

RAÍZES DA DIDÁTICA DAS DÉCADAS DE 70 A 90 NO BRASIL: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E A TEORIA PEDAGÓGICA COMENIANA¹

Ana Maria Cambuzzi - FUNREI

1. Introdução

Entre os últimos anos da década de setenta e início dos anos noventa, na sociedade brasileira, forjaram-se movimentos sociais incluindo, de uma maneira geral, os de trabalhadores e, em especial, os de educação. Constituíram-se, nesses anos, marcando a paisagem sociocultural, movimentos sociais como sindicatos, organizações em prol da saúde, lutas por moradia, organizações para assentamento dos sem-terra entre outros. Nesse espaço, se incluíam, também, movimentos de renovação pedagógica: a organização dos professores em sindicatos, as suas greves, as CBEs, os Gts da ANPEd como, por exemplo, Movimentos Sociais e Educação Popular, Trabalho e Educação que apresentavam como ponto de encontro a questão da educação.

A Didática, enquanto um campo de conhecimento em construção, ao tomar as questões pedagógicas como base para a sua produção, se insere nesse movimento e coloca-se perguntas a respeito dos rumos apontados para a compreensão do processo educativo escolar. É tocada, sensivelmente, pelas questões que vêm de fora de seu campo, ou seja, a Didática tem questões próprias de sua área, mas ela é envolvida por questões pedagógicas mais amplas que estavam sendo apontadas pelos movimentos sociais, pelo mundo do trabalho e pela ação dos sujeitos sócio-históricos.

Nesse contexto sociocultural, destaca-se uma tendência da Didática que tenta redirecionar seu campo na confluência de um diálogo com as práticas dos movimentos sociais, do trabalho produtivo e com a produção de GTs voltados para a compreensão dessas práticas. Colocam-se, assim, questões como: se existe uma discussão fecunda sobre as práticas formativas dos movimentos sociais e do mundo do trabalho, trazida pelo campo da educação como a Didática se define neste contexto?

¹ Este texto é o resultado de uma síntese que a autora faz a partir de sua Tese de Doutorado: *A educação como arte, a escola como oficina e o mestre como artífice: uma leitura da teoria pedagógica comeniana*, defendida e aprovada em 11/12/98 no Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG.

Nesse sentido, essa tendência da Didática rumo por constituir-se, enquanto uma teoria pedagógica escolar, ao assumir que homens e mulheres inseridos em práticas socioculturais com suas ações e com suas intervenções estão se constituindo em sujeitos sócio-históricos. Coloca-se atenta às práticas cotidianas dos indivíduos e dos movimentos sociais assim como à sistematização teórica a respeito dessas práticas. Ao dialogar com essas produções que referencial se propõe a construir?

Essa tendência da Didática representada por autores como Candau (1983, 1988), Freitas (1987, 1995), Martins (1989, 1996) Oliveira (1992, 1993), guardadas as especificidades com que cada autor(a) trata a questão, de uma maneira geral, vai mostrar que o(a) professor(a), na sala de aula, considerando a realidade, o trabalho, a prática social do educando e sua experiência como uma problematização, colocando-o na condição de sujeito que participa do processo educativo escolar, tem a possibilidade de produzir e sistematizar uma teoria pedagógica escolar incluindo a participação ativa dos educandos.

A dinâmica dessa ação possibilita uma prática em que o(a) aprendiz se vê adquirindo o conhecimento a partir da própria prática vivenciada na sociedade e na escola, ou seja, enquanto os educandos se envolvem numa prática escolar em que o ensino e a produção teórica do processo educativo ocorre, percebem-se atores vivenciando uma experiência que os faz sentirem-se construindo sua individualidade produzida no social e também sentirem-se construtores de novas sociabilidades.

Percebemos, nesse caso, que a vivência e a experiência permitem que o indivíduo enquanto um sujeito que se constrói nas práticas do cotidiano, dos movimentos sociais, do mundo do trabalho e no espaço da escola entre com sua corporeidade, com sua sensibilidade e com suas forças intelectuais. As vivências e as experiências nessas práticas são possíveis pela relação que se dá a partir do corpo, dos sentidos e das forças intelectuais que se processam no indivíduo que está em atividade interventiva com o social e com as *coisas*.

Tomando como fundamento as evidências do conhecimento que se produziu sobre o cotidiano (por exemplo, Certeau, 1994), os movimentos sociais (por exemplo, Chauí, 1988; Sader, 1988) e sobre os vínculos entre trabalho e educação (por exemplo, Arroyo, 1989, 1991; Nosella, 1989), essa tendência da Didática, qualificada como uma teoria

pedagógica escolar, avançou no sentido de constituir-se enquanto uma referência que orienta, dá rumo, ilumina, sob bases das práticas socioculturais, a efetivação do processo educativo escolar. Portanto, essa teoria pedagógica escolar considera, por um lado, o indivíduo na sua totalidade corpo, sentidos e forças intelectuais e, por outro, assume que o indivíduo produz-se a si, como um sujeito sócio-histórico ao estar em relação com o mundo das *coisas* e com o social.

É nesse processo de construção do campo da Didática que se situa o objeto desse estudo. O anúncio levantado é que essas sensibilidades da Didática para com os processos constitutivos dos seres humanos e, especificamente, com o peso das práticas, da vida ativa, do trabalho e da intervenção dos indivíduos mostram-se como algumas das características mais destacadas na origem da teoria pedagógica moderna.

Por que ir aos primórdios da modernidade?

Pressupôs-se que ir aos primórdios da modernidade possibilitaria encontrar raízes pedagógicas dessa tendência da Didática. O encontro da teoria pedagógica escolar com uma de suas matrizes seria significativo para mostrar as relações da Didática das últimas décadas com seu processo de construção sócio-histórica.

Assim, elaboramos as perguntas centrais deste estudo. Na constituição da teoria pedagógica moderna, nos seus primórdios, que práticas socioculturais estavam emergindo? Como essas práticas são referenciadas na constituição da teoria pedagógica comeniana? Que perguntas a tendência da Didática, aqui destacada, pode colocar-se a partir da constituição da teoria pedagógica comeniana?

Para a aproximação destas questões, nos propusemos a configurar algumas das práticas socioculturais do início da modernidade. Entre elas, algumas estão mais voltadas para o cenário produtivo-cultural e outras mais voltadas para o cotidiano dos indivíduos.

As práticas socioculturais no cenário produtivo-cultural dos séculos XVI e XVII buscam, basicamente, a relação entre vida ativa, ciência e processo de construção do conhecimento. A relação entre produção e cultura, especificamente a ação de dois sujeitos sociais, os artesãos e os doutos, aponta a sistematização da ciência resultante de uma tendência do processo de construção do conhecimento da época. Já as práticas socioculturais mais voltadas às *coisas menores* da época, que diziam respeito

particularmente à vida cotidiana do indivíduo e à construção de uma relação mais íntima consigo mesmo, evidenciam aspectos relacionados à leitura e à escrita, à experiência individual voltada ao sagrado e à percepção do próprio corpo incluindo os seus sentidos. A partir da leitura que Comênio² faz dessas práticas socioculturais mostramos relações entre estas e a constituição de sua teoria pedagógica. E, finalmente, apontamos algumas perguntas para a Didática atual que tende a incluir em seu referencial a observação das práticas socioculturais da contemporaneidade.

2. Práticas socioculturais no início da modernidade e a teoria pedagógica comeniana

2.1 - A colaboração entre artesãos e doutos: a prática, a experimentação, os procedimentos e a teorização científica na redefinição do processo de conhecimento

O cenário produtivo-material nos primórdios da modernidade mostra-se, em um dos seus muitos ângulos, na constituição de uma relação entre artes mecânicas e o enfrentamento com a herança do conhecimento escolástico.

Destacam-se, conforme estudo de Rossi (1989), os artesãos mecânicos apresentando a possibilidade de uma nova construção do conhecimento. Entre eles, encontra-se, por exemplo, Bernard Palissy (1510-1589), um artesão ceramista, aprendiz de vidraceiro e elaborador de projetos de máquinas. Não era considerado homem culto, não conhecia o latim e nem era aluno da universidade, mas era um artesão que tinha um laboratório e através de seus engenhos e de sua escrita provocara uma tensão no saber considerado culto e tido como inquestionável. Robert Norman, em 1581, publica *Newe attractive*. Nessa obra, expõe-se enquanto um artesão marinho que faz experimentos, reflete e sistematiza um saber sobre o magnetismo, desafiando os homens cultos de seu tempo a pensarem sobre seus feitos e seus ditos. Andrea Vesalio em *De corporis humani fabrica* (1543) critica a formação da arte médica da época que separava a prática de operar da prática de escrever, denunciando a distância entre a prática dos cirurgiões barbeiros e a teoria dos doutores. Humphrey Gilbert, um inglês, conquistador colonial, na sua obra *Queen Elizabeth Academy*

² Comênio (Jan Amós Komenský: 1592 - 1670). Para mostrar a leitura que o pedagogo tcheco fez das práticas socioculturais de seu tempo, foram tomadas duas de suas principais obras: *Didática Magna* (1657) e *Pampaedia* (escrita por volta de 1645), traduzidas por Joaquim Ferreira Gomes, respectivamente em 1966 e 1971.

(1562), pensa, argumenta e propõe uma educação enquanto um saber técnico-teórico na formação de um indivíduo para conhecer, administrar e conquistar as *coisas* do mundo que está sendo descoberto.

Esses homens destacavam-se enquanto artesãos, mas não tinham cultura universitária, por isso eram considerados não cultos pela tradição escolástica. Enquanto nas universidades se desenvolvia predominantemente um conhecimento de cunho teológico-filosófico utilizando-se da razão e de técnicas como *expositio*, *questiones* e *disputatio*, voltado para teorizar sobre verdades (Petitat, 1994), os técnicos artesãos utilizavam-se das observações, dos experimentos e da própria linguagem para sistematizar sobre *as coisas*.

Mas, nem todos os homens das universidades desdenhavam a produção do conhecimento provindo dos artesãos. Alguns humanistas renascentistas voltaram-se para os seus feitos. Por exemplo, Toscanelli era um douto da Universidade de Pádua e dialogou com Brunelleschi, um homem sem letras que inovou os conhecimentos de arquitetura. Na construção da cúpula da Igreja de Santa Maria del Fiore, introduziu mudanças técnico-científicas. Colombo, um artesão navegador, também fundamentou-se em Toscanelli para realizar suas viagens na conquista das Índias Ocidentais. Portanto, conforme Rossi (1989), "a colaboração entre saber técnico e saber científico, que veio a se conhecer no início da Idade Moderna deve ser considerada um dos aspectos centrais e fundamentais da nova cultura". (p. 42-43)

Estabelece-se, a partir dessa relação, uma aliança entre saber *técnico empírico* e um saber científico argumentado pela matemática, pela ótica, pelo estudo dos astros, pela cartografia e outras elaborações da época que se distanciam do saber apenas especulativo. O *como* as coisas deveriam ser feitas é acrescido do *porquê* as coisas na sua construção deveriam seguir certos procedimentos.

A prática, a experimentação, os procedimentos e a teorização científica, assim desenvolvidos no início da modernidade, vão redefinir uma forma de como se desenvolve o processo do conhecimento. Francis Bacon (1561-1627) é um outro cientista representativo da sistematização desse processo de conhecimento que denominou-se de empírico.

É um conhecimento que se processa como resultado da observação pessoal, da experiência individual, de procedimentos controlados e da utilidade para a vida produtiva.

Ele estava se sobrepondo à autoridade dos livros e dos eruditos não fundamentados na realidade vivenciada e experienciada por meio do corpo, dos sentidos e das forças intelectuais. Tanto as questões óbvias como as que apresentavam necessidade de discussões devido às suas complexidades, tinham a utilidade e a experiência como princípio para a sua constituição.

Bacon, por exemplo, na Inglaterra, olha a produção dos mecânicos, artífices e mercadores. Percebe, pensa, sistematiza e coloca, diante dos intelectuais do seu tempo, o corpo de conhecimento popular difundido entre os artesãos. Um conhecimento que se distancia das palavras literais das *Escrituras*, que prefere a razão e a experiência dos artífices mecânicos, ao invés, da razão e da fé de cunho especulativo. Com o seu entendimento sobre a produção da ciência, esse autor estava organizando o pensamento científico da época, sistematizando-o filosoficamente e dando-lhe dignidade social. Estava criando uma inteligibilidade para as atividades dos homens práticos. Conforme suas palavras: “devemos expandir a nossa mente para que ela compreenda o universo em sua plenitude: em função desse objetivo, o filósofo deve cooperar com o trabalho do artesão”. (*Works* apud Hill, 1992, p. 120 e 125)

A produção da ciência, nas primeiras décadas do século XVII, evidencia a construção de um conhecimento que tem a ver com as relações que envolvem o fazer, o agir, o fabricar, enfim, a prática dos indivíduos que lidam com as *coisas*. A teoria pedagógica comeniana ruma por uma sistematização que inclui a observação desse cenário produtivo-cultural, destacando-se no seu tempo e diferenciando-se de outras teorias pedagógicas que também se elaboram na época, como por exemplo a teoria pedagógica dos Jesuítas³.

Ao observar o espaço de relações entre artesãos e filósofos, cientistas e pedagogos, sociedade civil e governo, Comênio tem elementos fundantes para a construção de sua teoria⁴. O referencial que a fundamentará, enquanto uma orientação de como poderá

³ A ação educativa dos Jesuítas na Europa se diferencia da ação educativa desenvolvida nas colônias (América Espanhola e na América Portuguesa). Enquanto na Europa a educação esteve voltada para as classes não-populares, no mundo colonial a Companhia atuou “em duas frentes: ‘a educação das classes dirigentes e a catequese das populações indígenas’.” (Pereira, 1983, p. 123)

desenvolver-se o processo educativo escolar, tem a organização das oficinas e os ateliês, ou seja, o local de trabalho dos artesãos, mecânicos e navegadores como a realidade produtiva de *coisas* e educadora do ser humano daquele tempo. Nesses espaços, ao lado da fabricação dos objetos, da projeção de construções materiais, ensinavam-se rudimentos de anatomia, de óptica, de cálculo, de perspectiva e de matemática. Daí a analogia da construção do espaço escolar com o trabalho da oficina do artesão.

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

A teoria pedagógica comeniana direciona o olhar para o local de trabalho dos artífices como o espaço de construção das condições humanas de existência. Da matéria-prima rude, por meio do trabalho, surge o produto elaborado. Com a ação exercitada sobre a educabilidade do indivíduo, processa-se a aprendizagem para a feitura de coisas, as produções de novas sociabilidades e a própria formação do indivíduo industrial.

2.2 - A difusão da leitura e da escrita, a intimidade com o sagrado e a percepção do corpo na constituição do indivíduo

A prática de cunho mais produtivo, no contexto dos primórdios da modernidade, se efetiva com outras práticas socioculturais mais ligadas ao cotidiano dos indivíduos, ou seja, a construção do conhecimento de base empírica se alia a práticas socioculturais que têm a ver com a constituição da individualidade do ser humano. Voltamo-nos, aqui, primeiro, para as práticas de leitura e de escrita; segundo, para as novas formas de religiosidade e; terceiro, para uma atenção direcionada ao corpo que se diferencia do período precedente.

Se, nos últimos tempos da Idade Média, encontra-se o ser humano mais pertencente a grupos de convivialidade, enquadrado em solidariedades coletivas, feudais e comunitárias, no início da modernidade, conforme estudo de Ariès (1991), aos poucos, vai-se constituindo o indivíduo, ou seja, um sujeito que se apropria de sua sensibilidade, da

⁴ Comênio, em 1641, na Inglaterra, colabora com o Parlamento na redifinição das reformas educacionais. Junto com Hartlib e Dury trabalha para colocar em prática atividades relacionadas à pesquisa, ao ensino e à

construção e uso de suas forças intelectuais e de uma percepção mais acentuada dos sentidos que provêm do seu corpo. Para tanto, lentamente e de forma diferenciada entre os diversos segmentos sociais, difundem-se a leitura e a escrita; modificam-se as relações da pessoa com o sagrado, e redefine-se a relação com o corpo. Vai-se configurando uma constituição da intimidade e a construção de uma *civilidade* do indivíduo moderno.

A leitura silenciosa permitiu que o ser humano dos séculos XVI e XVII, que teve acesso a ela, desenvolvesse uma reflexão solitária, fora dos conventos, formasse uma concepção de universo e adquirisse conhecimentos empíricos relacionados com o seu estar no mundo. A leitura individual, aos poucos, passou a instruir homens e mulheres a adotarem novos comportamentos e possibilitou a aquisição de competências para tomarem atitudes próprias e fazerem intervenções individuais e/ou coletivas. Assim, por meio da leitura, de forma muito lenta, o indivíduo constituiu-se e formou-se para intervir no processo de construção de sua vida. Insere-se aqui, por exemplo, a autonomia na própria formação de Montaigne (1991), ao colocar-se como um *artesão* da escrita sobre seu eu e na direção que dá ao seu pensamento. A aprendizagem da leitura processada de forma singular por Vatin Jamerey-Duval oportuniza-o a ser outro *artesão* que se destaca com sua individualidade (Hébrard, 1996). A interpretação dos textos de cunho religioso feita por Menocchio, o moleiro estudado por Carlo Ginzburg (1987), é um outro caso de uma apropriação individual da leitura. Com as palavras de Chartier,

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

Entretanto, conforme Chartier (1991), considerável diferença ao acesso a essa instrução fez-se sensível, pois aos homens a inserção na prática de leitura foi mais favorecida do que às mulheres. Davis (1990) vai dizer que os programas educacionais reclamados por humanistas como Erasmo (1465[?]-1536) e Luís Vives (1492-1540), dirigidos para todos os seres humanos, em parte, são para algumas frações de classes e de gênero situadas, de forma diferenciada, no contexto sociocultural da época.

educação, tendo como fundamentação básica os projetos de Bacon. (Hill, 1992)

A teoria pedagógica comeniana não fica alheia ao processo de aquisição da leitura. Percebe que, paulatinamente, nesse momento, o indivíduo com sua intimidade começa a abrir espaços para colocar-se em público como um ser de sensibilidade, de vontade e de forças intelectuais próprias. Para tanto, a escola, enquanto um espaço análogo à oficina, há que se pautar por um projeto de aprendizagem de leitura e de escrita. A proposta indicada é formar a criança, o adolescente, o jovem e o adulto para que cada um seja sujeito de suas próprias ações. A leitura e a escrita serão aprendizagens orientadas, pois, em cada fase da vida, está presente a educabilidade, contudo, a intervenção do mestre enquanto *artífice* é que seleciona o conteúdo da leitura e orienta a construção dos manuais de leitura, a seleção dos livros e o uso do diário para as próprias anotações. (Cómenio, 1966; 1971)

Ao lado das práticas de leitura e de escrita, as Reformas religiosas do início da modernidade - a Protestante (inicialmente de forma mais efetiva) e a Católica (posteriormente) -, na redefinição das relações com a Igreja Romana, reinventam práticas com o sagrado. No contexto sociocultural em que estão inseridos os seres humanos dos anos seiscentos, começa, por meio de alguns segmentos da sociedade, a construir-se e a difundir-se a concepção de que o homem, no sentido genérico, é a centralidade do mundo. A relação do indivíduo com Deus, aos poucos, passa a diferenciar-se da visão predominante do medievo. Nessa nova visão, o poder divino não mais determina a condição humana, situando os homens e as mulheres nos acidentes de percurso: nobres ou pobres. Por isso, Davis (1990), por exemplo, ao analisar práticas decorrentes da Reforma Protestante, distingue-a como um movimento de transformação social e religiosa.

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

A concepção do início da modernidade de que o ser humano tem vontade, interesse e desejos próprios, influenciará, paulatinamente, os indivíduos a determinarem sua situação no mundo. Assim, tanto a Reforma Protestante quanto a Reforma Católica instituem novas relações a nível de dimensão individual e a nível de práticas coletivas.

A teoria pedagógica comeniana, ao fazer uma leitura do contexto sociocultural constituído de práticas religiosas conflituosas, tensas, portanto, interventivas tanto para a

emancipação como também para o controle, propõe-se a ser uma referência de formação no espaço escolar. Embora Comênio conceba que Deus está acima dos conflitos humanos e o fim último do indivíduo é encontrar-se espiritualmente com Ele, esse encontro requer o envolvimento na construção das obras no plano terreno. O homem ou a mulher se religam com o sagrado por meio da vida ativa, constroem-se espiritualmente através de suas práticas em que exercitam o corpo, os sentidos, a sensibilidade e as forças intelectuais⁵ na produção da vida terrena.

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

A outra prática sociocultural de cunho mais privado que esta pesquisa destaca é a percepção que o indivíduo, no início da modernidade, vai construindo a respeito de seu corpo. Contribuem para essa percepção práticas ainda vindas do medievo como, por exemplo, a confissão, o diário e a crônica. Nelas o indivíduo se coloca informando sobre sua vida privada, ou seja, sobre seu corpo, suas emoções, seus sentimentos e sua percepção das *coisas* do mundo.

Retratar-se ou falar de si, na primeira pessoa do singular, tomar o corpo e os sentidos como parâmetros para cálculos de medida é mostrar-se com a própria visão, com a preferência por cheiros, gostos e sons; é colocar-se com uma industriiosidade que semeia, colhe, transforma, ocupa e produz. É olhar-se e apresentar-se com a sensação, o movimento e a força possibilitadas pelo corpo constituído de sentidos, de sensibilidade e de forças intelectuais.

Contudo, ao mesmo tempo que o prazer do encontro consigo mesmo e o reconhecimento da industriiosidade permitem ao indivíduo mostrar-se ao outro, o corpo

⁵ Nesta investigação traduzimos como forças intelectuais as faculdades como razão, engenho, memória, experiência, vontade constituídas a partir do corpo com os seus sentidos na intervenção com o mundo. Para a constituição dessas forças o indivíduo tem, conforme a leitura que Comênio faz, as práticas socioculturais de sua época. Na construção de sua teoria pedagógica, busca não só a observação empírica, mas, também, a sistematização de outros autores que concebem a formação do indivíduo constituído de corpo, sentidos e forças intelectuais. Entre eles Juan Luis Vives, conforme notas de Gomes (1966), Santidrián (1987) e Jolibert (1995), é um humanista renascentista que o fundamenta através das obras, como, por exemplo: *Causas de la*

com seus gestos e expressões é submetido ao “aprendizado da aparência”. A construção de um referencial a respeito das atitudes, dos comportamentos, do portar-se diante dos outros e consigo mesmo, vagarosamente vai-se instituindo. Esse referencial será construído com práticas que conduzem, por um lado, à emancipação de um indivíduo mais apropriado de si mesmo, mas, por outro, ao controle de uma aprendizagem para estar em novas sociabilidades.

Enquanto determinados comportamentos, hábitos e atitudes vão sendo construídos para uma convivência social, os indivíduos vão se sentir vivenciando uma postura que está em acordo com determinada sociabilidade. No entanto, a manifestação de posturas que transgridem formas de sociabilidade que estão sendo instituídas, cria também o sentimento e o fato da exclusão desses indivíduos. Por exemplo, referindo-se à exclusão de corpos do convívio social, Sennett (1997) analisa a construção dos guetos para abrigar os judeus na cidade renascentista de Veneza⁶. Como eles não são cristãos e lhes são atribuídas as causas do declínio da liderança dos negócios marítimos devem ser isolados do convívio da cidadania oficial.

As novas relações do indivíduo com o seu corpo e com o do outro é a realidade que oportuniza o surgimento da literatura de formação humana relativa à expressão do corpo e suas expressões no meio social - a *civilidade*: formação humana no sentido de considerar o indivíduo que se constitui e que se educa através do corpo, dos sentidos e das forças intelectuais. Enquanto se viabiliza o indivíduo possuidor de um corpo educado sob determinadas construções sociais, forma-se “um ideal de autonomia espiritual que desde o Renascimento se reclamou para cada indivíduo”. Um processo de construção intencional em que se “abandona a idéia de adestramento” para propor a “formação do homem e de sua vida inteira”, isto é, “construído nas mãos, nos pés e no espírito”. A essa construção ou “a essa educação pode-se aplicar com propriedade a palavra *formação*⁷”. (Jaeger, 1994, p. 10-14)

decadencia de las artes (1948), *Tratada del alma y de la vida* (1974a), *Introduccion a la sabedoria* (1974b), *Diálogos sobre la educación* (1987).

⁶ Sennett (1997) analisa a segregação dos judeus no *Ghetto Nuovo* surgido em 1515, a expansão para o *Ghetto Vecchio* em 1541 e, a criação do *Ghetto Nuovissimo* em 1633.

⁷ Grifos nossos.

Erasmus⁸ é representante de um dos projetos de formação para o período nascente da modernidade. Ao observar as atitudes, os comportamentos, o portar-se no convívio social, vai perceber que, para o projeto de formação do indivíduo, a educabilidade inerente ao ser humano é uma das dimensões a ser considerada e a educação é o recurso a ser transformado em projeto. A educabilidade se define pela diferença com as outras espécies. Em *De Pueris* (1996), destaca que "árvores crescem ao sabor da natureza improdutivas ou dando frutos silvestres. Cavalos nascem até mesmo sem utilidade. Todavia, posso assegurar, [escreve Erasmo] os homens não nascem. Eles são o resultado de uma modelagem" (p. 15). Portanto, a partir da educabilidade que é inerente ao ser humano, um projeto educativo pode formar o indivíduo para a vida social do início dos tempos modernos.

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

A concepção dominante de educação como crescimento inerente ao próprio ser, estava sendo superada e caminhava-se para a compreensão da educação como processo intencional de *produção* dos seres humanos ou do indivíduo. Indivíduo, enquanto um ser social que se constitui a partir de sua potencialidade para dispor de sua vida, tanto na produção da vida cotidiana e material como na percepção do seu eu e na aprendizagem sobre si mesmo.

A teoria pedagógica comeniana em sua construção, enquanto um referencial de orientação do processo educativo escolar, privilegia esse indivíduo situado na terrenalidade do mundo. Para tanto, coloca os sentidos na posição de elo entre o mundo das *coisas* e a formação das forças intelectuais. Os sentidos situados no corpo são as portas de entrada do conhecimento das *coisas* do mundo.

3. A Teoria Pedagógica Comeniana e a Didática da atualidade

Para a formação do corpo, dos sentidos e das forças intelectuais, Comênio (1966, 1971) enfatiza o fazer, o agir no mundo das *coisas* e o intervir no meio sociocultural. A vivência possibilita a experiência e esta é fundamental na efetivação das práticas. As práticas vão-se edificando numa relação que se estabelece entre o mundo, o entorno, as circunstâncias e o indivíduo com seu corpo, seus sentidos e suas outras faculdades ligadas à inteligibilidade.

Daí a constituição de uma teoria pedagógica para fundamentar um projeto de educação, uma escola análoga ao espaço da *oficina* e um mestre construtor - *artífice*. Remeter-se às práticas socioculturais e ao indivíduo inserido nelas é a referência que a teoria comeniana toma para a sua constituição. Se os indivíduos efetivam as práticas, estas os constituem, entretanto, uma dessas práticas, a educação como *arte*, é a eleita para desenvolver a educabilidade, tornando-os constituídos de humanidade e sociabilidade.

As construções, as produções, as ciências e as artes que envolvem o indivíduo na sua totalidade é que sustentam a educação, considerada "a arte das artes". Mas, para que essa arte se efetive, ou seja, "formar o homem, o qual é o mais versátil e o mais complexo de todos os animais" rumo a industriabilidade requer o estabelecimento de um projeto. Um projeto que tenha como centralidade a ação fundamentada nas práticas socioculturais. Para tanto, a proposta da teoria pedagógica comeniana visa a mostrar que a escola pode ser educadora de indivíduos industriais, sendo, nesse sentido, uma *oficina* de formação do ser humano. Nessa dimensão, o indivíduo é tomado como um sujeito que tem "mãos, pés e espírito" ou um ser constituído de corpo, sentidos, sensibilidade, engenho, razão, experiência, vontade para serem constituídos no envolvimento com as *coisas* e com o social. (Comênio, 1966; Jaeger, 1994)

Voltar o olhar para a organização da oficina na formação do aprendiz em *artífice* é perceber um espaço que segue ritmos e princípios. Se o espaço da oficina é uma organização de atividades rumo à fabricação das *coisas* e, nesse processo, a transformação do aprendiz em *artífice*, a escola tem esse modelo para ser também uma *oficina* de atividades organizadas para o *fabricar*, porque enquanto fabrica, o indivíduo constrói-se nas linguagens, nas ciências e nas artes.

⁸ Comênio, conforme notas em suas obras, também foi leitor de Erasmo.

Considerar o mestre como *artífice* é tomá-lo, também, como o sujeito que encaminha o aprendiz para desenvolver sua educabilidade. Orientar o educando a inserir-se com o fazer, o agir, o construir, analogamente ao envolvimento dos artífices com seus trabalhos nas oficinas, é a proposta da teoria pedagógica comeniana. O envolvimento com a atividade escolar possibilita ao aprendiz afastar-se de suas características de animalidade para transformar-se em indivíduo que se apropria de suas faculdades e industriiosidade. Para isso, o *artífice* organiza os espaços e os tempos propícios à educabilidade, conduzindo o indivíduo à elaboração do conhecimento e à execução de ações, fundamentado nas práticas socioculturais. Com as palavras de Comênio:

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

Enquanto se apropria da forma de como chega à fabricação e ao conhecimento, o indivíduo se forma humano e social não só porque chega a fabricar e a conhecer, mas principalmente, pelo processo educativo que é construído na apropriação dessas ações. Pode-se, dessa forma, dizer que Comênio sistematiza uma teoria pedagógica que fundamenta uma concepção de educação como *produção* de seres humanos nos primórdios da modernidade.

E a Didática das últimas décadas tem ressonância ao voltar-se para o conhecimento construído na relação do ser humano com as *coisas* e o conhecimento das *coisas* construído com a intervenção do indivíduo industrioso?

Para a tendência da Didática, a teoria pedagógica escolar que considera como objeto de trabalho o sujeito situado em sua realidade, tomar uma das matrizes de compreensão que vem, entre avanços e recuos, desde os primórdios da modernidade, é não perder de vista o processo complexo de humanização que se constitui nas práticas socioculturais. Práticas que rumam para a emancipação e/ou que são contraditórias; contudo, experiências constituídas nos processos de trabalho, nos movimentos sociais, na vida cotidiana e na

rearrumação das condições de existência cultural, presentes nos tempos atuais. Esta é uma percepção que

“Traz o refletir pedagógico para o ponto de origem da pedagogia moderna, que tem por base que os seres humanos não nascem prontos de acordo com um projeto da natureza ou de qualquer deus ou arquiteto extra-humano, mas que se tornam humanos e eles próprios definem a tentativa de influir no seu desenvolvimento. A humanização como projeto, como *telos*, como pedagogia, é o ponto de partida de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola. (Arroyo, 1998, p. 144)

Dar atenção aos sentidos, perceber a sensibilidade interna e trabalhar as forças intelectuais na realidade sociocultural são referências apontadas na construção da teoria pedagógica comeniana que continuam sendo fundantes para tratar da constituição do sujeito sócio-histórico do tempo presente. A tendência da Didática, aqui destacada, ruma para essa concretude.

Comênio, ao observar as práticas de seu tempo sistematizou a sua teoria pedagógica tendo como centralidade a ação de alguns elementos: educação como *arte*, escola como *oficina* e o mestre como *artífice*.

Para a Didática atual, dada as especificidades das práticas socioculturais das últimas décadas como se qualificariam esses elementos? Que *arte*, que *oficina* e que *artífice*, formariam o indivíduo *industrioso* para a contemporaneidade?

Pensamos que algumas outras questões podem permitir o prosseguimento dos estudos da Didática atual: que práticas socioculturais são emergentes na contemporaneidade? Na sistematização que as Ciências Humanas, Sociais e da Educação fazem das práticas socioculturais, que especificidades são consideradas como constitutivas do sujeito sócio-histórico contemporâneo? Como essas Ciências tratam a relação corpo, sensibilidades e forças intelectuais na constituição do indivíduo dos tempos atuais? Estas perguntas podem propiciar uma reflexão que contribua para a constituição do campo da teoria pedagógica escolar.

A referência tomada para a construção deste trabalho foi considerar que as inquietações mantidas no campo da Didática e as preocupações em vincular a educação com as práticas socioculturais encontram respaldo nas questões e reflexões colocadas desde os primórdios da modernidade. Voltarmo-nos às raízes pedagógicas presentes na

construção sócio-histórica da Didática é prosseguir com a tentativa de trazer para o momento atual preocupações semelhantes dos homens letrados, ou não, que se propuseram, no início da modernidade, a interpretar pedagogicamente as questões da realidade sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 7 - 19.
- ARROYO, Miguel González. O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 5, Belo Horizonte: FAE/UFG, 1989. (mimeo).
- _____. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138 - 165.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca de relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 12 -22.
- _____. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, (1990/1994).
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIÈS, Philippe e DUBY, Georges. *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, (1986/1991). v. 3, p. 113 - 161.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Prefácio. In: SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1657/1966).
- _____. *Pampaedia* (Educação universal). Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, (1647/ 1971).
- DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do Povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Tradução de Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1975/1990). (Coleção Oficinas da História).

- ERASMO. De pueris. Tradução de Luiz Feracine. *Intermeio*, Campo Grande, v.2, n, 3, p. 7 - 60, 1996. Encarte Especial.
- FREITAS, Luís Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 27, p. 122 -140, 1987.
- _____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução de Matia Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, (1976/1987).
- HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Edição Liberdade, (1985/1996). p. 35 - 74.
- HILL, Christopher. *Origens intelectuais da Revolução Inglesa*. Tradução de Gefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, (1965/1992).
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Arthur M. Parreira. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, (1936/1994).
- JOLIBERT, Bernard. Um estudo sobre a obra "De pueris: a educação das crianças" de Erasmo. Tradução de Lígia Regina Klein e Maria Auxiliadora Cavazotti. *Intermeio*, Campo Grande, v.1, n, 2, p. 33 - 44, 1995. Encarte Especial.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática teórica/didática prática: pala além do confronto*. São Paulo: Loyola, 1989.
- _____. *Na “didática prática” uma pedagogia das classes trabalhadoras*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Tradução de Sérgio Milliet. 5 ed., São Paulo: Nova Cultural. (1580/1991). (Os Pensadores)
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 2 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1992.
- _____. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática: para uma nova teoria da prática pedagógica escolar. In: Oliveira, M.R.N.S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 63 - 78.
- PEREIRA, José Severo de Camargo. Notas e Tradução. In: PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, (1939/1983).
- PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, (1982/1994).
- ROSSI, Paolo. *Os filósofos e as máquinas: 1400 - 1700*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, (1971/1989).
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- SANTIDRIÁN, Pedro Rodríguez. Introducción y notas. In: VIVES, Juan Luis. *Diálogos sobre la educación*. Tradução de Pedro Rodríguez Santidrián. Madrid: Alianza Editorial, (1538/1987).
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução de Marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro: Record, (1994/1977).
- VIVES, Juan Luis. *Causas de la decadencia de las artes*. Tradução del latín por Beatriz Maas. Buenos Aires: Emecé, (1531/1948).
- _____. Tratado del alma y de la vida. In: *Obras completas*. Tradução del latín por Lorenzo Riber. Madrid, (1538/1974a), v. 2.
- _____. Introducción a la sabiduría. In: *Obras completas*. Tradução del latín por Lorenzo Riber. Madrid, (1524/1974b), v. 1.
- _____. *Diálogos sobre la educación*. Tradução de Pedro Rodríguez Santidrián. Madrid: Alianza Editorial, (1538/1987).