

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dayana Uchaki de Matos

A PRODUÇÃO DO SUJEITO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO

Mariana
Abril de 2013



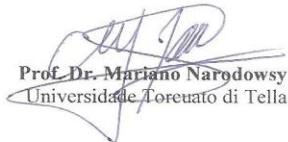
Dayana Uchaki de Matos

“A produção do sujeito universal na educação”.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.


Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Marcus Vinicius Fonseca
Universidade Federal de Ouro Preto


Prof. Dr. Mariano Narodowsy
Universidade Torcuato di Tella



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
 Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS
 Departamento de Educação - DEEDU
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ata da reunião da banca examinadora da 3ª Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado intitulada: "A produção do sujeito universal na educação".

Às catorze horas do dia 03 de abril de 2013, no Auditório de Webconferência no Campus Morro do Cruzeiro, teve início a defesa pública da dissertação acima referida pela candidata ao grau de mestre Dayana Uchaki de Matos. A apresentação durou 15 minutos, passando-se, a seguir, à arguição pelos membros da banca examinadora abaixo relacionados, durante a qual a candidata demonstrou domínio do tema e um nível de conhecimento compatível com a titulação pretendida. De acordo com o Art. 9 da Resolução 005/2012 do PPGE, Regras para Banca de Exame de Dissertação de Mestrado, o discente terá até 60 (sessenta) dias após o exame de dissertação de mestrado para entregar ao Colegiado do Programa cópia digitalizada da versão final da dissertação com as alterações sugeridas pela banca, bem como duas cópias em formato capa dura e um cópia digitalizada à Biblioteca do ICHS, para o recebimento do grau de mestre.

Considerações adicionais (opcional):

A BANCA APROVA A DISSERTAÇÃO. RESSALTA A QUALIDADE DA CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO, O RIGOR CONCEITUAL DOS ARGUMENTOS, COM CONTRIBUIÇÕES ORIGINAIS AO TEMA ESTUDADO, E POR ÚLTIMO, A CRIATIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA.

Banca examinadora

Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes (Orientador) – UFOP

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca (Membro) – UFOP

Prof. Dr. Mariano Narodowski (Membro) – UTDT

C. L. Mendes
Marcus Vinícius Fonseca
Mariano Narodowski

Margareth Diniz

Profª Dra. Margareth Diniz
 Coordenadora do PPGE/UFOP

Profª Dra. Margareth Diniz
 Coordenadora do Programa de Pós-graduação
 em Educação - Mestrado

Rua do Seminário s/n – Centro – CEP 35420-000 – Mariana – MG – Brasil
 Homepage: <http://www.posedu.ufop.br> – Telefone (31) 3557-9407

M4336 Matos, Dayana Uchaki de.
A produção do sujeito universal na educação [manuscrito] /Dayana
Uchaki de Matos. - 2013.
102f.: il. color.; grafs.; tabs.; mapas.

Orientador: Cláudio Lúcio Mendes

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências
Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração. Instituição escolar e formação de professores.

1. Educação - Teses. 2. Sujeito universal - Teses. 3. Comenius - Teses. 4.
Educação - diversidade - Teses. 5. Produção - sujeito. Teses. I. Mendes, Cláudio Lúcio. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU: 370.11.3

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Dedico esta dissertação aos meus familiares.

MATOS, Uchaki Dayana. **A PRODUÇÃO DO SUJEITO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO**. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Orientador: Cláudio Lúcio Mendes. Mariana, 2013.

RESUMO

O tema desta investigação é a produção de uma subjetividade universalista pela educação escolar da modernidade. Por meio de uma problematização analítica das obras de Jon Amos Comenius (1592-1670) são investigadas as práticas do método pedagógico proposto pelo pedagogo e empregadas na reforma educativa das escolas europeias do século XVII. Com base em diversos autores, partiremos do pressuposto de que a obra de Comenius condensou praticamente todos os saberes sobre a educação dos séculos XVI e XVII, representando hoje a síntese fundacional, o grau zero da Pedagogia. Desse modo, pensar a partir dos textos de Comenius é assumir a posição de que a proposta pedagógica comeniana instaurou uma série de dispositivos sem os quais é impensável pensar a maior parte das mais atuais posições pedagógicas. Com o subsídio teórico de Michel Foucault, acerca da constituição ética dos sujeitos, e tendo como fonte de análise dois documentos textuais – *Didática Magna* e *Pampaedia* –, tomamos como objetivo precípuo compreender a produção de certo tipo de sujeito pedagógico, que cunhamos *sujeito universal*. Para tanto, serão utilizadas duas categorias analíticas forjadas para pensar o método pedagógico comeniano enquanto uma tecnologia de subjetivação: os princípios de ordenamento e os princípios de homogeneização, observadas na organização escolar, na didática, na forma das estratégias de conformação de condutas e prescrições morais. Diante disso, perguntamos: o que seria essencial para o sujeito da educação escolar no século XVII, exposto nos documentos analisados? Qual seria a “substância ética” do sujeito dessa pedagogia?

Palavras-chave: Sujeito universal, práticas de si, educação escolar moderna.

MATOS, Uchaki Dayana. **A PRODUÇÃO DO SUJEITO UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO**. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Orientador: Cláudio Lúcio Mendes. Mariana, 2013.

RÉSUMÉ

Le thème de cette investigation est celui de la production d'une subjectivité universaliste par l'éducation scolaire de la modernité. Par le moyen d'une problématisation analytique des ouvrages de Jon Amos Comenius (1592 - 1670), les pratiques du méthode pédagogique proposé par le pédagogue et employées dans la réforme éducative des écoles européens du 17ème siècle. En utilisant des divers auteurs, on partira du présumé que l'ouvrage de Comenius a condensé pratiquement tous les savoirs sur l'éducation des seizième et dix-septième siècles et représente aujourd'hui la synthèse fondatrice, le zéro degré de la Pédagogie. De cette façon, penser à partir des textes de Comenius est, ici, prendre une position dans laquelle la proposition pédagogique comenienne a instauré une série de dispositifs sans lesquels penser la majorité des positions pédagogiques actuelles est impensable. Avec le subsidie théorique de Michel Foucault sur la constitution éthique - des sujets et en utilisant comme source d'analyse deux documents textuels - *Didactica Magna* et *Pampaedia* - on a prend comme objectif principal la compréhension de la production d'un certain type de sujet pédagogique, qu'on a nommé de *sujet universel*. Pour en faire, on ira utiliser deux catégories analytiques forgées pour comprendre le méthode pédagogique comenienne comme une technologie de subjectivisation: les principes de commande et les principes de homogénéisation dans l'organisation scolaire, dans la didactique et dans les formes des stratégies de conformité de conduites et prescriptions morales. Devant cela, on pose la question: quoi serait-il essentiel pour le sujet de l'éducation scolaire du dix-septième siècle exposé dans les documents analysés? Quoi serait-il la "substance éthique" du sujet de cette pédagogie?

Mots-Clés: sujet universel; pratiques de soi; éducation scolaire moderne.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a companhia dos teóricos antropólogos, sociólogos, filósofos, educadores e demais intercessores que se tornaram parceiros na persistência de “mudar alguma coisa no espírito das pessoas” (FOUCAULT, 1994, p. 778).

Aos amigos e amigas que, de alguma forma, estiveram presentes durante todo o processo de realização do mestrado.

À minha família, em especial ao meu pai Bernardino Matos, à minha mãe Mirna Uchaki de Matos e ao meu irmão Rafael, pelo amor e generosidade incondicionais sem os quais não seria possível chegar aqui.

Ao meu orientador Cláudio Lúcio Mendes, pela acolhida crítica e substantiva de minha proposta, bem como por sua confiança e afetuosidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e aos demais professores do *PPGEDU*.

Às contribuições generosas de Mariano Narodowski e Marcus Vinícius Fonseca, no instante da qualificação do projeto de dissertação.

À banca examinadora, ao Vinícius, secretário do *PPGEDU*, aos meus colegas do corpo docente.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais.

À Universidade Federal de Ouro Preto.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	15
3. BREVE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO MODERNA	29
3.1 COMENIUS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR MODERNA	34
3.2 A DIDÁTICA MAGNA E PAMPAEDIA	44
4. O MÉTODO PARA A PRODUÇÃO DO SUJEITO UNIVERSAL	57
4.1 OS PRINCÍPIOS DE ORDENAMENTO: ORDEM E EFICIÊNCIA	59
4.2. A PANSOFIA E OS PRINCÍPIOS DE HOMOGENEIZAÇÃO	68
5. A PRESENÇA DE COMENIUS	80
6. CONCLUSÕES	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

“Contentemo-nos com a ilusão da semelhança, porém, em verdade lhe digo, senhor doutor, se me posso exprimir em estilo profético, que o interesse da vida onde sempre esteve foi nas diferenças”.

José Saramago, História do Cerco de Lisboa.

1. INTRODUÇÃO

[...] são uma argila moldável, uma tábula rasa, uma página em branco – e imprimir-se-á com ligeireza neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar.

(Américo Vespúcio¹)

Sabemos que uma pesquisa se justifica em face do encontro de algumas perguntas e de suas contingências. Para fins de introduzir o leitor a este trabalho, compartilho algumas das condições que o geraram. Assumo, primeiramente, alguns pressupostos. O primeiro deles diz respeito ao seu fundamento mais basilar. Acompanho Deleuze (2006, p. 124), quando ele diz que “pensar é experimentar, é problematizar; é tentar inventar certo entrelaçamento, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis”. É a partir disso que trabalharei em diálogo com a filosofia e a história da educação, mediante um estudo da história das subjetividades através da história de certas práticas (FOUCAULT, 2010). Se experimento trabalhar com as obras do pedagogo Jon Amos Comenius, pertencente ao século XVII, é com o enfático propósito de “achar a vida em seus tratados” (DELEUZE, 2006, p. 123).

Fato é que as condições de todas as pesquisas são sempre, e inadvertidamente, problemáticas. Com efeito, acompanhar certos autores e determinados problemas não será para recompô-los numa solução. Nenhuma solução pode ser transposta, “mas pode haver usurpações ou invasões de campos problemáticos, fazendo os dados de um velho problema serem reativados em outros” (DELEUZE, 2006, p. 124). Conforme será explicitado ao longo deste texto, buscar-se-á compreender parte da história das subjetividades relativamente à instituição escolar moderna, propondo desde aí uma análise histórica de certas práticas: práticas escolares, pedagógicas, formadoras, educativas – enfim, práticas que são, invariavelmente, práticas morais em vista de certa constituição ética.

¹ Carta a Lourenço de Médici, em referência ao povo do “Novo Mundo”. Lisboa, 1501. In: D’Oliver (1963, p. 451), *apud* Carneiro da Cunha (2009).

Não obstante, pretende-se escapar dos anacronismos. Das “dívidas” estruturalistas. Eis nosso segundo pressuposto: insistir que a pesquisa, salvaguardado as suas inalienáveis dificuldades, persista no intento de “*dar o que pensar*”.² Mas por que razão, presentemente, dar a pensar a partir dos manuais de educação de um pedagogo do século XVII? Aceitamos o que indica Narodowski (2001, p. 16),

[...] a fecundidade da reflexão comeniana não se encontra nem nas indicações efetuadas pelo pedagogo e teólogo acerca de temas específicos nem tampouco nas soluções concretas que ele dá a algumas questões didáticas, mas sim na visão mais geral sobre o que acontece com a educação moderna.

Assim, evitaremos tratar a modernidade de Comenius desde o ponto de vista contemporâneo tanto quando abordá-la enquanto uma “reliquia de museu”. Entenderemos, assim como Schaller, que nada vale usar Comenius de maneira acidental ou retrospectiva como meio de legitimação de postulados modernos senão de forma substancial e séria, demonstrando que “sin el cualquier sistema pedagógico perdería su centro, su significado esencial” (SCHALLER, 1985, p. 65 apud NARODOWSKI, 1994, p. 65).

Ou seja, pensar a partir de textos de Comenius é assumir a posição de que a pedagogia comeniana, de fato, implantou uma série de dispositivos sem os quais é impensável refletir sobre a maior parte das mais atuais posições pedagógicas e como elas propõem a constituição de sujeitos. É pressupor que os textos de Comenius constituem uma referência inicial, visto que dispõem de elementos “sem os quais a pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais dimensões [...] [e] matizes presentes” (NARODOWSKI, 1994, p. 64) e posições de sujeito. A obra de Comenius indica, portanto, traços que constituem certas subjetividades, modos de subjetivação, ou determinadas formas éticas de ser um sujeito pedagógico.

² Seguimos a judiciosa sugestão de Larrosa, quando a respeito de Nietzsche, menciona que “[...] o que nos interessa não é o que em Nietzsche pertence a esta disciplina chamada Filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na escrita de Nietzsche, continua alimentando a essa forma de indisciplina que continuamos chamando de pensamento. Ou, de outro modo, o que nos importa não é (só) o que Nietzsche pensou ou (apenas) o que nós podemos pensar sobre Nietzsche, mas o que com Nietzsche, contra Nietzsche ou a partir de Nietzsche possamos [ser ainda capazes de] pensar” (LARROSA, 2009, p. 8).

Nessa direção, interessa, doravante, dar a pensar acerca da condição da educação contemporânea enquanto tributária da modernidade, uma vez que na base de certas concepções e entendimentos acerca do sujeito, como objetivo de vida individual e como função de atuação social; a modernidade como também tributária da formulação de um tipo de racionalidade “que submete ao juízo crítico todos os preceitos que circundam esse sujeito” (LIMA, 2002, p. 2).

Para tanto, importará reconhecer certa “imbricação das práticas e técnicas de si como fórmulas gerais da arte de viver e de se conduzir” (FOUCAULT, 2010, p. 113), no período que marca a primeira modernidade escolar. Que seja dito, para a modernidade que acredita “que a partir do aperfeiçoamento moral de cada indivíduo seria possível o melhoramento da humanidade como um todo através da racionalização de seus procedimentos pedagógicos” (LIMA, 2002, p. 4). Anuímos, então, que “a obra de Comenius, que condensou praticamente todos os saberes sobre a educação dos séculos XVI e XVII, hoje representa a síntese fundacional, o grau zero da Pedagogia” (VEIGA-NETO, 2003, p. 132).

Temos como foco de análise, portanto, as orientações pedagógicas de Jon Amos Comenius para pensar a produção de sujeitos pedagógicos, em grande medida, devido ao que enuncia Narodowski (1994), ao sugerir que alguns autores “llegam incluso a plantear la posibilidad de una especie de redutibilidade de toda la pedagogia a la obra comeniana, en provecho de los destacados logros contenidos en ella” (Narodowski, 1994, p. 42). Pois, se Comenius é apresentado como avatar da pedagogia moderna, é com ele que podemos avaliar uma dimensão da modernidade em que se estrutura a educação sob a égide da eficiência e da simultaneidade homogênea. É, portanto, o primeiro marco da pedagogia como ciência, como método.

Assim, o objetivo precípuo deste estudo é problematizar determinada produção de um tipo de sujeito pedagógico: o sujeito universal. Trata-se, doravante, de avaliar uma das maneiras mediante as quais nos constituímos, em face das sucessões, descontinuidades e variações históricas. Com quais e de que maneiras as técnicas de si vinculam “o conjunto da existência ao regime dos atos pedagógicos e educativos” (FOUCAULT, 1997, p. 113)? Portanto,

antes, perceberemos o papel da educação escolarizada moderna no que se refere às práticas que funcionam como *tecnologias de subjetivação*. E consideraremos as típicas questões foucaultianas da experiência de si, analisadas “como práticas que são transmitidas pela escola e adquiridas pelos alunos graças a certos e exercitados rituais e procedimentos [...]” (VEIGA-NETO, 1995, p. 43).

A partir do entendimento de que há caminhos teóricos que respondem a determinadas necessidades e direcionamentos de cada pesquisa, assumo realizar um estudo acerca da história das subjetividades por meio da história das práticas de si. Considerando, entretanto, que “várias respostas podem ser dadas a um mesmo conjunto de dificuldades” (DELEUZE, 2006, p. 124). Nesse sentido, conforme demonstraremos, será necessário produzir uma problematização. Nada de soluções, senão a problematização capaz de “instaurar uma distância crítica, fazer atuar o afastamento, e fazer reconhecer alguns problemas” (DELEUZE, 2006, p. 123). Algo mesmo como pensou Revel (2004, p. 83), ao seguir o diagrama: “Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta. Pensar problematicamente”.

Posto isso, no segundo capítulo tratarei da questão teórico-metodológica, empregando recursos dos estudos sobre a constituição ética em Michel Foucault. A ideia é, justamente, não compreender a “pedagogia como produto de una gran continuidade, una larga marcha a la que se van sumando nuevos logros y de la que se van apartando los razonamientos improprios”. Onde “en esta lucha donde la más verdadera de las soluciones es la que sobrevive” (NARODOWSKI, 1994, p. 43). Diferentemente, trata-se de considerar o período foco da pesquisa como um pedaço da história em meio as suas modulações. Assim, por meio da inspiração foucaultiana e da construção de duas categorias, quais sejam, os princípios de ordenamento e os princípios de homogeneização, buscaremos problematizar o método pedagógico de Comenius, como uma estratégia de subjetivação.

No terceiro capítulo, trabalharemos com uma breve contextualização da escolarização moderna, supondo, como eixos estruturantes, a infância e as disputas religiosas como fundamentos que precipitam o aparecimento da

escola moderna. É preciso sempre lembrar, como indicam Varela e Uria (1992), que a escola conforme a entendemos nem sempre existiu, havendo, portanto, a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social. Conforme indica Narodowski (1994, p. 54), a escola que tomamos moderna principia num determinado momento da história ocidental.

La escuela moderna, tal como se conoce en su etapa de esplendor de los años finales del siglo XIX y hasta bien entrado el siguiente siglo, tiene paralelamente al nacimiento de la infancia, por lo que la yuxtaposición de significados historicamente disímiles dentro de la palabra “escuela” debe merecer las debidas aclaraciones para no simplificar el problema. En este sentido, las “escuelas” catredalicias surgidas en Europa, en la Edad Media por ejemplo, poco tienen que ver, mas allá del uso del mismo significante, con la “escuela” moderna. Son configuraciones que poseen distintos componentes, distinta dinámica, distintas finalidades y, por eso avatares del lenguaje, un mismo nombre.

O que torna a escola *moderna* é justamente as suas outras e diferenciadas práticas. Se a escola medieval se caracterizava majoritariamente pelo ensino preceptorial, individualizado ou com poucos alunos sob o auspício de tutores, o que vemos na modernidade escolar é a iniciativa de uma educação ordenada em termos de eficiência, cronometragem, serialização, otimizada em relação ao tempo, à gradualidade, à simultaneidade, à homogeneização. A educação escolar moderna é, desse modo, uma nova iniciativa histórica que marcava as urgências de seu tempo. No terceiro capítulo demonstramos, então, a estreita relação entre a concepção da escola moderna e a os procedimentos pedagógicos propostos por Jon Amos Comenius. Também no mesmo capítulo abordaremos de forma mais detalhada as obras do pedagogo, justificando as razões das escolhas pelas duas obras eleitas como fonte de análise.

No capítulo quarto, discutiremos o método pedagógico comeniano mediante as categorias de análise criadas. Os princípios de ordenamento e os princípios de homogeneização nos servirão de guia para entendermos as séries de procedimentos e estratégias que levam à produção dos *sujeitos universais*. Entenderemos o método de Comenius como uma forma específica

de ensinar e de aprender, como uma didática, mas que também abriga uma série de prescrições e regramentos sobre a organização escolar, modos de conduzirem-se. Tais aspectos seriam como modos de subjetivação na constituição ética dos sujeitos.

No capítulo quinto, nos deteremos na presença do pensamento de Comenius na contemporaneidade, bem como em sua possível recepção no pensamento pedagógico brasileiro. Veremos que há, reconhecidamente, alguns indícios da presença comeniana nas políticas educacionais brasileiras. Contudo, nesse capítulo ficará claro que estudos mais profundos sobre a influência direta de Comenius na educação brasileira ainda estão por serem feitos.

Por fim, na conclusão, apresentaremos – como ao longo do texto – mais problemas do que desfechos conclusivos. Isso porque esta dissertação tenciona mais do que encerrar respostas, ensejar questionamentos: cumprir o propósito de levantar perguntas, ou como outrora dito, por via de Larrosa (2009), dar o que pensar.

Posto isso, passemos aos problemas.

2. DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos.

Michel Foucault³

É a partir da análise de duas obras do pedagogo Jon Amos Comenius⁴ (1592–1670) – *Didática Magna* (1638) e *Pampaedia* (1657) – que pretendo problematizar o conjunto de técnicas, tecnologias, práticas e procedimentos, que dispersos, mas já inventados, aparecem nas obras do pedagogo de maneira somatória, articulada, criativa, expressando a invenção da pedagogia moderna, ou, mais especificamente, a invenção da pedagogia da educação escolar no século XVII. Parafraseando Foucault (2010a), o papel de Comenius não foi inventar novas proibições para a educação dos sujeitos, mas sistematizar a produção de novas práticas e técnicas, “um conjunto de novos mecanismos de poder para inculcar [determinados] imperativos morais” (p. 65) e éticos. Neste trabalho, suponho que tais práticas e técnicas compõem determinados modos de subjetivação para a produção de um modo de sujeito específico, a saber, o *sujeito universal*.

Conforme será esclarecido, o *sujeito universal*, extraído dos textos de Comenius, consiste em determinado modo ético de ser sujeito, baseado em uma concepção de homem com pretensões universalistas e homogeneizadoras, pautada pelo interesse da eliminação das diferenças, da igualdade de condutas e da unificação geral do comportamento humano. Como, então, procederemos? Com a inspiração⁵ teórico-metodológica do procedimento analítico pensado por Michel Foucault, no qual o autor problematiza a constituição moral/ética dos sujeitos, analisarei as obras *Didática Magna* e *Pampaedia* enquanto monumentos nos quais está disposto um conjunto de técnicas e práticas de si para a constituição de tal sujeito.

³ Em Dreyfus e Rabinow (1995, p. 231).

⁴ Originalmente chamado Jan Amos Komensky nos referimos ao autor usando a forma latina de seu nome: Comenius.

⁵ Sigo a indicação de Veiga-Neto (1995, p. 41), para quem é preciso evitar todo “catecismo intelectual”, e contar com a inspiração enquanto uma sugestão, como um horizonte aberto de possibilidades.

Ao trazer Comenius, como lembra Veiga-Neto (1995, p. 15), pergunto-me como fazê-lo “sem fazer nem uma simples recitação nem dizer o que ele jamais havia dito?”. Aqui, cabe a indicativa de Foucault, para quem “o novo não está nunca no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno” (FOUCAULT, 2006, p. 26). Aceito, para tanto, que lembrar Comenius,

é revê-lo através de uma nova ótica. Seu trabalho deve ser localizado no contexto da pós-Reforma da Europa do século XVII. É preciso localizá-lo dentro das mudanças estruturais da educação e da escola (HAMILTON, 1993, p. 8).

Intende-se, conforme dito, não examinar a obra comeniana enquanto documento, senão como um monumento histórico constituído e constituidor de certo processo de produção de um modo de subjetivação/objetivação do ser humano no Ocidente (CASTRO, 2009). Assim, haja vista que “o pensamento educacional ocupava um lugar importante nas mudanças do século XVII [...] que estavam no limiar de uma nova ordem mundial” (HAMILTON, 1993, p. 9), meu foco será compreender uma “parte das regras de jogo que [nessa] sociedade, fizeram nascer determinadas formas de subjetividade [...]” (CASTRO, 2009, p. 421).

Interessa, pois, reconhecer o conjunto de técnicas e práticas que participaram da produção do tipo de sujeito que estava em jogo nas obras de Comenius e que reverberaram na reestruturação da educação na passagem do período medievo à modernidade. Conforme já mencionado, suponho que o *sujeito universal* de Comenius é parte de certos modos de ser sujeito na instituição escolar e da sociedade que se constituía. Questiono se haveria, pois, um fundo comum entre o ideal de sujeito produzido para a escola moderna e o que denominarei como *a produção de um sujeito universal*.

Assim, quais seriam as estratégias empregadas por Comenius, nas obras *Didática Magna* e *Pampaedia*, para a produção desse sujeito que surge no bojo da Reforma Educacional, no século XVII?

Acompanho a sugestão de Varela e Alvarez-Uria (1992), pretendendo

[...] abordar o passado a partir de uma perspectiva que nos ajude a decifrar o presente, a rastrear continuidades obscuras por sua própria imediatez, e a determinar os processos de montagem das peças mestras, seus engates, para que servem e a quem, a que sistemas de poder estão ligados, como se transformam e disfarçam, como contribuem, enfim, para tornar possíveis nossas condições atuais de existência (1992, p. 69).

Como fora antecipado, é com base em tais questionamentos que buscarei inspiração na abordagem teórico-metodológica de Michel Foucault. Toda filosofia foucaultiana, ao que parece, expressa sua contraposição aos pressupostos filosóficos de um sujeito cuja base se assentaria sobre uma razão autofundada e universal – não que tal base seja mentirosa ou a-científica, mas por se reafirmar por um processo de reapresentação de suas próprias verdades inventadas. Foucault, sabe-se, empreendeu um tipo de filosofia que se dedicava ao estudo dos processos de subjetivação. Questionava-se: “como nos tornamos quem somos?”. Abordava o sujeito supondo que nada há além das exterioridades constituintes⁶. Em face, pois, da filosofia da subjetividade kantiana, Foucault propôs a inexistência de um sujeito essencial e universal, havendo somente um sujeito constituído por exterioridades; seu único *a priori* é, portanto, o *a priori* histórico.

Conforme aponta, o sujeito não é substância, mas uma forma; e esta forma não é, sobretudo, nem sempre, idêntica a si mesmo (FOUCAULT, 2010). Dessa maneira, o problema do sujeito é para Foucault o problema da história da forma-sujeito, “o sujeito que aparece como efeito de uma constituição” (CASTRO, 2009, p. 409), por meio de práticas, procedimentos, técnicas e tecnologias. É nessa medida que Foucault produz um pensamento cético que se dirige “contra a ideia de uma unificação, de um mundo, de um sujeito, de uma totalidade, de uma Razão” (VEIGA-NETO, 1995, p. 17), questionando “as bases racionalistas e humanistas sobre as quais a sociedade moderna estabelece a concepção de si mesma” (USHER; EDWARDS, 1994, p. 83 apud VEIGA-NETO, 1995, p. 17). De acordo com Castro (2009, p. 185),

⁶ Responde, como se sabe, à filosofia de Kant, para a qual a subjetividade é constituída pela existência de categorias universais.

todo projeto filosófico de Foucault pode ser visto em termos de uma genealogia que teria três eixos: uma ontologia de nós mesmos em nossas relações com a verdade (que permite constituirmos como sujeitos de conhecimento); uma ontologia histórica com nós mesmos em nossas relações com um campo de poder (o modo como nos constituímos como sujeito que atua sobre os outros) e uma ontologia histórica de nós mesmos em nossa relação com a moral.

Foi, portanto, ao investigar a emergência de certas mentalidades que produzem os sujeitos (e são produzidas por eles), que Foucault forja como recurso analítico, um sistema interconectado de análise ao qual dará os nomes: arqueologia, genealogia e ética. É precisamente com a inspiração da ética que trabalharemos. Tratar-se-á de uma abordagem a qual Foucault denominará formas de análise específica, uma problematização: buscar a compreensão “do sujeito moderno com uma realidade histórica e cultural” (MARSHALL, 1994, p. 23). Então, assim como a loucura não seria um fato da natureza, mas da nossa civilização (ERIBON, 1991), o modo do sujeito universal neste estudo será compreendido como parte de uma série de conformações táticas discursivas e, principalmente, práticas e de modos de subjetivação. Problematizar significará, portanto, produzir questionamentos que exploram as táticas e as tecnologias presentes nas obras de Comenius na reestruturação da educação do período medievo à Modernidade. A partir disso, surge a questão: quais são as estratégias do pedagogo que levam à produção do sujeito universal?

Partindo do pressuposto de que o próprio Foucault “argumentava não defender teorias ou metodologias que devessem ser adotadas ou seguidas” (MARSHALL, 2008, p. 25), apresentaremos, a seguir, um eixo de análise para compreendermos a produção do sujeito nas obras do pedagogo. Como faremos isso? A exemplo de Foucault, conforme já dissemos, aceitaremos a ética enquanto inspiração. Reconhecendo o tipo de discurso (a moral do sujeito universal), o questionaremos ao nível de suas práticas, como ele é utilizado (DREYFUS; RABINOW, 1995). Seguindo Foucault, empregarei sumariamente a noção de discurso, conforme aponta Castro:

os discursos são elementos ou blocos de táticas no campo das relações de força; pode haver diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia. [...]. Foucault se ocupa da função

do discurso como formador da subjetividade [...]. Discursos como formadores de comportamentos éticos (CASTRO, 2009, p. 120-121).

O discurso é, portanto, aqui empregado de forma entrelaçada com a análise do não-discursivo, isto é, entendido enquanto na forma de determinadas estratégias e práticas, como formador de subjetividades. Não se trataria, assim, de uma análise de discurso. Não avaliaremos os discursos comenianos enquanto constituidores de uma verdade acerca do sujeito universal, mas prioritariamente, buscaremos explorar como tal discurso pode produzir tal comportamento, uma moral, uma ética do sujeito universal. Em suma, o discurso como uma prática, no sentido foucaultiano.

Conforme mencionamos, entendemos que Comenius baliza todas as recomendações para a formação dos sujeitos e organização das escolas a partir de uma noção bastante específica de “homem”. Comenius pergunta-se, “o que torna o homem, homem?": “fique, pois, estipulado que a todos aqueles que nasceram homens, é necessário ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes. É preciso tornar o homem, homem” (COMENIUS, 2006, p. 76).

Tais qualidades intrínsecas e necessárias seriam alcançadas mediante a organização educativa que propõe o método de organização didático-escolar. Uma vez examinado a determinação do que deve ser o sujeito, a “que condições ele está submetido, qual o seu status, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento [...], trata-se de determinar seu modo de ‘subjetivação’” (FOUCAULT, 2010, p. 235). É preciso lembrar que Comenius é levado à tentativa de unificar todo o conhecimento humano, pretendendo harmonizar assim toda a cultura humana (KULESZA, 1992).

A educação universal de todo o gênero humano. [...]. Uma educação a qual se encontra nas nações mais civilizadas que se dedicam às ciências, às artes, às línguas e a outros estudos. [...]. É de desejar que nenhum homem degenerem em não-homem, é portanto de desejar que não haja ninguém que não seja instruído; pois, dada a natureza humana, é fácil que degenerem sobretudo aqueles que não receberam esta instrução. Com efeito, se a capacidade cognoscitiva da mente não é ocupada com objetivos verdadeiros, pelos quais seja orientada, ela própria constrói pra si objetos fictícios, pelos quais se deixa enganar, da maneira mais monstruosa. Se a capacidade volitiva

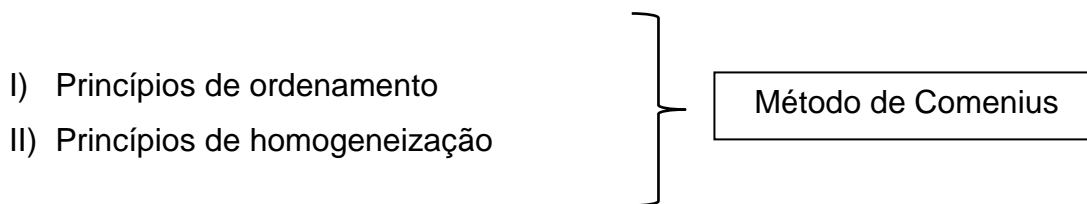
não é dirigida para coisas realmente verdadeiras e boas, com as quais se deleite salutarmente, fugindo das coisas falsas, e alimentando-se de coisas úteis em vez de coisas prejudiciais, acaba por se arruinar. Finalmente, a capacidade de agir, se não é dirigida para onde deve, aplica-se para si ou até provoca danos a si e aos outros (COMENIUS, 1971, p. 46).

Comenius define o “homem” como aquele que, uma vez aperfeiçoado sua natureza e rejeitado os “maus vícios”, acederia à condição universal a qual todos deveriam chegar. Se a natureza humana se caracterizaria por “I. Ser capaz de pensar e ter sabedoria; II. Ser capaz de falar e, portanto, de eloquência; III. Ser capaz de agir; IV. Ser de bons costumes e de boas maneiras e V. Ser piedoso e crente em Deus” (COMENIUS, 1971, p. 65) é a partir de tais considerações que Comenius apresenta os elementos que a educação humana universal deverá prover afim de produzir o sujeito desejado.

Não obstante, o pedagogo explicita inúmeras outras orientações sobre como o ser humano jamais deverá ser. A educação, como dissemos, servirá para aperfeiçoar a natureza humana, ao passo que combaterá algumas inclinações que indica, como a preguiça e a degeneração de caráter. O ser humano deverá ser, portanto, um homem “universal” fundamentado sobre todas as qualidades que elenca. Qualquer resquício de diversidade será não apenas rejeitada como expressivamente combatida, uma vez que é sobre uma base comum de valores, conhecimentos e ações que esse sujeito deverá se constituir. Isso porque, para Comenius, todos os homens, quaisquer que sejam as diferenças que apresentem em suas qualidades, têm uma única e igual natureza humana. Desse modo, ele acentua que “a expressa diversidade de qualidades não é senão o excesso ou defeito da harmonia natural” (COMENIUS, 2006, p. 120).

Se em *Pampaedia*, Comenius propõe uma espécie de manual de regras e posturas sobre como se deve chegar à educação universal, na *Didática Magna* apresenta um tratado metodológico de ensino que conduzirá a tal objetivo. Diante disso, proponho pensarmos que as prescrições do método de orientações didáticas (*Didática Magna*) e do manual educativo de condutas (*Pampaedia*) em Comenius – conforme já dissemos, se situam no seio da emergência da educação moderna – operarão enquanto tecnologias de subjetivação, na confluência das relações entre verdade e a construção ética

do sujeito. Estipulamos, como eixo investigativo, duas categorias que abarcarão a análise das supracitadas obras de Comenius, calcadas fundamentalmente em seu método:



Os princípios de ordenamento e os princípios de homogeneização serão como recortes para a leitura do método comeniano. Os princípios de ordenamento serão avaliados a partir das prescrições acerca de como organizar a educação escolar universal ou “como se deve ensinar e aprender com a certeza de atingir objetivo”? Quais “métodos para um ensino rápido e conciso” (COMENIUS, 2006, p. 146)? Quais “orientações para escola ter ordem exata em tudo” (COMENIUS, 2006, p. 122)?

Os princípios de homogeneização estarão expostos nas prescrições, conselhos, sugestões de práticas propriamente universalistas alusivas à condição de todo e qualquer homem. Ambas as obras de Comenius, como se sabe, aludem à universalização do gênero humano e tais serão os modos de homogeneização: as prescrições morais que infundem tornar os homens iguais em condutas, modos, comportamentos, pensamentos e espírito (o *Pan* de suas obras):

Tornar cada homem eloquente. [...]. Educar os homens para os bons costumes e para a plenitude do seu ser de homens. [...]. Fazer o bom uso da força unificante. [...]. Todos os homens deverão ser educados e terão necessidade de escolas universais, para isso terá o nome *Panscolia*. [...]. Em todas as coisas serão necessários, portanto, instrumentos universais de cultura: livros universais, a *Panbiblia*. [...]. Serão necessários professores universais que saibam inculcar em todos, todas as coisas. [...]. Conduzir o homem das trevas da extrema ignorância para a luz do mais claro conhecimento. [...]. Tornar os homens perfeitos (COMENIUS, 1971, p. 100-158)⁷.

⁷ Eventualmente apresentarei citações nas quais as páginas de referência demonstram a reincidência ou a coincidência de aspectos que estou a analisar, reunindo citações de paginações distintas. Além disso, justifico o grande espaçamento entre as páginas devido às citações aparecerem de forma – para além de repetitivas – dispersas nas obras examinadas.

Evidentemente, ambos confundem-se entre si. Afirimo, portanto, que a invenção de tais categorias servirá enquanto meio, isto é, são enfoques possíveis para melhor compreendermos o método de Comenius enquanto tecnologia de subjetivação. Assim, por tecnologias compreenderemos as estratégias, as técnicas, “[os] mecanismos de poder, [os] procedimentos de poder [...] que foram inventados, aperfeiçoados, que se desenvolvem sem cessar” (CASTRO, 2009, p. 412).

Se para Foucault, os termos técnica e tecnologia agregam a ideia de prática e os conceitos de estratégia e tática, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia “consistirá em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios [táticas] e fins [estratégias]” (CASTRO, 2009, p. 412). Foucault indica, em decorrência, que a constituição ética dos sujeitos passa, invariavelmente, pela forma de seu exercício: “[...] nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *techne tou biou*, sem nenhuma *askêsis*, que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 146).

Analisaremos, então, as obras de Comenius sob tais princípios. Cabe, então, perguntar: como constituímos diretamente nossa subjetividade por meio de certas técnicas de si? Supondo que com base em certas tecnologias políticas dos indivíduos, calha, assim, a observação dos tratados, dos compêndios, dos manuais, portanto, o que é escrito como exercício de ascese à constituição de si, aquilo que “relaciona-se ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, tornam presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, isto é, assimila-os” (FOUCAULT, 2010, p. 147).

A escrita e o que é escrito são pensados, então, como uma prática de si que constitui os modos éticos de ser sujeito. Nesse caso, é importante salientar na *Didática Magna* o seu subtítulo: “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Tal subtítulo apontaria para elementos que fundamentam as dimensões de divulgação e de universalidade, uma vez que

o termo "tratado" constituía no século XV e XVI a forma de guardar a memória dos avanços que se realizavam em determinados ofícios e que escreviam suas ideias, princípios gerais ou específicos de sua arte, teorizando a respeito de seu fazer, e divulgando a experiência, descobertas e conhecimentos. Assim, cada tratado dizia respeito sempre aos princípios ou aos modos de operar de uma arte específica, particular (GASPARIN, 1994, p. 58).

Nesse caso, Comenius teria produzido com *Didática Magna* e, salvaguardando algumas diferenças, com a *Pampaedia*, tratados acerca da arte de como ensinar universalmente tudo a todos. Se um novo saber estava se tornando a base das novas artes, para expressá-lo e comunicá-lo a todos, necessitava-se de um meio adequado que assim o fizesse (GASPARIN, 1994) – isto é, com métodos e exercícios acerca da arte específica. Assim, a dimensão de tratado que constitui o conjunto de preceitos, normas e estudos próprios para a comunicação do saber “é entendida como codificação e compilação dos procedimentos para executar a tarefa de transmitir o conhecimento” (GASPARIN, 1994, p. 65). Seria, portanto, símile ao termo “arte”, exprimindo os preceitos, princípios exigidos para qualquer trabalho, mas que também encerrava as ideias de atividade, procedimento, ação, exercício, conhecimento, saber, jeito, artifício, engenhos, maneira, modo, meio, forma.

Nesse sentido, o método comeniano seria como a arte de ensinar, e codificar normas, sinalizar regras, métodos (Ibidem). Aqui, entra a potência de Foucault ao nos ajudar a compreender os textos e publicações com tal caráter, como parte das estratégias e técnicas de si para o exercício de como conduzir-se eticamente como sujeito:

[...] os livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida, guia de conduta parece ter se tornado comum a todo público culto. Ali se encontravam citações, fragmentos de obras, exemplos de ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida; constituíam uma memória material das coisas lidas ou pensadas e assim eram oferecidos como um tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores. Formavam também uma matéria prima para a redação dos tratados mais sistemáticos, nos quais eram dados os argumentos e meios para lutar contra uma determinada falta (como a cólera, a ira, a inveja, a lisonja) ou para superar uma circunstância difícil (um luto, um exílio, a ruína, a desgraça) (FOUCAULT, 2010, p. 147).

Conforme aponta Foucault, tais compêndios, tratados, livros, não constituem, contudo, uma narrativa de si mesmo, não se trataria de uma visão pessoal. Ao contrário, como indica Foucault, esses tipos de escritos não buscam “dizer o indizível nem de revelar o oculto e o não-dito, mas de captar o já dito, reunir o que se pode ler e ouvir, e isso com a finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2010, p. 147). Trata-se de “um material e um enquadre para consulta frequente: exercícios que fossem frequentemente executados” (FOUCAULT, 2010, p. 148). Ou, como indica, um *logos biotéhikos*, um equipamento de discursos auxiliares. Por isso é necessário que eles não estejam simplesmente colocados em “uma espécie de armário de lembranças, mas dispostos e apresentados para serem executados, exercitados e, assim, profundamente implantados na alma, nela arquivados, de modo que assim faça parte de nós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 148). Constituindo, portanto, formas de ascese, como Foucault (Ibidem) explicita,

A escrita [e os textos] constitui[em] uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askésis*: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si [...], ela é operadora da transformação da verdade em *ethos*.

Assim, o que é escrito, publicado e lido em tais textos “[...] é, dessa forma, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso” (FOUCAULT, 2010, p. 151).

Não parece ser possível haver, de acordo com esse raciocínio, um determinado tipo de sujeito sem um conjunto de atitudes éticas e também práticas políticas; trata-se, portanto, de determinar o papel de tais atitudes éticas para a constituição desse certo tipo de sujeito. As estratégias, técnicas, práticas de si apresentadas nas obras de Comenius são, portanto, analisadas como tecnologias de subjetivação para a composição ética de tais sujeitos. Práticas e técnicas de si essas que não são algo que o indivíduo invente, mas “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (FOUCAULT, 2010, p. 276). Assim, as regras a que se submete o põem

enquanto sujeito, dizem as formas de elaboração do trabalho ético e a maneira como o sujeito se constitui como sujeito de uma moral; trata-se, afinal, de seus modos de subjetivação.

Doravante, aceitamos a indicação de analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “Ideologias”, mas “as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (FOUCAULT, 1984, p. 15). Problematizar as regras para a produção de um sujeito universal através das práticas: aquilo que, na reforma educativa no princípio da Modernidade, teve como objetivo principal propor certos modos e regras de conduta para a constituição do sujeito no espaço escolar. Problematizar as prescrições que, nas obras analisadas de Comenius, “pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos para se comportar como convém, [...], ou seja, textos práticos que são constituídos para serem lidos, apreendidos, utilizados e visavam, no final das contas, constituir a armadura da conduta cotidiana” (FOUCAULT, 1984, p. 16).

A partir disso, assumimos a perspectiva Foucaultiana - desenvolvida pelo autor em *História da Sexualidade* – mediante a história das problematizações morais: como o sujeito se forma, mediante técnicas e práticas de si, como sujeito ético. Logo, por moral entenderemos,

um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos [...]. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos [...]. Porém por moral entende-se também o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhe são propostos: designa-se assim a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura [...]. Chamemos a esse nível de fenômenos a “moralidade dos comportamentos” (FOUCAULT, 1984, p. 27).

Assim, pode-se afirmar não existir ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco a constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma ascética, sem “práticas” que as apoiem. Portanto, a ação moral “é indissociável dessas formas de atividade sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições” (FOUCAULT, 1984, p. 28-29). Evidentemente, tais regras têm estreita relação com instâncias de autoridade “que fazem valer certos códigos morais, que o impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações” (FOUCAULT, 1984, p. 29).

É importante ressaltar que Foucault distingue o que é preciso entender por “moral” e por “ética”. A moral é, em sentido amplo, um conjunto de valores e de regras de ação que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diferentes aparelhos prescritivos. Essa moral engendra uma moralidade dos comportamentos, isto é, uma variação mais ou menos consciente em relação aos sistemas de prescrições do código moral. Por outro lado, a “ética concerne à maneira pela qual cada um constitui a si mesmo como sujeito moral do código” (REVEL, 2005, p. 45). A ética é, portanto, a maneira pela qual o sujeito se faz por meio de determinadas condutas morais, relacionando-se com um conjunto de regras morais.

Nesse sentido, é interessante lembrarmos que Foucault chama de “determinação da substância ética” (1984, p. 28) a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral, tornando-se um sujeito. Assim, o que seria essencial para o sujeito da educação escolar no século XVII? Qual seria a “substância ética” do sujeito da pedagogia moderna? Através da análise do método educativo de Comenius, por meio das categorias criadas, é assim que buscaremos propor essas perguntas, supondo a produção de um modo de subjetividade “universalista” e, em última instância, a produção de um “sujeito universal”. Analisando, portanto, uma “subjetividade moderna na qual acabamos por nos constituir enquanto sujeitos a partir de práticas de si e por meio de elaborações

éticas da vida” (ARAÚJO, 2008, p. 135), que visavam um determinado regime de condutas.

Isso porque, conforme vimos, as técnicas de si permitiriam que o indivíduo por si mesmo “execute certas operações sobre seu corpo, sua alma, seu pensamento, suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação” (ARAÚJO, 2008, p. 137). Nesse sentido, é preciso também ressaltar que nos volumes da *História da Sexualidade*, Foucault procura, como pano de fundo, “quais as formas e modalidades da relação consigo pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece enquanto sujeito dos jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito” (FOUCAULT, 1984, p. 12). Portanto, de acordo com Araújo (2008, p. 138),

este projeto faria parte de algo mais amplo: de uma história da verdade, dos jogos de verdade pelos quais o ser se constitui historicamente como podendo e devendo ser pensado – em outras palavras, refletir sobre certos jogos de verdade pelos quais o homem se percebe como doente, são, louco, vivo, trabalhador, falante, desejante.

Desde então, poderemos problematizar o lugar de Comenius enquanto partícipe e produtor de uma verdade⁸ acerca do “homem” e o sujeito da formação pedagógica moderna, uma vez que, como afirma Piobetta:

Pode-se afirmar, com certeza, que é necessário atravessar as etapas marcadas por Locke e Rousseau e caminhar até a pedagogia geral de Herbart para encontrar um tratado assim unificado e assim detalhado da educação, do ensino e da organização das escolas como a Didática Magna de Comenius, cujo principal mérito é precisamente ter dado ao mundo, partindo da unidade de um princípio fundamental, a primeira sistematização da Pedagogia, da Didática e da Sociologia escolar (PIOBETTA, 1952, p. 19 apud GASPARIN, 1994, p. 71).

Mas que fique claro: se a *ética* foucaultiana serve-nos de inspiração, não se trataria, contudo, de encará-la a partir das respostas que Foucault pode nos oferecer dentro de seus marcos teóricos, mas sim “tomá-lo principalmente pelo

⁸ “Assim, podemos dizer que se a ‘Verdade’ é efeito do poder das regras segundo as quais determinados saberes têm a competência para a verdade, essa competência lhes atribui, por seu turno, os direitos de uso do poder (em seu nome se distingue não só o verdadeiro e o falso, como o permitido e o interdito, o correto e o errado, o normal e o patológico, etc.)” (MUCHAIL, 2008, p. 32).

tipo de perguntas que ele é capaz de fazer nascer em nós” (VEIGA-NETO, 1995, p. 41). Buscaremos compreender, assim, que na emergência de um discurso pedagógico moderno, como em Comenius, são apresentadas certas tecnologias que expressavam as novas relações de sujeição e configurações da educação. Qual seria, então, o lugar da Didática Magna e da Pampaedia de Comenius enquanto obras produzidas para responder aos desafios de seu tempo e que apresentavam, por sua vez, a produção de certa subjetividade pedagógica moderna?

3. BREVE HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO MODERNA

[...] Um projeto cada vez mais vasto, cada vez mais explícito, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade [...], o projeto de pedagogização da sociedade civil.

Franco Cambi

Para entendermos a relação entre as obras de Comenius e a subjetividade escolar moderna que estamos a analisar, julgamos necessária uma breve contextualização a partir da qual será possível compreendermos a estreita relação entre o pensamento do pedagogo e a reforma da educação escolar ocorrida na Europa do século XVII. Para tanto, partirei do pressuposto de que a constituição da educação escolar moderna foi facilitada por alguns aspectos do cenário histórico e social que condicionaram a sua emergência, compreendendo algumas contingências que se imbricam.

Antes de tudo, é preciso lembrar que “a universalidade e a pretendida eternidade da Escola são pouco mais do que uma ilusão” (VARELA; URIA, 1992, p. 68). É necessário *desessencializar* a escola como uma instituição que sempre existiu do modo e como conhecemos na modernidade ou no tempo presente. Como aponta a história, foram inúmeros desdobramentos sociais, políticos e históricos que geraram o modelo escolar da modernidade.

Lembramos que Varela e Alvarez-Uria (1992) apontam a instituição do estatuto da infância como um dos aspectos que levam à culminância da constituição desse modelo. Para que a infância passasse a constar estatuída, transcorreu um gradual processo de constituição que dependeu, sobremaneira, das disputas entre as ordens reformadoras católica e protestante. Aqui, é merecida nossa atenção. Como indicam Varela e Alvarez-Uria (1992), no século XVI a Europa inteira vivia o contraste em ebulição de grandes blocos religiosos em luta: católicos e protestantes.

Considerando o acentuado fanatismo religioso que é naquele momento considerado uma das chaves da modernidade, tanto a “infância” e a mocidade passaram a ser os grandes alvos para a assimilação das ideias e ideários religiosos. Era necessário que esses jovens se tornassem ou os católicos ou os protestantes do futuro. Somava-se a isso o fato de que jovens e infantes eram

vistos por sua constituição mais frágil, em vias de formação, e o inacabado processo de socialização punha-os como especiais objetos de interesse para a inculcação e moralização de ambas as frentes doutrinadoras. Assim, igreja católica e seus reformadores empenhavam-se em ocupar postos de influências junto aos monarcas, com o objetivo de “constituir-se como preceptores e mestres dos príncipes, atendendo também os filhos de pobres que receberiam paternal proteção através de instituições caritativas onde eram recolhidos e doutrinados” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71). Era, pois, necessário que nenhuma instância social escapasse a sua doutrinação:

o Concílio de Trento decreta que deverá existir um cônego em cada igreja catedralícia para instruir o baixo clero e os meninos pobres, e que devem se fundar escolas anexas a tais igrejas destinadas a formar jovens menores de 12 anos filhos legítimos e preferentemente pobres a fim de que possam se converter em modelares pastores de almas. Novas ordens religiosas (Clérigos da Mãe de Deus, Doutrinós, Escolápios, Irmãos das Escolas Cristãs, etc.) encarregar-se-ão por sua parte do cuidado de jovens das classes populares e de instruí-los preferentemente na doutrina cristã e nos costumes virtuosos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71).

Foi, portanto, de modo ostensivo que os religiosos compuseram uma variedade de programas educativos destinados à instrução da juventude para formarem parte desse novo contexto missionário. Conforme Varela e Alvarez-Uria (1992) é justamente nesse contexto que se configurará um “catecumenato privilegiado”: a infância. Se de um lado, os católicos instituirão diferenças entre infâncias, conforme classes que “abarcam desde a infância do Príncipe, passando pela infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas, até a infância rude das classes populares” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 72), tais diferenciações respondem à naturalização das diferenças entre classes; é por isso que os eclesiásticos se dedicarão sobremaneira às duas primeiras infâncias de elite, uma vez que sua influência sobre elas é preponderante para a conservação de seus privilégios. A noção de infância, que mesmo de maneira incipiente vinha sendo construída, passa a ser engendradora de acordo com os interesses dos dois grupos religiosos.

E se a igreja católica forja propriedades para a “infância” tendo em vista a manutenção de seus interesses, por outro lado, sob a influência de Erasmo de Rotterdam, Vives, Rabelais, Lutero, Calvino,

Melanchthon, Zwinglio, os protestantes passarão também a definir entre seus escritos as características da "infância", dotando-a igualmente de algumas propriedades nada alheias aos interesses de seu apostolado⁹ (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71).

Assim, se alguns autores divergem a respeito dos períodos que passam a classificar a infância e a mocidade, mostraram-se de acordo em relação ao período necessário ao ensinamento dos pequenos às letras e em relação à necessidade de que desde muito cedo iniciassem a aprendizagem na fé e nos bons costumes.

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua "civilização"; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991, p. 73).

Dessa maneira, percebemos que tanto protestantes quanto católicos passam a impingir à educação um valor máximo para a formação dos sujeitos. Se até então, a prática educativa se realizava eminentemente em caráter individual, é a partir do contexto subsequente à Reforma Protestante que se passa a afirmar categoricamente a necessidade de um novo e amplo espaço educativo para o abrigo da formação das crianças e dos jovens.

Doravante, nessa relação intrínseca entre infância e lutas religiosas, tanto protestantes quanto católicos buscavam ampliar suas estratégias a fim de atrair fiéis para suas respectivas ordens e escolas, no intuito de formá-los enquanto homens que comunguem de seus valores e princípios. Assim, de acordo com Cauly (1995), a instituição escolar moderna, bem como a *pedagogia*, enquanto tarefa sistemática de racionalização da educação, nascem das guerras da religião, surgindo como peças-chave estratégicas de reconquista do público de jovens fiéis “que deixara simplesmente de passar

⁹ Para os autores Varela e Alvarez-Uria (1992), tais propriedades pesarão enormemente em posteriores redefinições da “infância” – ainda que a mesma no século XVI estivesse, todavia, longe de sua delimitação enquanto etapa cronologicamente precisa.

pela via das armas” (CAULY, 1995, p. 119). Cauly define com precisão o que esse período manifestava:

A ausência de qualquer organização metódica, as condições materiais difíceis e a heterogeneidade dos alunos levaram a que se empregassem durante muito tempo os velhos “métodos” [...]. Estas condições não eram de modo nenhum raras no século XVII. Acresce ainda a incúria dos mestres, a sobrecarga das salas de aula que chegavam a comportar duzentos alunos, e as relações pedagógicas que, na sua maioria, não passavam de uma tradução de relações de força. Tudo coisas para as quais a pedagogia dos jesuítas estava em vias de encontrar solução, isto após a ordem por Ignácio de Loyola, em meados do século XVI, com o desígnio de trazer o combate contra a Reforma para o terreno da educação, que se tornara, com efeito, o ponto fulcral da luta sem tréguas a que se entregavam católicos e protestantes (CAULY, 1995, p. 118).

Se as disputas religiosas agudizavam a conformação de novos espaços educativos, a categoria infância mostrava-se, igualmente, elementar para a produção da escolarização moderna. Também os estudos de Philippe Ariés (1981) demonstram a contígua relação entre a escolarização moderna e o “progresso do sentimento de infância na mentalidade comum” (p. 165). Conforme vimos, até então, na Idade Média, a escola e os colégios eram reservados “a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades” (Ibidem). No começo dos tempos modernos, as escolas tornam a ser pensadas como um “meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las [...] e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (Ibidem). O controle de sistematização do ensino e a introdução da disciplina na organização didática e escolar aparecem como aspectos fundamentais para a sua consolidação.

A diferença essencial entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos reside na introdução da disciplina. Esta se estenderá gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria (Idem, p. 180).

Como aponta Ariés (1981), embora não fosse incomum a existência de espaços escolares, a evolução da instituição escolar complexa, nesses moldes

– que de simples modelo de sala de aula se transformasse num estabelecimento de regras de disciplina e enquadramento da juventude – está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância, quando o colégio torna-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. Narodowski (1994) também indica a constituição da escola moderna como uma tecnologia especial de formação da infância. Para o autor, apesar de ser com Emilio, de Rousseau, no século XVIII, considerado o instante em que a pedagogia dá a luz à noção de infância moderna, é possível afirmar que

estudio ya que se estaria pregnado no sólo la existencia moderna de pedagogia, sino incluso de un texto pedagogico equiparable al Emile, en lo que respecta a su potencial fundante, pero generado muchos años antes de la existencia misma de la niñez pedagogizada la que, segun quedó antes explicitado, constituye la razón de ser de todo el pensamiento educativo moderno (NARODOWSKI, 1994, p. 43).

Como afirma Narodowski (1994, p. 53), a formação da infância apareceria como cerne da *função* da educação escolar moderna:

La institucion escolar no parece jugar un papel accesorio, ni en los estudios de Aries, ni en la mayoría de los trabajos posteriores en lo que respecta al nacimiento de la infancia. [...]. La escuela de la Época Clásica, la escuela de clérigos y los mercaderes, no parece distinguir de modo alguno clases de edad: los alumnos de diez o doce años comparten el proceso de aprendizaje junto a sus colegas adultos. Esta falta de distincion, esta conjuncion, además de ratificar la convivencia entre adultos y niños como indicador de la no delimitacion de la infancia en un sentido moderno, predispone positivamente al observador a inferir finalidades probables de la institucion educacional. La escuela medieval no reclutaba estudiantes más que para otorgar un saber eclesiástico o mercantil mientras que la escuela moderna se dirige a la infancia; tiene en sua formacion un núcleo; su intrínseca razón de ser (NARODOWSKI, 1994, p. 53).

Embora priorizemos esses dois eixos históricos para analisar a emergência da educação escolar moderna, é preciso partir do pressuposto de que “a emergência da escolarização moderna não foi um processo linear e evolucionário” (HAMILTON, 2001, p. 70). Um conjunto de ideias combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos. A justaposição e a interação dessas ideias geraram novas premissas e práticas e a relevância dessa nova constelação de ideias e práticas é a sopa primordial da escolaridade moderna. Como dissemos, a educação escolar não é uma

invenção da modernidade. Entretanto, como reitera Grimberg (2009), se até o século XVII já haviam existido escolas ou instituições de educação, com a ampliação dos espaços educacionais em razão das disputas religiosas bem como da aparição da categoria “infância”, é desenvolvida desde então uma organização escolar específica de modo a abrigar tantos jovens em espaços relativamente pequenos e de modo simultâneo. Por essa razão, uma das questões que preocupavam seus interessados “era algo que todavia nos preocupa hoy: cuestión del orden. Es por eso que una las cuestiones centrales del debate giraba en torno de como organizar la escolarización” (GRIMBERG, 2009, p. 37).

Assim, o modelo de ensino que se desenvolvia por meio de uma tutela individualizada passa a ser repensada em nível estratégico. Como vimos, Ariés (1981) aponta que na “escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos [...] e acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados” (ARIÉS, 1981, p. 177). Não havia, portanto, uma divisão etária para o ensino, o que ocorre na medida em que

en las instituciones educacionales anteriores al siglo XVI europeo, la edad no aparece como un determinante por lo que se constata la convivencia en ellas de niños y adultos. La escuela moderna opera, pues, a partir de una suerte de violencia primal: irrumpe dividiendo las edades y especificando saberes, experiencias y aprendizajes a partir cada una de ellas (NARODOWSKI, 1994, p. 57).

Para tais necessidades, aparecem como recursos pedagógicos: a simultaneidade do ensino por faixa etária, a gradualidade, a universalidade, a homogeneização, em síntese, a unificação do ensino e do aprendizado. E é nesse instante que encontramos com o pedagogo tcheco Jon Amos Comenius.

3.1 COMENIUS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR MODERNA

A primeira razão da justiça desta guerra e desta conquista é que, sendo por natureza servos os homens bárbaros, incultos e inumanos, se negam a admitir o império dos que são mais prudentes, poderosos e perfeitos que eles; império que lhes traria grandíssimas utilidades, sendo, além disto, coisa justa por direito

natural que a matéria obedeça à forma, o corpo à alma, o apetite à razão, os brutos ao homem.

Ginés de Sepúlveda

Nomeadamente conhecido como o “pai da pedagogia moderna”, Jon Amos Comenius é apontado como o sistematizador de uma série de procedimentos pedagógicos empregados nessa reforma escolar ocorrida no século XVII e que caracteriza a estrutura da escola moderna.

Nascido em 1592, na Morávia, (atual República Tcheca), Comenius - que foi pastor, filósofo e pedagogo – dedicou toda a vida para pensar os problemas que acometiam a educação de seu tempo. Viveu exilado em diversos países e sofreu inúmeras perseguições por motivos religiosos. Com forte influência humanista e formação protestante, enxergava na educação a mais perfeita via de salvação para uma humanidade em permanente conflito. Para sanar tais conflitos na humanidade, contudo, para ele só havia uma maneira: que fossem os homens todos formados sob os mesmos postulados e princípios ético-morais. As escolas deveriam, pois, se multiplicar e cumprir o papel de formar todos os homens para os mesmos fins.

Daí que, para Comenius, as escolas do século XVII não cumpriam de forma eficaz o propósito de formar bons homens para essa ideia de sociedade. Em inúmeras passagens de seus textos, Comenius indica que faltava uma organização escolar que a pusesse em condições de formar uma juventude e uma sociedade para os objetivos da “harmonia universal”: “entre esses obstáculos, consideremos alguns: em primeiro lugar, a falta de pessoas metódicas, capazes de dirigir escolas onde quer que estas se encontrem, com sólidos resultados que perseguimos” (COMENIUS, 2006, p. 372).

Mas é preciso salientar que Comenius logra da importância histórica que tem justamente porque apresentou algo que a expectativa do seu tempo estava a exigir. Antecipou aquilo que a pedagogia moderna passou a produzir (PAIVA, 1983). Faltava, pois, um método, um meio de construir o caminho para a produção de tais propósitos. Narodowski (1994; 2001) aponta que os textos de Comenius primeiro e os de Rousseau posteriormente, são exemplos possíveis – ainda que não únicos – de uma fase em que a pedagogia elabora

discursivamente seu processo de escolarização. Isso porque a invenção da educação escolar moderna é fruto de uma série de processos e práticas instituídas no começo da Modernidade. Conforme assinala Alves (2005),

Motivado por essa necessidade social emergente, Comenius foi o mentor que melhor expressou, por meio de sua obra, a concepção da nova instituição educacional. Foi um pioneiro, também, pelas inúmeras iniciativas em que se envolveu visando realizá-la. Frisando, Comenius foi o educador que encarnou a posição de vanguarda da Reforma protestante nas origens da produção da escola moderna; foi quem concebeu, de uma forma mais elaborada, orgânica e de conjunto, o projeto dessa instituição social, em meados do século XVII (ALVES, 2005, p.103).

Se o surgimento da escola moderna “implicava a superação da base artesanal da organização do trabalho didático” (ALVES, 2005, p. 620) – pois até então a relação educativa havia sido aquela que colocava frente a frente o preceptor e o discípulo – foi justamente por representar a proposta mais desenvolvida e articulada de “educação para todos”, que Comenius tornou-se a chave maior para o entendimento da origem e dos primeiros passos da escola moderna. Anunciava-se, a partir daquele momento, a superação do ensino preceptorial mediante o nascimento de outra noção de escola (ALVES, 2005).

Assim, a ideias comenianas refletem um marco para a educação escolar moderna por uma série de razões. Afirmam diversos autores que o pedagogo trabalhou numa direção inteiramente nova que, por fim, se tornou a trilha do esforço educacional moderno. De acordo com Monroe (1968, p. 218), aquilo que “outros pedagogos da Reforma propuseram com fins isolados, Comenius unificou numa relação lógica e psicológica – e deu uma interpretação radicalmente diferente relacionado com a escola”. Esse “progresso”, dizem os autores, foi “tão radical que afetou vitalmente todos os aspectos da educação – conteúdo, organização, método e livros didáticos” (MONROE, 1968, p. 218).

Para entender, portanto, o fundamento do pensamento de Comenius será necessário “situá-lo em relação às profundas transformações, tanto na sociedade, como na cultura, que ocorreram na Europa do século XVII, época na qual Comenius, muitas vezes, teve participação ativa” (KULESZA, 1992, p. 18). É importante, doravante, perceber o seu pensamento pedagógico como uma expressão coerente, no campo educacional, daquilo que estava ocorrendo

“em termos de mudanças e progresso no campo das ciências, da cultura, das novas formas de trabalho, da universalidade das relações entre os homens” (GASPARIN, 1994, p. 31). Isso porque é através de novas concepções na forma de trabalho, de ciência, das novas descobertas, que Comenius apresentou uma nova concepção de como fazer a educação (SANTA BÁRBARA, 2010; CAULY, 1995; GASPARIN, 1994).

Se o pedagogo era, antes de tudo, um reformador, é fundamental não separar a questão da educação da questão religiosa e política; é preciso considerar que os enquadramentos da pedagogia de Comenius (bem como de seu tempo) são políticos ou, mais precisamente, teológico-políticos. Em meio à necessidade da reforma escolar, Comenius propôs um método educativo que visava reformar a condição do homem. Como já dissemos, era de seu interesse formar um sujeito (homem) apto a construir uma sociedade humana universal e, para isso, era necessário estruturar um sistema de ensino que atendesse judiciosamente o grande volume de alunos que as escolas em emergência passavam a abrigar. São fundamentais, portanto, as questões da ordem, da homogeneização e da eficiência, que passaram, logo, a orientar a construção de um método que balizasse a tarefa pedagógica. Conforme adverte Grimberg (2009, p. 37), “una de las cuestiones más destacables de la educación moderna es, probablemente, que por primera vez hay un todos en la enseñanza. Esto es, los jóvenes son objeto de la educación común”.

Nesse sentido, situar Comenius – e suas pretensões pedagógicas – é compreendê-lo no período inicial da Modernidade no qual ocorreram notórias e estruturais mudanças. Como indica Araújo (1996), é preciso entender Comenius no seio de certas ambiguidades, porque, em seus textos, é possível percebermos a presença do velho e do novo: a antiguidade, o humanismo, o renascimento e o barroco. A obra de Comenius reflete exatamente “o momento de passagem das estruturas medievais para o mercantilismo, emergente capitalismo com novas formas de produção, o momento histórico da transformação das teorias e critérios da construção de conhecimento” (Idem, p. 50). O pensamento social, as descobertas científicas, a reforma no âmbito do trabalho (a noção de tempo, mediante as alterações de uma forma de trabalho artesanal – que começava a perder espaço – para uma forma industrial ainda

embrionária), a mudança de um pensamento político propriamente feudal para uma realidade mercantil, a ciência moderna ao lado de inúmeras invenções: no século XVII, o Ocidente vive aceleradas mudanças intelectuais, econômicas, sociais e políticas que pedem novas perspectivas no processo educativo.

Conforme indica Santa Bárbara (2010), a noção de controle, tempo, espaço, mudam drasticamente. Se antes o ócio era valorizado como lazer, no começo da Modernidade o ócio ganha outra conotação, a de produção. Também a amplitude da noção de espaço, longitude, alcance ganham outras interpretações, diante da realidade das circunavegações. A vida social deixa de ser meramente camponesa e artesanal e passa a mostrar-se em grandes escalas. A noção de universalização ganha seu lugar. Nisso, possivelmente, consiste a concepção de “universal” que Comenius emprega em suas obras.

Hamilton (2001, p. 47) sinaliza que “inovadores acadêmicos como Comenius representaram um movimento reformista e modernista no pensamento educacional [...], pois acumularam uma herança educacional que remontava à Reforma e ao Renascimento, recuando até ideias clássicas da Idade Média”. Além disso, é possível perceber as influências provenientes da antiguidade clássica no pensamento de Comenius e de pensadores da época, como o neoestoicismo¹⁰ e o neoplatonismo. Conforme indica Araújo,

nos séculos XVI e XVII surgem tentativas de centralizar a quantidade de conhecimentos gerados pelo desenvolvimento da ciência renascentista e prepará-los de modo que possam ser ensinados nas escolas. Estas tentativas estão ligadas à concepção do mundo como uma totalidade. Comenius aparece nesse contexto propondo um

¹⁰ Hamilton (1993) aponta a reverberação das escolas neoestoicas para o pensamento da época e também em Didática Magna – afirmando que “o texto da Didática Magna é, com efeito, um texto neoestoico” (p. 15). Ele afirma: “O melhoramento do ensino da eficiência do ensino se ajustou harmoniosamente com as crenças mais amplas a respeito da eficiência social adotadas pelos neoestoicos, que foram importantes nos países baixos. Os neoestoicos voltaram-se para os estoicos originais (em especial, Sêneca), que acreditavam que o conhecimento deveria servir ao fim da vida social. Nos séculos XVI e XVII os neoestoicos assumiram uma visão semelhante. Julgava-se útil o conhecimento que servia às propostas sociais e divinas identificadas pelos teóricos da Reforma e Contra-Reforma, tanto católicos como protestantes. [...]. Os neoestoicos, portanto, fomentaram uma importante convergência histórica. Reconheceram que a nova educação – baseada no conhecimento metologizado, poderia reformar tanto os servidores quanto os indivíduos do Estado Moderno”. Nesse sentido, haveria evidências de que, com base nessas orientações, “uma constelação sobre métodos e disciplinas, autoridade e ordem social foram aplicadas às instituições dos séculos XVI e XVII” (HAMILTON, 1993, p. 12). Além disso, a incidência do pensamento neoestoico, poderia ser vista “na tradução das ideias sobre método, na ideia educacional de currículo” (HAMILTON, 1993, p. 12).

código de ações e representações que tentam introduzir a escola única, dentro dos parâmetros da historicidade correspondente aos interesses da emergente classe capitalista. [...]. Comenius é atraído pela concepção neoplatonista que vê o mundo como um todo orgânico, uma totalidade da qual o homem faz parte integrante. Segundo Capková e Floss, os neoplatônicos que mais influenciaram a reforma tcheca, além de Santo Agostinho e Nicolau de Cusa, foram Paracelsus, Cardanus, F. Patricius, T. Campanella, G. Bruno, Herbert de Cherbury, R. Fludd, J. V. Andrea e J. Bohme. [...]. Comenius, submetido a tais influências, compreendia, de fato, o universo como “uma totalidade” (Araújo, 1996, p. 59-60).

De acordo com Gasparin (1994), um dos aspectos que, nesse sentido, chama a atenção é a escolha dos títulos de suas obras uma vez que (*Didática Magna* e *Pampaedia*) expressam nada menos que o peso de sua época. Como nos lembra Gasparin (1994), em centenas de livros científicos publicados no transcorrer no século XVII os termos *novus*, *magnus*, *universus*, *universalis*, *infinitus*, *mundus*, *pan*, são recorrentes. Tais termos não significavam apenas uma forma literária, mas exprimiam as exigências, inquietações e insatisfações de um tempo.

Anunciavam, como indica o autor, “ao mesmo tempo a realidade diferente que estava nascendo, não apenas nova, mas grande, universal, na qual parecia ser fundamental e necessária a cooperação de todos” (GASPARIN, 1994, p. 37). Também de acordo com Monroe (1968), a ideia de organização enciclopédica do conhecimento humano fora comum na Idade Média, mas a execução tentada por Comenius no século XVII foi totalmente diversa. O objetivo de Comenius era dar “uma anatomia exata do universo, dissecando as veias e membros de todas as coisas de tal modo que não houvesse nada que não seja visto e que cada parte aparecesse em seu próprio lugar e sem confusão” (MONROE, 1968, p. 219). Até então, as enciclopédias anteriores haviam sido meras coleções de fatos e a do pedagogo deveria ser uma organização de fatos em torno de princípios universais, de forma que em todas as artes e ciências, partindo do ponto essencial da lei universal como base. A universalização é, nessa medida, uma das características fundamentais do período histórico e Comenius captou essa dimensão, tornando-a presente em toda a sua obra. Principia, então, o raciocínio que o acompanha: “uma vez que o mundo é um só, também o conhecimento é um

só. Alcançar o conhecimento é alcançar uma visão unificada da existência, corpórea e espiritual” (GILES, 1987, p. 154).

Além disso, um aspecto outro que incide fundamentalmente é a Guerra dos Trinta Anos – da qual Comenius fora testemunha – que assolou a Europa na primeira metade do século XVII e que produziu uma mentalidade geral de temor e necessidade de paz e resolução da violência e da brutalidade. Por parte dos educadores e teólogos, havia uma preocupação geral pela formação dos homens na direção de uma sociedade pacífica. Veremos que esse último aspecto repercutiu diretamente sobre o pensamento pedagógico daquele período.

Todos esses aspectos reverberaram sobre as novas conformações e necessidades que a sociedade vivenciava, e a educação, evidentemente, sofreu a influência de todas essas contingências. A instituição escolar foi, assim, um dos espaços que sofreu e expressou todas essas modificações sociais. E é nesse cenário histórico que Comenius elabora suas obras pedagógicas. Suas ideias são, assim, projetadas para revivificar o gênero humano com base em sua educação universal, sendo parte de um projeto para a reforma de toda a civilização.

Para Comenius, existe uma unidade fundamental que subtende toda a experiência humana. A realidade do mundo da percepção é axiomática, indubitável; o único problema consiste em interpretar a realidade. O desacordo entre os homens, especificamente sobre a compreensão da natureza por parte dos estudiosos, tem por resultado as mais trágicas consequências. Ausente de tal discórdia, como também da violência social e política, tudo correria bem. Uma vez que essa falta de harmonia é resultado da falta de compreensão, é preciso procurar soluções através do processo educativo, pois só este poderá levar o aluno a uma progressiva iluminação, mostrando-lhe a ordem intrínseca da realidade (GILES, 1987, p. 153).

Lembrando que essa concepção atraiu reformadores e estadistas de toda a Europa¹¹. É conhecido que Comenius foi chamado para orientar a fundação e constituição de projetos pedagógicos de escolas em diversos países. Desse modo, o ideal que Comenius elabora na *Didática Magna* em que

¹¹ Paiva (1983) menciona que Comenius não apenas viveu também um tempo na Inglaterra como teria sido incentivado por seus amigos ingleses a estender a sua pesquisa pedagógica num sentido reformador mais amplo.

apresenta a primeira sistemática dos seus projetos educacionais, prevê a reforma de toda a civilização, que ele chamará projeto *pansófico*.

Mais uma vez, as condições do século XVII também apresentavam a mentalidade de Comenius que encontrou eco no período de sua existência. Conforme dissemos, as escolas até então careciam da organização necessária para a reforma e formação desse tipo de homem.

Poderei parecer presunçoso a quem ouça essa minha afirmação. Mas convido a uma discussão sobre o assunto: tu que lês estas páginas será juiz, e eu me farei de advogado. Digo que corresponde a seus fins a escola que seja uma verdadeira oficina de homens: onde as mentes dos discentes sejam iluminadas pelo fulgor do saber para penetrar facilmente todas as coisas secretas e manifestas, onde os espíritos e suas paixões sejam encaminhados para a harmonia universal das virtudes, onde os corações ardam de amor pela divindade, de tal modo que nisso se inebriem [...]. Numa palavra, onde todos aprendam totalmente tudo. [...]. Até agora que escola que se propôs a atingir tal grau de perfeição? [...]. As escolas devem ser assim e, todavia não o são. Onde estão essas escolas para todos? Onde está esse método? (COMENIUS, 2006, p. 103-104).

Sem o projeto metodológico da educação não se alcançaria a paz política e social na humanidade. Sem o projeto metodológico da educação para as escolas, o homem não seria o “homem universal” da sociedade universal que o pedagogo incentivava formar. Assim, o projeto pedagógico de Comenius expressava o propósito de uma prática e de uma sistemática da educação, garantindo que todos aprendessem o mesmo, com um método que pusesse em ordem e controle a sociedade, refreando o caos da humanidade e das condições de ensino que se apresentavam até então. Conforme aponta Narodowski (2001, p. 16), com a presença das obras – que nos interessa aqui, *Didática Magna e Pampaedia* – nas escolas europeias, Comenius teria implantado um paradigma transdiscursivo¹² que expressaria o “núcleo de ferro do discurso pedagógico moderno”. Isso porque segundo ele,

¹² A esse respeito alguns autores divergem. De acordo com Nogueira-Ramírez, é com Emílio de J.J. Rousseau que se configura esse tipo de paradigma transdiscursivo. Para ele, a Didática de Comenius seria a obra fundante da didática, mas é partir de Emílio que se vê a “superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2011, p. 169). Não ignoro as considerações de Nogueira-Ramírez, não obstante tome como base, neste trabalho, as suposições aventadas por Narodowski (2001).

essa transdiscursividade refere-se ao fato de que o núcleo comum instalada pela obra comeniana será compartilhado – em que pesem as suas diferenças teóricas e metodológicas – pelos pedagogos e pelas pedagogas da Modernidade (NARODOWSKI, 2001, p. 16).

Discutiremos, então, a pretensão universalista das propostas pedagógicas de Comenius que é acompanhada de uma série de mecanismos unificadores. Com o pretexto de harmonizar a sociedade humana, cunha-se um vasto sistema homogeneizador da educação para a escola moderna. Seu projeto pedagógico é, com efeito, extensivo a toda humanidade. É universal também, porque Comenius entende que todo ser humano é dotado das mesmas capacidades de aprender e deve buscar a excelência na condição de humano, aprendendo tudo que for possível. Comenius justifica a universalidade pela potencialidade de aprendizado de todo e qualquer ser humano, já que haveria uma “universalidade do espírito humano” nas raízes da própria natureza do homem. Todavia, defendo que é sobremaneira repercutido num universal que forma um modelo único de “homem” e “ser humano”. Assim, com a reformada instituição denominada “escola” deverá ser aquela

na qual exercícios de poder são desenvolvidos na medida em que a configuração escolar implica um conjunto de regras intrínsecas a ela mesma, ininteligíveis fora dela e que transcendem os limites da explicação dos fins que uns dos componentes da relação (adultos, especialistas) impõe e proclama como os únicos fins reais (NARODOWSKI, 1994, p. 59).

Comenius defende, com determinados ordenamentos da organização escolar, transformar as escolas em escolas na realidade. A ordem e a homogeneização passam a ser recursos de formação dos sujeitos.

Narodowski (1994) lembra, ainda, o valor que contem a obra comeniana para a instalação dos mecanismos de ordem que constituíram e perpetuaram tal novo ordenamento da escola moderna. De antemão, a tecnologia escolar que, para além da transmissão dos pretendidos conteúdos escolares, contribui para a determinação da estrutura dos corpos infantis.

Nesse sentido que compartilho a indicativa de Narodowski ao sinalizar que para “a tradição da historiografia educacional, interessa demonstrar como Comenius, mediante os textos avaliados, instaura alguns dos mais relevantes

mecanismos que se perpetuam no decurso dos últimos quatro séculos na pedagogia moderna” (NARODOWSKI, 2001, p. 13). Interessa, pois, demonstrar o valor que possui a obra comeniana no que tange a instalação de tais mecanismos. Veremos que em seus textos despontam vários dos dispositivos fundantes das novas relações educativas instituídas na pedagogia, sobretudo aqueles que têm a ver com alguns de seus componentes; isto é, com a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade. Mas, conforme já dissemos, é sempre necessário afirmar que Comenius não produziu ou projetou suas ideias sozinho ou de forma inédita. Devemos constatar, como indica o autor que:

No es que antes de Comenius estos elementos no hayan jamás aparecido; es posible constatar que en pocos tratados pedagógicos del siglo XVI se encuentran muchos de ellos planteados con significativa audacia. Algunos autores, especialmente Bernard Jolibert (1981), han recordado que muchas de las respuestas a los problemas hallados por Comenius poseen una inconfesable aunque evidente inspiración en la *Ratio Studiorum* atque instituo Jesu, la guía de los jesuitas. No es tampoco que la obra de Comenius “represente” a un movimiento pedagógico del que autor moravio sea el principal exponente (NARODOWSKI, 1994, p. 62).

Assim, Comenius é um sintetizador, incluindo muitas visões anteriores e de seus contemporâneos. Isso quer dizer que, de certa forma, ao evocarmos a obra de Comenius, estamos diante de uma visão fundante da pedagogia moderna que deu a “fisionomia institucional e organizacional” que mantém seus traços ainda hoje na escola contemporânea.

la fecundidade de la reflexión comeniana no se encuentra ni en las indicaciones efectuadas por el teólogo bohemio acerca de temas específicos ni en la solución concreta brindada a algunas cuestiones didácticas sino en la visión más general acerca de los hechos de la educación moderna. Visión fundante, fuente de futuras preocupaciones teóricas a las que, talvez sea posible, al menos en alguna medida, la reductibilidad de ciertas pretensiones pedagógicas corrientes en la actualidad (NARODOWSKI, 1994, p. 63-64).

Como é salientado, não é que “Comenius tenha inventado *ex nihilo* novo diagrama de normas e explicações no campo educacional, mas sim conformado um novo mosaico a partir de elementos já existentes, além de outros componentes de elaboração própria” (NARODOWSKI, 2001, p. 14).

Manacorda (2006, p. 220) faz questão de apontar Comenius como “um grande sistematizador” cujas obras sintetizam o velho e o novo na pedagogia na transição medieval para a modernidade. Assim, as obras aqui dedicadas para estudo, *Didática Magna* e a *Pampaedia*, apresentariam a “síntese da Pedagogia acerca de [como formar a] infância e a juventude, através do olhar de uma tecnologia social nova e específica: a escola moderna” (NARODOWSKI, 2001, p. 15).

Com os dois tratados pedagógicos, Comenius teria apresentado, portanto, as características fundamentais da (reformada) instituição escolar moderna, ao passo que “instaurado uma série de dispositivos [...] sem os quais nos parece praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais” (NARODOWSKI, 2001, p. 16). Para além de uma alternativa da “continuidade” (de uma história teleológica e linear), a opção teórica que indica Narodowski é uma opção por uma análise do descontínuo. Por essa via também optamos. Encontrar em Comenius um extrato da história: se “Emilio de Rousseau propõe uma noção pedagógica de infância, e Comenius outra: são dissimiles entre si, mas compartilhem trechos do caminho. E são nesses trechos onde afloram algumas das discontinuidades que acompanham a trajetória da pedagogia” (NARODOWSKI, 1994, p. 49). *Pampaedia* e *Didática Magna* apresentam-se, daí, como uma relevante parte desses trechos.

3.2 A DIDÁTICA MAGNA E PAMPAEDIA

A educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura.

Gilles Deleuze

Embora não utilizemos todas as obras como fonte de análise nesse trabalho, consideramos de suma importância apresentar um panorama das obras de Comenius, de modo que seja possível entender o percurso filosófico do pedagogo e a integralidade de suas propostas pedagógicas.

Com o propósito de reformar a humanidade, Comenius publicou algumas obras que ele pretendia que fossem manuais de orientação para essa finalidade. A primeira de suas obras, em importância, foi *Janua Linguarum Reserata* (A porta das línguas Abertas), como uma introdução ao estudo do latim. De acordo com Giles (1987), o livro se tornou tão popular que se espalhou por toda a Europa e foi publicado em todas as principais línguas do continente. Em 1630, Comenius publica “A Escola da Infância”, incluso como um dos volumes de suas “Obras Didáticas Completas”, em quatro volumes, publicadas em latim em Amsterdam entre 1657 e 1658, como um manual com método educativo dirigido aos pais, em especial à mãe, para iniciar a educação da criança nos primeiros anos de vida. Em tal obra residia a ideia de que o conhecimento adequado do mundo dependeria da harmônica relação entre linguagem e experiência.

Mas é entre 1634 e 1636 que Comenius esboça o projeto em que elabora e justifica a ideia da unidade do universo e então afirma que a reforma da escola e da aprendizagem em geral é o instrumento imprescindível para a realização dessa utopia. Devo detalhar minha escolha pelos dois textos aqui enfocados como objetos de análise. Elejo a Didática Magna e a Pampaedia pela representatividade supra referenciada de ambas para a estruturação da mentalidade pedagógica moderna. Ambas abordam a *Pansofia* – a ideia de uma educação universal – como o sumo bem da formação da sociedade humana. O *projeto pansófico* de Comenius é o fundamento “ontológico” das duas obras, e nisso também consiste nosso interesse em enfatizá-las.

De suma importância e marco para o pensamento pedagógico moderno, a Didática Magna foi inicialmente publicada em tcheco e depois traduzida para o latim. Para Giles é o “tratado educacional do século XVII” (1987, p. 153). Publicada entre 1627 e 1632, apresentando uma sistemática dos seus projetos educacionais, prevê a reforma de toda a civilização. A importância da Didática é também referida porque a sua concepção explanadora da educação universal atraiu reformadores e estadistas de toda a Europa. A Pansofia, presente tanto na Didática como na Pampaedia, foram ansiadas por teóricos e pedagogos. De acordo com Araújo (1996, p. 67), ao analisarmos “o contexto histórico-social e o consequente desenvolvimento do ideário comeniano, observaremos seis

períodos no que toca à concepção da pansofia”. Bohumila Araújo expõe com muita propriedade esse percurso:

O primeiro inclui os seus estudos em Herborn e Heidelberg (1611-1614) e o início das atividades pedagógicas ainda na sua pátria. Esse período é caracterizado pelo otimismo quanto ao futuro da nação tcheca e pelo sensualismo e enciclopedismo no qual, porém, já se esboçam alguns elementos pansóficos [...]. O segundo período (1620-1627) é marcado pela vitória dos Habsburgos e pelo recrudescimento da Contra-Reforma que obriga Comenius a procurar esconderijos sob a proteção da Nobreza protestante. [...]. Inspirado pela obra de Elias Bodin (pedagogo alemão), Comenius começa a esboçar, em tcheco, a sua primeira Didáctica que já contém uma concepção pan-harmônica do Universo. O terceiro período (1627-1641) corresponde a fase em que Comenius é ativo como pedagogo. Escreve *Informatorium skoly materské* e termina a sua Didáctica (didática tcheca). [...]. Surge daqui a ideia de que a questão do sistema educacional tem de ser estudada e acompanhada da reforma social. Nesse período, Comenius começa a escrever Didática Magna, que representa claramente a função metodológica da pansofia. Então, o quarto período (1641-1642) é marcado pela unificação da pansofia com as questões da formação universal do gênero humano; [...]. Nessa época é elaborada também a Via Lucis, uma proposta de reformas educacionais pansóficas, destinadas aos amigos ingleses. O quinto período (1642-1656) envolveu esforços comenianos de aplicar a pansofia na reforma da sociedade, enfatizando a concepção do homem como parte integrante do universo. E é nessa época que Comenius começa, efetivamente, a escrever a sua Consulta geral sobre a reforma das coisas humanas (da qual extrai-se a Pampaedia). [...]. Por fim, o sexto período (1662-1664) configura-se pela publicação de dois volumes dos sete esboçados no grandioso projeto, a Consultatio Catholica, quais sejam, a Panegersia e a Panaugia. Os demais tomos da obra são publicados em sete partes refletindo a principal e síntese da obra pansófica de Comenius. (ARAÚJO, 1996, p. 69).

Há, portanto, uma sucessão de fases que culmina no projeto pansófico em Didáctica e Pampaedia. Escolho, portanto, também analisar estas, e não outras obras, em função da importância de ambas como síntese do projeto Comeniano. Se Didática Magna expressa a função da Pansofia e é uma obra amplamente difundida – e a isso refere-se a sua importância – Pampaedia é, ainda para alguns autores, considerada a maior obra pedagógico-educacional de Comenius (ARAÚJO, 1996; GASPARIN, 1994). Para Bédard *“la grande didactique et la Pampaedie ne se présentent pas uniquement comme des traités de méthodologie. Comenius veut inciter les intellectuales et les décideurs de son époque à entreprendre une réforme en profondeur du*

'monde'"¹³ (BÉDARD, 2005, p. 99). Nesses documentos estão majoritariamente presentes o ideário que determina a ideia de reforma das escolas, porque da humanidade.

Tanto a Didática Magna quanto Pampaedia seguem uma idêntica estruturação, ou seja, a visão da totalidade de conteúdo a ser tratado sucede a descrição das "partes que se traduzem em outras tantas totalidades menores, significativas que, por sua vez, se especificam em detalhes, até seus elementos mais particulares" (GASPARIN, 1994, p. 21). Contudo, a universalidade crescente que caracteriza e explica o pensamento pedagógico de Comenius pode ser inferida na comparação das concepções de didática e educação expressas em Didática e Pampaedia. Há, contudo, segundo GASPARIN (1994), uma nítida evolução e ampliação de suas preocupações da Didática para a Pampaedia.

Movendo-se de problemas parciais, como a reforma das línguas, passa a questões fundamentais da educação da juventude, para chegar à educação universal de todos os homens. Das primeiras enciclopédicas [ensinar tudo a todos] chega à proposta de unificação de toda a ciência, por meio da pansofia, para tornar harmônica toda a cultura do homem, numa reforma geral das coisas humanas (FATTORI, 1974, p. 36, apud GASPARIN, 1994, p. 42).

Nesse sentido, a Pampaedia é uma reelaboração da Didática. Para melhor especificarmos essa questão, serão expostas algumas das características históricas e estruturais das duas obras.

Em primeiro lugar, a Didática Magna é uma obra escrita sob o formato de tratado. Considerando seus aspectos estruturais, é uma obra dividida em quatro partes, contendo 32 capítulos. A primeira parte (do capítulo um ao seis) aborda a concepção de homem como algo sublime, tratando também dos fundamentos teológicos e filosóficos da educação. A segunda (do capítulo sete ao capítulo dezenove) aborda as necessidades da educação e a escola, os princípios gerais da didática a partir das leis naturais. A terceira parte (do capítulo 20 ao capítulo 26) é consagrada à didática especialmente: são

¹³ Bédard diz que a "Didática Magna e a Pampaedia não se mostram apenas como metodologias e tratados. Comenius incentiva aos intelectuais e homens de seu tempo a empreender uma reforma profunda do mundo".

apresentados os métodos que devem ser empregados no ensino das letras, das ciências, das artes mecânicas, da moral e da piedade. E, por fim, a quarta parte (do capítulo 27 ao capítulo 32) é relativa ao plano de estudos.

Sob o ponto de vista de sua história, foi publicada em 1657 e escrita por Comenius como uma continuidade à Didática Tcheca (1632). De acordo com Cauly (1995, p. 127), a Didática Checa, cuja elaboração iniciara em 1628, “era uma resposta simultaneamente teológica e política à nova Constituição Tcheca de 1627 que, para além da instauração do catolicismo como religião oficial, punha o alemão ao mesmo nível do checo e reintroduzia o ensino do latim nas escolas”, quer fossem compreendidos pelos alunos ou não. Comenius que discordava de tais determinações escreve a Didática Checa para apresentar a arte da *Didática*, ao passo que manifesta resistência às determinações políticas que arbitravam a educação. Assim, a Didática Magna propriamente dita representará a continuidade e herdeira da Didática Tcheca, prosseguindo com as ideias de fundar uma teoria prática e reformadora da educação. Se, na Didática Tcheca, Comenius já antecipava as recomendações à prática pedagógica correta e ordenada, é com a Didática Magna que se dedicará a propor um método de ensino universal.

De acordo com alguns dados históricos sobre sua vida e seu tempo (CAULY, 1995), conta-se que Comenius, desconsolado com uma história de guerras e exílios em massa que circundava seu tempo, compreendia a educação enquanto meio de reconduzir os homens à verdade para retirá-los das trevas onde estariam imersos. Para ele, os homens, desvirtuados e perdidos sem uma formação metódica e cristã, produziram apenas uma vida de guerras e de desarmonia. Era preciso, portanto, controlá-los. Assim, o pedagogo acreditava que, mediante a educação, passaríamos a experimentar um modo factível de retornar a um paraíso perdido¹⁴. É em um texto

¹⁴ De acordo com Cauly (1995, p. 157), é preciso considerar as circunstâncias sociais e políticas checas nas quais Comenius situava-se. Assim, “o pensamento da salvação pela educação, inicialmente restringido à questão tcheca, aparecerá cada vez mais ligado à crise geral que o século atravessava e de que a Guerra dos Trinta Anos foi a face mais visível: inicialmente uma crise política europeia que encontrará sua solução provisória na sequência da paz de Vestefália (1648), com uma profunda reestruturação do panorama geopolítico, e o início de uma era de coexistência forçada entre católicos e protestantes, vivida drasticamente por Comenius e que abrirá novas configurações no espaço do saber”.

denominado *Via Lucis*, posterior à escrita da *Didática Magna*, que Comenius desabafa:

Enquanto o fogo da guerra incendiava os países vizinhos e, a partir daí, toda a Europa, e que tudo na cristandade ameaçava soçobrar na desolação, eu não tinha outro consolo senão o de ver concretizada a antiga promessa divina da luz que, no final dos tempos, faria recuar as trevas. Como devia ser necessária uma colaboração humana, pensei que isto não podia ser feito de outra forma senão instruindo melhor a juventude sobre todas as coisas (a partir do seu fundamento natural) e, através disso mesmo, sair deste labirinto do mundo (COMENIUS apud CAULY, 1995, p. 126).

Com efeito, a reforma da educação proposta com a *Didática Magna*, para além dos motivos exclusivamente pedagógicos, estaria submetida à concepção vivenciada por Comenius acerca das saídas possíveis para o contexto histórico no qual estava inserido. Com a *Didática*, Comenius expressa, antes de tudo, aquilo que Narodowski denomina como a “cosmovisão comeniana”, pautada ao mesmo tempo em aspectos racionais e religiosos.

[...] O homem tal como Comenius o vê através da dolorosa experiência de seu povo, é o ser sem mundo e sem pátria que chega mesmo a duvidar da possibilidade de salvação. A tarefa pedagógica encontra aqui a sua justificativa última: constituir a única possibilidade que resta ao homem de retificar aquilo que estava invertido. A educação só tem sentido através desta dialética teológica da corrupção e da regeneração [...]. *É por essa razão que a sua reforma será a reforma de toda a humanidade [...]*. Assim, a *Didática Magna* surge como o caminho do regresso e da restituição do paraíso. A educação é a via deste renascimento que Comenius quer considerar como o método universal para atingir a salvação (CAULY, 1995, p. 182, grifos meus).

A *Pampedia* é, por sua vez, um tratado manual de orientações educativas, contendo um desdobramento do núcleo teórico presente na *Didática Magna* (KULESZA, 1992). Faz parte da “*De Rerum Humanarum Emendatione Consultado Catholica*”, que, de acordo com Gomes (1998, p. 234), tradutor da obra para o português, trata-se de uma notável enciclopédia do saber da época, escrita com intenções reformadoras, constituída por sete partes, a quarta das quais tem o nome de *Pampaedia*.

As sete partes da Consultatio Catholica constituem um todo, pelo que cada uma delas só se entende na medida em que está inserida no conjunto (GOMES, 1998). Por isso, para se entender o significado íntegro da Pampaedia, “é imprescindível ter uma ideia, ainda que sumária, do conteúdo e dos objetivos de cada uma das outras partes” (GOMES, 1998, p. 734). Isso porque as demais partes que não compõem a Pampaedia reforçam ilustrativamente o que estava em jogo, a mentalidade que a constitui no todo da “Consultatio Catholica”. Um gráfico possível apresentaria a Consultatio Catholica da seguinte maneira:

De rerum humanorum emendatione consultatio catholica

Fundamentação

1. Panegersia
(despertar universal)

7. Pannuthesia
(exortação universal)

Elementos programáticos

2. Panaugia
(iluminação universal)

6. Panorthosia
(reforma universal)

Tentativas arquitetônicas

3. Pansophia
(saber universal)

4. Pampaedia
(educação universal)

5. Panglottia
(língua universal)

Tendo em vista a importância, julgo necessário fazer a citação das partes, com base no que Gomes (1998) apresenta acerca das sete partes da Consultatio. A primeira parte, constituída pela 1. *Panegersia* ou *Excitatorium Universale* consta dizer o que se entende por “*excitado* (despertar, estimular) *ad consultandum* (para deliberar) acerca da salvação humana, para logo afirmar que essa estimulação é tríplice: de nós mesmos, dos outros homens e de Deus (para que nos dê a sua misericórdia e o seu auxílio)” (GOMES, 1998, p. 734). Trata da estimulação dos outros, explicando o porquê é que devem ser todos convidados para a reforma das coisas humanas e mostrando como é

possível fazê-lo, concretizando o que se entende por coisas humanas – "*eruditio, religio et podda*" – as quais estariam corrompidas.

É preciso salientar que em Comenius a corrupção é "torpe e culposa e é urgente que isso seja transformado por caminhos ainda não tentados, ou seja, por caminhos universais: o caminho da unidade, da simplicidade e da espontaneidade" (GOMES, 1998, p. 734). Nesse caso, mostram-se a forma e as Leis de uma deliberação legítima e convidam-se todos os homens para uma deliberação pacífica.

2. Na *Panaugia* ou *Lucis Universalis Via* "tem por objeto acender nas mentes uma luz universal (participação da Luz Divina), na qual, e através da qual, todos possam ver todas as coisas sob todos os aspectos (*omnes, omnia, omnino viderepossint*" (GOMES, 1998, p. 735). Possui dezesseis capítulos que tratam da natureza e da necessidade dessa luz universal, mostrando também a sua possibilidade, mediante as "três lâmpadas de Deus ou três fontes da Luz: a natureza – as obras de Deus espalhadas pelo mundo, a mente humana — que faz brilhar em nós a imagem de Deus" (GOMES, 1998, p. 735) e a "Palavra de Deus — que falou aos homens para os informar das coisas mais necessárias" (IBIDEM, p. 735), indicando que o homem é dotado de um tríplice instrumento: os sentidos, a razão e a fé. Tratam da facilidade de adquirir essa luz universal, o que é demonstrado "recorrendo ao princípio da *panarmonia* ou harmonia universal, à analogia com a luz natural, à consideração dos obstáculos que impediram os antigos e procuram impedir ainda os homens de hoje de atingir essa tão plena luz intelectual" (GOMES, 1998, p. 735), mas que serão superados pela *Pansophia*, pela *Pampaedia*, pela *Panglottia* e pela *Panorthosia*.

É preciso salientar ainda uma das mais relevantes indicações da *Rerum Humanarum*: demonstrar que a luz universal dos espíritos requer espíritos universais, isentos de preconceitos, sendo o último uma invocação *ad Patrem Luminum* (GOMES, 1998).

3. A *Pansophia* ou *Universalis Sapientia* pretende ser uma "*Rerum Universalis Coordinatio*" que investigue a "maneira de reduzir todas as coisas a uma ordem una, perpétua, lúcida, imóvel, sob as leis eternas da verdade" (GOMES, 1998, p. 736). Para essa visão, todo o mundo moral, ou da

prudência, tem interesse pedagógico. A Pansofia é um dos princípios que mais permeará a obra, mostrando-se também presente na Didática; o saber universal, nesse caso, é um dos saberes que subjazem uma conduta ética e moral a ser perseguida.

4. A *Pampaedia* propriamente foi também dita *Cultura Universalis Mentium*, possui além de um breve Intróito, dezesseis capítulos. Essa parte começa por mostrar a necessidade, a possibilidade e “a facilidade de todos os homens serem educados em todas as coisas e totalmente: *omnes, omnia, omnino*” (GOMES, 1998, p. 737). Explica o que deve se entender por todos, por todas as coisas e por totalmente e quais seriam os requisitos das escolas universais, dos livros universais e dos professores universais (GOMES, 1998). Consta a suposição de Comenius de que a educação há de processar-se gradualmente, em conformidade com as diversas idades, nas seguintes escolas: da formação pré-natal, da infância, da puerícia, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte. É o manual propriamente pedagógico educativo de Comenius, a obra que integra a Consultado Catholica sobre a qual nos debruçamos, ao lado da Didática.

5. A *Panglotia* ou *Cultura Universalis Linguarum* possui dez capítulos. Afirma que se impõe destruir o obstáculo à “compreensão universal entre os povos, resultante da confusão das línguas, o que poderá conseguir-se por um tríplice caminho: ou pelo cultivo de todas as línguas, ou das principais, ou de uma só língua comum a todos” (GOMES, 1998, p. 737). Apresenta um remédio para a confusão das línguas, descrevendo as várias soluções: a *Panglotia* ou cultivo de todas as línguas, a *Polyglottia* ou cultivo das línguas principais e a *Monoglottia* ou cultivo de uma só língua universal, de que demonstra a necessidade, a possibilidade e a facilidade. A realização simultânea destas três soluções constituiria, porém, um ideal mais perfeito. Seria a “primeira tentativa de elaboração de uma nova língua harmônica” (GOMES, 1998, p. 737).

6. A *Panorthosia* ou *Reformatio Universalis* demonstra a facilidade de uma “eficiente reforma das coisas humanas, de modo que a unidade da família humana seja refeita na paz, no mútuo respeito das ideias, das crenças religiosas e dos regimes políticos” (GOMES, 1998, p. 738). Começa por dizer o que se entende por reforma universal das coisas e que essa nunca foi

universalmente tentada, mas que é de desejar e que há sempre esperança de uma reforma e exige a nossa colaboração, destacando que comece entre os cristãos. Entretanto, é indicado para que a reforma seja possível, refazer tudo: a Filosofia, a Política, a Religião e a Língua, tornando-as verdadeiramente universais (GOMES, 1998). Para que essa Filosofia, essa Política, essa Religião e essa Língua universais sejam fomentadas, sugere a criação de três Tribunais Supremos: o *Collegium Lucis*, para tudo o que diz respeito à ciência, à escola e à língua nova; o *Dicasterium Pacis*, para as questões jurídicas e políticas; e o *Consistorium Oecumenicum*, para tudo o que diz respeito à religião. Deve começar essa reforma universal por cada indivíduo, pelas famílias, pelas escolas, pelas Igrejas e pelos Estados.

7. E, finalmente, a *Pannuthesia* ou *Exhortatorium Universale* é uma espécie de solicitação última para que se execute na prática a "*emendatio rerum humanarum universalis*" que mostrara ser desejável na *Panegersia*, possível na *Panaugia*, na *Pansophia*, na *Pampaedia* e na *Panglottia* e fácil na *Panorthosia*. Dirige-se depois àqueles que poderiam considerar-se os adversários da reforma: "os desdenhadores, os solistas, os blasfemadores e os tiranos para, logo a seguir, dirigir um apelo veemente aos "*ingenia heroica*" e especialmente aos europeus, sobretudo a três nações setentrionais (Polônia, Suécia e Grã-Bretanha)" (GOMES, 1998, p. 738).

Como afirma Gomes (1998), as coisas humanas que Comenius pretende reformar resumem-se em três palavras: a *eruditio*, a *politia* e a *religio*. Em primeiro lugar, a *eruditio*, "pois é fundamentalmente através da educação que ele quer transformar o estado das coisas humanas. A reforma da *politia* e da *religio* seria impensável sem a reforma da *eruditio*" (GOMES, 1998, p. 739). Na base da *emendatio rerum humanarum* está, pois, a educação universal (*Pan-Paideia*), pelo que a parte central da *Consultatio* é a *Pampaedia*, definida assim: "é a educação universal de todo o gênero humano. Pretende-se, portanto, que *todos* sejam educados em *todas as coisas* e *totalmente*" (COMENIUS, 1971, p. 37).

Apresentada na forma de problemas, a *Pampaedia* possui XVI capítulos, somando-se a um introito no qual ensina o que é e a que se propõe. Na obra,

explica o que deve entender-se *por omnes (todos), omnia (todas as coisas) e omnino (totalmente)*:

Este desejo ou aspiração [de uma educação universal] resume-se nas três coisas seguintes: em primeiro lugar, o que se deseja é que assim 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 género humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade (COMENIUS, 1971, p. 6).

Por toda a obra, seguem-se, ainda, outras explicitações de *omnes, omnia* e *omnino*: "efetivamente, se todos (*omnes*) fossem doutos em tudo isto (*omne*), tornariam todos universalmente (*omnino*) sábios; e o mundo ficaria cheio de ordem, de luz e de paz" (COMENIUS, 1971, p. 14). Daí a definição mais precisa de *Pampaedia*: "é o caminho aplanado através do qual a luz pansófica se difunde pelas mentes, pelas palavras e pelas ações dos homens. Ou ainda, é a arte de transplantar a sabedoria nas mentes, nas línguas, nos corações e nas mãos de todos os homens" (COMENIUS, 1971, p. 15).

Quase no fim, o capítulo IV introduz-nos nos meios necessários para a realização do projeto pampédico: as escolas, os livros e os professores universais.

Com efeito, porque devem ser educados: I. todos (*omnes*) os homens, haverá, portanto, necessidade de escolas universais, como oficinas de cultura, para educar a todos. Para isso, servir-nos-emos do termo *Panscolia*; II. em todas as coisas (*omnibus*), serão necessários, portanto, instrumentos universais de cultura, quero dizer livros que contenham todas as coisas. Utilizaremos, para isso, a expressão *Pambiblia*; III. totalmente (*omnino*), serão necessários, portanto, professores universais que saibam inculcar, em todos, todas as coisas, totalmente (*omnibus omnia omnimode*). Para isso, servir-nos-emos da designação *Pandidascália*" (COMENIUS, 1971, p. 103).

O Capítulo V trata da *Panscolia*, "isto é, do estabelecimento de escolas em todos os lugares e da necessidade, possibilidade e facilidade de o fazer" (COMENIUS, 1971, p. 107). E não apenas em todos os lugares, mas também – o que não é menos importante – para todas as idades: do mesmo modo que o mundo inteiro é uma "escola (*totus mundus schola est*) para todo o género

humano, desde o começo até ao fim dos tempos, assim também, para cada homem, cada idade da sua vida é uma escola (*homini cuique tota sua aetas schola est*), desde o berço até ao túmulo” (COMENIUS, 1971, p. 107).

Será, portanto, muito fácil fazer com que a vida inteira seja uma escola (*tota vitafiat schola*). Basta simplesmente dar a fazer a cada idade apenas aquilo para que ela é apta e, imediatamente, durante toda a vida, o homem terá qualquer coisa que aprender e qualquer coisa que fazer e qualquer coisa para progredir e de onde colher os frutos da vida (COMENIUS, 1971, p. 109).

Ora, assim como todas as épocas da vida humana (que são dadas para a formação do corpo, do espírito e da alma) se dividem em sete idades, das quais a primeira compreende a concepção e a gestação no útero materno; a segunda, o nascimento e, conseqüente a este, a infância; a terceira, a puerícia; a quarta, a adolescência; a quinta, a juventude; a sexta, a idade adulta; a sétima, a velhice, à qual se segue a morte, assim também será comodíssimo instituir sete escolas para aperfeiçoar gradualmente o homem (V, 6). Essas sete escolas são: 1. A escola da formação pré-natal; 2. a escola da infância; 3. a escola da puerícia; 4. a escola da adolescência; 5. a escola da juventude; 6. a escola da idade adulta; 7. a escola da velhice (COMENIUS, 1971, p. 110).

Como é apontado no prefácio de Joaquim Gomes, na tradução portuguesa de Pampaedia (1971), bem como em Kulesza (1992), nota-se uma evolução relativamente à Didática Magna. Enquanto essa limitava o período da educação à idade escolar (até aos 24 anos), a Pampaedia preconizará uma educação permanente, pois “*tota vita schola est*”. Compreende-se essa evolução, pois, com a Didática Magna, Comenius pretende apenas reformar a educação. Com a Pampaedia deseja, através da educação, reformar toda a sociedade humana. Outro ponto a salientar é que a Pampaedia dedica-se, sobremaneira, às escolas públicas, compondo do VII ao XV capítulo uma série de determinações acerca do que seriam tais escolas:

Chamo escolas públicas as assembleias onde os jovens de toda a aldeia, cidade ou província, sob a direcção de homens (ou de mulheres) honestíssimos, são exercitados coletivamente nas letras e nas artes, nos costumes honestos e na verdadeira piedade, para se conseguir que, por toda a parte, haja grande abundância de homens bem instruídos (COMENIUS, 1971, p. 128).

Lembramos que as duas obras são analisadas devido a sua importância complementar. Construimos um caminho que seguirá os eixos previamente

apresentados no capítulo teórico-metodológico; isto é, problematizaremos o método de Comenius, de maneira a compreendê-lo de forma distribuída nas duas obras, a partir da leitura foucaultiana, da noção de tecnologia de subjetivação – uma tática que organiza certos modos de vida, escolhas da existência, modos de regular condutas (FOUCAULT, 1997). Afinal, quais procedimentos Comenius estipula para a instrução moral e, logo, para a produção do sujeito universal?

4. O MÉTODO PARA A PRODUÇÃO DO SUJEITO UNIVERSAL

Um método imutável, único e assíduo.

Comenius

De forma objetiva, conforme já antecipamos, entendemos o método de Comenius como uma forma específica de organização didático-escolar: modos de ensinar e de aprender (uma didática), que abrigam uma série de regramentos sobre a metodologia e organização escolar e, especialmente, modos de se conduzir como sujeito pedagógico. Comenius (2006, p. 13) afirma: “nós ousamos prometer uma arte universal de ensinar tudo a todos, de ensinar o modo certo, para obter resultados; de ensinar do modo fácil [...], do modo sólido, para conduzir à verdadeira cultura”. A ideia é “constituir uma arte universal a fim de fundar escolas universais” (Idem, p. 14).

O método, portanto, é por Comenius pensado como um meio de reformar a educação escolar. Mas, muito mais que isso, conforme já fora dito, para a perspectiva do pedagogo, o método é elaborado com a finalidade de reformar toda a sociedade e todo o mundo. No capítulo XI de *Didática Magna*, intitulado “*Até hoje faltaram escolas que correspondessem perfeitamente a seus fins*”, Comenius comenta:

Foi mínima a preocupação com essas coisas todas em nossas escolas, de tal sorte que a maioria, que delas deveria sair como plácidos cordeiros, sai como asnos selvagens e mulos desbocados e petulantes, e em vez de índole propensa à virtude, adquirem apenas uma urbanidade artificiosa de costumes, uma espécie de roupagem exótica e aparatosa [...]. Isso é testemunhado pela dissoluta disciplina de todas as escolas, pelos costumes desregrados de todas as ordens. [...]. E alguém ainda pode defender a condição de nossas escolas? (COMENIUS, 2006, p. 105).

Na base do método de Comenius está, portanto, o pressuposto de uma sociedade universal. E para se chegar a ela, a sociedade precisa ser reformada. Uma das descrições de suas intenções universalistas e reformistas pode ser representada por um trecho do prefácio da *Didática Magna*, no qual Comenius explica:

Na verdade eu não havia escrito a didática da arte da moenda ou da pintura, ou da gramática ou da lógica, ou de qualquer outra pequena parte do saber, mas a *Didática* da vida; por isso chamei-a de *Magna*. Quando me propus a ensinar o todo, precisei mostrar o todo, não a parte: e a estrutura deve iniciar-se das bases mais profundas e imutáveis. Na realidade odeio tudo o que permanece na superfície, que é parcial e sem fundamentos; proponho-me sempre fins universais [...], além dos quais nada me reste por desejar: e os meios adequados e esses fins são universais, seguros e sólidos. [...]. Que a *Didática Magna* comece pelo fim último do homem e que o incitando ao desejo da suprema perfeição, o conduza por todos os graus intermediários até a suprema fruição de seu desejo. E é nesses fins universais que se fundamentam os meios universais e os fins de uma reforma perfeita da escola (COMENIUS, 2006, p. 9).

O método é parte indissociável do caminho da construção do *universal*, que Comenius vê explicitamente como o meio para a reforma educativa. Sem um método, a ideia de uma racionalidade pedagógica que levasse à virtude e salvação do homem, para Comenius não faria nenhum sentido. Era, pois esse o cerne da preocupação: se o que se via até então era caos e confusão internos ao ambiente escolar, não seria com essas condições que se alcançaria a saída para a projeção de uma sociedade universal. A ausência de uma coordenação de metas pedagógico-educativas e de um método único formam fundamentalmente as razões das escolas serem vistas por Comenius como verdadeiros caos. O método é, então, a estruturação que incumbe para essa formação.

O método teria, pois, a função de dirigir a conduta dos jovens, ordenar e homogeneizar as ações humanas. É nessa direção, portanto, que Comenius prescreve determinado conjunto de regras que conduzem os sujeitos em suas práticas. Trata-se, então, de perceber nas orientações pedagógicas e nas metodológicas de Comenius, base da organização escolar, a proposição de certo regime de condutas éticas. Proponho, assim, que o método de Comenius está alicerçado sobre dois básicos princípios que funcionam como estratégias de subjetivação: os princípios de ordenamento e os princípios de homogeneização:

Método

Princípios de ordenamento: estão abarcadas as estratégias de ordem, controle, eficiência, disciplinamento moral.

Princípios de homogeneização: estão abarcadas as táticas de ensino serializado, gradual e simultâneo; a unificação dos métodos; a presença de professores pansofos; a padronização dos recursos didáticos etc. Em suma, a paisagem da pedagogia na qual todos os alunos aprendem as mesmas coisas, da mesma forma, ao mesmo tempo e para os mesmos fins.

4.1 OS PRINCÍPIOS DE ORDENAMENTO: ORDEM E EFICIÊNCIA

E tentemos, pois, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído perfeitamente.

Comenius

Há, na Didática Magna, a equivalência do método enquanto uma consagração da natureza humana. Nessa obra, o homem é o único ser que tem necessidade de ser instruído e educado; todos os animais, seguindo a sua natureza, vivem e aprendem sem requerer a criação de seus métodos. A natureza do homem, diferentemente, dependeria da criação de um método, e é assim que o próprio método para sua educação faria parte das necessidades de sua natureza. Por isso, Comenius afirma que a natureza do homem é incompleta. O método viria a complementar a incompletude natural humana, de modo a realizar a perfeição de sua própria natureza.

Ser criatura racional significa ser capaz de indagar, de dar nomes e de classificá-las, isto é, conhecer, poder designar e entender todas as coisas do mundo [...]. Ou então como enumera Salomão [...]: saber a constituição do universo e a força dos elementos, o princípio, o fim e o meio dos tempos, a alternância dos solstícios e as mudanças das estações, as transformações anuais e as posições dos astros, as naturezas dos animais e os instintos das feras, os poderes dos espíritos e os pensamentos dos homens, as variedades das plantas e as virtudes das raízes. Numa palavra, todas as coisas secretas ou patentes, etc.; nisto estão inclusos o conhecimento das técnicas e a arte da homilética. Só assim, realmente, poderá conservar o título de animal racional, isto é, conhecer as razões de todas as coisas (COMENIUS, 2006, p. 54).

É por isso, também, que o método seria, para Comenius, sempre o método universal. Como aponta Cauly (1995, p. 187),

Em Comenius, será portanto, na natureza que se deve procurar o fundamento da universalidade de um método que não é somente uma arte perfeita, mas a lei de um mundo do qual o homem se emancipou ao preço da introdução da desordem e da confusão. [...]. E apenas a doutrina de um método uno e universal poderá salvar o homem do caos pedagógico, ao oferecer-lhe a possibilidade de garantir a sua educação e sua salvação.

Conforme já dissemos, Comenius explicita a sua defesa dos princípios de piedade e prudência, ao afirmar que as escolas seriam as “oficinas de humanidade”, contribuindo para que os homens se tornassem verdadeiramente homens – isto é, sujeitos capazes de exercer plenamente suas funções como “criaturas racionais”, além de “criaturas de Deus” e “criaturas capazes de governar as outras” (COMENIUS, 2006, p. 146). Somente seria possível alcançar a sociedade humana pretendida se cumprirmos primeiramente o ideal ao qual o homem deve chegar: tornar-se ser humano (NARODOWSKI, 2001). O homem para ser homem precisa, portanto, ser formado:

[...] que ninguém cuide de ser realmente homem se não tiver aprendido a comportar-se como homem, ou seja, se não tiver sido formado nas coisas que fazem o homem. Isto torna-se evidente pelos exemplos de todas as criaturas que não podem ser usadas pelo homem, ainda que a ele tenham sido destinadas, se para tal não forem capacitadas pelas nossas próprias mãos. [...]. O homem, por ser dotado de corpo, é feito para trabalhar e, no entanto vemos que não tem de nascença nada mais que simples aptidão: será preciso ensiná-los a sentar-se, ficar ereto, a andar, a mexer as mãos para realizar uma operação. Como então nossa mente poderia ter a prerrogativa de ser perfeita, em si e por si, sem preparação? (COMENIUS, 2006, p. 73).

Conforme indica Cauly (1995), Comenius foi o primeiro a levantar o problema de uma política sistemática coerente (e eficiente) para a educação pelo Estado. No capítulo XVII da *Didática Magna*, Comenius (2006) aponta a necessidade de haver “[...] escolas infantis em todas as casas, escolas elementares em todas as comunas, vilarejos ou vilas, um ginásio (ou liceu) em todas as cidades, uma academia em todos os reinos e mesmo em todas as províncias” (COMENIUS, 2006, p. 167).

É sabido que esse plano sistemático de reorganização das escolas e dos liceus (ou seja, das escolas infantis às universidades) pressupõe por parte dos estados uma política da educação tornada consciente de si própria¹⁵. Como já dito, até então, a ausência de regras e ordenamentos unificados punha, para ele, em risco a educação e a sociedade universal idealizadas pelo pedagogo. Comenius elenca abaixo algumas das justificativas para o método pedagógico único:

Os quatro princípios abaixo demonstram que toda a juventude, com tão diversas índoles, pode ser educada e formada com um método único e idêntico:

I. Primeiro: todos os homens devem ser impelidos para os mesmos fins do saber, da moral e da santidade.

II. Segundo: todos os homens, por mais que sejam diferentes os engenhos, possuem a mesma e idêntica natureza humana, dotada dos mesmos instrumentos.

III. Terceiro: a própria diversidade dos engenhos outra coisa não é senão excesso ou deficiência de harmonia natural, assim como as doenças do corpo são excesso de umidade ou de secura, de calor ou de frio. [...]. Para os defeitos da mente humana será remédio muito adequado um método tal que equilibre os excessos e os defeitos dos engenhos, reconduzindo tudo a uma espécie de harmonia e de suave concerto [...].

IV. Finalmente digo que as deficiências e os excessos podem ser bem mais supridos em idade tenra. E convém obrar de tal modo que os mais lerdos sejam misturados aos mais inteligentes, os mais teimosos aos mais educados, para que sejam educados com os mesmos preceitos e exemplos enquanto precisarem de educação. [...] De tal modo se proverá perfeitamente todos, sob a supervisão do preceptor, para que tudo ocorra de modo racional. (COMENIUS, 2006. 121-122).

Forja-se daí um dos eixos que sustentam a lógica do método comeniano: a ordem perfeita e a eficiência em tudo que manifestaria a própria harmonia humana. Os princípios de ordenamento que trazemos aqui apontam todas essas iniciativas que reivindicam a exatidão e ordenação da ação pedagógica. Como já dito, tais iniciativas são perseguidas como condição para a não corrupção humana.

¹⁵ De acordo com Cauly (1995), o fato de o plano de Comenius ter contribuído para isso é atestado pelas numerosas solicitações de que foi objeto e pelos insistentes convites para reformar os sistemas escolares europeus.

Se levarmos em consideração o que conserva o universo em ser com todas as suas particularidades individuais, descobriremos que não é nada mais que a ordem, a disposição de todas as coisas, as primeiras e as últimas, superiores e inferiores, as maiores e as menores, as semelhantes e dessemelhantes, segundo o lugar, o tempo, o número, a medida e o peso devido e congruente de cada uma. [...]. De fato, o que está ordenado, enquanto mantiver a ordem, conservar-se-á intacto e no mesmo estado; se ao contrário, a ordem vier a faltar, então começará a languescer, vacilar, ceder e arruinar-se (COMENIUS, 2006, p. 123).

É frequente a alusão do método com exemplos retirados da mecânica, da física, tudo em “perfeita coordenação, realizado pela técnica” (COMENIUS, 2006, p. 126). Isso porque ele entende que se o relógio funciona perfeitamente é graças à sua composição e ao seu funcionamento exatos. Dessa mesma forma, deverá ser organizada a escola em todos os lugares do mundo, uma vez que a administração do tempo é um dos aspectos que contempla tal princípio.

Que cada escola seja como um relógio, em que uma roda está de tal modo encaixada noutra roda que tudo se move, suavemente e harmonicamente, com um movimento uniforme. Cada período terá, portanto, períodos fixos para começar e terminar as aulas; e terá também períodos intermédios, através dos quais distribuirá o tempo, desde o começo até o fim do ano. Onde isso for observado, não será inútil que cada escola pública e cada classe tenham o seu programa correspondente ao ritmo do ano. Isto é, assim como o começo e o fim situam-se no inverno, assim também a abertura das escolas e classes faz-se nesse período e não noutro (COMENIUS, 1971, p. 120).

Também a disposição da organização escolar, que aparecem na forma de um controle específico do tempo e espaço pedagógico:

Graças à ordem manifesta que reina em toda parte: graças à disposição do número, na ordem e na medida de todos os elementos que contribuem para que cada um deles tenha um fim definido, que deve ser atingido por meios apropriados e modos preestabelecidos; todos esses elementos são perfeitamente proporcionais entre si [...]. Assim, todos procedem com mais exatidão do que qualquer corpo vivo, movido pelo próprio espírito, e se alguma peça se lascou, quebrar, despedaçar, soltar, ou vergar [...], imediatamente todos os outros elementos param ou deixam de desempenhar seu papel: assim, é evidente que tudo depende de uma única ordem (COMENIUS, 2006, p. 127).

Comenius comenta a necessidade de que os alunos sejam “ensinados a obedecer por amor à ordem” (COMENIUS, 2006, p. 76), ou “aproveitar o tempo oportuno para exercitar os engenhos. Organizar os exercícios de modo que tudo avance gradualmente e sem erros” (Idem, p. 149). Fundamentalmente, o ordenamento do tempo e das idades é insistido: “as horas matinais são as mais propícias aos estudos. Tudo que é aprendido deve ser disposto segundo a idade” (Ibidem). A organização dos livros e dos recursos didáticos, os instrumentos de ensino, igualmente, todos cumprindo rigorosamente uma serialização e gradualidade projetada com o mesmo fim:

- I. Ter prontos os livros e todos os outros instrumentos didáticos.
- II. Que o intelecto seja formado antes da língua.
- III. Que não se aprenda nenhuma língua a partir da gramática, mas apenas a partir de autores apropriados.
- IV. As disciplinas reais devem preceder as lógicas.
- V. Os exemplos devem preceder as regras. (COMENIUS, 2006, p. 151).

O ordenamento e a eficiência são expressos nas lições específicas de didática como base para o planejamento didático. É indicada uma série de lições de didática que obedecem a tais princípios, como:

Se um ou outro não souber responder (uma questão), o professor também poderá dirigir-se a toda a classe: então cabe louvar diante de todos quem responder em primeiro lugar ou do melhor modo para que seja exemplo para os outros. Se alguém errar, o professor deverá corrigi-lo, mostrando-lhe a causa do erro e eliminando-a da mente do aluno. Parecerão incríveis os progressos obtidos desse modo. (COMENIUS, 2006, p. 212).

De tempos em tempos, interrompendo a lição deve interrogar um ou outro: ‘o que acabei de dizer? Quer repetir esse período? Em que ocasião aconteceu isso?’ etc.; isso será útil para toda a classe. Se ficar claro que alguém estava distraído, deverá ser repreendido e punido imediatamente, para que todos se esforcem em prestar mais atenção (Ibidem).

Assim, há também um esforço notório no sentido da inculcação de um disciplinamento moral por meio dos exercícios pedagógicos apresentados:

Esse exercício cotidiano da atenção será útil aos adolescentes, não só naquele momento, mas para toda a vida: habituados a comportar-

se assim constantemente durante alguns anos, farão sempre tudo com o espírito atento, sem necessidade de advertências ou estímulos dos outros. E se as escolas forem assim, que abundância de homens industriosos será possível esperar! (COMENIUS, 2006, p. 213).

São princípios de ordenamento, portanto, todas as estratégias do método comeniano que visam coordenar a ação pedagógica mediante o controle, a ordem, o disciplinamento, a eficiência. Tais aspectos fariam parte da tática para a produção do sujeito universal. Como para Larrosa (1994), com tal configuração, o ambiente da sala de aula faria a “produção e a mediação pedagógica da relação da pessoa consigo mesma” (1994, p. 45). Os princípios de ordenamento calçam, portanto, uma modalidade de subjetivação para o sujeito universal, ao apontar alguns dos aspectos básicos a partir dos quais dever-se-iam orientar a formação do homem em “homem”. É nesse encaixe que Comenius aponta as deficiências na educação ao propor “pôr as escolas em ordem”:

[...] se, pois, quisermos igrejas e estados e famílias bem organizadas e florescentes, antes de mais nada, ponhamos em ordem as escolas, fazendo-as florescer, para que se tornem realmente forjas de homens e viveiros de homens de igreja, estado e família; só assim alcançaremos nossos fins, e não de outro modo (2006, p. 34).

E é desse modo que o pedagogo sistematiza a série de condutas sobre como realizar a tarefa do ensino, propondo uma *unificação* de todos os métodos, apontando que todas as disciplinas deveriam adotar o mesmo método de ensino, “racionalizar o espaço e o tempo escolares, criando assim um meio coerente para as crianças que deveriam não somente aprender, mas realizar plenamente a sua humanidade” (CAULY, 1995, p. 184):

A arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres, qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tentemos proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida. (COMENIUS, 2006, p. 127).

Entendemos que todas essas estratégias, compreendidas analiticamente como tais princípios de ordenamento, compõem o aparato de tecnologias de subjetivação dos sujeitos pedagógicos em questão. São parte de um arcabouço técnico, encontrado em seus conselhos de condutas, prescrições de modelos de como viver e se conduzir. O que está em jogo é, portanto, a produção de um sujeito pedagógico que se produza em objeção à diversidade, bem como um sujeito avesso ao conflito. Para essa lógica, o conflito, como a diferença, são percebidos como “problemas” a serem corrigidos. Os princípios de ordenamento, bem como os princípios de homogeneização que veremos a seguir, com efeito, modulariam a constituição subjetiva para certo modo ético de conduta:

[...] desejamos que seja descoberto um método pelo qual, assim como as coisas já estão colocadas em ordem por força da Luz, assim também as mentes possam subordinar-se às coisas, por força da Ordem, para que, na medida em que todas as coisas estão entre si ordenadas e unidas pelas leis eternas da Verdade (o que vimos na *Pansophia*), nessa mesma medida possam os homens participar dessa luz, dessa ordem e dessa verdade das coisas, reconduzidos, cada um deles, dentro de si, e todos, entre si, a uma harmonia semelhante (COMENIUS, 1971, p. 33).

A escola, nesse sentido, deveria ser preparada para os jovens para que esses e todos entendam que “[...] o universo em seu ser com todas as suas particulares individualidades, [...] não é nada mais que a ordem, a disposição de todas as coisas [...]”. Comenius afirmava que as escolas de até aquele momento jamais cumpriram tal propósito:

Tudo seria mais fácil do que é a educação atual que educa alguns e descarta os outros. Com efeito: 1. Será mais fácil sustentar um só professor para toda a juventude do que (como agora acontece) muitos preceptores privados. 2. Um só professor *ensinará mais facilmente muitos alunos ao mesmo tempo do que cada aluno individualmente* 3. Também os alunos aprenderão tudo mais em conjunto do que separadamente [...] (COMENIUS, 1971, p. 118, grifos meus).

E não há nenhum motivo para que alguém objecte: “Tivemos escolas públicas e, contudo, não vimos frutos assim tão grandes”. Deve, pois, examinar-se as causas por que aconteceu assim até hoje: 1. As escolas, tais como existem agora, recebem crianças já depravadas pela educação anterior. 2. E as crianças não são inteiramente

confiadas às escolas [...]. 3. Principalmente porque eram quase ignorados os métodos de atrair os espíritos para as coisas melhores [...] (COMENIUS, 1971, p. 116).

Como fica claro, não é em vão para Comenius que reformar a educação escolar moderna, mediante tais princípios, supunha introduzir a gradualidade como recurso: “ensinar todas as coisas com ordem e gradualmente. Conseguir-se-á isto se ensinarem primeiro as coisas que vêm primeiro e depois as que vêm a seguir” (COMENIUS, 1971, p. 179). O que está em jogo aqui é, mais uma vez, a padronização do sujeito pedagógico, bem como da educação escolar, mediante o desenvolvimento de um minucioso modelo unificado de táticas de subjetivação na organização das escolas.

Para dispor as coisas de tal maneira que cada escola seja: 1. Como uma pequena administração, cheia de exercícios para o governo da casa; 2. Como uma República em miniatura, dividida em decúrias como tribos de cidadãos, tendo os seus cônsules, pretores, senado, juizes, tudo bem ordenado; 3. E uma Igreja em miniatura para os exercícios sagrados [...]. E acrescento que todas as escolas devem chamar-se e serem de fato escolas pansóficas (COMENIUS, 1971, p. 120- 121).

E para que todos saibam imitar esse exemplo através do nosso método de educação universal, será preciso ditar as regras de conversação e a seguir pô-las em prática, habituando os jovens a discutir equilibradamente, todos os dias, com os preceptores, os discípulos [...]. Finalmente, os mestres deverão cuidar de pô-los novamente no bom caminho tão logo notem um mínimo de preguiça, soberba, grosseria, ruindade, etc. (COMENIUS, 2006, p. 266).

E o controle do tempo sendo outro aspecto que aparece ao lado da necessidade de ensinar-se uma disciplina por vez: “[...] que nas escolas também os alunos se dediquem em dado período a uma única matéria de estudo” (COMENIUS, 2006, p. 155). Nesse caso, a patente orientação para a divisão das aulas, a administração do tempo para cada divisão áulica e o desenvolvimento da gradualidade, sugerem o tipo de racionalidade que está em jogo.

I. Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes.

II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular.

III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada para que nada seja esquecido ou invertido (COMENIUS, 2006, p. 160).

Estão, portanto, intimamente relacionadas o controle tempo-espacial, a eficiência e a ordem, uma vez que o tempo passa a ser medido e coordenado em função de metas, alcances, cronogramas. Tais aspectos foram revolucionários para a estruturação da organização escolar moderna. Mas, mais do que isso, tal organização escolar e os princípios de ordenamento produzem efeitos na subjetivação e constituição dos sujeitos sob o postulado de tal tipo de racionalidade. Trata-se de uma prática objetiva que subjetiva – não de uma forma flagrantemente disciplinar, mediante técnicas claras de dominação – mas, que ao prescrever e orientar condutas, ocupa-se da constituição ética, com a incorporação do valor e estima de determinadas condutas morais.

Dessa maneira, os princípios de ordenamento se expressariam enquanto “práticas que habitam nossos pensamentos, nossas atitudes, nossos corpos” (FONSECA, 2008, p. 40). Práticas essas que conformam uma forma de vida, não mais somente em um nível totalitário, definido, macro e visível, mas no entre, na invisibilidade, nas pequenas determinações de ações.

Nesse caso, o método comeniano, abarcado nos princípios de ordenamento, comporia uma ampla estratégia na composição de subjetividades, de instrução moral para a conformação de uma ética de conduta como sujeito. Mais uma vez, trata-se de técnicas de si que forjam tal modalidade de subjetivação ética: ordenada, homogeneizada, padronizada. Apontaria “formas de subjetivação nas quais se estabeleceria a ‘experiência’ que a pessoa tem de si mesma” (LARROSA, 1994, p. 46).

Em primeiro lugar, devemos fazer tudo para que ninguém viva como bruto, mas segundo os ditames da razão, cuja luz é distribuída a todos. No entanto, nem todos sabem, a não ser que sejam ensinados, utilizar aquilo que todos têm (COMENIUS, 1971, p. 45).

[...] todo o homem nasceu para o mesmo fim principal, o de ser homem, criatura racional senhora das outras criaturas, imagem manifesta de seu criador. Portanto, todos devem ser instruídos. Não deve ser obstáculo que alguns pareçam por natureza imbecis ou estúpidos: mostra ainda mais a urgência e a importância de educar o espírito de todos. [...]. Não é possível encontrar uma inteligência tão

infeliz que não tenha algum corretivo por meio da educação. Assim como um vaso furado, que não segura mais água, se lavado com frequência ficará não obstante mais limpo, mas também os imbecis e estúpidos, mesmo que não progridam nas letras tornam-se mais civis nos costumes e aprendem a obedecer às autoridades civis e aos ministros da igreja (COMENIUS, 2006, p. 90).

E, com efeito, todo intento de educar tudo a todos, incluso pobres e mulheres, faz parte de um projeto de inclusão de todos a tal subjetividade, tornar todos parte daquilo que Bédard chama de “mundo educado”. Como indica o mesmo autor (2005, p. 16), “le projet éducatif et politique de Comenius consiste principalement à fournir la langue aux plus pauvres afin qu’ils puissent renouveler la vie sociale, la faire passer de la barbarie à la civilisation (monde éduqué)”¹⁶. Assim, propondo a imagem ideal da sociedade, “de proposer l’image de la société qui ‘devrait être’”¹⁷ (BÉDARD, 2005, p. 65): “se a capacidade volitiva não é dirigida para as coisas realmente verdadeiras e boas, com as quais se deleite salutarmente, fugindo das coisas falsas, e alimentando-se de coisas úteis em vez de coisas superficiais, acaba por se arruinar” (COMENIUS, 1971, p. 46).

4.2. A PANSOFIA E OS PRINCÍPIOS DE HOMOGENEIZAÇÃO

Uniformidade em tudo.

Comenius

Seguido dos princípios de ordenamento, adentramos a outra categoria construída com a finalidade de compreender o método de Comenius como estratégia para a produção do sujeito pedagógico universal: o princípio de homogeneização. Para tanto, é importante retomarmos a ideia da Pansofia. Como já mencionado antes, a Pansofia abrangeria a necessidade de uma educação universal: ensinar tudo a todos da mesma maneira, a partir do método que propõe. Isto é, de acordo com o projeto Pansófico de Comenius, para se opor às debilidades da formação do homem e à ausência de unidade

¹⁶ “O projeto educativo e político de Comenius consiste principalmente em fornecer uma linguagem social aos ‘pobres’, de modo que eles possam renovar a vida social, passando da barbárie à civilização (um mundo educado)” (BÉDARD, 2005, p. 65).

¹⁷ “Para fornecer a imagem de sociedade que ‘deve ser’” (BÉDARD, 2005, p. 65).

na educação, é empregado uma série de técnicas, prescrições, táticas que resolvam tal dispersão.

Desse modo, a desordem, a diversidade e a heterogeneidade são colocadas lado a lado como problemas a serem sanados. Sustenta-se, assim, a necessidade de uniformidade em tudo. Dessa forma, o ideal pansófico, bem como de todo o programa de extensão escolar fundamentado na Pedagogia Moderna, está sustentado por uma forte pretensão normalizadora, mediante objetivos especificamente homogeneizadores (NARODOWSKI, 2001). Entendemos tais iniciativas pansóficas como um investimento que visa produzir o sujeito esperado: “toda a juventude, com tão diversas índoles, pode ser educada e formada com um método único e idêntico; [...] há alguns não só obtusos como indolentes e preguiçosos. Estes também, desde que não sejam obstinados, podem ser corrigidos” (COMENIUS, 2006, p. 118).

Se o método comeniano está calcado sobre princípios de ordenamento para a produção de determinados sujeitos, está também sustentado sobre os princípios de homogeneização. Insistimos que tanto os princípios de ordenamento quanto os princípios de homogeneização parecem obedecer ao intuito geral da proposta comeniana: fundamentalmente a constituição de um sujeito, de uma educação e de uma sociedade humana universais. Comenius indica:

I. Que todas as ciências sejam ensinadas com um único e mesmo método, ensinando-se com um único e mesmo método todas as artes e todas as línguas. II. Que numa mesma escola, a ordem e o modo sejam idênticos para todos os exercícios. III. Que as edições dos livros para uma mesma matéria sejam, na medida do possível, as mesmas. Assim tudo ocorrerá com facilidade e sem transtornos (COMENIUS, 1006, p. 182).

São diversos os aspectos que elegemos para problematizar tais princípios de homogeneização. A unificação dos métodos, o ensino gradual, a padronização dos instrumentos didáticos, a unificação do livro didático, a formação de professores pansofos e, fundamentalmente, o ensino simultâneo fazem parte de uma ampla estratégia de homogeneização da formação dos sujeitos sob os princípios pansóficos. Conforme já fora dito, as prescrições pansóficas balizam todas as estratégias pedagógicas comenianas. No plano

pampédico – exposto tanto em Pampaedia quanto em Didática Magna – é claro o intuito de Comenius em atingir o objetivo da Pansofia: ensinar tudo a todos de modo que todos se formem sujeitos universais. Comenius elenca os diversos instrumentos que forjarão uma cultura universal:

Devem os homens ser educados:

I. Todos os homens, haverá, portanto, necessidade de escolas universais, como oficinas de cultura, para educar a todos. Para isso servir-nos-emos do termo Panscolia.

II. Em todas as coisas, serão necessários, portanto, instrumentos universais de cultura, quero dizer, livros que contenham todas as coisas.

III. totalmente, serão necessários, portanto, professores universais que saibam inculcar em todos, todas as coisas, totalmente. Para isso, servir-nos-emos da designação Pandidascália.

Com efeito, porque até o presente, estas três coisas não foram bem organizadas, o mundo tem sido deixado ao abandono. Na verdade, em alguns povos nunca houve escolas; por isso não há nelas nenhuma cultura, mas rusticidade selvagem e barbárie. Em outros lugares, existiram escolas, mas não eram boas; daí uma cultura pervertida, própria não para corrigir a natureza, mas para corromper ainda mais. Aqui e além, havia escolas, que dado seu objetivo eram boas, pias, santas, mas não estavam bem organizadas, pelo que se assemelhavam mais a casas de trabalhos forçados e a labirintos (COMENIUS, 1971, p. 104).

Assim, um dos aspectos dos princípios de homogeneização é justamente a introdução do *ensino simultâneo*. Como uma das referidas inovações desse período histórico, o pedagogo não só afirma “que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também” reitera “que é assim que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina quanto para quem aprende” (COMENIUS, 2006, p. 209).

O que acontecerá não será nada diferente se organizarmos bem tudo o que diz respeito a essa nova e universal forma de instrução de tal modo que: 1) com menor número de professores que as instruídas com os métodos até agora utilizados; 2) essas pessoas sejam instruídas de maneira mais genuína; 3) com cultura refinada e agradável; 4) participem desse tipo de instrução mesmo os mais fracos de engenho e mais lentos de sentidos; 5) sejam capazes de ensinar com habilidade mesmo aqueles que a natureza não fez propensos ao ensino, visto que ninguém deverá tirar apenas da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrará prontos, ao seu alcance (COMENIUS, 2006, p. 363).

No que implicaria tal modalidade de ensino e aprendizagem para a constituição dos sujeitos? Tal proposta está alicerçada sobre princípios de ordenamento já vistos, mas também amplamente direcionada para uma formação unívoca e homogeneizadora: que todos aprendam as mesmas coisas para constituírem-se como sujeitos universais.

Sem que a instrução fosse universal e bem fundamentada. [...]. Os métodos eram múltiplos e variados: cada escola, aliás, cada preceptor, tinha um; acontecia até mesmo de um preceptor usar um método para determinada arte ou língua, mudar de método até para ensinar a mesma matéria [...]. Faltava *um método para ensinar ao mesmo tempo todos os alunos de uma mesma classe, enquanto se fazia grande esforço para ensinar cada um em particular*. Assim se eram muitos os alunos, cabia aos preceptores um trabalho descomunal [...] (COMENIUS, 2006, p. 207, grifos meus).

Desse modo:

- I. Diminuirá o trabalho do professor.
- II. Todos poderão aprender sem exclusão de ninguém.
- III. Será reforçada a atenção de todos.
- IV. O que, por algum motivo, for dito a um aluno servirá igualmente a todos.
- V. A variedade de frases servirá para formar e reforçar o juízo sobre as coisas.

Desse modo se viu que só um professor pode bastar para centenas de alunos sem mais trabalho do que se tivesse de ocupar-se com um dois apenas (Idem, p. 216).

É necessário para Comenius que os alunos recebam uma formação conjunta nas escolas, superando o ensino individualizado, de caráter preceptorial. Tal modalidade de ensino passa, então, a desrespeitar o tempo individual de aprendizagem de cada aluno e professor. É destacável esses aspectos dos princípios de homogeneização, na medida em que todos passam a ter que seguir os mesmos padrões de aprendizagem, aprendendo as mesmas coisas, ao mesmo tempo, da mesma maneira.

Uma classe escolar é um conjunto de alunos que, nos mesmos estudos, atingem iguais progressos, a fim de que, ao mesmo tempo imbuídos dos mesmos ensinamentos e ativados pelos mesmos exercícios, possam com mútua emulação, progredir mais facilmente. Mas na mesma classe, a necessidade do mesmo estudo exige também as que se constituem turmas, das quais são muito importantes as três seguintes: I. Dos principiantes; II. Dos adiantados; III. Dos mais adiantados (COMENIUS, 1971, p. 126).

Assim, a instrução simultânea abarca um tipo de funcionamento homogêneo, “definiendo-la someramente como un mecanismo de equiparación de la actividad escolar (sobre todo de la escuela común o pública) en lo que respecta a su funcionamiento en un período dado de tempo y dentro de un espacio determinado (que, es, un espacio politico)” (NARODOWSKI, 1994, p. 71).

Comenius demonstra una preocupacion que más tarde sera recurrente en todo discurso pedagogico moderno. No solamente todos debem ir a escuela sino, además, todos deben hacerlo al mismo tempo. Mismo tempo en lo que respecta a la edad; mismo tiempo en lo que respecta a la época del año; mismo tempo en lo que respecta a las horas del día. Decididamente, ya desde los inicios impera el orden en las aplicaciones escolares que propone la pedagogia moderna (NARODOWSKI, 1994, p. 71).

Outro aspecto importante dos princípios de homogeneização é a unificação dos livros didáticos. Os livros didáticos que Comenius propõe como necessários para servir a “cultura universal dos espíritos”: “chamamos de panbiblia a uma inteira provisão de livros destinados à cultura universal e elaborados segundo as leis de um método universal” (COMENIUS, 1971, p. 125). Defende a unificação do livro didático aos quais também dá o nome de livros panmetódicos:

Todo livro do nosso tempo deverá ser inteiramente pansófico, inteiramente pampédico, inteiramente panglótico, inteiramente panórtico. Pansófico: que oferece a medula de toda a sabedoria plena, cada um segundo o seu grau mais concisamente ou mais difusamente. Pampédico: servindo a todos os espíritos em tudo, e também cada um segundo e seu grau. Panglótico: traduzível em todas as línguas dos povos. Panórtico: que serve eficazmente para prevenir ou se corrigir as corruptelas das coisas. Mas como realizar isso? Escrevendo livros destinados à reforma do mundo [...], separando o verdadeiro do falso, o vantajoso do inútil, o claro do obscuro, a fim de que o que é valioso permaneça por toda parte e o que é defeituoso seja eliminado por toda parte (COMENIUS, 1971, p. 130).

Ninguém ignora que a pluralidade dos objetos distrai nossos sentidos. Portanto haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só for permitido estudar nos livros didáticos de sua classe, para pôr em prática o lema que se repetia a quem fazia sacrifícios: faze isto, e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos (COMENIUS, 2006, p. 216).

Ainda, outro recurso para a formação do sujeito universal, de suma importância para Comenius, são os mestres. A necessidade de formar pandidáscalos (professores universais): “um professor pampédico que sabe formar os homens em todas as coisas, para torná-los totalmente perfeitos” (COMENIUS, 1971, p. 147). Comenius defende que o pandidáscalo terá de seguir o método utilizando como critérios de ensino: o tempo, os instrumentos, os objetos e a graduação. Todo incentivo aos mestres é que eles sejam capazes de infundir nos seus educandos a capacidade de compreender e incorporar os ensinamentos universais de modo a tornarem-se, eles também, pansofos. Além disso, o pandidáscalo deve ter em mente as diversas idades e o que convém aprender e saber em cada uma delas. Tal iniciativa faz parte da separação das idades em classes e do ensino serializado proposto pelo pedagogo. Todas essas estratégias, segundo Comenius, facilitarão o aprendizado dos alunos nos fundamentos da universalidade do conhecimento e do gênero humano.

Como se vê em tais documentos de Comenius, são variados os esforços para a unificação e homogeneização da subjetividade pedagógica. Inúmeras também são as passagens em que Comenius enuncia que a diversidade é um problema, um entrave. O método comeniano, por meio dos princípios de ordenamento e homogeneização, é pensado justamente para combater a diversidade humana. Comenius se refere, em dada instância, à necessidade de “achar o melhor remédio para a multiplicidade humana” (COMENIUS, 1971, p. 99).

Os postulados do pedagogo não se dirigem apenas à promoção da igualdade dos sujeitos, no sentido de formá-los “homens universais”, com “conhecimentos universais sobre tudo”. Antes, a proposta pedagógica do método pansófico implica a correção de toda e qualquer diversidade humana. Comenius afirma que “[...] é necessário transformar todos os estudos dos homens desde os seus fundamentos, segundo os métodos que a Pansofia apresenta” (COMENIUS, 1971, p. 92).

Tudo o que é ensinado aos homens e eles aprendem, seja:

I. Não dividido ou parcial, mas íntegro e total.

II. Não superficial e aparente, mas profundo e real.

III. Não amargo e forçado, mas doce e agradável, e conseqüentemente, duradouro (Ibidem).

É necessário, portanto, o controle da educabilidade ética dos sujeitos para protegê-los da corrupção de serem “diversos”. Uma vez que tem por desejo que os educandos compreendam de forma integrada, sistêmica e símile, assim constituírem sujeitos de tais princípios.

Que se deva considerar tudo integralmente, e não em pequenos bocados e parcialmente esta ou aquela coisa, mostra-o o seguinte verdadeiro princípio racional, baseado na experiência: se toda a força humana se fixa apenas um determinado pormenor e não observa todo o conjunto das coisas, não pode manter-se em equilíbrio, mas sai perigosamente do seu centro de gravidade, com prejuízo certo para si e para os outros homens. Com efeito, enquanto não nos propusermos a satisfazer ao mesmo tempo todos os desejos humanos, de modo que eles se harmonizem, se integrem e se encadeiem mutuamente, acontece que ocupando-se alguns homens apenas dos objetos do saber, outros apenas dos objetos do querer, e outros apenas dos objetos do agir, descurem as outras coisas e têm por elas desprezo, e enquanto se enchem demasiadamente e se empanturram com bocadinhos, têm, por um lado abundância de coisas supérfluas, e, por outro, penúria de coisas necessárias (COMENIUS, 1971, p. 93).

Como nos lembra Araújo (1996), o pressuposto de base da filosofia de Comenius é sempre o de “restringir e subjugar os interesses individuais aos interesses universais” (p. 73). De acordo com a autora, especialista em Comenius e que teve acesso às traduções do latim da Consultatio Catholica, Comenius afirma que se “o mundo é único do ponto de vista da natureza, por que não seria único também do ponto de vista moral?” (ARAÚJO, 1996, p. 74). Há, nesse sentido, uma avizinhada relação entre a “escolarização da humanidade” e a sua unificação. Comenius enuncia: “para que o trabalho seja realizado com perfeição, não basta toda uma vida só de um homem, mas é necessária uma sociedade colegiada” (COMENIUS, 2006, p. 373).

Também Narodowski nos lembra (2001, p. 48) que a utopia Comeniana expressa “um programa geral de universalização do ensino escolar – o que implicaria pôr em funcionamento um ambicioso plano de dispersão de escolas pelas quais todas as crianças e jovens pudessem ser absorvidos”. Assim, é preciso lembrar, pois, que todo seu projeto é internacionalista: ele só tem sentido se for assumido por todos os povos, daí sua universalidade, o pan de suas obras (KULUESZA, 1992). Como indica Machado,

Comenius parece ter sido a primeira pessoa a afirmar a necessidade de unificação do ensino, com uma concepção do problema muito particular, pois pressupunha todos os países com reforma educativa, que incluía: a criação de um Colégio Universal, utilização de uma língua universal, formação enciclopédica e generalização do ensino sob coordenação de um órgão universal (MACHADO, 1989, p. 46).

Daí que, com uma compreensão sistêmica e totalizante da sociedade humana, para o pedagogo tcheco, é preciso atingir de modo generalizado e extensivo toda a humanidade. Tal a função dos princípios de homogeneização: os procedimentos que o pedagogo propõe de modo a alcançar a uniformização dos sujeitos e a “sociedade humana universal”, por via da educação escolar.

Deve desejar-se também que até as nações extremamente bárbaras possam ser iluminadas e arrancadas das trevas da sua barbárie e, desse modo, porque são parte do gênero humano, assemelhadas ao seu todo [...]. Portanto, se se não quer ser acusado de espírito estulto ou malévolo, deve querer-se que todos estejam bem e não apenas nós próprios, ou somente o nosso povo (COMENIUS, 1971, p. 47).

Com efeito, o corpo inteiro não pode sentir-se bem, se todos os membros em conjunto e cada um em particular não estão bem, pois eles estão todos de tal modo ligados entre si que, logo algum deles é afetado, todos os outros se ressentem, e facilmente um membro doente contagia outro. E não é diversa a estrutura da sociedade humana, uma vez que um homem é contagiado por outro homem, uma cidade por outra cidade, um povo por outro povo, ao passo que, se todos estivessem sãos, participariam todos do bem comum (Idem, p. 49).

Disso decorre que Comenius chame a atenção, como já fora dito, para os “instrumentos da cultura” que estariam disponíveis para todos os homens de todas as nações, uma vez que “neste aspecto não haveria qualquer diferença de povo para povo em qualquer parte do mundo” (1971, p. 53). Fica, mais uma vez, clara a o fundo da proposta pansófica:

E todos esses instrumentos são dados, não apenas a todos os povos mas a todos indivíduos de cada povo, dada a identidade universal da natureza humana [...]. Portanto se todos os homens forem conduzidos pelos mesmos caminhos, não poderão deixar de chegar todos ao mesmo lugar (COMENIUS, 1971, p. 53).

Eduque-se toda a espécie de barbárie. Não se requer para isso nenhuma arte especial; basta apenas arrancar o homem da barbárie, isto é, das ocasiões de embrutecimento, e transferi-lo para onde ele tenha possibilidades de aprender com os sentidos os vários objetos e

de os perscrutar com raciocínio e, se se trata das coisas colocadas ao seu alcance, de as conhecer historicamente; e ver-se-á imediatamente os brutos transformarem-se em homens [...]. Que é que nos impede de estender este método a todos os povos? Na verdade, quem é capaz de conduzir rectamente um homem por desertos e pelas sendas de um labirinto, é capaz de conduzir dois, três, dez mil e até todos. [...]. O Método é o mesmo (Idem, p. 58).

Salienta-se, assim, mais uma vez, que qualquer diferença aparece como algo a ser corrigido. Conforme Narodowski (2001, p. 58) alerta, é interessante notar que

essa marcada pretensão universalizante será acompanhada por mecanismos homogeneizadores que deixam de lado a possibilidade de haver qualquer diversidade. No rastro do ideal pansófico, a ordem procurada submete à sua proteção qualquer vislumbre de heterogeneidade.

Assim, toda diversidade deveria ser reparada sob o risco de não alcançar um dos objetivos de sua educação, a harmonia de aparência entre os sujeitos. Tal objetivo, contudo, só seria atingido através da supressão das diferenças e da diversidade de modos de ser sujeito e comportar-se. O método é, através de seus princípios de ordenamento e homogeneização, o caminho para essa meta. Nesse sentido, conforme indica Narodowski (2001, p. 70),

vai sendo construído um modelo de desenvolvimento humano, pelo meio do qual o homem cresce e vive para conhecer racionalmente o mundo [...]. Desse modo, se constrói a identidade normal para a Pedagogia moderna: um sujeito cuja constituição física e intelectual orientam-no para um tipo único de raciocínio válido. O germe do entendimento e as possibilidades dos sentidos têm só uma maneira natural; uma maneira cuja realização é, portanto, apropriada e desejada: a racional. Para Comenius, essas características estão presentes de modo inato no homem, estando sempre em estado de potência; assim permanecem até que a atividade educativa consiga desenvolvê-la.

Tais estratégias, como vimos, permeiam todo o método de Comenius; como práticas de subjetivação, como “um tipo de exigência que devia acompanhar toda a extensão da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 113). A prática de si toma corpo na vida ou incorpora-se a própria vida, e uma de suas condições é que se apresenta como uma regra praticável a todos (Idem, p. 114). Nesse sentido, pensamos as práticas pedagógicas indicadas em tais

textos de Comenius como “um conjunto de dispositivos orientados para a produção dos sujeitos, realizadas mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre os indivíduos quanto no interior dos indivíduos” (LARROSA, 1994, p. 52).

Assumo, nesse sentido, acompanhar Narodowski ao pensar que ali “é construído um modelo de desenvolvimento humano, pelo meio do qual o homem cresce e vive para conhecer o mundo a partir de uma determinada racionalidade” (2006, p. 78). Isso porque assim teria se construído a identidade do homem normal para a pedagogia moderna: um sujeito cuja constituição física e intelectual o orienta para um tipo único de raciocínio válido. Ou seja, o ideal educativo universalista que se percebe em Comenius não se mostra meramente na extensão e abrangência da educação (“ensinar tudo a todos”), mas fundamentalmente na intenção de formar *todos* esses (que são “todos”) num *modelo único de sujeito e de homem*.

A Pansofia deve ser levada a tal grau de perfeição que, em confronto com ela, todas as coisas possam parecer o caos – e só ela semelhante a Deus e à máquina do mundo. [...].

Mas, assim como é impossível contar o número das genealogias humanas, assim é possível *reduzir a um número e a uma série os gêneros e as espécies das coisas*. Se pudermos realizar isto, faremos uma coisa extraordinariamente agradável e útil (COMENIUS, 1971, p. 141-142).

Tais problematizações que podemos realizar aqui, por meio da análise dos princípios de ordenamento e homogeneização no método comeniano, manifestam algumas das implicações acerca da noção de “diferença” e da diversidade na escola moderna. A diversidade e a diferença que aparecem em torno da educabilidade dos sujeitos e o reconhecimento de diferenças no que tange à educabilidade desses (“diferentes aptidões”) é vista como algo a ser corrigido, um desvio e uma desordem, “excessos e defeitos da natureza que deveriam ser restabelecidos” (NARODOWSKI, 2001, p. 84). Como Narodowski aponta:

El orden procurado somete a su égida, en pos del ideal pansófico, cualquier atisbo de heterogeneidad. La palabra del especialista recomienda la simultaneidad en todos los niveles de la vida escolar – tiempo, contenido y método – abarcando también en sus

prescripciones toda la actividad del docente. Este afán uniformador genera regularidades para cada escuela y estas regularidades a su vez engarzan entre sí para lograr que todos los procesos escolares se de en un mismo tiempo (NARODOWSKI, 1994, p. 73).

Para essa mentalidade, providos de tal modelo, o próximo passo será levar estabelecimentos escolares públicos a todos os lugares e para todos. Ou seja, há um amplo incentivo à difusão desse modelo de organização escolar para que se consume o cumprimento de uma sociedade universal.

Falo do objetivo da minha proposta de se estabelecerem por toda a parte tais escolas públicas: para se conseguir que, por toda a parte, haja grande abundância de homens bem instruídos. [...]. Naqueles povos onde estão difundidas as escolas e as letras, as crianças aprendem, sabem e compreendem mais do que os velhos dos outros países [...]. Deve fazer-se com que criando escolas por toda a parte, aumente em todos os povos o número daqueles que aprendem, sabem e compreendem; e obter-se-á o que se pretende (COMENIUS, 1971, p. 115).

Nas escolas públicas, pode infundir-se maior número de doutrinas nos espíritos, radicar melhores costumes (e com tempo) eliminar maior número de erros, e finalmente fazer maior economia de trabalho e despesas, na medida em que são escolhidos os melhores educadores, não para esta ou aquela criança em particular, mas para todas, para que ensinem, simultaneamente, a todas, todas as coisas necessárias (Idem, p. 114).

Tal o fundamento constitutivo das práticas enunciadas: “e para que serviria a escola, se ela não tirasse os vícios (que são a sujidade dos espíritos)?” (COMENIUS, 1971, p. 113). A propagação desse modelo de organização escolar, calcada sob princípios de ordenamento e homogeneização, faz parte, portanto, do propósito de atingir maior número de jovens para a formação da sociedade humana universal. Trata-se, mais uma vez, de uma estratégia da tecnologia para constituição de subjetividades, “como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos etc.) de subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 46).

Todos devem habituar-se às relações sociais, sagradas e profanas, à concórdia mútua e a viver no respeito das leis que têm por objetivo a salvação pública. Fica, portanto, determinado que devem ser estabelecidas, por toda a parte, escolas públicas, que serão como que o fermento para a vida econômica e ainda bases da Igreja e do Estado (COMENIUS, 1971, p. 113).

Narodowski aponta justamente que a Pansofia, a proposta de formação unificada de um tipo único de sujeito, é estendida a todo discurso pedagógico pós Comenius. Pois será a partir de Comenius que

el ideal pansofico se vincula evidentemente al acercamiento al Dios del hombre genérico. En otros autores, otras obras y otros tempos, también otras serán las postulaciones utópicas acerca de la pansofia, pero es indudable que la pedagogia há llevado a ella al nivel de proclama e consigna con un impacto muy generalizado. No será ya el Dios comeiano y será la democratizacion, la igualdad, el reencuentro del hombre con hombre, el socialismo, etcétera. No hay pedagogia que se respete que no contenga alusiones directas o indirectas a la pansofia (NARODOWSKI, 1994, p. 100).

Ou seja, haverá uma intenção universalista, pansófica, presente nas utopias pedagógicas desde então. A pedagogia moderna abrigaria desde então o ideário de um “mundo único”, tendo como base desde aí o caráter “trandiscursivo del ideal pansófico” (NARODOWSKI, 1994, p. 102).

5. A PRESENÇA DE COMENIUS

Admirável e perfeito. Por dois séculos Comenius vai influir, reinventadas suas inovações sem o citarem, ou sem o saberem.

Afrânio Peixoto¹⁸.

Se, como vimos, a educação pansófica para Comenius “é para ele um meio de melhorar o mundo, alcançando uma compreensão mútua entre todas as nações do planeta” (ARAÚJO, 1996, p. 44), vemos que o pedagogo moderno influencia, ainda, outras dimensões sociais, na contemporaneidade.

Comenius, em sua vida de proscricção e exílio, foi um árduo defensor da colaboração em todos os níveis, propondo a criação de instituições que assegurassem a convivência pacífica entre as pessoas: o Colégio da Luz (Collegium Lucis) para que todas as pessoas vissem a luz por si mesmas; o Tribunal da Paz (Discaterium Pacis) para tratar da relação entre os povos e o Concílio Ecumênico (Consistorium Oecumenicum) encarregado das questões ecumênicas religiosas (STRECK, 1999, p. 19).

Diante dos aspectos que caracterizam a obra do pedagogo, ainda que o pensamento de Comenius esteja eminentemente detido no campo dos estudos, das políticas e das práticas educacionais, tal ambição de fundar uma “sociedade humana universal” o faz extrapolar esse escopo de incidência. É assim que Comenius além de “*pedagogo da modernidade*” é também nomeado “*mestre das Nações*” (KULESZA, 1992). Essa curiosa duplicidade de status é, no mínimo, intrigante, mas se explica devido ao intenso esforço de Comenius em construir um método pedagógico para a homogeneização e pacificação dos seres humanos de todo o mundo.

Streck (1999) aponta a importância de Comenius para a criação e o funcionamento de organismos internacionais, uma vez que deles é considerado o inspirador. Haveria, portanto, uma estreita relação entre o ideário de Comenius e os organismos internacionais de cooperação, pois estes apontam Comenius como o precursor da criação de uma organização mundial para a educação – algo como, contemporaneamente, reconhecemos em um

¹⁸ Redator do “Manifesto dos Pioneiros”, 1932.

organismo como a UNESCO (PAIVA, 1983). Como vimos, Comenius impingiu o método pedagógico para uma escola universal; seus olhos estavam centrados no horizonte da produção da universalização humana.

É sabido também que a Organização das Nações Unidas e, mais recentemente, a União Europeia, tem frequentemente reconhecido o papel do pensamento e obra de Comenius em prol da paz mundial e da harmonia entre as nações. A UNESCO, órgão das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura, distribui uma *Medalha Comenius* para as personalidades que se destacaram no campo educacional (FRITSCH, HAUFF e KORTHAASE, 2005 apud KULESZA, 2011). Segundo dados conferidos no endereço eletrônico das Nações Unidas, a medalha Comenius foi conjuntamente criada em 1992 pelo Ministério da Educação Nacional, Juventude e Desportos da República Checa e pela UNESCO, por ocasião do quarto centenário do nascimento do filósofo e pedagogo. A medalha é atribuída na sessão da Conferência Internacional da Educação (CIE) e representa um indicativo de reconhecimento do trabalho dos educadores “notáveis”¹⁹.

Para Streck, tal prestígio contemporâneo em organizações como essas revela que “a grande contribuição de sua obra reside justamente na reflexão dos pressupostos humanos para conceber a paz e a cooperação entre os povos e na relação destes pressupostos com a prática educativa” (STRECK, 1999, p. 19).

E se as ideias de Comenius estariam implícitas ou explícitas em vários projetos educacionais, pesquisas pedagógicas, reformas dos sistemas escolares e abrangentes propostas de cunho sócio-político-cultural, “o espírito comeniano estaria também presente na Declaração dos Direitos Humanos, de 1988, e nos textos de vários projetos de leis e decretos, com ênfase, é claro na educação” (ARAUJO, 1996, p. 88).

São diversos os autores que concordam quanto à notória presença das ideias comenianas na educação contemporânea no mundo e no Brasil. Danilo Streck (1992) indica, de antemão, que as ideias de Comenius nos fazem

¹⁹ Conforme o documento “Ensinar”, redigido por Jery Brophy, da Série Práticas Educativas I, da Academia Internacional de Educação / UNESCO.

vislumbrar vários dos questionamentos que a configuração da educação da modernidade legou:

[...] não se pode passar por cima do fato de que Comenius se encontra no início de um processo que agora está sendo questionado, às vezes radicalmente. Os títulos a ele atribuídos em livros sobre educação são unânimes em confirmar a sua presença marcante neste momento histórico em que se funda a sociedade atual. Ele é conhecido como “um dos fundadores da didática moderna”, “o pai da pedagogia moderna”, “o Galileu da educação”, “o Bacon da pedagogia”, entre outros nomes com o mesmo conteúdo. Portanto, ao questionar o projeto de modernidade, o retorno a Comenius assume um interesse bem especial e tenderá a ser perpassado pelas mesmas ambiguidades que caracterizam a discussão sobre modernidade. Dentro dessa discussão vem recebendo um destaque especial a instituição à qual a modernidade atribuiu um papel central, a escola (STRECK, 1999, p. 8).

Para Moacir Gadotti, Comenius é apontado como o “criador de um sistema educacional que até hoje não foi superado” (GADOTTI, 1993, p. 80). Para Paiva (1983), “Comenius tem sido referendado como o ‘grande moderno’, como alguém que antecipou a moderna pedagogia, exercendo um papel de espécie de profeta em relação as muitas das direções nas quais se desdobraria a pedagogia e a política educacional de nosso tempo” (p. 23).

No Brasil, temos alguns indícios de que a presença do ideário comeniano é também incidente. Embora a recepção de Comenius na educação brasileira, de acordo com alguns autores (STRECK, 1999; ARAÚJO, 1996), tenha sido estudada de maneira pouco aprofundada, podemos considerar alguns sinais que já foram perscrutados por alguns estudiosos. Não existem estudos muito aprimorados que certificam a relação direta, mas alguns dados nos ajudam a perceber que parte de algumas referências de base em políticas educacionais têm o franco reflexo das ideias comenianas. Alguns estudos (STRECK, 1999; KULESZA, 1992) apontam que referências a Comenius podem ser encontradas no Parecer sobre as reformas de ensino, de Rui Barbosa, no século XIX – em 1882. De acordo com os estudos (Ibidem), em dado período histórico em que o Brasil adentrava o mercado internacional como produtor de café, se adaptava a um novo tempo e circunstância de mercado que requeria novas formas de trabalho e educação.

Num momento em que, através da produção de café para exportação a economia brasileira saía da estagnação dos decênios anteriores para se ajustar à dinâmica do mercado mundial, cresce o anseio pela industrialização como fator de progresso nacional. Rui Barbosa, “exemplo de liberal clássico do século XIX”, expressa nos seus pareceres sobre educação a necessidade da emancipação econômica através da introdução da indústria no país, constituindo a escola poderoso instrumento nesse sentido. O livro de Calkins, para uso das escolas de formação primária adequava-se perfeitamente aos seus desejos de uma educação sem verbalismo e orientada para a transformação da natureza através da técnica. [...]. Sabe-se que Rui Barbosa descobriu Comenius quando traduziu anos antes o livro de Alisson Calkins, “Primeiras Lições de Coisas”, inspirado em Comenius e Pestalozzi (KULESZA, 1992, p. 58).

Conforme Streck (1999, p. 11), “as ideias de Comenius surgem, neste contexto, como referência para uma nova educação, no caso, para uma educação voltada para as lições das coisas”. É conhecido que o livro *Primeiras Lições de Coisas* (Primary Object Lessons), de A. Calkins, traduzido por Rui Barbosa, foi vastamente utilizado nas escolas brasileiras do fim do século XIX e no início do século XX (ARAÚJO, 1996). Segundo Hallewell (1965, p. 211 apud KULESZA, 1992, p. 60), “a influência desse livro na educação brasileira foi enorme²⁰ e o número de referências contemporâneas demonstra ter sido o manual par excellence para a formação de professores da escola primária”. Conforme Kulesza (1992), esse livro foi de uso generalizado na Europa e EUA, nessa mesma época.

Bohumila Araújo (1996) apresenta também alguns indicativos da introdução de Comenius na educação escolar brasileira. De Rui Barbosa até a discussão sobre Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, e da Lei de Diretrizes e Bases, de 1997. Haveria, mesmo, sinais da presença do pensamento comeniano no Projeto de lei da LDB de 1990.

²⁰ Conforme exposto por Kulesza (1992, p. 59), em 1882, o livro de Calkins, traduzido por Rui Barbosa, “Primeiras Lições de Coisas” foi aprovado oficialmente para uso nas escolas públicas, sendo utilizado nas escolas normais ao menos até 1916. Como aponta o autor, “associado intimamente com o ensino de ciências, visto estarem estas na raiz do processo civilizatório, o ‘método indutivo’ introduziu os primeiros textos de iniciação científica no Brasil. [...]. Graças em parte, ao apoio dado por Rui Barbosa às lições de coisas, e às modificações introduzidas nos programas escolares durante os primeiros decênios da república, aparecem assim no Brasil os primeiros textos, traduzidos ou originais, preparatórios para o ensino de ciências” (KULESZA, 1992, p. 63).

Entre os pontos de convergência estariam o Artigo 1º (abrangência dos processos educativos), Artigo 2º (fortalecimento da solidariedade internacional), Artigo 3º (o dever do Poder Público de assegurar a todos os direitos à educação escolar), Artigo 7º (garantia de continuidade e permanência do processo educativo), Artigo 32º (relação adequada entre o número dos alunos e o número dos professores) (ARAÚJO, 1996, p. 133).

Por outro lado, também haveria vestígios do método comeniano empregados pelas escolas cristãs. Para Streck “a utilização do novo método, baseado na observação e na experiência, também foi uma característica das escolas fundadas pelos missionários protestantes, notadamente metodistas e presbiterianos, na segunda metade do século XIX” (1999, p. 12). O autor comenta, ainda, que as escolas metodistas rapidamente ultrapassaram as demais escolas brasileiras ao empregarem o método inspirado em Comenius.

Entretanto, suspeita-se também que, antes disso, as ideias pedagógicas de Comenius já tenham penetrado no Brasil por outra via: a dos imigrantes alemães que se estabeleceram no sul do Brasil. Para Streck (1999, p. 12), Kreutz (1996, p. 81) traça uma interessante comparação entre a representação que os imigrantes alemães e seus descendentes construíram da “lição das coisas” e a representação dos positivistas. Entre os últimos, o contexto que gerou as representações não permitiu que se desenvolvesse de fato uma proposta e uma prática educacional alternativa. Já na escola comunitária dos imigrantes alemães, no Rio Grande do Sul, especialmente a partir de 1880, as “lições de coisas” teriam contribuído para aumentar o número de escolas, para a produção de material escolar a partir da realidade do aluno e para a introdução do método indutivo. Comenta Kreutz (1996, p. 81): “a inversão proposta por Bacon foi uma diretriz para todo o processo científico. Ratke e Comenius entraram como principais artífices da aplicação dessa inversão metodológica ao processo didático”.

Outrossim, a primeira publicação acadêmica que se tem notícia acerca do pensamento de Comenius é feita por Valdomiro Lorenz e Fernando Azevedo, intitulado “Um apóstolo do progresso”, publicada no Anuário do Brasil, em 1924. Evidentemente, a obra de Comenius (como a maioria que encontramos até as mais recentes publicações) é majoritariamente enaltecida. Azevedo e Lorenz, em 1924, afirmavam:

Não há quem não conheça em rodas de ensino de nome o grande Comenius [...]. Dos mestres estreatantes aos de alto bordo, todos se comprazem mesmo em enroupar a sua pedagogia caseira com teorias gandaiadas no monturo de velhas obras de autores lidos em Comenius, que é, sem dúvida, um dos luminares da educação moderna (AZEVEDO, 1924, p. 93 apud ARAÚJO, 1996, p. 121).

Como no exemplo acima, em sua vasta maioria, os textos pesquisados que abordam a trajetória e ideias pedagógicas de Comenius, prestam uma espécie de lisonja ao autor. Um desses exemplos pode ser conferido no artigo datado de 1983, de Vanilda Paiva, que acentua e incentiva a atualidade do pensamento de Comenius ao afirmar que “Comenius é atual num país como o nosso [...] no que diz respeito ao apelo a renovação dos métodos pedagógicos”. A autora afirma que quatrocentos anos depois há a necessidade de realizá-lo plenamente: “o fascínio que Comenius pode exercer nos nossos dias situa-se na capacidade de dar respostas globais a leitores que vivem hoje profunda perplexidade, descrença e fragmentação” (PAIVA, 1983, p. 31).

O pensamento de Comenius é, assim, “considerado precursor de um grande número de propostas pedagógicas e inovações educacionais nos últimos séculos e diante disso seria impossível não considerá-lo um ‘contemporâneo’” (PAIVA, 1983, p. 31). Também Araújo, em tom afirmativo, indaga: “Por acaso o sistema sugerido por Comenius não existe, em seus traços gerais até hoje?” (ARAÚJO, 1996, p. 25). Por ter sido o primeiro a elaborar e a defender uma teoria para escola única, Araújo (1996, p. 89), indica que “Comenius expressa a ideia do sistema educacional utilizado praticamente até agora na maioria dos países” (ARAÚJO, 1996, p. 89). A proposta pedagógica de Comenius é daí defendida como meio de um conhecimento apreendido sistematicamente, apontando para o modelo de “escola única” (PAIVA, 1983) um “bem” ainda não totalmente alcançado. Defendem, portanto, que para Comenius a reforma universal do mundo só seria atingida através da ampliação da escolarização unificada e generalizada das populações. Eis algo que, segundo tais estudiosos, a educação brasileira deveria assumir enquanto projeto.

Vê-se, doravante, a presença de Comenius nas teorias pedagógicas contemporâneas.

[...] difícilmente se intuiría que se trata de pensamientos concebidos hace casi cuatrocientos años pero es así, el tránsito de Comenio por la senda del pensamiento humano es muy añejo, no obstante la luz de sus teorías es aún capaz de iluminar nuevas veredas como la que juntos recorrimos a lo largo de este análisis; incluso puede fácilmente instalarse como uno de los focos que iluminan autopistas de más o menos reciente inauguración, como la de Piaget o la de Ausubel, por ejemplo (CIPRÉS, 2009, p. 126).

Uma dessas incidências na contemporaneidade é a influência de Comenius sobre as ideias de Piaget. Se o método abarcava a introdução de um ensino gradativo, conforme a idade dos alunos, muitos autores afirmam a relação contígua entre as concepções educativas de Comenius e as teorias do epistemólogo genético, no século XX. É conhecido, inclusive, um texto lisonjeiro que Piaget dedica à obra de Comenius²¹.

La teoría piagetiana ha permitido que educadores y pedagogos comprendan mejor la realidad del niño y su desarrollo, con la consecuente mejor adecuación de estrategias y contenidos para que éste logre acceder más exitosamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si amalgamamos los conceptos de Piaget con los expuestos por Comenio y los trasladamos a la Pedagogía moderna, podemos percibir la vigencia del pensamiento comeniano en los sistemas educativos correspondientes. La teoría piagetiana ha influido en las corrientes didácticas actuales dado que há brindado las bases científicas, así como el enfoque biológico y genético que Comenio solo atinó a anticipar en su tempo (CIPRÉS, 2009, p. 119).

A presença do pensamento de Comenius em termos concretos aparece, portanto, no pensamento educacional contemporâneo de forma tanto direta (na organização da instituição escolar, propriamente dita), quanto indiretamente (como influência em determinações de políticas educacionais, por exemplo).

Araújo indica que “como acontece com clássicos, as ideias de Comenius continuam vivas e presentes nos códigos de pensamento e representações que passam de geração para geração, instituindo um incessante diálogo entre as unidades epocais” (ARAÚJO, 1996, p. 88). Ciprés acentua a reminescente

²¹ Intitulado “on Amos Comenius”, o texto é publicado na Revista da UNESCO, International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 173-96.

presença do pedagogo na estrutura da organização escolar, que resiste em suas variações:

[...] es fácil establecer una analogía entre el sistema educativo por niveles que sugiere Comenio y el que rige hoy en día a la mayor parte de las sociedades modernas sin ignorar – claro está – las particularidades o adaptaciones específicas que cada una de estas sociedades ha considerado pertinentes dentro de sus propios sistemas educativos (CIPRÉS, 2009, p.120).

Lembrando o que aponta Narodowski (2001, p. 13), Comenius para a pedagogia moderna instaura, a partir de seus textos, “alguns dos mais relevantes mecanismos que se perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos de história pedagógica”. Com ele aparecem inovadoras propostas discursivas e institucionais pedagógicas difundidas a partir o século XVII, na Europa, e seus textos “manifestam vários dos dispositivos fundantes instalados na pedagogia” (NARODOWSKI, 2001, p. 13). Daí que Comenius expresse uma referência inaugural, visto que sua visão é fundante e base de futuras preocupações teóricas vitais para a interpretação do devir pedagógico atual (Idem).

Posto assim, para além de suas formas concretas de incidência, defendemos aqui que o pensamento que Comenius apresenta a subjetividade pedagógica moderna, em suas variações, perpassando a produção da configuração escolar contemporânea. Narodowski dá o nome de “cosmovisão comeniana”. É uma compreensão de mundo que, por meio de uma metodologia pedagógica, forjadora de tais subjetividades éticas, forma tal subjetividade pedagógica. Como acentua Ciprés, Comenius, com sua obra, fundamenta “la obra que día a día protagonizamos millones de maestros y alumnos a lo largo y ancho del mundo” (2009, p. 128). Ou seja, figuram as práticas: formam-se sujeitos.

6. CONCLUSÕES

Mas um mundo único tende a ser um mundo uniforme. Esta indiferenciação dos seres humanos em nível planetário é a realização do velho sonho ocidental.

Serge Latouche

O debate sobre diversidade na educação escolar é hoje, indubitavelmente, um debate de fôlego. O que buscamos com esta dissertação foi analisar certo pressuposto homogeneizante que calça e configura a estrutura da educação escolar moderna, que se consagra a partir da reforma educativa ocorrida no século XVII. Tratou-se de pensar a educação escolar moderna mediante os textos de Comenius, em um nível ontológico e por meio da análise de suas práticas. Práticas essas que estão intimamente relacionadas com o período histórico referido, ou seja, definem-se como práticas escolares “modernas”.

Como indica Freitag, “numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica” (1986, p. 15). No caso de Comenius, haveria em suas obras uma teoria da educação, baseada numa concepção de mundo e sociedade (KULESZA, 1992). Como fora dito, Comenius não foi o primeiro a pensar o que pensou.

Comenius no fue el primero que defendió la necesidad de una reforma educativa. En Inglaterra, Francis Bacon había condenado la insistencia en el latín y había aconsejado retomar el estudio de la naturaleza. En Alemania, Wolfgang Ratke y Johann Valentin Andrea, entre otros, también habían intentado hacer mejoras, aunque ninguno de ellos obtuvo el favor del Estado para sus proyectos (CIPRÉS, 2009, p. 113).

Entretanto concatenou suas ideias com foco na escola, como o “primeiro pedagogo a elaborar e defender a teoria da escola única” (ARAÚJO, 1996, p. 89), o que configurou o modelo educacional moderno que tem a escola como parte central:

Tendo como ideal a paz religiosa (a unificação das igrejas reformadas, a tolerância e a liberdade geral de opinião, a reconciliação dos cristãos e do gênero humano) e política, ele pensa poder chegar a atingi-lo através da ciência universal, da sabedoria universal posta a serviço de uma “reforma universal” comandada pela razão. [...]. E no coração de tal projeto coloca-se a educação e a escola, condição para o êxito da reforma do mundo: a escola torna-se o centro [...] (PAIVA, 1983, p. 29).

Nesse sentido, Veiga Neto assevera que a educação escolar moderna, “ao se pretender universal e obrigatória, – progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI – se tornou o aparelho que mais eficientemente do que qualquer outro a fabricar sujeitos modernos” (VEIGA-NETO, 1995, p. 50). Na medida em que a educação escolar moderna parece ter sido engendrada como um espaço inventado para a correção da diferença humana, haveria a produção de um sujeito de tipo único de racionalidade, conforme afirmou Narodowski (2001). A educação escolar moderna, então por intermédio de seus métodos, funcionaria como meio de criação e reprodução de uma subjetividade universalista.

Nesse caso, como aponta Clauser, é fátua a contundência de uma subjetivação que se dá mais do que obediência às regras de conduta, mas por uma obediência “intelectual” – ou, uma obediência internalizada às práticas, às técnicas.

One area in which Comenius especially anticipated modern educational practice was school discipline. In a manner unlike the traditional practices in Europe and in colonial America, Comenius suggested that sound discipline was more than a matter of keeping order, but was actually a sound basis of an intellectual process. "A school without discipline," said Comenius, "is like a mill without water... If you withdraw the water from a mill, it stops... In the same way, if you deprive a school of discipline, you take away... (a) motive power." But discipline, as Comenius envisioned it, implied more than mere servile obedience to arbitrary rules of conduct. The discipline Comenius advocated was essentially intellectual (CLAUSER, 1961, p. 50).²²

²² "Uma área em que Comenius especialmente antecipou a prática educativa moderna foi a disciplina escolar. De uma maneira diferente das práticas tradicionais na Europa e na América colonial, Comenius sugeriu que disciplina era mais do que uma questão de manter a ordem, mas sim uma base sólida proveniente de um processo intelectual. 'Uma escola sem disciplina', disse Comenius, 'é como um moinho sem água... Se você retirar a água de um moinho, ele para... Da mesma forma, se você privar uma escola de disciplina, você tira... (a) força motriz'. Mas a disciplina, como Comenius havia imaginado, implicava mais do que mera obediência servil às regras arbitrárias de conduta. Para Comenius, a disciplina defendida era essencialmente intelectual" (CLAUSER, 1961, p. 50).

É claro que “a fabricação de subjetividades, pela escola moderna, não é resultado direto e mecânico das práticas, mas das relações entre as normas estabelecidas e as estratégias de resistência” (VEIGA-NETO, 1995, p. 45). Tal consideração coaduna com os princípios da constituição ética:

uma nova mecânica e uma nova economia de poder, uma nova forma de estrategização social do poder, contando com princípios, com mecanismos, procedimentos e instrumentos singulares de dominação, heterogêneos e incompatíveis, à primeira vista, àqueles característicos do modelo de soberania [...], pressupõe muito mais uma trama de coerções materiais do que a existência física de um soberano (GADELHA, 2009, p. 57).

Isso tudo por meio de “uma série de mecanismos, procedimentos e técnicas que combinando entre si subjetivam, situando sempre em relações específicas e regulares com o espaço e o tempo” (GADELHA, 2009, p. 61). Tratar-se-ia, daí, o modo como sujeitos para essa pedagogia se constituiriam a si mesmos como sujeitos morais, em face de tais estratégias, na medida em que operam sobre o conduzir-se como “ser humano”.

Tratar-se-ia, então, do que podemos denominar como espécie de “ethos” pedagógico universal, isto é, um tipo de “caráter, tom, disposições morais, estéticas, éticas – a visão de mundo” (GEERTZ, 1989, p. 66) universalista. A cosmovisão da educação escolarizada moderna seria a de um mundo no qual a diversidade deverá ser reparada. Seria a conformação de uma subjetividade una, na qual a diversidade humana é entendida como uma anátema.

Latouche (1996) é um dos autores que adverte para o triunfo de um modelo universal. Ao discutir a ocidentalização do mundo por via dos processos coloniais, aponta para o esforço continuado, ao longo dos séculos, que a subjetividade eurocentrada ocidental teve de exercer uma “padronização do imaginário”, por meio de sua unificação. Pois o método pedagógico moderno, representado aqui nos textos de Comenius, não seguiria tais pressupostos?

O mundo inteiro participa de níveis diversos de uma sociedade técnica única. A ciência é uma, a matemática é a verdadeira linguagem comum a todas as nações. O ritual de entrega do Prêmio

Nobel manifesta, periodicamente, a universalidade e a unidade da comunidade dos sábios. O culto mundial da técnica prepara as nações e os homens para se submeterem, sem repugnância, a seus imperativos. [...]. Assim, a aceitação da técnica em sua utilização cotidiana, a crença compartilhada na ciência como fonte das maravilhas da técnica [...] constituem fatores irresistíveis de padronização do imaginário. Trata-se da concepção do tempo e do espaço, da relação com a natureza, da relação do homem consigo mesmo. [...]. A organização prática, por imperativos técnicos funciona com base no sistema único (LATOUCHE, 1996, p. 30-31).

Nessa sequência, em “A escola do homem novo”, Carlota Boto expõe que, então, no século XVIII, a escola passa a ser um dos focos para a construção da cidadania da República. Por isso, vê-se naquele momento, uma estreita identificação entre escola, educação e a construção do Estado Nação (nada mais homogeneizador) e dos cidadãos. A produção dos sujeitos universais ali cumpriria a finalidade de servirem à governamentalidade. Sofistica-se um formato escolar no qual os saberes escolares, que veiculavam o que o Estado recém inaugurado pretendia registrar como legítimo. Elegiam, para tanto, objetos que pudessem modelar a alma da criança (e jovens) para esse fim. Ali também são incentivadas práticas para a formação de “hábitos físicos, aprendizagens cognitivas e lições de moral capazes de, pela utopia da infância, radicar a perfeição do amanhã” (BOTO, 1996, p. 177). O que Boto apresenta são os anseios da vontade pedagógica que, na esteira do século XVIII, objetivava produzir sujeitos de uma ética universal do Estado.

Pretendia-se, em tal modelo, uma sociedade liberta de preconceitos ou vícios de qualquer espécie. É como se a virtude fosse o próprio espírito da Revolução, a condição da mudança. E formar para a virtude era – aos olhos do legislador – introjetar estados de ser criança bastante distintos de todos os anteriormente compostos. Para aperfeiçoar física e moralmente a espécie, propunha-se-lhe soluções práticas. A regeneração nacional exigia o veículo privilegiado da educação primária pública, gratuita, obrigatória, universal e laica. Universo de ensaio da civilidade adulta (Ibidem).

É claro que os textos de Comenius não indicam linearmente a forma da estrutura pedagógica escolar assumida pelo Ocidente desde a modernidade. Nesse sentido, salvaguardando anacronismos arriscados, buscando desviar de tentativas canhestras de estruturar a história por meio de uma teleologia subsequente, entendemos que o que vimos com os textos de Comenius,

obviamente, não induz diretamente às condições institucionais da escola contemporânea.

Contudo, sinaliza para um debate que fundaria a “substância ética” do sujeito pedagógico fundado, desde a modernidade, como diria Foucault (1997), mencionado no início desse trabalho. Qual seria, pois, a substância ética do sujeito pedagógico visto nas obras de Comenius? Seria a de um sujeito universal? Como tais iniciativas didático-pedagógicas conformam a produção de “formas de experiências de si nas quais os indivíduos tornam-se sujeitos de um modo particular?” (LARROSA, 1994, p. 57).

O que isso nos diz respeito da educação escolar contemporânea e seus debates acerca da diversidade? Se a escola moderna estabelece os fundamentos fulcrais da organização escolar, presentes até hoje, parece salutar retomá-la em seus princípios. Debater a diversidade no âmbito da escola contemporânea passa, talvez, por discutir a sua estrutura calcada no ideário moderno desde os seus conceitos mais básicos. Debater a diversidade na escola passa, quiçá, por esmiuçar certos procedimentos que se preservam “variando” ao longo tempo, e que foram escolhidos para eliminar, justamente, a própria diversidade.

Os princípios de ordenamento e os princípios de homogeneização foram recursos de análise criados para o entendimento desse método que tem por função submeter as diferenças à unificação da formação dos sujeitos. Ou, conforme indica Narodowski (2006), o método enquanto um *corretor potencial*, que tem por objetivo eliminar as diferenças ao tender para um único padrão de identidade. Como dissemos, Boto (2005) acentua que na passagem do século XVIII, considerando as peculiaridades epocais, a escola moderna, de certa maneira, insistiria em tais pressupostos:

Certamente, a tradição escolar que se organiza no Ocidente desde primórdios da Idade Moderna carrega consigo essa herança que, ao mesmo tempo, ajuda a fabricar. Práticas e rituais escolares inventam um modo distinto de ser humano, que, por sua vez, contrapõe-se com frontalidade aos particularismos das camadas populares e, por vezes, até mesmo à língua falada nas comunidades e nas famílias. O latim é introduzido como idioma culto para ser o contraponto autorizado dos linguajares coloquiais. Desde as primeiras escolas religiosas no início do século XVI – pela tradição jesuítica, luterana, calvinista, jansenista etc. –, tratava-se de pôr a público comportamentos prescritos e

prevenir condutas proscritas, de modo que, paulatinamente, a escolarização pudesse auxiliar no firmamento da pretendida homogeneidade cultural. Tal intento perpassava o anseio por unidade linguística. O Estado – quando se apropria dessa constelação, quando assume para si a tarefa de instrutor das populações e de pedagogo da nação – incorpora muitas liturgias construídas e postas em prática pela linguagem da escola moderna (CATROGA, 1996 apud BOTO, 2005, p. 8).

Uma vez tendo apresentado determinadas constatações acerca da pedagogia do universal em Comenius, ficamos, pois, diante de uma problematização acerca da incontestável relação entre a instituição escolar moderna e sua característica vontade de homogeneização. Seria uma “vontade” (para usar uma expressão nietzschiana) de isonomia, de conformidade, de parença e unidade entre os homens, ao passo que as diferenças antevistas como ameaças a serem corrigidas. Se “[...] a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade [...]” (FREITAG, 1986, p. 15), sobram indagações diante da imanente relação entre a constituição da educação escolar moderna e seu princípio pansófico, constituidor de sujeitos universais. Fica a inadiável constatação de que, ao debatermos a diversidade na educação escolar contemporânea, não teremos como furtarmos a repensá-la desde suas tensões históricas.

Nisso consiste a afirmação precedente: debater a diversidade na educação escolar é encarar um debate de fôlego. É dispor-se a debater a educação escolar moderna em um nível ontológico – e, porque, cosmológico. Como indica Veiga-Neto (1995), é aceitar que

[...] há o aspecto produtivo da escola que implica o reconhecimento da importância dos dispositivos pedagógicos na constituição dos sujeitos modernos. Deriva daí o reconhecimento de que não serão nem atos de vontade política (por mais forte e sincera que seja essa vontade), nem discursos pedagógicos (por mais retóricos e carregados de idealismo que se apresentem), que poderão revolucionar a educação escolarizada moderna sem levar em conta que, além de seu papel mediador, ela produz – no sentido mais forte do termo – o mundo que temos (VEIGA-NETO, 1995, p. 44).

Concorda-se, assim, com aquilo indicado por Cambi (1999, p. 203): toda sociedade articula-se em “torno de um projeto educativo, apresenta-se como

uma sociedade educativa. E se tal educação se dispõe na sociedade de maneira submersa, escondida, e ao mesmo tempo micrológica, capilar, confiando num feixe articulado de agências: família, escola, prisão, etc.". Posto que, debater a diversidade na educação escolar é desentranhar as bases de uma instituição que não apenas não foi pensada e desenvolvida para investir na diversidade humana, mas que a tomou (a diversidade) enquanto obstáculo a ser corrigido por meio de seus mecanismos.

Como tais questionamentos podem incidir sobre as discussões acerca das políticas de diversidade e inclusão em face dos debates curriculares e pedagógicos contemporâneos? Afinal, não seria a diversidade um termo equívoco a própria natureza ética da instituição escolar moderna?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

ARAÚJO, Bohumila. **A atualidade do pensamento de Comenius**. Bahia: Editora UFBA, 1996.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BÉDARD, Jean. **Comenius ou combatre la pauvreté par l'éducation de tous**. Paris: Liber, 2005.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

_____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 set. 2012.

BROPHY, Jere. **Ensinar**. Academia internacional de educação. Série práticas educativas I - Unesco, Bélgica. Disponível em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Education alPracticesSeriesPdf/prac01p.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Education%20PracticesSeriesPdf/prac01p.pdf). Acesso em: 17 nov. 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAULY, Olivier. **Comenius, o pai da pedagogia moderna**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Comenius: l'utopie du paradis**. Paris: PUF, 2000.

CIPRÉS, Isela. La vigencia del Jon amos Comenio em el pensamiento educativo actual. **Revista FUENTES HUMANÍSTICAS**, n. 39, 2009.

CLAUSER, Jerome. Comenius Considers Discipline. Reviewed work(s): Source: **Peabody Journal of Education**, v. 39, v. 1 (Jul., 1961), p. 50-53.

COMENIUS, João Amós. **Pampaedia** – Educação Universal. Tradução por João Ferreira Gomes. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

COMENIUS, Jon Amos. **A Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Cultura entre aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault** – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUSSEL, Enrique. 1492. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault**. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

FONSECA, Tania Mara Galli et al. Microfascismos em nós: práticas de exceção no contemporâneo. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2011.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **A história da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. Verité, pouvoir et soi. In: **Dits et écrits IV - 1980-1988**. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado, sociedade**. São Paulo: Moraes, 1996.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora ática, 1993.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte universal e ensinar tudo a todos totalmente**. São Paulo: PUCSP, 1994. (Tese de doutorado).

_____. **Comênio e a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOMES, Joaquim Ferreira. A "Pampaedia" no contexto da "de rerum humanarum emendatione consultatio catholica" de Comênio. Coimbra, **Revista Humanitas**, 1998.

GRIMBERG, Silvia. **Pedagogía, Currículo y subjetividad**: entre pasado e futuro. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

HAMILTON, David. Comenio e a nova ordem. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n. 3, Jul. 1993.

_____. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, Jan./Jun. 2001.

KULESZA, Wojciech. **Comenius: a persistência da utopia em educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____ A escola da infância de Comenius. **VI Congresso brasileiro de história da educação**. SBHE, 2011: Vitória, ES. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/431.pdf>

KREUTZ, Lúcio. Representações diferenciadas de lições de coisas no início da República. **Estudos Leopoldenses**, v. 32, n. 148, p. 75-85, jul./ago. 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e a Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2002
Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2012.

MACHADO, Lucilia. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MARSHALL, J. D. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault simplesmente**: textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Infância y poder**: la conformación de la pedagogia moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAIVA, Vanilda. Johan Amos Comenius (1592 – 1670): Primórdios da pedagogia política e da democratização do ensino. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**: Niterói: jan/jun, 1983.

PEIXOTO, Afrânio. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.188–204, ago. 2006.

PIAGET, Jean. The significance of John Amos Comenius. In: **COMENIUS, J.A.** John Amos Comenius on Education. New York: Teachers College, 1967.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROSS, F. (Org.). **Foucault, a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SANTA BÁRBARA, Rubiana. **Profissão professor em Comenius**. 173 pg. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2010.

SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

STRECK, Danilo. Uma linguagem para a educação: notas sobre a recepção de Comenius no Brasil. **Revista História da Educação/ FAE – UFPEL**, n. 6, p. 5-25, out. 1999.

SEPÚLVEDA, Ginés. **De la justa causa de la guerra contra los índios**. (Publicado em Roma em 1550). Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.