticas socioculturais, situada num tempo e num espaço construídos por mediações entre pessoas e *coisas*.

A teoria pedagógica comeniana se constitui com fundamento na leitura dos textos do Humanismo que foram sendo elaborados no início da modernidade. Nesse sentido, Comênio, um leitor de Vives⁷², encontra, nele as considerações em que se fundamenta ao tratar do indivíduo. São considerações que representam a leitura que o pensamento humanista renascentista elaborou ao pensar o ser humano situado e constituído na terrenalidade do mundo.

No século XVI, Vives, ao debruçar-se sobre os corpos físicos encontrados na natureza, vai dizer que no mundo natural se pode observar que certos corpos pesados são incapazes de movimento e que não se nutrem e nem crescem. Não mudam de lugar por impulso próprio, permanecem fixos e só com a mudança exterior podem agregar-se a eles, ou serem retiradas, novas moléculas. Por carecerem de força e vigor próprios, não se pode dizer que vivem. Outros têm mais do que estes, sentidos internos e externos. Por último, há os que estão dotados de entendimento.

² Gomes (1966), informa que Comênio, aos 26 anos (1616), já pastor de Fulnek, na Morávia, "... dedica o tempo livre à leitura, sendo seus autores preferidos nesta época João Luís Vives e João Valentin Andréa". Em 1631 (aos 38 anos), "no meio de suas múltiplas atividades, continua assíduo na leitura das obras de João Luís Vives, de Campanella e de Bacon". E Santidrián (1987) coloca que Comênio se refere à obra *De Disciplinis* com o seguinte comentário: " 'este libro podría haber hecho de Vives el mayor filósofo del siglo' ". (Gomes, 1966, p. 7 e 12; Santidrián, 1987, p. 19).

Os corpos em que se afirma a vida por terem um impulso interior classificam-se, segundo Vives (1974a), em quatro distintos graus:

“... los que sólo reciben alimentos y los difunden por el cuerpo para propagar la vida y aumentar el volumen, dícese que tienen vida o facultad nutridora, y en ese género se agrupan todas las plantas; los que además de esto han cobrado sentidos, refiérense a la vida sensible o senciente, como son las esponjas marinas, las conchas y los que se llaman *stirpoanimantes*, (...); otros tienen además de sentidos una cierta vida inteligente, dotada de memoria y entendimiento, como las aves y los cuadrúpedos; la vida racional y humana es la más excelsa e preeminente de las vidas, intermedia entre los seres espirituales e los corporales; con esta suerte de vida sólo fué distinguido el hombre.” (Vives, 1974a, v. 2, p. 1149)

Para Vives, a espécie humana se diferencia do ser animal pela presença da vida ou alma racional⁷³. No entanto, ter a presença da alma racional não lhe garante que o indivíduo se torne humano. O que é que lhe vai constituir a categoria de humano? Carregar consigo a condição de construir-se, enquanto humano, à medida que vai trabalhando com suas potencialidades, por meio da intervenção nas respostas às questões colocadas pela natureza e pela convivência entre a espécie. Através de suas vivências e experiências de vida o indivíduo torna-se humano, isto é, na intervenção, ao utilizar-se das faculdades corpo, sentidos e forças intelectuais, constitui-se *homem*.

O ser humano é uma construção de duas partes que se subordinam uma à outra. Ainda que Vives classifique uma como “superior” – a força intelectual, e outra como “inferior” – a sensibilidade ligada ao corpo, essas partes não existem separadamente e se complementam para a constituição do ser humano.

En el alma hay dos partes: la una que entiende, recuerda, sabe, usa de razón, de juicio, de ingenio. Esta parte llámase superior y por nombre propio, *alma*; por ella somos hombres, por ella somos semejantes a Dios; ella es la ventaja que llevamos sobre los otros animales.

³ Em Vives, vida ou alma tem o mesmo significado. Com suas próprias palavras: “Con el mismo nombre con que se significa la vida, significase también el alma, de suerte que en unos es alma alimentadora; en otros, sensitiva; en otros, inteligente, y en el hombre, racional”. (Vives, 1974a, v. 2, p. 1149)

La otra, por su unión con el cuerpo, carece de razón; es brutal, es bestial, es cruel; más semejante a bestia que a hombre; y en ella tienen su asiento aquellos movimientos que se llaman pasiones o perturbaciones, (...), como son arrogancia, envidia, malquerencia, ira, miedo, tristeza, codicia, gozos vanos. Llámase esta parte más abyecta, parte inferior, y por ello casi en nada nos diferenciamos de las bestias y muchísimo nos alejamos de Dios, colocado infinitamente más allá de toda enfermedad y perturbación. (Vives, 1974d, v. 1, p.1215 - 1216)

Inserido numa tradição em que as faculdades da força intelectual é que eram valorizadas, a fim de que as pessoas pudessem tornar-se constituídas racionalmente e consideradas possuidoras da manifestação de Deus, Vives também as classifica num conceito denominado “superior”. Mas, para que houvesse construção da força intelectual (ou entendimento conforme sua explicação), as faculdades vontade, razão, juízo e engenho só poderiam manifestar-se através de um corpo constituído de sentidos. Por sua vez, os sentimentos e as emoções mais próximos dos gozos vãos e loucos como a inveja e a arrogância estariam mais unidos ao corpo animal. Mas nem por isso deixariam de ser considerados elementos constituidores do ser humano.

É pela condição da existência da parte da alma considerada “inferior” que Vives vai investir na elaboração de um referencial pedagógico para construir o ser humano. Tomando a parte da alma considerada “superior”, através de suas vivências e experiências, Vives irá construir uma pedagogia que trabalha com as duas partes da alma, contudo, tendo a construção intencional do espírito humano como a pedra de toque que move toda a intervenção para formar o indivíduo.

Fundamentado nesse pensamento humanista renascentista, Comênio (1966), na *Didáctica Magna*, ao explicitar a sua compreensão de indivíduo que se diferencia dos outros animais, destaca:

“A constituição do nosso ser mostra que não nos bastam as coisas que possuímos nesta vida. Com efeito, temos aqui três espécies de vida: vegetativa, animal, e intelectual ou espiritual - a primeira das quais nunca se manifesta fora do corpo; a segunda, mediante as operações dos sentidos e do movimento, põe-nos em relação com os objectos exteriores; a terceira pode existir também separadamente, como se verifica nos anjos.” (Comênio, 1966, p. 83 - 84).

O ser humano é, para a teoria pedagógica comeniana, um todo também constituído de componentes singulares: o primeiro, a vida vegetativa, se manifesta num corpo que se nutre e cresce involuntariamente da força intelectual e ainda não constituído com a noção de sentir-se; o segundo, a vida animal, se caracteriza a partir dos sentidos e estes, conduzidos ao movimento, fazem uma ponte com o exterior do corpo, com o entorno e com as circunstâncias; e o terceiro tem como especificidade o princípio ativo da alma – a força intelectual. A força intelectual (ou o espírito como também a denomina Comênio) é um componente que constitui o espírito humano possuidor das faculdades “superiores”, entre elas a razão. Ou seja, o indivíduo é a criatura constituída das prerrogativas “o ser, a vida, os sentidos e a razão”, contudo, o espírito é uma construção humana tida como “superior” e a finalidade principal da pedagogia na formação do indivíduo é possibilitar-lhe a condição de constituir-se. (Comênio, 1966, p. 81)

Essa ênfase dada pela teoria pedagógica, que tem em Vives um dos seus mentores, concebe o espírito humano como elemento constituidor primordial do indivíduo. No entanto, esta *idealização* só se constitui a partir do elemento anterior, isto é, da existência da parte animal, ou seja, os sentidos exercitados num corpo é que possibilitam ao espírito humano construir-se. A formação do indivíduo tem como um de seus elementos constituidores do espírito humano a sensibilidade promovida pelos sentidos no corpo do *homem*.

1 – A sensibilidade promovida pelos sentidos do corpo

No século IV, São João Crisóstomo, no tratado *Sobre a Vanglória e a Educação dos Filhos*, conforme Nunes (1978), compara a alma da criança a uma cidade recém-fundada e construída. Na cidade nova moram pessoas de todas as condições: “cidadãos trabalhadores e ordeiros, e outros ociosos, desonestos e criminosos (...). A alma da criança é como cidade recentemente fundada” e para construí-la conforme os costumes morais da época se fazem necessárias leis severas e enérgicas. Para tanto, à primeira porta da cidade, a *língua* como entrada, lhe devem ser colocados ferrolhos para trancar do lado de fora os estrangeiros indesejáveis: “palavras de insolência e maledicência, insensatas, torpes e mundanas”. A língua deve ser aberta para “ações de graças, hinos sagrados, conversas sobre Deus e a filosofia do céu”.

A segunda porta é o *ouvido*. Essa também deve selecionar o que ouvir: narrativas de cunho religioso são indicadas, mas das palavras de pessoas que perturbam a criança deve ser afastada. O *olfato* é a terceira porta da alma: esta é indicada a abrir-se para o ar, mas, para “os bons aromas, os perfumes” deve-se fechar, pois esses habitam ao prazer. A porta dos *olhos* é a quarta, a mais difícil de se guardar, pois o mundo está aberto para ela. Nesse sentido, segundo o mesmo São João Crisóstomo, a vista deve ser recreada com as paisagens da natureza e do cosmos, mas refreada para o teatro, para a praça e para as reuniões festivas. A quinta porta que está em todo o corpo é a do *tato*. Essa porta, para não enviar a sensibilidade para o interior, precisa ser afastada de roupas e corpos delicados. (Nunes, 1978, p. 151 - 164)

Na Idade Média, Duby (1991), ao analisar *A solidão nos séculos XI - XIII* a respeito da representação e do uso do corpo que a pessoa é instruída a desenvolver, diz:

“... é preciso velar sobre esse corpo, e especialmente sobre as passagens que transpassam a muralha e por onde o Inimigo pode infiltrar-se. Os moralistas convocam a guarda diante dessas poternas, dessas janelas que são os olhos, a boca, as orelhas, as narinas, já que por aí penetram o gosto pelo mundo e o pecado, a podridão: vigilância assídua, como as portas do mosteiro e do castelo.” (Duby, 1991, p. 517)

Formar-se humano nesse tempo anterior aos primórdios da modernidade, conforme as orientações pedagógicas referidas acima, é ter um esforço próprio a partir do empenho individual e um esforço coletivo a partir das instâncias sociais, em acordo com diretrizes morais construídas, principalmente, com o exercício das faculdades “superiores” destituídas das comunicações do mundo terreno emitidas pelos sentidos.

Vives (1987), no século XVI, distanciando-se fundamentalmente de São João Crisóstomo e da construção medieval a respeito dos sentidos, elabora um outro significado para a sensibilidade promovida pelos sentidos do corpo. Observando as práticas socioculturais mais ligadas ao cotidiano das pessoas, elabora *Diálogos sobre la educación*⁷⁴. No *Diálogo 11, El vestido e um paseo matutino*, encontra-se:

“Juan - (...). Este paseo mañanero te pondrá como nuevo. Sigamos el camino de ronda. Oh admirable y digno de ser adorado, creador de tanta hermosura! Con razón llaman a esta obra *Mundus* y los griegos *Cosmos*, como algo adornado y elegante.

Maluenda - No caminemos tan deprisa, por favor, sino lenta y despaciosamente. Demos dos o tres vueltas a esta muralla para, de este modo, gozar más desocupados y libres de tanta belleza.

Juan - Fíjate: aquí se recrean todos los sentidos. Primeiro los ojos. Que variedad de colores! Qué vestido el de la tierra y el de los árboles! Qué tapices y pinturas pueden comparársele? Estas cosas são naturales y verdaderas; las otras, fingidas y falsas. No en vano un famoso vate hispano llamó a mayo ‘pintor del mundo’⁷⁵.

Cuanto al oído, qué concierto de aves y, sobre todo, de ruiseñores! Escucha. Canta en el sauce, donde - según Plinio - modula el sonido de la música perfecta. Detente a escuchar y anota los matices de

⁴ *Diálogos sobre la educación* ou *Linguae Latinae Exercitatio* é uma obra composta por 25 diálogos, escrita por Vives, em 1538, para auxiliar a aprendizagem do latim nas escolas. É um livro que contém referências do mundo clássico (história, mitologia e literatura) aliadas a referências culturais do século XVI, para fazer uma crítica social à época do autor. Pedro Rodríguez Santidrián assim se refere aos *Diálogos*: “lo que fue un ejercicio para el aprendizaje básico del latín, se ha convertido hoy en un libro de lectura y de pensamiento. El autor, su ambiente y su mundo aparecen en él; es un libro autobiográfico”. (Santidrián, 1987, p. 22 - 25)

⁵ “‘Mayo pintor del mundo.’ Verso de Juan de Mena”. (Santidrián, 1987, p. 98)

todos los tonos: unas veces, de forma ininterrumpida, mantiene el canto en un tono prolongado y sin variación; otras, modula, para terminar cantando suave y quedamente; ora tornea la voz y la eleva, alargándola o acortándola; ora canta versos largos, como heroicos; ora breves, como sáficos, ya brevísimos, como adónicos. Se diría que tienen como escuelas y ensayos de música. Los más jóvenes ensayan cantos que imitarán después. Con gran atención escucha el discípulo - ojalá que lo hiciéramos nosotros con igual atención a nuestros maestros - y repite. Luego para uno y después otro, y así sucesivamente. Se advierte la corrección en la disciplina. Y cierta reprensión en el que enseña. Pero a ellas, las aves, los ruisenõres, las guía la buena naturaleza y a nosotros la mala inclinación. A todo esto has de añadir el olor que sube de los prados, las mieses, los árboles, incluso de los mismos campos mustios y en barbecho. El sabor de cuanto llega a la boca traído por el aire, se convierte en dulce y regalada miel.

Manuelenda - Pienso que es - y lo he oído decir a alguno - porque las abejas extraen en este mes de maio su miel de rocío del cielo.

Juan - Así piensan muchos. Y, si queremos dar algo al tacto, que más suave y saludable que éste de la mañana que respiramos, que se adentra como espíritu vivificante por nuestras venas y se apodera de todo nuestro cuerpo? (Vives, 1987, p. 98 - 99)

Os sentidos do corpo aqui são tomados como elementos significativos e constitutivos do indivíduo. No diálogo referido ao uso do vestuário buscando a comodidade e a liberdade de movimentos do corpo, Vives vai centrar sua atenção no uso e no desenvolvimento dos sentidos.

Os sentidos, se dirigidos e orientados, possibilitam a apreensão da imagem do mundo exterior para construir uma paisagem mental ou uma sensibilidade interna. Os olhos são direcionados para ver cores, formas e espécies expressas na natureza. Os ouvidos são dirigidos para a atenção à *música* encontrada no canto dos pássaros com as diferentes tonalidades de sons. As narinas se prestam para sentir e diferenciar a entrada dos muitos cheiros encontrados na natureza. Aliado aos cheiros trazidos pelo

ar, o sabor encontra produtos que se diferenciam pelo gosto do paladar. O tato permite o contato corporal da densidade do ar.

Nesse diálogo Vives dá um significado pedagógico à utilização dos sentidos. Para que haja o caráter construtor, a potencialidade dos sentidos é centrada e uma atenção individual é instigada a direcionar-se aos mesmos. Dessa forma, há uma aliança com outras faculdades humanas, entre elas, por exemplo, a força intelectual dirigida para perceber diferenças de sons, cores, odores, sabores e intensidades.

Vives utiliza-se, assim, da relação sentidos e força intelectual como uma metáfora para o exercício do processo educativo escolar: a atenção exigida do aprendiz para perceber o todo, as particularidades, as diferenças. A atenção exigida do mestre para as singularidades dos aprendizes, para a inclusão de todos e, ainda, para a disciplina que verifica o avanço da formação das potencialidades nos indivíduos.

Comênio, no século XVII, tanto na *Didáctica Magna* como na *Pampaedia*⁷⁶ segue a atenção dada por Vives aos sentidos. Ao tratar da formação das crianças, homens e mulheres, inseridos nas práticas socioculturais do dia-a-dia, coloca:

“... os sentidos são as portas através das quais entra em nós o mundo exterior, com tudo o que ele comporta. (...) Os olhos não se cansam de ver, nem os ouvidos de ouvir, nem os outros sentidos perceber os seus objetos ...” (Comênio, 1971, p. 81)

A teoria pedagógica comeniana privilegia os sentidos colocando-os numa posição de elo entre o mundo das coisas e a formação do espírito humano. As portas de entrada do conhecimento das coisas do mundo são os sentidos situados no corpo. Estes conduzem à percepção das coisas ao nível das faculdades da força intelectual, ou seja, os sentidos captam o que se vê, o que se ouve, o que se cheira, o que se degusta, o que se apalpa, mas para tornarem manifestações sensíveis, sentimentos ou emoções, processa-se uma relação com as faculdades de cunho “superior” da alma.

⁶ Nas escolas ou, como as denomina Comênio, oficinas de cultura, os sentidos, aliados à mente e às mãos, são enfatizados como elementos fundantes da educação em todas as fases da vida. Tanto é assim que a epígrafe que abre a *Pampaedia* diz: “*Levanta-te, vento do norte, e vem tu, vento do sul, sopra de todos os lados no meu jardim, para que se espalhem os seus aromas - Cântico dos Cânticos, 4, 16*”. (Gomes, 1971)

Nesse sentido, Vives, no século XVI, adverte que, no corpo constituído de sentidos, se não construído com a intervenção das faculdades “superiores” podem manifestar-se todas as paixões e sentimentos mais próximos das “inferioridades” humanas: a arrogância, a inveja, o ódio, a ira, o medo, a tristeza, a cobiça. Contudo, se o corpo é instrumento utilizado para expressar as paixões menos humanizadas que fazem as pessoas aproximarem-se da besta ou do homem selvagem, é nele que se expressam gestos e linguagens que fazem os indivíduos aproximarem-se de sua qualificação mais próxima da espécie - a manifestação do espírito humano.

“... solamente en el hombre tiene expresión inteligente, a saber: el rostro, que en nariz, frente, boca y ojos especialmente, es eficaz y significativo y viene a ser como el acento e intensificación del habla.” Com lágrimas que “son expresión de sensibilidad y mansa blandura (...) testimonian nuestro dolor o nuestro gozo (...) o cuando compadecemos ajenos males, y las lágrimas que salen corriendo dan testimonio de que su desgracia nos afecta tan dolorosamente como a ellos mismos (...). También la risa da señal de alegría y de jovialidad, y es un indicio de la mansedumbre del ánimo, aquien parece que la risa ablanda.” (Vives, 1974c, v. 2, p. 84 - 85)

Se por um lado, através dos sentidos destituídos de uma condução da força intelectual inferida em vontade, razão e engenho podem manifestar-se gozos vãos e loucos, por outro lado, o corpo é a materialidade da manifestação da sensibilidade pertencente aos humanos. E nessa sensibilidade o corpo demonstra, por exemplo, a linguagem comunicada pelos movimentos dos olhos, as lágrimas, a emoção; pelo movimento dos lábios, o riso, a alegria.

Comênio, exemplificando essa possibilidade de os sentidos serem ao mesmo tempo porta de entrada do sensível externo e porta de expressão do sensível interno, coloca que “a boca é não só a porta do corpo, mas também a mó (que mói) e a tuba que ressoa, todas às vezes que lhes se ordena”. Há, assim, no manifestar dos sentidos um discernimento emitido pelas faculdades do princípio ativo da alma. (Comênio, 1966, p. 294 - 295)

Por isso, para tornarem-se humanos, as crianças, os homens e as mulheres requerem a utilização dos sentidos como porta de entrada do mundo e, também, necessitam da intervenção da alma racional, ou seja, da ação da razão, da vontade e do engenho que agem, de forma racionalmente *sentiente*⁷⁷, sobre o entorno e sobre essas próprias faculdades. Essa ação constitui e forma os indivíduos. Para tanto, a educação é a ação requerida e inserida num projeto pedagógico de formação do ser humano.

2 – Os sentidos construídos na intervenção com as coisas

A construção do indivíduo tem a sensibilidade promovida pelos sentidos como um dos seus elementos constituidores. Ao se tomar a noção de construção, esta traz implícita uma indicação de que há um movimento, uma ação, uma intervenção, ou seja, a vida ativa que se encaminha para a constituição de algo. Indo em direção à construção do indivíduo, a elaboração de uma pergunta ajuda-nos a entender essa construção. Onde está o germe que impulsiona a construção do indivíduo que se constitui de corpo, sentidos e inteligência *sentiente*? De que instrumentos corpóreos utilizam-se as pessoas para se construírem enquanto espíritos humanos possuidores do princípio inerente à ação, à intervenção e à vida ativa?

A partir da função física dos diferentes sentidos (los ojos son ígneos, aéreos el oído y el olfato, acuoso el gusto y terreo el tacto) o corpo torna-se um instrumento para realizar as operações da vida, provindas, segundo Vives (1974a), do princípio ativo da alma humana.

“... el alma es un principio activo esencial que mora en un cuerpo apto para la vida. (...) llamase principio ativo, artífice, como quien dice, porque cuando alguno realiza cualquier cosa valiéndose de instrumentos, la facultad de hacerlo reside en él mismo; así, en el pintor radica la facultad de pintar y radica en mí la facultad de escribir, aun cuando el pintor no pinta sin pincel y sin paleta ni yo

⁷ *Sentiente* conforme a denominação elaborada posteriormente a Comênio, encontrada no dicionário organizado por Ferrater Mora (1986): o sentir é comum ao animal e ao homem, porém com a diferença que mais do que sentir, o ser humano se sente sentir ou se sente a si mesmo; enquanto que o animal tem a vida instintivamente limitada. O espírito humano constitui-se em uma inteligência *sentiente*, isto é, tem a possibilidade de sentir-se em um mundo constituído por coisas e ao qual está constitutivamente aberto. A experiência que tem os sentidos como porta de entrada torna-se, assim, a atividade de um sujeito *sentiente* das circunstâncias do mundo e de si mesmo.

escriba sin péñola ni tinta. Quien no tuviere la facultad de hacer algo no lo realizará, aun cuando disponga de instrumentos adecuados.”
(Vives, 1974a, v. 2, p.1177)

Entendo-se que Vives considera, por um lado, a alma como uma faculdade, em potencialidade, dada *a priori*, oriunda da condição da pessoa ou um *dom* proveniente da providência divina, mas constitutiva da condição humana. Por outro lado, essa faculdade dada *a priori* só se constitui pelo fato de as pessoas se inserirem em atividades que oportunizam o princípio ativo da alma manifestar-se. E, nessa inserção, a potencialidade nata, a alma ou o princípio ativo, que é próprio da singularidade de cada indivíduo, constitui o ser humano com possibilidades de ser artífice.

A teoria pedagógica comeniana, seguindo o entendimento de Vives a respeito da construção do indivíduo, coloca que ouvir os sons, ver o entorno, sentir os odores, degustar os sabores são práticas relacionadas às atividades entre a pessoa e o seu exterior. Essas atividades conduzem os sentidos a exercitarem-se, possibilitando ao indivíduo desenvolver uma ação interna enquanto exerce o entendimento sobre essas vivências. Nesse sentido, os homens e mulheres constituem-se espíritos humanos, ao se envolverem em ações.

“... desde muito cedo, importa abrir completamente os sentidos do homem de hoje, o qual, durante toda a vida, deve conhecer, experimentar e executar tantas coisas”. Para tanto, “a vida activa é a verdadeira vida; a ociosidade é a sepultura do homem vivo. Nascemos para agir; exercitemo-nos, portanto, a agir. (Comênio, 1971, p. 204 e p 213)

Esse agir é possível efetivar-se porque existe um corpo constituído de sentidos. O exercício dos sentidos, aliado à alma que habita um corpo, a inteligência *sentiente* torna as pessoas artífices e industriosas.

A alma que habita um corpo com a manifestação dos sentidos é industriosa, é artista, portanto, o indivíduo torna-se artífice. Dessa forma, dada a condição humana, o indivíduo que se envolve em atividades têm inerente a si o princípio ativo da alma. Aqui Vives (1974a) aponta uma outra questão: em que faculdade se localiza a alma? Na dimensão “superior”, ou seja, na dimensão das faculdades da força intelectual? Na dimensão “inferior”, isto é, na dimensão ligada aos sentidos, ao corpo?

“... otra cuestión es: Cuál es en el cuerpo el asiento del alma? El alma está en todo el cuerpo lo mismo que cada una de las formas está en toda su materia respectiva. Si en alguna de las partes no estuviera el alma, aquella parte perecería como sucede en un miembro completamente encanijado. Por lo demás, el alma ve por los ojos, oye por el oído, como el labrador hiende el suelo con la reja y lo escarda con el rastrillo, lo apisona con el cilindro, lo cava con azadón o pala. Eso paréceme a mí lo mismo que preguntar en cuál de esos utensilios de labranza está el labrador preferentemente. Por eso es que algunos piensan ser más adecuada la pregunta: Cuál es el instrumento principal del alma?” (Vives, 1974a, v. 2, p.1181)

Por esses questionamentos, entende-se que, para Vives, a alma é um princípio ativo pertencente aos seres humanos. E este princípio ativo não está, preferencialmente, na parte “superior” ou “inferior” da constituição da pessoa, ou não há uma faculdade privilegiada em que ela se concentra mais, mas está no todo do ser humano: nos sentidos, no corpo inteiro, nas faculdades todas.

Dessa forma, a manifestação humana, sua construção e as ações industriosas ou artífices só são possíveis aos indivíduos pela utilização do corpo, com os seus feitos através dos sentidos e das faculdades superiores como a vontade, a razão e o engenho.

Na metáfora do agricultor que Vives a emprega, pergunta: em que instrumento está preferencialmente o agricultor? Relativamente ao ser humano, pode-se perguntar: em que parte está preferencialmente o princípio ativo da alma? No tocar com os olhos? No tocar com os ouvidos? No corpo com sua inteligência *sentiente*? No engenho utilizado na consecução das ações através das atividades práticas?

Para Vives, como para Comênio, a alma ou o princípio ativo inerente aos humanos, que os faz se diferenciarem dos outros animais, se manifesta desde que o gênero humano esteja em atividade, exerça intervenção, ou seja, explicita em ação as atividades que a vontade, a razão e o engenho lhe permitem efetivar. Para elaborarem essa compreensão da constituição artífice do indivíduo, esses autores têm as práticas socioculturais do mundo produtivo do início da modernidade. Por essas práticas, percebem que na manifestação da alma através da utilização dos sentidos e com o uso do entendimento expressa-se nos seres humanos a faculdade da intervenção, isto

é, este princípio que lhe é inerente impulsiona o indivíduo a inserir-se num mundo de atividades, de feitos, de ações.

3 – Os sentidos no caminho da razão

– A transição do *logos* medieval para uma tendência da razão renascentista

Na Idade Média, com a predominância da forma de pensar que se aperfeiçoou e que ficou denominada de *Escolástica*, o processo de formação do pensamento se dava na ênfase à contemplação e à especulação. A atividade do pensar medieval esteve orientada para aperfeiçoar uma razão que servisse de base para a sustentação da fé e do dogma. Expandiu-se toda uma cultura do raciocínio lógico, em que predominou o conhecimento do próprio homem enquanto ser que se relacionava com uma entidade metafísica – Deus – que o orientava e dava as diretrizes para as suas relações e construções.

Os pensadores medievais, no período que precedeu o início da modernidade, ou seja, a *Escolástica*, guardadas as diferenças dentro do pensamento da época, efetivou uma inversão da compreensão do homem enquanto ser que pensa. A razão, ao invés de tomar o *logos*, como a inteligibilidade de se entender uma *coisa* ou a razão de ser da *coisa*, passa a ser uma existência divina e não mais um princípio ativo do ser da *coisa*. E aquele que explica a *coisa* tem seu *logos* ou a sua razão paralela à semelhança de Deus. É criada a metafísica teocêntrica, afirmando que a verdade não está na *coisa*, mas em Deus. Maetz (1948) faz uma síntese de como o ser humano se percebe na lógica teocêntrica:

“Va el hombre descaminado buscando la verdad en el mundo cuyos objetos contempla. Pero la verdad no está fuera, sino dentro de sí mismo. Dentro de sí mismo encuentra el hombre la verdad, y encuentra a Dios, porque Dios es Verdad.” (Maeztu, 1948, p. 20)

Essa é a face predominante da cultura teórica dos homens que tentaram explicar o mundo e a verdade aliando as elaborações da Filosofia e da Teologia, no decorrer da Idade Média. Todavia, dadas as circunstâncias construídas pelos seres humanos nas relações e nas disputas ocorridas, o pensamento vai se reelaborando. No próprio período em que houve o predomínio da *Escolástica* surgiram divergências. A partir de Guilherme de Occam (1300-1349), quando a Teologia havia-se sobreposto à Filosofia dos antigos, o pensamento sobre a existência dos indivíduos se contrapõe às elaborações universais. Verger (1990), estudando o pensamento nas universidades medievais, destaca:

“... Guilherme de Occam (...) separa totalmente ciência e fé: de um lado, havia o mundo sensível revelado pelos nossos sentidos; este mundo é, aliás, o domínio da contingência, nosso conhecimento nele atinge probabilidades, não leis físicas: em ciência, Occam era empírico. De outro lado, há Deus, todo-poderoso e perfeitamente livre; escapa ele a qualquer apreensão intelectual, os conceitos utilizados pelos teólogos ...” (Verger, 1990, p. 97)

Então, se em sua predominância no período medieval vinga uma lógica pautada no estudo dos livros distanciados do mundo concreto, em contraposição emerge um pensamento que se sensibiliza com as circunstâncias da vida. No decorrer das construções materializadas na existência da vida, a tradição filosófica pautada pela lógica de raciocínio desenvolvida na dialética medieval passa a ser questionada pelo mundo sensível dos artífices, navegadores e artesãos mecânicos não abrigados sob o teto das universidades. Essa sensibilidade que os construtores do mundo material experienciam a partir do contato entre o corpo com os seus sentidos e as coisas encaminha para a construção de uma razão que se diferencia em seu processo e que recoloca as verdades construídas pelo pensamento especulativo e contemplativo. Dessa razão a ciência empírica encontra seus fundamentos.

Os doutos – humanistas renascentistas – que se abriam para as conquistas da materialização e da experiência de vida também vão observar o mundo sob outra perspectiva. Pautados pela relação entre corpo sensível e mundo concreto, encaminham-se para a sustentação da razão que projeta construções a partir da observação das obras dos humanos e dos fenômenos da natureza.

Essa tendência de redefinição do processo de pensar chega ao limite de colocar no ser humano a condição básica para a resolução de todas as questões e conflitos em que os homens e mulheres se encontram. Chauí (1987), fazendo uma síntese do processo da razão entendida pelo Humanismo renascentista, assim diz:

“A extrema valorização da capacidade da razão humana para conhecer e transformar a realidade - a confiança numa ‘ciência ativa’ ou prática em oposição ao ‘saber contemplativo’ – é uma das características principais do chamado “Humanismo”, desenvolvido durante a Renascença. Em contraposição à perspectiva medieval, que era teocêntrica (Deus como centro do conhecimento e da política), os humanos procuram laicizar o saber, a moral e a política, tomando como centro o ‘Homem Virtuoso’ “. (Chauí, 1987, p. 62)

Essa é uma representação do pensamento sobre o contexto sociocultural do início da modernidade. A razão resultante do envolvimento sensível com as coisas, com a prática e a transformação das condições da existência é tomada como mola propulsora da construção do espírito humano.

Direcionando-nos para a teoria pedagógica comeniana, pergunto: de que forma é entendido o processo da razão? Tomando Vives como um dos representantes do Humanismo renascentista, o qual fundamenta a sistematização da teoria pedagógica comeniana, que aspectos são destacados para a construção da razão?

– A sensibilidade interna no processo da razão

O espírito humano, que se utiliza do corpo para manifestar-se, tem a razão como uma das faculdades “superiores” que lhe empresta a caracterização. Como se processa, para Vives, o entendimento do processo da razão?

Razão, processo de raciocinar ou de estabelecer uma lógica, se manifesta através da reflexão e no entendimento que as pessoas elaboram sobre as coisas e a vida no mundo. Para Vives (1974a), esse processo constrói-se com o envolvimento nas atividades, nos feitos e nas ações. O envolvimento permite a exercitação da razão, uma exercitação nem sempre metódica e definida *a priori*.

“... a veces la razón no tanto procede paso a paso como por pequeños saltos y vuelos, libando en cosas diversas a su antojo. Hay, efectivamente, una razón que anda por sus pasos contados, sin interrumpir ni trincar el ritmo, otra en cambio, va como saltando y deja espacios intermedios, ya porque ignora la senda recta y verdadera, ya porque no juzga necesario recorrerlos uno por uno. (Vives, 1974a, v. 2, p.1193)

Assim como para discorrer devidamente sobre as coisas selecionadas o processo de raciocinar dá-se não de forma única, utilizando um caminho linear, mas também selecionando outro caminho, a razão também não precisa ser pura no seu processo. Quer dizer, o discurso e a ação resultante do raciocínio elaboram-se com a utilização dos sentidos e da sensibilidade que dão suporte à imaginação, à fantasia, as quais, por sua vez, servem ao entendimento e à reflexão encaminhando para a efetividade da própria razão.

“Con todo, para la expedición del discurso no es menos necesario el recurso de la fantasía, ya que no desbocada, si suelta y libre; porque la razón utiliza también de fantasmas, aunque sin mezclarse con ellas. Así que el sentido sirve a la imaginación y ésta a la fantasía, la cual a su vez sirve al entendimiento y a la reflexión, y la reflexión al recuerdo, el recuerdo a la comparación y ésta a la razón, en último

término. El sentido es una como mirada de la *sombra*, la fantasía, o la imaginación lo es de la *imagen*; la inteligencia, del *cuerpo*; la razón, de la *forma* y de las fuerzas.” (Vives, 1974a, v. 2, p.1192)

O processo de raciocinar, portanto, pode ser guiado pela vontade, com princípios lineares, selecionados e conhecidos a *priori*; mas pode também ser movido de forma espontânea, com iniciativa própria, independente do traçado da vontade “movido por la fuerza libre de la mente, que no puede cesar”. Esta forma espontânea do processo de raciocinar é intrínseca à noção que o homem adquire primeiramente com o que os sentidos percebem para depois atingir aquilo que as forças intelectuais chegam a conhecer. Assim, em Vives, o processo de construção do conhecimento dá-se “de lo singular a lo universal; de lo material a lo espiritual; de los efectos a las causas; de lo inmediato y patente a lo recóndito”. (Vives, 1974a, v. 2, p.1192 - 1193)

Seguindo essa lógica da efetivação do processo da razão, Comênio (1966), na sua teoria pedagógica, enuncia:

“... porque nada pode ser objecto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos, a mente recebe dos sentidos a matéria de todos os seus pensamentos e não pode desempenhar a função de pensar senão por meio da sensação interna, ou seja, contemplando as imagens abstraídas das coisas.” (Comênio, 1966, p. 198)

Esse caminho da razão, segundo Vives e Comênio, próprio da condição humana, é um princípio fundante do processo de construção do conhecimento. Partir do entorno, tomar as circunstâncias que se apresentam como o chão concreto para o início das reflexões e da compreensão do mundo vivido é o caminho “natural” da razão. Também é o caminho de uma abordagem do processo de construção do conhecimento. Ou seja, a indução do processo da razão que se efetiva com a produção das coisas e com a sistematização da ciência constitui-se numa forma de construir o conhecimento.

Nesse sentido, a ciência ou a elaboração do espírito humano, oportunizando o processo de construção que segue o rumo: sentidos, sensibilidade interna e forças intelectuais, ou seja, inteligência *sentiente* possibilita o conhecimento sobre a natureza, o mundo e o próprio ser humano.

“Nosotros (...), al conocer e inducir, seguimos más bien el camino de la Naturaleza, es decir, de Dios, según cada cual se distingue por su inteligencia, por la práctica de las cosas, o por la ciencia.” (Vives, 1974a, v. 2, p.1193)

É pertinente à “natureza” humana a razão exercitar-se nas atividades, nos feitos e nas ações, colocando em evidência as forças intelectuais que são próprias das pessoas. Através dessas práticas a ciência é construída, ou seja, a ciência, ou a elaboração do espírito humano, é sistematizada numa forma de conhecer a natureza, o mundo e o próprio ser humano. Nesse processo, os sentidos são os instrumentos imprescindíveis para a manifestação das forças intelectuais; todavia, eles se tornam humanizados, se recebem um retorno de sua expressão através da prática do fazer as coisas e do processo de raciocinar. Sem esse retorno, os sentidos são expressos por um rumo entorpecido, mais próximo das manifestações do animal selvagem.

Esse entendimento do processo de constituir-se humano é recorrente também em Erasmo⁷⁸. A razão, para esse autor, só se torna uma faculdade desenvolvida em sua potencialidade se lhe for desvendada a função. "A verdadeira razão não se separa da sensibilidade, ela tenta compreendê-la; não denuncia a ilusão, reconhece-lhe o sentido e os limites". As emoções como a ira, a inveja e a paixão mais próximas do gozo vão e louco existem intrínsecas ao ser humano. Eliminando-as, elimina-se a própria mola da vida; no entanto, reconhecendo-lhes a presença e reencaminhando-as para uma ação "cultivada", favorecer-se-á a possibilidade da formação do indivíduo. Para a efetivação dessa atividade, entender a razão no seu processo é o que cabe à pessoa no desenvolvimento de sua educabilidade. (Jolibert, 1995, p. 43)

Seguindo essa direção de pensamento Comênio, fundamenta sua teoria pedagógica. Para que os humanos sejam artífices e industriosos, coloca nos seus tratados a ênfase no desenvolvimento dos sentidos. Assumindo que os homens e mulheres

⁸ Vives foi um leitor de Erasmo. Quando professor de Universidade de Lovaina, por volta de 1519, conheceu Erasmo pessoalmente. Tornaram-se amigos, tendo concordância e discordâncias em suas construções. *Os Diálogos sobre la educación* de Vives foram lidos por Erasmo antes da publicação e receberam uma crítica severa. (Santidrián, 1987; Xirau, 1944)

constituem-se de uma espiritualidade, os sentidos, a sensibilidade e a razão no todo de seus corpos, conclama os humanos a exercitarem esse todo.

Esse todo é uma integridade de elementos interligados que, para os homens e mulheres se constituírem enquanto humanos, ora são enfatizados uns, ora outros. Práticas externas realizadas a partir de uma integridade do ser humano, ou seja, a razão que tem no seu rastro o suporte dos sentidos é uma faculdade de peso na efetivação das atividades humanas. Entretanto, sem a constituição de outra faculdade, não se evidencia em sua materialização. Essa faculdade manifestada no fazer, no agir, no intervir, os pensadores humanistas renascentistas vão denominar de engenho.

4 – A habilidade do engenho humano

Inserido nas suas atividades de educador de crianças e jovens, de homens e mulheres e, observando a ação das relações entre as pessoas e estas nos grupos sociais, Comênio conduz sua atenção para a manifestação da inteligência *sentiente*. O indivíduo humano *sentiente* possui sua peculiaridade singular de intervir, mas essa intervenção se dá num todo construído e em construção. Daí, a necessidade de uma outra faculdade humana na constituição do indivíduo: o engenho.

O que significa o engenho na constituição do indivíduo? Vives (1974a), na sua obra *Tratado del alma y de la vida*, diz:

“Al vigor y fuerza de nuestro entendimiento plugo llamárse ingenio porque tiene su expresión y manifestación por ministerio de sus instrumentos. La inteligencia está en ese cuerpo, como quien encerrado en una habitación, no tiene otra ventana para mirar afuera que una abertura de cristal ni puede ver sino lo que el cristal permite; si está limpio y transparente, verá con mayor claridad, y si estuviere sobado y polvoriento verá de manera más borrosa. Está dela misma manera que el sabio en casa del necio, llevado como en angarillas por los sentidos y semejante al que está recluso en una habitación y

no ignora que hay un cristal que le estorba ver los objetos con debida claridad y lucidez. Así está en nuestro espíritu en nuestro cuerpo, y aun conducido por los sentidos, corrige los sentidos a su vez.” (Vives, 1974a, v. 2 p.1200)

O princípio ativo da alma ou a força inerente ao entendimento transparece nos diferenciados feitos dos indivíduos. Mas, para que haja feitos reconhecidos como feitos humanos, Vives entende que na relação sentidos, corpo e forças intelectuais haja uma outra habilidade: o engenho. Engenho entendido, em parte, como uma condição inerente ao ser humano e, por outra parte, entendido como uma construção do envolvimento do indivíduo nas atividades. Com outras palavras de Vives (1974d), “El ingenio se afina y sutaliza con la práctica”. (Vives, 1974d, v. 1, p. 1218)

Comênio (1971), referindo-se à questão da habilidade do engenho e da formação dos sentidos, assim se pronuncia:

“... os sentidos serão formados rectamente se: 1. forem estimulados para produzir engenhos vivos; 2. forem educados a perceberem rectamente as coisas com o engenho; 3. forem controlados de modo a absterem-se das coisas nocivas.” (Comênio, 1971, p. 216)

O engenho na relação com os sentidos e outras faculdades constituidoras do espírito humano, é, assim, uma potencialidade que se constrói. Constrói-se, entretanto, com o fazer, com o agir, com o intervir do indivíduo. Assim, enquanto o engenho é colocado em ação ou em manifestação, na intervenção com as coisas ele vai se desenvolvendo em sua potencialidade.

Nesse sentido, Comênio (1971), complementa a caracterização do engenho. Diz que o engenho é “a aptidão inata do homem para aquelas coisas para que pode ser educado à imagem de Deus”. Aliada a essa condição humana de aproximar-se da imagem do que de mais sagrado existe no indivíduo está a intervenção do processo educativo da formação do ser humano. Só pela intervenção de uma ação é que o engenho humano constitui-se em sua totalidade. Para isso, a “aptidão inata” tem a necessidade de ser “cultivada”.

“Esta expressão (cultivada), emprega-se no mesmo sentido em que se diz cultivar o campo, o jardim e a vinha; isto é, amanhá-lo com zelo

tão diligente que produza frutos úteis para a vida humana. É por isso que o engenho pode ser chamado um *campo animado*. (Comênio, 1971, p. 264)

Um *campo animado* que se constitui em operosidades. Entre as operosidades está a das mãos. A operosidade das mãos “cultiva-se e aperfeiçoa-se com outras faculdades em nós existentes”. Trata-se de ser “cultivada para que possamos fazer aquelas coisas que devem ser feitas e superar com a nossa operosidade as deficiências das coisas”. (Comênio, 1971, p. 264)

Em outras palavras, no corpo do indivíduo está o princípio ativo da alma. Esta possibilita ao indivíduo manifestar-se na sua condição de espírito humano. O espírito humano se expressa auxiliado, entre outras faculdades, pela razão e pelo engenho. O engenho e a razão se realizam com a condução dos sentidos. Por sua vez, os sentidos se aperfeiçoam, tornam-se sutis em seus desempenhos, quando exercitados pela faculdade do entendimento que possibilita apreciar a obra. Nesse processo, a apreciação sobre a obra do engenho lhes informa a condição do cultivo ou não do engenho.

Assim, o engenho, aliado à alma ou às forças intelectuais em atividade, manifesta-se com o auxílio dos sentidos. Estes, para auxiliar na efetividade do engenho humano, também precisam estar em constante exercitação no envolvimento com atividades. Dessa maneira, o engenho se materializa com o envolvimento dos sentidos, e estes se desenvolvem porque se engendram na operosidade do engenho.

Voltando atenção para a sensibilidade dos sentidos, refletindo sobre o processo *sentiente* da razão, observando a habilidade do engenho humano, Vives e Comênio no estudo do processo da constituição do espírito humano, vão evidenciar outra faculdade inerente à formação do indivíduo: a memória.

5 – A memória no processo da construção do conhecimento

“Nosso cérebro, oficina dos pensamentos” é uma das metáforas usadas por Comênio para fazer uma analogia do processo da construção do conhecimento nos indivíduos. Semelhantemente ao processo de fabricação das coisas realizadas pelas mãos dos homens e das mulheres, na mente processa-se o ofício dos pensamentos.

A mente humana é artífice. Para tornar-se artífice, ela tem o cérebro analogamente a uma oficina de faculdades em ação. Uma das faculdades singulares do pensamento é a memória. Esta, em princípio, também utiliza-se dos sentidos na relação do corpo com o exterior. Os sentidos captam as manifestações do exterior possibilitando o processo uma vivência interior que se transforma em experiência *sentiente* e recordada. Referindo-se a esse processo da memória, Comênio (1966), assim exemplifica:

“... se fixo um homem ou lhe falo; se, viajando, contemplo uma montanha, um rio, um campo, uma floresta, uma cidade, etc.; se, por vezes, oiço trovões, música e discursos; se leio atentamente algumas linhas num livro, etc; todas essas coisas se imprimem no meu cérebro, de tal maneira que, todas as vezes que a sua recordação se me renova, é o mesmo que se me estivessem diante dos olhos, me ressoassem aos ouvidos e as saboreasse ou apalpassem nesse momento.” (Comênio, 1966, p. 108)

Para recordar o significado da fala do homem, o formato da montanha, a intensidade do trovão, o conteúdo das linhas do livro ou qualquer outra imagem, aliada a uma série de faculdades, entre elas a razão e o engenho, “a oficina de pensamentos” coloca-se acolhedora às impressões dos sentidos como se fossem selos. Os selos ou a memória guarda a imagem da vivência tornando-se experiência.

“Tudo o que me impressiona a vista, o ouvido, o olfato, o gosto e o tacto é para mim como um selo, pelo qual a imagem de uma coisa se imprime no cérebro; e nele o imprime de tal maneira que, mesmo que a coisa se afaste dos olhos, dos ouvidos, do nariz e das mãos, permanece sempre a sua imagem; e não é possível que ela não

permaneça, a não ser quando uma atenção negligente formou uma impressão débil.” (Comênio, 1966, p. 107 - 108)

Esse entendimento de Comênio a respeito da memória tem o seu fundamento no pensamento humanista. Vives (1974a) também significava a memória como uma faculdade de suma importância para o processo do conhecimento. A fim de que esse processo ocorra no indivíduo, os sentidos externos e a sensibilidade interna constituirão a função da memória. Ou seja:

“Es la memoria aquella facultad del alma por la cual aquello que uno conoció mediante algún sentido externo o interno conservélo en la mente. Así, pues, su actuación está vuelta hacia dentro, y la memoria es como la tabla que un pintor iluminó. Así como la tabla mirada con los ojos, produce una noción, la memoria la realiza por los ojos del alma, que entiende o conoce. Esta noción no es simple, pues necesita primero la reflexión examinadora e investigadora, y luego viene el recuerdo cuando ya se llega a lo que nos proponemos reproducir.” (Vives, 1974a, v. 2, p.1185)

Na reflexão que examina e investiga processa-se a ação de perceber e o próprio conhecimento, nesse caso, com a atuação da memória como atividade intrínseca ao processo de conhecer. Se o conhecimento se efetivou, a memória atua com sua função de guardar o que se deu por conhecido. Assim, quando se faz necessário trazer presente a imagem apreendida, a memória atua com a especificidade de recordação.

Constituir a memória, torná-la uma faculdade de utilização freqüente na observação das coisas, na elaboração da imagem e na recordação do que se deu por percebido, demanda da sua própria utilização e de sua exercitação, nesse sentido, se a cultiva.

“Adquiere la memoria gran vigor con el ejercicio y la reflexión frecuente; con ello torna-se pronta para recibir y de más amplia para contener muchas cosas y de mayor tenacidad para retenerlas. No hay otra función espiritual que exija más cultivo, de sí mesma. (...) la memoria (...) si no la ejercitares, se entorpece y se hace más tarda cada día y más floja la ociosidad y la quietud.” (Vives, 1974a, v. 2, p.1187 - 1188)

Comênio (1966), concordando a compreensão de Vives no que diz respeito ao exercício da memória para cultivá-la, cita-o na constituição de sua teoria pedagógica:

“Nunca deixes a memória sem fazer nada. Nada lhe é mais agradável e nada a desenvolve mais que o trabalho. Confia-lhe, todos os dias, qualquer coisa: quanto mais coisas lhe confiáres, tanto mais fielmente as guardará; quanto menos coisas lhe confiáres, tanto menos fielmente as guardará.” (Vives, *Introductio ad Sapientiam*, apud Comênio, 1966, p. 262)

Exercita-se adequadamente a faculdade da memória, na sua função mnemotécnica, seguindo uma ordem estabelecida *a priori*. A memória como componente intrínseco ao processo de construção do conhecimento, se lhe é estabelecida uma exercitação organizada, funcionará com mais desenvoltura. Por isso, a sugestão de anotar e colocar uma ordem para o que se quer recordar. Para este exercício, segundo Vives (1974a), se presta uma organização disciplinar.

“... es difícil coger y contener lo esparcido a voleo o lo acumulado con desorden. Por ello es que los que desean recordar algo observan con cuidado y atención el orden de todo cuanto encomiendan a la memoria y los maestros de mnemotécnica ofrecen a sus discípulos ciertos pasajes seleccionados para aprender. Las cosas que se han recibido juntas en la fantasía, cuando alguna de ellas se presenta, acostumbra traer de la mano alguna otra.” (Vives, 1974a, v. 2, p. 1188 - 1189)

O processo de construção da memória, quando desenvolvido numa situação planejada de aprendizagem, demanda de uma organização pré-estabelecida. Além de “disciplinas” ou artes que se prestam mais a uma ordem de organização, como, por exemplo, a matemática e a escrita em verso, o entorno em que a envolve no momento que se dá a percepção pode favorecer sentimentos diferenciados. Por exemplo, nos *Diálogos sobre la educación*, um dos personagens incluídos por Vives (1987) exclama:

“... Qué poder de alegría y excitación tiene la aurora! No hay momento alguno tan propicio para aprender, percibir y retener lo que se oye y lo que se lee. Ni tiempo mejor para meditar o reflexionar sobre lo que quieras dirigir tu atención.” (Vives, 1987, p. 100)

E no *Tratado del alma y de la vida* (1974a), destaca:

Ocasiones hay en que simultáneamente, con una voz o un sonido, nos sucede algo agradable, y así nos gusta siempre que volvemos a oírlo, o si lo que ocurrió fué triste, nos entristecemos. (Vives, 1974a, v. 2, p. 1189)

Olhar o espaço das coisas, ouvir os sons que envolve o que se olha, ou simplesmente ouvir sons, assim como sentir sabores e odores aliados às vivências de aprendizagem são manifestações da inteligência *sentiente*, as quais podem tornarem-se artifícios pedagógicos que facilitam o exercício da memória. No entanto, esse exercício pode estar aliado à recordação de situações agradáveis ou desagradáveis.

A memória ainda pode tornar-se conhecimento ao ser incorporada a uma obra. Comênio diz que a obra, ao exprimir-se com as ações das forças intelectuais, se imprime estavelmente na memória. Portanto, na construção da obra imprime-se a memória. Nesse sentido, no fazer, no agir, no intervir e no fabricar o indivíduo adquire uma habilidade que é específica da memória. Assim, a memória é resultante de uma ação que se desencadeou através de uma atividade e que resultou em obra. E a ação dessa atividade – obra – através da faculdade da memória torna-se experiência. (Comênio, 1971, p. 147)

6 – A experiência como aprendizagem da ação provinda da inserção no mundo das *coisas*

Para Vives, a experiência, isto é, a vivência de uma prática, ou a ação que se concretizou por meio de uma atividade efetivada, é um outro componente de importância significativa no processo do conhecimento ou na constituição do indivíduo, que se efetiva com o auxílio das outras faculdades humanas.

Enquanto o conhecer se dá com o entendimento tendo os sentidos, como condutores da manifestação exterior, aliados às forças intelectuais debruçadas sobre as coisas ou sobre as atividades, “la manera de obrar se aprende con la experiencia”:

“... aquellos que se ejercitan en las cosas útiles de esa vida exterior es el arte (...), no basta la ciencia para tener prudencia o arte; hace falta también la experiencia, incluídas en ella la memoria y el recuerdo.” (Vives, 1974a, v. 2, p. 1193)

Artesãos ou artistas qualificados, mecânicos, navegadores, mercadores, governantes, mestres, homens ou mulheres industriais são aqueles que ocupam suas mãos no trabalho que aprenderam a executar. Execução efetivada com a atividade prática fundamentada numa ciência que se sistematiza à medida que os inventos, a criação ou as artes e os ofícios vão se edificando, dessa forma transformando-se em experiência. Nesse sentido, a experiência traz consigo a memória de como o processo do conhecimento se efetivou, a forma como a ação foi executada e os "preceitos" que orientaram o envolvimento da pessoa na sua intervenção.

Comênio (1971), na constituição de sua teoria pedagógica, reportando-se ao processo de aprender e conhecer, ao incluir a experiência, destaca:

“... sem a experiência nada se aprende sólidamente. Porque, com efeito, os ouvidos acreditam nos outros e os olhos em si mesmos, mas as mãos, a língua e a mente agarram directamente as coisas, deve, portanto, fazer-se de modo que as coisas sejam transferidas dos ouvidos para os olhos e daí para as mãos, e mantendo constantemente aquela ordem, porque: 1. deve ir-se directamente às coisas, onde os exemplos conduzem os sentidos; 2. as coisas devem penetrar sempre na inteligência, onde as conduzem os preceitos bem elaborados; 3. o conhecimento da coisa deve conduzir sempre à utilização da coisa e aí o conduzirão os frequentes ensaios e os exercícios bem feitos. (Comênio, 1971, p. 154)

As crianças, os jovens, homens e mulheres utilizam-se dos sentidos para apreender a realidade externa. Internamente, a sensibilidade, aliada às outras forças intelectuais,

elabora a compreensão dessa realidade apreendida, ou, no dizer de Comênio, traz à tona os preceitos a respeito do que já é conhecido ou está por conhecer-se. Mas, para que haja a intervenção correspondente ao processo do entendimento, faz-se necessário o ensaio, a exercitação, a prática do que se deu por conhecido ou está por conhecer-se. Nesse sentido, a língua exercita-se no falar com as pessoas, as forças intelectuais constituem-se no ensaio com o pensamento e as mãos praticam a habilidade do engenho, mexendo, fazendo, fabricando. Assim, o exercitar, o ensaiar e o praticar tornam-se experiência.

Estar em contato com atividades diferenciadas permite aos indivíduos desenvolverem experiências diversificadas. Comênio dizia que “grandes cidades, onde ferve a prática de todas as atividades” são o lugar indicado para o exercício da experiência, da formação do pensamento e da ciência.

Na constituição de sua teoria pedagógica, Comênio (1971) está introduzindo um encaminhamento para a construção do conhecimento que se utiliza dos sentidos e do contato com as coisas, ou seja, uma proposição de que a construção do conhecimento utilize-se do processo empírico do pensamento, já que não só as forças intelectuais são chamadas ao exercício, mas o indivíduo em sua totalidade: corpo constituído de sentidos, da sensibilidade interna, das forças intelectuais, – o espírito humano *sentiente*. O educador tcheco dirige-se aos pensadores do início da modernidade dizendo:

“Reflectam os filósofos se não é preferível dedicarem-se às experiências das coisas, e, por isso, realizarem experiências nas próprias Academias⁷⁹, a passarem a vida em especulações abstractas e teóricas, desligadas da realidade, e em disputas vazias de conteúdo. [...] Por meio da observação própria (*autopsia*) e da experiência própria (*autapsia*), devem realizar-se aqui demonstrações (*apodeixes*) de todo o género até se conseguir a certeza mecânica da ciência.” (Comênio, 1971, p. 288)

⁹ *Academia* ou universidade é, para Comênio, a escola direcionada para a juventude “destinada a adquirir uma ciência mais completa”. Nessa escola “a erudição adquirida mediante os sentidos, o intelecto e os testemunhos divinos concentram-se na árvore de uma só omniscência humana, visto que a perfeição da razão consiste na inteligência pura das coisas, a da vontade, na escolha das coisas melhores, e, enfim, a das faculdades operativas, na rápida realização de todas as coisas”. (Comênio, 1971, p. 279)

Ao lado da experiência como uma aprendizagem provinda da ação, da intervenção, das atividades em que a pessoa se envolve, Comênio está propondo a formação não só de homens e mulheres enquanto indivíduos em suas singularidades, mas também enquanto sistematização de um coletivo na formação do pensamento e na construção da ciência para a época. Os estudos de Bacon irão fundamentar a teoria pedagógica na concepção de como o conhecimento e a aprendizagem se processam. Na *Pampaedia* (1971), Comênio observa que a utilização da investigação mecânica sobre as coisas úteis à vida e às existentes no mundo permite sistematizar um conhecimento. Para fundamentar esse seu pensamento busca a contribuição de Bacon⁸⁰:

“ ‘Com aquele modo de investigar que até este momento tem sido adoptado (pelos físicos), jamais as formas das coisas naturais virão à luz’. E acrescenta: ‘A raiz deste mal está no facto de os homens demasiado apressadamente e demasiado afastados da experiência e das coisas singulares, se terem habituado a formular e a abstrair os seus pensamentos, e a entregar-se inteiramente às suas meditações e argumentações.’” (Comênio, 1971, p. 288)

Portanto, para compreender a respeito das coisas do mundo, torná-las úteis à vida dos humanos, a indicação, para esses autores da construção empírica do conhecimento, é aproximar-se das coisas singulares, investigá-las através do processo da experimentação e sistematizar o conhecimento que emana desse processo.

Dirigindo-se a experiência do ofício de mestre enquanto artífice da construção, tanto Vives quanto Comênio convergem para colocá-la como uma centralidade do processo educativo escolar. No ofício de mestre, aprofunda-se tanto o conhecimento quanto o pensamento como também a habilidade do fazer. Para Vives, o pensamento torna-se polido e aguçado com o ensino no ofício das artes, assim como a força e a prática do fabricar se consolidam com o exercício da prática. “El arma del pensamiento se aguza y pulimenta con la enseñanza, como la fuerza de hacer y praticar con el ejercicio.” (*Tratado del alma*, páginas escogidas de Juan Luis Vives, apud Xirau, 1944, p. 147)

¹⁰ Bacon, *De dignitate et argmentis scientiarum*, Livro III, cap. 4. (Gomes, 1971, p. 288)

Comênio (1966), na sistematização de sua teoria pedagógica, referindo-se ao exercício do ofício de ensinar, destaca:

“...’quem ensina os outros instrui-se a si mesmo’, não só porque, repetindo os próprios conhecimentos, os reforça a si mesmo, mas ainda porque encontra uma boa ocasião para penetrar mais a fundo nas coisas.” (Comênio, 1966, p. 268)

Portanto, a prática tem inserida em si a possibilidade de aguçar o pensamento, oportuniza o conhecimento das coisas e tornar-se experiência para poder ser usada na ação, na intervenção, no fazer. Para que esse processo de formação do indivíduo ocorra, um outro cuidado é tomado como referência na constituição do indivíduo: o cuidado com o corpo.

7 – O cuidado do corpo na constituição do indivíduo

O ser humano é constituído de uma pensante e *sentiente* manifestação num corpo. Para compreendê-lo, um segmento de humanistas renascentistas tomaram determinadas potencialidades, nomeando-as conforme a especificidade com que o indivíduo se manifesta na sua ação. Assim, nos escritos dos séculos XVI e XVII encontram-se “parte superior”: forças intelectuais explicitadas através de faculdades como razão, engenho, vontade; “parte inferior”: incluindo sentidos, corpo e a expressão de sentimentos ou paixões como alegria, tristeza, riso, choro, medo, ira. Mas essa constituição do ser humano não é um dado *a priori* ou uma criatura que nasce acabada para estar no mundo. O ser humano constrói-se enquanto cuida da sua constituição, ou seja, constrói-se nas suas faculdades, nos seus sentidos, no seu corpo e nas suas forças intelectuais ao estar em ação no mundo. A construção processa-se numa totalidade, no envolvimento com as atividades, nas práticas, nas intervenções, no trabalho.

Encontra-se na concepção de Vives (1974d) que o construir-se homem ou mulher se faz com o movimentar-se, com o fazer, com o operar, com o fabricar, ações essas decorrentes da intervenção que se contrapõe à passividade, ao torpor e ao ócio.

“No hay cosa que tanto debilite y gaste las fuerzas del entendimiento y del cuerpo como el deleite; porque las unas y las otras se mantienen, se educan y conservan con el ejercicio y el trabajo, y se enflaquecen y pierden con la ociosidad, con la delicadeza y molicie. La limpieza del cuerpo, sin regalos ni refinamientos, ayuda al ingenio y a la salud; la suciedad ocasiona el encogimiento y la enfermedad.”
(*Introducción a la sabiduría*, páginas escogidas de Juan Luis Vives, apud Xirau, 1944, p.189)

Sem o fazer, sem o operar não há construção do espírito humano. Nem mesmo a preparação do alimento, o vestir-se, o brincar, o divertir-se, a remoção da sujidade e a conservação da limpeza do corpo se processam, se o indivíduo não cria uma disposição para essas práticas. Assim, tanto para a disposição da corporeidade ativa como para a construção da inteligência *sentiente*, o pensamento humanista no início da modernidade conclamará os indivíduos a envolverem-se com o trabalho.

Comênio (1966), na constituição da sua teoria pedagógica, incluirá essa fundamentação de considerar imprescindível para a formação do ser humano industrioso o envolvimento com as ações.

“O homem, enquanto tem um corpo, é feito para trabalhar; vemos todavia, de que de inato ele não tem senão a simples aptidão; pouco a pouco, é necessário ensinar-lhe a estar sentado e a estar de pé, a caminhar e a mover as mãos, a fim de que aprenda a fazer qualquer coisa. Como pode, portanto, a nossa mente, sem uma preparação prévia, ter a prerrogativa de se mostrar perfeita em si e por si? Não é possível, porque é lei de todas as coisas criadas o começar do nada e elevar-se gradualmente, tanto no que diz respeito à essência como no que diz respeito as ações. (Comênio, 1966, p. 121)

Contudo, esse envolvimento com o fazer, com o trabalho, com as ações requer períodos de descanso. O indivíduo industrioso reclama repouso. Nesse sentido, Comênio vai traçar para a sua proposta de formação do ser humano, regularidades para atividades de repouso e lazer. “Não é necessário que faças violência a ti mesmo, pois deve proceder-se pouco a pouco, gradualmente: a gota cava a rocha; não se sobe uma torre voando, mas subindo degrau por degrau”. (Comênio, 1971, p. 260)

Observando a regularidade da natureza em que, de tempos em tempos, a árvore tem a necessidade do repouso enquanto trabalha o seu interior, digerindo os sucos para renovar as forças a fim de produzir rebentos, flores e frutos, Comênio (1966) a toma como metáfora para a sua proposta de formação da integridade do indivíduo. Esses precisam do repouso, do sono para que as forças necessárias às atividades humanas sejam repostas. Mas não só o repouso e o sono. Nesse sentido,

“...é necessário, por meio de intervalos, dar certo alívio, tanto ao corpo como à mente, com qualquer recreação menor, de uma hora, para evitar o perigo de que trabalhem constrangidos pela violência, a qual é inimiga da natureza. É, portanto, prudente, interromper também os trabalhos diurnos para respirar um pouco e entregar-se a conversas, brincadeiras, jogos, música e outras coisas semelhantes, onde os sentidos externos e internos encontram repouso e prazer.”
(Comênio, 1966, p. 201)

Vives (1974d), a respeito da regularidade entre atividade e repouso, tendo em vista a industriiosidade do ser humano, coloca:

“La intensidad en los cansados se restablece ora por el descanso, ora por la mera conversión del espíritu a outro objeto, y con tanta mayor facilidad cuando se pasa de un asunto grave a otro ligero; de un objeto enojoso a otro apacible; como también por la recreación de los sentidos, como um espetáculo ameno, con el deleite de la música, con el refrigerio de comida y bebida; ora com cambiar de postura, sentándose si estuvo en pie o poniéndose en pie si se mantuvo sentado, o con un simple paseo, o mediante la excitación de un afecto nuevo, a saber: de alegría, tristeza, deseo (...), según fuere la inclinación de cada uno, finalmente, con cualquier otro recurso que devuelva al espíritu su frescura.” (Vives, 1974a, v. 2, p. 1184 - 1185)

Viver em conformidade com a natureza, colocar-se em situações de trabalho opondo-se à ociosidade, aliar ao trabalho tempos de repouso e de lazer ainda não é o bastante para o cuidado e a constituição de corpo para um indivíduo industrioso. Para a expressão do espírito humano na sua integridade “o corpo humano tem absoluta necessidade de movimento, de ginástica, de exercícios sérios ou de jogos”. (Comênio, 1966, p. 201)

Os alimentos e os hábitos alimentares constituem outro requisito para a obtenção de “um coração alegre” e de um “corpo vigoroso”:

“... o corpo tem necessidade de alimento, pois sem ele, torna-se seco, e morre de fome e de sede; mas o alimento não deve ser excessivo, a fim de que as funções digestivas não fiquem sobrecarregadas e oprimidas. Com quanto mais moderação se ministrarem os alimentos, tanto mais fácil e perfeita será a digestão. Como, em geral, não se toma isto em consideração, numerosos são aqueles que arruinam as forças e a vida por excesso de alimento. Efectivamente, a morte vem das doenças; as doenças, dos maus humores; os maus humores, da má digestão; a má digestão, do excesso de alimentação, porque o estômago fica tão cheio que não é capaz de digerir, e, por consequência, vê-se obrigado a espalhar pelos órgãos humores pouco ou nada digeridos, dos quais é impossível que não provenham de doenças ...” (Comênio, 1966, p. 199)

Manter um “coração alegre” aliado a um “corpo cultivado” com o trabalho, com os exercícios físicos, com o repouso, com o lazer e com a ingestão de alimentos em proporção adequada, com qualidade selecionada, é o rumo sugerido por Comênio para que o cuidado do corpo seja mantido. Mas, por que todo esse cuidado com o corpo? Porque ele é parte constitutiva da integridade do ser humano. E o ser humano para agir, enquanto homem ou mulher em construção, deve ter como base de sustentação um corpo com saúde, com “humores” saudáveis para que a sensibilidade se manifeste, assim como para que as forças intelectuais exerçam suas atividades.

Dada essa referência dirigida ao cultivo do espírito humano na sua constituição em corpo, sentidos e forças intelectuais *sentientes*, através da exercitação em atividades e na inserção com o trabalho, Vives e Comênio estão olhando para o espaço da época e dizendo para as pessoas daquele tempo que o envolver-se com as coisas do mundo nas suas construções era imprescindível para os homens e mulheres constituírem-se em pessoas industriais. Mas não só envolvimento com as coisas do mundo, o cuidado com o instrumento que as pessoas utilizam – o corpo – é que possibilita a constituição do espírito humano.

Na teoria pedagógica comeniana, o prolongamento da vida é de importância fundamental para que os homens e as mulheres se construam a si próprios e o mundo. Portanto, “defender o corpo das doenças e da morte” é tarefa de cada pessoa. Comênio (1966) sintetiza sua defesa sobre o cuidado com o corpo dois argumentos. Primeiramente, argumenta que o corpo é a morada da alma. Esta terá condição de aperfeiçoar-se, se o corpo for cuidado como uma morada.

“... é a habitação, e a única habitação da alma; por isso, se o corpo se arruína, a alma é obrigada a emigrar imediatamente deste mundo; e mesmo que se arruine, pouco a pouco, por meio de rupturas que se abrem, ora de um lado, ora do outro, o seu hóspede, a alma, sente a habitação incômoda. Se, portanto, se quer estar o mais tempo possível e o melhor possível, no palácio do mundo, onde fomos colocados pela benignidade de Deus, é necessário ter atentos cuidados com este tabernáculo que é o corpo.” (Comênio, 1966, p. 198)

O segundo argumento que justifica o cuidado do corpo, apresentado pelo autor tcheco, refere-se à preservação das condições adequadas dos órgãos em que se manifestam as faculdades dos sentidos e das forças intelectuais do processo do pensamento:

“... o corpo foi feito, não só para a habitação da alma racional, mas também para seu órgão, e, sem ele, ela nada pode ouvir, nem ver, nem agir, nem sequer pensar. (...) danificando o cérebro, danifica-se a faculdade imaginativa, e se os membros do corpo estão doentes, é afectada também a mente.” (Comênio, 1966, p. 198)

Portanto, “a vida corpórea é uma realidade inteiramente orgânica, apta a conservar-se ou a corromper-se, consoante os órgãos são conservados ou corrompidos. E “a saúde do corpo consiste num sólido equilíbrio das partes e na manutenção do vigor da cada uma delas; é possível, portanto, conservá-la, evitando todas as influências corruptas”, Cabe, nesse sentido, aos indivíduos a decisão da escolha em que morada desejam viver. (Comênio, 1971, p. 264)

8 – Da necessidade de uma prática de formação dos indivíduos em sua constituição sentidos, corpo e espírito humano

A experiência humanista de Vives e de Comênio os distancia da visão idealista do universo celestial construída pelo pensamento medieval, colocando-os na terrenalidade de seres humanos, com suas individualidades e singularidades construídas nas sociabilidades. Para esses autores, situados no contexto do início da modernidade, Deus só é compreendido se for situado na temporalidade histórica do mundo terreno e da sociedade de pessoas. Portanto, Deus ainda é uma inspiração para as ações humanas, mas essas ações só se tornam reais quando situadas no fazer, no agir, no intervir dos indivíduos na concreticidade da vida terrena. Assim, a relação do indivíduo com Deus torna-se possível porque o divino passa a ser entendido através das relações humanas constituídas de indivíduos com corpo, sentidos e forças intelectuais *sentientes*.

Nessa condição humana entram em cena todas as sensibilidades promovidas pelos sentidos e outras faculdades como, por exemplo, a razão, o engenho, a memória, para a constituição das pessoas, enquanto construtoras de seus espíritos. Como existe a possibilidade de o indivíduo constituir-se em suas faculdades por meio das relações com as coisas e com as sociabilidades, expressando paixões elevadas como o amor, os desejos, o respeito, a caridade, a alegria, o gozo, o riso, a esperança, existe a possibilidade da manifestação de situações de desgosto, do desprezo, da ira, do ódio, da inveja, da vingança, da crueldade, do medo, do orgulho. (Vives, 1974a; 1974c; 1974d; Comênio, 1966; 1971)

Assim, tanto para Vives como para Comênio, o indivíduo não é só constituído de sensibilidades “elevadas” ou de sensibilidades “baixas”. O espírito humano situado no mundo das coisas está em construção e nesse processo manifestam-se tanto umas quanto outras sensibilidades, embora esses autores tenham como horizonte a formação do homem “virtuoso”.

“... todas las cosas humanas andan entremezcladas de bienes y males, no sólo de parte de nosotros mismos, que constamos de elementos tan distintos, sino también por la multiplicidad de circunstancias referente al alma, al cuerpo y al exterior, que no podemos dejar de tener en cuenta. En una tan grande variedad de objetos, ninguno de ellos se ofrecerá a la deliberación, en el que la facultade de la razón no halle cosas buenas y malas que aconsejar o desaconsejar según los diversos sitios, épocas, personas, cualidades y restantes circunstancias.” (Vives, 1974a, v. 2, p. 1215)

Diante dessa evidência, ou seja, assim como o indivíduo se constitui com sensibilidades e paixões “elevadas” e/ou “baixas”, o mundo exterior, com suas relações entre as pessoas e com a construção da materialidade, constitui-se de “bondades” e/ou “maldades”, de concordâncias e/ou discordâncias enquanto circunstâncias que dão suporte à formação humana.

Nessa trama de relações entre os indivíduos, as coisas e as circunstâncias, a teoria pedagógica comeniana coloca como proposta para a formação do indivíduo a constituição deste, voltada para as sensibilidades e paixões “elevadas”. Para tanto, Comênio apóia-se no pensamento humanista renascentista que prioriza uma outra facultade da pessoa. A pessoa construída no desejo de tornar-se constituída para ações, obras e intervenções que visem o “bem” ou as sensibilidades e “paixões” construtivas requer a intervenção dessa facultade. Qual é a facultade que encaminha o desejo de constituir-se indivíduo “virtuoso”?

“La facultad que ejecuta este fin (el deseo del bien), es en los brutos el apetito sensual, y en el hombre es la voluntad. Es, pues, la voluntad *aquella facultad o energía del alma por la cual deseamos lo bueno y aborrecemos lo malo, guiados por lá razón.*” (Vives, 1974a, v. 2, p. 1214)

No início da modernidade, os estudos relativos ao entendimento do ser humano encaminham para a compreensão de que se constitui sujeito de sua própria formação. O desejo de constituir-se para o “bem” (ou para o “mal”) tem a facultade da vontade, uma “energia da alma” que o coloca em ação. Para isso, um esforço individual é necessário na ativação da “energia da alma”, isto é, o indivíduo enquanto sujeito da vontade constrói-se a partir de seu próprio esforço.

Comênio (1966), para a constituição de sua teoria pedagógica, assume a vontade como uma faculdade de importância singular para a formação do indivíduo enquanto sujeito de sensibilidade e ações. A vontade expressa-se aliada a outras faculdades constitutivas da pessoa.

“... nos movimentos da alma, a principal roda é a vontade; os pesos que a fazem mover são os desejos e as paixões que inclinam a vontade para esta ou para aquela parte. A válvula, que abre e fecha o movimento, é a razão, a qual mede e determina que coisa, onde e até que ponto se deve abraçar ou afastar. Os outros movimentos da alma são como as rodas menores, que seguem a principal. Por isso, se aos desejos e às paixões se não atribui um peso demasiado grande, e a válvula, ou seja, a razão, abre e fecha convenientemente, é impossível não seguir uma ordem e um acordo perfeito de virtudes, isto é, um perfeito equilíbrio das ações e das paixões.” (Comênio, 1966, p. 112)

O indivíduo, ao abstrair-se dos rumos traçados por um poder divino, passa a ser o sujeito responsável de sua formação, tanto para as ações exteriores como para a constituição de sua própria individualidade. A educabilidade é própria de cada pessoa, entretanto, os pedagogos fazendo a leitura das práticas sociais em que estão inseridos, traçam um projeto de educação, de formação do indivíduo.

Esses pedagogos vão perceber que esse indivíduo, mesmo sendo responsável por sua própria constituição enquanto ser humano, tem a necessidade de um rumo de formação. Daí, a necessidade da constituição de um projeto educativo. A teoria pedagógica comeniana insere-se nesse projeto traçando para a formação do indivíduo a constituição corpo, sentidos e espírito humano *sentiente* em acordo com as práticas socioculturais de seu tempo. Para tanto, alguns elementos serão constituidores imprescindíveis de sua teoria pedagógica: a educação, a escola e o mestre.

IV – ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA TEORIA PEDAGÓGICA COMENIANA

a educação como arte, a escola como oficina

e o mestre como artífice

A teoria pedagógica comeniana, na primeira metade do século XVII, constitui-se enquanto pensamento e enquanto ação orientadora do processo educativo escolar que toma a formação do indivíduo na sua dimensão humana.

Para tanto, Comênio olha o entorno em que se assenta sua vivência e experiência. Observa as relações humanas conflituosas, resultantes, dentre outras situações, das tensões sociais e das guerras religiosas. O entendimento que lhe permite analisar o “coração e a mente dos homens” mostra-lhe uma série de práticas discordantes do que entende por indivíduo humano, um microcosmo que tem a metáfora do cosmo e da natureza como um parâmetro para fundamentar as suas ações. Ou seja, os seres humanos, nas relações consigo mesmos e com o meio social estão distanciados de práticas socioculturais que têm o cosmo e a natureza como modelo para constituí-los em suas potencialidades para a ação.

Comênio observa também as atividades da produção material, o comércio, a navegação, as oficinas dos mecânicos, a arquitetura da construção das cidades. Nesse mundo material ou nessas práticas produtivas está atento para a ciência que se desenvolve e para o conhecimento que se constrói a partir da relação do homem com esse mundo materializado. No mundo material irá buscar outras metáforas, analogias e fundamentos para propor a sua teoria pedagógica como um referencial orientador do processo de formação do indivíduo.

Em outras palavras, para constituir a sua teoria pedagógica, orientadora do processo educativo, Comênio encaminha-se para aliar dois objetos do conhecimento: o objeto de estudo que toma o conhecimento do “coração e da mente dos homens”, - o indivíduo enquanto microcosmo -, e o objeto de estudo que se debruça sobre o conhecimento do mundo exterior, - as coisas pertencentes ao macrocosmo. Com base na aliança entre esses dois objetos, Comênio vai sistematizar sua teoria pedagógica. (Durkheim, 1995)

Situado em seu momento sócio-histórico, sugere transformações e a construção de novas relações tanto para a vida na dimensão social quanto para a vida na dimensão individual. Nesse sentido, a prática sociocultural em que Comênio vai centralizar a construção de novas relações sociais e a constituição do indivíduo é o processo educativo escolar.

Mas o processo educativo escolar, como ocorre em sua época e de acordo com a sua percepção, ele o entende como necessário a transformações. Ao analisar o processo educativo escolar, como ocorre na sua realidade, observa que,

“... na educação da juventude, usou-se sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida. (Comênio, 1966, p. 157)

O contexto escolar apresenta-se, assim, requerendo transformações. O ser humano formado com as práticas pedagógicas que foram sendo constituídas durante a Idade Média, como, por exemplo, o uso acentuado do livro, da técnica memnônica e das questões voltadas para a aquisição de um conhecimento metafísico, distanciou o(a) aprendiz da vida ativa daquele momento.

Por isso, Comênio vai centrar-se na organização do processo educativo escolar. Para a teoria pedagógica comeniana, a educação escolar é um espaço de sociabilidade criado, intencionalmente, a fim de que se constitua a educabilidade e a formação do indivíduo. As ações humanas, intervindo no contexto sociocultural, são tomadas como construtoras. O fazer e o agir são privilegiados na construção do mundo. Se o mundo é construído, o indivíduo, na sua dimensão humana, analogamente, pode ser

construído. Então, formar-se homem ou mulher, naquele determinado tempo, exige uma intervenção.

Nessa intervenção aprende-se a própria língua e outras que contribuem para a apreensão das coisas do mundo. Uma lenta emancipação individual com práticas de leitura e de escrita está em curso. Forma-se também no processo de fabricação das artes e na manifestação dos fenômenos da natureza. Nessa intervenção, as pessoas aprendem a administrar o tempo, o espaço e adquirem, assim, fundamentos para serem sujeitos de construção.

“Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos.” (Comênio, 1966, p. 71)

Nas “vivas oficinas de homens” que incluem crianças e jovens, homens e mulheres, formar-se-á a pessoa enquanto indivíduo constituído de corpo, sentidos e forças intelectuais, um indivíduo que tem possibilidades de desenvolver uma religiosidade íntima com Deus, um indivíduo que se torna sujeito e que participa na construção de novas sociabilidades. Essas são práticas socioculturais vivenciadas no cotidiano ou na vida produtiva e que apontam para a possibilidade da construção do indivíduo industrial.

Comênio elege, então, a educação, a escola e o mestre como elementos significativos do processo educativo escolar, tendo como base de sustentação essas práticas socioculturais.

A – A educação como *arte*

Ao eleger a educação como arte, Comênio estabelece alguns princípios fundantes da sua teoria pedagógica. A educação é compreendida como arte - uma obra em construção - porque se assenta sob princípios. Entre eles, destacam-se: a formação do ser humano requer a construção de *artifícios*; formar-se indivíduo humano é um projeto; a educação é entendida como um processo de construção do ser humano.

1 – A formação do ser humano requer a construção de *artifícios*

Ao compreender que a formação do indivíduo humano requer a construção de artifícios ou artefatos, Comênio tem uma construção teórica da época, que o encaminha a fundamentar-se para a elaboração desse princípio. Em Vives, busca esse fundamento para a elaboração de sua teoria pedagógica.

Que concepção de homem Vives apresenta e que Comênio busca para a elaboração de sua teoria pedagógica?

Vives, no século XVI, enquanto representante do pensamento humanista de sua época, sistematiza uma concepção de homem. Diz que, diferentemente dos animais, que têm uma natureza já constituída para a existência da vida, os homens e as mulheres, no início dos tempos, chegam ao mundo tendo que procurar e construir abrigos e instrumentos para se resguardarem do frio, do calor, da chuva e obterem o alimento com o cultivo da terra. Para isso, diz Vives, o uso das mãos e do entendimento põe-se em atividade, transformando-se em trabalho produtivo. (Vives, 1948)

Satisfeitas as primeiras necessidades para a existência da vida, sendo os homens e mulheres dotados de corpo, de sentidos, de razão, de memória, de engenho e de vontade, criam outras necessidades ou providências para o cultivo da vida.

Para obtenção das providências para o cultivo da vida, o engenho se faz humano devido à habilidade que os indivíduos vão construindo ao lidar com as coisas da natureza e do mundo e ao intervir nelas. Por meio dos sentidos, os quais também são aperfeiçoados com a ação que lhe é direcionada no momento em que os homens agem na natureza, no mundo e na convivência social – lida e intervenção – também modificam e ampliam o engenho humano.

Assim, com a satisfação das necessidades de conservação da vida, adquirida pelo trabalho na ampliação do engenho humano, com a abrangência do entendimento sobre a própria prática de trabalho, os homens e mulheres atentos à percepção dos sentidos sobre o entorno e, também, da sensibilidade provinda dos sentidos internos começam a imaginar, criar e intervir não só através da experiência individual, mas, principalmente, na confrontação entre experiências semelhantes, criando outros artefatos e instrumentos que se tornam proveitosos para a vida humana. E a partir dessas experiências sistematizam entendimentos – os "preceitos" – para serem usados em situações de necessidades semelhantes.

“Recogidas y confrontadas unas con otras las experiencias individuales, formaban los preceptos a fin de prestar ayuda a otros em parecidas situaciones; y llamaron *arte* a muchos preceptos reunidos que vinieran al caso en determinada práctica de la vida o en circunstancias similares ...” (Vives, 1948, p. 36)

A adversidade induziu o homem a criar instrumentos para a sustentação da vida. A prática na criação dos instrumentos permitiu aos homens se aproximarem e pensarem conjuntamente sobre seus inventos. Então, a vivência e a experiência os aproximou e os impulsionou a criarem os artifícios ou os artefatos, os inventos humanos e sistematizarem os preceitos que provinham de conhecimentos afins - as *artes*. Conforme Maeztu (1948),

“Las artes tomando el término en su sentido estricto - como industria y habilidade del hombre -, como opuesto a naturaleza, es decir, como cultura.” (Maeztu, apud Vives, 1948, p. 27 - 28)

Compilaram-se, nesse sentido, preceitos relacionados às atividades do discurso (gramática, dialética, lógica e retórica) e os preceitos relacionados às medidas (geometria, aritmética, música e astronomia). Contudo, as relações sociais que foram se estabelecendo em torno das artes que iam se sistematizando forjaram concepções a respeito da condição cultural dos humanos. Assim, a própria organização social dos humanos permitiu a inserção, nessas artes, de homens e mulheres, geralmente pertencentes a uma linhagem, considerados livres.

“Pensaban, en efecto, que a los hombres bien nascidos esas artes les venían muy bien para cultivar su vida y dirigir la república. A los que actuaban en el foro, en el senado y ante el pueblo, les convenía un language puro, correcto, y también el poder disertar fácilmente y con fluidez; la Aritmética venía bien para los negocios privados; la Astrologia para la agricultura y la navegación; para la mensura de los campos, la Geometria, y por ultimo, la Musica (que tanto amaban los griegos), para los deleites honestos. Los romanos no la cultivaron tanto porque eram hombres más gerreros y de una sencillez campesina.” (Vives, 1948, p. 41-42)

A prática e o cultivo dessas artes, tendo em vista a satisfação das necessidades, o desejo de encontrar a explicação sobre a existência das coisas do mundo e o próprio estímulo propiciado pela grandeza das obras, possibilitou o aperfeiçoamento das obras e da habilidade em lidar com as coisas ou a construção da habilidade industriosa e do engenho artístico, numa palavra, a formação do espírito humano para a intervenção no mundo.

A providência ou a necessidade impulsionou os homens a agirem, ou ainda, o desenvolvimento do espírito humano dirigiu o homem a aperfeiçoar sua arte. Por um lado, quanto mais engenho e destreza tiveram aqueles que se dedicaram às artes, mais aperfeiçoadas eles as produziram. E as artes, por sua vez, consideradas grandiosas, o conduziram a aperfeiçoar a habilidade industriosa e o próprio engenho humano.

Portanto, a erudição e as artes permitiram o desenvolvimento de um saber humano que se aperfeiçoou em determinados tempos da Antigüidade Clássica e da Idade Média. Mas, nem todas as faculdades humanas, que se desenvolveram com suas vivências e experiências nas artes continuaram sendo prestigiadas e cultivadas. Nesse

sentido, o saber e o próprio desenvolvimento humano se ressentiram e as artes não praticadas deixaram de atender àquelas faculdades humanas criadas, porém, não aperfeiçoadas e desenvolvidas.

As artes que se relacionavam diretamente com a satisfação das necessidades materiais da vida, as que se utilizavam diretamente dos instrumentos movidos pelo corpo e pelas mãos nem sempre foram consideradas virtuosas. Para o seu desenvolvimento, desde a Antigüidade foram designados, para praticá-las, homens situados socialmente numa categoria pouco prestigiada pelos "preceitos" que os humanos, nas suas organizações sociais, fizeram prosperar - homens não livres. Nesse sentido, houve pouco investimento no engenho e na habilidade para aperfeiçar e valorizar as artes manuais provindas da ação da atividade com as coisas.

Foi assim que, de forma generalizada, os homens e mulheres dos últimos tempos da Idade Média se encontravam. Aperfeiçoaram-se determinadas artes, denominadas liberais, entretanto, outras deixaram de ter prestígio, e a humanidade, assim, com os desafios próprios da época, ressentiu-se de dimensões não exercitadas e de saberes não cultivados. Os homens considerados doutos estavam distanciados dos ofícios e dos conhecimentos mecânicos, técnicos e artísticos e, para eles, tornou-se vulgar, considerada atitude inculta, observar as artes desenvolvidas pelos mecânicos e receber instrução dos homens artífices. Vives (1948), coloca a pergunta:

“Y cuánto más ahora se ignora al mismo Plinio, a Varrón, a Columela, a Vitrubio y otros, porque se cree feo y vergonzoso aprender algo de um agricultor o de um artesano? Y si alguno no tiene verguenza y todo lo subordina al deseo de aprender los demás infaliblemente se mofan de él y lo desaprueban; por lo cual, ya desde hace mucho tiempo, los hombres doctos no escriben nada acerca de las cosas nuevas que la vida ordinaria descubre cotidianamente, e sabemos mejor las practicas de aquellos tiempos, hace más de mil años, cuando los antiguos, cuja diligencia nada passaba por alto, las escribián, que las practicas de los tiempos de nuestros abuelos e nuestros padres.” (Vives, 1948, p. 6-7)

A vivência e a experiência sociocultural mais próximas da vida produtiva das pessoas que se encontravam entre o medievo e o moderno, segundo Vives, não estavam sendo consideradas. Com isso, houve desprestígio e não consideração das artes que envolviam a relação direta das forças corporais e a produção da existência material. No campo do saber promovido pelo conhecimento que foi se sistematizando com a *Escolástica*, atingiu também a arte de ensinar. O homem culto, afastando-se da observação da natureza, da intervenção sobre ela e do olhar sobre a arte que se desenvolvia com a prática do homem do povo, distanciou-se desse conhecimento e do próprio ensino desse conhecimento. Com isso, ressentiu-se o magistério e a formação dos que exerciam a arte de ensinar.

“Cuando las artes dejaron de tener utilidad y las inteligencias dignas de su conocimiento se alejaron del magistério, perdieron, tanto las artes como sus enseñantes, todos los honores que antes les tributara.” (Vives, 1948, p. 145)

Os homens reconhecidos como doutos que no processo histórico anterior ao século XVI foram se qualificando como tais, distanciam-se das atividades da vida ativa que os povos antigos haviam desenvolvido e escolhido para a utilidade prática de suas vivências. Nesse sentido, as artes que tinham alcançado um lugar de destaque também deixaram de ser prestigiadas e, como consequência, o magistério dessas artes passa a se ressentir em sua qualidade.

No século XVII, a teoria pedagógica comeniana observa como se desenvolve a prática escolar e percebe que as lições continuavam acentuadamente voltadas para as artes liberais. Contudo, essas também se distanciavam da própria historicidade em que emergiram e do contexto do momento em que estavam sendo ministradas. Por isso, Comênio (1966) faz a seguinte observação ao magistério de sua época:

“... se não (se) tem uma visão geral das outras ciências [...] se ensinam mal as artes, as ciências e as línguas, se se não começa pelos seus primeiros rudimentos; mas habitualmente ninguém faz esse estudo prévio, pois, apenas admitidos aos estudos da dialéctica, da retórica e da metafísica, os infelizes dos alunos vêem-se arrasados sob uma montanha de regras prolixas, de comentários, de explicações aos comentários, de confrontos de autores e de controvérsias. De igual modo, são empanturrados de gramática latina

com todas as suas exceções e irregularidades, de gramática grega com os seus dialectos, enquanto para lá estão atónitos e sem saberem para que aquilo tudo possa servir.” (Comênio, 1966, p. 220)

Foi no observar esse “estado da arte” que Comênio o toma como um dos fundamentos para elaborar a sua teoria pedagógica. Entende que a formação do indivíduo na sua dimensão humana, requer a construção de artifícios e a isso incorpora a idéia de que a formação das pessoas passa pelo processo da construção de artifícios.

No entendimento de Vives sobre o caminhar da existência humana por meio da construção intencional de artifícios, Comênio fundamenta a sua concepção de educação. Ou seja, a formação do indivíduo na sua integridade passa pelo processo de inserir-se na prática de produção de artefatos. Ao construir os artefatos, as pessoas formam-se com o envolvimento de suas faculdades. Entretanto, se nem todas as faculdades são exercitadas, a formação integral do ser humano se ressentir.

Assim também é o processo educativo escolar. Se nem todas as faculdades são trabalhadas, o processo educativo escolar não contempla sua função formativa. A partir dessa compreensão, Comênio estabelece um outro princípio para a sua teoria pedagógica na sua construção fundadora: formar-se indivíduo humano é estabelecer um projeto.

2 – Formar-se indivíduo humano é estabelecer um projeto

Ao indivíduo humano, foi-lhe dada a possibilidade de construir-se para as ações no mundo e para a sua própria formação enquanto homem ou mulher. Quer dizer, com a curiosidade voltada para as coisas do mundo, desencadeou-se a possibilidade de conhecê-las através do trabalho e pela atividade mental interna, voltada para os feitos ou as transformações que se operam com a prática. Partindo dessa compreensão e fundamentado nas elaborações de Vives, Comênio, em sua teoria comeniana, entende que formar o indivíduo humano é estabelecer um projeto.

Conhecer o mundo em que se encontram as pessoas e reconstruí-lo conforme um projeto que contemple a formação do indivíduo na sua integridade é tarefa ou uma arte que a educação assume. Para tanto, a formação humana que a teoria pedagógica comeniana propõe sugere uma convergência de ações voltadas para a construção da pessoa. Essa construção se processa se o indivíduo desenvolve as suas faculdades incluindo a percepção sensível provinda dos sentidos externos, aliando-as à reflexão sensível interna. Dessa forma, qualifica-se o indivíduo humano como ser racional. Tal qualificação efetua-se enquanto os homens e as mulheres se envolvem em ações que produzem artifícios e constroem o mundo necessário para a vida na terrenalidade. Nesse sentido, Comênio (1966) sintetiza alguns requisitos que os elege como fundamentais para o estabelecimento de seu projeto de formação, necessário para a sua época.

“... os autênticos requisitos do homem são: 1. que tenha conhecimento de todas as coisas; 2. que seja capaz de dominar as coisas e a si mesmo; 3. que se dirija a si e todas as coisas para Deus, fonte de tudo. Estas três coisas, se as quisermos exprimir por três palavras vulgarmente conhecidas, serão:

I. Instrução,

II. Virtude, ou seja, honestidade de costumes,

III. Religião, ou seja, piedade;

entendo-se por *instrução*, o conhecimento pleno das coisas, das artes e das línguas; por *costumes*, não apenas a urbanidade exterior, mas a plena formação interior e exterior do movimento da alma; e por *religião*, a veneração interior, pela qual a alma humana se liga e se prende ao Ser supremo. (Comênio, 1966, p. 97)

Com efeito, um projeto de formação humana que toma o indivíduo como potencialidade para conhecer todas as coisas do mundo existente, para aprofundar-se nas artes e para comunicar-se nas línguas faladas; o indivíduo formado numa oficina de humanidade em que são praticadas as artes e é vivenciada a piedade, isto é, buscar na *Sagrada Escritura* a fonte de inspiração para reconhecer-se humilde enquanto humano, mas eleito, enquanto ser vivo, porque com o envolvimento com as coisas do mundo e através da constituição das suas forças corporais e forças

intelectuais constrói sua existência material e religa-se a Deus. (Comênio, 1966, p. 343 a 372).

Portanto, fez-se necessário, segundo a teoria pedagógica comeniana, rever o processo histórico do desenvolvimento e da decadência das artes e do processo de formação que percorreram os homens para, no século XVII, fundamentado na singularidade da vida individual e nas sociabilidades da vida em comunidade, redirecionar as atividades dos homens e mulheres para a construção de um projeto de formação em que a ênfase é menos propedêutica para a vida na dimensão divina (conforme herança do medievo) e mais apropriada para a vida na terrenalidade, uma vida no sentido de intervir no desenvolvimento do ser humano, tendo em vista que, conforme síntese de Vives, “todo error y miseria de la vida humana nascen da la ignorancia que nos hace tomar lo malo por bueno y, al revés, lo bueno pelo malo”. (Vives, 1974c, p. 209)

As pessoas, em suas relações, não só fabricam as circunstâncias para atender as suas necessidades como se desviam do conhecimento dessas circunstâncias e entram em teias de relações complexas em que nem todas as faculdades são constituídas, como também nem todos de constroem em suas condições humanas para fazer uso das próprias faculdades fundamentadas em princípios éticos. Nesse sentido, a teoria pedagógica elege a educação como uma arte para a efetivação do projeto de formação humana que contemple a construção do indivíduo na sua integridade.

3 – A Educação como processo de construção do indivíduo

Para construir a sua teoria pedagógica, que propõe transformações para o quadro em que a educação formal se encontrava no século XVII, Comênio estabelece proposições para que a educação seja tomada como arte, isto é, uma atividade que consiste num artifício intencional fundante do processo de formação de pessoas.

Em que fonte Comênio vai buscar as bases para entender o processo educativo como um artifício? Na vida ativa de sua realidade, isto é, na relação entre artes mecânicas e produção de conhecimento e, na sistematização do Humanismo renascentista, nas elaborações de Vives. Em outras palavras, num conhecimento que estava sendo

elaborado, por um lado, a partir da produção da vida material e, por outro, com as práticas que estavam sendo apontadas no início da modernidade e que tinham a ver com o cotidiano das pessoas.

No diálogo 24, *La educación*, encontrado na obra *Diálogos sobre la Educación*, de Vives (1987), encontra-se:

“Griferantes - No necesito para nada las letras ni las ciencias. Ya mis antepasados me dejaron de qué vivir. Y, aunque me faltase un modo de vida, no pienso buscarlo en el cultivo de artes tan innobles. Lo mío son las armas.

Flexíbulo⁸¹ - Arrogante y altivo es tu modo de pensar, como si por ser noble no llegaras a ser hombre.” (Vives, 1987, p. 196)

Há uma centralidade nesse diálogo que privilegia a visão humanista da formação do indivíduo humano, ou seja, é a tarefa, o projeto educativo que vai definir a construção do que é tornar-se humano.

O diálogo, estabelecido entre a pessoa que vem de uma linhagem que a considera nobre e que, portanto, parece serem suficientes os seus hábitos, os seus costumes, as suas atividades, os seus bens materiais e sua visão de mundo para viver como homem e o indivíduo que olha o seu redor percebendo transformações das atividades humanas, mudanças nos hábitos e costumes e necessidade de outras instruções e conhecimentos, sugere a ação de um projeto específico que intervenha na formação dos seres humanos. No diálogo é sugerida a tarefa de construir-se o indivíduo humano.

Essa síntese do pensamento humanista propõe que, para formar-se homem ou mulher, a pessoa é conduzida a instruir-se numa arte específica - a educação. Essa arte diz respeito à formação humana a partir de atividades que põem em movimento os sentidos, a razão, o engenho, a vivência, a memória, a experiência e a vontade. Portanto, formar-se indivíduo humano é uma tarefa, uma arte ou um artifício: um produto.

¹¹ Significado dos nomes utilizados neste diálogo: “Griferantes: *grifo fantasmal? hombre fantasma?* Flexíbulo: Hombre complaciente, coherente y de fácil adaptación”. (Santidrián, 1987, p. 193)

Na continuidade do projeto da arte de construir proposto por Vives, este autor afirma que um corpo não formado pela arte educação iguala-se ao dos animais. Um corpo torna-se humano se nele são desenvolvidas as atividades que movimentam as faculdades que sua condição lhe propiciou em potencialidade, mas que para serem constituídas necessitam de sua utilização no envolvimento em atividades diferenciadas. Essas atividades fazem o corpo constituir-se a fim de que o espírito humano se expresse com desenvoltura, denotando aprendizagem de conhecimentos advindos de experiências ligadas a ofícios e que se tornaram úteis para a providência das necessidades da existência.

Na seqüência do *Diálogo 24*, de Vives (1987), destaca-se:

“... Grinferantes - Cómo, entonces, podré practicar esa genuina ecuanimidad que me mandas?

Flexíbulo - Persuadiéndo-te a ti mismo - cosa que es verdad - de que los demás son mejores que tú.

[...] Detente a pensar un poco y examina si poses todas estas cualidades, y si tienes algunas, te darás cuenta en seguida cuán pocas son y qué débilmente desarrolladas. Si sigues examinándote con agudeza y discreción, llegarás a entender, finalmente, que no estás dotado y equipado de grandes y muchas virtudes. Y entenderás que no hay entre la gente quien tenga menos que tú. En ella se encuentran ancianos que vieron y oyeron muchas cosas y que, por lo mismo, tienen gran experiencia. Hay otros entregados al estudio que afilan y pulen su ingenio en el aprendizaje; otros gobiernan la república; otros entregados a la lectura y comprensión de los escritores; otros que son padres de familia atentos y cuidadosos. Otros, finalmente, estudiosos de las artes y, ellos mismos, artistas. Los mismos labradores no arrancan constantemente secretos a la Naturaleza? Y qué decir de los marineros, tan buenos conocedores del curso de los días y las noches, de la naturaleza de los vientos, de la posición de la tierra y el mar? También entre la plebe hay varones santos y religiosos que sirven y honran a Dios sinceramente; y los hay también que se condujeron sabiamente cuando la fortuna les sonreía, y suportaron con valor la adversidad. Qué sabes tú de todo esto?

Praticas tú alguna de estas cualidades? A qué te dedicas? A nada sino a decir 'Nadie es mejor que yo, porque he nacido de un buen linaje'. Ni tu padre, ni tus abuelos, ni bisabuelos fueran buenos si no tuvieron todas esas cosas que acabo de reseñar. Si las tuvieron o no, es cosa tuya. Yo lo pongo en duda, pues si las tuvieron, tú no serás bueno hasta que seas semejante a ellos." (Vives, 1987, p. 199 - 201)

Nesse diálogo, a arte de formar a qualidade de ser humano ao observar e abstrair bases pertencentes a outras artes do campo social ou da manifestação da natureza é atribuída à educação. A experiência é daqueles que ouviram e viveram, portanto, têm um saber decorrente do vivenciar no envolver-se com essas práticas. O engenho se diferencia em cada indivíduo, mas ele é proveniente, também, do envolver-se em diferenciadas práticas. Governar, ler, compreender, criar, estudar são aprendizagens que se constroem observando, sentindo e pensando a respeito do engenho de pessoas envolvidas com ofícios que demandam habilidades de artes diferenciadas. Praticar o próprio engenho a partir de uma *luz* provinda da reflexão interna sobre as diferenciadas práticas, possibilita o exercício das faculdades intelectuais e constrói-se o próprio conhecimento.

Assim, observa-se nos ofícios dos que estão envolvidos em atividades com o curso da natureza a possibilidade de adquirirem um conhecimento acerca do movimento e das leis da natureza, permitindo aos humanos avançarem na lida com a própria natureza. É o caso, por exemplo, da arte de navegar ou da arte de cultivar a terra que se aperfeiçoam com instrumentos construídos que vão ao encontro do saber entender e usar as leis dos fenômenos manifestos pela natureza.

Com as lições dessa proposta de educação, Vives propõe que para formar-se indivíduo na sua dimensão humana, é necessário que a pessoa chegue ao conhecimento discernindo a organização da sociedade em atividades que envolve diferenciados ofícios. Na efetivação de cada ofício há um saber que resulta da experiência em praticá-lo e do envolver-se nessa prática e, assim, com a sutileza do engenho, os *homens* constroem o mundo.

Reconhecer e adentrar-se na ação dessas atividades é possibilitar a elaboração do próprio conhecimento. A educação é, nesse sentido, uma arte que encaminha os indivíduos a chegarem a ser homem ou mulher num processo de conhecimento que põe em movimento os sentidos e o corpo aliados às faculdades da razão e do engenho, mediante a observação do avanço de outras artes, sejam elas direcionadas à lida com a natureza ou no envolvimento com o social.

O diálogo 10, *Escribir y redactar*, quando Manrique e Mendonza estabelecem uma fala sobre o ofício da escrita mostra um pouco da especificidade que Vives atribui à arte educação.

“... Manrique - Por eso mismo puedes apreciar qué tipo de hombres tan rudos, necios y de ideas tan extravagantes son.

Mendonza - Te explicas que sean vulgo siendo nobles? No son cosas que se dan de coces?

Manrique - Ser vulgo no consiste en los vestidos y posesiones, sino en un estilo de vida y en una visión cabal de las cosas.

Mendonza - Quieres que escapemos a esa ignorancia del vulgo? Entreguémonos a este ejercicio de la escritura.

Manrique - No sé por qué de un modo natural hago las letras torcidas, desiguales e ilegibles?

Mendonza - Es característico de tu nobleza. Haz ejercicio. La costumbre cambiará lo que parece ser natural. (Vives, 1987, p. 83 - 84)

Escrever, comunicar-se pela escrita e pela redação são atividades pertencentes à especificidade da educação escolar. Obter uma mudança de estilo de vida e uma visão acentuada das coisas inicia-se com o exercício da escrita e da redação, porque, para o pensamento humanista, enquanto os indivíduos escrevem e redigem a respeito das diversas atividades exercidas pelos diferenciados lugares sociais e ofícios das pessoas, estão desenvolvendo o engenho e obtendo uma visão mais aperfeiçoada das

coisas. Portanto, para os primórdios da modernidade, a educação - a arte de formar - é que transforma o homem e a mulher em indivíduos humanos e não a riqueza e a honra, herança advinda, naquele momento, da organização socio-histórica da Idade Média.

Comênio, assumindo que “o homem é um *animal educável*, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque”, reafirma “a arte das artes”. Diz o autor tcheco que é necessária a intervenção de um artifício intencional, criado pelos humanos - a educação - para formar o indivíduo. Assim, “a arte das artes está em formar o homem, o qual é o mais versátil e o mais complexo de todos os animais”. (Comênio, 1966, p. 47 e 119)

Portanto, na elaboração da teoria pedagógica comeniana, centraliza-se a idéia de que, para o indivíduo constituir-se humano, exige-se uma arte, uma intenção, um projeto, um processo de educação. Nesse sentido, na *Didáctica Magna* encontra-se:

“O homem, enquanto tem um corpo, é feito para trabalhar; vemos, todavia, que de inato ele não tem senão a simples aptidão, pouco a pouco, é necessário ensinar-lhe a estar sentado e a estar de pé, a caminhar e a mover as mãos, a fim de que aprenda a fazer qualquer coisa. Como pode, portanto, a nossa mente, sem uma preparação prévia, ter a prerrogativa de se mostrar perfeita em si e por si? Não é possível, porque é lei de todas as coisas criadas o começar do nada e elevar-se gradualmente, tanto no que diz respeito à essência como no que diz respeito às acções.” (Comênio, 1966, p. 121)

Para que seja formado, para que adquira um aperfeiçoamento de vida e obtenha uma visão ampla das coisas, os homens e as mulheres utilizam-se da natureza e das circunstâncias sociais para agirem nela. Por isso, o conhecimento é vivenciado e experienciado, ou seja, o ser humano aprende, não na contemplação sem ação, mas na ação e com a experiência adquirida nela constrói o conhecimento. Também aprende contemplando, desde que seja uma contemplação ativa, isto é, um voltar-se através das sensações internas sobre as coisas sentidas e os objetos observados. Assim, o indivíduo chega a ser homem ou mulher, desenvolvendo suas faculdades quando aprende a ser e a agir como homem ou como mulher conforme costumes,

urbanidade, ou ainda, transformando-os, quando os princípios éticos que os fundamentam tornam-se necessários, eles próprios, de revisão.

Nesse sentido, a teoria pedagógica em sua constituição, enquanto pensamento e enquanto ação orientadora, vai adentrando-se na arte educação, entendendo-a como um processo formador à medida que elege atividades que envolvem o gênero humano como sujeito da aprendizagem.

Tratando-se do processo educativo escolar, as atividades eleitas para envolver o ser humano na aprendizagem requerem um espaço e um tempo propícios. Tanto para para o pensamento humanista renascentista como para Comênio, há um “sítio” que é propício para se constituir a arte de educar. Qual é ele? É a escola.

B – A escola como *oficina*

A teoria pedagógica comeniana constitui-se elegendo, também, a escola como o “sítio” privilegiado para formar o indivíduo em acordo com o novo projeto de *homem* que vai sendo estabelecido e com as novas sociabilidades que estão emergindo no início da modernidade.

No campo da educação institucionalizada, se, por um lado, lê-se que houve atitudes de crítica e rejeição a toda uma escola, caracterizada, de uma maneira geral, numa “desordem institucional e curricular no terreno do ensino formal”, por outro lado, encontram-se tratados referentes à educação, colocando-a já na inserção de novas práticas socioculturais. Esses tratados dão suporte para a sistematização de uma teoria pedagógica voltada para propor à escola atividades que tinham sido eleitas, e, em princípio, se diferenciavam das atividades que foram eleitas num período sócio-histórico anterior e que, no contexto cultural daquele momento presente, ainda persistiam.

Nesse sentido, há todo um esforço de pensadores apontando novas práticas para o processo educativo escolar. A elaboração da teoria pedagógica comeniana, na sua construção fundadora, volta-se para essas práticas.

Conforme análise de Vidigal (1994), os sistematizadores dos tratados pedagógicos, no início da modernidade, vão dizer que é requerido para o processo educativo escolar

“... um espaço próprio, um ritmo e um tempo endógenos, um currículo específico hierarquizado e adaptado aos diferentes níveis etários, métodos particulares e mestres habilitados para promover as aquisições de conhecimento, hábitos ou atitudes considerados socialmente adequados.” (Vidigal, 1994, p. 8)

Essas caracterizações são propostas para a educação dos homens e mulheres daquele determinado tempo e espaço, pois as escolas de então, exerciam suas atividades muito mais com práticas socioculturais voltadas para o uso excessivo do livro distanciando das práticas da vida produtiva e do cotidiano das pessoas. Ou seja, no medievo foram desenvolvidas relações pedagógicas entre mestres e alunos sem seguirem uma programação econômica do uso do tempo e do espaço e de conhecimentos voltados para às atividades práticas. Por isso, não se qualificavam da forma que estava sendo estabelecida como necessária para o início da modernidade a fim de fazerem parte de um mundo científico e cultural que, aos poucos, ia se materializando.

A teoria pedagógica comeniana, para fundamentar a escola como oficina, necessária para a formação das pessoas para o seu tempo, elege alguns princípios. Entre eles destaca a escola como oficina para a formação da dimensão humana do indivíduo e a escola como construtora de indivíduos industriais.

1 – A escola como oficina para formação da dimensão humana do indivíduo

A teoria pedagógica comeniana toma a escola analogamente ao espaço da oficina em que se produz as artes. Ou seja, a escola torna-se uma oficina para formar a dimensão humana do indivíduo, entendida como necessária para aquele momento. Em Vives (1987), a teoria pedagógica comeniana encontra o seguinte diálogo⁸² sobre a compreensão do que é formar-se *homem*:

“... Padre - Tu perrito Ruscio, es una bestia o un hombre?

Niño - Bestia, según creo.

Padre - Qué tienes tú para ser hombre que no tenga él? Comes, bebes, duermes, caminas, corres, juegas. También él hace todas essas cosas.

Niño - Pero yo soy hombre.

²Nos *Diálogos sobre la educación*, o 2, *El primer saludo*. (Santidrián, 1987)

Padre - Cómo lo sabes? Que más tienes tú que el perro? Pero fíjate en la diferencia: él no puede llegar a ser hombre. Tú sí, puedes, si lo quieres.

Niño - Por favor, papá! Haz que lo sea cuanto antes.

Padre - Así se hará, si vas a donde van bestias y vuelven hombres.

Niño - Con todo o gusto iré, papá; pero dónde ésta ese lugar?

Padre - En el ejercicio de las letras: en la escuela." (Vives, 1987, p.36)

Para a escola tornar-se uma oficina de humanidade, os pensadores que assim a qualificam partem do pressuposto de que a formação do indivíduo na sua dimensão humana é a centralidade. Se no medievo o que predominou era que a pedagogia tinha como pressuposto que as pessoas tornavam-se nobres por acidentes da condição humana, com o pensamento renascentista a ênfase se desloca. Isto é, ser nobre, guerreiro ou pobre devido ao pertencimento, ou não, de laços sanguíneos ou da herança de títulos, não quer dizer que seja *homem*.

A categoria *homem* torna-se um qualificativo do indivíduo se este se constitui para uma educabilidade. Insere-se num processo educativo em que a ênfase recai não na idéia de adestramento, mas na concepção de que a pessoa é formada numa integridade ou construída enquanto indivíduo que tem mãos e espírito - um sujeito constituído de corpo, sentidos, sensibilidade, engenho, razão, experiência e vontade para serem construídos no envolvimento com as *coisas*. E uma das condições para tornar-se esse *homem* é freqüentar a escola.

Escola caracterizada como o espaço ou o lugar propício para os indivíduos se inserirem no exercício da aquisição do letramento que tem a ver com as atividades dos homens e mulheres inseridos no mundo. Para tornar-se humano, isto é, diferenciar-se dos outros animais por meio da construção das forças corporais e intelectuais, a ação do processo educativo escolar é que propiciaria essa formação. Portanto, essa qualidade de formação iniciar-se-ia com o exercício das letras, envolvendo redação e

leitura, referidas às coisas humanas, na sítio escola. Escola não só para o exercício do letramento. Escola também com a concepção de *ludus*.

Vives (1987) busca na palavra latina *ludus*, *ludere* o seu triplo significado: jogo, exercício e escola; e lhe dá a esta última o significado de lugar onde as pessoas se exercitam. Assim está colocada uma pergunta na fala do diálogo 1, *Al levantar-se por la mañana*: “Es que no sabes que la escuela se llama también juego?”. (Vives, 1987, p. 32)

Mas que tipo de jogo? Um trecho do diálogo 5, *La lección*, caracteriza o tipo de jogo que Vives atribuía à escola.

“Lucio - Por qué, entonces, llaman a este lugar *ludum*: escuela?

Esquines⁸³ - Ciertamente se le llama juego, pero literario. Aquí se juega o ejercita con las letras y en otro lugar con la pelota, con los aros, las tabas, etc. He oído que en griego se llama *scholam*, que es como decir ocio, porque es un verdadero descanso y el entregarse al estudio requiere quietud del alma.” (Vives, 1987, p. 46)

Escola como significado de jogo, mas não qualquer jogo. Um jogo lúdico que implica o envolvimento dos sentidos externos e da sensação interna envolvendo sensibilidade, engenho, razão e vontade. Ainda, escola como lugar em que se pratica o ócio, assim, descanso temporário para os movimentos externos do corpo, mas não para os movimentos da alma.

Ócio para os exercícios de jogos que envolvem o movimento externo do corpo, mas não para a atividade reflexiva interna. *Lamia*⁸⁴, uma personagem do diálogo 7, *La comida en la escuela*, mostrando sua concentração na arte de redigir uma carta, diz: “desde las tres no he oído ninguna hora, ocupada como estaba en escribir una carta”. (Vives, 1987, p. 55)

³ Significado de “Lucio: *Lusius* o *Lucius*, el que se ejercita o juega. *Esquines*: personaje griego que puede ser el discípulo que tanto quería Sócrates, o bien el orador rival de Demóstenes (siglo IV a. C.)”. (Santidrián, 1987, p. 45)

⁴ Significado de “*Lamia*: bruja, vampiro, vieja servienta o cocinera”. (Santidrián, 1987, p. 52)

A teoria pedagógica comeniana, com a proposta de “transformar em lugares de divertimento (*ludi*) os campos de trabalhos forçados que são hoje as escolas”, está também observando o cotidiano e tornando o jogo um artifício pedagógico. Na *Pampaedia*, (1971) encontra-se:

“Toda a escola pode tornar-se um lugar universal de jogos (*universalis ludus*), se nos esforçarmos por regular de modo justo e agradável os instintos naturais no momento em que eles despertam. Com efeito, porque a própria natureza humana quase convida para todas as coisas humanas, porque não haveria de ser mais fácil não proibir, e apenas guiar, de preferência a proibir? Não se divertem acaso as crianças a cavalgar num longo pau, a edificar casinhas, a convocar soldados, a dispor os exércitos em linha de batalha, a fazer frotas, a eleger reis, a distribuir tarefas, a administrar entre si a justiça e, assim, a representarem a República? Outras põem-se a reingar, organizam cerimónias fúnebres, etc. Nestes jogos, sem dúvida, revela-se de modo especial para que direcções cada uma das crianças é arrastada pela própria natureza e torna-se evidente como estas não devem ser abandonadas a si mesmas, mas prudentemente guiadas. A criança quer cavalgar? Mostra-lhe os freios, as selas, a gualdrapa, os estribos, e os seus nomes, e ela aprenderá a arte de cavalgar como se fosse um jogo. Quer edificar, pescar, combater? Mostra-lhe os instrumentos e sua utilização, e ensinar-lhe-ás a arquitectura. Quer aprender a governar a República? Permite-lhe, sugere-lhe os nomes e os graus das várias funções públicas, mostra-lhe os processos judiciais e a terminologia jurídica, e assim a introduzirás em todas as coisas. (Comênio, 1971, p. 168 - 169)

E a *Didáctica Magna* (1966) destaca:

“... conseguir-se-á uma notável economia de tempo e de fadiga, se as coisas jocosas, que se concedem aos jovens para lhes recrear o espírito, forem tais que lhes representem ao vivo as coisas sérias da vida e criem neles o hábito das coisas sérias.” Comênio, 1966, p. 298)

Com essas colocações a didática comeniana está inserindo os fundamentos elaborados a partir da leitura das práticas socioculturais que estão apontando no início da modernidade. Ou seja, a condição da criança é observada e as brincadeiras cotidianas com que ela se envolve é a materialidade tomada como ponto de partida para conduzi-la na formação para o exercício das ações individuais e dos empreendimentos na vida pública.

Oficina de formação de homens, no sentido genérico, é a caracterização que no século XVII, também, a teoria pedagógica comeniana dá à escola: “Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens* ...” (Comênio, 1966, p. 155)

O que entende a teoria pedagógica comeniana por oficina de homens?

“... as escolas são oficinas de humanidade, contribuindo, em verdade, para que os homens se tornem verdadeiramente homens, isto é [...]: I. criatura racional; II. criatura senhora das outras criaturas (e também de si mesma); III. criatura delícia do seu Criador. O que acontecerá se as escolas se esforçarem por produzir homens sábios na mente, prudentes nas acções e piedosos no coração.” (Comênio, 1966, p. 146)

Produzir a dimensão humana nos indivíduos que se utilizam das forças intelectuais para tornarem-se pessoas sábias, tanto no pensamento quanto nas ações, requer todo um trabalho de artífice e de industriabilidade.

A teoria pedagógica comeniana propõe que, para formar o indivíduo na sua dimensão humana constituída de forças intelectuais, incluindo sensibilidade e ação, requer-se a escola enquanto espaço de oficina com a função de produzir artífices. Ou seja, o referencial que orienta a produção do indivíduo industrial, na escola oficina proposta por Comênio, é uma teoria que ilumina as práticas pedagógicas voltadas para a construção das faculdades intelectuais. Faculdades estas, constituídas por meio de práticas que envolvem o contato com as *coisas*, portanto, incluindo também o corpo e os sentidos.

2 – A escola como construtora de indivíduos industriais

A teoria pedagógica comeniana propõe que o espaço da escola seja organizado semelhantemente ao espaço da oficina dos artífices na produção das artes mecânicas. Na constituição há uma referência analógica com a produção das artes, ou seja, formar o indivíduo com sua dimensão humana passa por observar a formação do artífice na oficina. Assim, a teoria pedagógica comeniana observa que

“ Os artesãos começam por fixar aos seus aprendizes um certo tempo (dois anos, três anos, etc., até sete anos, conforme a sua sua arte é mais subtil ou mais complexa), e, dentro desse espaço de tempo, o curso das lições deve estar terminado; e cada um, depois de instruído em tudo o que diz respeito àquela arte, de aprendiz torna-se oficial da sua arte, e depois mestre. Convém, portanto, fazer o mesmo nas nossas escolas, e estabelecer para as artes, para as ciências e para as línguas, um determinado espaço de tempo, de modo que, dentro desse período, os alunos terminem todo o curso geral dos estudos e saiam dessas oficinas de humanidade homens verdadeiramente instruídos, verdadeiramente morigerados e verdadeiramente piedosos.” (Comênio, 1966, p. 409)

Um olhar voltado para a organização da oficina na formação do artífice. É trazida à tona a percepção de que esse espaço de formação segue ritmos, princípios e produção. Se o espaço da oficina é uma organização concatenada de atividades rumo à produção do aprendiz em artífice, a escola tem esse modelo para ser também um sítio de atividades organizadas para que o indivíduo construa o seu conhecimento em línguas, ciências e artes. Enquanto se apropria da forma de como chega ao conhecimento, o indivíduo se forma humano não só porque chega a conhecer, mas principalmente, pelo processo educativo que é construído na apropriação do conhecimento.

Portanto, a fim de que o espaço escolar seja uma oficina de humanidade, o trabalho do mestre, enquanto artífice na formação dos indivíduos, requer uma organização de trabalho que envolve muitas pessoas. Comênio (1966) conclama os administradores das coisas públicas da época para se organizarem coletivamente na construção do sítio escola.

“Ensinar a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passem despercebidas muitíssimas coisas.” (Comênio, 1966, p. 47)

Entre as “muitíssimas coisas” que a teoria pedagógica propõe é que a escola oficina seja um espaço público reunindo pessoas de “toda aldeia, cidade ou província, sob a direcção de homens (ou mulheres)” para instruí-las coletivamente. Ou seja, *todos* têm a oficina escola para formarem-se enquanto indivíduo constituído de sua integridade, enquanto ser humano. (Comênio, 1971, p. 111)

Quem são todos para Comênio?

Enquanto proposta de organização do processo educativo escolar, a teoria pedagógica comeniana sugere que a educação escolar seja dirigida a todas as pessoas: “nenhum homem deve ser excluído, e muito menos impedido da sabedoria e da cultura do espírito”. E a escola é um sítio em que o espírito humano se forma, ao serem trabalhadas as forças corporais e as forças intelectuais da pessoa. (Comênio, 1971, p. 58)

O trabalho de Comênio, em sua estada como os pensadores e educadores ingleses, em 1641, esteve todo voltado para construir escolas adequadas e colocar a sua proposta pedagógica em ação.

Independentemente do lugar sociocultural a que pertencem os seres humanos como também do grau de destreza física e da inteligência *sentiente*, a não ser aqueles “a quem Deus negou a sensibilidade e a inteligência” devem ser enviados às escolas públicas. Isso é dito tanto na *Didáctica Magna* (por exemplo, p. 139 e 141), como na *Pampaedia* (1971):

“... o que se deseja é que [...] se consiga educar plenamente para a plenitude humana, não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos (*omnes*) e cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, numa palavra, todo aquele que nasceu homem, para que, enfim, todo o gênero humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade” (Comênio, 1971, p. 38)

Escolas públicas⁸⁵ onde crianças, jovens e adultos reunidos em “assembléias sob” a direção de homens ou mulheres são exercitados coletivamente nas letras, nas artes e nos costumes ou urbanidade, a fim de que sejam instruídos e formados para tornarem-se “activos, industriosos e hábeis”, pois “todo aquele que nasceu humano aprenda a agir como homem”. (Comênio, 1971)

Na proposta de atender a todos, a teoria pedagógica comeniana tem as elaborações do pensamento humanista renascentista para fundamentar-se. Vives, um representante desse pensamento, na obra *Del socorro de los pobres*⁸⁶ depois de discorrer que não é só com a distribuição organizada de dinheiro que a insuficiência de uma saudável sociedade humana desaparece, apresenta ao governo (cidade enquanto coletividade e governador) formas de como direcionar atividades para atacar a pobreza e tornar a república justa, ou seja, alimentar a alma com a doutrina cristã e o corpo com a comida. Diz Vives (1974b): “Cuando uso las voces *comer, alimentar-se, sustentar-se*, quero que no se entienda sólo la comida, sino, también, el vestido, el hogar, la leña, la lumbre y, en suma, todo lo que comprende el mantenimiento del cuerpo humano.” (Vives, 1974b, p. 1396)

⁵ Na obra *Didáctica Magna* Comênio propõe que a administração pública organize escolas para todas as crianças e jovens até os vinte e quatro anos. Na obra *Pampaedia*, fala da organização de escolas para toda vida, quais sejam: Escola de formação pré-natal (formação do gênero humano no seio materno indicada para os pais); Escola da infância (desde o nascimento até cerca dos seis anos de idade); Escola da puerícia (formação das pessoas dos seis aos doze anos); Escola da adolescência (liceu das línguas, das artes e das ciências); Escola da juventude (universidade ou academia para a aquisição de uma ciência mais completa); Escola da vida adulta (formação na arte do bem viver); Escola da velhice (formação na sabedoria humana ou na fruição da vida); Escola da morte (formação sobre o morrer e a vida eterna).

⁶ *Del socorro de los pobres o de las necesidades de la humanidad* escrita em Brujas, em 1526, é uma obra dirigida aos administradores da cidade dando-lhes indicações para a organização da sociedade humana. Na afirmação dessa, na opulência dos estados os magistrados são instigados a não tolerarem a fome e a vergonha dos esfarrapados para isso, Vives sugere um plano de trabalho. (Vives, 1974 b, p. 1356)

Assim, propõe que para socorrer os necessitados que se vêem forçados a exercer o latrocínio, os furtos, a mendicância e outros males decorrentes da pobreza, inicialmente se faça um levantamento: visitar os lugares e os estabelecimentos onde se encontram os pobres, o nome das pessoas, a quantidade, “especificando sus necesidades; su anterior manera de vivir, y por qué contingencias vinieron a ser pobres.” (Vives, 1974b, p. 1396)

Entre os encaminhamentos para atacar a pobreza, Vives sugere que os doentes sejam enviados aos hospitais, e os saudáveis, incluindo os cegos, sejam conduzidos às atividades, ao trabalho, de acordo com o *talento* individual, tanto em obras públicas da cidade, dos hospitais, como em oficinas privadas.

O cuidado das crianças pobres inclui desde a observação com quem elas podem viver: se com os pais ou hospitais ou em escolas capacitadas para atendê-las.

“Rijan esta escuela en cuanto sea posible varones honesta y urbanamente educados, que informen esta escuela ruda con la ejemplaridad de sus costumbres, pues para los hijos de los pobres no hay que recelar de ningún otro lado peligro mayor que el de una educación incivil, ruin y sórdida. En la selección de estos maestros, los magistrados no perdone gasto alguno; con exiguas contas prestarán a su ciudad in servicio muy grade.” (Vives, 1974b, p. 1397)

O que esses mestres, além de serem eles mesmos artífices de formação humana, deveriam exercitar com as crianças pobres? Vives observa: “A los niños y a las niñas se les enserarán letras, religión, comedimiento y buenas artes y oficios honestos que ayudan a pasar la vida bien honrada e piedosamente.” (Vives, 1974b, p. 1410)

Vives, humanista de tendência do catolicismo renovado, ao propor esse encaminhamento para intervir na formação de pessoas, incluindo-as todas, e, passando pelo segmento dos pobres, torna-se uma referência intelectual nas reformas de auxílio à pobreza na Europa, no início da modernidade. Davis (1990), ao citar outros estatutos impressos a favor da reforma social do século XVI, diz:

“De fato, talvez possamos discernir um movimento internacional a favor das reformas da previdência social, durante as décadas do pós-1520, quando o livro de Vives (*De subventionem pauperum*), foi

publicado em vários países e traduzido para o alemão, o italiano e o flamengo ...” (Davis, 1990, p. 50)

Contra-pondo-se a uma prática popular favorecida desde a Idade Média pelas ordens mendicantes religiosas, Vives, outros humanistas e simpatizantes do movimento protestante propunham camaradagem entre os homens, crescimento da caridade, educação para as crianças, higienização para a cidade e uma administração de recursos como medidas que favoreciam os pobres e a própria cidade, enquanto reforma social para a época. Nesse sentido, a teoria pedagógica comeniana tem toda uma referência do Humanismo renascentista para constituir-se enquanto um rumo de formação, na sua constituição. (Davis, 1990)

A respeito do envio do sexo feminino às escolas, num tempo sócio-histórico em que o registro das ações humanas esteve mais voltado às ações dos homens do que das mulheres, por serem consideradas de uma condição humana mais frágil, Comênio (1966) assim se pronuncia:

“Com efeito, as mulheres são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais do que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados, uma vez que, frequentemente, são chamadas pelo próprio Deus para o governo dos povos, para dar salutareis conselhos a reis e a príncipes, para exercer a medicina e outras artes salutareis ao gênero humano, para pronunciar profecias e exprobar sacerdotes e bispos. Porque é que, então, havíamos de admitir ao abc e depois as havíamos de afastar do estudo dos livros? Mas quanto mais lhes tivermos ocupado o pensamento, tanto menor lugar encontrará a temeridade, a qual, normalmente, é originada pela desocupação da mente. (Comênio, 1966, 141 - 142)

Embora ainda haja uma posição de que compete aos homens dirigirem as atividades propícias às ações das mulheres, há uma clareza de que elas são constituídas tanto quanto eles das faculdades necessárias para formarem-se e para inserirem-se na execução das artes, na produção das ciências e na construção do mundo humano.

Assim, a teoria pedagógica comeniana busca a instrução, o envolvimento em atividades, o contrário do ócio dos desocupados, para a formação humana e, nesse caso, dirigido às mulheres. Elas, tanto quanto os homens, desde que lhes seja possibilitada a formação e envolvidas em atividades para a construção do mundo na construção de si próprias e do gênero humano, possuem as forças físicas e as forças intelectuais para desenvolvê-las.

Retomando a centralidade dada à escola como construtora do indivíduo industrioso, esta tem a referência da teoria pedagógica comeniana apontando rumos que se fundamentam na atividade da oficina de artes e no pensamento humanista renascentista para propor a inclusão de todas as pessoas nessa formação. Para tanto, a teoria pedagógica comeniana propõe a industriiosidade de um outro elemento: o mestre enquanto um artífice que produz o indivíduo.

C – O mestre como *artífice*

A arte do artífice que faz da escola um espaço industrioso, tem como modelo o trabalho dos artesãos de outras artes humanas nas suas oficinas. A teoria pedagógica comeniana, em sua constituição, na proposta de formar indivíduos, guarda semelhança com a ação envolvida nas atividades de outras artes. Tornar os homens e as mulheres indivíduos constituídos da dimensão humana é uma atividade que requer tempo e espaços organizados, aprendizagem de preceitos que requisitam conhecimentos que provêm das artes produtivas, das ciências, das línguas e o envolvimento ativo na inserção dessas atividades.

Para tanto, a necessidade de um mestre artífice que encaminha os indivíduos para a formação humana, que organiza espaços e tempos escolares e que oportuniza a elaboração de um conhecimento que se fundamenta na prática.

1 – Mestre - o artífice que encaminha os indivíduos para a formação humana

Como tornar-se um mestre artífice da oficina escola na formação da dimensão humana no indivíduo?

O envolvimento com as coisas cotidianas da escola requer um encaminhamento orientador do mestre artífice. Sem essa direção as crianças e jovens - os(as) aprendizes - deixam de ter uma direção para serem formados enquanto indivíduos constituídos de corpo, sensibilidade, engenho, razão e vontade, faculdades em construção.

Para tornar a escola um sítio onde se exercita o lúdico e o ócio voltados para a industriiosidade das forças corporais e das forças intelectuais, na arte do processo educativo escolar, se faz necessária a presença condutora de um artífice. O artífice constitui-se para a arte de educar, ou seja, para dirigir os que vão à escola para se exercitarem e aprenderem, é requerida a habilidade de um artista que transforma o ser

animal em ser humano. No diálogo 3, *Vamos a la escuela*, dos Diálogos de Vives (1987), se ouve:

“... Vecino - Varrón, ciertamente, es el más docto, pero Filópono es el hombre más honesto y el más entregado y de relevante erudición. Varrón tiene su escuela muy frecuentada y su casa está llena de una turba de alumnos a pupilo. A Filópono no parece que le agrade la turba; prefiere y se contenta con pocos.

Padre - Prefiero a este último. Ahí está paseando en el pórtico del gimnasio. Hijo mío, éste es el lugar y la oficina de formación de los hombres. Y ése es el artífice que forma hombres. Descúbrete, hijo; dobla la rodilla como se te ha enseñado. Y ahora, mantente derecho.

Filópono - Que vuestra visita nos traiga prosperidad a todos! En qué puedo servirlos?

Padre - Te traigo a este hijo mío para que de una bestiecilla hagas de él un hombre.

Filópono⁸⁷ - Me entregaré totalmente a la tarea. No lo dudes. Así se hará: de animal se convertirá en hombre y de un fruto malo saldrá uno bueno.” (Vives, 1987, p. 38 - 39)

A teoria pedagógica comeniana funda-se nessa arte do pensamento humanista para formar homens. A fim de constituir-se num referencial norteador do processo educativo escolar na formação do indivíduo enquanto ser humano, a teoria pedagógica comeniana qualifica o mestre como o artífice que intervém na transformação da condição de animalidade dos indivíduos, encaminhando-os para a educabilidade que os torna humanos.

“... a arte é tão longa, tão ampla e profunda como o próprio mundo que se quer conquistar com o espírito. Mas quem não sabe que mesmo os trabalhos longos se podem encurtar, e que as coisas trabalhosas se podem transformar em vantajosas? Quem ignora que

⁷ Significado de: “Varrón: el maestro que gusta de la multitud y del aplauso. Filópono (*Filósponos*): amigo del trabajo, de la dedicación callada”. (Santridrián, 1987, p. 184)

os tecelões tecem rapidamente milhares e milhares de fios, desenhando figuras de admirável variedade? Quem não sabe que os moleiros moem rapidamente milhares e milhares de grãos e que separam perfeitamente o farelo da farinha, sem nenhuma dificuldade? Quem não sabe que os mecânicos, com pequenas máquinas, e quase nenhuma fadiga, levantam e transportam grandes pesos? (...) É bem verdade que, muitas vezes, vale mais o jeito que a força. E então há-de ser precisamente apenas às pessoas que se dedicam ao estudo, que não faltam os meios para executar engenhosamente os próprios trabalhos? (Comênio, 1966, p. 273 -274)

Na fonte do trabalho dos artesãos é que a teoria pedagógica comeniana busca os seus fundamentos para ser um referencial que norteie a construção do indivíduo em ser humano. Orientar o aprendiz a envolver-se com o fazer, o agir, o construir, analogamente ao envolvimento dos artífices com seus trabalhos é a proposta de Comênio. O envolvimento por meio do corpo, dos sentidos, da sensibilidade interna, da razão, do engenho, da vontade com a atividade, possibilita o(a) aprendiz afastar-se de suas característica de ser animal para transformar-se em indivíduo apropriado de suas faculdades e tornado ser humano.

2 – Mestre - o artífice que organiza os espaços e os tempos propícios à educabilidade das pessoas no processo educativo escolar

Na organização do tempo para a formação dos homens e mulheres enquanto exercitam o letramento na aprendizagem das lições das artes, das ciências e das línguas se faz necessária para a proposta pedagógica comeniana, uma organização “da forma como se aprende”.

Mestre é um artífice enquanto mostra, enquanto demonstra, enquanto fala, enquanto transmite um conhecimento que a humanidade construiu a fim de que o aprendiz apreenda e esse, utilizando-se de suas faculdades, apropria-se do conhecimento. Contudo, para formar-se humano, apenas apropriar-se internamente do conhecimento

não é suficiente. Do domínio interno do conhecimento o mestre dirige o aprendiz a movimentá-lo através das faculdades deste para tornar-se obra exteriorizada, seja ela através de uma reflexão ou de um pensamento demonstrados, na produção de um desenho, na elaboração de uma teoria, enfim, na execução material de um trabalho.

Assim, um primeiro cuidado é propiciar a todos os aprendizes a noção de diversidade de atividades propícias à formação do indivíduo. Para inserir esse cuidado na organização do processo educativo escolar, a teoria pedagógica comeniana tem as experiências das pessoas inseridas na diversidade de atividades da vida produtiva. Na *Didáctica Magna* (1966), encontra-se:

“... embora nem todos venham a ser artesãos, corretores, escrivães e oradores, assim também, na escola, deve-se ensinar a todos todas aquelas coisas que dizem respeito ao homem, embora mais tarde, umas venham ser mais úteis a uns e outras a outros”. (Comênio, 1966, p. 152)

Além da diversidade das atividades desenvolvidas pelas pessoas, inseridas no mundo, e que se reportam ao processo educativo escolar como materialidade fundante para a formação da individualidade dos sujeitos de aprendizagem, encontram-se no seio da oficina escola alunos de “inteligência mais lenta” e alunos “mais bem dotados”. O que a teoria pedagógica propõe fazer com diante dessa diferenciação?

“... convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que têm necessidade de ser guiados.” (Comênio, 1966, p. 178)

Há, portanto, um pressuposto pedagógico de que todos os seres humanos, independentemente da diferenciação de como se constituem inicialmente as faculdades dos sentidos, da sensibilidade, do engenho, da razão e de outras forças intelectuais, sejam oportunizados ao mesmo processo educativo escolar. É competência da administração pública organizar espaços e tempos escolares de aprendizagem com sujeitos heterogêneos nas suas potencialidades. Ao mestre artífice, inicialmente, cabe-lhe propiciar a todos eles os mesmos conhecimentos e os

mesmos exercícios nas artes, nas ciências, nas línguas e nas relações de aprendizagem fundamentadas nos princípios éticos de convívio social.

Para os primeiros anos de permanência na oficina escola a todos os seres humanos, lhes são possibilitados as mesmas atividades de instrução e de formação. Com o decorrer dos anos as singularidades individuais se acentuarão; nesse sentido, serão indicadas escolas mais avançadas para atender à diferenciação. Por exemplo, à *escola da juventude* ou à *academia* Comênio (1971) sugere que

“ ... sejam conduzidos a esta ciência os engenhos já habituados a transpor os umbrais do raciocínio, para que, compreendendo muitas coisas que não exijam penosa demonstração e vendo por toda a parte a luz, possam não só falar das coisas, mas também agir prontamente e sàbiamente.” (Comênio, 1971, p. 279)

A teoria pedagógica comeniana orienta escolas de formação para todas as idades. Entretanto, admite que as forças intelectuais se constituem em graus diferenciados. Por isso, a algumas delas serão conduzidos somente os engenhos já formados para o exercício de determinadas habilidades.

3 – Mestre - o artífice que conduz o indivíduo à elaboração de um conhecimento que se fundamenta na prática

O campo de conhecimento de cunho escolástico ressaltou os exercícios “não com as coisas, mas sim com representações e técnicas de representação” para chegar ao conhecimento. (Petitat, 1994, p. 58)

No início da modernidade, o processo educativo escolar irá dar ênfase à aprendizagem do conhecimento que se utiliza inicialmente dos sentidos externos, contrapondo-se à forma de se chegar ao conhecimento que ressaltou os exercícios desenvolvidos pelo campo de conhecimento de cunho escolástico.

Nesse sentido, a teoria pedagógica comeniana organiza-se para ser uma referência de organização do processo educativo escolar para o início da modernidade. Para tanto, fundamenta-se na realidade histórica de seus tempos, quer dizer, na construção e sistematização do conhecimento que estava se consubstanciando a partir das atividades que se evidenciavam nos espaços continentais e marítimos e que se ampliavam devido às descobertas e às produções.

El conocimiento primero y más sencillo viene de los sentidos. De éste se originan todos los demás, los unos de los otros, y toman creces y cobran aumentos. Ese auge progresivo lo experimentamos, no sólo en las artes y disciplinas [...], sino en todo el discurso de la vida.”
(Vives, 1974a, p. 1211)

Comênio, na *Didactica Magna*, ao pensar a organização de como principiar o conhecimento na escola, argumenta: “os sentidos dão o começo ao conhecimento”. O conhecimento é incorporado pelo ser humano, crianças e jovens, homens e mulheres, quando produz “impressão aos sentidos e à imaginação”. Ou seja, “as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tacto” ou, se são percebidas por vários sentidos ao mesmo tempo, incorporam-se ao indivíduo de uma forma condizente e pertencente à condição específica do gênero humano. Por isso, ao pensar na forma de como se aprende ou de como se chega ao conhecimento, Comênio (1966) reafirma essa posição e faz um questionamento:

O conhecimento deve necessariamente principiar pelos sentidos (uma vez que nada se encontra na inteligência, que primeiro não tenha passado pelos sentidos). Porque é que então o ensino há-de principiar por uma exposição verbal das coisas, e não por uma observação real dessas mesmas coisas? Sòmente depois de esta observação das coisas ter sido feita, virá a palavra, para a explicar melhor. (Comênio, 1966, p. 307)

Assim, a teoria pedagógica comeniana questiona uma prática escolar que se desenvolveu com o conhecimento escolástico da Idade Média. Os estudos daquela época utilizaram-se muito mais de uma prática lingüística discursiva do que uma prática desenvolvida sobre a experimentação da ciência e sob a experiência da

sensibilidade individual. Fundamentada no resultado da experimentação desenvolvida pela ciência, na observação das produções materiais dos artífices e na sensibilidade promovida pelos sentidos das pessoas, a proposta pedagógica comeniana aponta que o conhecimento se constitui da relação sentidos, sensibilidade interna e forças intelectuais em contato com as *coisas*.

Artesãos, técnicos, arquitetos e mecânicos, observando e pensando a fabricação de objetos, instrumentos, utensílios e abrigos necessários à navegação, à arquitetura, à comercialização, aos confrontos bélicos, à observação dos astros, escrevem sobre o processo de suas criações e invenções, contrapondo-se ao conhecimento eminentemente de cunho especulativo. Isso tanto para o conhecimento ligado diretamente à experiência dos sentidos como para o conhecimento provindo da sensibilidade interna.

“... a verdade e a certeza da ciência também dependem senão do testemunho dos sentidos. Com efeito, as coisas imprimem-se primeiramente e imediatamente nos sentidos, e depois, graças aos sentidos, na inteligência. É prova disso o facto de que, ao conhecimento sensitivo, se presta assentimento por si mesmo, ao passo que no raciocínio ou na afirmação de outrem, para se ter certeza, recorre-se ao testemunho dos sentidos. De facto, não nos fiamos na razão senão quanto ao que pode demonstrar-se com a indução específica de exemplos (e é pelos sentidos que se verifica se eles merecem fé). Se julgamos que nos encontramos em presença de coisas contrárias à nossa própria experiência sensível, não nos deixamos convencer pelos testemunhos de outrem.” (Comênio, 1966, p. 308)

Comênio, ao pensar o processo educativo escolar, propõe que a “forma como se aprende” seja reportada à forma de como a ciência está sistematizando o seu conhecimento. Se a vida ativa é o fundamento para a ciência sistematizar o conhecimento daquela determinada época, por que não ser também para o processo educativo escolar?

Há, dessa forma, para a orientação do processo educativo escolar, um movimento que envolve a experiência do “fabricar” com o preceito que se formula como ocorre o processo de “fabricação”.

“Os mecânicos não detêm os aprendizes das suas artes com especulações teóricas, mas põem-nos imediatamente a trabalhar, para que aprendam a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo, a pintar pintando, a dançar dançando, etc. Portanto, também nas escolas, deve aprender-se a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, a raciocinar raciocinando, etc., para que as escolas não sejam senão oficinas onde se trabalha fêrvidamente. Assim, finalmente, pelos bons resultados da prática, todos experimentarão a verdade do provérbio: fazendo aprendemos a fazer (*fabricando fabricamur*).” (Comênio, 1966, p. 320)

Aliar, assim, a ação de uma atividade exteriorizada com a ação da atividade das forças intelectuais, para que, enquanto os homens e mulheres fabriquem a obra, fabriquem-se também a si mesmos. Este é o fundamento da teoria pedagógica comeniana imprimido com as forças corporais, como se fosse um selo. Nesse sentido, Vives(1974a) tece um elogio à mão humana:

“Dió la Naturaleza al hombre, que es el más excelente de los artífices de este mundo, un instrumento externo con el cual ningún otro tiene comparación posible, a saber, la mano. [...] Bien es verdad que la habilidad y pericia del artífice auxilian y rigen el uso de un instrumento tan apto y conveniente, y aún no sé si es la excelencia del artesano la que hace herramienta excelente, puesto que así lo demuestra fácilmente la experiencia cotidiana: cuanto mayor ingenio y arte tiene una persona, tanto más bellas y perfectas obras es capaz de crear con pocos y sencillos instrumentos, aun los menos indicados. (Vives, 1974a, p. 1210)

A teoria pedagógica comeniana está tomando a vivência e a experiência como elementos constitutivos do processo da formação humana porque é intrínseco a elas que os sentidos externos, a sensibilidade, a razão e o engenho entram em movimento, desenvolvem-se e tornam-se propriedade de cada aprendiz.

“... tanto quanto possível, os homens devem ser ensinados, não a ir buscar a ciência aos livros, mas ao céu, à terra, aos carvalhos e às faias; isto é, a conhecer e a perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e os testemunhos alheios acerca das coisas. E isto equivale a dizer que é preciso caminhar de novo pelas pegadas dos mais antigos sábios, se se quer alcançar o conhecimento, não de outras fontes, mas do próprio arquétipo das coisas.” (Comênio, 1966, p. 259 - 260).

Caminhar pelas próprias pegadas é, para a teoria pedagógica comeniana, entrar em atividade pela faculdade dos próprios sentidos e observar-se a si mesmo no tocante à sensibilidade interna, ou seja, a vivência e a experiência individual, por meio do envolver-se com as práticas socioculturais, possibilitam o processo de construção do conhecimento.

Com base na observação dessa realidade histórica, no pensar a organização do processo educativo escolar, afirma Comênio:

“Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores.” (Comênio, 1966, p. 145 - 146)

O processo do educativo escolar, para a teoria pedagógica comeniana, inclui o envolvimento dos aprendizes com os seus corpos, seus sentidos, suas sensibilidades e seus processos de raciocínio, com os assuntos importantes e significativos que dizem respeito à realidade pertencente à natureza histórica de seu tempo e às coisas e objetos fabricados pela transformação material dos artífices contemporâneos de sua época. Por esse envolvimento, o processo do conhecimento efetiva-se no observar e codificar as manifestações da natureza, no observar e tornarem-se artífices no processo de fabricação das coisas e objetos materiais, mas, principalmente, enquanto o sujeito do conhecimento atua com as mãos, incluindo na habilidade delas a inteligência *sentiente* sobre suas observações e seus feitos.

Enquanto o processo educativo escolar está sendo proposto e caracterizado, a teoria pedagógica comeniana vai constituindo-se na sua construção. Constitui-se incluindo os processos formadores do ser humano experienciados nas práticas da vida social e da vida individual.

Ao nos debruçarmos sobre a teoria pedagógica comeniana, apontamos dois aspectos intrínsecos à sua constituição. O primeiro deles trata de constatar que Comênio, ao eleger a educação como arte, a escola como oficina e o mestre como artífice, está fazendo a leitura das práticas socioculturais de seu tempo. Os homens e as mulheres, intervindo em seus meios, enquanto criam novas circunstâncias, convivem também com as velhas práticas socioculturais, e nessa relação se formam. No entanto, os primórdios da modernidade estão apontando que para aquele momento as ações, as práticas, as intervenções, o trabalho estavam sendo considerados como metáfora da arte, da oficina e do artífice. Essas metáforas estavam apontando o novo para o processo educativo escolar.

O segundo aspecto intrínseco à constituição da teoria pedagógica também refere-se à constatação de que a educação enquanto arte traduz-se no meio sócio-educacional como uma intervenção que age na formação do indivíduo humano. A escola como oficina é o espaço instituído para possibilitar a formação da pessoa. No caso da teoria pedagógica em questão, formar a pessoa humana é intervir na constituição do seu corpo, dos seus sentidos e das suas forças intelectuais para torná-la um indivíduo industrializado. O mestre como artífice é o elemento mediador entre as referências apontadas pelas práticas socioculturais que formam o indivíduo industrializado e a sua prática educativa desenvolvida, analogamente, na escola. Na intervenção da prática educativa do mestre existe a possibilidade da pessoa em sua educabilidade ser formada como um indivíduo que se constitui para a ação.

V – CONSIDERAÇÕES DE UM FINAL DE PERCURSO

– Nos primórdios da modernidade

Buscar uma leitura da teoria pedagógica comeniana, na sua constituição, permitiu destacar a educação assumida como arte, a escola tomada como oficina e o mestre eleito como artífice, com a função de orientar a construção do indivíduo na sua dimensão humana. Para os primórdios da modernidade a teoria pedagógica comeniana propôs-se ser um referencial de construção do indivíduo na sua dimensão industriosa.

Construir uma referência enquanto ação e enquanto pensamento para fundamentar a constituição do indivíduo na sua dimensão humana industriosa, com vistas ao aumento da capacidade de dispor sobre a vida, requereu da teoria pedagógica comeniana situar-se no seu tempo sócio-histórico. Ao fazer a leitura das práticas socioculturais, Comênio utilizou-se de dois campos de conhecimento: a elaboração do saber dos artesãos mecânicos aliado à teorização científica de cunho empírico, e a sistematização do saber que foi sendo construído nas práticas socioculturais mais ligadas à vida cotidiana das pessoas.

Neste trabalho, buscamos uma convergência de aspectos comuns desses campos de conhecimento. Tanto da sistematização empírica científica quanto da sistematização do Humanismo renascentista, que destacam a possibilidade da constituição do indivíduo industrioso, tentamos apreender a elaboração desse conhecimento que considerasse as produções humanas situadas na vida material.

Observamos que, naquele contexto, a cultura do conhecimento científico que começava a se instituir forjou alguns segmentos sociais a compreender que o ser humano deveria sair de si para relacionar-se com as *coisas*. Na troca de percepção

entre a pessoa e a *coisa*, esse conhecimento passou a apontar a interdependência que o ser humano estava assumindo diante do mundo no qual se encontrava.

Se, por um lado, a relação forjou a pessoa a sair de si, de suas elaborações sobre o seu pensar e o conhecimento metafísico para apreender as coisas do mundo, por outro lado, permitiu o entrar em contato com uma relação do contorno de si, a sensibilidade entre seu corpo e o mundo material. A percepção advinda do corpo com os seus sentidos externos informou uma relação de interdependência entre a pessoa e a concretude das condições de existência.

Nesse intercâmbio, criaram-se possibilidades para o ser humano destacar outras dimensões de si próprio e também do mundo natural. Este ser *descobriu-se* com sentidos que apreendem o exterior. A partir dessa percepção, começou a elaborar um outro parâmetro para construir o conhecimento sobre si e sobre as coisas do mundo. Desenvolveu, lentamente, uma sensibilidade interior, que alia as informações advindas do exterior com a elaboração do pensar essas informações. Percebeu-se tendo forças que passam pelo seu ser mais periférico, o corpo e os sentidos, os quais fazem elo com o mundo exterior; e pelo seu ser mais interiorizado, a sensibilidade interna aliada à razão. Esse processo possibilitou a elaboração de um novo pensamento.

Na produção desse conhecimento, o ser humano dá-se conta de si próprio, constituído-se na direção de tornar-se indivíduo. Um ser que busca a intimidade, que se permite ter vivências próprias e as toma como experiência pessoal. Por meio dessa experiência e dessa percepção, relaciona-se com o outro, com o coletivo e estabelece outras sociabilidades.

Foi no observar esse rumo de constituição do indivíduo, construído na aliança entre forças corporais e forças intelectuais, que a teoria pedagógica comeniana elaborou-se como uma proposta para formar indivíduos industriais e construir sociabilidades que permitem a emancipação humana.

– Nos tempos presentes

Nos tempos atuais, para a teoria pedagógica escolar dos anos noventa, ainda tem sentido voltar-se para o conhecimento construído na relação do ser humano com as *coisas* e o conhecimento das *coisas* construído pela intervenção do indivíduo industrializado?

A teoria pedagógica comeniana fez um esforço para aliar duas culturas de conhecimento que estavam se elaborando no início da modernidade: o empirismo científico e o Humanismo renascentista. Do início da modernidade até os tempos hodiernos, muitas produções foram elaboradas, convergentes e/ou divergentes, havendo inclusive a instituição da dicotomia entre as *ciências exatas* e as *ciências humanas*. A teoria pedagógica escolar quando se coloca como um referencial na formação do indivíduo - um sujeito que se constitui em sua capacidade para dispor de sua vida –, tem tanto na cultura produzida pelo conhecimento ligado às ciências ditas exatas quanto na cultura produzida pelo conhecimento ligado às ciências humanas fundamentos para compreender e para propor rumos de formação do indivíduo na sua totalidade.

Prigogine⁸⁸ (1991), em seus estudos ligados à compreensão do tempo, propõe uma unidade cultural na elaboração do conhecimento:

“... quando pude fazer progressos na compreensão do tempo, no interior das ciências, convenci-me de que tinha a possibilidade de superar esta dicotomia das duas culturas. Não atacando a ciência como um instrumento positivista, nem atacando a arte e a literatura como se fossem artifícios sem um alcance real; mas antes pondo em evidência como se criou uma unidade cultural que provém do interior da ciência, pondo em evidência uma *nouvelle vague* crescida no interior da ciência e capaz de superar esta dicotomia clássica.”
(Prigogine, 1991, p. 30)

¹ Ilya Prigogine (1917). Nasceu em Moscou, mas em 1929, após estadas em alguns lugares da Europa, estabeleceu-se em Bruxelas (Bélgica). Voltado para a química e a física, tem seus interesses científicos centrados "no estudo dos fenômenos irreversíveis nos seres vivos e na termodinâmica dos sistemas complexos". Em 1977 lhe é atribuído o prêmio Nobel da Química. Entre suas obras encontra-se *O nascimento do tempo, Entre o tempo e a eternidade, A nova aliança*. Estas duas últimas foram escritas com a colaboração de Isabelle Sterners. (Greco, 1998; Prigogine, 1988)

O trabalho de Prigogine representa um exemplo de uma proposta de matriz de conhecimento que teve suas primeiras elaborações no início da modernidade, um saber da cultura do ser humano aliado a um saber da compreensão das *coisas*.

Na contemporaneidade, as questões são outras, mas a matriz de compreensão da produção do conhecimento e da constituição do indivíduo é a mesma. Ou seja, o tempo vivido pelo ser humano por meio de suas experiências lhe permite tratar de si próprio; o tempo compreendido na existência da natureza, do universo e das construções humanas lhe permite tratar e conhecer as *coisas*.

Para a teoria pedagógica escolar ou para a tendência da didática que toma como objeto de trabalho o indivíduo situado em sua realidade, tomar como matriz uma compreensão que vem, entre avanços e recuos, desde os primórdios da modernidade, é não perder de vista o processo complexo de humanização que se constitui nas práticas socioculturais. Práticas que rumam para a emancipação e/ou que são contraditórias; contudo, experiências constituídas nos processos de trabalho, nos movimentos sociais e na rearrumação das condições de existência cultural, presentes nos tempos atuais. Esta é uma percepção que

“Traz o refletir pedagógico para o ponto de origem da pedagogia moderna, que tem por base que os seres humanos não nascem prontos de acordo com um projeto da natureza ou de qualquer deus ou arquiteto extra-humano, mas que se tornam humanos e eles próprios definem a tentativa de influir no seu desenvolvimento. A humanização como projeto, como *telos*, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola. (Arroyo, 1998, p. 144)

Definir a tentativa de influir no próprio desenvolvimento representa para a teoria pedagógica escolar voltar-se para a dimensão humana do indivíduo que tem a possibilidade de constituir-se na sua formação integral: pessoa constituída de corpo, sentidos, sensibilidade interna, experiência, razão, industriiosidade. Para tanto, a teoria pedagógica escolar tem a organização de espaços, de tempos e saberes para fundamentar a formação do indivíduo industrioso - o sujeito que se constitui no fazer e no construir.

Dar atenção aos sentidos, perceber a sensibilidade interna e trabalhar as forças intelectuais na realidade sociocultural são aspectos apontados na construção da teoria pedagógica comeniana que continuam sendo fundantes para tratar da constituição do ser humano do tempo presente. As pesquisas trazidas por uma tendência da didática, na década de oitenta e início dos anos noventa, apontam para a concreticidade dessa possibilidade.

– Questões para avançar nos estudos da teoria pedagógica

O objetivo de nosso estudo foi apontar a constituição da teoria pedagógica que se propõe a ser uma orientação para a formação do indivíduo industrializado. Assim, este estudo buscou mostrar alguns aspectos referentes à constituição desta teoria que se processa concomitantemente à construção da teoria pedagógica moderna. O primeiro aspecto remete à constatação de que a teoria pedagógica é uma sistematização orientadora do processo educativo escolar produzida em sintonia com o seu tempo sociocultural. Os questionamentos dos professores pesquisadores dos anos oitenta e início dos anos noventa, a respeito de uma tendência da didática ao dialogar com as áreas "Movimentos Sociais" e "Trabalho e Educação", apontam para a percepção de que o indivíduo se educa, se forma, se forja para ser industrializado quando toma como referência as experiências vivenciadas na vida, tanto dentro como fora da escola.

O segundo aspecto deste estudo nos remete a verificar que essa matriz de pensamento da didática tem suas raízes nos primórdios da modernidade, quando se inicia a elaboração da teoria pedagógica moderna. Comênio, ao sistematizar a sua didática, interpretou as idéias pedagógicas que foram sendo apontadas nas relações socioculturais do seu tempo. A cultura material produzida pelos artesãos, artífices e outros trabalhadores dos primórdios da modernidade e a percepção dos pensadores que se debruçaram sobre essa cultura iniciaram a elaboração de uma abordagem do conhecimento que alia prática e pensamento. A teoria pedagógica comeniana fez essa leitura ao constituir-se como proposta para a formação do indivíduo.

O terceiro aspecto evidencia que práticas socioculturais que tomam como referência a constituição da pessoa na sua individualidade, como, por exemplo, práticas de leitura

e de escrita, práticas religiosas e práticas voltadas para a percepção do corpo, possibilitaram, paulatinamente, a construção do indivíduo e de sociabilidades que se diferenciaram do período anterior ao compreendido como início da modernidade.

O quarto aspecto que este estudo tentou mostrar refere-se à compreensão das possibilidades de construção do ser humano que age e intervém para chegar ao conhecimento de si próprio nas relações entre o meio social e o mundo *das coisas*. A teoria pedagógica comeniana propôs uma prática tomada como *arte* no processo educativo escolar. Buscando o processo de produção dos artífices, essa teoria sugere que a obra da educação escolar seja traduzida em *arte*. *Arte* na formação do indivíduo enquanto ser humano, ou seja, a pessoa que se percebe constituída de corpo, de sentidos, de forças intelectuais com a possibilidade de ser interventora e construtora do mundo e de si mesma. Para isso a escola é tomada como metáfora da oficina dos artesãos mecânicos e o professor como o mestre artífice, um sujeito industrioso que *fabrica* a formação do *homem* na sua dimensão construtora.

Embora tenha sido este o rumo que orientou este trabalho, pensamos que algumas questões, a partir dele, direcionarão o aprofundamento deste estudo. Quais as limitações apresentadas neste estudo sobre a teoria pedagógica comeniana? Que aspectos aponta para aprofundar a questão a respeito da teoria pedagógica comeniana na sua construção? Como a tendência da didática voltada para o trabalho produtivo, para as relações sociais, para as práticas, poderia avançar na construção de seu campo ao se enfatizar o indivíduo constituído de corpo, sentidos e forças intelectuais?

O presente estudo buscou a proposta da teoria pedagógica comeniana como uma orientação enquanto sistematização, principalmente nos escritos de Comênio e de sua fundamentação em *Vives*, os quais foram elaborando um conhecimento ao olhar as circunstâncias de seus tempos. Analisar a prática pedagógica desenvolvida em colégios ou escolas da época que se fundamentaram na proposta de Comênio é verificar, na realidade sociocultural, a possibilidade concreta de esse referencial ter-se efetivado. Para tanto, buscar dados registrados pelos estudos sócio-históricos é uma possibilidade de avançar na compreensão da teoria pedagógica comeniana.

Essa direção de esforços poderia verificar as possibilidades e os limites da teoria pedagógica comeniana enquanto uma referência de orientação das práticas escolares. Ou seja, os limites e as contradições dentro do próprio referencial da teoria pedagógica comeniana, enquanto proposta de ser uma arte, seriam evidenciados. Estudos, como, por exemplo, de Hill (1987) e Davis (1990) mostram que não existe uma homogeneidade de práticas socioculturais. Tanto os grupos ingleses revolucionários que tinham a bandeira transformadora das práticas religiosas protestantes como referência em suas atuações quanto as ações dos grupos populares no início da modernidade da França mostram coerência e contradições nas suas práticas. Os indivíduos constituem-se em suas formações para agirem coerentemente, contudo, nas práticas, no vivenciar o dia-a-dia, na experiência que vão efetivando, agem destruindo também, não só construindo. Aprofundar este estudo implica em estabelecer maior contato com as convergências e contradições das práticas socio-educacionais que se sucederam à elaboração da teoria pedagógica comeniana e suas implicações na formação do ser humano.

Para dar continuidade à construção do campo da didática hoje, tendo em vista que os seres humanos continuam a produzir materialmente a existência, se organizam socialmente, criam novas práticas socioculturais, é preciso observar que a vivência e a experiência continuam a se processar num corpo. Dar atenção aos sentidos, observar a sensibilidade interna e trabalhar com as forças intelectuais é pertinente para a teoria pedagógica, que tem como preocupação a formação do indivíduo social. Buscar estudos que avançaram na compreensão da constituição do ser humano em corpo, sentidos e forças intelectuais faz parte da construção do campo da teoria pedagógica.

– O limite deste estudo

Mostrar a leitura da teoria pedagógica comeniana na sua construção, isto é, inserida num processo mais amplo em que está se constituindo a teoria pedagógica moderna, foi a intenção deste estudo. Uma leitura que aponta a construção do indivíduo industrial a partir de sua dinâmica constitutiva, colocando em atividade forças corporais e forças intelectuais, como, por exemplo, movimento, sentidos, sensibilidade

interna, engenho, memória, experiência e razão. Dessa compreensão, a teoria pedagógica comeniana, enquanto uma referência que aponta rumos para a efetivação do processo educativo escolar, concebe a educação como *arte*, a escola como *oficina* e o mestre como *artífice*.

Ainda que esses rumos pedagógicos sejam fundados num período de transição, trazendo a tensão conflituosa entre forças convergentes e/ou divergentes, a proposta deste estudo foi apresentar uma leitura dos elementos constitutivos do ser humano na teoria pedagógica comeniana, uma vez que uma tendência da teoria pedagógica escolar hoje retoma alguns desses fundamentos. Portanto, este estudo não se propôs a fazer uma análise crítica de como a sociedade moderna, nos séculos subseqüentes ao início da modernidade, assumiu a teoria pedagógica, destacando ou não os elementos constituidores do ser humano industrializado.

Mesmo que haja a compreensão de que o indivíduo se constitui industrializado nas suas relações sociais conflituosas entre emancipação e competição, entre construção e destruição, entre razão e racionalidade tecnológica exacerbada, optamos por construir um sentido de estudo da teoria pedagógica comeniana, demonstrando os princípios fundadores da formação do ser humano industrializado que se contrapõe ao indivíduo ocioso.

Estudos apontando uma análise das implicações que a proposta pedagógica comeniana tomou com a construção da sociedade industrial têm sido feitos. Entre eles, o estudo de João Luiz Gasparin (1994), *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*, privilegia o momento sócio-histórico do pensador tcheco. Situa os rumos que a teoria pedagógica comeniana tomou a partir do século XVII, inserida no capitalismo ascendente e na sociedade que caminha para o processo de industrialização. Portanto, apresenta uma análise das mediações que foram mais significativas na conformação do processo educativo escolar a partir da proposta de Comênio.

Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna é um outro estudo que apresenta uma crítica ao referencial teórico proposto por Comênio. No decorrer desse estudo, Mariano Narodowski (s.d.) evidencia uma crítica ao discurso assumido pela pedagogia moderna na conformação do ser humano para essa temporalidade. Assim, de acordo de Narodowski, todas as mazelas, ou seja, a “positividade do discurso” assumido pela pedagogia moderna tem suas raízes na obra pedagógica de Comênio.

Também, o presente estudo não teve como centralidade trazer as questões da metodologia assumida pela escola moderna e que tem como marco fundador Comênio e sua contemporaneidade. Alguns professores pesquisadores, entretanto, têm abordado tais questões. O estudo de Wojciech A. Kulesza (1992), *Comenius: a persistência da utopia em educação*, traz uma abordagem do método comeniano proposto para as atividades pedagógicas da escola. Gasparin (1994), também, analisa questões de metodologia sob a perspectiva das produções sociais modernas. E Narodowski (s.d.) critica a metodologia assumida pelo discurso pedagógico moderno.

Portanto, este estudo limita, assim, suas fronteiras ao destacar as convergências das práticas socioculturais na constituição do indivíduo em sua dimensão humana industriosa.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGANANO, Nicola, VISALBERG, A. *História da Pedagogia*. Tradução de Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, (1957/s.d.). v. 1.
- ANDRADE, José Aluysio de. Tradução e notas de obras de Francis Bacon. In: BACON, Francis. *Novum Organum e Nova Atlântida*. 4 ed. São Paulo: Nova cultural, 1998. (Os pensadores).
- ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 7 - 19.
- ARROYO, Miguel González. *O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática*. In: V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1989. (mimeo).
- . O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- . Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- . Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138 - 165.
- ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- BACON, Francis. *Novum Organum*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, (1620/1998). (Os pensadores).
- BRANDÃO, Jacyntho José Lins. Introdução. In: JESUS, Santa Teresa. *Castelo interior ou moradas*. Tradução das Carmelitas Descalças do Convento Santa Teresa. Rio de Janeiro: Paulus, (1577/1981).

- BRAUNSTEIN, Philippe. Abordagens da intimidade nos séculos XIV - XV. In: DUBY, Georges. *História da vida privada: da Europa feudal à Renascença*. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, (1985/1991). v. 2, p. 526 - 619.
- CAMPANELLA, Tomasso. *A cidade do Sol*. Tradução e notas de Aristides Lôbo. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 12 -22.
- (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CHARTIER, Roger. Figuras da modernidade. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 21 - 25.
- As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991b). v. 3, p. 113 - 161.
- Formas de privatização. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991c). v. 3, p. 165 - 167.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Prefácio. In: SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- (Cons.). Montaigne: vida e obra. In: MONTAIGNE, Michel de *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. 5 ed., São Paulo: Nova cultural. (1580/1991). p. v - xxi. (Os Pensadores).
- In: CHAUÍ, Marilena, FERES, Olgária et al. *Primeira Filosofia: lições introdutórias*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, (1984/1987). p. 60 - 128.
- COMÉNIUS, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1657/1966).
- *Pampaedia* (Educação universal). Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, (1647/ 1971).
- COMENIUS. Introdução. In: COMENIUS. *Didáctica magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 3 - 9.
- CRACO, Alessandro. Ilya Prigogiene. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 13,14, jun. 1998. Leitura de fim de semana, p. 2.
- DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Tradução de Dora Vicente e Geogina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, (1994/1996).
- DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do Povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Tradução de Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1975/1990). (Coleção Oficinas da História).

- DELUMEAU, Jean. *A civilização do Renascimento*. Tradução de Manuel Ruas. Lisboa: Estampa, (1964/1984). v. 1 e 2.
- DOESER, Linda. *Vida e obra de Leonardo da Vinci*. Tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, (1994/1995).
- DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, (1938/1995).
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1939/1990). v. 1.
- ERASMO. A civilidade pueril. Tradução de Luiz Feracine. *Intermeio*, Campo Grande, v.1, n, 2, p. 5 - 32, 1995. Encarte Especial.
- De pueris. Tradução de Luiz Feracine. *Intermeio*, Campo Grande, v.2, n, 3, p. 7 - 60, 1996. Encarte Especial.
- FIGUEIRA, Fani Goldfard. Estudo introdutório de "A civilidade pueril" de Erasmo. *Intermeio*, Campo Grande, v.1, n, 2, p. 1 - 4, 1995. Encarte Especial.
- Apresentação de "De pueris" de Erasmo. *Intermeio*, Campo Grande, v.2, n, 3, p. 1 - 6, 1996. Encarte Especial.
- FREITAS, Luís Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 27, p. 122 -140, 1987.
- *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GARIN, Eugenio. *Ciência e vida civil no Renascimento italiano*. Tradução de Cecília Prada. São Paulo: Unesp, (1993/1996)
- GASPARIN, João Luiz. *Comênio: ou da arte de ensinar tudo a todos*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, (1976/1987).
- GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução. In.: COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1657/1966). p. 5 - 41.
- Introdução. In.: COMÊNIO, João Amós. *Pampaedia (Educação universal)*. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, (1647/ 1971). p. 7 - 29.
- GRANGER, Gilles-Gaston. Descartes: vida e obra. In: DESCARTES, Renè. *Discurso do método e outras*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5 ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. xvii - xx. (Os pensadores).

- GOULEMOT, Jean Marie. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 371 - 405.
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Edição Liberdade, (1985/1996). p. 35 - 74.
- HILL, Christopher. *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*. Tradução de Gefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, (1965/1992).
- . *O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, (1972/1987).
- HUIZINGA, Johan. *Erasmus: con una selección de sus cartas*. Tradução de Carlos Peralta. Buenos Aires: Emecé, 1956.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, (1936/1995).
- JESUS, Santa Teresa. *Castelo interior ou moradas*. Tradução das Carmelitas Descalças do Convento Santa Teresa. Rio de Janeiro: Paulus, (1577/1981).
- JOLIBERT, Bernard. Um estudo sobre a obra "De pueris: a educação das crianças" de Erasmo. Tradução de Lígia Regina Klein e Maria Auxiliadora Cavazotti. *Intermeio*, Campo Grande, v.1, n, 2, p. 33 - 44, 1995. Encarte Especial.
- KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de História do Pensamento Científico*. Tradução de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1971/1982).
- KULESZA, Wojciech A. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas: Unicamp, 1992.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, (1995/1997).
- LEBRUN, François. As Reformas: devoções comunitárias e piedade pessoal. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 71 - 111.
- LERENA, Carlos. *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983.
- LIMA, Alceu Amoroso. Introdução. In: CAMPANELLA, Tomasso. *A cidade do Sol*. Tradução de Aristides Lôbo. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966. p. 9 - 19.
- MAEZTU, María. Nota preliminar. In: VIVES, Juan Luis. *Causas de la decadencia de las artes*. Tradução del latín por Beatriz Maas. Buenos Aires: Emecé, (1531/1948).
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática: o educador se fazendo no processo - uma experiência metodológica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. São Paulo: Loyola, 1988. p. 25 -38.
- . *Didática teórica/didática prática: pala além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.

- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Na "didática prática" uma pedagogia das classes trabalhadoras*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).
- MILTON, John. *O paraíso perdido*. Tradução de António José Lima Leitão. Belo Horizonte: Villa Rica, (1667/1994).
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Tradução de Sérgio Milliet. 5 ed., São Paulo: Nova Cultural. (1580/1991). (Os Pensadores)
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial, 1986, v. 2, 3 e 4.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, s. d.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 2 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. São João Crisóstomo, a vanglória e a educação dos filhos. In.: - ----- . *História da educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo*. São Paulo: E.P.U.: EDUSP, 1978. p. 151 - 169.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *O conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1988.
- . *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- . Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática: para uma nova teoria da prática pedagógica escolar. In: Oliveira, M.R.N.S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993, p. 63 - 78.
- . Didática. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 1, n 2, p. 83 - 84, mar./abr. 1995.
- PEREIRA, José Severo de Camargo. Notas e Tradução. In: PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, (1939/1983).
- PESSANHA, José Américo Motta. (Cons.). Galileu: vida e obra. In: GALILEI, Galileo. *O Ensaaiador*. Tradução de Helda Barraco e outros. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).
- . Humanismo e Pintura. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 19 - 41.
- PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, (1982/1994).
- PRIGOGINE, Ilya. *O nascimento do tempo*. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, (1988/1991).
- RABELAIS, François. *Gargantua*. Tradução de Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Athena, s.d.

- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 169 - 209.
- RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação. In: HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, (1972/1987).
- (Cons.). In: KEITH, Thomas. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500 - 1800)*. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, (1983/1989). p. 9 - 10.
- ROSSI, Paolo. *Os filósofos e as máquinas: 1400-1700*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, (1971/1989).
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. O papel da didática na formação do professor. *Revista da Ande*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 9 -18, 1982.
- SANTIDRIÁN, Pedro Rodríguez. Introducción y notas. In: VIVES, Juan Luis. *Diálogos sobre la educación*. Tradução de Pedro Rodríguez Santidrián. Madrid: Alianza Editorial, (1538/1987).
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, (1994/1997).
- SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento: os humanistas - uma nova visão de mundo; a criação das línguas nacionais; a cultura renascentista na Itália*. 14 ed. Campinas: Atual, Universidade Estadual de Campinas. 1988.
- SOARES, Magda Becker. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. *Revista da Ande*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 39 - 42, 1985.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: GRÁCIO, Sérgio et alii. *Sociologia da educação - Antologia: funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte, (1967/1982), v. 1, p. 107 - 158.
- VIVES, Juan Luis. *Causas de la decadencia de las artes*. Tradução del latín por Beatriz Maas. Buenos Aires: Emecé, (1531/1948).
- Tratado del alma y de la vida. In: *Obras completas*. Tradução del latín por Lorenzo Riber. Madrid, (1538/1974a), v. 2.
- Socorro de los pobres o de las necesidades de la humanidad. In: *Obras completas*. Tradução del latín por Lorenzo Riber. Madrid, (1526/1974b), v. 1.
- Concordia y discordia en el linaje humano. In: *Obras completas*. Tradução del latín por Lorenzo Riber. Madrid, (1529/1974c), v. 2.
- Introducción a la sabiduría. In: *Obras completas*. Tradução del latín por Lorenzo Riber. Madrid, (1524/1974d), v. 1.

VIVES, Juan Luis. *Diálogos sobre la educación*. Tradução de Pedro Rodríguez Santidrián. Madrid: Alianza Editorial, (1538/1987).

VIDIGAL, Luis. Introdução: Luis Vives e a “oficina de formação de homens”. In: *Diálogos sobre a educação no século XVI*. Cadernos do projeto museológico sobre educação e infância. Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, 1994.

XIRAU, Joaquin. *El pensamiento vivo de Juan Luis Vives*. Buenos Aires: Losanda, 1944.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.