

Algumas raízes da Pedagogia Moderna *

Alfredo Veiga-Neto **

Expressões ou Palavras-chave:

Pedagogia Moderna – Genealogia – Michel Foucault – Alegoria da Caverna

Didática Magna – *Ratio Studiorum* – Emergência – Proveniência

A análise da Pedagogia deve especificar sua emergência, expansão e consolidação como dispositivo de intervenção e controle da vida social e individual dos sujeitos e como dispositivo de reprodução do poder. (Díaz, 1998, p.23)

A Pedagogia não é natural

O conjunto de saberes que se reúnem sob a denominação de *Pedagogia* não é algo natural, algo que esteja aí no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana. Ao contrário, esses saberes têm uma história; e uma história que é bastante recente. Igualmente, as práticas educacionais que se dão segundo tais saberes também não são naturais, mas foram inventadas e, assim sendo, têm também a sua história.

Como conjunto de saberes – saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas apreendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios, etc. –, a Pedagogia, na forma em que hoje a conhecemos, estruturou-se no mundo europeu a partir do século XVI. Como muitos autores têm demonstrado, foi a partir de então que tais saberes (pedagógicos) foram tomando uma nova forma e dizendo coisas muito diferentes do que, até então ao longo da Idade Média, se diziam sobre o ensinar e o aprender.

Se chamarmos de *Modernidade* ao período histórico que sucede à Idade Média, podemos dizer que a Pedagogia Moderna representou uma ruptura profunda em relação aos saberes que, naquilo que se refere às questões educacionais, tinham se acumulado no pensamento europeu desde as “fases” finais da Antigüidade greco-romana. Em outras palavras, aquilo a que se assiste, a partir do século XVI, não é um aperfeiçoamento nem dos saberes nem das práticas educacionais que tinham sido comuns até então. Ao invés de um aperfeiçoamento, de uma *evolução*, é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja.

Como será discutido em várias passagens deste livro – e talvez mais detalhadamente no capítulo escrito pela Dr^a Maria Isabel Bujes –, tal revolução foi rápida mas

não foi instantânea, foi profunda mas conservou alguns traços do que havia antes. E, talvez mais importante do que tudo isso: tratou-se de uma revolução que não se restringiu ao campo da Educação. O que aconteceu com a Educação estava profundamente articulado com muitas outras transformações – sociais, econômicas, religiosas, geográficas, políticas, culturais – que se operavam no Ocidente. Ao usar a palavra “articulado”, estou apontando para uma relação inextricável entre Educação e Sociedade; uma relação que não é de causa-e-efeito, mas de constituições mútuas, retroalimentadas, em que cada elemento de um lado – do lado da Educação – dependeu necessariamente dos elementos do outro lado – no caso, do lado da Sociedade. E vice-versa.

Aliás, tais articulações inextricáveis não ocorreram somente naquele momento histórico. Só muito raramente as relações que se dão no mundo social seguem uma causalidade unidirecional. A causalidade que é fácil perceber no mundo da Natureza – em que a uma causa segue um efeito, em que uma ação implica uma reação em sentido inverso e de mesma intensidade – pouco tem a ver com o mundo da cultura, da economia, da educação.

O que faço, neste Capítulo, é delinear alguns apontamentos sobre a necessária desnaturalização da Pedagogia. Reconhecendo o caráter provocativo e pouco mais do que introdutório deste texto, meu primeiro objetivo é mostrar sucintamente *como se deram e de onde vieram* as mudanças que ocorreram no campo da Educação, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Dito de outra maneira: como surgiu todo o conjunto de novos saberes e de novas práticas educacionais que começaram a aparecer ao longo do século XVI e onde estão deitadas as suas raízes. Na medida em que, nesse campo, aquilo que aconteceu ao longo da Modernidade será discutido em outros capítulos deste livro, aqui me ocuparei apenas em descrever e comentar, um tanto resumidamente, *como surgiram, de onde provieram, e de que se alimentaram* os saberes e as correlatas práticas pedagógicas que se firmaram tão profundamente depois do século XVI e que, por fim, foram sendo tomadas e hoje continuam sendo tomadas como coisas naturais e, por isso mesmo, quase sempre inquestionáveis.

Assim, por exemplo, mesmo que haja grandes discordâncias acerca do *como* deve funcionar a escola, não se discute se ela deve funcionar como a peça principal nos processos de socialização da criança, de formação de cidadãos, de preparo para o futuro, etc. Essas são funções que todos parecem assumir como naturais e próprias à educação escolarizada. E, na medida em que tais funções são assumidas como naturais, isso é, são naturalizadas, elas passam a funcionar como uma matriz de fundo invariável, sobre a qual o que parece variar são apenas coisas na superfície. Ao contrário da corrente principal, o que penso ser produtivo é colocar sob suspeita o caráter natural dessa matriz de fundo, apontando o seu caráter contingente e, portanto, modificável e até manipulável.

Com isso, aponto para um segundo objetivo deste Capítulo: ao perguntar como surgiram certas práticas e certos saberes, estarei discutindo a sua *emergência* ou *surgimento*; ao perguntar de onde provieram, estarei discutindo a sua *proveniência*. Ao ensaiar respostas a essas questões, pretendo sublinhar seu caráter construído, pretendo desnaturalizá-los, ou seja, pretendo mostrar que eles (saberes pedagógicos modernos) e elas (práticas pedagógicas modernas) são construções históricas. Enquanto construções históricas, saberes e práticas não estavam à espera de serem descobertos pela Pedagogia, mas se engendraram entre si e instituíram um campo que se passou a chamar de Pedagogia. Mas, além disso, pretendo mostrar que essa construção não parte simplesmente de uma suposta capacidade humana de criar racionalmente os saberes, mas sim de uma vontade de poder que se situa na esfera da vida social e que só a partir daí é que se criam e se combinam discursivamente os diferentes saberes.

Com esse comentário, não estou absolutamente dizendo que a escola não deva promover a socialização da criança, que não se deva formar para a cidadania, que a escola não deva se comprometer em relação a um futuro melhor; nem, muito menos, que tais coisas não sejam importantes para todos nós.

O que quero sublinhar é que tudo isso nem sempre foi assim, que tudo isso não decorre de uma suposta natureza humana, de uma suposta propriedade que estaria naturalmente, biologicamente, impressa em nossa espécie e que nos conduziria progressivamente no sentido de realizarmos esses aperfeiçoamentos sociais. Ao contrário, é preciso compreender que tais processos são construções históricas e, por isso, não são naturais, não são biológicos. A própria noção de aperfeiçoamento é uma construção social; e uma das principais características do pensamento moderno foi, justamente, ter assumido como natural a noção segundo a qual a História segue um caminho, rumo ao aperfeiçoamento humano. Como eu tenho insistido em vários outros lugares, assumir que tais coisas são contingentes, históricas, aumenta nossa responsabilidade frente a elas, pois é de nossas ações coletivas que dependem ou a promoção das mudanças que julgamos serem necessárias ou a resistência àquilo que consideramos nocivo aos interesses que defendemos. É mais do que evidente o papel e a importância da Educação nisso tudo.

Também não estou afirmando que a construção da Pedagogia não dependeu da racionalidade dos homens que se envolveram com esse processo. É claro que, sem a inteligência, a aplicação ao trabalho e uma aguda sensibilidade para o que está acontecendo, nenhum campo de saberes consegue se desenvolver. Mas, *per se*, o trabalho intelectual nada produz; o pensamento não idealiza nada, a não ser movido pelos jogos de poder que acontecem constantemente no mundo social. Não é que, de um lado, esteja o pensamento e que, do outro lado, estejam os acontecimentos da vida social, alimentando o pensamento. O processo é bem mais intrincado: há uma ligação íntima e inseparável entre pensamento e experiência, de modo que não é possível pensar fora do mundo da vida. E como não é possível pensar fora da linguagem, conclui-se que *linguagem, pensamento e mundo da vida* – mais especialmente: os significados que conferimos ao mundo da vida – estão indissolivelmente conectados.

Aqui é preciso tomar um cuidado de ordem conceitual: quando falo em *jogos de poder* não estou me referindo a algo maléfico, mal-intencionado ou escuso. Na perspectiva em que estou me movimentando, entende-se o poder como uma ação sobre outras ações, como uma ação que tenta governar as ações alheias; nesse sentido, falar em poder não implica formular qualquer juízo moral sobre ele e aquilo que ele faz. É claro que sempre se pode colocar questões de ordem moral onde e quando o poder está em ação; não havendo ações humanas desinteressadas, sempre se pode questionar eticamente tais ações. Mas o que é mais produtivo fazer não é partir de uma apreciação moral sobre o poder – como se só fosse possível analisar o poder e falar dele a partir de um julgamento moral sobre ele –, mas partir tão somente do exame daquilo que o poder mais produz: os saberes.¹

Assumir tal perspectiva é assumir que vivemos num mundo sem exterioridade, sem um outro lugar para onde possamos apelar se algo der errado. Isso não implica negar toda e qualquer transcendência. Não é isso que está em jogo. O que está em jogo é tão somente não ficar à espera de uma suposta salvação que venha dessa transcendência e que seja capaz de promover naturalmente o progresso e de reparar os nossos erros individuais e coletivos.

¹ Em *Michel Foucault e Educação* (Veiga-Neto, 2003) explico mais detalhadamente essas questões.

A genealogia

Se, na seção anterior, me referi à *emergência* e à *proveniência*, foi porque estou recorrendo a um tipo de descrição e análise histórica que se chama de *genealogia*.² *Emergência* e *proveniência* são duas palavras-chave para que se compreenda que a *história genealógica* (ou *genealogia*) não coloca o presente no passado para saber como chegamos ao presente. Muito diferentemente disso, o que ela faz é examinar as condições que, no passado, possibilitaram a *emergência* ou surgimento de alguma coisa, de algum conceito, de alguma idéia, de alguma prática. A genealogia examina como se pensava, o que se pensava, o que se fazia, o que se dizia em determinada época, quais os poderes que então estavam em jogo, de modo que tenha sido possível – e até mesmo necessário, naquele momento histórico – pensar, dizer e fazer coisas novas, coisas diferentes. Isso equivale a dizer que a genealogia examina as condições de possibilidade no interior das quais se deu o surgimento de algo novo. Tais condições situam-se tanto na esfera do que é pensado e dito – das práticas discursivas – quanto na esfera do que é feito sem que seja preciso dizer – práticas não-discursivas. Além disso, tais condições são indissociáveis do poder que está sempre circulando no mundo social. Dessa maneira, os discursos não provêm de um suposto sujeito autônomo que, uma vez bem esclarecido, educado e livre, seria dono daquilo que pensa e diz; os discursos se produzem em relações de poder, circulam no mundo social e atravessam todos nós. Isso é feito de uma maneira tão radical que, ao fim e ao cabo, pensamos que somos nós que somos donos mesmo daquilo que pensamos e dizemos.

Assim, a genealogia constitui-se numa maneira – ou, como preferem alguns: um método – especial de pensar, de narrar, de problematizar e de (re)construir o passado, levando sempre em conta que tudo o que acontece na vida social está atravessado por relações de poder. A genealogia não parte do presente, mas parte do próprio passado numa tentativa de compreender melhor o presente. Dizer que se tenta *compreender* o presente não implica propriamente dizer que se tenta *explicar* o presente. Procedendo assim, a genealogia não assume, *a priori*, qualquer finalidade no mundo e na sua história. Em termos filosóficos, isso é o mesmo que dizer que a história genealógica não é teleológica, ou seja, ela não coloca no final um *télos*, um objetivo que já estaria lá e que deve ser alcançado. Em decorrência, a história genealógica também não assume nem qualquer continuidade na história – isso é, um fio condutor ao longo do qual se desenrolariam os acontecimentos rumo ao *télos* –, nem qualquer noção transcendental de progresso – isso é, aquela noção de progresso como um desenrolar histórico que iria do pior (o passado) para o melhor (o presente e o futuro).

É claro que não assumir a teleologia, a continuidade e o progresso não significa dizer que não se possa idealizar um *télos* no futuro e empreender esforços para alcançá-lo; não significa dizer que não haja momentos na história em que podem ser canalizadas ações para que determinadas situações sociais, políticas, econômicas e culturais sejam promovidas e alcançadas. Se isso não fosse assim, viveríamos num mundo completamente aleatório, anômico, caótico, absolutamente indeterminado e indeterminável e, assim, viveríamos num mundo que seria incompreensível. Se podemos compreendê-lo – ainda que parcialmente, é verdade... – é porque ele é, pelo menos parcialmente, determinável.

Que sentido haveria para a Educação se o mundo fosse mesmo inteiramente aleatório, anômico, caótico e indeterminável?

² Para uma discussão detalhada sobre a genealogia, vide Foucault (1992) e Veiga-Neto (2003). Discussões mais avançadas podem ser buscadas em Mahon (1992).

Mas, seja como for, os momentos de canalização mais ou menos contínua e progressiva da história, a fim de atingir fins pré-definidos, não decorrem de alguma suposta natureza intrínseca à própria história. Sempre que acontecem tais momentos históricos, constata-se que o que esteve em jogo foram ações intencionais, dependentes do poder, da racionalidade e do engenho humanos.

Feitos esses rápidos esclarecimentos sobre a história genealógica, voltemos a tratar de algumas questões relativas à emergência e à proveniência da Pedagogia moderna.

Um (pequeno) exercício genealógico: algumas *emergências*

Iniciarei esta seção fazendo uma resumida e bastante simplificada descrição do que começou a ocorrer na Europa, por volta do século XIV, se intensificou muito ao longo do século XV e acabou tendo resultados notáveis nos séculos seguintes.

Aquele foi um período de intensas mudanças, de profundas reformas. O progressivo enfraquecimento da hegemonia católica – assolada por sucessivas ondas reformistas – e a exaustão do modelo econômico feudal – que não dava mais conta das demandas sociais – parecem ter sido os principais detonadores da antiga ordem medieval. É claro que ambos estavam interligados entre si. E, dito assim, de forma quase tosca, pode não ficar claro que, para cada lado, contribuíram fenômenos sociais muito interessantes, interligados e complexos, tais como: a crescente urbanização; os dramáticos e devastadores episódios de guerras, epidemias e fome; os primeiros sinais de surgimento de uma nova classe social – a burguesia – e o correlato declínio da aristocracia feudal; a expulsão definitiva dos árabes do território europeu; o acirramento das disputas religiosas; por fim, mas não menos importante, as dificuldades no trânsito comercial para o Oriente, com a perda de Constantinopla para os turcos, em 1453.

Nisso tudo estavam também implicadas novas percepções sobre o espaço e o tempo e os usos que se pode fazer deles, bem como todo um conjunto de correlatas mudanças na vida cotidiana.³

Tais transformações se fizeram sentir, com maior ou menor intensidade, do Atlântico ao Mar Negro, da Escandinávia ao Mediterrâneo, de modo que mudava rapidamente aquilo que se pode chamar de clima intelectual do Ocidente. O que estava acontecendo era uma profunda transformação que deixava para trás muitos valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas que haviam predominado nos mais de mil anos anteriores.

Na medida em que os valores espirituais do cristianismo – que haviam prevalecido até então – pareciam desgastados e iam sendo deixados para trás, era preciso colocar outras coisas em seu lugar, inventar novas maneiras de pensar e compreender o mundo. Como sempre acontece, para que se efetivasse tal transformação, não bastava deixar o passado para trás; era preciso achar ou inventar coisas novas. Ora, em contraposição aos valores espirituais do último milênio, foi o próprio Homem, em sua existência terrena, que se apresentou como centro dos interesses; ele funcionou tanto como catalisador quanto como ponto de convergência das atenções e preocupações de artistas, literatos, filósofos. Não se pode dizer que sobre ele se tenha desenvolvido, já naqueles primórdios, um olhar propriamente científico, pois as Ciências Humanas só viriam a se formar um pouco mais tarde. Mas o que, de fato, já ocupava as mentes, desde as últimas décadas do século XV, era um olhar interessado em compreender a nossa finitude, o nosso papel neste mundo e a nossa situação frente à própria Natureza.

³ Para um detalhamento dessas questões, vide (entre muitos outros): Harvey (1996).

Resumindo: a Europa tornava-se cada vez menos espiritualizada, menos feudal e menos, digamos, “provinciana”, e muito mais humanista e interessada em se expandir geográfica, econômica e culturalmente.

Mas os esquemas cognitivos, que até então tinham funcionado e dado conta das demandas de um mundo fortemente espiritualizado, não serviam mais frente a essa pauta humanista emergente. É muito interessante acompanhar os esforços e as tentativas que então foram feitas no sentido de criar novas maneiras de pensar e significar a experiência humana.

O que começou a funcionar e dar certo foi uma nova maneira de perceber e de pensar a ordem, de *colocar uma ordem* no mundo, de *inventar uma nova ordem* para o mundo; ou, como dizem alguns, de achar *uma nova ordem* para o mundo⁴.

Como nos mostrou Michel Foucault, talvez ainda mais do que inventar uma nova ordem, o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas.⁵ Isso significa que a grande novidade não foi ordenar de outra maneira o pensamento, mas pensar de outra maneira a ordenação. Se, ao longo da Idade Média, ordenar era estabelecer hierarquias por analogias, já pelo fim do século XV começou um novo entendimento sobre a ordenação. Esse novo entendimento se cristalizou no século seguinte, quando ordenar passou a ser não mais uma questão no âmbito das analogias, mas no âmbito das diferenças. E para estabelecer as diferenças, era preciso, antes de mais nada, medir; e só a partir das medidas se pode estabelecer as séries de diferenças, as categorias que agrupam aquilo que é igual e separam aquilo que é diferente. Se, antes, as analogias se davam num jogo infinito, agora o ordenamento passa a depender do prévio estabelecimento de categorias finitas, bem demarcadas e distintas entre si, que se passou a designar por *disciplinas*. Enquanto que a ordem medieval era pensada como aberta e infinita e, portanto, incerta ou aproximada, a ordem moderna passa a ser pensada como fechada e finita e, portanto, certa e exata. Isso não quer dizer que a nova ordem *passou a ser* certa e exata, mas sim que ela *passou a ser pensada como* certa e exata. E se, até então, para colocar em ordem o que mais importava era captar as afinidades, agora o que vai interessar é marcar as distinções, os afastamentos.

É fácil compreender que esse novo entendimento sobre a ordem e os processos de ordenação foi uma das mais importantes condições de possibilidade para o advento da Ciência Moderna, enquanto um novo tipo de saber que tem nas *disciplinas* — que corporificam a ordem — a sua matriz de fundo, e nas *medidas* — que possibilitam a comparação — o seu operador principal. De modo similar, ordem e ordenação situam-se nos fundamentos das novas práticas sociais que se engendraram durante o Renascimento. Autores como David Hamilton, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria demonstraram, ao lado de vários outros, o quanto as novas configurações que assumiam a organização, os espaços e os tempos escolares deveram à onda de ordenação que se alastrou pela Europa na passagem do século XV para o século XVI.⁶ Foi assim que a reunião e ordenação dos saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes, deu origem a essa disciplina que conhecemos como Pedagogia.

Não apenas a reunião desses saberes, mas também o tipo de ordenamento disciplinar que foi sendo dado a eles revelou-se extremamente eficaz e poderoso para as ações de educar crianças e jovens. É muito interessante notar que, nesse campo da Educação, ao

⁴ Sem que isso signifique, é claro, que já existisse uma nova ordem no mundo, à espera de ser descoberta...

⁵ Foucault (1992a).

⁶ Para mais detalhes, vide: Hamilton (1992) e Varela & Alvarez-Uria (1992).

mesmo tempo em que se estabelecia toda uma nova ordem disciplinar em termos dos saberes, estabelecia-se também uma nova ordem disciplinar em termos das condutas dos alunos. Como tenho dito em outros lugares⁷, a disciplinaridade estabelecia-se em dois eixos inseparáveis: o eixo dos saberes e o eixo do corpo, funcionando o eixo dos saberes tanto como um produtor –um substrato capaz de tornar possível e dar sentido à disciplina corporal– quanto como um produto das práticas de poder sobre os corpos que se submetiam, e ainda se submetem, ao poder disciplinar.

E mais: tudo isso se dava junto com a emergência de um tipo de percepção sobre a criança, em que cada vez mais ela deixava de ser pensada como um adulto em miniatura, e passava a ser pensada como um outro em relação ao adulto.

São muitos os sinais desse processo. Ainda no século XVI, temos um bom exemplo na principal obra educacional do espanhol Juan Vives –*De disciplinis*, editada em 1531.⁸ Se, indo adiante, atentarmos para a *Didática Magna*⁹ –a obra fundacional da Pedagogia moderna–, veremos muitas passagens em que Comenius se ocupa da ordem e da ordenação como um processo central para a Educação. Nesse livro, há dois capítulos dedicados a discutir a necessidade de ordenar: o Capítulo XIII –*A base de toda a reforma escolar é a ordem exata em tudo*– e o Capítulo XIV –*A ordem exata da escola deve ser inspirada na Natureza e ser tal que nenhum obstáculo a retarde*.

Chegados até aqui, poderíamos aceitar que é o *caráter disciplinar* da Pedagogia que é uma invenção moderna. Em outras palavras: poderíamos concordar que a disposição dos saberes pedagógicos modernos é uma invenção, isso é, poderíamos aceitar que a *forma* como se estruturam e se organizam tais saberes é uma invenção relativamente recente. Mas, ainda assim, poderíamos pensar –como fazem tantos pedagogos e tantas pedagogas– que os “saberes em si”, isso é, aquilo que se costuma denominar *conteúdo* (da Pedagogia) é próprio da natureza humana e do mundo, sendo portanto uma descoberta moderna, e não algo inventado... Ou, mesmo, que são coisas inventadas tão somente a partir da racionalidade de inventores inteligentes...

Assim, é preciso ir adiante, para mostrar que também as coisas ditas e pensadas no campo da Educação, o próprio conteúdo ou recheio da Pedagogia, são invenções envolvidas com relações de poder e que, desse modo, têm uma história e muitas raízes que são deste nosso próprio mundo.

Mas, para podermos ir adiante, teremos de recuar no tempo. E isso significa ir atrás das proveniências.

Outro (pequeno) exercício genealógico: algumas proveniências

Um pouco antes que essas novidades sobre a ordem e os processos de ordenação tivessem se firmado, várias outras novidades se fizeram presentes no pensamento europeu. A rigor, não se tratava de novidades muito novas... O que era novo era mais o seu retorno e as maneiras pelas quais elas foram ressignificadas.

Duas dessas novidades interessam, de perto, ao campo da Educação. A questão que se coloca é saber *de onde* elas foram desenterradas para serem trazidas para o cenário de então e *que feições* elas assumiram ao serem colocadas nesse novo cenário. Mas antes de tratar delas especificamente, é preciso comentar um pouco mais o cenário de transição.

⁷ Veiga-Neto (1996, 1997, 1998).

⁸ Para uma discussão detalhada sobre a contribuição de Vives para a emergência da Pedagogia moderna, vide Veiga-Neto (1996).

⁹ Comenius (1997).

Na seção anterior, mostrei que as transformações que ocorreram na Europa, a partir do século XIV, representavam a substituição de um modelo de mundo por outro modelo de mundo. O que estava em jogo era a oposição a um mundo (que era percebido como) do passado e a criação de um novo mundo. Para fazer oposição ao mundo imediato de então –o mundo medieval–, o melhor a fazer seria trazer à luz muitos dos valores, padrões, temáticas e práticas que haviam sido (em parte) reprimidos e (em parte) esquecidos pelo próprio mundo medieval que agora deveria ser superado. Ora, na medida em que a Idade Média havia se instituído como uma negação às tradições – religiosas, políticas, culturais e econômicas – da Antigüidade, então era essa mesma Antigüidade que parecia ser a melhor fonte de onde se poderia retirar os elementos necessários para superar a Idade Média.

Assim, foi justamente na Antigüidade greco-romana que se buscaram os muitos elementos que, combinados e rearranjados, começaram a dar nova feição ao pensamento europeu, de modo a marcar irreversivelmente uma transição descontínua entre a Idade Média e a Idade Moderna. Além disso, em nenhum outro período da história o Homem havia ocupado uma posição de tanto destaque quanto no mundo greco-romano, de modo que foi o ideal antigo de Homem e de sociedade que – pelo menos no início e com certas “adaptações” para os novos tempos – veio marcar o ideal pós-medieval de Homem e de sociedade.

Em suma, depois de mais de mil anos em que o pensamento e as práticas cristãs haviam sido hegemônicos em toda a Europa, a partir da primeira metade do século XV inicia-se um processo de laicização que fazia *renascer* os valores, a estética, os padrões, os ideais e os temas da Filosofia, da Literatura e das Artes da Grécia e de Roma antigas.

Num dos campos que aqui mais nos interessa, o da Filosofia, o Renascimento colocou em circulação alguns importantes pensadores clássicos. Ainda que, de muitas maneiras, alguns deles tivessem atravessado a Idade Média e tivessem sido estudados principalmente pelos “Doutores da Igreja”, todos eles foram relidos e reinterpretados, agora sob novos olhares e a partir de novos interesses. Entre tais pensadores, dois deles foram particularmente importantes nesse processo: Platão e Aristóteles. Se foi desse último, por exemplo, que se retiraram as bases para pensar ordenadamente a Natureza – segundo princípios que nada mais tinham a ver com o que havia sido feito na Idade Média –, foi de Platão que se tomaram vários entendimentos sobre o mundo e sobre a política cujos efeitos foram da maior importância no campo da Educação.

Para os fins do que está aqui em discussão, tais entendimentos podem ser agrupados em torno de dois núcleos. Um deles é de *natureza metafísica* e está bem detalhado no *Timeu* e n’*A República*. O outro é de *natureza política* e está mais ou menos disperso na obra do filósofo. Ambos articulam-se muito coerentemente, mas por motivos didáticos vejamos cada um deles em separado e resumidamente.

No *núcleo metafísico* está a assim chamada Doutrina dos Dois Mundos, segundo a qual tudo aquilo a que temos acesso direto faz parte desse nosso mundo sensível e imediato, e é uma “projeção” de entidades que estão num outro mundo, num mundo inteligível. Nesse mundo inteligível, estão as formas perfeitas e ideais, enquanto que, naquele outro, estão as cópias imperfeitas dessas formas perfeitas e ideais. Na medida em que Platão via a Geometria como o “melhor caminho” para acessarmos, ainda que indiretamente, as formas ideais, a releitura de Platão contribuiu decisivamente para que o pensamento medieval tardio tomasse a Geometria como a melhor ferramenta para descrever e compreender o mundo. Medindo, quantificando e comparando as formas que estão neste nosso mundo sensível, teríamos acesso privilegiado ao mundo inteligível. É isso que explica o *more geometricum* e o correlato *more mathematicum* que nortearam a Ciência e que

ainda predominam no quantitativismo de muitas disciplinas científicas.¹⁰ Mesmo na Pedagogia, o quantitativismo predominou durante longo tempo.

D'A *República*, vou me valer do Livro VII, em que Platão desenvolve a conhecida alegoria da caverna. Penso que é muito estimulante identificar, na resumida descrição que farei a seguir, várias passagens cujo conteúdo tem servido de sustentação à Pedagogia moderna.

A alegoria da caverna é uma narrativa simbólica que trata de dizer a quem se deve confiar a condução do Estado grego. Para tanto, Platão recorre implicitamente à sua Doutrina dos Dois Mundos, dizendo que vivemos originária e tragicamente mergulhados na ignorância, como se estivéssemos acorrentados no interior de uma caverna escura, nas paredes das quais só veríamos sombras projetadas e distorcidas, de modo que a ilusão ali é completa. Também os sons que se escutam não passam de rumores que nos confundem e mentem para nós.

A caverna-prisão é o mundo das coisas visíveis, a luz do fogo que ali existe é o sol, e não me terás compreendido mal se interpretares a subida para o mundo lá de cima e a contemplação das coisas que ali se encontram com a ascensão da alma para a região inteligível.¹¹

O pior é que “os prisioneiros tomam as sombras pela realidade”¹², sem saberem que a realidade das formas perfeitas está lá fora, sob a luz direta do sol. É notável a implicação moral desta situação: esses prisioneiros estão duplamente acorrentados, pois ignoram a realidade e ignoram que a ignoram. Mas simplesmente soltá-los fará com que, chegando de repente à saída da caverna, se ofusquem e se queimem com o brilho do sol. É preciso todo um processo de dedicação e sofrimentos para que, conduzido por alguém que já conhece o caminho para a saída —o filósofo—, cada prisioneiro possa iniciar a subida para a luz, isso é, para a conquista do verdadeiro. Mas tal conquista nunca se realiza plenamente, nem mesmo por aquele que conduz, pois, enquanto humanos, só nos resta sempre buscar. Isso mostra que Platão entende a Filosofia como uma constante e infinita busca pela(s) verdade(s).

É nesse ponto que fica clara a ambigüidade da condição humana. Ainda que tragicamente estejamos confinados para sempre na caverna, podemos habitar os dois mundos, isso é, com muito esforço podemos nos arrancar deste mundo sensível e ilusório para chegarmos quase fora da caverna e nos aproximarmos da verdade. A ambigüidade: de um lado, a nossa condição originária; de outro, uma condição a ser alcançada pela razão.

O castigo dos que estão presos é menos algum sofrimento físico e mais a ilusão, a ignorância e a mentira. Desse modo, se não quisermos sofrer, devemos cuidar em empreender a ascensão para a luz. Nesse ponto, registro que a luz desempenha uma função fundamental no pensamento platônico. Está presente no *Fedro*, no *Banquete*, no *Timeu*; e, associada à visão, permite ao filósofo um interessante e produtivo jogo entre verdade e mentira: aquilo que se vê, por melhor que se veja, pode não ser verdadeiro. De novo aqui, percebe-se a influência platônica no pensamento, principalmente, de dois dos maiores construtores da Modernidade: Descartes e Galileu. Mas também em Comenius — para citar um exemplo no campo da Educação— há constantes referências ao binômio luz/saber *versus* escuridão/ignorância.

¹⁰ A expressão *More geometricum* designa o uso, a regra para (ou costume de) usar a Geometria. O mesmo vale para a Matemática.

¹¹ Platão (1999, p.155).

¹² Platão (1999, p.153).

Ainda no plano moral, há um preceito muito claro a respeito do papel do filósofo. Se foi ele quem, sob o sol, já chegou mais perto da verdade, lá ele não deve permanecer, mas voltar várias vezes para buscar outros e mais outros prisioneiros. E é aí que se cumpre integralmente o seu tríptico papel. Tendo chegado lá, ele se faz filósofo; conduzindo cada um, ele se faz professor; conduzindo todos, ele se faz político. Enfim, pela sua ação ele modifica a si mesmo, modifica os homens e modifica a cidade.

A essas alturas, o núcleo metafísico já se impregnou profundamente da política. E não poderia ser diferente, na medida em que, como referi, *A República* sintetiza o pensamento político de Platão. Mas, a partir daqui, poderemos atentar mais especificamente para o núcleo político do pensamento platônico.

Assim, no *núcleo político*, o que sempre ficará claro na leitura da obra de Platão é o seu entendimento de que a qualidade da vida na *pólis* depende “dos indivíduos que a compõem, qualidades que não estão dadas de uma vez por todas, mas que dependem fortemente do contexto em que se desenvolvem”¹³. Tal entendimento tem tudo a ver com o que estou discutindo neste Capítulo na medida em que, para Platão, esse contexto será propiciado pela Educação, pois, para ele, uma educação correta trará, como resultado, uma cidade (ou sociedade) também mais correta e, assim, mais justa e melhor.

O não estar dado “de uma vez por todas”, a que referi acima, aponta para o fato de que, deixados a si mesmos, os jovens se corromperão; desse modo, é sempre necessário cultivar a criança e o jovem, não por si mesmos¹⁴, mas para que aprendam a ser justos e bons e, assim, úteis para a *pólis*/sociedade.

Além disso, a criança é vista como um ser inferior –como as mulheres e os escravos. Assim, a criança é um outro –e um outro inferior– em relação ao cidadão da *pólis*. A percepção dessa alteridade não faz da criança um adulto que ainda não cresceu, um adulto em miniatura, mas sim um outro cuja natureza é diferente da natureza do adulto. Mas tal alteridade não identifica a criança com as mulheres e os escravos, pois, ao contrário desse e daquela, a criança poderá mudar sua natureza e tornar-se um homem. Portanto, a alteridade e a inferioridade serão passageiras se, e somente se, a criança for cultivada, educada. Assim, enquanto criança, esse ser é um ser ainda aberto a muitas possibilidades. É pela Educação que se realizarão, para o bem ou para o mal, tais possibilidades.

Resumindo, pode-se dizer que, para Platão há a combinação de dois elementos simultâneos: por um lado, educa-se para desenvolver certas disposições que se encontram em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente. A educação é entendida como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar o que é a um dever ser. Com tudo isso, Platão eleva o cultivo, pela via educacional, da criança e do jovem a um imperativo de ordem política. E ainda que ele considere que todos –mesmo os adultos– estejam continuamente se educando, é a educação da criança que mais importará para uma sociedade melhor.

Tais entendimentos platônicos sobre a criança –sua inferioridade ou incompletude em contraponto às suas possibilidades, sua alteridade em relação ao adulto – e sobre as expectativas políticas acerca do Homem em que a criança poderá se transformar, bem

¹³ Kohan (2003, p.27). Devo a este autor um pouco da discussão que aqui é feita acerca do núcleo político do platonismo.

¹⁴ Esse “por si mesmos” significa tanto “deixar que eles se eduquem a si mesmos”, quanto “educá-los porque eles têm algum valor ou importância por si mesmos”. Para Platão, não se trata nem de uma coisa nem de outra, pois o objetivo da Educação não está na criança ou no jovem.

como o papel da Educação nisso tudo, são retomados no Renascimento e relidos no registro tanto do cristianismo medieval quanto da Reforma. Não há como entrar, aqui, em detalhes sobre isso; mas, apenas para ilustrar essa questão, trago a seguir dois rápidos exemplos.

O *primeiro exemplo* vem do lado da Educação católica; mais particularmente da pedagogia inaciana. Trata-se da importância e do tipo de papel que Ignacio de Loyola conferiu à Educação, conforme está registrado ao longo da Parte IV das *Constituições da Companhia de Jesus*: integrar a educação moral cristã com a educação intelectual das crianças e jovens, de modo a formar uma sociedade melhor, segundo os preceitos da Igreja católica e, desse modo, servir melhor à glória de Deus.¹⁵

De um modo um tanto distinto de como até então procedera a educação cristã medieval, Loyola compreende claramente o papel político que a educação escolarizada pode desempenhar no seu projeto sócio-religioso. Por isso, ao invés de manter desde cedo alguma separação entre a formação do clero e a formação dos demais, ele advoga a favor de uma escola única, a fim de estender, à sociedade, o que ele pensava ser adequado em termos éticos, políticos e principalmente cristãos. Mesmo que a formação do religioso e a formação do leigo viessem a ocorrer em prédios separados – como, de fato, acabou acontecendo um pouco mais tarde –, tirante no que concerne especificamente à formação eclesiástica, em tudo o mais e nos mínimos detalhes, todas escolas deveriam seguir princípios, organização e funcionamento comuns.

No mesmo sentido vão as recomendações contidas na *Ratio Studiorum*¹⁶. Ainda que uma mesma escola não implique, necessariamente, uma igual exigência a todos os alunos – uma vez que a pedagogia inaciana é diferencialista, isso é, reconhece ser necessário adaptar o método às possibilidades e aos talentos de cada criança e de cada jovem¹⁷ –, o que interessa, no contexto do que aqui se discute, é que está implícita, nessa perspectiva, a estreita conexão platônica entre, de um lado, a educação da criança e do jovem e, do outro, o tipo de sociedade que se almeja construir. Isso adquire ainda maior importância na medida em que os preceitos inacianos tiveram ampla e profunda influência na educação escolar, tanto leiga quanto religiosa, ao longo da Modernidade.

Além disso, a ambigüidade trágica que Platão atribuía ao Homem parece ser, agora, recolocada na forma de uma ambigüidade que se situa entre uma natureza humana (presa ao pecado original) e a possibilidade de salvação (por obra da razão e da fé). É claro que, para Loyola, o fim último é teológico, mas o caminho para alcançá-lo passa, num plano, pela realização de uma natureza humana ainda não realizada na criança e, noutro plano, pela combinação entre *educação intelectual* e *educação moral cristã* a que se deve submeter a criança.

O *segundo exemplo* vem do lado da educação protestante, mais particularmente da vertente calvinista. Aqui, volto a Comenius, a fim de tomar apenas alguns fragmentos da sua *Didática Magna* como sinais da forte presença do pensamento platônico num dos fundadores da Pedagogia moderna.

¹⁵ Loyola (1999).

¹⁶ Sob essa denominação, os jesuítas publicaram em 1599, após três décadas de cuidadoso preparo, um conjunto de minuciosas prescrições metodológicas, dividido em trinta capítulos e com o objetivo de orientar o funcionamento das suas escolas. O *Ratio Studiorum*, até hoje com mínimas alterações em vigor, representa a explicitação detalhada dos princípios gerais proclamados por Loyola, na Parte IV das suas *Constituições da Companhia de Jesus* (Loyola, 1999).

¹⁷ A pedagogia diferencial de Loyola pode ser observada em muitas passagens, como aquela que diz que “nas particularidades, deve haver muita variedade segundo as circunstâncias dos lugares e das pessoas” (Loyola, 1999, cap. VII, n.2).

No que concerne ao caráter de incompletude da infância, Comenius recorre à tradição judaico-cristã, para dizer que embora a

queda de Adão tenha tomado conta de todo o gênero humano [...], as crianças, que ainda não estão corrompidas pelos pecados e pela incredulidade, são proclamadas herdeiras diretas do Reino de Deus, desde que saibam conservar a graça divina que receberam e continuar puras entre os pecados do mundo.¹⁸

Em muitas passagens da *Didática Magna*, Comenius se vale reiteradamente da analogia entre a criança e uma semente ou uma planta muito nova, para argumentar que, como essa, aquela possui uma potência a ser realizada. O título do capítulo VII é sugestivo: “A formação do homem é muito fácil na primeira infância; ou melhor, só pode ser dada nessa idade”¹⁹. Um pouco mais adiante, lê-se que “a natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmam e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que, endurecidas, se recusam a obedecer”²⁰. E mais adiante ainda: “Para que o homem possa ser formado para a humanidade, Deus lhe concedeu os anos da juventude, durante os quais é incapaz de fazer outras coisas, tendo condições apenas de se formar”²¹.

No que concerne ao papel social da Educação, encontra-se uma passagem marcante já na apresentação que Johannes Andrea faz da *Didática Magna*, citando o filósofo grego Diotógenes: “Qual é o fundamento de todos os Estados? A educação dos jovens. As videiras que não são bem cultivadas nunca produzem bons frutos”²². E como título do capítulo VI, Comenius escreve que “O homem, para ser homem, precisa ser formado”²³, afirmando mais adiante que

a quem um dia caberá comandar outros, como reis, príncipes, magistrados, pastores e doutores da Igreja, a esses, mais que a ninguém, é necessária a educação profunda na sabedoria; assim como os guias precisam ter os olhos treinados, e os intérpretes a língua, a trompa precisa ser capaz de tocar, e a espada de cortar. Do mesmo modo, os súditos precisam ser iluminados, para que saibam obedecer com prudência os que comandam com sabedoria: não por obrigação e com servil obséquio, mas de bom grado e por amor à ordem. Isso porque uma criatura racional deve ser guiada pela razão, e não por meio de gritos, cárcere, pancadas. E aqueles que agem de modo diferente ofendem a Deus, que neles também pôs sua imagem, e os assuntos humanos estarão cheios – como estão – de violência e descontentamento.²⁴

Não é necessário um exercício de interpretação para identificar, no trecho acima, a forte presença de vários elementos do pensamento platônico. Considerando que a obra de Comenius extravasou, em muito, o âmbito do calvinismo para a qual ela foi inicialmente pensada e escrita, pode-se compreender que a didática comeniana funcionou como um poderoso *link* entre o platonismo e as concepções modernas sobre a Educação e as funções e papéis sociais que a Modernidade atribuiu à escola.

¹⁸ Comenius (1997, p.28).

¹⁹ Comenius (1997, p.77).

²⁰ Comenius (1997, p.78).

²¹ Comenius (1997, p.80).

²² Comenius (1997, p.38).

²³ Comenius (1997, p.71).

²⁴ Comenius (1997, p.76).

Além de todas as ligações que já comentei, para concluir esta seção, entendo que o papel político que Platão conferia à educação parece ter sido a fonte principal do caráter fortemente salvacionista que impregna a Pedagogia moderna. Além disso, na medida em que parte da obra do filósofo — especialmente n’*A República*— é dedicada a explicar como deve ser a educação da criança e do jovem, os herdeiros renascentistas e modernos do platonismo parecem ter apreendido bem a lição, fazendo da Pedagogia moderna um campo de saberes fortemente prescritivo e normativo. Se combinarmos *salvacionismo* com *prescritivismo* e *normativismo*, compreenderemos o messianismo do pensamento pedagógico contemporâneo, sempre à espera de uma nova e definitiva teoria, de uma nova ou definitiva fórmula, de um novo ou definitivo método que finalmente dêem conta dos males deste mundo cavernoso. E, como se teoria, fórmula e método não bastassem, o pensamento pedagógico parece estar sempre pronto para saudar e adorar o advento de algum novo personagem que confirme o ideal platônico de uma trindade corporificada num ser que é, ao mesmo tempo, filósofo e professor e político.

Enfim...

Com esses rápidos exercícios genealógicos espero ter explicado o caráter contingente da Pedagogia moderna. O que fiz não foi muito além de ensaiar —a partir de contribuições de Nietzsche e Foucault— algumas combinações entre elementos de que todos dispomos na bibliografia pedagógica, de modo a abrir outras possibilidades não-mecânicas e não-naturais para pensar melhor o nosso presente e o nosso ofício de professores e professoras.

A Pedagogia moderna não foi uma *descoberta* de homens inteligentes e criativos; e também não foi uma *invenção* calcada na criatividade e na racionalidade desses homens. É claro que houve, na constituição da Pedagogia moderna, a participação de homens inteligentes, dedicados e atentos ao seu presente, que pensaram e organizaram os saberes de sua época e fizeram avançar seu próprio tempo. Mas tais homens —como, entre outros, Vives, Ramus, Montaigne, Loyola e, finalmente, Comenius²⁵— não partiram da própria Pedagogia para arquitetá-la segundo as novas configurações de um novo tempo. O que eles fizeram foi, muito mais, “sentir” o seu tempo, conseguindo “combinar” certas crenças, mitos, valores e saberes (muitos dos quais lhes eram bem anteriores) com novas práticas sociais que então se engendravam, de modo a formular novos entendimentos sobre a Educação e a propor novas maneiras de executá-la. Com isso, eles construíram poderosas “armas” ou ferramentas no campo dos saberes, que foram úteis e produtivas para eles assim como continuam sendo úteis e produtivas para nós.

Mas é preciso afirmar e reafirmar: falar em “armas” no campo dos saberes não implica pensá-las no sentido destrutivo, negativo. Ao contrário, foi até mesmo com tais armas que foi possível a construção da Modernidade. Falar em armas simplesmente aponta para o poder que tais saberes ativam e colocam em movimento.

A vida moderna, o pensamento moderno, a condição moderna —nas formas segundo as quais conhecemos e experienciamos essas coisas— não seriam possíveis sem que, num determinado momento da nossa história, a Idade Média tivesse sido deixada para trás. Nada disso também seria possível se alguns homens, mobilizados pela crise do mundo medieval e na busca de novas maneiras de compreender um novo mundo que se gestava, de dominá-lo e viver nele, não tivessem ido buscar na Antigüidade certos mitos,

²⁵ Lembro que foi Comenius quem condensou praticamente todos os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XVI e XVII e que hoje representa a síntese fundacional da Pedagogia moderna. Nas palavras de Narodowski (2001, p.14), a obra de Comenius “constitui-se no grau zero da Pedagogia”.

valores, ideais e maneiras de pensar, para serem significados e ressignificados, combinados e recombinaados, engendrando – para o bem ou para o mal – novos saberes e novas formas de vida social.

Referências Bibliográficas

- COMENIUS, Johannes. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p.167-177.
- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.33-52.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOYOLA, Ignacio. *Constituciones de la Compañía de Jesús. Cuarta Parte Principal: Del instruir en letras*. Cali: Universidad Javeriana, 1999.
- MAHON, Michael. *Foucault's Nietzschean Genealogy*. New York: State University of New York Press, 1992.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PLATÃO. *Diálogos III. A República*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- VARELA, Julia & AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1996. Tese de Doutorado.
- _____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p.59-102.
- _____. Conexões... In: OLIVEIRA, Maria Rita S. (org.) *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998. p.101-130.
- _____. *Michel Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

* Publicado em:

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

** **Alfredo Veiga-Neto** é Mestre em Genética e Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação e Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

tel-fax: 51-32334420

alfredoveiganeto@uol.com.br