



## A MODERNIDADE E O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA COMENIANO

Marco Aurélio Gomes de Oliveira<sup>1</sup>  
Mario Borges Netto<sup>2</sup>  
Carlos Alberto Lucena<sup>3</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o projeto de formação humana comeniano expressa na sua obra-prima *A Didáctica Magna*. A primeira parte do texto constitui-se num panorama histórico do contexto social vivenciado pelo pensador durante os séculos XVI e XVII, no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Em seguida, apresentamos a concepção de homem, educação e infância em Comênio e sua ligação com o projeto social almejado pelo mesmo, portanto, evidenciando as influências filosóficas, políticas e econômicas que marcaram o período de transição entre a Idade Média e a Modernidade. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais e salientamos a importância de pensarmos a infância como uma categoria social vista sob os diversos aspectos sociais (econômico, político, cultural e social).

**Palavras-chave:** Educação. Modernidade. Comênio. Formação humana.

## THE MODERNITY AND COMENIUS' HUMAN FORMATION PROJECT

### Abstract

The purpose of this study is to present Comenius' human formation project discussed on his masterpiece *The Magna Didactica*. The text's first part consists in the historic outlook of the social context experienced by the philosopher between the XVI and XVII centuries, with respect to its social, politic, economic and cultural aspects. Next, we present the conception of mankind, education and infancy in Comenius and his links with the social project he craved for, therefore giving evidence to philosophic, politic and economical influences highlighted in the transition period between the Middle Ages and Modernity. Finally, we present our final considerations and emphasize the importance of understand infancy as a social category with regards to the various social aspects (economic, politic and social).

**Keywords:** Comenius. Education. Modernity. Human formation.



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MODERNIDADE, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Para melhor conhecermos o terreno histórico sobre o qual se alicerçou a proposta educacional de Comênio e o debate pedagógico com o qual debateu, analisaremos o movimento cultural que foi denominado de *Modernidade*. Daremos destaque à Modernidade, por entender que ela reúne em si princípios e valores caros à organização da vida social nascente, que se consolidou posteriormente como modo de produção capitalista.

Partimos do princípio que entende que a história da humanidade é marcada pela divisão de classes e pelos conflitos daí decorrentes. Isso nos faz considerar que entre os séculos XV ao XIX foram elaboradas diferentes maneiras de perceber e pensar o homem e as relações por ele estabelecidas com o meio e com seus pares. Frente a isso, faz-se necessário destacar que o projeto Moderno não é um projeto unitário, homogêneo, composto e liderado por um único grupo social, mas constituído por diferentes grupos sociais, que possuem diferentes visões de mundo, projetos societários e propostas pedagógicas distintas. Porém, apesar das diferenças filosóficas e políticas existentes no interior do projeto Moderno, entendemos que seja possível destacar as principais características que lhes dão unidade.

### Entendemos por Modernidade

[...] uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. (ARAÚJO, 2007, p. 182).

De acordo com Araújo (2007, p. 182), no final do período medieval inicia um movimento cultural em que “[...] o homem adquire centralidade, sua valorização é posta como fundamental em vista do libertar-se da cultura medieval, tempo em que a fé ocupava papel central e subordinava a razão humana”. Na História, esse período da gênese da Modernidade ficou conhecido como Renascimento – fim do século XIII ao XVII –, um momento em que se retoma os ideais clássicos expressos pela cultura grega e romana, em que a subjetividade humana passa a ser objeto de investigação, em especial, nas áreas da Ciência e da Filosofia. Esse processo “[...] se caracteriza por uma mudança de atitude do homem diante dos problemas da vida e do mundo” (CAMBI, 1999, p. 221); pela valorização da *liberdade* do homem de investigar e se expressar no campo científico, filosófico, musical, no campo da pintura, da literatura, na política, na economia, dentre outros. (ARAÚJO, 2007).

[...] o período do Renascimento, portanto, revela que está nascendo a possibilidade de o homem buscar em sua existência explicações sobre a sua existência, buscar na história humana explicações sobre a história humana,



buscar na sociedade explicações sobre essa mesma sociedade, buscar na educação a possibilidade de construção do próprio homem [...]. (ARAÚJO, 2007, p. 184).

Disso podemos perceber que a Modernidade foi marcada pela projeção de novos ideais para os homens e para a sociedade, ideais que rompiam com a cultura medieval. Para a filosofia medieval as relações sociais e de produção, bem como a concepção de homem e de conhecimento, tinham suas explicações centrada no divino e nos seus desígnios,

[...] situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino, como ser que traz para sua existência marcas de uma origem divina, mas cicatrizadas por causa do pecado original; e, no entanto, restaurada em Jesus Cristo. (ARAÚJO, 2007, p. 190-191).

Deus se configurava como ponto de partida, e de chegada, para a explicação do homem e de todas as relações humanas estabelecidas. Em contrapartida, a Modernidade nega esses pressupostos medievais. O ponto nodal do projeto Moderno é a centralidade atribuída ao homem no debate filosófico, no que se refere ao seu protagonismo na produção dos meios necessários para a sua existência e na organização da vida social. A ênfase da Modernidade se volta para a redescoberta das possibilidades do homem, tendo em vista prosseguir com o curso histórico tomado pela humanidade frente às transformações econômicas e políticas que marcaram a transição do feudalismo para o sistema capitalista.

Em síntese, a Modernidade foi um movimento que teve como propósito explicar a existência humana pelo seu existir, tornando secundários os fundamentos que remetam a existência do homem aos desígnios de Deus. Esse movimento não formou homens que desprezavam a existência de Deus, mas que não mais submetiam aos desígnios celestes a sua capacidade de conhecer a realidade e nela interferir, dentre eles encontra-se o próprio Comênio. Concordamos com Manacorda (2006, p. 178) ao considerar que a divisão dos grupos não acontece entre religiosos e leigos, mesmo porque grandes humanistas foram homens da Igreja, como os papas Nicolau V e Pio II.

A divisão se passa entre os fatores de uma concepção que é negativa nos confrontos com a vida, repressiva nos confrontos com a educação, conservadora nos confrontos com a cultura, e os fatores de uma aspiração que liberta todas as potencialidades criativas do homem e que encontra o modelo e o estímulo na redescoberta da literatura grega e latina.

A nosso ver a Modernidade revolucionou o âmbito cultural-ideológico por construir e defender duas ideias que combateram os ideais medievais, retirando de Deus a via ao conhecimento e humanizando a história. Esse revolucionar se apresenta de duas maneiras, por um lado, temos a ideia da *laicização*, que emancipou a mentalidade da visão religiosa do mundo e da vida, ligando o homem à história e à direção do seu processo (a liberdade e o progresso). Por outro lado, temos a *racionalização*, exaltação da produção dos conhecimentos que se legitimam e se organizam através do uso livre da razão. (CAMBI, 1999).



Não perdendo de vista a materialidade do processo, é possível identificar que a Modernidade está intimamente relacionada às mudanças no modo de produção europeu, o qual se desprendia do feudalismo e se convertia paulatinamente ao modo de produção capitalista. Esse processo de transição do feudalismo ao capitalismo foi um longo período “[...] em que o velho modo de produção não tinha desaparecido e as novas relações do novo modo de produção eram gestadas”. (LOMBARDI, 2010, p. 235). Esse período foi denominado por Marx de *acumulação primitiva de capital* (MARX, 2006), fundado numa economia de base mercantil, em que a produção se destinava a trocas e não apenas ao uso imediato.

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (ENGELS; MARX, 2007, p. 43).

No contexto da gênese do projeto Moderno, prevalecia o trabalho familiar, cuja jornada de trabalho era condicionada pelos fatores naturais (chuva, vento, iluminação solar), onde o espaço de trabalho era o próprio lar, acrescido dos seus arredores. Tratava-se de um tipo de relação de trabalho, no qual o trabalho assalariado não havia se difundido amplamente. “Era uma produção artesanal, na qual trabalhadores independentes vendiam o produto de seu trabalho, mas não seu trabalho. Os artesãos eram donos de suas oficinas, ferramentas e matéria-prima”. (LOMBARDI, 2010, p. 236).

Com o crescimento da produção e da venda de mercadorias, teve-se um grande desenvolvimento das cidades comerciais (denominadas de *burgos*) e dos mercados, espaços físicos onde se realizavam as trocas e o comércio. Isso contribuiu para transformar o modo como os homens produziam sua materialidade; o trabalho passou a ser executado nessas cidades, seja nas próprias casas dos produtores e/ou em oficinas manufatureiras especificamente abertas sob o impulso da ampliação mercantil. (LOMBARDI, 2010). Teoricamente essas mudanças expressavam o início da derrocada da estrutura feudal, que ruía aos poucos e que, concomitantemente a ela, florescia uma nova organização da produção da vida social. Foram alguns séculos de transformação para que o processo de produção capitalista pudesse se realizar plenamente. Isso somente ocorreu quando o trabalhador ficou totalmente disponível e o capitalista pode comprar a força de trabalho desses trabalhadores, conforme demonstramos na primeira parte deste trabalho.

Frente a isso, pode-se notar que nesse período histórico, a produção da vida material sofreu mudanças na produção, alterando sua natureza e finalidade, agora mercantis. O comércio, o artesanato e a manufatura, tornaram-se atividades econômicas comuns no cenário europeu a partir do século XV. Essa produção mercantil posta em movimento criou a demanda por um novo tipo de organização social, de homem e de



trabalhador, a qual seria sanada pelo projeto Moderno de homem e de sociedade, que teve sua expressão última na consolidação da sociedade capitalista.

Diante dessas mudanças no processo produtivo, o *humanismo* apresenta-se, primeiramente na Itália e depois por toda Europa, como resposta cultural às necessidades materiais do contexto em tela. Esse movimento ficou conhecido por suas características antropocêntricas, as quais fundadas no resgate do *mundo clássico* (cultura greco-romana) amparavam-se em diferentes pensadores no embate com a filosofia medieval e sustentavam diferentes projetos de formação humana (CAMBI, 1999; MANACORDA, 2006; ROSSI, 2009). Além das inúmeras consequências sociais sustentadas por essa mentalidade, no âmbito educacional esse movimento representou uma renovação pedagógica, a qual estabeleceu a ruptura com o passado, no que diz respeito à formação do homem. “O humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em relação às *litterae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos [...]” (MANACORDA, 2006, p. 175), retoma a *Paidéia clássica*<sup>4</sup>, valorizando suas ideias de cultura, história, literatura e retórica, em contraposição à *Paidéia cristã*.

Um tema recorrente da pedagogia humanista se tornou uma das maiores características do projeto educacional Moderno, a necessidade de *levar em consideração a natureza da criança*, no seu duplo sentido: considerar sua tenra idade e de educar cada criança de acordo com sua própria inclinação<sup>5</sup>. (MANACORDA, 2006). Essa ideia se justificou por dois motivos: 1) pela necessidade de providenciar a formação das crianças de modo que supra, futuramente, as necessidades laborais, políticas e civis das suas comunidades, as quais precisavam de profissionais que ocupassem as diversas atividades produtivas e políticas; 2) pela distinção e conservação da divisão social, através da defesa incondicional da *natureza nobre da criança abastada*, que deveria ser educada de maneira que se desenvolvesse na sua plenitude e vivesse uma vida de fortuna.

Esses dois motivos expostos expressam os diferentes tipos de escolas presente entre os séculos XV ao XVIII, cada qual destinada a um público e a uma finalidade social e educacional. De um lado havia as escolas paroquiais, cenobiais<sup>6</sup> e as universidades medievais, todas vinculadas à filosofia medieval-religiosa, cuja formação se inspirava na *Paidéia cristã*. Essas instituições se destinavam a formar o homem conforme os preceitos religiosos, seja ele oriundo das classes abastadas, ao qual eram destinados os mosteiros e as universidades; seja das classes mais miseráveis, que por meio das escolas paroquiais poderia ser “salvo” pela instrução e conduzidas à salvação divina.

De outro lado, havia a instrução ministrada por mestres livres, que poderiam ser mestre de ofícios, profissionais de diversas atividades laborais, ex-clérigos ou filólogos. A finalidade dessa nova modalidade de instrução, que poderiam ser de cunho *técnico-profissional* ou *humanista-clássico*, variava de acordo com o seu público-alvo e com o mestre que a conduzia. Vejamos sobre cada uma delas.

Intimamente ligada ao desenvolvimento econômico, do comércio e das oficinas, a instrução técnica ofertada pelos mestres de ofícios ganhou espaço no seio social e passou a ser muito requisitada, pelas famílias que se ascendiam economicamente por meio do



comércio. Essa instrução tinha por finalidade a introdução de crianças e jovens à prática de algum ofício, geralmente, ligado ao comércio ou ao artesanato. Geralmente o ensino era ministrado nas oficinas e as práticas pedagógicas estavam intimamente ligadas ao dia a dia do estabelecimento e ao fazer produtivo. Quanto ao conteúdo ministrado, era possível verificar o ensino das línguas vulgares<sup>7</sup>, do manuseio do ábaco e de tudo que fosse *útil* para o exercício daquele ofício que ali se aprenderia. Era prática usual no período, as crianças e jovens conviverem durante anos com o seu mestre, vivendo nas próprias oficinas. Diferente do que predomina no senso comum, a instrução técnica nesse período não era destinada somente aos filhos das classes mais pobres, a esses geralmente eram destinados a instrução elementar religiosa, conforme vimos anteriormente.

Concorrente a esse tipo de instrução havia aquela destinada aos estudos da cultura e dos textos clássicos latinos e gregos, ministrada pelo mestre livres denominados de *humanistas*. O humanismo nasce retórico e filológico, pois a recuperação dos textos e das línguas clássicas (grego e latim), atribuía centralidade aos estudos linguísticos e às *artes do trivium*, consideradas pelos seus fautores como a ciência pedagógica primordial. No entanto, a instrução humanista não se destinava somente aos estudos das letras, mas, como no mundo antigo, valorizavam os *studia humanitatis*<sup>8</sup>, os quais traçavam as características comuns da instrução ofertada pela maioria dos mestres humanistas, uma formação humana para o espírito humano.

Diferente dos mestres de ofícios, os humanistas deste período voltam-se contra as iniciativas pedagógicas que vislumbravam uma cultura não somente laica, mas produtiva. De acordo com Manacorda (2006, p. 177) “[...] as ciências naturais ficarão em grande parte estranhas aos seus interesses, como também a cultura popular. Seu mérito repousará na redescoberta da civilização antiga e de novos valores da vida”. Nesse contexto, é possível perceber que o humanismo se constitui como uma iniciativa aristocrática, pois permaneciam neles a velha atitude de desconfiança e de desprezo para com as artes manuais. Em geral, o humanismo se apresenta como “[...] uma educação desinteressada do homem ‘nascido nobre e livre’”. (MANACORDA, 2006, p. 179).

Portanto, esses dois tipos de instrução dividiam as opiniões das famílias do terceiro estado<sup>9</sup>, cada qual em um dos extremos; de um lado, uma formação ligada às técnicas e atenta às mudanças no âmbito produtivo e econômico; e de outro, uma formação destinada à educação da natureza humana, marcada pelo princípio grego do *kalokagathos* (do belo e do bom). Entre essas duas maneiras de formar o homem havia a busca de uma terceira via, uma formação que contemplasse cultura desinteressada e formação técnica-profissional. Manacorda (2006) destaca alguns dos pensadores italianos que propuseram esse tipo de formação, dentre eles, encontramos, Leonardo da Vinci e Niccolò Machiavelli. Nos escritos de ambos é possível encontrar o apelo à uma instrução que contemple tais características.

[...] poderíamos lembrar também Niccolò Machiavelli, que à “continua lição dos antigos” (e nisto era humanista) acrescentava o estudo “da realidade efetiva” (e nisto era homem moderno); mas, sobretudo, como expoente de uma cultura e de uma praxe anti-humanista, Leonardo da Vinci, o “homem sem letras”. Certamente não direi que suas opiniões contribuíram para a mudança da escola,



mas [...] indicavam um deslocamento dos interesses da gramática e da teologia para o ábaco e a “física” natural, que apareciam como aspectos característicos do surgimento das novas classes produtoras, dominadoras das cidades e organizadas nas corporações de artes e ofícios. (MANACORDA, 2006, p. 184).

Esse tipo de instrução conclamado por Machiavelli e da Vinci expressa o projeto de formação humana que se atentava para as transformações correntes no modo de produção de seu tempo. Como dissemos, essa proposta não vingou no século XV, entretanto, ao longo dos séculos, XVII ao XIX, ela tornar-se-ia a forma mais acabada do ideal de homem moderno. A figura do “*homem culto educado nas artes liberais, porém voltado para o fazer produtivo*” expressa de maneira adequada o nosso interesse com a utilização da expressão “uma Minerva mais crassa<sup>10</sup>” para intitular o nosso texto e caracterizar o projeto educacional de Comênio. Minerva era a deusa romana equivalente à deusa grega Atena, expressão máxima de todo o saber, toda arte, de toda estratégia de guerra, portanto, o símbolo da sabedoria e da cultura para a civilização antiga. Crassa, termo de origem latina, *crassus*, cujo significado é grosseiro, estúpido<sup>11</sup>, tomado, no senso comum, como vulgar. Os termos *vulgar*, *grosseiro*, *estúpido*, e todos os outros que são utilizados para dar significado ao termo *crasso*, no período medieval e até os séculos XIV e XV, foram utilizados para adjetivar os conhecimentos e os homens que se dedicavam às artes manuais e aos seus desdobramentos teóricos.

Portanto, quando nos referimos a “uma Minerva mais crassa” para fazer remissão ao principal projeto de formação humana da Modernidade, bem como ao projeto comeniano, estamos referindo a um homem de sabedoria grosseira, vulgar, ou seja, culto, porém hábil nas artes manuais. Em outras palavras, um homem dotado de uma formação cultural de alto nível, capaz de se voltar para os problemas da sua realidade material, para o desenvolvimento produtivo e econômico de sua época e, que fosse capaz de se ocupar com as coisas da vida mundana.

Esse ideal de formação humana, que alia cultura e técnica, mesmo que não tenha atingido seus objetivos imediatos na sua gênese, ganharia forças nos séculos seguintes e culminaria no que se convencionou chamar de *Nascimento da Ciência Moderna*, denominado por Paolo Rossi (2009) de *revolução científica*. Esse movimento histórico tratado por Rossi (2009) foi um momento de radical ruptura com a ciência medieval e de distanciamento e ampliação dos conhecimentos centrados somente em uma cultura desinteressada (humanista). Não se pode precisar a sua delimitação no tempo histórico, no entanto, o referido autor aproxima a gênese dessa ruptura com os primeiros escritos dos filósofos denominados de utopistas, dentre eles o de maior destaque, Francis Bacon (1561-1626), e dos postulados de Galileu Galilei (1564-1642). Os defensores dessas novas concepções se propunham a relacionar suas teorias com o desenvolvimento do setor produtivo e com as questões materiais e objetivas de seu tempo. A ciência deixaria de ser desinteressada e passaria a se incorporar no processo produtivo, tendo como principal objetivo a elevação da produtividade e, como decorrência disso, a elevação das taxas de lucro.

A questão de fundo posta neste movimento científico revolucionário é o debate entre a *nova ciência moderna* e a ciência especulativo-hermética (fechado) (ROSSI, 2009).



A visão de mundo humanista, carregada pelos ideais de *laicidade* e *racionalidade*, em dois séculos conquistou vários adeptos, os quais, paulatinamente, passaram a defender *um saber com fim utilitário*, bem como, *a universalização do acesso ao saber e a sua difusão*. A comunicação e a difusão do saber, e sua pública discussão, como é corrente nos dias de hoje, nem sempre estiveram presente como um valor na história. Rossi (2009, p. 18) nos revela que houve vários e extensos embates travados entre os signatários da concepção de “[...] saber público [...]” e os fautores da concepção hegemônica de saber, o *saber hermético*, entendido como iniciação, como um patrimônio que somente *poucos homens* poderiam atingir.

Essa concepção hermética do saber marcou a ciência medieval e teve grande circulação entre os intelectuais do período, dentre eles, os alquimistas e os homens da Igreja. Esses intelectuais defendiam que o conhecimento não podia ser disseminados à todos, pois consideravam a existência de uma distinção entre dois tipos de homens: “[...] a multidão dos simples e dos ignorantes e os poucos eleitos que são capazes de captar a verdade velada sob a letra e os símbolos e que são iniciados aos sacros mistérios<sup>12</sup>”. (ROSSI, 2009, p. 19, tradução nossa).

Esse saber secreto era assim concebido, pois era entendido como algo precioso, sagrado, fruto de uma verdade eterna fundada no *logos* e na autoridade dos escritos sagrados e dos clássicos greco-latinos. Por isso, esses *sábios medievais* compreendiam que ao tornar o conhecimento acessível a todos os homens, estavam profanando-o, pois, “[...] o que é precioso não é para todos, a verdade deve ser mantida secreta, sua difusão é perigosa<sup>13</sup>”. (ROSSI, 2009, p. 17, tradução nossa).

Em contraposição a essa concepção fechada e restrita do saber surgiu no interior das oficinas um grupo de homens que tomariam a frente deste debate, e que posteriormente influenciariam o mundo dos filósofos, quais sejam: os *engenheiros e artesãos*. Esses homens constituíram uma forte oposição ao saber secreto dos monges e dos alquimistas, pois entendiam que todos os homens deveriam ter acesso ao saber, independente do grupo social de origem. “Eles concordemente recusaram a distinção na qual se fundava aquele segredo: aquele entre a exígua fileira dos sábios ou <<homens de verdade>> e o *promiscuum hominum genus* [promíscuo gênero humano] ou massa dos induzidos<sup>14</sup>”. (ROSSI, 2009, p. 17-18, tradução nossa). Artesãos, engenheiros e os filósofos naturais, defendiam que o saber não deveria estar sob a posse de um pequeno grupo de notáveis, mas de todos os homens. Por isso, se propunham a lutar por um saber universal, compreensível a todos, construído por todos e a todos comunicável, pois entendiam que cabia à nova ciência a função de elaborar um saber útil à manutenção da vida humana e de uma filosofia do gênero humano.

Essa oposição empreendida pelos engenheiros e artesãos não se restringiu somente à defesa da universalização do saber, mas, se estendeu aos novos conteúdos e às finalidades do conhecimento científico. Outros ramos do saber que iam além do saber linguístico (característico do movimento humanista) ganharam relevo na instrução do homem; a matemática de Descartes e a ciência experimental de Galileu dariam o mote para o curso dos estudos. De acordo com Rossi (2009, p. 39, tradução nossa) “[...] nasce um





tipo de saber que tem a ver com o projeto de máquinas, a construção de instrumentos bélicos de ataque e defesa, com as fortalezas, os canais, as barragens, a extração de metais das minas<sup>15</sup>”. Cambi (1999, p. 209-210) nos revela que para atingir as finalidades postas pela *nova ciência*, o campo pedagógico passou por algumas alterações no que tange aos conteúdos dos seus “programas e métodos de ensino”. Matemática, ciência e política, passaram a fazer parte do *currículo* formativo ideal, pelo menos dos grupos sociais privilegiados e destinados a uma função de direção política.

Como podemos perceber, em vista de responder às demandas do setor produtivo e da organização social nascente, a ciência e a instrução passaram a caminhar de mãos dadas, de modo que à segunda era atribuída a função de formar um tipo de homem a partir dos conhecimentos produzidos pela primeira. De acordo com Manacorda (2006, p. 184) impulsionada pela ciência moderna, a humanidade caminhava a passos largos para a consolidação do ideal de homem burguês lançado no século XV, com Machiavelli (homem instruído na “lição dos antigos” e na “realidade efetiva”) e Da Vinci, (“o homem sem letras”).

Instruir o homem civil e produtivo tornou o objetivo da educação moderna. Manacorda (2006, p. 236) nos revela que “[...] de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo [...]” diferentes pensadores tentaram concretizar esse ideal. Na maioria das propostas pensadas por esses homens é possível encontrar o prevaecimento cada vez mais incisivo do interesse pelas artes mecânicas, ligadas ao novo modo de produção, o capitalista. Dessas propostas é possível extrair projetos de formação tanto no nível das modernas academias<sup>16</sup>, para os filhos da classe social emergente (burguesia), quanto ao nível mais modesto da preparação das classes mais pobres para um trabalho que se industrializava cada vez mais. Os principais aspectos das propostas educacionais produzidas no período podem ser sintetizados na “[...] exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas *úteis*, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las”. (MANACORDA, 2006, p. 243).

A obra de Comênio é entendida aqui como resposta à essa materialidade. Como na esteira da física – que vislumbrava numa nova organização do universo – e da filosofia – como uma renovada concepção de homem – a pedagogia comeniana veio no intuito de estabelecer inovadoras bases para a educação, particularmente em sua preocupação, até então ausente dos debates pedagógicos, com o processo de ensino e aprendizagem. A sua tese da universalização do conhecimento e da massificação da escolarização vieram ao encontro das mudanças que estavam em operação no início da modernidade e que reconfiguraram, definitivamente, a ordem econômica, política, social e filosófica. Nesse sentido, a proposta educacional comeniana irá contribuir para alicerçar as bases da nova ordem econômica que se preludiava. Trata-se de uma razão a serviço da dimensão temporal e não somente com o divino.

Assim, na modernidade começou o questionamento sobre qual deveria ser o ponto de partida para uma educação que contemplasse os anseios desta nova ordem social e desse novo sujeito nascente. É nesse período que as atenções se voltam para a infância e a



criança, pois, acreditava-se que esta fase da vida humana o indivíduo se apresenta propenso para iniciar o processo de aprendizagem, isto é, por meio da educação é possível formar o ser humano para viver de acordo com as regras e valores legitimados pela sociedade.

## **O PROJETO DE FORMAÇÃO HUMANA COMENIANO: AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E SOCIEDADE NA DIDÁCTICA MAGNA (1649) – TRATADO DA ARTE UNIVERSAL DE ENSINAR TUDO A TODOS**

Na obra de Comênio, *A Didáctica Magna*, escrita no século XVII, que trata sobre um método educativo que levaria o ser a conquista da condição humana, percebemos claramente sua vinculação teórica a matriz filosófica do empirismo, visto que, para o autor, o homem não nasce com tal condição, mas a constitui por meio de um processo educativo que parte das experiências como meio para a formação e desenvolvimento dos costumes e hábitos praticados pelos indivíduos em sociedade.

Nesse sentido, Comênio (1996) considera a natureza humana como uma substância desprovida de conhecimentos a priori, uma vez que a mesma foi atribuída aos homens pela vontade divina com o intuito de possibilitar a apreensão por parte dos seres humanos dos costumes e hábitos corretos a partir de uma intervenção fiel e correta de um mestre ou preceptor, que esteja respaldado em princípios morais que conduzam tal formação a um caminho reto de encontro com Deus.

Para Comênio,

[...] cada homem é para o seu Deus um paraíso de delícias, se se mantém no lugar que lhe foi marcado. De modo semelhante, também a Igreja, que é a comunidade de todos os homens consagrados a Deus, é, muitas vezes, comparada, na Sagrada Escritura, ao paraíso, ao jardim e à vinha de Deus. [...] Fomos expulsos para as solidões da terra, e tornaríamos-nos nós próprios uma solidão e um autêntico deserto escuro e esqualido. Com efeito, fomos ingratos para com aqueles bens, dos quais, no paraíso, Deus nos havia cumulado com abundância relativamente à alma e ao corpo; merecidamente, portanto, fomos despojados de uns e de outros, e a nossa alma e o nosso corpo tornaram-se o alvo das desgraças. (COMÊNIO, 1996, p. 56-57).

Com base nesse trecho, identificamos fortemente no pensamento comeniano a presença de Deus, sendo o responsável pela criação humana e criador de todas as coisas, e que o mesmo as criou perfeitamente, entretanto, os homens, seres imperfeitos, não souberam usufruí-la em sua plenitude. Segundo o autor, o motivo central que provoca a expulsão dos homens do paraíso é a ausência de uma instrução que molde sua natureza humana de acordo com os preceitos morais preconizados por Deus.



Dessa forma, entendemos a razão defendida por Comênio em afirmar que o ser humano não traz em si mesmo a condição de ser humano, mas a predisposição em apreender as coisas a partir de um aprendizado com o meio exterior. Quanto é forte esse pensamento defendido pelo autor, que o próprio, faz menção a situação vivida por Eva diante da serpente como prova concreta da dependência humana da experiência para construção do conhecimento.

É evidente também que, já antes da queda, havia sido aberta, para o homem, no paraíso terrestre, uma escola, na qual ele ia, pouco a pouco, fazendo progressos. Com efeito, embora às duas primeiras criaturas, apenas criadas, não faltasse nem o movimento, nem à palavra, nem o raciocínio, todavia, do colóquio de Eva com a serpente, torna-se evidente que não tinham conhecimento das coisas, o qual vem da experiência; pois se aquela desventurada fosse dotada de uma experiência mais rica, não teria admitido com tanta simplicidade quanto a serpente lhe disse, pois teria então a certeza de que aquela criatura não podia ser dotada da capacidade de discorrer, e que, por isso, devia estar a ser vítima de uma engano. Com maior razão, portanto, se poderá sustentar que agora, no estado de corrupção, se se quer saber alguma coisa, é necessário aprendê-la, porque realmente vimos ao mundo com a mente nua como uma tábua rasa, sem saber fazer nada, sem saber falar, nem entender; mas é necessário edificar tudo a partir dos fundamentos. (COMÊNIO, 1996, p. 121-122).

Portanto, segundo Comênio, o ser humano é um ser que deve ser instruído para que controle seu instinto natural. A tarefa de controlar o instinto e instruir o homem não é atribuição simples de ser operada e que pode ser exercida por qualquer pessoa. O autor busca na natureza, em situações naturais, a constatação da importância de uma interferência no processo formativo e o papel fundamental para o bom resultado do produto final.

Aristóteles comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde se pode escrever tudo. Portanto, da mesma maneira que, numa tábua, onde não há nada, o escritor pode escrever, e o pintor pintar aquilo que quer, desde que saiba da sua arte, assim também na mente humana, com a mesma facilidade, quem não ignora a arte de ensinar pode gravar a efígie de todas as coisas. E se isto não acontece, com toda a certeza que não é por culpa da tábua (excepto, uma ou outra vez, quando ela é demasiado rugosa), mas por ignorância do escritor ou do pintor. Há porém, uma diferença: na tábua, não é possível traçar linhas senão até o limite em que as margens o permitem, ao passo que, na mente, por mais que se escreva ou esculpa, nunca se encontra um sinal que indique o termo, pois (como atrás se observou), ela não tem termo. (COMÊNIO, 1996, p. 107).

A partir da influência aristotélica que defende o princípio do realismo, isto é, a essência do conhecimento está na realidade, na relação do homem com a natureza num processo que parte da realidade para a construção da ideia racional das coisas, Comênio acredita que só é possível conhecer o mundo por meio das experiências. A experiência sob a ótica comeniana é encarada como um momento privilegiado em que o indivíduo tem a possibilidade de aprender as características, os valores e a cultura humana, pois



[...] a natureza dá as sementes do saber, da honestidade e da religião, mas não dá propriamente o saber, a virtude e a religião; estas adquirem-se orando, aprendendo, agindo. Por isso, e não sem razão, alguém definiu o homem um animal educável, pois não pode tornar-se homem a não ser que se eduque. (COMÊNIO, 1996, p. 119).

Nesse sentido, a experiência é uma ação individual que visa à constituição da identidade humana, uma vez que, parte do pressuposto que o homem nasce apenas com as aptidões primárias para desencadear o processo de aprendizagem, sendo assim, necessária a presença de um agente externo na condução e organização do meio social para garantir as condições de apreensão da realidade.

Segundo Comênio,

O homem, enquanto tem um corpo, é feito para trabalhar; vemos, todavia, que de inato ele não tem senão a simples aptidão; pouco a pouco, é necessário ensiná-lo a estar sentado e a estar de pé, a caminhar e a mover as mãos, a fim de que aprenda a fazer qualquer coisa. Como pode, portanto, a nossa mente, sem uma preparação prévia, ter a prerrogativa de se mostrar perfeita em si e por si? Não é possível, porque é lei de todas as coisas criadas o começar do nada e elevar-se gradualmente, tanto no que diz respeito à essência como no que diz respeito às ações. (COMÊNIO, 1996, p. 121).

Nesse momento da discussão sobre a natureza humana e concepção de homem, é possível analisar a ideia de infância e a relação que a mesma possui para a viabilização do projeto social de Comênio, que defende a tese da pansofia, isto é, a universalização do conhecimento a partir da instrução metódica conduzida por uma instituição que garanta a todos uma formação gradativa e progressiva de acordo com o seu grau de complexidade.

No homem, só é firme e estável aquilo de que se embebe a **primeira idade** [...]. Do mesmo modo, no homem, as primeiras impressões estampam-se tal maneira que é um autêntico milagre fazê-las tomar nova forma; por isso, é de aconselhar que elas sejam modeladas logo nos **primeiros anos da vida**, segundo as verdadeiras normas da sabedoria. (COMÊNIO, 1996, p. 131, grifo nosso).

A ideia de infância expressa nesse trecho por Comênio anuncia uma nova função social para a mesma. Nesse contexto, a infância é vista como um período crucial para iniciar o processo educativo, uma vez que possui as condições primitivas que a possibilita ser moldada e esculpida em conformidade com as regras sociais. Nesse trecho, notamos a marca de uma finalidade educativa no que se refere à ênfase dada nos primeiros anos da vida do ser humano, pois é nesse período que são feitas as marcas e impressões essenciais para a constituição da identidade humana.

Segundo Comênio, a infância é um estado natural do ser humano em que preserva algumas marcas atribuídas por Deus e que não foram corrompidas pelos homens. Portanto,

[...] as criancinhas têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura das coisas humanas, em estado tão deplorável. Com efeito, embora a corrupção, produzida pela queda de Adão, tenha invadido toda a substância do nosso ser, todavia, [...]



resulta que as criancinhas, não estando ainda novamente manchadas, nem pelos pecados nem pela incredulidade, são proclamadas herdeiras da herança patrimonial do reino de Deus, desde que saibam conservar a graça de Deus já recebida e manter-se limpas do mundo. Além disso, estas coisas podem ensinar-se mais facilmente às crianças que aos outros, pois não estão ainda dominadas pelos maus hábitos. (COMÊNIO, 1996, p. 64).

Desse modo, a virtude infantil está na capacidade de preservar sua pureza em relação ao mundo exterior, que está corrompido e respaldado em valores egoístas e individualistas, contudo, isso não significa que a criança traz em si um conhecimento inato que a eximi de uma instrução, pelo contrário, ela se apresenta perfeitamente apta a apreender todo o ensinamento que lhe seja instruído, desde que, tal processo formativo seja organizado e planejado para que facilite o aprendizado da criança com vistas a formação de um sujeito ético e moral. Logo, Comênio afirma que “[...] as mentes simples e não ainda ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos, são as mais aptas para amar a Deus”. (COMÊNIO, 1996, p. 65).

Ao analisar a idéia de infância em Comênio (1996) percebemos que a mesma é um período fundamental da condição humana, visto que é na infância que podemos modificar toda a história da humanidade, imprimindo-a valores e hábitos a serem cultivados ao longo da existência humana.

O cuidado e a atenção para com o estágio infantil na perspectiva comeniana se fundamenta na crença de que todo ser humano é passível de ser transformado, isto é, mediante uma experiência é possível que o indivíduo adquira conhecimento das coisas e perceba que essa aprendizagem se dará ao longo de sua vida. Portanto, está “[...] implantado também no homem o desejo de saber; e não apenas a aceitação resignada, mas até o apetite do trabalho. Surge logo na primeira idade infantil e acompanha-nos durante toda a vida”. (COMÊNIO, 1996, p. 105, grifo nosso).

Nesse sentido, as peculiaridades da infância em Comênio (1996) encontram confluência em alguns fenômenos da natureza. Quando o autor destaca a semelhança de tais fenômenos naturais com as situações do cotidiano, é possível entender que essa associação está ligada a ideia de que ambos os fenômenos seguem a mesma lei de regimento, ou seja, a lei universal de que Deus criou todas as coisas no mundo, incluindo os homens e a natureza e que ambos seguem um caminho natural – nascimento, crescimento, amadurecimento e morte – sendo assim, as características que marcam o desenvolvimento do meio físico permeiam em certa medida o progresso humano.

[...] é evidente que é semelhante a condição do homem e a da árvore. Efectivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com suas feições próprias), mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele se não plantam os germens da sabedoria, da honestidade e da piedade. Agora importa



demonstrar que esta plantação deve ser feita enquanto as plantas são novas. (COMÊNIO, 1996, p. 127).

Com base nesse trecho, fica evidente a concepção comeniana de infância associado a um estágio de evolução da condição humana que deve ser regido com toda cautela e segurança para que progrida até a fase adulta, pois é na infância que deve ser ensinado os costumes e hábitos necessários para o restante da vida. Portanto, devemos começar

[...] a formação muito cedo, pois não deve passar-se a vida a aprender, mas a fazer. [...]. Deve, portanto, desde cedo, abrir-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a vida, ele deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas. (COMÊNIO, 1996, p. 128-129).

Para que o homem pudesse formar-se ad humanitem, Deus concedeu-lhe **os anos da juventude, durante os quais, sendo inábil para outras coisas, fosse apto apenas para a sua formação**. [...] Não resta, portanto, nenhuma outra hipótese senão que o nosso Criador, com ânimo deliberado, se dignou conceder-nos a graça de retardar o nosso desenvolvimento, para que fosse mais longo o espaço de tempo para nos dedicarmos ao estudo; e torna-nos, durante tanto tempo, inábeis para os negócios econômicos e políticos, para que, durante o restante tempo da vida (e também na eternidade), nos tornássemos mais hábeis nesses assuntos. (COMÊNIO, 1996, p. 131, grifo nosso).

A importância atribuída à infância em Comênio está diretamente ligada a sua convicção na capacidade formativa da criança de ser projetada de acordo com os ensinamentos e suas experiências no meio social, isto é, para o autor, a infância está atrelada a um projeto de futuro, no qual o homem – na sua fase adulta – possa realizar plenamente sua função social e ética. Portanto,

É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. [...] no homem cujo cérebro (que, como atrás dissemos, é semelhante à cera, recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos), **na idade infantil, é inteiramente húmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam**; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais dificilmente se imprimem ou esculpem as coisas [...]. De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes nos coração de alguém, importa plantá-la nos **primeiros anos**; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde **tenra idade**; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos **primeiros anos**, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz. (COMÊNIO, 1996, p. 129-130, grifo nosso).

Ao analisar a idéia de infância em Comênio, notamos sua vinculação intrínseca com um projeto social mais amplo, que vislumbra a constituição de um homem em sincronia com as mudanças sociais e históricas de seu tempo. Para tanto, tal projeto necessitaria de um espaço de formação, ou seja, a escola passa a ser considerada o lócus central de preparação do indivíduo para a vida social.



A centralidade da escola é uma questão encarada por Coménio (1996) com muita seriedade e dedicação, visto que é uma instituição social responsável por conduzir a formação intelectual e moral dos indivíduos. Segundo o autor, a escola concilia a condição física e humana com os saberes, costumes e hábitos adequados a cada período do desenvolvimento humano.

Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. Onde os *fundamentos* de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua *verdade* é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o *curso dos estudos* é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um *caminho* fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. (COMÉNIO, 1996, p. 43).

Portanto, o processo de escolarização nessa perspectiva tem a função de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade, iniciando na infância até a fase adulta, com o intuito de forjar um modelo de homem que atenda a expectativa gerada pelo projeto social comeniano, que saiba distinguir o certo do errado, o bem do mal, ou seja, um homem correto e virtuoso.

É possível notar que Coménio (1996) defende um modelo de escola no qual seu objetivo central será de instruir a todos nela inserido de forma equânime, sem distinções, e que esse processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma pontual e gradativa, isto é, pontual porque respeitará o período de desenvolvimento do ser humano e gradativa, porque visa a acumulação progressiva de conteúdos e conhecimentos ao longo da trajetória escolar.

Nesse sentido, a escola deve-se pautar em

[...] um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal *certeza*, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. (COMÉNIO, 1996, p. 45-46, grifo do autor).

Logo, a escola nesse momento histórico assume o compromisso de desenvolver todas as atividades relacionadas ao processo educativo, desde a sua organização até a execução. A quem caberá a organização e execução de tal proposta pedagógica? Eis que surge a figura fundamental do preceptor, mestre-escola, professor, como aquele que terá o papel de instruir as crianças e a juventude, garantindo o cumprimento da função social da escola – a *pansofia* – instrução de tudo a todos que foi produzido ao longo da história da humanidade. Sendo assim, compete ao professor ensinar “[...] a arte das artes é, portanto, um trabalho sério e exige perspicácia de juízo, e não apenas de um só homem, mas de



muitos, pois um só homem não pode estar tão atento que lhe não passe despercebidas muitíssimas coisas”. (COMÊNIO, 1996, p. 47).

A tarefa de ensinar ou instruir não se restringe apenas ao professor ou simplesmente a esfera escolar. O ambiente familiar transfere valores culturais e morais para as crianças e os jovens. Entretanto, a instrução essencial a ser transmitida deve ser propagada pela escola, pois a mesma é constituída de profissionais capacitados que saberão utilizar o método apropriado para imprimir as marcas corretas e justas nas mentes infantis e juvenis.

Segundo Comênio (1996), o direcionamento dado pelos professores à escolarização da infância é justificado pela complexidade dos conhecimentos, uma vez que não basta conhecê-los para si mesmo, mas é preciso dominar as técnicas e os instrumentos capazes de ensinar a todos com tranquilidade e satisfação de dever cumprido, isto é, a realização de um trabalho que possibilita a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos.

“Todavia, porque, tendo-se multiplicado tanto os homens como os afazeres humanos, são raros os pais que, ou saibam, ou possam, ou pelas muitas ocupações, tenham tempo suficiente para se dedicarem à educação de seus filhos, desde há muito, por salutar conselho, se introduziu o costume de muitos, em conjunto, confiarem a educação de seus filhos a pessoas escolhidas, notáveis pela sua inteligência e pela pureza dos seus costumes. A esses formadores da juventude, é costume dar o nome de preceptores, mestres, mestre-escola e professores; os locais destinados a esses exercícios comuns recebem o nome de escolas, institutos, auditórios, colégios, ginásios, academias, etc. (COMÊNIO, 1996, p. 134).

Como vimos anteriormente, a escolarização na perspectiva comeniana é assegurada da seguinte forma: a constituição de um espaço formal – a escola –; a participação da figura do professor; a utilização de um método universal capaz de ensinar tudo a todos. A partir de tais elementos, é possível analisar que tal processo de escolarização não acontece de forma dissociada e anacrônica, pelo contrário, a defesa de um espaço formalizado com suas regras e normas justifica a necessidade de um profissional qualificado dotado de um método que o auxilie na prática pedagógica. Dessa forma, a escola tem sua razão de existir vinculada a figura do aluno, do professor e de um método de ensino, pois todos estão imbuídos em função do objetivo fim da escola – preparar o homem para conviver em paz na sociedade.

Interessante observar em Comênio (1996) que a relação de aprendizagem estabelecida entre os alunos para com o professor deve ser respaldada pela coletividade, isto é, não é suficiente a presença de um professor capacitado com as melhores técnicas de ensino numa escola sem que o mesmo não seja compartilhado por todos. Segundo o autor,

[...] seria, todavia, muito melhor educar a juventude em conjunto, num grupo maior, porque, sem dúvida, o fruto e o prazer do trabalho é maior, quando uns recebem exemplo e incitamento de outros. Com efeito, é naturalíssimo fazer o que os outros, ir onde vemos ir os outros, seguir os que vão à frente e ir à frente dos que vêm atrás. [...] Além disso, a idade infantil conduz-se e governa-se muito melhor com exemplos que com regras. Se se lhe ordena alguma coisa,





pouco se interessará; se se lhe mostra os outros a fazer alguma coisa, imitá-los-á, mesmo que lhe não ordenem. (COMÊNIO, 1996, p. 136).

A interação dos alunos com o professor no espaço escolar durante o processo de aprendizagem na perspectiva comeniana está ancorada na relação de autoridade e legitimidade do conhecimento do professor perante o aluno, uma vez que caberá ao mestre-escola conduzir as experiências que condicionaram a construção do conhecimento de seu discípulo. No entanto, apesar dessa atribuição propositiva do professor, seu comportamento deve primar pelo respeito ao outro, pois se apreende mais conhecimento por meio dos exemplos bons e corretos do que pela imposição de uma cartilha dos bons costumes.

Nesse sentido, percebemos novamente a influência epistemológica do empirismo no pensamento pedagógico comeniano, visto que não é o bastante ter acesso ao conhecimento, é preciso manipulá-lo, vivenciá-lo, e sendo assim, o professor deve exemplificá-lo a partir da sua experiência de vida, com a intenção de constituir-se uma referência (modelo) para os alunos, dessa forma, constrói-se uma identificação (aluno-professor) que proporciona a aprendizagem com maior tranquilidade e naturalidade.

Além da influência empirista que marca seu pensamento pedagógico, é possível notar a associação que o autor estabelece entre a natureza e a escola, uma vez que ambas possuem características próprias conforme o seu contexto social e ambiental, sendo necessário um planejamento para a realização de uma colheita ou formação intelectual e moral. De acordo com Comênio,

Finalmente, a natureza dá-nos, por toda a parte, o exemplo de que aquelas coisas que devem crescer abundantemente devem ser criadas em um só lugar. Assim, as árvores nas florestas, as ervas no campo, os peixes nas águas, os metais nas profundidades da terra, etc., nascem em grupos. E isso de tal maneira que, em geral, a floresta que produz pinheiros ou cedros ou carvalhos, produz-los abundantemente, enquanto que as outras espécies de árvores nela se não desenvolvem igualmente bem; a terra que produz ouro, não produz, com a mesma abundância, os outros metais. (COMÊNIO, 1996, p. 37).

Com base em tal afirmação, percebemos a importância da instrução num espaço coletivizado que garanta a padronização do ensino, pois é no coletivo que se imprime com mais firmeza e rapidez uma marca na qual queira estampar nas mentes infantis. O exemplo da floresta, do campo, do solo ilustra bem esse raciocínio, na medida em que as condições físicas e geográficas mudam o produto final se altera, logo, se se quer formar um homem correto e virtuoso deve instruí-lo em um só local, isto é, a escola é o espaço central na preparação do ser humano para a convivência social.

A relevância social da escola para Comênio (1996) está diretamente ligada à efetivação de um projeto social que permeia toda a condição humana, e a infância é o período considerado fundamental e ponto de partida dessa proposta. Para ratificar sua aposta na universalização do conhecimento através da escola, o autor traz outro exemplo de sucesso no meio natural que confirma a necessidade de um espaço próprio e adequado para intensificar a formação de acordo com o seu planejamento e objetivos.



Do mesmo modo, quem se ocupa em multiplicar os peixes para uso da cozinha, constrói um viveiro, onde os faz multiplicar, todos juntos, aos milhares. E quanto maior é a plantação, tanto melhor costumam crescer as plantas; e quanto maior é o viveiro, tanto maiores se tornam os peixes. Ora, assim como se devem fazer viveiros para os peixes e plantações para as plantas, assim se devem construir **escolas para a juventude**. (COMÊNIO, 1996, p. 138, grifo nosso).

Pelo que vem sendo discutido ao longo desse texto, e por esse trecho citado em destaque, percebemos claramente que a concepção de infância comeniana e o papel social da escola estabelecem uma relação muito próxima, na medida em que a criança é vista pelo autor como um sujeito educável que merece uma atenção e cuidado, e que esse tratamento especial deve ser promovido pela escola, pois é o espaço formal que dispõe das condições físicas, humanas e intelectuais capazes de instruir a juventude de forma correta, rápida e segura.

Por conseguinte, o estado de infância em Comênio (1996), influenciado pelo pensamento religioso cristão, é considerado condição *sine qua non* para pensarmos num projeto social que transforme o ser humano num ser correto e virtuoso capaz de habitar o reino de Deus, pois, segundo o autor

[...] só as criancinhas são merecedoras do reino de Deus, admitindo a participar na herança apenas os homens que se tenham tornado semelhantes às criancinhas! Oxalá vós, dilectas criancinhas, possais entender este vosso celeste privilégio! Eis no que ele consiste: é vosso o resto de dignidade que ficou ainda no gênero humano, ou seja, o direito que ele tem ainda à pátria celeste. (COMÊNIO, 1996, p. 63).

Portanto, caberá a escola a função de formar o indivíduo tendo como referência a condição infantil atribuída por Deus, que a considera ideal pelo fato de “preservar” uma pureza e inocência perante os homens. Nesse momento, é necessário enfatizar que tal pureza e inocência infantil não são atribuições completamente inatas ao ser humano, mas refere-se a sua condição de um ser incompleto, daí a justificativa de uma instrução adequada por meios de hábitos e costumes que forme um homem correto e virtuoso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como podemos verificar, o crescimento da ciência moderna propiciou a consolidação de novas maneiras de perceber o trabalho manual e a função cultural das artes mecânicas na construção do conhecimento e na formação do homem moderno. Além disso, a *revolução científica* colocou em destaque uma nova concepção sobre o conhecimento humano, entendido agora como resultado de uma construção humana progressiva e não mais fruto de uma verdade eterna revelada por meio de uma fonte de saber externa ao homem.

Diante disso, entendemos que o advento do *humanismo e o nascimento da ciência moderna* se caracterizam como partes constituintes de um processo cultural e científico



maior, denominado de *Modernidade*. A Modernidade, portanto, pode ser considerada como o arcabouço teórico (mesmo que múltiplo e heterogêneo) responsável por nortear as ações dos homens que colocaram em movimento o processo de construção e consolidação do novo modo de produção e da nova forma de organização social, calcadas nos ideais de *liberdade, laicidade e racionalidade*.

A partir da discussão realizada nesse trabalho sobre as concepções de educação e infância expressas na Didática Magna, é possível perceber sua relação com um projeto social amplo que defende a formação de um homem apto a viver num mundo moderno, repleto de novidades e valores culturais a serem construídos e apreendidos que caracterizam o período histórico da Modernidade. Logo, a discussão iniciada neste artigo faz parte de estudos sobre a temática da infância numa perspectiva histórico-filosófica com o intuito de analisar e problematizar as matrizes filosóficas que fundamentam as práticas pedagógicas no que se refere à área da educação infantil e demais áreas de interface, por conseguinte, constitui-se um estudo que aponta a necessidade de pensarmos a infância para além de uma fase do desenvolvimento humano, e sim, como uma categoria social merecedora de destaque no cenário acadêmico, político, econômico, social e cultural de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, C. H. de; MOURA, E. B. B. de; ARAÚJO, J. C. S. (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMÊNIO. **Didática Magna**. 4. ed. Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

**DICIONÁRIO DE LATIM**: Português. 2. ed. Porto: Porto editora, 2001.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução de Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.



MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política: Livro 1, volume 2. O processo de produção do Capital. 21. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

ROSSI, P. **La nascita della scienza moderna in Europa**. Bari: Editori Laterza, 2009.

### Notas

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail, marcoaureliotoc@uft.edu.br.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Tocantinópolis. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail, borgesnetto@uft.edu.br.

<sup>3</sup> Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail, lucenabonsais@gmail.com.

<sup>4</sup> Ideal de educação grega, que tem como objetivo geral construir o homem como homem e cidadão. A noção de Paidéia nas suas origens indica o tipo de formação da criança, que fará crescer e tornar-se homem. A Paidéia assume pouco a pouco nos filósofos gregos o significado de formação, de formação do homem no seu mais alto valor. Portanto, podemos dizer que a Paidéia, entendida a partir da ótica do mundo grego, é a formação da perfeição humana (CAMBI, 1999).

<sup>5</sup> Desse segundo sentido pode-se perceber a influência do pensamento platônico, o qual, por meio da figura do "sapateiro por natureza" defende que a criança deve ser educada de acordo com a sua própria natureza, do contrário, seu rendimento seria quase inútil, pois a arte aprendida contra a natureza não se aprende bem. Isso nos mostra a influência dos estudos clássicos nos ideais humanistas. Cf. (PLATÃO. **A república**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012).

<sup>6</sup> Escolas dirigidas por monges que viviam nas comunidades e/ou nos vilarejos europeus.

<sup>7</sup> Qualquer língua que não o latim. Geralmente, essas línguas eram ensinadas pelos mestres de ofício, pois se tratava da língua falada, natural da comunidade local, meio pelo qual os concidadãos se comunicavam. O latim não era usual no cotidiano das cidades e do comércio.

<sup>8</sup> Termo latim utilizado para se referir aos *estudos das humanidades*, das sete artes liberais, do *trivium* (lógica, gramática e retórica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia).

<sup>9</sup> A sociedade medieval na transição para a moderna capitalista, era constituída por 3 estados: o primeiro era composto pelos eclesiásticos, o segundo pela nobreza e o terceiro pelos comerciantes, trabalhadores e camponeses. Esse modelo societário teve seu fim no século XVIII com a Revolução Francesa, que marcou a ascensão e afirmação da burguesia como classe social hegemônica.

<sup>10</sup> Título dado por Manacorda (2006) a uma das partes do capítulo *A educação no Trezentos e no Quatrocentos*.

<sup>11</sup> Cf. DICIONÁRIO de Latim – Português. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2001.

<sup>12</sup> “[...] la folla dei semplici e degli ignoranti e i pochi eletti che sono in grado di conglidere la verità celata sotto la lettera e i simboli e che sono iniziati ai sacri misteri”.

<sup>13</sup> “ciò che è prezioso non è per tutti, la verità va mantenuta segreta, la sua diffusione è pericolosa”.

<sup>14</sup> “Essi concordemente rifiutarono la distinzione sulla quale quella segretezza si fondava: quella fra l’esigua schiera dei sapienti o <<veriuomini>> e il *promiscuum hominum genus* o la massa degli indotti”.

<sup>15</sup> “nasce un tipo di sapere que ha a che fare com a progettazione de máquinas, com a construção de instrumentos bellicos de ofensa e defesa, com fortalezas, canais, diques, a extração de metais das minas”.

<sup>16</sup> Instituições científicas do final do século XVII, nas quais se cultivavam a ciência moderna nascente, haja vista que as universidades europeias se encontravam vinculadas às práticas educacionais típicas do período medieval.



**Submetido em:** 07/05/17

**Aprovado em:** 30/06/17