

COMÊNIO E A NOVA ORDEM

*David Hamilton**

Resumo Este artigo apresenta uma reavaliação do lugar de Comênio na história da educação. O artigo sugere que Comênio e os seus contemporâneos estavam no limiar de uma nova ordem mundial. Eles participaram da criação de uma poderosa tecnologia da escolarização utilizando dois conceitos que constituíram a vanguarda do século XVII: currículo e didática. Trezentos anos depois, porém, semelhante tecnologia tem-se mostrado menos efetiva do que o antecipado originariamente. Por sua vez os conceitos comenianos estão sendo desafiados por um conjunto de novas suposições que prefiguram outra ordem educacional. Este trabalho, então, enfoca as práticas sociais e as mudanças educacionais de duas épocas educacionais - o século XVII e o século XX.

Palavras-chaves: Comênio; Didática Magna; pedagogia comeniana; Comênio e século XX; didática e Comênio;

Abstract This paper offers a re-evaluation of Comenius' place in the history of education. It suggests that Comenius and his contemporaries stood across the threshold of a new world order. They participated in the creation of a powerful technology of schooling using two notions that came to the forefront in the seventeenth century: curriculum and didactics. Three hundred years later, however, such a technology has proved less effective than originally anticipated. In turn, comenian notions are being challenged by a set of new assumptions that prefigure another educational order. This paper, then, focuses upon the social practices and educational upheavals of two educational epochs - the seventeenth century and the twentieth century.

Descriptors: Comenius; Didactica Magna; comenian pedagogy; Comenius and the twentieth century; didactics and Comenius.

Escrevo este artigo como educador do século XX. Escrevo sobre Jan Amos Comênio, nascido quatrocentos anos atrás. Escrevo em inglês - a língua que raramente tem feito justiça à memória de Comênio. Escrevo, por conseguinte, com hesitação comedida.

Como devo começar? Seria muito fácil seguir alguns dos meus predecessores de língua inglesa e escrever um relato biográfico em vez de um balanço histórico de Comênio. Fazer isso, seria reproduzir Comênio como uma figura importante - um artefato da indústria do livro-texto. Por outro lado, Comênio é canonizado, e celebram-se conferências internacionais comemorativas aclamando-o como o

profeta da Glasnost, parteiro da Revolução Verde e pai da Nova Ordem Mundial.

Fico confuso com estas pretensões. Elas me dizem muito pouco sobre Comênio ou sobre o tecido político e social do século XVII. Ao contrário, elas nos lembram entusiásticos autores de livros-textos, buscando reconhecimento como legítimos historiadores. A literatura corrente de língua inglesa sobre Comênio está crivada de leituras erradas mascaradas como celebração.

* Professor do Departamento de Educação da Universidade de Liverpool.

Tradução: Mariano Narodowski e Humberto Guido
Revisão: José Camilo dos Santos Filho

Como apareceram estas leituras? Três processos relacionados podem ser identificados. Primeiro, a disciplina da história da educação, particularmente no Reino Unido, tem sido dominada pela história das idéias. Normalmente as idéias educacionais são deslocadas das circunstâncias históricas que as produziram. Assim Platão é lembrado mais por sua taxonomia das hierarquias sociais dos metais preciosos do que por sua localização social na sociedade da Grécia Antiga. Como as idéias de Abelardo e Erasmo, etc., suas idéias são revisitadas de um modo seletivo. Ultimamente elas têm sido idealizadas e canonizadas como ícones de inspiração.

Segundo, o trabalho de Comênio tem sido ignorado seletivamente em outro sentido historiográfico. Seus trabalhos não escritos em latim têm recebido relativamente menos atenção dos historiadores. Por exemplo, o tradutor inglês da *Didactica Magna* no século XIX não efetuou comparações entre a edição latina de 1679 e a edição tcheca de 1632. A autenticidade historiográfica foi sacrificada ao elitismo linguístico.

O último problema com as fontes secundárias sobre Comênio pode ser peculiar ao mundo de língua inglesa. Apesar dos acadêmicos clássicos britânicos terem jogado uma parte importante na tradução dos trabalhos de Comênio, poucos educadores britânicos posteriores trabalharam a partir dos originais em latim e em tcheco. Na verdade, o provincianismo linguístico dos investigadores anglo-saxões não só debilita o valor das fontes gregas e latinas mas também desconsidera muitos dos mais recentes trabalhos acadêmicos escritos em línguas modernas européias.

De modo geral, pois, os comentadores ingleses erram visivelmente na apreciação de Comênio como figura histórica. As contingências históricas de sua vida e seu mundo foram esquecidas. Por erro ou omissão, a vida e a obra de Comênio têm sido cobertas por uma aura transcendental. Elas estão representadas como produtos livres do intelecto e não como expressão material de diferentes circunstâncias e controvérsias.

Lembrar Comênio é, portanto, revê-lo através de uma nova ótica. Seu trabalho deve ser localizado no contexto da pós-reforma na Europa do século XVII. É preciso localizá-lo dentro das mudanças estruturais da educação e da escola. Ele deve ser localizado dentro dos vários "insights" da literatura sobre a Europa do século XVII.

Este artigo comemorativo aceita os termos deste desafio historiográfico. Assume que Comênio viveu e trabalhou em uma época que os historiadores do século XX representam em termos de transformações sociais e políticas. Reconhece que Comênio foi um observador desta época, e mesmo um colaborador destas transformações. E também reconhece que o pensamento educacional ocupa um lugar importante nestas mudanças do século XVII. Em conjunto, estas perspectivas sugerem que Comênio e seus contemporâneos estavam no limiar de uma "nova ordem mundial".

Nestes termos - recentemente utilizados pelo presidente dos Estados Unidos, George Bush - existe um paralelo entre o século XVII e o século XX. Mas se a humanidade está ingressando em uma nova ordem mundial, o que aconteceu com a nova ordem mundial do século XVII? O meu ponto de vista, ilustrado neste artigo, é que as estruturas educacionais

promovidas durante a época de Comênio estão agora caindo em desgraça. Elas estão sendo desafiadas por um conjunto de novas suposições que prefiguram outra ordem educacional. Este artigo, portanto, enfoca as práticas sociais e as transformações educacionais de duas épocas educacionais: o século XVII e o século XX.

O dinamismo do século XVII é amplamente reconhecido. Um historiador recente tem notado, por exemplo, que na criação da nossa moderna visão de mundo, poucos períodos foram tão decisivos como os cento e cinquenta anos que se seguiram à publicação, em 1534, da astronomia heliocêntrica copernicana¹. Durante este mesmo período ocorreu uma ruptura comparável no pensamento educacional. As noções de *currículo* e didática emergiram e sustentaram a criação de uma nova tecnologia da escolarização². E foi o suposto poder desta nova instrumentação que, sem nenhum traço de humildade levou Comênio a expressar na "*Didactica Magna*" que "todas as coisas" (*omnia*) podem ser ensinadas a todos os homens (*omnes*).

Comênio, portanto, aderiu a um princípio milenar. Como outros reformadores, acreditou que o mal social que aconteceu na Queda bíblica estava para ser reparado. A principal razão da salvação espiritual e do progresso social tinha sido descoberta recentemente. E os discípulos de Deus iniciavam sua esperada caminhada - e há muito tempo profetizada - avançando para a Nova Jerusalém.

Mais de trezentos anos depois, porém, a Nova Jerusalém ainda não foi alcançada. A tecnologia social inaugurada na época de Comênio mostrou-se menos efetiva do que se imaginava. As metas da escolarização - salvação espiritual,

progresso social e criação de uma sociedade civilizada - podem ter sobrevivido desde o século XVII. Mas a realização dessas metas se tornou problemática. A tecnologia milenária revelou-se uma "ficção da moral contemporânea".³

Educação e Escolarização

Para apreciar as inovações educacionais da época de Comênio é importante distinguir educação de escolarização. No contexto da língua inglesa, educação refere-se a aprendizagem enquanto escolarização refere-se a ensino. Os seres humanos aprenderam antes de serem ensinados, ou se ensinaram a si mesmos. Eles aprenderam com a ajuda de seus sentidos e de suas mentes, e não com a ajuda de seus livros-textos e professores.

Porém, a aprendizagem gradualmente passou a associar-se e, a ser formada por, aquela atividade que conhecemos como ensino. Além disso, a aprendizagem centrada ou inspirada no professor esteve enraizada em diferentes culturas, e, por outro lado, foi estruturada de acordo com as aspirações, suposições e estereótipos definidos pelos professores que trabalhavam nessas culturas. Os educandos, portanto, não aprendiam sob as condições escolhidas por eles. Pelo contrário, eram formados de acordo com circunstâncias pré-estabelecidas, como os cânones da igreja, os segredos das corporações urbanas, ou as restrições sazonais da produção agrícola. Dentro destas circunstâncias sociais, culturais e econômicas, os mestres gradualmente converteram-se em professores e os educandos, gradualmente, em alunos.

O ensino escolar, portanto, nunca é uma atividade *ad hoc*. Sempre é situado e

realizado dentro de uma estrutura já constituída. Assim, perguntar sobre alguma forma de educação ou escolarização é fazer uma pergunta relacionada à cultura. Em termos práticos, estas questões tomam as seguintes formas: "o que deve ser ensinado (naquelas circunstâncias culturais)?" e "como este ensino deve ser organizado (naquelas circunstâncias culturais)?".

Ambas as questões - o "o que" e o "como" do ensino - retornam às formas iniciais da vida humana. Na sua forma mais geral, o "o que" da questão se refere à transmissão da experiência humana acumulada. Originariamente, é provável que a experiência tenha transmitida mediante gestos humanos. Mas, de algum modo, tal experiência foi codificada numa forma diferente - o conhecimento. E o ensino foi eventualmente redefinido como a transmissão do conhecimento e não a transmissão da experiência. E mais tarde ainda, esse conhecimento codificado tornou-se conhecimento objetivado, tomando a forma, por exemplo, de inscrições gravadas e casca de árvore, osso, pelo, papiro, pergaminho e papel.

Nesta conjuntura especulativa histórica, a educação passou a enfocar mais o conhecimento codificado que a experiência vivida. Isto é lembrado, por exemplo, em termos de "os ensinamentos de Aristóteles", "a palavra de Deus", ou as "Consolações de Boécio". A experiência não foi somente codificada e objetivada; foi também reificada. Porém, apesar desse novo status, mesmo o conhecimento reificado não pôde escapar das corrupções e das distorções do tempo, da memória e da transcrição. Por exemplo, os ensinamentos de Aristóteles experimentaram uma redefinição notável no século XIII. Durante o século XII a

Física, a *Metafísica*, a *Ética* e a *Política* - a "nova lógica" - de Aristóteles foram traduzidos de fontes persas, sírias e árabes. Junto com a "antiga lógica" de Aristóteles estas novas fontes entraram gradualmente nas universidades européias estimulando uma nova onda de acadêmicos aristotélicos (por exemplo o trabalho de Tomás de Aquino).

A associação de corpos de conhecimento com os nomes de influentes autores e comentadores foi eventualmente suplantada por novos princípios organizadores. Um dos mais notáveis exemplos foi a divisão das artes liberais em *trivium* e *quadrivium*. Observados a partir do senso comum hegemônico dos textos do século XX o *trivium* e o *quadrivium* são às vezes identificados como sete disciplinas temas separadas. Ademais, muitas vezes se supõe que os elementos do *trivium* foram necessariamente ensinados antes dos elementos do *quadrivium*.

Na história convencional do conhecimento, portanto, este proclamado relacionamento pedagógico entre o *trivium* e o *quadrivium* desperta forçosamente um espectro que eventualmente perseguiu a escolarização moderna. A emergência da distinção entre *trivium* e *quadrivium* parece marcar a introdução da ordem e da sequência dentro da prática educacional. Mas foi esta suposição aceita e implementada na Idade Média? Pode ser correto afirmar que o ensino do *quadrivium* fosse "superior" ao do *trivium*. Mas não segue daí que devia ser ensinado em uma sequência ordenada. De fato, a evidência sugere que os elementos constitutivos das artes liberais recebiam, amplamente, diferentes graus de atenção pedagógica. Certamente parece não ter havido exigências lógicas para que o

trivium deva preceder o *quadrivium*, como Tomás de Aquino indicou no primeiro livro da *Summa Teologica* (1256-1272).

Devemos ter em mente que existem duas classes de ciência. Existem algumas que procedem de princípios conhecidos pela luz natural do intelecto como a aritmética, geometria e outras. Existem também algumas que procedem de princípios conhecidos pela luz das ciências superiores.⁴

Esta sequência pedagógica definida, portanto, não está automaticamente implicada pela divisão das Artes Liberais em *trivium* e *quadrivium*. É mais provável que as artes liberais fossem vistas como tópicos separados que podiam ser ensinados em qualquer sequência. Os professores e os estudantes faziam seu próprio caminho de um tópico a outro - *topos* é a palavra grega clássica para lugar - guiados por seus próprios interesses, pelos desejos de seus superiores ou patronos, pela disponibilidade de textos, e pelas exigências mais amplas da vida medieval (fome, pestes, mortes). Além disso, a metáfora espacial é também apropriada na medida em que aqueles estudantes preferiam literalmente migrar de um lugar para outro a fim de escutar os comentários dos professores famosos. Também por estas razões a escolarização dos estudantes medievais foi baseada no *syllabus* - uma palavra que significava "lista de tópicos" mais que "sequência de tópicos". Do mesmo modo, os textos usados por estes estudantes foram conhecidos frequentemente como *compendia* - uma "conjunto de tópicos" mais que uma "sequência de tópicos".

A Escolarização e a Ordem Natural

Em meados do século XVI, contudo, a estruturação do conhecimento parece ter sofrido mudanças significativas. Muitas dessas estiveram associadas à palavra grega "método". Originalmente, *methodus* foi sinônimo de *via*. Denotava a rota a ser seguida para atingir a meta desejada. Os humanistas do Renascimento, porém, não somente introduziram o *methodus* dentro do seu vocabulário latino mas também começaram a associar método com "atalho". Seguir um método era seguir a rota mais curta até a meta desejada. Por sua vez, os humanistas estenderam a noção de método ao ensino. Metodologizar o ensino foi reorganizá-lo com uma série de atalhos. Nas palavras de um notável historiador do método, "o critério-guia para o (provável) êxito educacional" no século XVII foi a adoção desta idéia pedagógica⁵.

Por este motivo, os mestres do Renascimento, como Sturm e Melanchthon rejeitaram a lógica indireta e as elaborações do escolasticismo medieval. No seu lugar, buscaram apresentar o conhecimento por meio de regras curtas e de fácil memorização. Para eles, este era o novo método de ensino, adequado a uma ampla audiência. Os escolásticos medievais preparavam os seus estudantes em habilidades complexas para tarefas especializadas - notadamente direito e teologia. Os humanistas, por outro lado, dirigiram o seu ensino para a criação de uma nova elite governante compreendendo os membros urbanos de uma comunidade civilizada. Como Anthony Grafton e Lisa Jardine sugerem, o ensino humanista cristão:

Marcou os mais proeminentes membros da nova elite com uma indelével marca cultural de superioridade, equipou um número menor de membros com fluência e hábito de atenção ao detalhe textual e ofereceu um modelo de verdadeira cultura como algo dado, absoluto, a ser adquirido sem questionamentos e assim forjou em seus iniciados uma atitude adequadamente dócil e frente à autoridade. A educação dos humanistas passou a dominar na Europa da Contra-reforma e da tardia ortodoxia protestante.⁶

A valorização dos atalhos, porém, não ficou restrita aos assuntos educacionais. O melhoramento da eficiência do ensino se ajustou harmoniosamente com as crenças mais amplas a respeito da eficiência social adotadas por neo-estóicos, como Justus Lipsius, que foram importante nos Países Baixos. Os neo-estóicos voltaram-se para os estóicos originais (e.g., Sêneca) que acreditavam que o conhecimento devia servir aos fins da vida social. Nos séculos XVI e XVII, os neo-estóicos assumiram uma visão semelhante. Julgava-se útil o conhecimento que servia às propostas sociais e divinas identificadas pelos teóricos da Reforma e da Contra-reforma, tanto católicos como protestantes. Assim a teoria neo-estóica era dirigida a dois setores sociais: os detentores do conhecimento apropriado (e.g., os servidores do Estado moderno); e os receptores desse conhecimento (e.g., os indivíduos do Estado moderno).

Os neo-estóicos, portanto, fomentaram uma importante convergência histórica. Reconheceram que a nova educação - baseada no conhecimento metodologizado - poderia reformar tanto os servidores como os indivíduos do Estado moderno. Por outro lado uma constelação de suposições sobre métodos, disciplina, autoridade e ordem social foram aplicadas

à instituições sociais dos séculos XVI e XVII.

Mais que qualquer outra coisa, as noções de *auctoritas* e *disciplina* dominaram as instituições públicas da idade incipiente do absolutismo... Ao mesmo tempo o neo-estoicismo também exigia auto-disciplina e a extensão das obrigações do governante e da educação moral do exército, dos oficiais, e mesmo de todo o povo para uma vida de trabalho, austeridade, obediência. O resultado foi uma elevação geral da disciplina social em todas as esferas da vida e este compromisso produziu por sua vez uma mudança no ethos do indivíduo e do seu auto-desenvolvimento. Esta mudança veio exercer um papel cultural no desenvolvimento posterior do industrialismo e da democracia moderna, os quais pressupunham uma ética do trabalho e a disposição do indivíduo para assumir responsabilidades.⁷

Os neo-estóicos, então, tiveram duas grandes metas. Esperavam reformar a sociedade e seus cidadãos; e esperavam atingir tais metas fazendo o maior uso possível de métodos eficientes (atalhos). Mas como esses métodos (atalhos) deveriam ser realizados na prática? Como, por exemplo, foram as aspirações dos humanistas e neo-estóicos no campo dos programas educacionais? O desenvolvimento crucial parece ter sido a tradução das idéias sobre método na idéia educacional de *currículo*, uma transformação que parece ter sido prefigurada no trabalho de Pedro Ramus (?1515-1572) professor da Universidade de Paris.

A contribuição de Ramus para o pensamento renascentista estava diretamente ligada às aspirações de eficiência social dos seus predecessores. Suas primeiras aulas de filosofia (1530-1540) revisaram textos anteriores, prestando atenção seletiva naquelas idéias que, acreditava Ramus, eram acessíveis e

relevantes aos anseios ocupacionais e intelectuais dos estudantes da Universidade de Paris. Em função destas revisões, porém, Ramus atraiu críticas consideráveis. Os seus desvios foram publicamente denunciados por um grupo de professores influentes que afirmaram que era um aligeiramento e vulgarização do programa tradicional das artes liberais. Porém, como já foi notado, as aulas de Ramus estavam em harmonia com muitos autores de meados do século XVI.

Apesar das interrupções provocadas pelos seus críticos, Ramus investiu outros trinta anos enfrentando o problema do método. Durante este período, procurou princípios que ajudassem os professores a organizar (latim: *explanare*) idéias de forma que fossem racionais e comunicáveis. Eventualmente Ramus encadeou temas previamente encontrados em *compêndios* na forma de taxonomias articuladas de conhecimento. Cada taxonomia era uma rede ramificada conhecida em alemão como árvore-dicotomia (*eine Dichotomienbaum*). Assim, as idéias de Ramus eram racionais na medida em que cada taxonomia correspondia à ordem natural do conhecimento; e, igualmente importante, Ramus acreditava que a ordem natural do conhecimento era também a ordem natural da comunicação (ou do ensino) do conhecimento (e.g., do geral ao específico). Ramus, portanto, desenvolveu um aparato analítico universal que, segundo seus seguidores acreditavam, levaria uma nova ordem - ou disciplina - para o trabalho das instituições educacionais.

Este novo aparato de Ramus chegou a ser internacionalmente popular. O seu trabalho-chave - a *Dialética* - chegou a ter mais de duzentos e cinquenta reedições

nos cem anos que se seguiram à versão original latina de 1557. E exemplificando esta ampla divulgação do aparato de Ramus encontra-se a *Professio Regia* (1576) que foi o primeiro texto onde apareceu a palavra *curriculum*.

Na verdade, a crítica das pretensões universalísticas de Ramus pode ter ajudado sua disseminação. Um crítico notável foi Francis Bacon (1561-1627) que dizia que o método analítico de Ramus para a classificação e a disseminação do conhecimento não podia ser estendido às questões da natureza. Assim, Bacon pensava que os métodos para a transmissão do conhecimento (cf. dedução) eram categoricamente diferentes dos métodos apropriados à descoberta do conhecimento (cf. indução). Eventualmente esta disputa foi resolvida pela separação e consolidação de duas áreas de interesse: os baconianos ficaram autorizados a tratar de problemas através da metodologia das ciências naturais enquanto que os ramistas ficaram livres para atuar sobre os problemas da prática educacional. Note-se, por exemplo, a diferenciação do método identificada por uma historiadora contemporânea dos livros de texto, Patrícia Rief:

Se se procurasse selecionar uma única palavra para descrever a atmosfera educacional dos inícios do século XVII, esta seria "metodológico". Neste período o intenso interesse pelo método que tinha prevalecido ao longo de todo século XVI parece ter chegado ao auge. Existem numerosos tratados sobre método em geral, livros de todo tipo contendo frequentemente a palavra "método" no seu título, e autores de livros-textos anunciavam seus produtos como "metodologicamente apresentados" ou organizados em "ordem metodológica"... Mas o método sobre o qual eles insistem tem pouca conexão, se é que tem alguma, com o método científico tal como nós o

conhecemos. Aquele é fundamentalmente um método pedagógico, um método pelo qual todas as disciplinas curriculares são ensinadas.⁸

As idéias ramistas sobre *curriculum* se ajustavam facilmente às aspirações didáticas dos neo-estóicos. Mas como o ramismo se conectou com Comênio? Em termos de genealogias intelectuais parece que Johann Thomas Fregius (1543-1583) e Johann Heinrich Alsted (1588-1638) podem ter sido intermediários importantes.

Fregius foi um dos mais importantes ramistas alemães. Como professor em Altdorf, Suíça (1575-1582), Fregius compilou a *Professio Regia* que não somente incluiu a palavra *curriculum* como também serviu como fonte importante dos educadores nos séculos XVI e XVII na Europa⁹. Como Fregius, Alsted (de Herborn, Alemanha) foi igualmente um destacado ramista. De acordo com um historiador atual, Alsted insistiu "na organização simplificada do conhecimento e produziu muitas atividades mnemônicas para demonstrar isto"¹⁰. Como professor na Academia de Herborn, Alsted também encontrou Comênio que assistiu suas aulas como estudante entre 1611 e 1613. E a última conexão de Comênio com Ramus é indicada pelo fato que como estudante em Herborn, Comênio começou a recolher material para o seu coerente estudo em quatro volumes sobre o "o universo das coisas" (*Theatrum universatatis rerum*)¹¹.

Como o termo sugere, o enciclopedismo tentou produzir mapas do mundo do conhecimento e do ensino. A enciclopédia do início do século XVII foi concebida de acordo com princípios geográficos. Nas palavras de um comentador, ela foi compilada a partir de "um tour de um país a outro e costurada com informações sobre

cidades, montanhas, rios, desertos, costumes e modos de atuar de pessoas estranhas"¹². Nestes termos, a primeira enciclopédia foi simplesmente um compêndio sofisticado. Gradualmente, porém, os enciclopedistas substituíram os princípios geográficos por compilações lógicas ou naturais, representando estas o resultado da fusão do enciclopedismo com o ramismo:

Clareza e lógica de organização, a disposição dos temas - a página impressa tornou-se de fato uma preocupação dos editores, quase um fim em si mesmo. Trata-se de um fenômeno familiar aos estudantes de livros enciclopédicos do final do século XVI, relacionado ao crescente fascínio pelas possibilidades técnicas da imprensa e pela grande influência exercida pela metodologia de Pedro Ramus a respeito da acumulação e distribuição de conhecimento.¹³

Alsted se destaca tanto na história do enciclopedismo como também na biografia de Comênio. Além disso, a culminação do interesse enciclopédico de Alsted - a *Encyclopedia septem tomis distincta* (1630) - é notável não só pela sua extensão e escopo (2.543 páginas), mas também, é relevante para este artigo, porque o termo 'currículo' aparece na mesma página que o diagrama de uma organização escolar. Como Fregius, Alsted também contribuiu para a literatura européia sobre a prática educacional.

Em suma, então, existe evidência externa, embora circunstancial, de que a *Didática Magna* de Comênio se erige na confluência de três importantes movimentos na história da educação: ramismo, enciclopedismo e neo-estoicismo. A *Didática Magna* foi um trabalho ramista porque elaborou a suposição de que o conhecimento pode ser sistematizado e reduzido a uma ordem

pedagógica natural. Escrevendo em 1669, Comênio, sugere, por exemplo:

Tratando-se da ordem, esta deveria ser contínua do começo ao fim de maneira que nada deveria ser obscurecido por outro procedimento, mas todas as coisas devem apresentar-se de modo evidente e suscetível de serem mostradas de modo correto e percebidas plenamente.¹⁴

A *Didática Magna* foi também, como já mencionado, um texto enciclopédico. Sua capa proclamava que seu propósito abrangente era o ensino de "todas as coisas" a "todos os homens... de ambos os sexos" e, no corpo do texto, Comênio escreveu que "o êxito do meu plano depende inteiramente de um conveniente fornecimento de livros enciclopédicos de sala de aula"¹⁵.

Finalmente, a *Didática Magna* foi um texto neo-estóico porque se constitui em um trabalho de política. Ela assumiu uma postura instrumental em relação ao ensino e à aprendizagem. Os interesses de Comênio foram não só enciclopédicos, mas também se estenderam à esperança de que o ensino e a aprendizagem poderiam ser reorganizados com "tal certeza que os resultados desejados deviam necessariamente seguir-se"¹⁶.

De modo geral, sugiro que Comênio participou da instauração de uma nova ordem mundial de escolarização moderna. As escolas deviam tornar-se centros de instrução mais do que centros de aprendizagem e estudo¹⁷. Integradas na engrenagem da Igreja moderna e do Estado moderno, elas destinavam-se a moldar alunos e professores a novas formas. Em síntese, entre os patrocinadores e pares de Comênio, a escola oferecia um dos melhores atalhos para salvação política e social.

Em resumo: a educação do século XVII foi amplamente remodelada em torno da noção de *currículo*. Pretendia-se que a instrução escolar deveria ser baseada num mapa pré-ordenado do conhecimento; que ensino e aprendizagem deviam estar baseados em "trajetórias" estipuladas através deste mapa do conhecimento; e, finalmente, que o propósito político da escolarização forneceria o destino de tais trajetórias curriculares. O mapa do conhecimento foi fornecido pelos enciclopedistas. As trajetórias foram delineadas pelos ramistas. E o propósito ou destino da escolarização foi identificado e classificado pelos neo-estóicos.

Tais idéias Comenianas à respeito da didática e da escolarização mantiveram o seu potencial político por muitos anos. Elas tiveram um renascimento, por exemplo, no final do século XIX quando foram usadas para apoiar a consolidação e extensão dos sistemas estatais de ensino de massas para crianças pertencentes à classe trabalhadora. E as idéias comenianas foram também regularmente revisitadas por Estados centralizados, como a Tchecoslováquia, ansiosos por conquistar seus cidadãos para os ideais e objetivos socialistas.

No contexto do pensamento europeu, porém, há outro aspecto menos reconhecido da influência de Comênio. Como já se observou, a herança neo-estóica de Comênio centrou-se na formação externa dos alunos por meio da instrução ou didática. Mas, em outro nível, Comênio foi tanto um teólogo pietista quanto um filósofo neo-estóico. O ensino escolar não era só para moldar alunos mas também para iniciá-los na luz de Deus. Para os pietistas, a luz de Deus não só concedeu ao ser humano a aprendizagem, como também capacitou-o

a examinar o futuro e, com semelhante previdência, tomar decisões conscientes sobre suas ações futuras. Em outras palavras, o repetido uso por parte de Comênio da metáfora 'luz', prefigurou o iluminismo ou o pensamento educacional neo-humanista.

A partir desta perspectiva revisitada, a política prática de Comênio foi configurada por duas epistemologias contrastantes. Ela não só se voltou às inovações racionalistas (ou *curriculares*) de Ramus, Bacon e Descartes como também buscou as crenças neo-humanistas sobre as atividades internas da alma humana, o potencial humano de liberdade, a autonomia intelectual e a capacidade humana de auto-cultivo.

No entanto, as perspectivas pietista e racionalista de Comênio convergiram na medida em que ambas se relacionaram à formação de seres humanos. Em um caso - associada à noção anglo-saxônica de *currículo* - a formação era realizada através do trabalho de agências externas (e.g., dependentes do Estado); num segundo caso, - associado à noção européia de "Bildung" - a formação era realizada através da auto-formação. Por conseguinte, esta estrutura moderna de ensino (ou didática) está para o *currículo*, assim como a auto-instrução está para a auto-formação.¹⁸

Para Além da Ordem Mundial Comeniana

A história da escolarização é a história do destino subsequente destas idéias. Da mesma forma que mudaram os mapas, trajetórias e os fins, mudou a escolarização. No entanto, por mais de duzentos anos após a morte de Comênio,

a escolarização européia permaneceu predominantemente baseada no conhecimento, na trajetória, nos fins e na instrução. No entanto, mudanças importantes começaram a aparecer no fim do século XIX, as quais debilitaram a hegemonia da racionalidade comeniana.

Quatro restrições a Comênio merecem ser citadas. Primeira, que o ensino escolar deveria basear-se mais num mapa da criança do que num mapa do conhecimento; segunda, que o mapa enciclopédico deveria ser subdividido em territórios disciplinares discretos; terceira, que as trajetórias curriculares deveriam criar maior espaço para a liberdade e autonomia dos alunos; e, finalmente, que não é mais possível identificar uma definição socialmente aceitável dos objetivos da escolarização.

A proposição de que a escolarização deveria ser baseada nos mapas da criança apareceu junto com o crescimento das teorias essencialistas do desenvolvimento humano. O ensino escolar deveria permanecer estruturado em torno do mapa ramista do conhecimento? Ou deveria ser organizado em torno das noções do desenvolvimento infantil? A escolarização deveria seguir o mapa lógico do conhecimento ou o mapa psicológico da criança? Este debate continua, com alguns dos primeiros mapas do desenvolvimento - produzidos por Freud, Gesell e Piaget - ainda ocupando posições proeminentes no atlas da escolarização.

A fragmentação do mapa enciclopédico do conhecimento começou a acontecer na década de vinte deste século. Até esta época, a palavra *currículo* compreendia todo o trabalho da escola. Mas, seguindo importantes discussões nos Estados Unidos sobre a eficiência organizacional da escola, muitas escolas deixaram de ter um

currículo único e adotaram uma pletera de disciplinas curriculares (e.g., currículo de matemática, currículo de ciências sociais). Por sua vez estes currículos disciplinares foram combinando-se em agrupamentos disciplinares (e.g., o currículo clássico ou o currículo moderno) os quais, daí em diante eram oferecidos a diferentes setores da população escolar secundária.

Outro deslocamento dos *currículos* da escola secundária norte-americana ocorreu quando as eletivas curriculares - uma inovação anterior - penetraram nos agrupamentos disciplinares. Com efeito, "Comprehensive High Schools" ficaram preocupadas com centenas de *currículos* individualizados - diferentes trocas extraídas da população de disciplinas escolares. Num sentido histórico importante, portanto, os currículos disciplinares e as disciplinas eletivas tinham mais a ver com as idéias de Adam Smith sobre a divisão do trabalho do que com as idéias de Comênio sobre a unidade e universalidade do conhecimento.

A adoção de disciplinas eletivas esteve também ligada a questões sobre a liberdade e autonomia dos alunos. Que limites, por exemplo, deveriam ser colocados à livre escolha curricular dos alunos? Todos os alunos deveriam seguir o mesmo percurso através do mapa do conhecimento? Ou as crianças deveriam ter permissão para seguir seus próprios interesses e selecionar suas próprias rotas? Em síntese, a escola deveria ser centrada na criança?

A introdução de disciplinas eletivas não só focalizou a atenção sobre a liberdade dos jovens alunos, mas também estimulou a reflexão sobre a sequência curricular. A escola centrada na criança deveria permanecer sequencial e seguir o mapa do desenvolvimento da criança? Ou deveria,

no extremo, abandonar programas sequenciais e substituí-los por práticas educativas baseadas no interesses de auto-cultivo de todas e cada uma das crianças? Deveria, portanto, a escola substituir o conceito iluminista de formação (*Bildung*) pelos conceitos reformistas de *currículo* e didática?

Finalmente, como a escola de meados do século XX identifica seu propósito? Existe, por exemplo, no século XX, uma analogia de salvação? Ou existe um conceito pós-Chernobyl de progresso social? Nos inícios e meados do século XX a ordem social das coisas era frequentemente definida em termos de mercado de trabalho. A escolarização existia para prover atalhos para a estrutura ocupacional. A ordem social, portanto, era definida em termos de uma harmonia social que acompanharia uma equilibrada estrutura ocupacional. No final do século XX, porém, o mercado de trabalho tornou-se imprevisível. Que destinos ocupacionais, portanto, podem ser introduzidos dentro dos *currículos* escolares?

Três soluções têm sido propostas em relação a este problema estrutural - cada uma, de fato, de origem pré-comeniana. Uma escola de pensamento acredita, literalmente, na "trivialização" ou "quatrivialização" dos programas escolares. Num clima de indeterminação, ela sugere que a escola deveria prover aos alunos uma educação genérica que os preparasse, em termos tomistas, para a ciência superior na vida madura. Uma segunda escola de pensamento, com uma diferente raiz histórica, propõe a virtude da educação geral - retornando às noções estereotipadas dos primórdios do Renascimento de "cidadão culto ideal"¹⁹.

A última escola de pensamento sobre o papel da escola neste final de século XX retorna às idéias de escolarização e mapeamento. Seus membros sugerem que o mapa do conhecimento está gradualmente sendo superposto por outros mapas. Estes, por exemplo, podem ser configurações de processos intelectuais (e.g., recuperação de informação) ou compêndios de competência técnica (e.g., resolução de problemas). Uma das consequências educacionais significativas deste novo pensamento é o argumento de que a aprendizagem escolar não deve ser restrita aos limites e às linealidades de um mapa bidimensional determinado. Ao contrário, a escola deveria operar a partir de um mapa multifacetário ou um compêndio multidimensional. Em outras palavras, a aprendizagem escolar deveria ser organizada em torno da imagem de um hiper-texto aberto, com a tecnologia da informação favorecendo os atalhos entre os diferentes tópicos²⁰. Mas que propósitos poderão ser alcançados com este hiper-texto de estrutura aberta? Ou a noção de propósito deve ser suprimida ou recolocada dentro de outra nova ordem mundial, de propósitos pós-modernos, imprevisíveis?

Conclusão

Este artigo especulativo revisita e reavalia o trabalho de Jan Amos Comênio. Sugere que a vida e a obra de Comênio coincidiram com a emergência de idéias-chaves na escolarização ocidental e na teoria política ocidental. Na sua primeira parte, este artigo procura situar Comênio no estabelecimento e funcionamento da nova ordem mundial pós-Reforma. No entanto, este artigo também identifica as

críticas da ordem mundial comeniana que começaram a surgir na última parte do século XIX. Estas, por sua vez, levantam questões a respeito da escola do século XXI. Por último, este artigo, audaciosa mas cautelosamente, honra a memória de um sábio do século XVII, ponderando o passado, o presente e o futuro da educação.

Notas

1. H. Brooke. (1991) *Science and Religion: some Historical Perspectives* (Cambridge), p.52.
2. Para uma discussão histórica e conceitual das didáticas ver B. Gundem. (1992) Notes on the development of Nordic didactics, *Journal of Curriculum Studies*, 24, 61-70.
3. A. McIntyre. (1984) *After Virtue* (London) p.107.
4. A.C. Pegis. (1948) (ed.), *Introduction to St. Thomas Aquinas* (New York), pp.5-6 (viz. Question 1, article 2).
5. N.W. Gilbert. (1960) *Renaissance Concepts of Method* (New York), p.66.
6. A. Grafton e L. Jardine. (1986) *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth - and Sixteenth century Europe* (London), xiv.
7. G. Oestreich. (1979) *Neostoicism and the Modern State* (tr. D. McLintock) (Cambridge, 1982), pp.6-7. Ver também M. Foucault, (1979), pp.6-7 *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (London).
8. P. Reif. (1969) The textbook tradition in natural philosophy 1600-1650, *Journal of the History of Ideas*, 30, 28.
9. O impacto da *Professio Regia* nas escolas e no ensino é notado, por exemplo, em W. Schmidt-Biggan. (1983) *Topica Universalis: Eine Modellegeschichte humanistischer und barocker Wissenschaft* (Hamburg), p.54.
10. R.G. Clouse, Johann Heinrich Alsted and English Millennialism. (1969) *Harvard Theological Review*, 62, 194.
11. M. Blekastad. (1975) Introduction to *Comenius Sjalvbiografi* (*Comenius about himself*), (Stockholm) p.13.

12. G. Strauss. (1966) A Sixteenth-century encyclopedia: Sebastian Munster's *Cosmography* and its editions, em C.H. Carter (ed.) *From the Renaissance to the Counter-reformation: Essays in Honour of Garret Mattingly* (London), p.152.
13. *Ibid.*, p. 152.
14. Citado em R.F. Young. (1932) *Comenius in England*, (Oxford), p.31.
15. J.A. Comenius (1896) *The Great Didactic* (tr. M.W. Keatinge), (London), p.448.
16. *Ibid.*, p.xvi.
17. R. McLintock. (1971) Toward a place for study in a world of instruction, *Teachers College Record*, 73, 177-178.
18. Ligações entre Comênio, pensamento iluminista e "Bildung" podem ser encontradas em F.E. Stoeffler. (1973) *German Pietism during the Eighteenth Century* (Leiden); P.R. Sweet, (1978 & 1980), *Wilhelm von Humboldt: a Biography* (Columbus Ohio, 2 vols.); e D. Sorkin, *Wilhelm von Humboldt: the teory and practice of self-formation (Bildung) 1791-1810*, *Journal of the History of Ideas*, 44, 55-73.
19. Grafton & Jardine, *From Humanism to the Humanisties*, p.xvi.
20. Ver, por exemplo, D. Broady. (1991) *Kunskapverkstaden (on dojumentbaser som arbetsverktyg for larare)* (Stockholm: Hogskolan for lararutbildning).