

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

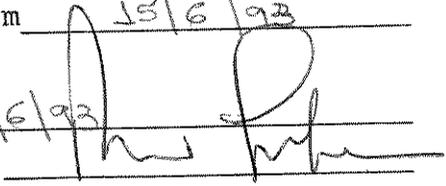
INFÂNCIA E PODER
A conformação da pedagogia moderna

Mariano Narodowski

Este exemplar corresponde a
redação final da Tese defendida
por Mariano Narodowski

é aprovada pela Comissão
Julgadora em 15/6/93

Data: 15/6/93

Assinatura: 

CAMPINAS
1993

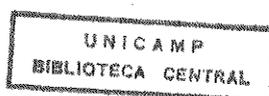
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INFÂNCIA E PODER
A conformação da pedagogia moderna

Mariano Narodowski

CAMPINAS

1993



Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro L. Goergen.

Comissão Julgadora

[Handwritten signature]

[Handwritten signature] *[Handwritten signature]* *[Handwritten signature]*

[Handwritten signature] *[Handwritten signature]*

INFÂNCIA E PODER
e dedicada a
Nicolás Matías Narodowski

RESUMO

A pedagogia é o objeto desta investigação. Trata-se de historiar seu desenvolvimento enquanto disciplina moderna com o objetivo de encontrar os principais dispositivos que a constituem como discurso. A análise está centrada em algumas das obras mais significativas da pedagogia ocidental, desde o século XVII até o século XX.

Em primeiro lugar analisa-se a constituição do corpo infantil como condição de existência da pedagogia e ao mesmo tempo delimita-se aquelas características infantis que ao longo destes quatro séculos foram delineadas pelo discurso pedagógico. Em segundo lugar se observa o devir histórico dos elementos constitutivos da escolarização moderna do ponto de vista do processo normalizador operado pela pedagogia. A tendência à generalização da educação escolar, a instalação de dispositivos de aliança entre a instituição escolar e a instituição familiar, a disputa entre instrução simultânea e instrução monitorial e a construção de utopias são alguns dos elementos observados.

Em terceiro lugar, são considerados a constituição da pedagogia como objeto epistemológico e as perspectivas atuais (modernas) de sua situação.

INDICE

	PAG.
INTRODUÇÃO	1
<i>Raízes</i>	1
<i>Problemas e posições</i>	6
<i>Agradecimentos</i>	15
<i>Notas da Introdução</i>	17
CAPITULO I: Um Corpo para a Instituição Escolar	18
<i>Infância e pedagogia</i>	18
<i>Emile ou de l' enfance</i>	28
<i>Cera, árvores, animais, crianças</i>	38
<i>Infantilização e escolarização</i>	50
<i>Notas do Capítulo I</i>	59
CAPITULO II: O Imperio da Ordem	62
<i>Comenius</i>	62
<i>A distribuição generalizada</i>	66
<i>A produção de uma instituição</i>	80
<i>Utopias</i>	101
<i>Notas do Capítulo II</i>	112
CAPITULO III: A pedagogização da infância	114
<i>Depois de Comenius</i>	114
<i>Vigilância e silêncio</i>	118
<i>As regras da "boa educação" e o dispositivo de aliança</i>	134
<i>Notas do capítulo III</i>	139

CAPITULO IV: "A escola ensina por si mesma"	140
<i>Do mestre ao monitor</i>	140
<i>Em busca da generalização</i>	149
<i>A produção de saberes: competência e trabalho</i>	153
<i>Notas do capítulo IV</i>	174
CAPITULO V: Perigo de subverção	177
<i>Alternativas para a instrução simultânea</i>	177
<i>Outras alternativas</i>	188
<i>Notas do capítulo V</i>	195
CAPITULO VI: A pedagogia moderna	196
<i>Retroatividade</i>	196
<i>A pedagogia sobre si mesma</i>	199
<i>Infância e saber</i>	209
<i>Notas do capítulo VI</i>	216
BIBLIOGRAFIA	217

*"Lo que importa es la obra,
y la obra es de suyo misteriosa."
Jorge Luis Borges*

INTRODUÇÃO

Raíces

O texto que aqui se apresenta é o resultado de uma investigação no campo da história da pedagogia e reconhece sua origem em raízes dispersas, diferentes entre si.

A primeira destas raízes está relacionada à experiência docente, na coordenação de dois seminários de pós-graduação no Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro da Provincia de Buenos Aires (Tandil, Argentina). O primeiro foi realizado no segundo semestre de 1989, e se intitulou "Educación, Poder y Producción"; de sua coordenação participou também Ricardo Banquero, Professor daquela Universidade. O segundo se denominou "El Nacimiento de la Escuela Moderna", e ocorreu no primeiro semestre de 1990.

Apesar das diferenças temáticas dos seminários, à medida que em um eram tratadas questões referentes ao campo da filosofia e epistemologia da educação, procurando elucidar problemas de índole estritamente teórica, no outro eram abordados problemas histórico-educativos, buscando-se indícios e mesmo origens de alguns fenômenos atuais, em ambos a preocupação central permanecia a mesma. Algumas perguntas rondavam persistentemente todas e cada uma das reuniões nas frias manhãs de quinta-feira, em Tandil: de que se está falando quando se fala de Educação Escolar? O que persiste na pedagogia quando se questionam as grandes utopias mentoras da atividade pedagógica, fazendo-se abstração dos grandes ideais e das pautas definidas em função dos objetivos a atingir? Como funcionam pautas, ideais e utopias no interior do

discurso pedagógico?

Em cada um dos seminários pôde-se elaborar (entre os assistentes e os professores) algumas respostas mais ou menos totalizadoras. No entanto, não nos interessa, neste momento, as interessantes conclusões a que se chegou nesses seminários. O que aqui importa ressaltar, antes de mais nada, é a densidade e amplitude do problema. Ressaltar que convém, indubitavelmente, repensar a pedagogia, repensar o discurso pedagógico.

Ao longo dessas reflexões, o fantasma da pergunta não desaparecia. A pedagogia se convertia, neste caso, em um objeto de conhecimento, deixando de se constituir no guia clarividente para as tarefas dos outros, ou nas instruções para o que-fazer dos fenômenos educativos. Os pedagogos nos dávamos nossa primeira revanche, porque a partir dessas análises, o acusado deixava de ser o mestre, o aluno, a tarefa, ou nossas nobres intenções, para tornar-se o próprio discurso pedagógico, ou seja, aquilo que nos faz dizer o que dizemos, aquilo que outorga significados aos conceitos que se constroem, aquilo que categoriza, e por sua vez, dota nosso pensamento de instrumentos específicos no que diz respeito ao educacional. Então, se a pedagogia elabora sentidos acerca da atividade educativa, nosso objetivo será construir novos sentidos em relação aos sentidos de pedagogia. Dito de outro modo, o que passa a configurar o objeto de nosso olhar estará constituído pelo domínio discursivo relativo aos processos de produção e distribuição de saberes nas instituições escolares.

Repensar desse modo a pedagogia não é possível sem historicizar seus textos, sem efetuar um trabalho paciente e arqueológico sobre as regularidades de seus enunciados. Enquanto objeto, a pedagogia oferece a possibilidade de ser colocada em uma perspectiva histórica, o que permite ponderar a força de suas definições e os mecanismos típicos de sua

constituição mesma enquanto discurso. Uma história da pedagogia se mostrava necessária.

À paixão inicial, deveria seguir-se, no entanto, uma delimitação mais rigorosa do problema, e a segunda das raízes vem a ocupar prontamente o lugar que lhe pertence. O trabalho de análise do discurso pedagógico oferece uma série de riscos, entre eles, um particularmente crucial: o pouco produtivo que poderia resultar este tipo de estudo. Crítica determinante, a mesma requer uma resposta contundente em se pretendendo aprofundar nesta região do conhecimento. Procuraremos resenhar, então, as considerações fundamentais que aparecem face à pretensão teórica explicitada.

Para alguns autores, especialmente os que se dedicam à área da Sociologia da Educação ou ao estudo da "vida cotidiana" da escola, a história do discurso pedagógico não tem contribuído muito para o conhecimento, nem para uma aproximação à compreensão da efetiva história social da educação. No dizer destes autores, os estudos da história da pedagogia têm se centrado nos escritos pedagógicos de autores "generalistas" (Fernandez Enguita, 1989: pag.141), na obra dos denominados "grandes pedagogos" e em relatos quase épicos sobre escolas modelos. Para a história da pedagogia, a história da educação não é mais que "uma fileira de homens íntegros, benfeitores da humanidade, empenhados em sua melhoria através da educação e das luzes." (ibid.)

Para estes autores, o que está no centro da crítica é que, na verdade, não parece produtivo julgar a lista dos ilustres personagens que geralmente habitam os índices e as orelhas dos livros de história da pedagogia. Consideram que "os escritos pedagógicos não constituem a história da educação, sendo antes uma medíocre aproximação à mesma." (Ibid.). Para os detentores deste ponto de vista, mais úteis que estes estudos para compreender os processos de produção e distribuição de saberes nas instituições escolares, são "os

estudos centrados na vida cotidiana das instituições de base como as famílias, as corporações, as associações de trabalhadores."(Ibid.)

A argumentação recém-apresentada pode ser brevemente resumida em duas objeções básicas relativas à sua pertinência para uma abordagem histórica do discurso pedagógico. A primeira, de caráter metodológico, deve-se ao fato de que as histórias da pedagogia se constituem através da simples enumeração de grandes homens, interminável sucessão de personagens ilustres, ocupados com o bem estar da humanidade através da educação. Isto implicará uma abordagem parcial do discurso à medida que enfoca simplesmente a problemática do autor. Além disso, este ponto de vista está atravessado por critérios de definição inteiramente discutíveis acerca dos indivíduos que pertencem ao conjunto dos homens ilustres. A segunda objeção, com importantes consequências teóricas, se baseia na suposta falta de relação entre as "grande obras" destes "grandes" pedagogos "de museu" e as práticas institucionais efetivas. A história da pedagogia - indicam os autores desta posição - é uma "mediocre aproximação" à história da educação.

Estas duas objeções - se é que não se está de acordo com seus postulados - contêm uma validade significativa ainda que não seja pela colocação em questão dos procedimentos usuais na investigação da história da pedagogia. Reafirma-se, por conseguinte, que todo trabalho a ser realizado neste campo do conhecimento deverá propor respostas claras e teoricamente consistentes frente a tais oposições. Isso é o que se pretenderá construir nos próximos parágrafos.

Frente à primeira objeção de caráter metodológico, é possível admitir que em sua tradição, a historiografia pedagógica reproduz fidedignamente as características ironicamente enumeradas por Fernández Enguita. Todavia, é possível acrescentar a este sombrio panorama, que não somente

se trata de textos que rondam a vida e os grandes ideais de "homens ilustres" (com uma forte dose de discriminação sexual, já que, como assinala este autor, os homens ilustres quase nunca são mulheres), mas que, além disso, e quando se trata da história moderna da pedagogia, os pontos de vista assumidos costumam ser exageradamente eurocêntricos, remetendo a não mais de três ou quatro lugares da Europa.

A questão que aqui surge é a seguinte: admitindo as críticas presentes nesta objeção inicial, seria possível sair deste esquema e historiar de outro modo a pedagogia? Seria possível, dentro da virtual existência de um paradigma diferente, chegar inclusive a historiar estes modelos que habitualmente estruturam as histórias da pedagogia?

Quando se observa mais detalhadamente os não poucos manuais clássicos de história da pedagogia e se atenta para os índices aos quais Fernandez Enguita faz alusão, a dúvida e mesmo o desânimo podem frear todo intento inovador. No entanto, quando se observa certa produção recente, tanto no campo histórico como no filosófico-educativo ou no historiográfico, porde-se-á concluir que um modelo inovador não somente é possível como também já, de fato, existe. Autores de diferentes nacionalidades e mesmo inscritos em correntes teóricas diferentes, têm aberto um espaço no centro da primeira das objeções. Fernandez Enguita (1984), Henry Hodysh (1987), Michel Bouillé, David Hamilton (1989), James Marshall (1990), Alberto Martinez Boom (1990), para só mencionar alguns poucos, são representantes deste outro modo de fazer a história da educação e do discurso pedagógico, mesmo compartilhando divergências.

Nestas posições, as características essenciais do modelo tradicional se dissolvem ou se modificam. Em primeiro lugar, para estes enfoques, não importa tanto o autor e sim o texto, o qual se constitui em um campo pleno de positividade, funcionando a partir de regularidades que o configuram. Por

esta razão é que importam menos as intenções declaradas dos autores e mais a positividade do discurso. Produz-se, assim, um deslocamento do estudo da psicologia ou da sociologia do autor ou seus compromissos políticos, sociais ou religiosos, para o discurso, considerado de um modo mais autônomo, sem que se descuide das regularidades produzidas pelo contexto no qual, obviamente, também está incluído o autor. Contexto que, pelas razões recém-aludidas, nunca funciona como tal *strictu sensu*, sendo sempre considerado enquanto texto: o que interessa é como o contexto funciona como texto no campo discursivo. Para este modo de historiar a pedagogia, e que assumimos como próprio, o que importa, principalmente, é a obra.

Em segundo lugar, neste novo enfoque importa menos a épica da continuidade e mais o rigor no tratamento das fontes e na detecção de rupturas. Quer dizer, não se supõe *a priori* um movimento histórico determinado, e sim que a consideração da positividade do discurso precisa de uma delimitação minuciosa daquilo que a configura, em detrimento da explicação dos enunciados em virtude de uma razão anterior, superior ou totalizante. As grandes epopéias que narram o desenvolvimento da escola, desde as formas atrasadas às mais avançadas, da improvisação à técnica refinada, da segregação à democratização, da educação burguesa à socialista, e que nas análises incluíam todos ou alguns destes princípios, enquanto pressupostos que a história ainda precisava desvelar, parecem estar chegando a seu final.

Problemas e posições

A segunda objeção esboçada, que conforme se antecipou, questiona a necessidade na falta de correspondência entre o discurso da pedagogia e as práticas educativas, assume importantes consequências teóricas que serão aqui examinadas. No entanto, para poder enfrentar os argumentos contidos nesta

objeção, será preciso recorrer à outra daquelas raízes que, associada à primeira, produziu este trabalho.

Em outubro de 1991, em um seminário sobre Filosofia da Educação, coordenado pelo professor Regis de Moraes, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, um colega apresentou uma série de *slides* sobre processos educativos na região amazônica. As fotos que mais chamaram a atenção dos participantes foram as que mostravam uma escola rural situada em um clareira da selva, no estado brasileiro do Acre, na fronteira ocidental deste país com a Bolívia e Peru. O que chamava a atenção na fotografia? Uma sumária descrição da imagem pode dar pistas.

O prédio da escola era construído com oito postes de madeira distribuídos em um perímetro de um retângulo: quatro instalados um em cada um dos ângulos, e dois postes em cada lado maior da figura. Estes postes sustentavam um teto com duas abas de folhas de palmeiras, mantidas por uma frágil estrutura de bambu: um mais largo que servia de travessão e vários outros de sustentáculos. Era possível perceber vãos enormes entre uma folha e outra, o que tornava o teto pouco eficiente para cumprir sua função. Como entre poste e poste não havia parede, eram também visíveis alguns objetos e pessoas que estavam dentro da escolinha. Os bancos instalados em filas, um atrás de outro, acomodavam os alunos sentados um junto ao outro, em pares. Bancos e alunos olhavam para a frente, onde se encontrava uma professora, parada ao lado de um quadro negro, retangular. Abaixo do quadro apareciam uma mesa e uma cadeira que, ao contrário dos outros móveis, estavam voltados para o fundo do ambiente.

A reação imediata frente às imagens foi de um sentimento de profunda pena ante a situação de miséria vivida por alunos e professores nas vastas regiões da Ibero-américa; era evidente que as inclemências do tempo, a pilhagem dos animais e até algumas enfermidades teriam fácil acesso a esta

precária construção. No entanto, a essa primeira sensaçãoefeito seguiu-se outro muito menos afetivo: ainda que a escola não possuísse nenhuma parede, seus limites exteriores eram perfeitamente reconhecíveis. Uma linha imaginária, porém bem definida, separava a instituição do mundo exterior. Na realidade, eram estes limites, tão precisamente demarcados, mais a cuidadosa distribuição da mobília e das pessoas somados à existência de elementos típicos (como o quadro negro) o que fazia com que o receptor da imagem inferisse que aquele "rancho", aquela "tapera", aquele "barracão", constituía uma das instituições típicas da cultura ocidental: tratava-se nada mais nada menos que de uma escola.

A questão é que, e aí começam as respostas à segunda das objeções mais acima colocada, a escola do Acre poderia ser aceita, sem inconvenientes, como uma configuração outorgada à instituição escolar em vários textos de pedagogos do século XVIII na Europa. Estranhamente, esta arquitetura precária de formas tão rústicas e de desenho tão aparentemente simples, não deixa nem por um instante de responder à matriz teórica elaborada pela pedagogia há três séculos atrás, em textos tão frondosos como a vegetação tropical que envolvia a escolinha da figura.

Só um exemplo basta para reconhecer a escola do Acre nos livros de vários pedagogos. A distribuição dos bancos e alunos, todos e cada um olhando o professor, e a atividade do único docente sendo desenvolvida em um único ato para todos os alunos, são fenômenos que expressam e tornam presente o que nos fins do século XVII começou a denominar-se "método simultâneo". Expressam-no e atualizam-no com tal força que parece impossível negar ou mascarar as relações entre uma realidade educacional, como a da distribuição do alunado (realidade social de expressão cotidiana), e os velhos textos que prescrevem que essa é, exatamente, a distribuição que deveria ter lugar na escola. Mas, além das casualidades, a

configuração das relações escolares que se estabelecem a partir da distribuição de certos elementos no interior da escola do Acre, está pelo menos insinuada em não poucos textos pedagógicos clássicos.

Certamente, as afirmações anteriores não resolvem completamente o problema colocado pela segunda objeção. As relações entre discurso pedagógico e prática educacional não-discursiva - afinal por aí é que passa o questionamento -, surgem de modo evidente na análise da foto, porém não esgotam a argumentação, pois o que realmente importa, uma vez admitida a existência de relações entre discurso e prática, é **determinar as regras que configuram essas relações e seu conteúdo concreto em cada caso.** Além disso, é preciso admitir outro fenômeno que torna ainda mais complexa a situação: a produção teórica é também uma prática discursiva; uma prática evidentemente social que, no que diz respeito à suas condições de produção, é análoga ao resto das práticas sociais.

Obviamente, a tarefa teórica a empreender excede em demasia o objetivo do presente estudo, em virtude do que o leitor deverá remeter-se aos trabalhos de Michel Foucault, especialmente Arqueologia do Saber, que abordam diretamente a questão. No entanto, o que foi especificado até aqui instaura, a nosso ver, o problema em sua justa dimensão, podendo-se inferir algumas consequências interessantes. A primeira delas, já referida na segunda das objeções acerca da pertinência ou não de se elaborar uma história da pedagogia, alerta a respeito de que não parece lícito negar as relações existentes entre práticas discursivas e práticas não-discursivas. Ao contrário, mais do que negar uma e outra dimensão, é indispensável analisar o núcleo de suas relações, os seus conteúdos, as leis que as regem, a possibilidade de primazia de uma das esferas sobre a outra, etc.

Em segundo lugar, e novamente com a ajuda de nossa

foto, é possível pensar que o discurso pedagógico assume uma nova envergadura se for considerado não como a fonte a partir da qual se explicarão todos os processos educativos, mas como um guia que dota de determinados sentidos a realidade educacional. Optando-se pela primeira alternativa, não se poderá evitar de cair em um tipo de explicação baseada somente no texto pedagógico, que nesse caso, não se relaciona em nada com as práticas educativas não-discursivas, oferecendo uma saída nominalista. Optando-se pela segunda alternativa, as possibilidades serão outras, já que a partir desta afirmação, vai-se concluir não que a realidade não discursiva seja dependente do discurso, mas que sem a pedagogia, torna-se difícil compreender a fundo as relações sociais na educação e a vida cotidiana da escola.

Neste contexto, vale explicitar que, neste estudo, os alcances da noção de "pedagogia" chegarão a todos os processos de produção e distribuição de saberes no âmbito dessas instituições especializadas, denominadas escolas. Esta tentativa de definição pretende mais que definir sentidos, reconhecer todas as possibilidades que a noção encerra, de modo que a produção e a distribuição serão entendidas discursivamente para além dos efeitos que produzam na prática, os que não correspondem ao campo pedagógico, mas ao estritamente educacional. Esas possibilidades e haverão de abarcar um leque que vai desde os pontos de vistas mais normativos até os pretendidamente neutros ou assépticos.

Esta diferenciação entre pedagogia e educação supõe, finalmente, que o discurso pedagógico, embora ancorado na realidade não discursiva, pode chegar a configurar um objeto analiticamente autônomo em relação a ela. A partir das consequências deste pressuposto é que este estudo tentará historiar o discurso pedagógico, analisando os seus principais dispositivos constitutivos e os sentidos que estes assumem em seu devir. Aqui pois, interessarão os mistérios da obra - da obra pedagógica, é claro -, não enquanto tarefa de

pura exegese, mas de questionamento e revisão dos principais elementos que a constituem.

Com a eleição deste objeto, o discurso pedagógico, esta historicização tentará conceptualizar duas áreas nem sempre exploradas pelos historiadores da pedagogia. A primeira corresponde ao campo das durações e possui dimensões aparentemente contraditórias. Por um lado, tal como no exemplo da imagem, pretender-se-á rastrear e desvelar as ondas longas no desenvolvimento da teoria educacional e avaliar até que ponto estas ondas configuram transdiscursividades (Foucault, 1983), ou seja, analisar se existem dispositivos discursivos que perduram apesar da existência de profundas e às vezes definitivas mutações. Por outro lado, e em referência direta a estas mutações, importará marcar descontinuidades nos lugares que aparentam homogeneidade; pretender-se-á rastrear a existência de saltos ali donde a onda se apresenta bem mais compacta. O jogo, pois, é duplo. Por um lado, buscar grandes durações ali onde as grandes obras parecem marcar pontos definidos; por outro lado, detectar a existência de possíveis pontos de descontinuidades ali onde as continuidades parecem imperar.

Para o caso da continuidade, este estudo enfocará a produção discursiva da modernidade, o que implica supor um grande período geral, que é o que será abarcado neste trabalho. Período não delimitado por datas chaves ou fatos especiais, sua delimitação é dada pelo rumo específico que a pedagogia assume em determinadas épocas, como logo se verá. Este enfoque não determina uma percepção da história do discurso pedagógico de forma monolítica; ao contrário, a modernidade apresenta múltiplas alternativas e várias etapas, as quais se procurará aqui descobrir (Habermas, 1989). No que diz respeito à constituição de uma transdiscursividade, a hipótese que se desenvolverá, muito esquematicamente, é que ela se constitui a partir da integração de experiências discursivas diversas e às vezes contraditórias em vários

aspectos.

A segunda área a ser abordada pela historicização do discurso pedagógico que aqui se apresenta refere-se à questão específica da conformação da pedagogia. Um dos objetivos deste trabalho é observar como aquilo que na atualidade se chama "pedagogia", ou mais estritamente "pedagogia moderna", se constitui como um campo disciplinar que tem sofrido importantes transformações ao longo da modernidade. Não é a origem o que se buscará detectar, porque esta busca remeteria somente a um momento mítico (um autor, uma obra) ao qual se poderia denominar de ponto de partida. Pelo contrário, tratar-se-á aqui, de analisar os fragmentos que vão conformando a pedagogia moderna: como se justapõem e se contradizem os diferentes textos que, em um processo constante, vão produzindo novos discursos.

A importância relativa de cada um destes fragmentos no conjunto do devir histórico, ou mais propriamente, a constituição de cada uma das descontinuidades que se integram nesta história da pedagogia, é dada principalmente pela repercussão dos mecanismos discursivos que se instalam em cada etapa, e não por suas virtuais consequências no plano da prática educativa. Este critério obedece a dois motivos. Primeiro, vale reiterar que a eleição do objeto deste trabalho se liga estreitamente ao campo da história das idéias e não ao das repercussões destas na prática não discursiva. Segundo, e em consequência, analisar as consequências do campo pedagógico no campo educativo implicaria a realização de outra investigação que teria um caráter muito distinto da que aqui se expõe.

A descontinuidade operada pela denominada "pedagogia lancasteriana", cujo conteúdo será abordado em profundidade nos capítulos IV e V deste estudo, parece um caso valioso para exemplificar a questão. O "método lancasteriano" ou "mútuo", de evidente influência na teoria e na prática

educativa na primeira metade do século passado, gozou de grande popularidade e foi aplicado durante um período de tempo bastante curto (não mais que trinta ou quarenta anos) e em um espaço geográfico assaz restrito. Não são estes aspectos que se avaliam para escolher o sistema mútuo como o conteúdo central de uma das partes deste trabalho, mas seu valor no desenvolvimneto histórico da pedagogia. Procurar-se-á demonstrar que alguns dos dispositivos e mecanismos que esta posição instaura passarão a ser parte inalienável da pedagogia moderna, inclusive nos âmbitos onde o método lancasteriano não foi aplicado ou cujo conhecimento teórico foi insuficiente, precário ou diretamente inexistente.

O que interessa, pois, é a importância de cada postura ou cada descontinuidade no processo de desenvolvimento histórico da pedagogia e seus efeitos mais diretos na prática não discursiva. Apelando para alguns rótulos, não de todo justos, porém de uso corrente no contexto acadêmico, se temos que definir a área de conhecimento desta investigação, tratar-se-á não de uma sociologia do conhecimento pedagógico ou uma história social da educação, mas de uma história das idéias ou do discurso da pedagogia moderna.

A conformação da pedagogia moderna é, justamente, esse processo no qual o discurso pedagógico se converte em um campo mais ou menos previsível, com regras de formação mais ou menos constantes e com mecanismos discursivos usualmente invariáveis. Este é, pois, o objeto do presente estudo. Analisar como a conformação da pedagogia moderna traz em si a observação da formação desse campo, da instalação dessas regras e da distribuição desses mecanismos. Esses serão os núcleos da exposição.

A pretensão de historiar a pedagogia traz como consequência necessária, a escolha de textos que deverão servir de fonte para a consecução do trabalho teórico¹. A

eleição destes textos supõe um recorte que necessariamente deixará de fora um conjunto de outros textos. Os critérios que orientaram a eleição de textos e autores para o presente estudo foram os seguintes. Primeiro, a relevância que os mesmos possuem na tradição historiográfica, mesmo que as divergências teóricas entre as correntes (que atribuem valores desiguais às diferentes obras) impeçam de unificá-los em uma lista única. Segundo, e mais importante, a relevância estritamente teórica dos autores no desenvolvimento da pedagogia moderna. É evidente que esta relevância só pode ser mostrada, uma vez escolhidas as obras, durante o desenvolvimento da análise, de modo que na exposição serão justificados os motivos da escolha de cada uma das fontes.

Mesmo que não seja possível afirmar que cada uma das obras escolhidas "representa" um movimento, uma corrente de pensamento ou uma teoria educativa, já que não é fácil avaliar o grau de "representatividade" das mesmas, é possível mostrar que os textos escolhidos expressam (com maior ou menor rigor) uma etapa, melhor dizendo, uma descontinuidade no devir da pedagogia. Embora se opte, na maioria dos casos, por diversificar a escolha das obras inscritas em cada etapa, para que não seja uma a monopolizar as explicações, preferiu-se focar com mais intensidade uma obra que, a modo de pivô, permitisse conhecer outras obras contemporâneas a ela, visualizando ainda suas virtuais diferenças. Por motivos que só se explicam ao compreender a tradição na qual este estudo se insere, os textos escolhidos - salvo os de Comenius - podem ser inscritos em uma corrente na qual prevalecem os autores de origem inglesa e francesa, além de outros da América do Norte e Ibero-américa que a eles se ligam direta ou indiretamente.

Cabe finalmente esclarecer que, não obstante algumas de nossas pretensões ideológicas, a escolha de obras tem um caráter certamente eurocêntrico. Todavia, o mesmo se deve menos a uma tendência etnocêntrica, que rechaçamos, e mais

às características culturais e sociais da modernidade em questão. De todas as maneiras, na medida de nossas humildes possibilidades, abre-se o panorama para outras experiências pedagógicas, especialmente Íbero-americanas.

Agradecimentos

Outras raízes menos difusas que as anteriores têm-se integrado - muitas vezes sem que tivéssemos consciência disso - para a realização deste trabalho. Nestes casos, só nos resta agradecer àquelas pessoas e instituições que tornaram possível a presente investigação.

À Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Brasil) por minha admissão como aluno regular no programa de doutorado. Meu agradecimento nas pessoas de Dermeval Saviani (na época, Coordenador do Programa, agora Diretor Associado da Faculdade) e a Hermas Gonçalves de Arana (Chefe do Departamento de Filosofia e História da Educação).

Um agradecimento muito especial a Pedro Goergen (FE, UNICAMP) por ter me admitido como seu orientando e me ajudado tanto com o apoio institucional necessário como em indicações concretas acerca deste trabalho.

Às Universidades Nacionales de Luján e do Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) meu sincero agradecimento pelo apoio recebido durante minha permanência no Brasil.

À Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, programa Argentina) e ao Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD, Alemanha), minha gratidão pelo apoio financeiro outorgado para a conclusão dos estudos de doutorado.

Meu agradecimento também aos colegas Carlos Newland (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha), Alberto Martinez Boom (Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia), J. Sigrist (UNICAMP), Regis de Moraes (UNICAMP), A. Uhle (UNICAMP), Renato Janine Ribeiro (Universidade de São Paulo, Brasil), Ricardo Baquero (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) e Humberto Guido, que me iniciou no estudo da obra de J.B. Vico.

A: Jorge e Irene Vega; Pepe e Marta Nardi e Lucia Estevinho, pessoas cuja menção em uma tese de doutorado não pode retribuir toda a ajuda prestada.

Finalmente, um agradecimento especial para Silvina Gvirtz, por suas leituras e correções do original, por suas sugestões e pelo apoio e alento permanentes.

Notas da Introdução

¹ As obras citadas neste trabalho são referidas entre parênteses com o nome do autor acompanhado do ano de edição do texto em questão e, se necessário, o número da página. Para as obras clássicas, optou-se por citar o ano da edição revisada e não da edição original (por exemplo Locke, 1956). Para facilitar a leitura, nos casos de obras em língua estrangeira, preferiu-se traduzir as citações.<

CAPÍTULO I

Um Corpo para a Instituição Escolar

Infância e pedagogia

A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. É motivo de quase todos os seus desvelos e a fonte de boa parte de suas preocupações. O desenvolvimento de instrumentos que permitam conhecer o roteiro inicial do discurso pedagógico necessita antes de tudo, que se observe de perto esse elemento anterior e fundamental, essa condição *sine qua non* da produção pedagógica: a infância.

Antes de pretender historiar os principais dispositivos discursivos da pedagogia, é mister penetrar nesses focos que iluminam seu devir. A razão de ser do educador – tenazmente pretendida pela pedagogia – é um pressuposto irrefutável que aqui será esquematicamente exposto com o objetivo de desvelar somente os principais aspectos que tal pedagogia usualmente normaliza.

Através da análise de textos pedagógicos fundamentais, procurar-se-á demonstrar o múltiplo jogo oferecido pela pedagogia. Por um lado, ela se proclama tributária do conceito moderno de infância; por outro, abstrai todas as características históricas da infância humana. Assim sendo, mediante um processo de segregação e reintegração de sentidos, contribui para a construção da infância que declara ser subsidiária. Finalmente, posiciona-se como reivindicadora de uma infância naturalmente normal, inversamente à visão tradicional da criança como um "adulto pequeno".

A pedagogia, enquanto produção discursiva destinada a normalizar e explicar a produção de saberes no âmbito educativo escolar, orienta seus esforços para fazer dos

pequenos "futuros homens úteis", ou "adaptados à sociedade de maneira criativa", ou "sujeitos críticos e transformadores", etc. A pedagogia encontra na criança seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais. Para o pedagogo, a infância é o passaporte para sua própria inserção em um futuro possível, futuro no qual os homens viveriam, em grande medida, de acordo com o que fora realizado por eles anos antes, nos anos de sua infância e conseqüentemente, nos de sua educação. Como poder-se-á verificar mais adiante, a pedagogia se erige como um "grande relato" em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada¹.

A infância não somente é um campo de projeções mas também, e sobretudo no que aqui interessa, fonte de preocupações teóricas. A infância parece ter gerado um amplo leque de discursos que a contextualizam axiologicamente, a perfilam eticamente, a explicam cientificamente, a predizem de acordo com seus princípios. A infância é a chave óbvia da existência da Psicologia da Criança e da Pediatria: é um recorte específico do ciclo vital humano que justifica a elaboração de inúmeras premissas e afirmações igualmente específicas, particulares dessa etapa da vida do homem, exclusivas da infância.

Existem, certamente, várias versões para essas afirmações e premissas. Algumas, como a medicina e a psicologia em suas versões mais tradicionais, adequam o discurso médico e o discurso psicológico em geral, a essa singularidade etária. Porém outras, mais audazes, a partir da mencionada singularidade, se posicionam a favor da compreensão de todo o desenvolvimento humano – como é o caso de novas correntes médicas – e até do devir da sociedade e da cultura, operação efetuada basicamente pela psicanálise freudiana².

No entanto, a infância atual é visualizada correntemente como estando ligada, enquanto infância culturalmente normal, à atividade escolar, e então outros discursos ainda mais específicos contextualizam-na, explicam-na e a predizem: os da psicologia da criança escolarmente normal; a psicologia educacional, a psicopedagogia, a didática. Há nestes uma reflexão pormenorizada sobre o desenvolvimento da atividade infantil nas situações escolares. Mas, além das inúmeras diferenças teóricas, todas as correntes incluídas em tais disciplinas parecem guardar uma característica comum: definem normalidades e patologias, progressos e regressões, benefícios e prejuízos concernentes, em primeiro lugar, às ações empreendidas pelos educadores - adultos especializados - nas instituições escolares, e em segundo lugar, às respostas dadas pelas crianças a essas ações. A pedagogia elabora uma analítica da infância em situação escolar.

Pode-se chegar a criticar o empenho aqui feito visando a demonstrar os pontos em comum entre as disciplinas e também entre posições teóricas autodefinidas e até vistas como contraditórias. Um dos objetivos desta exposição é justamente, encontrar essas linhas constantes do discurso pedagógico - neste capítulo, através do conceito de infância - , que, além das disputas reais e imaginadas, determinam e impregnam toda a produção da disciplina. A este respeito, fazemos nosso o ponto de vista de G. Lébrum, que seguindo de perto a posição foucaultiana, considera indispensável transgredir a finitude limitada pelo pensamento moderno, encontrando o território comum, partilhado pelas mais controvertidas posições, É indispensável encontrar pontos em comum naquelas afirmações supostamente opostas ou contraditórias³.

Retomando a questão dos elementos comuns em relação à construção do objeto infância, é prudente assinalar que esta diferenciação entre a elaboração discursiva promovida a

partir da infância em geral (psicologia, psicanálise, pediatria) e a infância em situação especificamente escolar (psicologia educacional-pedagogia) supõe, além das múltiplas e complexas relações existentes entre ambos os campos, uma diferenciação ao nível do objeto de estudo: enquanto a primeira estuda a criança, a segunda se relaciona a uma infância integrada em situações especializadas em produzir adultos: a escola. O objeto desta última é unicamente a criança enquanto aluno.

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, porém epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno esteja de algum modo incluído na criança, sobretudo no que diz respeito à idade, tampouco é menos certo que o aluno, enquanto objeto de conhecimento, contém caracteres que sobrepassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, senão mais complexo. A criança aparece, em um primeiro momento, como razão necessária para a construção do objeto aluno, e este é um espaço singular, ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

Esta necessidade faz com que, para o discurso pedagógico, a existência da criança seja antes de tudo, um dado anterior a toda construção discursiva. Isso quer dizer que no campo da teoria e da prática educativa escolar, é necessário tomar a existência da infância como corolário a partir do qual se desenvolverão os atributos inerentes ao domínio do seu objeto específico. A criança, desta maneira, é a base para a construção teórica do aluno. A criança é o pressuposto universal para a produção pedagógica; pressuposto irrefutável, alicerce privilegiado do edifício da educação escolar.

Apesar da força que este pressuposto possui no discurso pedagógico, em setores teoricamente mais avançados do

que-fazer pedagógico atual é comum uma crítica à sua universalidade, havendo portanto, um reconhecimento mais ou menos explícito da heterogeneidade da infância e da dificuldade em condensar fenômenos e situações diversos em um termo único. Estas dessemelhanças podem ser assinaladas, por exemplo, no campo psicoevolutivo, onde se insistirá na necessidade de considerar características desiguais às distintas etapas ou fases da evolução. Como será analisado mais adiante, a partir do século XVIII - com particular êxito, na segunda metade do século XX - diversos autores desenvolveram significativas contribuições para o conhecimento das peculiaridades da maturação, crescimento, desenvolvimento e aprendizagem infantil, explorando as relações mútuas entre estes aspectos e a atividade tipicamente escolar.

Abrindo un parêntesis, estes legados teóricos tiveram profundas conseqüências ao longo destes três séculos, pois deram a luz a vários movimentos ou escolas pedagógicas, cujas bandeiras se alinham na defesa específica do respeito à evolução física, psicológica, moral ou afetiva das crianças. Tanto algumas propostas da "escola ativa", surgidas no período entre guerras na Europa, como o chamado "movimento pedagógico de escolas livres", empenharam-se na reivindicação de uma ação educativa escolar respeitadora das características propriamente infantis e das diferenças presentes nas distintas idades ou etapas da infância que são constitutivas de tais características.

Outros aspectos que, do seio mesmo da pedagogia, indicam a necessidade de se quebrar a rigidez de um conceito de infância muito geral, foram também assinalados nos campos sociológico e antropológico. A partir de algumas evidências apontadas na investigação socioeducativa, tem-se concluído que tanto a situação social e econômica que se atravessa, como as regras culturais próprias aos distintos grupos sociais, contribuem para gerar respostas igualmente

diferenciadas face a uma escola mais ou menos estática em sua proposta. O conceito de "capital cultural" (Bourdieu), um conceito de amplo impacto na recente produção pedagógica latino-americana, oferece uma resposta teórica à questão das diferenças entre alunos que possuem trajetórias vitais diferenciadas.

A partir destas evidências na investigação da heterogeneidade da infância, os pedagogos críticos costumam indicar a necessidade de se adaptar a oferta escolar às demandas de uma infância não monolítica. Esta operação vem sendo efetuada pela pedagogia latino-americana há vários anos, apesar de não se chegar a deslindar totalmente o complexo entrecruzamento de caracteres sociais que a infância da região possui. (Narodoswski, 1989)

No entanto, a crítica mais radical à concepção geral de infância sobre a qual se erige a pedagogia, crítica que atravessa, inclusive, o psicoevolutivo, o socioeconômico e o antropológico, não provém desta disciplina, mas do campo da história e da demografia. Foi seguramente o trabalho pioneiro de Philippe Aries (1960) que tornou possível a afirmação de certas características históricas da infância, características que relativizam não poucas das afirmações mais correntes, feitas a partir do sentido comum do pedagogo.

Se para a pedagogia a infância é um dado, um pressuposto indiscutível a partir do qual é possível construir teórica e praticamente o aluno, as investigações inauguradas por Aries demonstram que a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e ahistórico, que impregna toda a história da humanidade. A infância também é uma construção, mais ainda, é uma construção recente, um produto da modernidade. Não em seus traços biológicos (embora, é claro, não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural), mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância se caracteriza como um fato novo, no

qual a existência da escola ocupa um lugar destacado: ao contrário do postulado clássico da pedagogia, o ser-aluno não é um passo posterior ao ser-criança, mas parte de sua gênese.

A linha de estudos sobre a história da infância iniciada por Aries enfoca várias questões relativas tanto à situação concreta quanto ao surgimento do "sentimento de infância" em sua forma moderna. Este sentimento, segundo Aries, não existiu sempre, já que não é possível constatar, senão a partir do século XV, um número significativo de imagens acerca da idade infantil. Este autor se coloca justo frente a uma das transformações mais profundas e relevantes da chamada sociedade ocidental: o aparecimento da infância⁴.

Considerando-se a infância como processo biológico, abstraído de toda ação cultural (o que, conforme se indicou, só é possível no campo analítico), é lógico inferir com Brinkmann (1986: pag. 8) que "crianças tem havido sempre e em toda a parte": jovens, pequenos, menores, ainda em processo de desenvolvimento biológico e psicológico. Por exemplo, os estudos piagetianos, evocando a relação da psicologia da criança aos processos de construção das operações mentais e de adaptação às estruturas cognitivas, descobriram as constantes gerais – e portanto ahistóricas, como assinala o próprio Piaget – , da evolução da inteligência humana, pondo em evidência as características próprias do ser-criança: restrição às operações concretas do pensamento, conquista gradual dos processos físicos de conservação (subsistência, peso, volume), pensamento egocêntrico e intuitivo no que diz respeito à capacidade de abstração e formalização, etc. (Piaget, 1979).

Além disso, pelas características genéticas do ser humano, é ao longo dos primeiros anos de vida que são aprendidos os modos típicos à sua época, através de processos classicamente denominados de "socialização". É também neste

tempo que se regulam as diversas ações da vida social, construindo-se estratégias de relação com os outros, e enfim, se internalizam os elementos que configuram o vínculo entre esse novo ser, os outros e a natureza.

É evidente que nenhuma das atividades recém enumeradas escapa ao propriamente social, nem é possível pretender que as mesmas sejam estritamente biológicas. Mesmo na posição mais radical a este respeito, não se pode deixar de reconhecer que a própria constituição do cérebro especificamente humano (neocortex), também (ou basicamente) é um fenômeno social e cultural (Vigotski, 1984; Baquero e Narodowski, 1989).

Os manuais de História da Educação (os conservadores tradicionais e os críticos modernos) nos ensinam que a cada época do seu desenvolvimento, a humanidade gera um modo particular de integrar os novos seres à estruturas sociais existentes. Embora nestes manuais, a escola seja uma forma que se desenvolve desde a antiguidade grega até a revolução industrial, procurar-se-á sustentar aqui, que somente nos últimos quatrocentos anos é que a sociedade moderna tem gerado esta modalidade específica de aplicação de seus esforços para a formação das novas gerações, organizando suas aprendizagens e internalizações de um modo novo, diferente dos anteriores.

Quando novas formas de tráfico comercial e produção mercantil eclodiram na Europa ao finais da Idade Média, começa a delinear-se, muito lentamente, uma nova forma de ação sobre os jovens, e se constitui, então, um outro modo de relação entre as parcelas sociais etariamente diferenciadas.

Tal como coloca Aries, esta mudança implica uma transformação lenta de atitudes, sentimentos e relações frente à infância, e abrange um período longo do movimento

histórico, não sendo possível estabelecer uma cronologia precisa em torno dela. Em relação à constituição do discurso pedagógico, importa-nos assinalar alguns marcos e caracteres mais relevantes na trajetória irregular de tal constituição. Trajetória tão irregular como a própria evolução do sentimento moderno de infância.

A modernidade traz uma situação nova, já que a mesma é parte da pedra angular da constituição do discurso pedagógico. A infância deixa de ocupar seu lugar como resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo (Gélis, 1986). Agora, o menino começa a ser percebido como um ser inacabado, carente, e portanto, individualizado, produto de um certo recorte que reconhece nele a necessidade de resguardo e proteção.

A modernidade produz desse modo, um primeiro movimento de recorte, de segregação da criança, para depois restituí-la à sociedade, porém com um novo status; segregação e restituição inseparáveis no tempo, complementares de um mesmo fenômeno. Agora a infância é individualizada a partir de um lento e novo processo de demarcação e inserção na sociedade.

Esta transformação implica o aparecimento do corpo infantil. Corpo para ser amado e educado. E também implica a criação de um núcleo onde o sentimento e a consciência dos deveres de amor e educação são a unidade básica de integração: a família. No que Aries denomina o "Antigo Regime", as crianças não eram nem queridas, nem odiadas; eram simplesmente inevitáveis. Compartilhavam com os adultos as atividades lúdicas, educacionais e produtivas. As crianças não se diferenciavam dos adultos nem pela roupa que usavam, nem pelos trabalhos que efetuavam e nem pelas coisas que normalmente diziam ou calavam.

Como aponta Flandrin (1963: pag. 325), sem esta mutação

fundamental, sem uma família fundada em torno da criança, sem um casal responsável pelo seu destino, torna-se difícil compreender a revolução demográfica na Europa do século XIX. A atitude dos adultos frente à criança se transforma espetacularmente. Aries nota como certos sentimentos que hoje nos pareceriam estranhos ou diretamente repugnantes, como um desentendimento face à morte de um filho ou o assassinato de meninos, eram condutas típicas em épocas onde o sentimento atual de amor, ternura e compaixão pelos pequenos não aparece nem em iconografia, nem em documentação existente.

A visão moderna da infância traz, por exemplo, o repúdio à enfermidade infantil e solicita cuidados especiais ao menino enfermo. Jacques Gélis (1986: pag.316) chama a atenção para a fato de alguns "especialistas" dos fins do século XVII, apontarem a responsabilidade que cabe aos pais e aos inexperientes médicos no cuidado do corpo infantil.

Este não é o espaço para analisar o confronto, a essa altura clássico, entre as posições de P. Aries e Lloyd de Mause (1980: pag. 4 e ss.) no que se refere à existência ou não, a partir do aparecimento desta discontinuidade, de um progresso, de uma situação de maior felicidade para as crianças, ou se, ao contrário, há perda de uma época de maior bem estar. É possível, de uma perspectiva lateral a esta discussão, pensar com Brinkmann (1986), que esta polaridade nas posições pode relacionar-se a uma ambivalência (no sentido estrito da palavra) própria ao objeto de estudo, ambivalência segundo a qual os autores põem ênfase em um ou outro aspecto. Desloca-se desse modo para o caráter escolhido (progresso ou regressão, benefício ou perda), o domínio absoluto dos aspectos relacionados à infância.

A mudança da qual resulta o nascimento da infância (ou, nas palavras de Aries, do sentimento de infância), inicia uma era onde a dependência pessoal se converte em uma nova característica do menino. Enquanto o sentimento arcaico

trazia a visão do menino como um adulto-pequeno, do século XV ao XVII, vislumbra-se uma mudança nas responsabilidades atribuídas aos mais pequenos: são bastante diferenciadas as raízes da proteção oferecida à criança pelos adultos em geral e pela família em particular. Paralelamente, outro sentimento em relação à infância aparece na época: o amor maternal (Badinter, 1981), sentimento que é normalmente projetado na atividade docente feminina, a qual condensa em grande medida, as funções de mestra e mãe⁵. Este elemento é um dos mais importantes indicadores de um fenômeno que será analisado a seguir: o mecanismo de aliança entre a escola e a família modernas.

O nascimento deste novo sentimento em relação à infância – de nosso sentimento moderno a este respeito –, constitui o sintoma de uma profunda mutação na cultura ocidental, de uma transformação nas crenças e práticas. Neste processo a produção do discurso pedagógico vai ocupar, como veremos no tópico a seguir, um lugar significativo tanto na produção da transformação como no plano das conseqüências que ela acarreta.

Emile ou de L'infance

Que lugar se atribui à pedagogia em relação a existência de uma criança carente, necessitada e incompleta? Como o discurso pedagógico toma lugar na, e por sua vez constrói, esta transformação?

Dentro da tradição mais cara à pedagogia – tanto em suas versões tipicamente acadêmicas quanto em seus esboços mais voluntaristas e utilitaristas – a infância aparece delineada em seus aspectos mais puros e claros em *Emile ou de l'education* de Jean Jacques Rousseau. Como se verá, não sendo o único, porém um dos protagonistas das mais brilhantes páginas de textos e manuais de didática e psicologia educacional,

Emile aparece como uma fonte inesgotável de reflexões acerca da infância e dos processos mais gerais da educação e infantilização⁶.

Cenário de interpretações diversas, baluarte reivindicado por uma ou outra postura educativa, *Emile* produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança, mas sobretudo, ao delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade *natural* de ser formada.

Expressão clara do nascimento de uma infância moderna, a criança é, na obra, definida e delimitada até o óbvio. Infância como novo fenômeno: por um lado, objeto de estudo, campo de significados acerca das características da mesma, mas por outro, potencial aplicável, desenvolvimento social, ação educativa.

No pensamento rousseauiano, tanto o estudo da infância quanto essa ação educativa aplicável a ela, podem realizar-se (devem realizar-se) de acordo com sua própria natureza. A infância não aparece na obra como um recorte arbitrário, produto da ação discursiva, nem muito menos, como a característica particular que a cultura assume no que diz respeito aos seres mais pequenos. Os limites da infância são próprios da infância, e portanto, naturais a seu ser.

"A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem a sua na ordem da vida humana: há que considerar o homem no homem e a infância na infância. Atribuir a cada um o seu lugar e fixá-los, ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem, é tudo o que nós podemos fazer por seu bem estar. O resto depende de causas estranhas, que não dependem de nosso poder." (Rousseau, 1966: pag. 93)

O propósito do texto se especifica em parte neste parágrafo. É necessário outorgar ao homem aquilo que é próprio do homem (ao adulto – em palavras mais atuais – o próprio do adulto) e à criança o que lhe pertence enquanto

tal. É necessário detectar e determinar um lugar para cada um, e fixar nesse espaço, uma residência, proclamar classes, deslindar condutas possíveis.

Operação discursiva de envergadura, em *Emile* trata-se de nomear a infância de um modo perfeitamente transparente. No livro, as coisas relativas à infância são designadas até onde é possível. Como disse Foucault (1966), para todo o pensamento clássico, falar e escrever não significa tanto jogar com a linguagem quanto encaminhar-se para o ato soberano da nomeação, "... ir através da linguagem até o lugar onde as coisas e as palavras se desnudam em uma essência comum, o que permite dar-lhes um nome." (pag. 133)

Nomear é, em *Emile*, associar as características infantis ao espaço que a natureza lhes propicia. Nomear é, além disso, traçar um modelo de atividade educativa sobre a infância que se adeque a essas características antes nomeadas. Por isso é que *Emile* é fonte indubitável na tradição pedagógica: ali se especificam com rigor os alcances e os limites da infância; ali se nomeia aquilo que se refere à infância; ali dá-se a ela, definitivamente, um status discursivo no campo da reflexão pedagógica.

Desse modo, *Emile* é para a pedagogia, ponto de partida, palavra inicial, raiz. A obra des-cobre a infância nomeando-a e normalizando sua existência, situando-a na posição das coisas que merecem um nome, e portanto, merecem ser estudadas e respeitadas. A pedagogização da infância não é, em absoluto, coisa de criança.

Como se disse, esse nomear transita inclusive no espaço do que hoje já se apresenta como óbvio. A delimitação da infância não é para Rousseau, somente um assunto filosófico; em todo o livro primeiro de *Emile*, faz-se um constante apelo à boa alimentação das crianças, reivindica-se a lactação e

até se dá conselhos sobre as melhores maneiras de ferver a água para beber, como também sobre a necessidade de tomar banho.

A filosofia do século XVIII costuma desdobrar-se para chegar aos aspectos mais íntimos e privados, buscando uma delimitação constante e minuciosa do corpo infantil. O próprio Kant produziu alguns textos sobre a infância e a educação, baseados em *Emile*. Neles, a infância é igualmente delimitada e a influência que a escola pode exercer é avaliada (Kant, 1974: pag. 77 a 111).

Assim como para Montaigne (1969) a escola e o colégio irrompem com violência cruel no desenvolvimento da criança, para Rousseau estes trazem também a lembrança de um paraíso perdido: ama-se, reivindica-se, compreende-se e se protege a infância. Nomear a criança é um ato benéfico, reconciliador. Delimitar o próprio corpo infantil é, afinal de contas, amar aquilo que se nomeia.

"Amai a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu instinto amável, Quem de vós não lamentou algumas vezes, esta idade onde o riso é constante e onde a alma está sempre em paz" (*Emile*, pag. 92).

Porém, Rousseau é capaz de ir mais além. A infância existe somente por respeito à ordem natural. Em *Emile*, ela não é produto da civilização, mas descoberta nominal moderna. A palavra do autor nos libera dos velhos e antinaturais conceitos da criança como adulto pequeno: a infância é parte inalienável da natureza, porque "A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens." (Ibid. pag. 108). Normalização extrema que será fundante e própria da pedagogia, toda a explicação acerca do descobrimento da infância desloca-se para o descobrimento de uma característica da natureza. Nada do autor é comprometido nas afirmações, só a natureza.

Mas se a infância é própria da natureza humana, escala necessária e anterior à maioridade, a pergunta em *Emile* não cessa: como promover o exercício da ação educativa adulta sem contrariar as prescrições da natureza ou, nas palavras do próprio Rousseau, recriminando seus semelhantes:

"Eis aí a regra da natureza. Por que a contrariaríeis? Não vedes que pensando corrigi-la, detruis sua obra...?" (Ibid., pag. 49).

Isto, que tem gerado o conceito rousseauiano de "educação negativa" (Ibid. pags. 149 e 219), supõe uma concepção de ação que não perturbe o que é natural; uma ação tão natural como a situação do objeto em questão. A resposta à pergunta aparece, na obra, de um modo contundente; trata-se de desenvolver aquilo que já se possui, através da própria experiência. Uma educação que respeita a natureza infantil contribui para delimitar ainda mais essa etapa. Função do texto é segregadora em princípio, mas o texto finalmente reintegra o educando na sociedade, mas o faz através do respeito à sua nova peculiaridade.

"O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é educação da natureza; o uso que aprendemos a fazer desta educação dos homens e o acesso de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é educação das coisas" (Ibid. pag. 37).

Para Rousseau, "própria experiência" tem, em relação à infância, um peso singular:

"A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias." (Ibid. pag. 108)

A ação natural sobre a infância é a que não deixa de considerar a peculiaridade da infância e, portanto, é a que a reconstrói em todos e cada um de seus atos. Na realidade, a infância é posse da natureza e sua sobrevivência depende do respeito a ela:

"Observai a natureza e segui o rumo que ela traça. Ela atua continuamente sobre as crianças; ela endurece seu

temperamento por meio de provas de toda espécie; ela ensina em boa hora, o que é castigo e o que é dor" (Ibid. pag. 49).

Seguindo o curso da natureza, acaba-se por recortar a infância com maior nitidez, pois esta expressa um de seus conteúdos. A má educação é, portanto, aquela que não sabe detectar a criança dentro da criança, aquela que não reconstrói cotidianamente a infância.

Em *Emile*, a pergunta sobre como respeitar a condição natural da infância segue outros caminhos. Ali, a atividade educativa é o instrumento que permite à natureza continuar seu percurso, atividade que por sua vez, estimula uma tendência decrescente na reprodução da natureza infantil. Movimento assintótico que continua até o momento da superação dessa etapa.

A infância é, segundo a natureza, uma fase com características próprias e bem definidas, que antecede a maioridade. Quais são essas características? Apesar do grande número de apreciações ao longo da obra, as definições mais gerais possuem uma tendência negativa. Em *Emile*, a criança é um não adulto e sua principal carência é a razão: "Se as crianças conhecessem razões, não teriam necessidade de serem ensinadas." (Ibid. pag. 107). A infância é um longo caminho que os seres humanos percorrem desde a falta de razão (adulta) até a razão adulta.

No entanto, de acordo com Dent (1988: pag. 143 e ss), para Jean Jacques Rousseau o nascimento do homem está marcado por uma qualidade altamente significativa e de profundas consequências: a capacidade da aprendizagem. A trajetória infantil é (naturalmente) atravessada pela capacidade de converter-se naturalmente em adulto, A *tábua rasa* em *Emile*, não é total, ou pelo menos, nela não se imprimiriam conhecimentos a não ser a partir de uma capacidade natural do homem. Desse modo, convivem na infância a mais absoluta das

ignorâncias com a mais potente das capacidades:

"Nascemos capazes de aprender , porém sem saber nada nem conhecendo nada (...). Os movimentos e os gritos do menino que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimentos e de vontade" (Ibid. pag. 69).

A falta de razão adulta, enquanto ingrediente central da infância, desemboca inelutavelmente na necessidade de uma proteção específica, já que a criança é incapaz de comportar-se de forma autônoma: sua lei é a lei do adulto. Compartilhando o ponto de vista da época, expresso em outros autores (como por exemplo, J. Locke, 1956) e com profundas ramificações na atualidade, *Emile* convalida a existência de uma infância amada ao mesmo tempo que protegida; singular ao mesmo tempo que heteronômica.

"Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem conhecê-los, e não há nada de moralidade em nossas ações. Uma criança quer tomar tudo o que vê, agarra, tenta pegar tudo o que pode; empunha um pássaro como empunharia uma pedra e o arremessa sem saber o que faz" (Ibid. pag.77).

A criança como um ser eticamente amoral por ausência de juízo e portanto, condenado à racionalidade do juízo adulto é a concepção motriz de toda a racionalidade pedagógica moderna: Em *Emile*, amoralidade não implica, de modo algum, maldade na alma infantil, mas ingenuidade e inconsciência; carências das quais não se deve depreender prejuízos, mas em relação as quais é mister seguir o percurso natural para a maioridade.

Este é o ponto central da operação de nomeação na obra: o escondido, o oculto, agora vem à luz: a passagem de um estado a outro da vida é a passagem da dependência à liberdade. A infância é o limite da heteronomia. A infância é uma pura necessidade; incompletude gregária que necessita ser guiada pelos adultos, já completos. A criança não é o

"adulto-pequeno" no sentido clássico de infância, porque não é que ela possua uma capacidade de racionalidade menor ou uma capacidade jurídica diminuída; ela não possui, de fato, nenhuma capacidade além daquela de aprender a ser adulto, o menino é um ser incabado, que possui a capacidade inata de alcançar níveis superiores, de "acabar-se" como adulto.

Na obra de Hobbes já se encontravam elementos análogos aos descritos em *Emile*; ou seja, a necessidade, na infância, da troca de obediência por proteção e educação. Como afirma Ribeiro (1984: pags. 163 e ss.), para Hobbes, a impossibilidade de uso da razão por parte da criança fundamenta a convenção de que a criança naturalmente aceita ser dominada. A falta de razão constitui, desse modo, uma forma de desamparo, e o amparo paterno (em Hobbes, esta proteção é mais materna), dá direito à obediência; a heteronomia infantil supõe a autoridade adulta.

Em *Emile*, o contrato entre educador e educando supõe esta desigualdade jurídica, baseada na heteronomia intrínseca ao ser infantil:

"A pobre criança que não sabe nada, que não pode nada nem nada conhece, não está a vossa mercê? (...) Sem dúvida, ela deve fazer só o que deve, porém ele deve querer só o que vós quereis que ele faça" (Ibid.pag.150).

É benéfico, segundo Rousseau, que o adulto outorgue liberdades ao menino em função do respeito à natureza infantil, mas isto – conforme o parágrafo anterior –, é sempre uma *graça*, uma concessão feita a favor de um correto desenvolvimento do ser humano. É uma estratégia da natureza que se encarna em uma atividade educativa específica.

"Ou fazemos o que ela quer, ou exigimos o que nos parece; ou nos submetemos a suas fantasias, ou a submetemos à nossa; a meio termo, há que dar-lhe ordens e que ela as dê. Deste modo, suas primeiras idéias são de mando e obediência. Antes de saber falar, manda. Antes de saber fazer, obedece" (Ibid. pag.50).

A relação entre a criança e o adulto é necessariamente assimétrica em virtude de uma cláusula que a funda: a criança é heterônoma por ser criança, enquanto o adulto é autônomo justamente por ser adulto⁷. Portanto, a relação se estabelece a partir da carência de uma das partes e da atividade compensadora da outra. Em *Emile*, a existência da infância é a prova de que uma parte necessita da outra:

"Há que ajudá-las e suprir o que lhes falta, seja em inteligência, seja em força, em tudo o que implique necessidade física" (Ibid. pag. 78).

Esta assimetria termina, segundo *Emile*, em uma simetria; a ação adulta termina por dissolver a existência mesma da etapa infantil. Na obra em questão, o tutor vai educar Emílio até o momento em que "(...)quando homem, não terá mais necessidade que de si mesmo..." (Ibid. pag. 54) ou também até que o menino "não tenha mais necessidade de mim" (Ibid. pag. 55). O caminho que a natureza percorre no ser humano vai da infância à maioridade, e conseqüentemente, da heteronomia à autonomia. Por isso a educação, segundo a natureza, tende inevitavelmente para a sua própria extinção.

"O homem sábio fica em seu lugar, porém a criança, que não conhece o seu, não saberia manter-se nele ... Não deve ser nem animal, nem homem: criança; é necessário que ela dependa e não que obedeça, que demande e não que mande" (Ibid. pag. 100).

A dependência como característica natural da criança é levada até a exasperação em *Emile*. É o ponto de partida da existência da infância e prefigura seu final ao término da dependência. Além disso ela é acentuada na medida em que o autor se esforça por apresentar modos "naturais" de ação sobre a infância, modos que ao manter o impecável viés da situação de heteronomia, a reconstroem em cada traço, palmo a palmo.

Com esta dependência surge também um incontido desejo

epistemológico: vontade de saber sobre as zonas ainda desconhecidas do corpo infantil. Como não conhecer o que se vai proteger? A conduta, o pensamento, a linguagem, os jogos, a sexualidade, tudo deve ser estudado a fim de que se proceda na educação dos meninos de acordo ao que lhes é próprio, e se detecte, em suas atividades, o que é nocivo e antinatural.

"É necessário estudar com rigor sua linguagem e seus signos a fim de que, em uma idade onde não se sabe dissimular, se distinga em seus desejos o que vem imediatamente da natureza e o que vem da opinião."
(Ibid. pags. 78-79)

Neste sentido, nomeia-se em *Emile*, o próprio e o alheio da infância a partir de um elemento mesurável: a idade. Aries já assinalava que na Idade Média, o conhecimento da própria idade não era de modo algum um saber generalizado, mas algo fora de toda preocupação cotidiana. Evidentemente, o nascimento da infância moderna, por sua parte, trás de seu a necessidade da medição cronológica de toda a vida do ser humano.

Palavra mágica do discurso pedagógico moderno, a idade passa a constituir o pivô observável e quantificável sobre o qual se erige boa parte da produção acerca do normal e do patológico, do correto e do incorreto, no que se refere aos esforços educativos.

"Tratai vosso aluno segundo sua idade."(Ibid. pag. 109), proclama-se em *Emile*, construindo com isso o indicador mais fidedigno da necessária sujeição do caráter da criança à natureza. Operação normalizadora levada até o cálculo, a construção da infância encontra na idade, a possibilidade de marcar os limites precisos da autonomia e da dependência, e de medir a quantidade e a qualidade dos esforços da ação educativa.

Em *Emile*, expressa-se com inigualável contundência, a

produção pedagógica do corpo infantil; corpo que necessita ser controlado e protegido, e portanto, estudado, objetivado, limitado e analisado até seus desdobramentos menos evidentes e mais íntimos.

Cera, árvores, animais, crianças

Cento e trinta e seis anos antes que a pedagogia, através das páginas de *Emile*, desse a luz à infância moderna em sua versão até então mais completa, detalhada e minuciosa, um texto escrito pelo teólogo moravo Joan Amos Komensky (Comenius, em versão latinizada), iria se converter no que para o próprio autor constitui a descrição mais completa e pormenorizada do modo racional e ordenado de educar seres humanos: a *Didáctica Magna*.

A importância da proposta deste texto é tanta que não só na tradição historiográfico-educativa clássica, como também na obra de autores e investigadores mais recentes, audazes e inovadores em suas hipóteses, observa-se uma significativa consideração da obra comeniana, visando a encontrar nela (e na *Didáctica Magna* em particular), não só os germens do atual discurso sobre a escolaridade, como também seus métodos e preceitos mais relevantes e benéficos, elementos que garantiriam a perduração da obra por séculos. Alguns desses autores – um caso típico é Jean Piaget, com seu clássico *La Actualidad de Comenio* – chegam a apontar a possibilidade de uma espécie de redutibilidade de toda a pedagogia à obra comeniana em proveito dos avanços que esta contém. Sobre este ponto nos estenderemos mais tarde.

A validade das afirmações precedentes supõe, pelo menos em princípio, uma contradição em relação ao que foi exposto na seção anterior deste estudo, já que se estaria anunciando não só a existência moderna da pedagogia, como também de um texto pedagógico cujo potencial fundador equipara-se a *Emile*

,mas que é gerado muitos anos antes da própria existência da infância pedagogizada, a qual, segundo o que foi explicitado, constitui a razão de ser de todo o pensamento educativo moderno.

Se é recentemente, no final do século XVIII, que se nomeia definitivamente a infância por meio dos mecanismos anteriormente resenhados, é preciso que se questione sobre como é possível que uma obra ou um conjunto de obras temporalmente anteriores à possibilidade de produção do discurso pedagógico moderno se instalem com força transdiscursiva determinante – segundo não poucos historiadores do pensamento pedagógico – na constituição atual da pedagogia.

Se a infância é condição de possibilidade e ao mesmo tempo produto do discurso pedagógico moderno, a consideração da *Didáctica Magna* como fato fundador ou poria em questão a modernidade dessa obra e seu valor fundador e originário, conforme é sustentado de forma consensual na historiografia educacional (isto é, assistir-se-ia a um anacrônico espetáculo de uma pedagogia sem infância), ou, por outro lado, todas as formulações anteriores sustentadas nas obras de P. Aries e nos estudos de M. Brinkmann, mais a observação sobre a produção discursiva do século XVIII referentes à infância – com particular ênfase na obra de Rousseau – seriam refutadas pela simples existência dos textos comenianos.

Na realidade, ambas as soluções propostas à pergunta colocada implicam uma visão contínua e totalizante da história do pensamento pedagógico. A pedagogia aparece, em qualquer dessas respostas, como produto de uma grande continuidade, uma longa marcha à qual vão se somando novas conquistas e se vão apartando os raciocínios impróprios. Nesta luta onde a mais verdadeira das soluções é a que sobrevive (deixando para trás um conjunto de idéias atrasadas e portanto derrotadas), a decisão sobre a problemática não

poderia ir além do que deixar uma das alternativas de lado.

Mas, além desta épica da continuidade, a opção teórica que se adotará aqui frente à questão é bem diferente. É uma opção pela análise do descontínuo, interessando-nos, portanto, além de mostrar o que há de comum nesses discursos que se autoproclamam diferentes, rastrear os traços e as configurações dessemelhantes em relação aos pontos que se dizem pertinentes a um mesmo segmento. A história do pensamento pedagógico parece estar bem longe de se constituir em anexações justapostas, onde por exemplo, o método de um melhora o outro, a concepção de infância de um supera a do próximo e assim por diante. A imagem que talvez represente com maior clareza a situação que se tem começado a desenrolar é a de um caleidoscópio, onde os distintos fragmentos se mesclam e se separam, se unem e se rechassam, de dobram e desdobram, formando a cada volta do cone, um conglomerado singular.

No que diz respeito a Comenius e a Rousseau, isto é, à *Didáctica Magna* e a *Emile*, nosso interesse está centrado, nesta seção, em demonstrar que ambos constituem discursos distintos, divorciados entre si, no que se refere à lógica de suas operações discursivas típicas e ao conteúdo das respostas ao tema que ambos possuem em comum: a conceptualização da infância. Reconhecendo o caráter fundador, em diferentes aspectos, de tais obras, e com o objetivo de penetrar no nó da disjunção anteriormente exposta, buscar-se-á discriminar o que é próprio de cada uma e como se resolve a conceptualização da infância em cada caso. Tanto neste, como nos capítulos a seguir, a proposta é construir um mapa dos principais fatos da discontinuidade que compõe a história do discurso pedagógico.

Comenius desenvolve uma concepção de infância radicalmente diferente da que mais tarde constituiria o

referente rousseauniano. Em primeiro lugar, uma revisão da obra mostra que a infância não é objeto de reflexão explícita, ou seja, não existe neste autor do então século XVII, a pretensão abarcadora em relação à delimitação do corpo infantil que demonstra ter seu colega de finais do século XVIII. Na *Didáctica Magna*, por exemplo, não se aprofunda nas qualidades intrínsecas ao ser infantil, nem se teoriza sobre ele de forma direta e taxativa como em *Emile*. Para Comenius, a infância não é a substância que necessita ser cristalizada com urgência, como ocorre nas páginas de *Emile*.

Esta falta de urgência pela criança, esta ausência em Comenius, de uma compulsão à descrição teórica da infância tão própria da pedagogia de nossos dias, é uma das marcas visíveis da pedagogia do século XVII. É importante lembrar que só posteriormente é que se produz a explosão massiva da infância, não já como fenômeno teórico, mas fundamentalmente como sucesso econômico, social e demográfico. Estas afirmações, no entanto, não levam a concluir necessariamente a ausência da infância na obra comeniana, senão que conduzem a visualizar com maior cautela, os desdobramentos mais sutis da infância em seu interior, e ao mesmo tempo, avaliar, na perspectiva histórica, a densidade do modelo rousseauniano.

Para proceder a essa operação, é preciso antes de mais nada retroceder a algumas questões mais gerais da obra que, além de servirem de suporte para a temática aqui abordada, fornecerão a base necessária ao tratamento de outras problemáticas e de outras situações que haverão de desenrolar-se nos capítulos posteriores.

O objetivo explicitado na *Didáctica Magna* é o de procurar a ordem (uma ordem natural e portanto, uma ordem racional) nos fazeres relacionados ao ensinar e ao aprender. Para Comenius, a essência da racionalidade, logo, da

especificidade humana, é a capacidade de dotar de ordem aquilo que aparece caoticamente:

"Ser criatura racional é ser observador, denominador e classificador de todas as coisas, isto é, conhecer e poder nomear o quanto encerra o mundo inteiro, como se disse no Gênesis 2.19" (Didáctica Magna, 1986: pag. 37; o grifo é do texto).

Para Comenius, o importante é encontrar "a ordem em tudo" (pag.101), o que supõe as operações anunciadas: observar, denominar e classificar. Operações novas na história do pensamento pedagógico; operações cartesianas, nas quais o mundo, ou melhor, a atividade do homem, é arrancada de seu destino celestial para ser examinada conforme as regras da razão e sobretudo, para ser ordenada em função destas.

O que significa ordenar, no âmbito do pensamento do século XVII em geral e , em particular, na obra comeniana? A ordem implica a submissão dos entes existentes a uma sucessão a qual toda medida se vê reduzida. Seguindo a reflexão foucaultiana (Focault, 1966:pag. 65 e ss.), é possível prever como a série se constitui a partir do mais simples, em função da detecção de graus de complexidade. Nas palavras de Comenius:

"Se investigarmos em nós mesmos, chegaremos a observar que tudo se desenvolve em nós de maneira tão gradual que um antecedente qualquer abre caminho para o que o segue" (Didáctica Magna, 32. O grifo é do texto).

A existência mesma do homem é enquadrada no notável modelo de ordenamento dos fatos e acontecimentos de sua própria vida. É uma ordem construída pelo pensamento quem outorga os valores de absoluto e relativo aos respectivos momentos da sucessão. Assim, este modelo é aplicado por Comenius tanto ao devir ontogenético humano, como a todas as ações inerentes à educação dos homens.

No que diz respeito ao devir ontogenético, parte-se de "uma massa informe e bruta" (Pag. 28) e por meio da "graduação" (ibid.), que supõe o transcorrer do tempo, vão-se adquirindo novos caracteres até se chegar finalmente à morte, grau máximo da vida terrena, porém preparação para o grau seguinte: o da "plenitude absoluta de todas as coisas" (pag. 31) e portanto, fim da série.

Dispositivo fundamental de todo o pensamento pedagógico moderno, a graduação é o operador central da obra comeniana, porque é o produto e a característica nodal do ordenamento das coisas do mundo: das melhores formas de ensinar, das modalidades mais positivas de distribuição das escolas, do desenvolvimento mesmo do homem.

O desenvolvimento é agora seqüenciado através da comparação do simples e do complexo, com a posterior confecção de respectiva série, consequência imediata da terceira das operações enumeradas, referentes à racionalidade: classificar. Este jogo de similitudes e dessemelhanças faz com que, para Comenius, seja válida uma enumeração completa e exaustiva de todas as possibilidades da atividade educativa. A enumeração completa e a fixação imediata de cada elemento em um lugar da série mostra a capacidade do modelo de fechar-se sobre si mesmo. A ordem em tudo, em consequência, provoca o conhecimento absoluto de cada parte relativamente ao que lhe é estipulado na seqüência.

"Se consideramos o que é que faz com que o universo e todas as coisas que ele encerra, se mantenha em seu próprio lugar, notaremos que não há outra coisa senão ordem, que é a disposição das coisas em anteriores e posteriores, superiores e inferiores, maiores e menores, semelhantes e diferentes em lugar, tempo, número, medida e peso. Daí que alguém, com acerto e elegância, tenha chamado a ordem, a alma das coisas" (*Didáctica Magna*, pag. 101. O grifo é do texto).

Assim sendo, o cotejo constante dos elementos em iguais

e desiguais, mais simples e mais complexos, anteriores e posteriores, no momento da constituição da série definitiva, implica a inferência daquilo que resulta diferente, sobretudo diferente dos pontos terminais, mais perfeitos ou desejados, da sequência. A ordem supõe a graduação e o desenvolvimento superior, e por sua vez, a determinação de sua negativa, ou seja, daquilo que é falta ou carência e que por isso, ocupa os escalões mais baixos na sequência, já que se trata, obviamente, de níveis de maior simplicidade.

Em relação a um dos aspectos abordados na obra de Comenius - o desenvolvimento humano -, a infância ocupa o lugar da constatação de uma diferença. Em outras palavras, é um estágio inevitável na trajetória predeterminada, no ordenamento já construído. A infância é uma inferência, uma conclusão do raciocínio que, tendo ordenado os passos sequenciais para a plenitude, vislumbra um início que é o mais simples, o inferior, o determinante:

"...As primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade para as verdadeiras normas da sabedoria (*Didáctica Magna*: pag. 64. O grifo é do original).

A infância supõe uma capacidade maior para aprender, porque nada foi ainda aprendido. Terreno monopólico da simplicidade, os primeiros anos da vida do homem são determinantes na série de aprendizagens a alcançar, já que não há aprendizagens ainda. Âmbito inerente à aquisição, a infância não pode ser outra coisa que o início, a base para a consecução de metas superiores. O percurso possui um pretensão final constituído pela completude, do que se infere, seguramente, a existência de um único início possível: a falta e, reciprocamente, a capacidade:

"É um princípio admitido por todos que o homem nasce com aptidão para adquirir o conhecimento da coisas" (*Didáctica Magna*: pag. 42. O grifo é do original).

Se o ponto final é o homem formado e preparado para a vida eterna, o homem completo e complexo, deverá existir um ponto inicial, incompleto e básico. Comenius instala na pedagogia, através de imagens por demais eloqüentes acerca destas primeiras etapas da série, a imaturidade como conclusão necessária e óbvia da existência da maturidade:

"...(o cérebro do homem) está úmido e tenro na idade pueril, disposto a recolher todas as impressões, e pouco a pouco se resseca e endurece até o ponto em que a experiência testifica que de um modo mais difícil se imprimem nele as coisas" (*Didáctica Magna*: pag. 63).

Note-se que esta *disposição* do cérebro não é mais que o resultado de um ordenamento, um tipo de distribuição necessária aos objetivos da construção e ordenamento adequados da série. Em síntese, a infância, em Comenius, é dada pela necessidade que todo ordenamento tem, de possuir um ponto de partida simples e carente, a partir do qual se erige a completude desejada.

Esta característica da série não é especificamente humana, mas própria da organização estruturada em toda seqüência. Em outras palavras, em todos os campos onde o pensamento constrói séries análogas, infere-se também uma fase de máxima simplicidade, carência e aptidão. O mesmo Comenius oferece múltiplos exemplos de "infâncias" não humanas: árvores, aves, cavalos, bois, cães, falcões, assim como a cera (pags. 62 e 63). Em todos há uma etapa inicial; em todos a infância é inferível.

Voltando às ideias de Rousseau, algumas diferenças em relação à concepção moderna de infância explicitadas em *Emile* saltam aos olhos e por sua vez comprovam ainda mais a importância desta obra na história do discurso pedagógico moderno. A primeira delas, anteriormente explicitada, é que em *Emile*, trata-se de uma infância reconhecida até a exasperação. Há ali uma urgência em nomear isso que vem à luz, entrando em conflito com a sociedade da época. Em

Comenius, ao contrário, o tratamento é mais moderado e menos impulsivo; a infância é abordada somente como corolário de uma busca maior. Dir-se-á que essas diferenças ocorrem porque o objeto eleito é diferente em um e outro caso. Certamente Rousseau e Comenius têm metas distintas, mas compartilham trechos do caminho. E é nesses trechos que afloram algumas das descontinuidades que acompanham a história da pedagogia.

Do penúltimo parágrafo se depreende outra diferença significativa. As razões ali alegadas tentam demonstrar como, para Comenius, a infância não implica uma peculiaridade especificamente humana, mas uma necessidade orgânica de um processo de graduação no qual a infância, mais do que constituir uma inferência do pensamento, ou justamente por isso, é um estágio pertinente também a outras espécies, inclusive inanimadas. Enquanto em *Emile* pretende-se demonstrar justamente o tipicamente humano do ser-infantil, por um procedimento de comparação e inferência. Comenius chega ao ponto oposto: em todas as coisas às quais atinge a seriação, a infância é um momento indispensável.

Tanto o tratamento menos minucioso que a primeira idade do homem recebe na *Didáctica Magna*, como o forte apelo ao ponto de chegada, realizado pelo processo da seqüenciação, diluem os limites rigorosos de cada etapa e as diferenças no interior de cada uma delas. Em Comenius, não existe cálculo e por isso, a idade não é um tema importante, pois a graduação não é, em absoluto, quantificada; cada etapa encerra-se por seus próprios ganhos, não contando-se na prática com nenhum outro indicador.

A menção da idade na *Didáctica Magna*, por exemplo, só aparece no capítulo XXVII, quando o autor declara que a divisão em tipos de escola (diversificadas gradualmente, por certo), deverá ser de acordo com "a idade e o aproveitamento" (pag. 272). Ali Comenius esclarece que a juventude dura até

os vinte e quatro anos (ibid.) e que a mesma, para efeitos da educação, será dividida em quatro fases de seis anos cada uma.

A razão deste limite para a juventude é que:

"Demonstra a experiência que o homem alcança o máximo de sua estatura até os vinte e cinco anos, e depois só tende a se robustecer" (*Didáctica Magna*: pag. 272-273).

A razão da divisão em quatro períodos de seis anos cada um e a existência em cada período de um tipo diferenciado de escolarização é explicada pelo fato de que "estas quatro escalas correspondem às quatro divisões do ano" (pag.275).

Assim:

"Esta maneira de instruir cuidadosamente a juventude pode também ser comparada ao cultivo das hortas." (*Didáctica Magna*: pag 276).

Desse modo explicita-se claramente que a delimitação da infância é inferida de outras delimitações não humanas, o que demonstra o apego da reflexão comeniana às mutações da natureza e a pouca utilização da passagem do tempo como quantificador, conforme se assinalou a propósito dos estudos de P. Aries. A consciência da idade e mesmo o conhecimento do próprio tempo vivido, constituem elementos só presentes em nossa visão moderna de infância.

Em Rousseau, ao contrário, não somente a idade aparece de um modo articulador, como os períodos da vida do homem possuem sua própria legalidade, diferenciada justamente do devir das mutações de outros seres. Elemento próprio da infância moderna, a idade não aparece em Comenius senão de um modo quase inadvertido, enquanto em *Emile*, ela possui a força de todo o devir pedagógico atual.

Mas, além da idade, que afinal é apenas um indicador, a

concepção comeniana de infância não reflete, em absoluto, um caráter que é quase definidor da infância moderna, o qual é expresso com singular despojamento em *Emile*: a dependência do mundo adulto.

Em Comenius, a diferença entre infância e maioridade é uma diferença de grau: o grau que o ser humano alcançou em seu desenvolvimento. O mesmo não ocorre com alguns autores do século XVIII, como Dêmia, La Salle ou mesmo Rousseau, para quem a infância possui uma essência particular que desaparece a partir de uma fase do desenvolvimento, sendo substituída por outra essência particular. A dependência não advém de um resultado necessário em uma sequenciação, mas constitui um ponto de partida próprio à vida do homem.

Esta questão, no caso da concepção moderna da infância, torna impensável uma comparação da infância humana com as etapas iniciais de outras criaturas. Suas características inerentes (a dependência do mundo adulto em primeiro lugar), implicam sua singularidade, o que vai muito além da constatação ou inferência a um início necessário em uma série graduada.

A rigor, um elemento que toma parte da modalidade discursiva de *Emile* é a infância como um pressuposto indiscutível, cuja existência sequer precisa ser demonstrada; apenas suas características devem ser desenvolvidas até seus segmentos menos evidentes. Por outro lado, a infância comeniana não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada; não é um pressuposto, mas uma inferência, e não possui caracteres tipicamente humanos, mas comuns aos primeiros momentos do desenvolvimento de um ente em toda série graduada.

Comenius não constrói uma análise da infância em situação escolar, mas a mantém como uma constante. É o

método, ou seja, o modo de ação sobre a criança, que constitui seu objeto, como será mostrado no capítulo II. A vontade de verdade na obra comeniana se encontra não na ação meticulosa sobre o corpo infantil, nem na avaliação dos resultados dessa ação, mas no próprio método, isto é, na propedêutica dessa ação.

Desse modo é possível compreender que a diferenciação moderna entre criança e aluno é inaplicável, por anacronia, ao pensamento pedagógico do século XVII em geral, e à obra comeniana em particular. Nestes textos, a infância não é fonte de preocupações teóricas, mas elemento neutro e portanto, variável dependente da atividade educacional. A reflexão recai, quase que exclusivamente, sobre o ordenamento geral dos procedimentos, sendo a infância uma conclusão inevitável enquanto elemento inicial da ordem estabelecida.

Torna-se possível afirmar, neste contexto, que embora a infância seja, até certo ponto, delimitada e individualizada por meio dos processos de pensamento apontados, ela não aparece pedagogizada. Isto quer dizer que não lhe foram atribuídos os valores próprios ao discurso educacional, permanecendo como um resíduo - um resíduo certamente ativo e relevante - que não pode constituir-se como objeto independente do pensamento. Não é casual que o título da obra mais conhecida de Comenius enfatize a transmissão, afinal de contas, o interesse é pelo didático.

A infância comeniana não é dependente da ação do adulto, e portanto não há na obra desse autor dispositivos que garantam proteção, cuidado, castigo, afeto à criança. A infância comeniana não necessita de ser amada, mas simplesmente conduzida gradualmente até os pontos mais altos do conhecimento. Talvez por essa razão, esta concepção comeniana tenha gerado posições desencontradas: enquanto para uns Comenius produziu a chamada pedagogia "tradicional",

porque o aluno não é levado em conta, para outros ele é o pai da escola nova e dos métodos ativos, porque confia na adequação da ação docente à graduação do desenvolvimento humano.

Criança e aluno são indiscerníveis na pedagogia de Comenius. Muitos anos depois, a pedagogia constituiria essa diferenciação fundando a concepção moderna de infância, amando, protegendo, castigando, estudando e educando o corpo infantil.

Infantilização e Escolarização

A instituição escolar não parece ter um papel acessório, relativamente ao nascimento da infância, nem nos estudos de Aries, nem na maioria dos trabalhos posteriores. Essa também será a hipótese a ser desenvolvida neste estudo. A escola da chamada Época Clássica, escola de clérigos e mercadores, não parece distinguir de modo algum classes de idade: os alunos de dez ou doze anos compartilham o processo de aprendizagem junto a seus colegas adultos⁸.

Esta falta de distinção, esta conjunção, além de ratificar a convivência entre adultos e crianças como um indicador da não delimitação da infância em um sentido moderno, leva o observador a inferir algumas prováveis finalidades da instituição educacional. A escola medieval não recrutava estudantes a não ser para outorgar-lhes um saber eclesiástico ou mercantil⁹, enquanto que a escola moderna – como se afirmou anteriormente – dirige-se à infância, tendo na formação desta o seu núcleo, a sua intrínseca razão de ser.

Neste processo de formação da instituição escolar moderna, recortada pela existência da infância, já se advinha

a presença de um componente institucional que iria fundamentar o tratamento adequado que os adultos deveriam ter para fazer com que a criança permanecesse na instituição: a disciplina, ponto central na estruturação da pedagogia moderna. No entanto, e sobre isso nos estenderemos mais adiante, a mudança na transmissão de saberes na instituição especializada implica uma descontinuidade muito significativa em sua história, em relação ao aparecimento do corpo infantil.

A escola moderna, tal como aparece em sua etapa de esplendor nos finais do século XIX até meados do seguinte, surge paralelamente ao nascimento da infância, motivo pelo qual a justaposição de significados dissímiles dentro da palavra "escola" deve merecer os devidos esclarecimentos, evitando uma simplificação na abordagem do problema. Neste sentido, as "escolas" catedráticas surgidas na Europa na Idade Média por exemplo, a não ser pelo uso do mesmo significante, pouco tem a ver com a escola moderna. São configurações que possuem distintos componentes, embora pelos mistérios da linguagem, possuam um mesmo nome.

Para Aries, assim como para a maior parte dos historiadores da infância, o nascimento da infância, da família e da escola moderna representam processos paralelos e bastante ricos em suas relações recíprocas. É por isso que para este autor, a escolarização da infância implica a infantilização de uma importante parcela da sociedade européia a partir do século XVII. Trata-se de um ator em busca de seu cenário, porém este cenário – a escola – somente tem sua razão de ser, em sua versão moderna, a partir da existência do ator, isto é, do corpo infantil. O corpo infantil, por sua parte, não adquire suas características definitivas a não ser a partir da escolarização.

Os textos de Comenius, e mais tarde, os de Rousseau, são

exemplos possíveis, ainda que não os únicos, da fase em que se encontra a pedagogia relativamente à elaboração discursiva do processo de escolarização. A operação teórica realizada pela pedagogia a este respeito é de fato interessante. Não obstante "criança" e "aluno" constituam objetos distintos do ponto de vista epistemológico, a partir de uma perspectiva histórica é impossível separá-los. A pedagogia se erige como subsidiária de conceitos muito gerais sobre a infância, e só depois de legitimar por séculos a existência desta, dá-se como construtora de categorias concernentes ao aluno.

O nascimento da infância moderna traz em si o alheamento necessário da criança com relação à vida cotidiana dos adultos: afastamento que implica um passo constitutivo na configuração da infância como um novo corpo. A emergência da escola é um fato emparelhado a este afastamento, sendo ao mesmo tempo causa e consequência. Tanto nos trabalhos de Ariès como nos estudos mais recentes de N. Postman, constata-se a necessidade histórica da criação de organizações especializadas, cujo objetivo explícito, é a formação das crianças na leitura e na escritura, mas que do ponto de vista topológico, contribuem para extirpá-las de sua tradicional vida familiar. Nos capítulos II e III serão mostrados alguns dos recursos propostos pela pedagogia que permitem à família e às instituições efetuarem esta transposição da infância de um âmbito a outro.

Apesar das críticas de Postman aos conceitos centrais da obra de Ariès, e das divergências teóricas e históricas entre suas propostas, um e outro autor observam a tendência, nos anos de mil e seiscentos, ao desaparecimento do adulto-pequeno e sua paulatina substituição por um novo sujeito da prática institucional e do pensamento pedagógico: o escolar. Esta nova situação, de acordo com as afirmações de Brinkmann (1986: pag 12), vai gerar métodos especializados de controle do ambiente das crianças por parte de adultos que,

diferentemente dos pais, estarão profissionalmente habilitados para isso. Controle evidentemente simbólico na medida em que a instituição escolar se coloca em um plano diferente do produtivo, do lúdico ou do familiar. Isto quer dizer que a mudança da criança do âmbito familiar para o escolar implica um processo de absorção da criança em um organismo historicamente novo e socialmente singular. Uma das funções primordiais da moderna pedagogia consistirá em construir um análise específica deste espaço.

Não é casual que o nascimento do sentimento de infância seja contemporâneo à proliferação de discursos que normalizam as condições necessárias para a efetivação desses espaços de permanência das crianças. À medida que a absorção do corpo infantil, por parte da escola, vai ganhando terreno, são quantitativamente maiores e qualitativamente mais complexos os problemas que se vão apresentando cotidianamente. Torna-se mister conduzir a um porto seguro a nova situação: crianças encerradas em escolas implica resolver, por um lado, que tratamento deverá ser-lhes dado, qual a dinâmica da instituição. Por outro, e este é de início o mais importante, é preciso encontrar o modo através do qual elas serão subtraídas da produção e do jogo.

Constata-se desse modo, uma outra operação normalizante do discurso pedagógico. Ao construir sua história, a pedagogia declara que foi a partir de sua proposta que se deixou de considerar o menino como um "homem-pequeno" para colocá-lo em seu lugar de infante. Hoje sabemos que esta troca não foi realizada somente no terreno discursivo, mediante um trabalho de "humanização" do pedagogo. A pedagogia não coloca a criança no lugar que lhe corresponde, mas acompanha a criação moderna desse lugar. A infância é histórica, mesmo que a normalização tente condensar o histórico com o biológico e o psicológico.

Na chamada época clássica, a relação paterno-infantil

supunha somente obrigações por parte destes, obrigações que em tratados religiosos da alta idade média, por exemplo, justificavam as obrigações dos inferiores frente aos superiores, particularmente dos leigos frente ao clero¹⁰. Na época moderna, especialmente a partir de algumas das consequências do Concílio de Trento, instala-se a reciprocidade e por conseguinte, os deveres dos pais para com os filhos. Os autores católicos do século XVII proclamam, um século depois de seus colegas protestantes, não somente a obrigatoriedade de assistência maternal, religiosa e moral ao menino, mas também a profissional¹¹.

Novos problemas aparecem na junção dos processos de escolarização e infantilização. Toda a produção discursiva da pedagogia colocará como meta a demarcação tanto dos limites entre a infância e a maioridade, como entre deveres e direitos que agora dividem a população. Segundo Postman, o livre acesso aos mistérios da cultura do mundo dos adultos se converte em critério de demarcação central para a infância. Para Postman, o adulto tem a posse de um saber que se presume pouco prudente transmitir aos meninos. Nas palavras de Walter Benjamin (1984: pag. 36) "A máscara do adulto se chama experiência".

É evidente que este tipo de conclusão leva Postman a fazer inferências relevantes sobre a escola e a infância na atualidade, isto é, inferir de modo inevitável o desaparecimento da infância, na América do Norte, em meados do século XX. Até ao observador menos perspicaz não escapa o fato de que, graças a revolução tecnológica à qual se assiste ultimamente, as crianças possuem certas destrezas que parecem distantes ou inalcançáveis para boa parte do mundo adulto. Entretanto, mesmo que Postman tenha limitado suas conclusões ao âmbito geográfico dos Estados Unidos, parece necessário aprofundar o olhar na direção dos limites entre adultos e crianças, e rever os elementos que sustentam suas diferenças.

Ignorando-se as diferenciações sociais, as desigualdades etárias não constituíam, antes do surgimento da infância moderna, uma diferença essencial no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. Como foi anteriormente apontado, tais desigualdades eram produto de um determinado modo de delimitação do conhecimento, o qual era fortemente associado à idade, à experiência, à socialização informal, a processos de iniciação, etc. Nas instituições educacionais anteriores ao século XVI, a idade não aparece como um fator determinante, já que nelas se constata a convivência de crianças e adultos (Flandrin, 1984; Aries, 1960). A escola moderna opera, pois, a partir de uma espécie de violência fundadora: irrompe dividindo as idades e especificando para cada uma, saberes, experiências e aprendizagens.

É por isso que a sugestão de Postman acerca da escola como tecnologia capaz de transmitir os segredos que convertem o menino em adulto não deixa, por certo, de explicar a forma básica de realização dessa desigualdade. Em outras palavras, seria pertinente perguntar os motivos pelos quais a divisão entre adultos e crianças é, pelo menos em grande medida, expressa pela instituição escolar moderna. Mais do que a transmissão da cultura adulta, a instituição escolar oferece a aprendizagem de certos saberes que, justamente, pouco ou nada tem a ver, aparentemente, com a realidade futura dos educandos.

O non vitae sed schola discimus – não aprendemos para a vida, mas para a escola – fala da importância das experiências escolares na vida das crianças, experiências que superam amplamente o conhecimento de segredos vinculados à habilidades cognitivas ou manuais próprias à realidade não infantil. Em *Emile* já aparecem referências sobre isso:

"Assim se formam pouco a pouco no espírito das crianças, as idéias de relações sociais, inclusive antes que ela possa ser membro ativo da sociedade"

(*Emile*: pag. 251).

Também esse é o tema de Aries quando afirma a existência de um tipo de "quarentena" em alusão à reclusão temporária, ao intervalo temporário, que termina com a obtenção do grau de adulto. "Quarentena" que a seu modo, foi também expressa por Comenius na *Didáctica Magna* (pag. 62):

Que se instrua para as ações da vida antes de começar a agir."

Face à neutralidade institucional proclamada por Postman, é possível contrapor, com P. Meyer, a eficácia de uma tecnologia especial de formação da infância. Em suas próprias palavras:

"A escola não é um modo de formação entre outros, ela foi concebida como o primeira e finalmente como o último. Seus horários ocupam todo o dia dos meninos, seus programas privilegiam o conhecimento indireto em detrimento da experiência, e inclusive no ensino profissional, sua disciplina definiu um ser menino feito de passividade, obediência, em uma pedagogia da intimidação" (Meyer, 1977: pag.23).

Além da descrição de mecanismos concretos feitos pelo autor, os quais ressoarão no discurso pedagógico moderno, a citação dá testemunho da força infantilizadora da escola moderna, pois em vez da criança aprender a ser adulto através do descoberta de um segredo oculto, na escola se aprende a ser criança. Esta aprendizagem é operada no processo de escolarização e implica a circulação de saberes próprios à instituição cuja tendência é primeiro configurar e depois consolidar o corpo infantil. Observar-se-á mais adiante, que a criança não se define biologicamente: aprende-se a ser menino, e sobretudo, aprende-se na escola.

À luz do discurso da pedagogia moderna, a infância se constitui escolarmente e uma parte quantitativamente relevante da população é infantilizada através do exercício de uma relação de poder instituída em um âmbito denominado

"escola". Exercício de relações de poder à medida que a configuração escolar implica um conjunto de regras intrínsecas à mesma, ininteligíveis fora dela e que transcendem os limites da explicitação dos objetivos que um dos componentes da relação - a população adulta, os especialistas - impõe e declara como os únicos reais. Evidentemente, esta análise possui muitos pontos em comum com o conceito foucaultiano de "instituição de sequestro", à medida que reconhece sua completude, sua totalidade e homogeneidade em termos de normas. E considera fundamental o dispositivo de segregação de uma parte da população enquanto "corpo infantil" o qual leva a abortar seu desenvolvimento dentro dos modelos tradicionais, para modernizá-lo dentro de uma nova esfera de relações sociais.

Deste modo, a distinção entre idade infantil e idade adulta não se estabelece somente pelo acesso ao conhecimento de certos saberes por parte das crianças, para poderem se tornar pessoas maiores. Embora esta seja uma parte visível da distinção, ela não esgota todas as variáveis que a determinam. O exercício do poder conferido à população adulta (e em grande parte avalizado pelo discurso pedagógico) traz em si uma relação de dependência dos meninos para com os maiores. Dependência nos planos jurídico, produtivo e familiar. O amor filial e o vínculo professor-aluno só se constituem se um dos polos for dado como débil e inferior, e portanto, dependente e heterônimo.

Como foi exposto na seção anterior, sabemos desde T. Hobbes, que a heteronomia está baseada em uma ação reguladora, claramente estabelecida nas sociedades modernas. Como assinala Aviram (1991, pag:217), estas sociedades garantem ao menino o direito ao bem estar (inclusive a um bem estar maior que ao adulto), porém, baseadas em argumentos extremamente paternalistas ou sustentadas por raciocínios inspirados em um consolidado utilitarismo, o direito à

participação é praticamente cerceado.

A submissão das crianças aos adultos e a institucionalização da mesma pela escola, não só intalam uma relação singular entre uns e outros, como também garantem a eficácia da barreira que os separa. É um limite claro, dinâmico, continuamente reconstruído, e que garantirá a sobrevivência da diferença.

É evidente que a tecnologia escolar, além de implicar a transmissão dos pretendidos conteúdos "acadêmicos", contribui para a determinação da estrutura do corpo infantil. A existência de um segredo como única linha divisória entre infância e maioridade não poderia explicar, entre outros componentes dessa tecnologia. A obrigatoriedade da escolaridade moderna. Básico na estrutura montada pelo discurso pedagógico, este aspecto será tratado com a merecida atenção nos capítulos posteriores.

A dependência heterônoma, construída principalmente em função da instituição escolar, é garantida pela voz do pedagogo que conhece, ausculta, intromete-se e disseca as condutas infantis: há vários séculos, a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes acerca da infância e de promover nela saberes específicos. Como se pode comprovar cotidianamente, estas práticas tem chegado a tal grau que na atualidade, não poucas vezes - igualmente pedagógicas - se levantam para rechaçar esta ingerência e proclamar a necessidade de se resguardar um "direito ao segredo" como inerente à criança em situação escolar (Lurçat. 1982)

Notas do Capítulo I

¹ Tomamos o conceito de "grande relato" de Lyotard, J.F.: *La Condicion Postmoderna. Informe sobre el saber*. Rei, Buenos Aires, 1989. Sobre a problemática da crise da pedagogia enquanto parte da crise dos grandes relatos, voltaremos a falar no final deste estudo.

² Veja-se, por exemplo, Freud, S. (1974).

³ "É por isso que era necessário sair dessa finitude moderna, arrumada com tanta engenhosidade. Não para propor outra coisa: simplesmente para viajar com toda a liberdade. Era preciso cortar as amarras. E é a partir disto que adquire sentido a noção — à primeira vista tão estranha — de "era do homem": positivistas, fenomenólogos, marxistas, vocês não sabem que vivem num mesmo e único território..." Lébrun, G. "Trandgredir a Finitudi" em Ribeiro, R.. Brasiliense, São Paulo, 1986 (grifo do autor).

⁴ Como não é objetivo do presente estudo realizar uma crítica historiográfica, não parece prudente determo-nos na exposição das principais críticas que a obra de P.Aries realiza, sobretudo, no campo metodológico. Em distintos campos e disciplinas, Bruce Bellingham (1988), Adrian Wilson (1980) e mesmo Flandrin (1963) têm sublinhado os problemas metodológicos mais importantes no que diz respeito ao tratamento das fontes iconográficas, a certas inferências não muito consistentes e de caráter anacrônico, e à mutação da primeira para a segunda edição de *L'enfant et la vie familiale...* Recentemente, Franco Cambi (1991), abordou inclusive essa complexa problemática relativamente às suas consequências para a pedagogia. Nosso interesse pela obra de Aries ultrapassa, em certa medida, essas objeções, mesmo compartilhando algumas delas, já que, como reconhecem os próprios críticos, as reflexões realizadas na genealogia da infância são, com os ajustes necessários a um texto de trinta anos, muito relevantes. Quanto ao conteúdo mais detalhado dessas objeções, remetemos o leitor aos textos citados e ao material mais recente de Aries, onde se esboçam também algumas respostas (Aries, 1986).

⁵ Não é pouca a literatura sociológica e pedagógica que se propôs a tarefa de integrar, deslindar, analisar e excomungar as relações entre a docência e a maternidade. Para um estado atual da questão e uma análise da feminilização da docência na Argentina, veja-se Narodowski (1989).

⁶Infantilização como processo de constituição histórica e epistemológica da infância, sempre na linha dos estudos de Ariès.

⁷ Esta linha argumentativa nos separa tanto dos apologistas de Rousseau enquanto teórico da liberdade das crianças em educação escolar (Oliveira, 1977), como do clássico estudo de G. Snyders, (1971) sobre as contribuições de Rousseau em função da síntese entre criança e adulto e entre criança livre e criança vigiada. (Snyders, 1971: pags. 195 e ss.)

⁸ Para uma genealogia do conceito de "sala de aula", a obra de D. Hamilton (1988) traz importantes contribuições sobre a atividade pedagógica na Europa nesta época, dando uma ênfase especial na reflexão pedagógica implementada na Universidade de Glasgow.

⁹ Um artigo no número 1 de *Annales* (Pirenne, 1929), dá conta desta distinção e da especificidade da formação de mercadores no século XII.

¹⁰ Confere Flandrin (1984: pag. 135).

¹¹ A este respeito, veja-se Flandrin (1984: pag. 136 e ss.), e o livro de Carmen Luke *Pedagogy, printing and protestantism. The discours of childhood*, State University of New York Press, 1989. Apesar dos desacordos que este livro tem provocado, a autora tem chamado a atenção para o significativo lugar que o discurso luterano outorga à constituição da infância moderna, questão que merece ser considerada.

CAPÍTULO II

O Império da Ordem

Comenius

O estudo da conformação da pedagogia moderna ou o estudo da conformação do discurso pedagógico moderno, é o estudo de uma ruptura em relação ao estado anterior de coisas referentes ao devir das idéias educativas. Mas sobretudo, é a análise de um novo ordenamento; é o olhar minucioso acerca de uma nova dispersão dos objetos anteriores e sobre o aparecimento de propostas discursivas e institucionais diferentes.

Dentro da tradição da historiografia educacional, o objetivo principal de nossa reflexão está centrado em demonstrar que a partir de numerosos escritos, Comenius instaura alguns mecanismos muito importantes na pedagogia, os quais se perpetuam ao longo destes últimos quatro séculos. Nosso interesse é demonstrar o valor da obra comeniana na instalação de tais mecanismos. A hipótese mais geral consiste em afirmar que nos textos de Comenius se desenvolvem vários dos dispositivos fundadores das novas relações educativas instaladas na pedagogia, sobretudo os que têm a ver com a simultaneidade, a gradualidade e a universalidade. Nos textos comenianos se desenha de maneira suave, quase imperceptível, os traços gerais de uma instituição de sequestro.

Por que Comenius? Não é que antes de Comenius estes elementos jamais tenham aparecido, pois é possível constatar que muitos deles são estabelecidos com significativa audácia em tratados pedagógicos do século XVI¹. Alguns autores, especialmente Bernard Jolibert (1981), lembram que muitas das respostas dadas por Comenius possuem uma inconfessável, embora evidente, inspiração na *Ratio Studiorum atque Institutio Jesu*, o guia dos jesuítas. Não é tampouco pelo fato da obra

de Comenius "representar" um movimento pedagógico do qual o autor moravo seja o "principal representante". Simplesmente, se o que aqui se pretende é rastrear uma ruptura, Comenius a expressa convenientemente, sintetizando muitas das visões de seus antecessores e contemporâneos.

Este último parágrafo necessita, a nosso ver, de alguns esclarecimentos antes de entrarmos na análise da obra. Em primeiro lugar, como foi apontado no Capítulo I, os estudos comenianos apresentam elementos que resultariam diretamente anacrônicos nos dias de hoje, ao menos em se considerando sua aplicabilidade à educação escolar. Se se recorda, a concepção de infância desenvolvida por este autor – a presença da infância não pedagogizada e a ausência de uma pretensão de controle do corpo infantil, onde a atividade educativa se baseia na confiança em um método de ensino eficaz –, concluir-se-á que não se pode enaltecer Comenius fora de suas próprias contribuições, de suas próprias limitações, de sua própria época. Como afirma Foucault, ninguém escreve qualquer coisa em qualquer momento².

A descrição da infância construída por Comenius, além de ressaltar fases e pontos de descontinuidade na história do pensamento pedagógico, deixa claro que, pelo menos em relação à essa problemática, nem tudo foi dito pelo pedagogo boêmio e, sobretudo, que uma mera "tradução" de sua obra para a realidade educativa contemporânea não é suficiente para compreender a complexidade da produção dos pedagogos do século XVII e seu lugar no devir da pedagogia moderna.

No entanto, estes comentários não se destinam a refutar a necessidade de abordagem dos estudos comenianos, mas a trabalhar de forma mais rigorosa seus alcances. Especialmente a partir de trabalhos realizados por certa "comeniologia" nos últimos vinte anos, poderia parecer que toda produção pedagógica é redutível ao pensamento comeniano. Contudo, com

a realização de estudos sobre a problemática infantil, este projeto de redução, em nosso entender, praticamente se desfaz. Pelo contrário, o "não há nada de novo sob o sol", tão freqüente na atualidade, parece sustentar-se no fracasso, ou no suposto fracasso, de algumas reflexões pedagógicas recentes (a maioria delas na área de didática), o que, no fio da cultura moderna, induz muitos pedagogos a produzirem um efeito de nostalgia em favor das grandes obras do passado e contra o que denominam a infecundidade dos tempos que correm³.

Em sentido inverso à pretensão nostálgica de revalorização em bloco do passado, ou do olhar monopólico da condensação em Comenius de todas as "melhores" tradições da pedagogia, tentaremos mostrar, neste capítulo, que a fecundidade da reflexão comeniana não se encontra tanto em suas indicações sobre temas específicos, nem nas propostas de solução concreta para algumas questões didáticas, mas na visão mais geral deste teólogo boêmio acerca dos fatos da educação moderna. Visão fundadora, fonte de futuras preocupações teóricas, à qual talvez sim seja possível, de alguma maneira, a redução de certas pretensões teóricas da atualidade.

A preocupação do comeniólogo alemão Klaus Schaller, quando afirma que a modernidade de Comenius pode surpreender somente se for evitada a operação presentista de observá-lo como um contemporâneo, ou ao contrário, a de tratá-lo como uma relíquia de museu, também está presente neste trabalho. Schaller faz uma importante consideração que merece ser destacada: "Não quero usá-lo (a Comenius) de maneira acidental ou retrospectiva, como legitimação de postulados modernos, mas substancial e seriamente: quero mostrar que sem ele, qualquer sistema pedagógico perderia seu centro, seu significado essencial" (Schaller, 1984: pag.65)⁴.

Estas últimas palavras de Schaller roçam, sem dúvida alguma, o conceito de *transdiscursividade* (Foucault, 1983), vital para nossa interpretação do devir da pedagogia atual. A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das mais atuais posições pedagógicas. Neste sentido é que Comenius constitui uma referência inicial, já que institui elementos sem os quais a pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e nuances.

A este respeito, duas considerações parecem ser necessárias. A primeira é que, se a interpretação da pedagogia comeniana, neste estudo, se constitui basicamente a partir da *Didáctica Magna*, é porque nesta obra se encontra o núcleo dos problemas que em alguns casos, serão aprofundados por Comenius em textos posteriores (Kulesza, 1992: pag. 93). Estes, por sua vez, serão aqui tratados quando necessário. Uma segunda consideração consiste em que outras obras de outros autores, algumas delas do século XVII e outras posteriores, cumprem uma função análoga aos textos comenianos. Os mesmos serão devidamente desenvolvidos na exposição para fins de complementação do panorama histórico. Não interessa aqui, empreender uma busca pelo primeiro, pela origem. Procura mítica, aqui nos conformamos, em troca, com um simples olhar sobre os inícios, nos quais Comenius aparece constantemente, instalando mecanismos de importância posterior.

Uma última advertência, com fortes conseqüências teóricas, baseia-se no fato de que supor a existência da transdiscursividade não implica conceber a história do pensamento pedagógico sob uma única luz, sob o domínio de uma única legalidade. Trata-se isso sim, de avaliar a legalidade própria a esta transdiscursividade e, como já foi realizado anteriormente, cotejar elementos detectando - fundamentalmente - as virtuais fissuras e descontinuidades.

A distribuição generalizada

No capítulo X da *Didáctica Magna*, Comenius começa a desenvolver postulados que apareceram no início da obra, assinalando o objetivo da mesma. Trata-se da construção de um instrumento capaz de "ensinar tudo a todos" da melhor maneira possível, o que procura resumir sob o título de "ideal pansófico".

Em "todos", Comenius inclui várias categorias. Por um lado, todas as idades para ele contidas na juventude, o que aparece nos últimos capítulos da obra (XXVII a XXXI), conforme já foi mostrado no capítulo anterior deste estudo. Inclui também nesse "todos", os dois sexos (Capítulo IX) e todas as classes sociais. Esta última inclusão, além de ser mencionada na *Didáctica Magna* (Capítulo XI) é desenvolvida sobretudo na *Pampédia* (Comenius, 1971).

O caráter fundador da pedagogia comeniana reside principalmente no último ponto. As polêmicas acerca do lugar exato que se atribui aos pobres na *Didáctica Magna* são de fato procedentes, mas a conclusão à qual se chega não modifica o fato de se implantar, na obra, a escola pública para os setores pobres. A hipótese de Bouillé (1988) considerando que a escola pública é, ao longo da história da educação, destinada aos pobres, encontra no pensamento de Comenius uma expressão, senão estrita, pelo menos bastante próxima. Evidentemente este é um dos aspectos mais revolucionários da pedagogia comeniana e por sua vez, um dos postulados tradicionais (no sentido lato do termo) das declarações político-educativas atuais.

O aspecto quantitativo do ideal pansófico, isto é, a referência ao "todos", supõe em Comenius uma operação muito complexa e se relaciona em grande parte à escassez da oferta escolar. Seu diagnóstico da situação de então (e isto

atravessa toda a pedagogia moderna) é muito negativa. Seguindo Lutero, ele considera que "todas as cidades, praças e aldeias carecem de escolas" (pag. 83). Comenius tem consciência de que, até a época em que está escrevendo, "tem-se carecido de escolas que respondam perfeitamente a seu fim" (o ideal pansófico), mas ao mesmo tempo, tem confiança na realização de uma grande operação de criação de escolas. Diga-se de passagem, que o funcionamento da afirmação anterior é fortemente normativo: as escolas possuem fins e estes são obrigatoriamente os consagrados pelo autor. A normalização dos objetivos da escolaridade, que em Comenius já aparece tão espontaneamente, é típica da modernidade pedagógica.

Dentro do programa mais geral de universalização do ensino escolar, a proposta comeniana de disseminação dos estabelecimentos escolares é a mais ambiciosa. Seu sentido é o de absorver neles todas as crianças e jovens:

"Assim haverá uma *escola* materna em cada casa; uma escola pública em cada povoação, praça ou aldeia; um ginásio em cada cidade e uma *Academia* em cada Reino ou província maior" (*Didáctica Magna*: pag. 273; o grifo é do texto).

A intenção é elaborar círculos concêntricos cada vez mais amplos e que contenham uma escala superior na etapa seguinte da escolaridade. Chama notoriamente a atenção, a pretensão abarcadora, pois o sistema abrange desde a casa paterna à totalidade do "reino ou província". Uma operação em grande escala como se afirmou, já que uma boa parte das instituições das esferas pública e privada estarão comprometidas no projeto.

Em seu início, a operação de universalização proposta por Comenius requer a passagem da educação familiar para a escolarizada, o que não supõe necessariamente a passagem do privado ao público, tendo em vista a sua idéia de escola

materna, localizada "uma em cada casa". Entretanto, desde o início da obra, há uma tendência à não privatização ao se proclamar a necessidade do educador não ser o pai, mas o mestre. O apelo inicial é neste sentido, geral e moderado, e ensaia uma proclamação destinada a ressaltar valores genericamente humanos. Para Comenius, a educação dos filhos "diz respeito naturalmente aos pais (...) aos quais os mestres das escolas prestam ajuda" (pag. 66). Isto se deve, à princípio, ao fato de que "são raros aqueles que, ou saibam, ou possam ou estejam sem ocupações para entregar-se ao ensino dos seus" (ibid). Portanto, a função docente é complementar à paterna e surge em virtude da detecção de uma carência.

No entanto, alguns parágrafos adiante serão apresentados outros motivos para a educação escolar além daqueles que enfocam o apoio à atividade dos pais:

"E mesmo que não faltem pais que possam dedicar-se completamente ao ensino de seus filhos, é *muito melhor que se eduque a juventude reunida*, porque o fruto e a satisfação do trabalho é maior quando se toma o exemplo e o impulso dos demais" (*Didáctica Magna*: pag. 68-69; o grifo é do texto).

Desse modo, além do "saber", do "poder" e do "querer" dos pais, há uma razão superior a estas questões familiares ou individuais, que termina por impor um critério de *utilidade*, como o próprio Comenius explicita (pag. 68). Segundo o texto citado, esta utilidade parece residir em três aspectos. Um primeiro de índole didática: os meninos aprendem melhor ao lado de outros meninos. Este aspecto será desenvolvido a seguir, quando se examinar a questão da *instrução simultânea ou simultaneidade institucional*. Um segundo motivo: deixar a educação escolar a cargo de um *especialista* supõe uma nova referência à ordem, arrancando a atividade educativa da boa ou má vontade paterna; a universalidade necessita de mecanismos extrafamiliares para realizar-se. Por último, a ordem reside na busca por uma decisão racional enquanto divisão social do trabalho: "cada

um faz uma coisa sem distrair-se das outras" (Ibid).

A educação escolar será transferida para a esfera pública, o que não implica, necessariamente, uma escolarização estatal, mas um controle geral e extrafamiliar da ação dos adultos sobre a infância. Como logo se verá, esse controle não pode ser exercido a não ser pelo organismo que em Comenius (e em todo o pensamento moderno) aparece representando o interesse geral: o estado.

Além dos motivos explicitados relativamente à transposição da educação familiar para a escolar, Comenius oferece à pedagogia moderna os primeiros argumentos em prol de uma autojustificativa. Já não basta a ação dos pais para educar corretamente os filhos: agora são os especialistas que, com métodos racionais, atuarão ordenadamente e eficientemente sobre a infância.

O clamor pela transferência da educação infantil para a esfera pública requer, na verdade, um dispositivo de aliança entre os adultos em questão: os pais e os mestres. Em outras palavras, para se chegar à universalização através de um sistema público de educação escolar (estatal ou não), é necessário um contrato tácito entre mestre e pai, mediante o qual aquele se encarrega de funções originalmente - ou naturalmente - correspondentes a este. Isso porque, em virtude da complexa divisão da sociedade e, conseqüentemente, do processo crescente de especialização, este não pode nem as deve realizar. Em síntese, não há possibilidade de universalização da educação escolar sem que este dispositivo de aliança mestre-pai, escola-família, esteja suficientemente instalado e institucionalizado, pois na prática ele constitui um dos elementos indispensáveis para a realização do ideal pansófico.

Em autores onde o desenvolvimento teórico sobre a

infância é maior e a sua pedagogização é um fato já evidente, dá-se, conseqüentemente um incremento na descrição deste dispositivo. No caso de J.J. Rousseau, algumas passagens de *Emile* expressam com singular clareza esta preocupação:

"Emile é orfão. Não importa se tem pai e mãe. Encarrego-me de seus deveres, sucedo a todos os seus direitos. Ele deve honrar a seus pais, porém deve obedecer só a mim. É minha primeira e única condição" (pag. 57).

Rousseau decididamente mata os pais. A razão é evidente: a única condição para estabelecer uma aliança é que a criança (o filho) se transforme em aluno (educando, discípulo). O pai expressa seu poder em um ato de auto-exclusão, ato capaz de nomear a soberania do mestre não sobre o filho, mas sobre o aluno. Esta aliança é o meio capaz de garantir um ordenamento escolar da educação de todas as crianças... de todos os alunos. Rousseau penetra também na natureza mesma do contrato: se o mestre assume o dever que "naturalmente" corresponde ao pai, também herdará seus direitos "naturais", ou seja, o poder total sobre o filho alheio, mas que agora é categorizado como aluno.

Tomando por referência o parágrafo anterior, E. Kant também conserva o sentido da aliança, embora troque a metáfora em favor de uma de ordem legal:

"Em certa educação, é necessário que os pais abdicuem sua autoridade a favor do pedagogo" (Kant, 1974: pag.87).

Embora o dispositivo de aliança não apareça neste autor, com a força do parricídio rousseauniano, ele reconhece a necessidade da renúncia dos pais aos direitos de autoridade sobre a criança e sua transferência direta ao mestre.

Como a infância, para Comenius, é o produto de um ordenamento superior e total, e portanto incapaz de voltar-se contra todo o modelo, não se encontra em seus textos uma

ênfase nos mecanismos de coação para garantir a permanência da aliança. O capítulo dedicado à disciplina escolar, por exemplo, não estabelece nada a respeito do regime de presenças na escola, questão capital para a consolidação do dispositivo de aliança e para que a *abdicação*, a qual Kant faz menção, seja absoluta. Quanto ao conteúdo do ensino (pag. 279-280), nem sequer nas partes dedicadas à "Ética" (limpeza, veneração, caridade, etc.) se menciona a dedicação à escola, a presença, a aplicação ao estudo, etc. O apelo final aos pais (pag. 320) não os exorta a um estreitamento da relação família-escola e sim deposita na ação dos pais (em suas súplicas a Deus), a educação das crianças.

Embora seja certo que Comenius apenas esboce o dispositivo de aliança – sobretudo porque sua concepção de infância não pedagogizada não permite maiores detalhes – , não há dúvida de que na obra, tal dispositivo se encontra em processo de elaboração, prefigurando sua forma definitiva. Não parece imprudente afirmar que a existência de um programa de universalização requer um acordo mais ou menos tácito entre os que estão "naturalmente" encarregados do menino e os que estarão efetivamente encarregados do aluno.

Ainda que esta distinção seja muito vaga e obscura em Comenius, a existência de um mecanismo que garanta a fluidez do corpo infantil de uma instituição para a outra encontra-se bem representada, indicando com clareza os principais componentes da articulação, mesmo sem suas aplicações cotidianas. Em Comenius já aparece uma das características centrais de tal mecanismo: a pedagogia apresentará a família e a escola em condições equivalentes para estreitar laços contratuais, como dois sujeitos sociais iguais que voluntariamente se dispõem a aliar-se com um objetivo determinado. Algumas décadas mais tarde, nos casos em que uma ou outra destas instituições não concorde com o pacto, a pedagogia convocará o Estado como árbitro da aliança.

No entanto, o "dispositivo de aliança" não é o único componente que tende para a efetivação do ideal pansófico na obra comeniana. Além da expansão generalizada dos estabelecimentos escolares, um outro elemento considerado indispensável para se chegar a universalidade é o funcionamento homogêneo e harmônico em tais estabelecimentos. A este fenômeno temos chamado de "simultaneidade sistêmica" (Narodowski, 1989), definido-o sumariamente como um mecanismo de equiparação da atividade escolar (sobretudo da escola comum ou pública) no que diz respeito a seu funcionamento em um período de tempo e em um espaço determinados (que, veremos, é um espaço *político*).

O problema com o qual Comenius se depara, a este respeito, é de caráter distributivo, isto é, importa-lhe gerar um modelo capaz de distribuir equitativamente os saberes produzidos pela humanidade. O tema da distribuição não é em absoluto conflitivo na obra comeniana. Ao contrário, dedica-se a normalizar os elementos indispensáveis ao modelo, de modo que este seja inteiramente harmônico. Bem dispostos os elementos, não haverá razões para que a distribuição não chegue com a força e a eficiência desejadas.

Na *Didáctica Magna*, por exemplo, Comenius demonstra uma preocupação que mais tarde será recorrente em todo o discurso pedagógico moderno. Não somente todos devem ir à escola, como todos devem fazê-lo ao mesmo tempo: mesmo tempo no que diz respeito à idade (recorde-se que cada fase da vida corresponde a uma fase de escolaridade); mesmo tempo no que diz respeito à época do ano; mesmo tempo no que diz respeito às horas do dia. Decididamente, já desde o princípio, impera a ordem nas aplicações escolares a partir do ponto de vista da pedagogia. A operação que pretende a formação de toda a infância não pode ficar exposta às forças do caos.

Para Comenius, a adequação da organização escolar a

critérios de tempo é fundamental, e a simultaneidade sistêmica será o resultado mais claro desse critério, pelo menos no que se refere à questão quantitativa do ideal pansófico.

"Grande parte da boa organização das escolas será a distribuição acertada do trabalho e do repouso, ou seja, dos trabalhos e das férias e recreios" (*Didáctica Magna*: pag. 117; grifo no original).

As metáforas na *Didáctica Magna* a este respeito não guardam maiores sutilezas: "Há que se confiar que se encontrará uma organização para as escolas semelhante à do relógio." (pag. 105). Comenius parece perplexo com a prolixidade - para a sua época - deste novo mecanismo. No entanto, entre outros tantos objetos também descritos no texto ("nave", "carro", "bombas inflamáveis", "nossa mente", etc.), o autor escolhe aquele que além de oferecer um modelo de ordem, o faz em relação ao tempo. Uma de suas principais preocupações e de toda a pedagogia moderna.

Na obra de Comenius, o empenho em ordenar se expressa fidedignamente - conforme já foi analisado -, na pretensão em dispor os elementos da sucessão em um tempo dado, o que configura a graduação. Mas além disso, os elementos que permanecem dentro de uma mesma etapa são ordenados temporalmente visando garantir sua simultaneidade.

Nem no ordenamento sucessivo ou vertical, nem no simultâneo ou horizontal, ponto algum deve ficar fora da linha traçada:

"Há que se fazer uma escrupulosa distribuição do tempo para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua função particular" (*Didáctica Magna*: pag. 134).

Desse modo, a tendência à universalização da educação escolar não é simplesmente uma pretensão democratizadora. Esta seria uma visão parcial e bastante ingênua do processo. O ideal pansófico, assim como todo o programa de expansão

escolar estipulado pela pedagogia moderna, se sustenta em um grande interesse normalizador e homogeneizador. A maior parte das críticas de Comenius à educação escolar que o antecede se formula, justamente, a partir deste interesse. Segundo Comenius, as escolas não estavam harmonizadas em seu interior:

"...não havia objetivos determinados nem metas fixas aos quais os discípulos devessem chegar a cada ano, mês, dia. Tudo era indeciso" (*Didáctica Magna*: pag. 174; grifo no original).

e as atividades das distintas escolas não estavam compatibilizadas entre si:

"...empregavam-se métodos múltiplos e variados, diferentes em cada escola, e cada professor o seu..."(Ibid, grifo no original).

Frente à desordem e à heterogeneidade de então, Comenius propõe a simultaneidade sistêmica sob o preceito de "Uniformidade em tudo" (pag, 153). Comenius declara a necessidade de instalar um só método para ensinar respectivamente, ciências, artes e línguas; uma só edição para os livros de cada matéria, pretendendo, basicamente, que:

"Em cada escola se empregue a mesma ordem e procedimento em todos os exercícios" (Ibid.).

"A diversidade de métodos - conclui Comenius no capítulo XVII da *Didáctica Magna* - confunde a juventude e torna os estudos mais intrincados" (Ibid.).

Note-se que a pretensão universalista é acompanhada de mecanismos homogeneizadores que deixam de lado toda possibilidade de diversidade. A ordem procurada submete à sua égide, qualquer indício de heterogeneidade. A palavra do especialista recomenda a simultaneidade em todos os níveis - tempo, conteúdo e método - da vida escolar, abarcando também em suas prescrições, toda a atividade do docente, que tampouco deve exceder às linhas estabelecidas.

Este afã uniformizador gera regularidades para cada escola, e estas por sua vez, ligam-se profundamente para fazer com que os processos escolares se dêem a um mesmo tempo. Assim, geram-se horários para a realização das atividades em cada escola, horários que contemplam todas as instâncias do cotidiano institucional.

No capítulo XXIX da *Didáctica Magna* Comenius procura delimitar ao máximo a ação da escola. Para isto, estabelece o horário adequado e inadequado para cada atividade:

"Não dedicais aos estudos públicos mais do que quatro horas que se distribuiriam: duas pela manhã e outras duas pela tarde" (*Didáctica Magna*: pag. 291; grifo no original).

e o destino particular de cada período e horário:

"As horas da manhã serão dedicadas ao cultivo e desenvolvimento do entendimento, e as da tarde, ao exercício manual e à palavra" (*Ibid*, grifo no original)

Esse problema referente à distribuição do tempo nas atividades escolares e seu valor em relação aos processos institucionais mais gerais tem sido analisada em alguns textos recentes, os quais têm colocado uma ênfase particular no valor fundador da obra de J. B. La Salle, especialmente em seu livro *Conduite des Ecoles Chritiennes*. Esta questão merece uma referência rápida agora, para ser observada mais detalhadamente em parágrafos posteriores.

La Salle foi o organizador de uma ordem religiosa católica, os Irmãos das Escolas Cristãs, que nos finais do século XVII, produziu um importante movimento escolar, tanto no plano da fundação de escolas, como no da produção do discurso pedagógico, aspecto que aqui interessa mais de perto.

observações de Michel Foucault em *Vigiar e Punir* para marcar a ruptura da obra lassalista em relação ao uso do tempo e o seu caráter fundador, em relação aos processos instalados em instituições disciplinares. Estamos nos referindo aos textos de M. Buillé (1988), e A. Querrien (1982). Por outro lado, a obra de Hamilton tem abordado a *Conduite*, considerando sua importância à luz do desenvolvimento curricular dos últimos tempos, escolhendo uma perspectiva teórica bastante diferenciada do modelo histórico-pedagógico anterior. Do ponto de vista de nossa exposição, parece necessário deixar a análise da obra lasalleana para o próximo capítulo, já que a nosso ver, há algumas distinções significativas entre este autor e Comenius quando se considera o modo pelo qual se ordenam alguns dispositivos institucionais.

Na obra de Comenius e em toda a pedagogia moderna, a reflexiva e rigorosa concatenação, tanto vertical quanto horizontal, dos fenômenos da escolarização, essa busca da ordem no todo, supõe o fator tempo como elemento central. Deste modelo surge a harmonia das atividades de todos os alunos, de todos os docentes, em todas as escolas pertencentes a um mesmo grau da seqüência. A consequência visível é representada pelo que na atualidade se costuma denominar "calendário escolar": a explicitação meticulosa do uso do tempo de forma simultânea por parte de todas as escolas, em um determinado território:

"Seria muito conveniente que todas as escolas públicas abrissem e fechassem uma só vez ao ano (Nossa opinião é que isto se efetive antes no outono do que na primavera ou em outra época), e desta maneira a tarefa se finalizaria por completo a cada ano; tendo todos os alunos chegado ao fim ao mesmo tempo (salvo aqueles cuja torpeza não lhe permitira), passariam juntos à série seguinte..." (Didáctica Magna: pag 314; grifo no original).

Este parágrafo do capítulo XXXII da obra torna-se muito significativo quando se considera que o mesmo contém uma proposta concreta de organização da universalização.

Homogeinizando-se o tempo utilizado em cada processo concreto de escolarização, garante-se o controle sobre a marcha do processo de ensino para todos e cada um dos alunos, permitindo que os aptos (e não os torpes) passem à série subsequente ao final de cada período. Que necessidade há de, neste ponto, atualizar Comenius, se a maior parte dos sistemas educativos contemporâneos é comeniana quanto ao início do período escolar no outono, isto é, segue suas instruções?

A universalização possui na simultaneidade sistêmica um mecanismo constitutivo. O controle sobre o tempo faz com que o sucessivo e o simultâneo estejam ordenadamente ligados em todas as instituições escolares. Através de um processo claro de homogeinização, pretende-se eliminar a presença de fatores indesejáveis, que não acompanhem a busca pelas metas estabelecidas para o processo geral.

Em resumo, dois dos elementos que configuram a universalidade foram delineados nos parágrafos precedentes. De um lado, ao nível do particular, a universalidade em Comenius precisa da emigração do paterno para o magisterial, da família para a escola, estabelecendo-se um dispositivo de aliança para garantir a fluidez da criança de um para outro polo. Este dispositivo é apenas esboçado por Comenius, tendo em vista a ausência de uma infância pedagogizada em seus textos, o que terá conseqüências teóricas importantes.

O segundo elemento é a simultaneidade sistêmica e se relaciona com o nível do geral. Se a infância emigrará do lar para a escola, e se se pretende que todas as crianças emigrem, torna-se então necessário administrar um sistema que garanta a simultaneidade nas ações empreendidas, o que supõe tanto uma diagramação apropriada do uso do tempo e um exaustivo controle do seu aproveitamento, a fim de garantir ações paralelas nos respectivos níveis em um espaço

determinado, como também uma transferência ordenada da massa escolarizada de um nível para outro.

Assim sendo, como o nível particular e o geral são coordenados internamente? Como estes estratos são integrados um ao outro? Parece evidente que é necessária a existência de um plano superior que coordene e integre todas estas ações. Como já foi adiantado, não escapa a Comenius que esse plano deve ser ocupado pelo Estado, único estamento capaz de garantir semelhante empresa.

É evidente que em Comenius há uma apelação para um nível extra-individual e extra-escolar. Na *Didáctica Magna* aparece um apelo político tendo em vista as necessidades do modelo. Como consequência da experiência pessoal de Comenius em relação aos inumeráveis impecilhos que ele mesmo encontrou ao tentar implementar a universalidade⁵, o lugar deixado à ação do estado é praticamente o de uma súplica quando se dirige aos "magistrados políticos":

"Em nome do Cristo lhes rogo, pela salvação de nossa posteridade lhes imploro: ponham nela (na educação das crianças) vossa atenção" (*Didáctica Magna*: pag. 324).

Comenius explicita que sem a participação da instância estatal, é pouco provável que se chegue à universalidade, já que não será garantida a educação dos mais pobres. "Como se conseguiria que os filhos dos pobres pudessem estar presentes na escola?" (pag. 318) pergunta-se. Por este motivo, crucial para sua proposta, é que Comenius continua com seus pedidos às autoridades políticas:

"Não repareis em qualquer gasto: dê ao Senhor e Ele o devolverá com acréscimo (...) se pensamos que aí está sabiamente dito que *não há que medir gasto algum para educar corretamente um adolescente...*" (*Didáctica Magna*: pag. 324-325; sublinhado no original).

Entretanto, o apoio financeiro não esgota em absoluto a demanda feita ao Estado na obra comeniana. Ao contrário,

Comenius está muito consciente do fato de que a coordenação das ações para homogeneizar a educação escolar e garantir a universalidade requer uma "associação colegial" (Ibid. pag. 319) a qual articularia entre si todas as atividades educacionais. Esta associação não seria autônoma, mas se assemelharia aos atuais ministérios públicos dedicados à educação. Comenius declara que:

"Para obtê-la são necessários a autoridade e deliberação do Rei, do Príncipe ou de alguma República, um lugar distante de barulhos, uma boa biblioteca e o que mais for preciso" (*Didáctica Magna*: pag. 319).

Note-se que até agora foram descritos os dois requerimentos feitos a favor da ação estatal indispensáveis à universalidade: primeiro, o respaldo financeiro, expresso sobretudo na ajuda para a educação escolar dos pobres. Segundo, o respaldo político da "autoridade e deliberação" do representante máximo do Estado. É claro que se está fazendo um chamado ao poder unificador de um estado central. A proposta de unificação da língua vernácula é parte dessa trama. O Estado representaria, finalmente, o interesse geral, motivo pelo qual não haverá ninguém "que tente mover-se contra a sua vontade. Em vez disso, todos desejam ser agentes da bondade divina..." (Ibid.).

Na *Didáctica Magna*, assim como em toda a obra comeniana, já se esboça em sua forma básica, o mecanismo geral que viabiliza o aspecto quantitativo do ideal pansófico. Um dispositivo de aliança entre escola e família constitui a primeira engrenagem. Um sistema de simultaneidade que homegeneiza a atividade propriamente escolar, emparelhando as ações na ordem horizontal e graduando o movimento em sentido vertical, configura a segunda engrenagem. Por último, o estado, um ente organizador e integrador, propicia os elementos políticos e financeiros indispensáveis ao bom funcionamento da maquinaria. No horizonte, um ideal pansófico, para onde se dirigir os esforços.

Para desgosto de Comenius, no transcorrer de sua longa vida, a maquinaria mostrou inúmeros problemas que inviabilizaram não só a aplicação do ideal pansófico, como a simples tentativa de coordenação inicial dos esforços⁶. Como se sabe, no século XVII os Estados nacionais europeus ainda se apresentavam débeis em relação a seu poder unificador e disciplinador dos interesses locais, impedindo que uma operação de tal envergadura fosse levada adiante. Seriam necessários alguns séculos para que, em outras circunstâncias, o estado moderno pudesse, a seu modo, atualizar Comenius.

A produção de uma instituição.

O primeiro "tudo" implicado no ideal pansófico tem a ver com a ambição em igualar os conteúdos destinados à transmissão de saberes no espaço concreto da escola. No contexto da reflexão comeniana, a universalidade implica uma face quantitativa que trará necessariamente, como já se viu, a simultaneidade sistêmica e o mecanismo de aliança escola-família. No entanto, o raio da abrangência da educação escolar não atinge, segundo Comenius, os objetivos propostos. Do mesmo modo que muitos de nossos pedagogos latino-americanos não se cansam de reivindicar uma educação escolar "de qualidade" para todos, há quase quatrocentos anos na velha Bohemia, Comenius divulgava a idéia pansófica na qual o conteúdo do ensino é tão significativo quanto os mecanismos políticos empregados em sua distribuição.

A precisão de Comenius em demarcar os limites de suas pretensões pedagógicas no que diz respeito aos conteúdos a serem transmitidos - limites que serão herdados em grande escala pela pedagogia moderna - implica uma astúcia premonitória em relação à massa de conhecimento produzida pela sociedade moderna. À margem da divisão social do

"ensinar tudo a todos" não supõe que

"...todos tenham conhecimentos (especialmente acabados e profundos) de todas as ciências e artes. Por sua própria natureza isto não é útil e nem possível, dada a brevidade da existência humana" (*Didáctica Magna*: pag. 75).

Como, então, Comenius resolve esse dilema? Como ensinar "tudo" se esta operação é antinatural e impraticável? A resposta não tarda a chegar. Consiste em formar o ser humano nos fundamentos de todas as coisas: "... devemos ser ensinados e intruídos acerca dos fundamentos, razões e fins das coisas mais importantes que existem e se criam" (Ibid.). A essa regra geral se aplica um princípio de transferibilidade: "... que não ocorra nada em nossa passagem por esse mundo que nos seja desconhecido, que não possamos julgá-lo modestamente e aplicá-lo com prudência em seu uso correto, sem erro danoso" (Ibid.).

Se o ideal é pansófico e há que se ensinar tudo, e se se decide que esse "tudo" está fixado nos fundamentos do conteúdo, então o único problema que ainda se coloca é o metodológico. A estratégia correspondente ao problema da universalização apoia-se desse modo, na simultaneidade sistêmica. O método correspondente à transmissão do conhecimento é o problema central da *Didáctica Magna* e muito provavelmente da maior parte da obra comeniana.

Como se afirmou no capítulo anterior, não é casual que o título de uma das obras de maior impacto e alcance no pensamento moderno enfatize o modo de transmissão do conhecimento: a didática. Se os objetivos educacionais já foram traçados; se se tem confiança na natureza humana no que diz respeito à aprendizagem, indicando-se inclusive a melhor idade da vida para tal ação; se se estabelece que a educação escolar deve atingir a todos e se se prescreve que a ação do Estado garantirá uma solução para os problemas políticos e

financeiros, que outro problema há para resolver a não ser o da construção de um método de ensino? Qual é a tarefa da pedagogia senão a de prover o melhor modo de canalizar a ação docente e a de propiciar uma formação adequada tanto em relação aos objetivos propostos quanto em referência à situação de vida dos educandos?

O esforço comeniano é um esforço fundamentalmente didático, assim como o será o da teoria educativa nos próximos decênios. Muito tempo passará até que a pedagogia possa pensar-se a si mesma e dessa forma, possa problematizar suas próprias condições de existência. Somente em fins do século XIX é que se produzirão algumas tentativas mais consistentes em abandonar a natureza prescritiva do pensamento pedagógico, de modo que até mesmo na atualidade, continua sendo pouco abundante a produção epistemológica sobre o discusso pedagógico.

A pedagogia comeniana se condensa na didática. Por essa razão é que o discurso pedagógico moderno é basicamente normativo e faz do "dever ser" uma questão crucial: todo o andaime explicativo está pregado na intenção didática, de modo que o discurso se limita à descrição dos caminhos certos para se chegar aos resultados desejados. Todo discurso didático, a começar por Comenius, torna-se produtivo a partir do momento em que se propõe estudar os processos de produção de saberes por parte dos alunos no interior da instituição escolar. No entanto, esse produtivismo aparece apenas como efeito de superfície, como um pequeno fecho de luz que atravessa a reflexão, mas que de maneira alguma penetra no núcleo dos enunciados, salvo enquanto produção de uma norma e de uma análise daquilo que a ela se associa ou se aparta. Por esta razão é que as afirmações correntes têm na normalização seu principal veículo, e o que se produz fica reduzido ao desejado, ao normalizado, ao estabelecido.

No que diz respeito ao conteúdo da proposta didática de

Comenius, a *Didáctica Magna* instaura o mecanismo de graduação, apontado várias vezes ao longo desse estudo, e que agora será retomado porque ele compõe o ordenamento necessário à normalização do método de ensino. Para Comenius, "o desenvolvimento dos trabalhos escolares diferirá na forma, não na matéria." (pag. 273). Isto significa que as quatro escolas definidas (maternal, comum, latina e acadêmica) possuiriam os mesmos conteúdos, correspondendo à delimitação dos fundamentos do "tudo", e desenvolveriam uma abordagem didática diferente. A variação é dada pela graduação realizada no ato de criação de cada uma das escolas, ao que se associa a graduação dentro de cada um dos estabelecimentos. O resultado desta operação é que os alunos de uma mesma série em etapas diferentes (por exemplo o quinto ano da escola comum ou da latina) serão formados nos mesmos conteúdos (que não são outros que os definidos no "todo"), mas podem ter acesso a um grau de profundidade mais ou menos complexo dos mesmos, o que depende de estarem mais ou menos próximos do fim (ou do início) da série. Nas palavras do autor:

"...nas escolas primárias há de se ensinar *tudo de um modo geral e rudimentar*, e nas seguintes também se ensinará *tudo*, porém de um modo mais particular e minuciosamente..." (*Didáctica Magna*: pag. 274).

É evidente o uso posterior desta síntese comeniana pela pedagogia. Síntese porque, embora alguns dos elementos utilizados sejam obviamente anteriores a Comenius, foi este autor quem os articulou, harmonizando-os com os mecanismos que, a partir da pedagogia, constituem a escolarização.

O acesso individual ao conhecimento tampouco deve ser caótico. Seguindo os rastros do racionalismo, Comenius adverte que este deve ir do simples ao complexo, e do geral ao particular, sendo a *Didáctica Magna* uma expressão fidedigna de metodologização escolar desse processo. E que dizer dos análogos "graus" de profundidade dos conteúdos?

Este é um recurso amplamente divulgado nos sistemas educativos surgidos no final do século passado. Em muitos sistemas ocidentais a palavra "grau" é inclusive utilizada para indicar o momento em que, relativamente à profundidade alcançada, um aluno se encontra em uma série específica, prescrita pelas distintas escolas e níveis⁷.

Estas observações sobre a obra de Comenius levam inelutavelmente a considerar o caráter racional da metodologia a ser implementada. É evidente que se o mecanismo de aliança escola-família repousa, de certa forma, na divisão social do trabalho, a parte que corresponde ao especialista na formação da juventude poderá ser cumprida corretamente, já que este possui os instrumentos necessários à esse fim.

Conforme foi apontado, Comenius considerava que a educação anterior era ineficiente por não estar assentada em bases racionais. A capacidade de ordenar e construir séries complexas dota a pedagogia de um meio especial para fazer da intervenção incerta na formação dos homens, uma disciplina rigorosa. Comenius chega a se perguntar se em sua época, "são os próprios professores a causa da aversão às letras"(pag. 95), e o faz porque critica a irracionalidade com a qual se procede na educação escolar, relativamente ao caminho escolhido para se alcançar o saber.

As críticas de Comenius ao método utilizado na pedagogia anterior voltariam a ser escutadas muitas vezes nos próximos séculos: as escolas não estimulam ao estudo; "jamais se ensinam todas as coisas, nem sequer de um modo elementar"; utilizam-se métodos violentos; "a erudição é mais verbal que real"; etc.. Em todas essas críticas vislumbra-se a posição contrária: o método didático é ordenável, portanto, uma esquematização ordenada e racional dos fatos educativos pode melhorar a atividade escolar. Pretensão totalizadora da pedagogia moderna. Onipotência da razão. É preciso somente

dispor as coisas de um modo racional para que os resultados sejam obtidos.

Esta intenção racionalizadora do método didático na obra comeniana aparece como um preceito: ensinar e aprender podem converter-se em tarefas fáceis se forem encaradas com *solidez e brevidade* (capítulos XVII, XVIII e XIX da *Didáctica Magna*). Como se pode notar, novamente o tempo – a economia do tempo – é um elemento central no ordenamento das ações educacionais.

Os aspectos explicitados por Comenius em relação à facilidade para ensinar e aprender são dez. Apesar de sua extensão, suas repercussões no campo pedagógico moderno nos levam a enumerá-los. Alguns se relacionam à etapa vital dos alunos: o primeiro, "começa-se cedo, antes da corrupção da inteligência"; o segundo, "atua-se com a devida preparação dos espíritos"; e o sétimo, "... não se obriga ao entendimento nada que não convenha à sua idade, ou por razão de método." (*Didáctica Magna*: pag. 138). Em síntese, a adaptação das ações à situação específica do educando constitui a primeira classe de fundamentos que facilitam a educação.

A segunda classe tem a ver não com o que se vai aprender, mas com o caminho que se deve tomar para ensinar: (III) "procede-se do geral ao particular"; (V) "... não se sobrecarrega com excessos nenhum dos que vão aprender"; (VI) "...procede-se com prudência em tudo"; (VIII) "... ensina-se tudo de acordo com os sentidos atuais." e (X) "... sempre através de um e mesmo método" (*Ibid.*). Todos estes preceitos ordenam diretamente a atividade do educador a fim de que nada de sua ação fique exposta ao acaso, assim como a sua própria iniciativa, já que não se presume nenhum tipo de diferença significativa entre os professores. O mestre é um elemento neutro para a pedagogia moderna: como a unidade no produto,

ele vai somente transmitir, de maneira asséptica, o que foi definido por outros.

A última classe de fundamentos é composta por uma única proposição, a qual alude ao conteúdo do ensino: (IX) "...ensina-se tudo para o uso presente" (Ibid.). Para Comenius, o imediatismo na aplicação do que foi aprendido facilita a aprendizagem. Neste sentido, Comenius declara: "*Aumentarás a predisposição no discípulo se mostrares a ele a aplicação de tudo o que lhe ensinas na vida cotidiana (...) Nada se ensina que não seja para seu uso imediato*" (Didáctica Magna: pag. 152. grifo no original).

Ao analisar os aspectos relativos à solidez, Comenius retoma o esquema anterior, porém insiste na necessidade de uma graduação em profundidade dos estudos. Integração entre as atividades, mas separação meticulosa do que é distinto. Seqüenciação e coerência das ações de um lado, exercitação constante do conteúdo de outro, constituem os pontos centrais de toda a ação racional que, presume-se, é metodologicamente sólida.

Para onde se dirigem, pois, os fundamentos racionais do método? Pelo visto, ordenar significa simplificar e facilitar a transmissão de saberes. Tendo confiança absoluta no método, Comenius guarda então, muitas esperanças na capacidade racional para se atuar na formação dos homens, isto é, no potencial organizador que submete o acaso, o caos, e a palavra do ignorante, relegando-os ao lugar do execrável. Ordenar significa que cada ação, cada reflexão, cada manifestação da vontade dos que ensinam e são ensinados, sejam enquadradas em um plano metódico de atuação.

Por último, a operação ordenadora da transmissão de saberes na instituição escolar se mostra no interesse pela "rapidez no ensino" (pag. 173). Seguindo este postulado,

Comenius constrói um dos mais importantes mecanismos da educação escolar moderna, mecanismo que possui total vigência desde o século XVII.

Comenius começa por criticar três características do ensino até então corrente. Por um lado, a crítica incide no fato de cada professor trabalhar separadamente, com um ou poucos discípulos. Por outro lado, aponta-se o fato de existirem vários professores para um mesmo conjunto de educandos, o que acabava por confundir a aprendizagem. Finalmente, os livros que eram lidos não estavam unificados, causando muita confusão. A solução para estes problemas resulta no conceito comeniano de "instrução simultânea" (*Didáctica Magna*: pag. 175) o qual se constitui em um dos principais eixos do pensamento pedagógico moderno.

Mas em que consiste a simultaneidade expressa no nível do estabelecimento escolar e ainda no da sala de aula?

As orientações de Comenius parecem hoje ingênuas, redundantes ou tradicionais, o que contribui para ressaltar o caráter constitutivo das mesmas. Por um lado; "um só professor dirige cada escola, ou melhor, uma única sala de aula " (pag. 176), e com isso, ele elimina o conjunto de professores atuando em um único âmbito. Este preceito é a consequência última da divisão do trabalho anteriormente colocada, já que com apenas um especialista, pode-se dirigir e organizar o trabalho escolar dos educandos.

Comenius faz ainda algumas recomendações para o modo de se ensinar ao conjunto de alunos. A instrução não deve dirigir-se a cada aluno em separado, mas a "todos ao mesmo tempo e de uma só vez". Assim, um só mestre que instrui um grupo de estudantes em um só e bem organizado procedimento didático constitui o princípio mesmo da simultaneidade. Isso implica uma operação de homogeneização desse conjunto, já que

não há outro modo de atuação que não seja a partir do "estimular a atenção de todos", isto é, a simultaneidade institucional se expressa em sua forma mais acabada quando o docente transmite saberes ao conjunto dos educandos, como se se tratasse de apenas um deles. Nesta uniformidade coloca-se a esperança em maximizar os esforços docentes. Comenius supunha, conforme foi explicitado na seção anterior, que o trabalho simultâneo dos alunos provocaria a competição, e portanto, "um maior aproveitamento dos discípulos". Este princípio será fecundamente desenvolvido pela pedagogia do século XIX.

A uniformidade implica, obviamente, uma homogeneização na oferta dos conteúdos de aprendizagem, não só no nível da instrução como também no do desenvolvimento das atividades escolares em estabelecimentos análogos. Isso quer dizer que o fato de que todos aprendam ao mesmo tempo sob a tutela de um só docente traz em si a necessidade de se unificar os conteúdos do ensino, tanto no nível da instituição como no de todo o sistema.

A delimitação dos conteúdos é uma das conseqüências mais importantes da prática da instrução simultânea coordenada sistematicamente: uma programação dos temas a tratar e das matérias a serem oferecidas, tudo unificado para que não seja possível pôr em questão nenhum dos níveis da simultaneidade, e tudo seqüenciado para não contadizer o princípio da seriação.

Nos capítulos XXVIII e XXXI, Comenius enumera pormenorizadamente os saberes que deverão ser transmitidos. Levando em conta a magnitude das duas operações, a simultaneidade e o princípio geral da seriação, ele menciona "limites extensos" (pag. 287) para a definição dos conteúdos, porém não deixa de traçar as linhas gerais correspondentes aos ramos do conhecimento, matérias, temas e problemas,

adequando-os ao nível de escolaridade.

Torna-se evidente que o que Comenius produziu foi um *curriculum* unificado para o ensino em um determinado território. Indo mais além, poder-se-ia dizer que a própria *Didáctica Magna* corresponde ao atual conceito de *curriculum*, ou mais rigorosamente, ao de "desenho curricular": planejam-se objetivos e estratégias metodológicas; estipulam-se os mecanismos de administração e controle e finalmente, delimitam-se os conhecimentos que irão circular.

A instrução simultânea é o meio através do qual é possível desenvolver um *curriculum* unificado em um sistema de simultaneidade. Não só porque os conteúdos são partilhados por um sistema de ensino, mas também porque a realização escolar de cada conteúdo se estabelece de forma homogeneizada, dir-se-ia, quase em bloco. Assim é possível presumir que em um dado momento, um mestre vai estar ensinando uma determinada matéria a um grupo de alunos, e que esta ação estará se repetindo em todas as escolas de um determinado espaço. Mesmo método, mesmos conteúdos, mesma idade,...

Para completar o panorama, Comenius introduz um recurso que se torna fundamental para esse projeto normalizador: o livro. Cada classe deve utilizar um livro de "um mesmo autor" (pag. 187), devendo-se evitar livros escritos por "profanos" (pag. 245) ou outros autores não comprometidos com o método. Nos princípios da pedagogia moderna, seus principais autores recorriam à utilização massiva da letra escrita impressa, uma invenção nova então. Comenius investe boa parte de seu tempo e de suas investigações na aplicação de seu modelo teórico e na elaboração de um livro contendo textos capazes de produzir saberes ou de contribuir para a sua produção nas instituições escolares do novo tipo. Seu interesse era munir todos os estabelecimentos com "livros

panmetódicos", ou seja, textos didáticos nos quais

"... o trabalho está distribuído por cada ano, cada mês, cada dia e ainda cada hora..." (Pag.314).

Não parece imprudente afirmar que o êxito de Comenius a este respeito é total. Um mero olhar para a tecnologia bibliográfica dá conta da força e do impacto de seus postulados, Sua principal obra nesse sentido, a *Orbis Sensualis Pictus* (O Mundo Sensível em Imagens) é a matriz da qual se reproduziriam os livros com textos didáticos que formariam as crianças da sociedade ocidental moderna durante trezentos e cinquenta anos.

Do ponto de vista do conteúdo, o livro didático expressa os temas definidos para o ensino em cada nível da escolaridade. Isto significa que o livro didático é uma mensagem construída *ad hoc*, e conseqüentemente, tanto sua elaboração quanto sua utilização somente são compreensíveis no contexto do processo geral de escolarização. Em outros termos, o livro didático não possui um valor literário ou científico autônomo: desde o século XVII e a partir da empresa comeniana, o texto se legitima à medida que contribui eficientemente no processo de produção de saberes escolares. No entanto, o texto possui um estilo literário e uma retórica singular, o que já pode ser vislumbrado no *Orbis Sensualis Pictus*. O livro didático constrói uma estética que lhe é própria.

Do ponto de vista de sua estruturação interna, o livro didático enquadrado na pedagogia moderna oferece uma transformação revolucionária enraizada na utilização da imagem. A imagem como referência, mas também como motivação. Ao trazer para a escola um mundo tal e como deve ser percebido, a imagem não só complementa o texto como protagoniza a mensagem escrita. O livro didático representa o mundo em imagens, porém - logicamente - em imagens

escolarizadas. Uma operação necessária de pedagogização da configuração destes textos foi se realizando, o que possibilita a distinção destes textos de qualquer outro tipo de livro.

Poder-se-ia argumentar que a concatenação de elementos como imagem-texto-imagem, no texto, é correspondente à teoria sensual-empirista que, a partir do ponto de vista da psicologia da aprendizagem, estaria sustentando a própria noção de "livro didático". Poder-se-ia afirmar, desta vez com fortes argumentos, que a configuração adotada pelo livro didático é a única possível no interior de uma tecnologia cujos limites (e também possibilidades) determinam, em grande medida, o modo pelo qual seus distintos componentes deverão articular-se. Entretanto, além destas colocações, é possível considerar que Comenius utiliza uma invenção, relativamente recente para sua época, de um modo que atravessará o devir das estratégias didáticas adotadas pela pedagogia moderna.

Parece haver um tipo de coexistência necessária entre a escolarização moderna e o livro didático. Na atualidade, nem os mais sofisticados sistemas de comunicação eletrônicos, informáticos e telemáticos têm chegado a suprir a existência, em sala de aula, deste meio no qual imagem-texto-imagem se sucedem acompanhando, e às vezes produzindo, a cotidianidade da transmissão de saberes na escola. Isto parece corroborar a hipótese elaborada há tempos por Ivan Illich (1985), para quem a escola moderna se apresenta como um efeito direto da escrita, e especialmente da tecnologização da palavra escrita através da prensa. De qualquer maneira, é necessário lembrar que este não é o único elemento constitutivo da instituição, nem possui um caráter unilateralmente determinante,

Parece evidente que a tecnologização da palavra através do livro didático não implica um fim em si. Para Comenius, o texto didático se apresenta como solução para a uniformização

não só dos conteúdos como também da língua em que estes serão veiculados, já que a existência de um só livro didático implica a necessidade de homogeneização da fala da população em um único idioma: Comenius e a pedagogia do século XVII não só trabalham a eliminação do latim a favor do uso de uma língua vernácula como também, através dos textos escolares, garantem a predominância de uma entre as tantas línguas vulgares. Seguindo minuciosamente um texto, todos os alunos aprenderão as mesmas coisas e tenderão a fazê-las do mesmo modo. O texto é o representante do "especialista" e do político na sala de aula, sendo capaz de se constituir em um tipo de árbitro para as diferenças lingüísticas e culturais. A vigilância epistemológica e o controle cultural têm neste instrumento uma expressão primordial.

Esta vigilância deve orientar também o critério de seleção e a finalidade dos conteúdos que compõem o currículo. Certas passagens da *Didáctica Magna* procuram ressaltar o caráter instrumental que a escola deve ter em relação à participação presente ou futura dos educandos nas atividades sociais. Assim, junto aos fundamentos recém-comentados a respeito da facilidade para ensinar e aprender (capítulo XVII), Comenius recomenda que tudo o que se desenvolver na instituição deve ter em vista um "uso imediato" já que " a natureza não produz senão o que tem um uso claro e imediato" (página 152). Já nos primeiros capítulos da obra, Comenius assinalava a relação entre a escola e a vida futura: "Que se instrua para as ações da vida antes de começar a trabalhar" (pag.62), afirmando que a escola deve preparar para a vida.

Este imediatismo, próximo ao instrumentalismo, tem contudo, uma expressão concreta que suaviza o efeito das prescrições anteriores. Como proceder didaticamente para conseguir uma aplicabilidade imediata dos conteúdos? Segundo Comenius:

"Aumentarás a facilidade no discípulo se lhe fizeres

ver a aplicação que tudo o que lhe ensinas tem na vida cotidiana" (*Didáctica Magna*: pag. 152).

Se o argumento se baseia no uso imediato do que se aprende, o meio para obtê-lo é, longe do instrumentalismo, um "fazer ver" a utilidade por parte do docente. Enquanto o fundamento é a aplicabilidade imediata na vida cotidiana, o caminho é inteiramente escolar, portanto, não se constitui sob o domínio de uma aplicabilidade direta na prática, mas em um espaço que lhe é estranho. Neste espaço, os saberes adquiridos deverão ser aplicados posteriormente, em um tempo que aparece mediado pelo da aprendizagem. Comenius completa o raciocínio advertindo que o aluno deve ver a aplicabilidade na "Gramática, Dialética, Aritmética, Geometria, Física, etc":

"...se lhe mostras para que vale cada coisa, colocarás em suas mãos o que sabe para que possa empregá-lo."

Comenius constrói um espaço específico - instituição escolar -, onde se aprendem (e onde se "vêem") as aplicações possíveis dos conhecimentos. Conseqüentemente, a operação abstrata de representar o mundo através de textos e imagens soma-se à apresentação de conhecimentos que não estão diretamente ligados à aplicações cotidianas, embora, graças à ação educadora, os mesmos poderiam representar essas aplicações se se consegue ver neles essa qualidade.

Por outro lado, a migração da educação do âmbito familiar para o da escola implica, no âmbito da pedagogia moderna, um outro movimento peculiar: o de uma ação direta sobre a realidade para o espaço onde se gera uma realidade *ad hoc*, onde textos e imagens representam o mundo lá de fora, e a aprendizagem das grandes disciplinas científicas oferece oportunidades indiretas ou estratégias gerais de participação futura. Desse modo, a escola aparece como uma realidade onde se processam saberes com um alto nível de abstração e medeia, através de vários elementos, tanto a presença do exterior em

seu interior como a participação futura de seus atores em tal exterior.

No entanto, no início da pedagogia moderna, esta justaposição de abstrações não aparece como algo irreal ou como uma ruptura significativa em relação à concretude das atividades sociais. A simultaneidade sistêmica parece incluir no modelo, um "princípio de realidade", pois mesmo que as crianças não operem diretamente com aquilo que será objeto de sua ação, elas "vêem" antecipadamente as utilidades do mesmo. Todas as crianças em todas as escolas são incluídas na mesma operação, o que torna este jogo de abstrações, imagens e representações, um lugar comum, visível, cotidiano.

Curriculum unificado, método unificado, livro de texto unificado: estes são os elementos que tornam possível um sistema escolar simultâneo no nível mais geral, enquanto garantem a instrução simultânea no nível da sala de aula e da instituição como um todo. Na obra de Comenius, a instrução simultânea é apenas esboçada. Mesmo que na *Didáctica Magna*, se recomende, em um primeiro momento, "um mestre por sala de aula", posteriormente, são descritas situações onde há um só mestre por escola e até a participação de alunos avançados ("decuriões") na instrução dos estudantes que não são atendidos pelo mestre em determinado momento.

Essas ressalvas não devem, no entanto, lançar dúvidas sobre o desenvolvimento da instrução simultânea por parte de Comenius, mas sim situá-lo em uma época histórica específica; uma época em que se observa uma impossibilidade de se contar com um número de professores necessário ao atendimento de cada grupo de alunos que se encontre em um mesmo grau de profundidade nos fundamentos de todas as ciências e artes. Na verdade, pode-se dizer que apesar dessa conjuntura, Comenius conseguiu propor as bases mais importantes para o funcionamento da instrução simultânea: um mestre para muitos

alunos que se encontrem em um mesmo nível de aprendizagem, transmitindo a todos um mesmo saber ao mesmo tempo, com um mesmo método e necessariamente acompanhados por um único texto. E esta mesma cena repetida em todas as salas de aula, e por sua vez, em todas e cada uma das escolas de um mesmo território. Tudo a uma só vez. Todos tratando dos mesmos temas, do mesmo modo, com os mesmos recursos. Esta é a paisagem pintada pela pedagogia comeniana. Esta é a paisagem da pedagogia moderna.

Mas o que Comenius propõe para que haja um desenvolvimento harmônico no processo de instrução simultânea? Em outras palavras, que lugar ele atribui à questão da disciplina escolar? Como se resolvem, na *Didáctica Magna*, o controle e a supervisão da atividade escolar dos educandos, quando se tem um só mestre e muitos alunos?

Em um parágrafo já bastante conhecido a respeito da disciplina escolar, Comenius nos diz:

"Certo é aquele provérbio tão repetido entre os boêmios: *Escola sem disciplina é moinho sem água*. Do mesmo modo que fechando-se a água de um moinho, ele parará no mesmo instante, suprimindo-se a disciplina na escola forçosamente se retardarão todas as suas atividades" (*Didáctica Magna*: pag.265 grifo do original)

Em Comenius, a questão da disciplina escolar se estabelece em função de uma oposição e de uma tendência. Oposição à disciplina anterior à sua época, isto é, à disciplina escolar tradicionalmente baseada nos gritos do professor, no castigo corporal e no uso de instrumentos especialmente construídos para tal. Como um abutre sobre sua presa mais cobiçada, a pedagogia moderna passará quatro séculos ao redor da crítica aos castigos corporais, escolhendo diferentes caminhos para dar-lhe o golpe final. Na *Didáctica Magna*, não obstante haja uma reação aos açoites, existe uma instância onde a violência física é possível: sempre e quando se tenha tentado de tudo antes. Como se verá,

para Comenius o problema não é tanto o castigo corporal em si – o mesmo é uma possibilidade admitida – mas o uso desmedido, excessivo e irracional que se fazia dele.

É em relação ao uso do castigo que se esboçará a tendência mencionada, uma tendência em ordenar tudo. A disciplina não escapa à pretensão organizadora, de modo que tudo o que se refere a ela deverá estar claramente delimitado e bem articulado aos demais elementos do conjunto. Isto não supõe, como se verá, uma visão totalizante da questão disciplinar, o que só aparecerá em períodos posteriores.

Em primeiro lugar, a reflexão comeniana sobre a disciplina corresponde a uma visão historicamente muito significativa: a disciplina escolar não é tida como um fenômeno que atinge toda a ação escolar; é apenas um instrumento a mais, ou seja, "um instrumento que se aplica aos que se desviam do caminho certo" (Ibid.). As conseqüências dessa orientação surgem imediatamente: a disciplina escolar não é para todos os alunos (ao menos em sua expressão direta), mas para aqueles que se desligam das normas pautadas. Portanto, esta disciplina é basicamente corretiva e exemplificadora. Trata-se do fato de que alunos que não tenham respeitado os limites, "não voltem a extrapolá-los" (pag. 266), e que a sanção imposta se difunda entre o resto dos alunos.

Os mecanismos de castigo, e paralelamente, os de premiação, se expresam, respectivamente, em repreensões ou advertências e louvores ou reconhecimentos, todos em público. O mestre dirige palavras ásperas aos transgressores ou elogiosas aos cumpridores das normas, isso de acordo com as ações de cada um e com a finalidade de que os demais alunos aprendam através da vivência concreta ou imediata da situação. A imitação tem, nesse sentido, um papel fundamental: o professor e o diretor da escola devem dar a

todos os mesmos "exemplos continuamente" (pag. 268). Frente à questão de como um professor deve proceder ante a ocorrência de uma falta, Comenius responde:

"Com palavras educadoras, de estímulo ou reprimenda, tendo um cuidado especial para que, seja ensinando, seja exortando, ordenando ou reprimindo, o faça ostensivamente, com afeto paternal, para edificar a todos sem perder a ninguém" (*Didáctica Magna*: pag. 268).

A pedagogia comeniana está longe de elaborar mecanismos de controle constante sobre os alunos, que ultrapassem os limites estritos da transmissão de saberes. Se cada escola encontra-se bem munida de livros panméticos, e se os professores conhecem perfeitamente os detalhes da aplicação do método, a indisciplina não será mais que uma manifestação contingente, própria às situações conjunturalmente conflitivas, e a disciplina é o método certo para corrigi-la. Interesse de controle basicamente epistemológico, na obra de Comenius, a vigilância opera menos sobre o corpo infantil e mais sobre o método do educador.

Esta posição em relação ao controle liga-se a uma visão não pedagogizada da infância na qual a criança não é ainda um campo de produção discursiva (ao menos em sua conceptualização básica), e portanto, não se pode construir categorias bem definidas em torno de seu comportamento. Além disso, a atividade infantil não está em condições de determinar a marcha do processo de ensino já que este possui bases racionais. Ao contrário, serão essas bases que determinarão a infância, conduzindo-a a graus de perfeição humana e social superiores. Entretanto, a não pedagogização não explica tudo. Ao longo da *Didáctica Magna*, não aparece, nem sequer indiretamente, nenhuma proposta de avaliação das atividades empreendidas. Tal é a confiança no método que, se as ações empreendidas pelo educador forem as corretas, os alunos não precisarão ser submetidos a exame.

Neste contexto, a disciplina escolar não pode ser outra coisa além de um acessório a ser utilizado somente em circunstâncias especiais, nas quais ela seja absolutamente imprescindível. No decorrer dos anos, a pedagogia montará toda a maquinaria escolar a partir da disciplina e do controle da infância. Na pedagogia de Comenius, evidencia-se uma posição clara que considera a disciplina escolar não como um instrumento básico, mas um fato conjuntural. Isto se expressa quando se reserva o emprego de métodos disciplinares para a correção de questões inerentes "à correção dos costumes" (pag. 266) já que, se ocorrem problemas em relação ao estudo, "não é por culpa dos que aprendem, mas do que ensinam" (Ibid.).

Apesar de serem necessários somente se o método de ensino não for bem aplicado ou se os hábitos dos educandos estiverem desvirtuados, os instrumentos disciplinares são construídos racionalmente, recomendando-se uma utilização comedida dos mesmos. Assim como a transmissão de saberes nas escolas, para Comenius, é um tema a ser resolvido por especialistas, isto é, pelos conhecedores dos fundamentos racionais da atividade, a utilização da disciplina não pode estar exposta ao humor do professor, vítima de uma afronta. Segundo Comenius:

"... há que empregá-la sem paixão, ira ou ódio, mas com tal candura e sinceridade para que aquele que a sofre se dê conta de que ela é aplicada em seu benefício" (Ibid.).

A disciplina não é uma reação desmedida frente a um ato incorreto do aluno. O conhecimento do método permitirá uma atuação desapaixonada, racional. Contudo, algo pessoal está implicado na aplicação do corretivo: a sinceridade do professor que - em um exemplo de sensatez -, mostra ao educando que tudo o que foi feito, foi a seu favor. É com sinceridade e afeto que se aplica um castigo.

A confiança no método faz da teoria comeniana um discurso que prescinde do controle minucioso sobre o educando. A vigilância que se exerce não é sobre a criança, mas sobre a atividade do mestre e sobre a transmissão dos saberes. Não é que o mestre deixe de ser autoridade. É que o *princípio* de autoridade só se encarna no professor enquanto executor do método. Isto resulta no êxito da realização do ideal pansófico, pois é possível construir um modelo de ordem racional para a atividade educadora, um modelo capaz de deixar em um segundo plano os conflitos conjunturais, fazendo da disciplina um mero instrumento de alcance local.

A configuração da escola na teoria comeniana encerra certos traços que definitivamente não atravessam outras formas de organização educacional. A escola então, é um âmbito *sui generis* de produção e circulação de saberes, delineado por mecanismos institucionais particulares, resultantes da modernidade.

A consideração do modo pelo qual os diferentes elementos da escolaridade se acomodam na obra de Comenius e na pedagogia moderna requer um enfoque que nos separa tanto da perspectiva clássica ou tradicional na historiografia educacional, como das concepções marxistas. Estas últimas nunca deixaram de sustentar – implícita ou explicitamente – que a educação escolar é uma arma de dois gumes: se são as classes dominantes que a utilizam, então a escola é um instrumento de dominação. Se, ao contrário, as classes subalternas dela se apropriam, ela será um instrumento de libertação dos oprimidos. O historiador da educação, nestas versões, avalia como a escola em diferentes épocas, conjunturas e nações, realiza esses ideais, para então concluir se se trata de uma escola burguesa, progressista, liberal, etc.

As diferenças mais importantes em relação a estas

correntes aparecem na consideração do fato de que a configuração moderna da escolaridade para a pedagogia implica, tal como descrevemos no presente capítulo, um modo específico de produção e distribuição de saberes. Neste caso, produção e distribuição de saberes não é somente a transmissão de conhecimentos curriculares, nem um fenômeno "oculto" da organização escolar. É antes o resultado das relações de poder instauradas no plano das instituições e que atingem toda prática escolar, inclusive a de transmissão dos conteúdos acadêmicos.

Neste contexto, cabe retomar o que é que Comenius instala e que a pedagogia moderna herda. Esquemáticamente, temos o seguinte: um sistema de simultaneidade em dois níveis. Por um lado, simultaneidade sistêmica: a possibilidade de que todas as instituições escolares formem um sistema com um currículo único, com mesmas normas legais, mesmo calendário, possibilitando uma articulação horizontal dos esforços realizados em um determinado território. A existência de um estado nacional moderno parece ser a condição *sine qua non* para esta empresa.

Por outro lado, simultaneidade institucional: um docente que ensina ao mesmo tempo os mesmos conteúdos a um grupo de alunos único e homogêneo. Ao contrário do método individual ou de técnicas de confrontação como a *disputatio*, presentes anteriormente, a simultaneidade no nível da sala de aula unifica a ação dos educandos. Isto supõe um novo mecanismo: a gradualidade, a partir da qual os alunos se agrupam de acordo com o grau de profundidade alcançado em relação ao conteúdo.

A graduação é uma base importante no processo de pedagogização. Este mecanismo propicia a construção de categorias mentais que dão conta dos níveis de maturidade, desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. A partir de então, estabelecem-se condições para o desenvolvimento de

disciplinas que explicarão, normalizarão e padronizarão a atividade escolar da criança: a Psicologia da Aprendizagem, da criança, a Psicologia Evolutiva, a Psicopedagogia, que com estes ou outros nomes estudarão – a partir de meados do século XIX – as patologias que incidem na gradualidade.

Finalmente, o nosso olhar se aparta da postura "escola multiuso", onde as diferentes classes ou grupos sociais podem, a *piacere*, apropriar-se da ferramenta e outorgar-lhe um sentido contrário ao de seus predecessores, fazendo abstração das suas características específicas. A escola moderna – escola simultânea, uniforme, graduada – parece pretender em si mesma um tipo de funcionamento próprio, determinado pela qualidade dos elementos que a compõem e pela dinâmica das possíveis interações entre tais elementos. A freqüente pressuposição que consiste em enunciar que esta implantação pode ser modificada a partir da vontade e da atividade dos sujeitos, os quais são historicamente impelidos a reconstruir cotidianamente essas interações, parece instalar-se como uma razão onipotente, capaz de dirigir todos os processos sociais e educativos. Razão tipicamente pedagógica, que repete com Comenius: "As escolas podem reformar-se", e "as escolas podem melhorar".

Utopias

A estruturação de uma determinada ordem só se faz a partir da definição de pontos de chegada, de metas desejadas, de ideais aos quais é preciso atingir. A pedagogia moderna se configura a partir de pontos de fuga que, em uma perspectiva prolixamente traçada, determinam o lugar que as ações devem ocupar para que se possa atingi-los.

No âmbito da pedagogia moderna, esses pontos finais funcionam como utopias, isto é, como constructos do pensamento que possuem a capacidade de se realizarem

realidade existente e por sua vez, produzem um efeito de mediação, posto que o sistema que se constrói, se constitui dotando a todos os elementos de uma determinada qualidade, atribuindo-lhes o lugar de "meios" ou "fins" em termos absolutos ou relativos.

A utopia é o motor mais fortemente condicionado pelo discurso pedagógico, tendo a característica de ser circular: o efeito dessa prática discursiva e ao mesmo tempo sua causa principal; é uma força que arrasta para si, esforços de distintas naturezas. Utopia é o nome de uma capacidade estruturante que a pedagogia dispõe para uso próprio. Capacidade de imaginar uma instância superior e de organizar todos os elementos do conjunto em torno dela.

Se no início do presente estudo se dizia que o pedagogo encontra sua razão de ser na formação da infância, isto se deve em grande medida ao poder antecipatório da utopia. A pedagogia desenha um mapa, futuro e possível, e nele se inscreve como um agente, como um fator constituinte. A utopia permite que a legitimação da ação do pedagogo permaneça discursivamente modelada, dotando ao mesmo tempo de um poder local a todos os que, via educação, queiram tomar posição nessa ponte, nada neutra, entre o passado e o desejado futuro.

A possibilidade dessa tomada de posição consiste no poder avaliador da utopia. Este faz com que a cada momento, o pedagogo possa enfocar uma determinada situação educacional e sobre ela produza um julgamento, tendo em vista os grandes objetivos definidos. Um julgamento que pode absolver, se a situação se encontra no caminho correto, ou pode condenar, se a opção segue por caminho tortuoso. Eis aí o pedagogo: legislador e juiz. Primeiro declara o que é benéfico e depois - a partir da proclamação de sua própria idoneidade, dado seu caráter de especialista -, julga com ar imparcial os

acontecimentos, tendo por critério sua aproximação ou seu distanciamento dos fins por ele mesmo definidos.

Uma raiz comum sustenta as utopias possíveis na obra comeniana. Nela está um dos elementos centrais sobre o qual se baseia qualquer pretensão pedagógica, e que Comenius sintetiza magistralmente na frase que intitula o capítulo VI da *Didáctica Magna*: "Convém formar o homem se deve ser tal" (pag. 55). Portanto, o homem será homem se for formado, se for educado. Sob a simplicidade desse título escondem-se, como em toda síntese, os mecanismos mais importantes de sustentação do discurso comeniano, em particular, e da pedagogia moderna em geral. Esse enunciado encerra em suas entranhas, um pressuposto e duas conseqüências que serão analisados a seguir.

Razão iluminista, razão moderna, o pressuposto é o de que o homem enquanto tal, possui a capacidade de ser formado, característica que nos manuais de pedagogia costuma ser definida como "educabilidade". A confiança na educabilidade do homem variará de acordo com as diferentes teorias, indo do otimismo de certos positivistas ao pessimismo de alguns espiritualistas. No entanto, seja qual for a opção, a pedagogia moderna tem sempre como pressuposto, a capacidade do ser humano de ser formado.

Certamente, quando se menciona o verbo "formar" no contexto dessa tradição pedagógica – e aqui se projeta a primeira das conseqüências enunciadas –, está-se fazendo referência a muito mais do que a ação familiar, casual ou natural. Está-se aludindo a mecanismos racionais de ação sobre o outro, conforme já foi analisado em parágrafos anteriores deste texto, quando se fez menção ao poder ordenador da atividade humana instalado no discurso comeniano. Assim, a ação humana, em relação à formação, será dirigida; precisa ser dirigida. Não pode ser realizada de

qualquer modo nem decidida aleatoriamente. Deve ser devidamente ordenada.

A segunda conseqüência se vincula à pretensão essencialista, insinuada na frase citada. Para que o homem seja homem, isto é, para que o homem seja genuinamente homem, de acordo com sua essência humana, é conveniente que seja educado. Portanto, o educador possui uma das mais pesadas responsabilidades de toda a atividade: fazer com que o homem seja homem.

Em síntese, todos os elementos acima mencionados se integram na busca de ideais utópicos vinculados à ação educacional. De um lado, formar homens para que sejam homens. De outro, formá-los ordenada e adequadamente. Nos dois casos, confiar na natureza educável do ser humano.

É evidente que o ideal que constitui a utopia comeniana – e que atravessa verticalmente todo discurso pedagógico moderno – é o de "ensinar tudo a todos", ou seja, a pansofia. Ideal de igualdade de acesso ao saber elaborado para o ser humano. No marco teológico comeniano, o ideal pansófico está ligado à aproximação do homem comum à Deus. Em outros autores, outras obras e outros tempos, também outros serão os postulados utópicos acerca da pansofia, mas sem dúvida, a pedagogia é que a tem elevado, com muito impacto, ao nível de PROCLAMA. Ela não mais será o Deus comeniano, mas a democratização, a igualdade, o reencontro do homem com o homem, o socialismo, etc. Não há pedagogia que não faça alusões diretas ou indiretas à pansofia, que não a tome como utopia e motor do discurso.

A esta hipótese sobre o ideal pansófico, duas objeções poderiam ser feitas. Uma é que ao longo dos últimos quatrocentos anos, há várias expressões que manifestam uma postura diferente em relação à pansofia, estabelecendo outras

utopias. Embora esta objeção reafirme a existência de utopias enquanto motor do discurso, ela questiona diretamente a presença ou não de uma intenção universalizadora como um seu conteúdo central.

Um exemplo que se poderia dar a este respeito são os textos pedagógicos de John Locke. Embora não esteja muito distante de Comenius no tempo, este autor tem sido considerado, com justiça, o representante máximo da exclusão dos pobres e dos humildes da educação.

Seguindo o completo e rigoroso estudo do pedagogo italiano Angelo Gallito (1978), poderíamos assinalar muito esquematicamente, algumas características da obra de Locke onde a utopia pansófica é por ele desprezada. Ao contrário de Comenius, Locke exclui os meninos pobres da educação escolar e argumenta a favor de uma redução da educação profissional para comerciantes (Gallito, 1978: pags 189-196). Seu ideal não é, em absoluto, "ensinar tudo a todos", mas sim formar ao *gentleman*, sem consideração pela formação da imensa maioria dos homens (Op. cit.: 196-204).

Desdenhando da busca pela universalização da educação escolar, a teoria pedagógica de Locke não se importa com a definição de mecanismos de massificação, de modo que tudo o que se refere à simultaneidade sistêmica é evitado. Portanto, a pretensão ordenadora que irrompe nos textos comenianos e em toda a pedagogia moderna não encontra a mínima esperança de expressão discursiva no trabalho de Locke. Em vez disso, sua utopia segregadora o leva a enfatizar estratégias metodológicas individuais, apesar de compartilhar com Comenius, algumas idéias sobre questões de didática, como observa Gallito (pag. 150).

A hipótese esboçada por Gallito (que no contexto da pedagogia marxista latino-americana já havia sido enunciada

quarenta anos antes por Aníbal Ponce em *Educacion y Lucha de Clases*) consiste em afirmar que os princípios discriminativos da obra de Locke dão início à pedagogia burguesa. A utopia da burguesia em matéria de educação consistiria, desse ponto de vista, em outorgar uma escolaridade de menor qualidade à pequena burguesia (os comerciantes) e simplesmente excluir dela os pobres. Uma escola exclusiva para a grande burguesia.

Além de estarmos empenhados em demonstrar que a pedagogia moderna (que em grande medida é – por que não? – "burguesa") pretende incluir todos os setores sociais no processo de escolarização, especialmente os mais desfavorecidos economicamente, parece necessário assinalar que a obra de Locke não constitui um ponto fundamental no discurso pedagógico. A direção assumida pela pedagogia vai mais no sentido de absorção do que exclusão ou expulsão, no de integração do que no de segregação, o que atribui a Locke o lugar de reacionário, daquele que se opõe à universalização. De fato, ninguém hoje se declara herdeiro dos ideais lockeanos e consegue êxito em seu projeto. Este tipo de discurso funciona mais como uma voz distorcida, na qual a força do contraste e da crítica acaba por reforçar os argumentos que ela pretende refutar.

A estruturação de uma pedagogia a partir de uma utopia anti-universalista e discriminadora dos pobres, como é o caso de Locke, não significa sua exclusão dos limites da modernidade pedagógica. No entanto, como veremos, ela permanece circunscrita aos momentos de sua origem e algumas obras do século XIX. A história do discurso pedagógico não é necessariamente linear nem respeitadora de cronologias, mas a obra de Locke não é constituidora, pelo menos em relação a utopia, de mecanismos invariáveis no devir do pensamento pedagógico. Pelo contrário, o lugar de Locke na história do discurso pedagógico é aquele do retorno obrigatório na hora de aludir ao elitismo e à discriminação.

A segunda objeção acerca do caráter transdiscursivo do ideal pansófico é de outro teor. Poder-se-ia dizer que muitos dos postulados que exprimem um ideal pansófico não puderam se concretizar efetivamente na educação escolar institucionalizada. Entretanto, mais do que por em dúvida o valor da pansofia no seio da pedagogia, esta situação o reforça enormemente. As utopias tem seu ponto de apoio exatamente no contexto das práticas discursivas, as quais elas induzem, orientam, mobilizam. A tentativa de realização da utopia corrompe sua própria natureza, e é muito provável que as realizações adquiram um sentido inverso ao definido discursivamente⁸. Uma utopia realizável é uma *contradictio in adjecto*.

Uma característica que completa o panorama da instalação da utopia na pedagogia moderna e que em Comenius aparece apenas esboçada, é a segmentação do caminho a percorrer através de um ponto de partida claramente distinguível. Em outras palavras, se o discurso pedagógico é necessariamente utópico em relação ao ponto de chegada, ele é *fundador* no que diz respeito ao ponto de partida já que delimita um espaço discursivo próprio no qual o começo e o final são inteiramente manipuláveis.

Na *Didáctica Magna* Comenius declara que:

"Até agora temos carecido de escolas que correspondam perfeitamente a seu fim" (pag. 82).

afirmação que, por um lado demonstra como a utopia (o "fim") mobiliza os esforços educacionais. Por outro, explicita seu valor fundador já que declara pouco convenientes os esforços anteriores. E arremata:

"Pode-se reformar as escolas para melhorá-las." (pag. 88).

o que sugere confiança no método que se está propondo. Realiza-se desse modo uma operação típica do discurso pedagógico moderno: diagnóstico sempre negativo de uma realidade anterior; enunciação de um novo ponto utópico ou reafirmação crítica dos já existentes juntamente com a proposição de um modelo novo, que permita alcançá-lo. Como ironicamente declara Hamilton (1989: pag. 56):

"Três características são recorrentes na história da escolarização. Formas pedagógicas novas chegam, persistem e decaem".

Ponto de partida, ponto de chegada e confiança no método e na razão para se chegar aos objetivos traçados. Prospectiva fundadora e perspectiva utópica. Entre estes dois pontos limites encontra-se o grande relato da pedagogia. Um relato que anuncia a realização humana através da educação, que funda o seu traçado específico, descrevendo todo o trajeto para sua consecução. A partir de Comenius, a pedagogia se converte no grande relato da benéfica transformação do homem através da escola, em um discurso que na afirmação de uma função fundadora contém sua justificativa, e no ideal pansófico, sua meta mais clara.

Além disso, a pansofia não pode expor-se ao acaso no que diz respeito aos procedimentos por meio dos quais ela será alcançada. Ao contrário, ao reino da igualdade e da liberdade na posse do saber, corresponde o império de um ordenamento detalhado da atividade escolar. A busca pelo modelo pansófico de educação dos homens não parece ser a única utopia da obra comeniana. Sob este ideal global encontra-se um desejo que, embora não seja tão enfaticamente explicitado, não é menos significativo. Trata-se da harmonia e do equilíbrio entre educadores, educandos e método: a ordem mesma das coisas. O arranjo para se chegar à universalidade em todos os seus aspectos constitui-se também em um fim em si mesmo, também é um ponto de chegada.

Ambas as utopias movem-se harmônicas, em um vai e vem contínuo. De um lado, o reino da sapiência e da erudição presente em todos e cada um dos homens, do saber instalado em cada um dos homens independentemente de suas particularidades: mulheres e homens, ricos e pobres, inteligentes e torpes. Todos sabem tudo. Todos devem saber tudo. De outro lado, nada estará exposto ao azar, ao caos ou ao arbítrio dos não especialistas. Todos os caminhos são definidos e todos os passos calculados. O saber reina nas mentes. A ordem impera nos corpos⁹.

É evidente que a absorção *universal* da massa escolarizável, que mais tarde será o corpo infantil, representa um problema enorme para a pedagogia, pois ela terá que lidar com elementos de natureza heterôgenea (traços vitais diferentes como raça, sexo, classe social) e que além disso, se distribuem geograficamente de um modo descontínuo em relação ao centro escolar.

A operação que a pedagogia deve realizar, do ponto de vista do enfrentamento, é uma operação contrária ao cerco. A escola aparece rodeada por aqueles os quais ela deve absorver, mas rodeada de tal maneira que a distância entre ela e os demais pontos da figura converta-se em uma poligonal irregular. Por essa razão é que o discurso pedagógico deve estar atento à oferta de elementos atraentes, que se mostrem interessantes para a presa. Uma isca que faz com que todos os alvos procurados se dirijam voluntariamente para a armadilha. Ainda mais, que faça da cilada um *slogan* político, o que acontecerá no ocidente a partir de meados do século XIX¹⁰.

Para Comenius como para toda a pedagogia moderna, a resposta teórica a este problema foi a elaboração da primeira das utopias à qual se fez menção. Em primeiro lugar, tenta-se atrair os corpos mediante a propagação da ideologia do acesso à perfeição humana e da inclusão nessa empresa de todos os

elementos em questão.

Por que todos devem ir à escola? Para Comenius, a questão não requer maiores discussões: a única maneira para que o homem se converta em homem de fato e alcance a perfeição é que ele não cresça sem conhecer o saber erudito, e a escola é por excelência o veículo em condições tecnológicas e históricas de transmiti-lo. De acordo com Jacques Prévot: "...ele quis transformar seu projeto de reforma da escola em um projeto mais amplo, de reforma do gênero humano" (19981: pag.39). Para suprimir lutas sociais e políticas internacionais, e para evitar as conseqüências que as mesmas acarretariam, só há uma via: a reforma da educação.

A utopia do império da ordem em tudo é o segundo mecanismo de absorção e reabsorção do corpo escolarizável presente em Comenius e em todo o discurso pedagógico. Só que em Comenius é uma ordem na qual o dispositivo de aliança está apenas insinuado, e a instauração de uma instituição de sequestro apenas esboçada. Uma utopia onde a disciplina se impõe não apenas sem a violência física, como também sem o mecanismo do utilitarismo e da competição que reinarão na pedagogia depois de mil e oitocentos. Uma ordem meticulosa e harmônica que atua sobre a infância ainda não escolarizada. Uma distribuição dos corpos que se baseia na confiança no gênero humano por um lado, e na capacidade metódica das intervenções dos educadores por outro.

Evidentemente, há em Comenius uma outra pedagogia, compreendendo essa outra em sentido estrito. Porque é início da pedagogia moderna, porque é fonte inesgotável de mecanismos discursivos posteriores, porque é originariamente transdiscursiva e ao mesmo tempo, porque possui elementos próprios que ao se encontrarem no limiar da modernidade, terminam por nos parecer muito genuínos, muito verdadeiros,

mas também muito estranhos.

Estranhos sobretudo a partir do século XVIII, quando a criança é pedagogizada, quando o dispositivo de aliança funciona eficientemente, quando a escola moderna se transforma, talvez definitivamente, em uma instituição de sequestro do corpo infantil. É possível que outra pedagogia tenha existido. A experiência comeniana - parafraseando Roland Barthes - constitui muito provavelmente o "grau zero" do pensamento pedagógico: tão fecundo, tão originário e tão diferente.

O efeito de nostalgia produzido nos confins da modernidade em torno da obra de Comenius é tão compreensível como as psicopatologias baseadas na regressão: as situações traumáticas e desesperadoras impelem para posições anteriores, onde não havia conflito.

Notas do capítulo II

¹ Para uma descrição dos elementos fundamentais da pedagogia do século XVI, pode-se ver Bowen (1975), especialmente o capítulo 13 do volume II.

² O que tampouco implica a necessidade de supervalorizar o "contexto" em detrimento do texto. A este respeito, confere o capítulo "Los estratos o Formaciones Históricas: Lo visible e o enunciable (saber)", em Deleuze (1987).

³ Uma interessante descrição deste efeito de nostalgia, à luz da presença de uma cultura pós-moderna nas obras dos últimos pedagogos, pode ser vista em Kiziltan e outros (1990).

⁴ Uma posição análoga a de Schaller é encontrada ao longo do livro de Kulesza (1992), sobretudo no capítulo V: "Para uma abordagem comeniana de formação científica".

⁵ As limitações que se impuseram a Comenius em virtude de questões econômicas, sociais, políticas, etc. próprias à sua época não são objeto do presente estudo, mesmo quando não deixamos de reconhecer a influência que todos estes fatores e determinações exercem, provavelmente, sobre um autor. Seu condicionamento em relação à obra comeniana seria um tema a se discutir, e não é este o espaço destinado a isso. Nosso interesse em ressaltar a materialidade do discurso pedagógico nos força a remeter o leitor a inúmeras obras acerca da vida de Jan Amos Comenius. Algumas clássicas, como as de S. Laurie (1972); outras mais recentes como Cadpkova (1989) ou Covello (1991). W. Kulesza tem realizado uma exaustiva investigação sobre o tema e na bibliografia do livro citado podem ser encontradas referências sobre este aspecto em particular.

⁶ Para uma discussão pormenorizada deste tema, dentro da vasta obra dedicada a Comenius, pode-se ver o artigo de Dagmar Capkova (1983).

⁷ Na Argentina por exemplo, usa-se a expressão "passou de grau" para referir-se ao aluno que superou um ano letivo com êxito.

⁸ Sobre a questão da "inversão da proclama na prática", enquanto um elemento inerente ao discurso pedagógico moderno, e às propostas das políticas públicas destinadas à educação, confira Narodowski, 1992, especialmente os capítulos 1 e 2.

⁹ "Pour conserver l'image aristotélicienne jusqu'au bout, on pourrait dire qu' a partir de Coménius, la pédagogie tente la synthèse des "causes" qui la composent. La cause formelle n'est autre que le contenu de l' enseignement qui doit informer l'élève. La cause efficiente est représenté par le pédagogue lui -même, élément moteur du processus. La cause finale, reste ce modèle de l'homme idéal auquel on veut conduire l'enfant. Quant à la cause matérielle, elle représente ce sur quoi on travaille, c'est-à-dire, l'enfant lui-même" (Jolibert, 1981: pag.108).

¹⁰ Agradeço a Pepe Nardi os comentários esclarecedores a este respeito.

CAPÍTULO III

A pedagogização da infância

Depois de Comenius

A pedagogia da modernidade se instala a partir de dois tipos de enunciados aparentemente contraditórios, embora estreitamente entrelaçados, como já foi observado nos capítulos anteriores. Por um lado a pedagogia desenha uma infância discriminada enquanto tal pela constatação de uma carência ou conjunto de carências: não possui a autonomia, nem o bom entendimento, nem a habilidade próprios aos adultos. São corpos débeis, ingênuos, manipuláveis, em formação. Por outro lado, as crianças são objeto de duas operações fundamentais: constituem um campo de estudo e de análise e por sua vez, são impelidas a emigrar do seio da família para instituições cujo objetivo é compreendê-las em sua inaptidão e formá-las para que, justamente, possam abandonar ou superar a carência que lhes é constitutiva. À discriminação etária segue-se uma delimitação institucional.

No momento em que abandona a produção e o núcleo social primário, a criança é recolhida pela pedagogia que a submete ao regime epistemológico de observação e análise e ao regime institucional que garantirá seu enclausuramento. Duas operações básicas, já que dão forma ao discurso pedagógico moderno. Duas operações complementares já que uma insinua imediatamente a outra. O afastamento da criança de seu âmbito de localização anterior acompanha o distanciamento do olhar ingênuo sobre o corpo infantil. Agora, instrumentos afinados com aguda penetração haverão de demarcar as possibilidades e os limites do conhecimento e da formação das crianças.

Nossas hipóteses merecem uma delimitação mais rigososa. A partir do século XVII, a pedagogia haveria de construir e

reconstruir por decênios e séculos aqueles instrumentos, entre os quais a escola ocuparia um lugar central. Nesse sentido, vale lembrar que a escola moderna no discurso pedagógico é esse meio que se constitui para garantir a unificação das metas procuradas, das utopias estabelecidas. A escola da pedagogia moderna instala-se como uma maquinaria, em grande medida eficaz, para consolidar o dispositivo de aliança escola-família, e distribuir saberes à população infantil, sendo esta mesma escola a que permite um alcance maior através do dispositivo da simultaneidade sistêmica.

Anteriormente constatou-se que além de fundadora, e talvez por esse motivo, a obra comeniana possui algumas características que acabam por fazer com que a escola abarque exaustivamente a pedagogização do corpo infantil. Ao estudar a saga de Comenius, o objetivo primeiro deste capítulo é verificar no seio da pedagogia, os processos discursivos que acabam por unificar o processo de pedagogização e conseqüentemente, estabelecem definitivamente os principais dispositivos que consolidam a escola ou a instituição escolar como instituição de sequestro.

Embora não tão extensa e até mesmo tangencial, esta nova delimitação da obra comeniana dá motivo para a abordagem de um aspecto de muita importância em nossa linha de trabalho. Se a escola é um instrumento que a pedagogia constrói visando a produção de saberes, é necessário estudar quais são os saberes que essas instituições efetivamente processam à luz da pedagogia. Em sentido contrário ao do manifesto pansófico, presente em maior ou menor medida na pedagogia moderna, a questão parece abrir para um olhar mais atento ao que diz respeito àqueles saberes e sua determinação por parte dos dispositivos que configuram as instituições escolares.

Na *Didáctica Magna*, a pedagogia se situa em um campo não de todo definido quando se considera a intensidade das

experiências escolares e a relação entre o que se aprende e os seus usos futuros. Em síntese, a linha que separa o instituído e o não instituído escolarmente torna-se por momentos débil e sofre variações ao longo da obra, outorgando-lhe um caráter ambíguo.

Em detrimento de outros dispositivos típicos das instituições, recordemos que a ênfase maior é naquilo que, junto com Foucault, denominamos "vigilância epistemológica". Ou seja, na obra comeniana o controle é colocado a serviço do andamento adequado do método, da correta elaboração dos livros didáticos e da seleção harmônica dos conteúdos a serem aprendidos para a vida. A estes elementos aparecem atrelados aqueles outros que verificam o rigoroso comportamento dos educandos; educandos que em Comenius não foram ainda, justamente por causa da contribuição positiva do didático, envolvidos no discurso pedagógico de forma massificada e definitiva.

Se Comenius representa um início ou um ponto de partida para a Pedagogia, é porque seu poder transdiscursivo produziu certas engrenagens evidentes no seio do pedagógico, o qual tem nesse transcurso, um eixo. Apesar disso, uma nova fase na historização deste discurso toma lugar a partir da produção de alguns autores posteriores, que por razões diversas, traçaram um desenho minucioso dos caracteres próprios à instituição escolar. Caracteres que conservam uma matriz comum na obra comeniana, ainda que apresentem traços diferenciados dos que nela se inscrevem.

O núcleo da diferença instalada por esta nova descontinuidade está no fato de que, a partir do final do século XVII até meados do XIX, boa parte do discurso pedagógico volta-se para o fortalecimento do poder institucional em relação ao poder epistemológico. O império da ordem se desloca do campo dos saberes curriculares para o

da prática institucional e das atividades dos alunos. À pedagogia desta descontinuidade importa fundamentalmente, olhar. A observação do corpo infantil - a mensuração de seus atos, a explicação de seu desenvolvimento, a predição de suas dificuldades - passa a ser o elemento central. Neste sentido, não parece prudente afirmar a existência de uma "pedagogia do século XVII", a não ser que se considere a época como cenário de uma ruptura profunda e definitiva na história da pedagogia.

A utopia comeniana, em suas duas dimensões, começa a ser reconsiderada, porém como um fenômeno imediatamente possível, como uma ilusão realizável. Termina então, o tempo das palavras. A ação concreta em prol da educação da criança e de sua permanência nos estabelecimentos é um primeiro ponto problemático. A organização concreta de escolas que possam receber milhares de alunos é uma segunda questão conflituosa. É o momento em que o dispositivo de aliança deve ser experimentado, em que a simultaneidade sistêmica precisa ser provada, em que a forma definitiva da metodologia didática será decidida.

A operação de distribuição de saberes escolares em grande escala está a ponto de começar. É mister verificar as possibilidades e limitações sociais concretas da ação do estado como veículo da operação. É imprescindível constatar a capacidade do magistério em atuar de acordo com o método e, além disso, é imperioso resolver a questão de formação de recursos docentes necessários.

Quanto aos alunos, é o momento de gerar mecanismos apropriados à educação em cada idade, garantindo a graduação. Mas, além disso, é necessário empreender uma caracterização pormenorizada dos meninos pobres para compreender como vão atuar efetivamente no âmbito escolar. Já não se trata de declarar, mas de realizar, isto é, de pôr em prática rituais

que antes pareciam inalcançáveis, e que agora, com o devir do desenvolvimento social, parecem mais próximos.

Vigilância e silêncio

Enquanto no modelo pedagógico criado por Comenius, a estabilidade de sua aplicação e a harmonia entre seus componentes se baseavam na utilização correta do método, na pedagogia de La Salle e na maior parte dos textos pedagógicos posteriores, esta estabilidade e esta harmonia serão efeito da disposição estritamente disciplinar dos corpos envolvidos, inclusive quando se estabelecer, vários séculos depois, o critério de "respeito ao educando". Enquanto para Comenius a disciplina é um instrumento que se aplica em situações conjunturais, para La Salle e outros pedagogos, ela é um ingrediente determinante (ainda que se trate de uma disciplina "democrática" e "anti-autoritária") e não um resíduo produzido aleatoriamente.

A principal tática desta estratégia disciplinar é a vigilância constante do corpo infantil pelo professor, o qual também constrói seu próprio lugar na instituição educacional em virtude desta tática. O objetivo principal é evitar as faltas antes que sua ocorrência provoque o castigo. Assim, La Salle recomenda a seus mestres:

"É necessário que constitua vosso primeiro cuidado e o primeiro efeito de vossa vigilância, o estardes atento a vossos alunos para impedirdes que pratiquem qualquer ação não só má, como também inconveniente, fazendo com que se abstenham da menor manifestação de pecado" (*Meditations*, 194, 2)¹.

A disciplina escolar se caracterizaria não só por evitar o erro nas ações dos educandos como também por provocar neles uma atitude de constante cuidado face ao que poderia ser considerado uma falta. A vigilância teria como finalidade a produção de uma série de condutas adequadas, vinculadas à submissão à autoridade dos professores. Dentro destas

condutas, encontram-se certos procedimentos próprios a um "bom aluno", a um aluno "educado" ou "civilizado". Ser, mas também parecer, são os objetivos buscados:

"Exercei vigilância tal sobre seu comportamento de modo que seja impedido de cometer a menor falta em vossa presença e lhe sejam dados os meios para evitá-las nas ocasiões em que esteja longe de vossa vista" (*Meditations*, 111,3).

A vigilância do professor tem, desse modo, um duplo efeito. Por um lado, controla e impede; por outro, atua como suporte para as ações dos educandos, inclusive fora de sua presença. O olhar do professor produz ordem e é onipotente, capaz de controle na presença e à distância. Poder corretor: o corpo infantil deve gerar os efeitos sugeridos pelo olhar da autoridade. Olhar discreto às vezes, direto outras, sempre presente na produção de toda atividade escolar que se pretenda satisfatória.

A vigilância abarca todas as atividades escolares: nada pode ser feito sem ser observado e avaliado. A vigilância intromete-se no ensino da leitura: "Vigiará o mestre com muito cuidado para que todos leiam baixo e o leitor leia alto" (*Conduite*: pag. 23)². Olhar que atravessa paredes e muros, que controla atividades, que atinge todos os espaços do estabelecimento mas também acompanha os alunos até a porta da escola e inclusive, até a rua. A ordem deve instalar-se em todos os âmbitos institucionais, mas não tanto a ordem dos estudos e dos métodos: esta encontra-se mais ou menos instalada. São os corpos que agora devem permanecer no lugar exato que a instituição lhes atribui.

A ordem repousa na presença constante do mestre que "não deixará seu lugar a não ser por grande necessidade" (*Conduite*: pag. 24). Contudo, esta presença precisa de uma certa distância em relação aos alunos. As palavras, os gestos, a vestimenta do docente, tudo deve ser pensado para

que ele se constitua no ponto de referência do que olha, do que controla, do que finalmente pode chegar a castigar. O mestre não deve "familiarizar-se com os alunos" (Ibid.), não pode olhar levemente e nem deve permitir que os alunos lhe falem sem guardar o devido respeito (Ibid.).

É evidente que há a busca de uma imagem de mestre capaz de advertir a tudo, inclusive quando este não se encontra presente. A seriedade do educador é um constituinte fundamental na construção dessa imagem. O mestre deve ser uma pessoa séria porque essa é a característica central dos adultos. Exige-se dele uma austeridade férrea e uma moderação plena, tanto nas ações como nas palavras (Ibid.). Sua presença não pode permitir detalhes banais "que denotem infantilidade" (Ibid.) nem em sua conduta nem em sua aparência. O mestre não ri nem faz coisas que possam provocar risos em seus discípulos, ou nos pais, ou em outros mestres.

Um campo de vigilância é um espaço submetido ao controle. Portanto, todos os elementos que o compõem deverão de ser regulados em função de metas estrategicamente planejadas. Nesta pedagogia, o silêncio é um fator determinante já que favorece a detecção de ações equivocadas, produzindo em torno delas um recorte meticuloso. Ao mesmo tempo, o silêncio é um instrumento de controle à medida que o mestre é o único que tem a capacidade de rompê-lo em determinadas circunstâncias, o que deixa claro ao aluno que o mestre não se submete a esse critério.

"O silêncio é um dos principais meios para estabelecer e conservar a ordem na sala de aula. Por isso, todos os mestres deverão de observá-lo corretamente na respectiva aula, não tolerando que se fale sem licença" (Conduite, pag.:123).

O controle metódico da sala de aula faz com que o silêncio seja um valor de respeito absoluto. Falar é um atributo permanente dos professores - permanente mas não

ilimitado, como logo se verá - enquanto os alunos só podem fazer uso dessa capacidade no momento em que lhes for ordenado. Entretanto, o fazer silêncio não se restringe simplesmente à interdição da fala. O cuidado dos educandos com o próprio corpo deve ser tal que dele não pode emanar qualquer som, nem do corpo em movimento, nem do corpo parado. La Salle aponta a necessidade do silêncio até nos passos dos alunos. Não se deve ouvir o mínimo ruído além da ordem do mestre ou da leitura de um aluno. Leitura previamente autorizada pelo professor.

O afã de silêncio é tal em seu rigor e exatidão que La Salle propõe o método dos sinais (pag. 73) para se conseguir a absoluta falta de ruídos em sala. Através de um instrumento criado para esse fim, o mestre distribui as tarefas e designa os devidos lugares sem falar. O sinal substitui a palavra e nas mãos do mestre, estimula o silêncio presente: um silêncio construído com dedicação; um silêncio palpável que chega até a limitar a liberdade de uso da palavra pelo educador.

O mestre deve reunir todas as condições necessárias para criar um ambiente visível e silencioso, um espaço controlado até a exasperação. O mestre deve cuidar de todos os aspectos necessários a uma boa atuação docente.

"Ousadia, autoridade e firmeza, gravidade na aparência, sapiência e modéstia, atenção sobre si, prudência, ar simpático, esmero, facilidade em falar e expressar-se com nitidez e organização..." (Conduite: pag. 312).

As características daquele que ensina devem ser trabalhadas polidamente. O magistério já não pode ficar a mercê da mera boa vontade de uma vocação. Um rigoroso processo de formação irá inscrever no corpo do docente as condições necessárias à tarefa educativa. Por isso La Salle instaura uma escola normal (talvez a primeira da história moderna da escolarização) na qual os futuros professores aprenderão a ocupar o lugar do que sabe, do que vigia, do que

é capaz de contribuir para a produção de saberes na instituição escolar de uma forma correta.

Nesse mesmo marco é que surge com La Salle, conforme afirma E. Hengemule (1992), a profissionalização da tarefa docente. A escola deixa de ser assunto estritamente eclesiástico para participar diretamente (como queria Comenius) da res pública. Além disso, os profissionais passam a ser responsáveis pelo êxito de suas ações educativas e por sua conduta particular geral frente a seus superiores, de modo que a prática do magistério estará definitivamente ligada a uma organização limitada que impõe regras específicas para seu desenvolvimento.

Assim como o mestre passa a acupar o lugar do que olha em relação aos alunos, na obra lasalleana ele aparece também como objeto de outros olhares (o do diretor) que por sua vez poderá estar diretamente controlado por um inspetor (o qual não deixa de observar também os mestres e alunos) (cf. Conduite: pag. 230). Institui-se desse modo uma cadeia de vigilância, cujos anéis permanecem unidos em virtude do controle que um exerce sobre o outro. Instalam-se então nas instituições educacionais, relações de poder sustentadas na capacidade de olhar e julgar; relações do poder ordenador dos níveis superiores sobre os inferiores; da diagramação de espaços perfeitamente delimitados onde cada elemento estará exposto à observação atenta e rigorosa dos elementos superiores.

É necessário nos determos brevemente para focar mais de perto a situação docente. Embora seja certo que a profissão docente e o desenvolvimento da pedagogia na obra lasalleana apareçam ligados à posse de qualidades intelectuais, e que inclusive muitas dessas qualidades sejam produtos de uma formação paciente e meticulosa do magistério, parece-nos prudente retomar o conceito de "intelectual

vigiado", que nos serviu para a análise do magistério em outras situações discursivas (Narodowski, 1989). A capacidade de compreensão e ação desses intelectuais sobre a realidade educativa está presa, e ao mesmo tempo produzida, pelos dispositivos próprios da instituição escolar moderna. No caso comeniano, o mestre é sujeito de uma permanente vigilância sobre sua produção didática. No caso lassalleano, trata-se da instalação de uma cadeia de controle direto sobre o corpo docente. Certamente ambas as táticas são inteiramente complementares e contribuem para orientar corretamente a tarefa do educador.

Estranho destino o do professorado moderno. Por um lado constitui-se em referência e exemplo para a ação infantil, guia de sua educação, e seu olhar todo poderoso adverte, bendiz ou castiga, segundo o caso. Por essa razão o magistério costuma ser elevado aos níveis mais altos de veneração que um ofício pode atingir. Sua razão de ser repousa em qualidades intelectuais perfeitamente detectáveis: erudição, capacidade de transmissão dos conhecimentos, autoridade, produção de saberes sobre seus alunos, etc.. Por outro lado, todo esse arsenal está submetido a uma direção específica da qual é pouco provável que se escape, sob pena de sofrer castigos da parte dos que vigiam. Vigilante vigiado, a cadeia da autoridade escolar põe os conhecimentos do que ensina em função de uma estratégia disciplinar geral da qual nem ele, que é seu principal executor, pode escapar.

A cadeia de controle da qual nenhum elo se separa e a constante apelação à vigilância como tática disciplinar central - como se observa na obra lasalleana e em posturas pedagógicas posteriores, conforme veremos nos capítulos seguintes - trazem uma referência imediata à obra de J. Bentham e a seu modelo panóptico de controle social³. Como se sabe, várias décadas após o aparecimento da obra de La Salle, o reformador penal J. Bentham propôs um modelo global de

reforma das instituições penitenciárias e com elas, de toda a sociedade. Este modelo consiste em dispor os elementos perigosos de forma visível e eqüidistante do ponto onde se encontra o que vigia. A palavra "panóptico" revela em suas raízes gregas, a pretensão de abarcar tudo - absolutamente tudo - com o olhar.

O efeito buscado por Bentham é triplo. De uma parte objetiva um controle rigoroso sobre os corpos. De outra, admitindo-se a impossibilidade de uma vigilância constante sobre cada prisioneiro, pretende um sistema baseado em hierarquias bem estabelecidas que implantem mecanismos de "presença invisível". Finalmente, o modelo panóptico enfatiza a capacidade de maximização do tempo por parte dos "homens que atuam sob inspeção."

É evidente que a distribuição dos corpos estruturada na pedagogia lassalleana guarda uma forte correspondência com a vigilância hierárquica que anos depois será proposta por Bentham (Foucault, 1885). Como afirma Strub (1989: pag. 45), o poder em uma "vigilância hierárquica" equivale a uma rede de supervisores perpetuamente supervisionados, questão que se encaixa perfeitamente com a cadeia "inspetor-diretor-mestre-aluno" apresentada na *Conduite*. A homogeneidade do olhar panóptico permite que se deleguem capacidades de vigilância de um estrato superior a um inferior com o fim de tornar o mecanismo mais perfeito e mais abarcador.

Embora seja certo que o modelo panóptico tenha como pressuposto um vigilante que controla tudo (coisa que, como veremos adiante, representa a base disciplinar da instrução simultânea em La Salle), é igualmente certo que esse vigilante se desdobra hierarquicamente encarnando-se em distintos sujeitos de controle correspondentes a cada nível da escala hierárquica, os quais cumprem sua função

controlados por seus superiores.

Este esquema "subordinante-subordinado" dá aos modelos de estilo panóptico como o lassalleano uma aparência militar. Sem dúvida, podemos afirmar com M. Foucault (1985) que analogamente a outras (prisão, manicômio, escola), a organização militar representa um âmbito a mais de expressão do panoptismo. O uso indiscriminado da violência e da obediência em função da eliminação física do adversário exige que se outorgue uma força conotativa maior à instituição militar no que diz respeito à percepção de suas linhas de mando. Em elementos essenciais de sua estrutura, estas linhas são semelhantes às de outras instituições disciplinares modernas.

Na *Conduite*, a pretensão panóptica e hierarquizante chega ao ponto de criar categorias, inclusive entre os alunos: assinala-se a conveniência de dispor de "monitores" ou de alunos que "iniciarão outros" (pag. 253), retomando a receita comeniana do uso de "decuriões", a qual, por sua vez, possui uma origem visivelmente jesuítica. Contudo, no próximo capítulo procurar-se-á argumentar que o traçado geral do modelo lassalleano não se configura atribuindo ao aluno um lugar de vigilante. Este será o caráter central dos denominados "métodos mutuos". O que aí já se esboça com força singular é o desenho arquitetônico da escola em função da visibilidade panóptica: a *Conduite* refere como serão as boas escolas e como os alunos deverão ser distribuídos em cada classe.

Desta perspectiva teórica, La Salle reafirma a pertinência da instrução simultânea em detrimento do ensino individual: seguindo o caminho traçado por Comenius, a simultaneidade da sala de aula assume agora uma envergadura superior: um mestre que se alça por sobre todos os alunos e é capaz de controlar a um mesmo tempo as atividades que estão

realizando. No debate que se dará no século XIX entre os partidários do método mútuo e os do método simultâneo, poder-se-á notar o caráter fortemente observador e punitivo da simultaneidade, inclusive quando se recomenda - como no caso do próprio La Salle - a divisão dos educandos em "grupos". É neste sentido que se pode afirmar que a partir da segunda metade do século XIX, a pedagogia moderna se tornou irremediavelmente lassaleana.

O modelo panóptico constituía para Bentham uma utopia. La Salle tenta realizá-lo de modo semelhante à utopia comeniana, baseando-se no império da ordem, porém ressaltando o corpo infantil sobre os demais elementos institucionais. Realização inscrita no seio da pedagogia e da escola: uma observação total, precisa, penetrante e centralizada constitui a forma primária da instituição escolar moderna.

Apesar da ênfase dada à vigilância, a estratégia disciplinar não possui só esta modalidade. Segundo Henrique Justo (1991; pag. 228) coexistem na obra de La Salle duas espécies de disciplina: uma de ordem repressiva e outra de ordem preventiva. Como afirma Justo, é esta última que se sobressai na obra de La Salle. Diferentemente do texto de Comenius, onde as poucas referências à disciplina se relacionam ao castigo enquanto punição exemplar, aí se pretende que o olhar do mestre e a distribuição dos elementos institucionais previnam qualquer transgressão por parte dos alunos. Enquanto para Comenius a prevenção não é necessária se o método for corretamente aplicado pelo professor, no novo rumo que a pedagogia toma, a prevenção deixa de ser uma consequência didática para se tornar um princípio básico no qual se enraíza a tática da vigilância.

Isto não significa que o castigo não se ligue à outra prática na pedagogia lassaleana. Ao contrário, as correções terão um lugar significativo no modelo, com a ressalva de que

não sejam utilizadas freqüentemente. Acionando-se o modelo com "habilidade e perícia" - diz La Salle (*Conduite*: pag. 154), não será necessário o uso da correção para manter em ordem o corpo infantil. O autor explicita que as correções podem ser evitadas se a vigilância for operada corretamente, já que é na ampliação de seus efeitos que consiste a habilidade e perícia do professor. Desse modo, é:

"o silêncio, a vigilância e a moderação do professor o que estabelece a boa ordem da aula, e não a dureza e os golpes" (Ibid.).

A aplicação dos corretivos é apresentada com o objetivo de que, enquanto parte da estratégia disciplinar, não implique em excessos por parte do mestre ao deixar-se afetar por questões pessoais. Aparecendo também em Comenius a propósito da administração dos castigos corporais, esta condição é minuciosamente desenvolvida por La Salle.

Justo (1991: pag. 230-233) reuniu as dez "condições para uma boa correção". Uma apresentação sucinta das mesmas permite visualizar o modo como se distribuem os elementos próprios à tática da repressão. A correção exercida pelo mestre - profissional do castigo - deve ser pura e desinteressada, caridosa, justa, convincente, adaptada à transgressão, moderada, tranqüila, prudente, de aceitação voluntária pelo aluno, respeitosa para o professor e silenciosa do lado do mestre.

A breve passagem pelas condições de aplicação do castigo visa a demonstrar como esta nova descontinuidade se expressa com força singular na História do pensamento pedagógico. Recorde-se que para Comenius os castigos deveriam ser públicos para que servissem de exemplo. A partir de La Salle, o discurso da pedagogia gerará uma intimidade entre castigado e professor, na qual o educando deve assumir sua culpa de forma "voluntária e respeitosa", em troca da não utilização

da violência corporal e da moderação na aplicação do corretivo.

É assim que a pedagogia adota definitivamente uma racionalidade própria no que diz respeito à justiça escolar. Em outro trabalho procuramos demonstrar que a disciplina escolar é um modo *sui generis* de aplicação de castigos. Embora mantenha numerosas semelhanças com a justiça penal de menores, ela supõe modalidades inteiramente próprias e totalmente ininteligíveis fora do âmbito escolar (Narodowski, 1992). Por exemplo, o lugar que o professor ocupa é o de quem faz justiça mesmo quando ele é o objeto de uma afronta. No entanto, sua reação não pode ser desmedida, nem suas respostas podem se deixar levar por sentimentos ou emoções. O corretivo deve ser racionalmente elaborado e tranqüilamente aplicado.

Ao contrário da aplicação moderna de justiça (onde a divisão de poderes e a organização da ação judicial obriga a auto-exclusão do juiz implicado em seus próprios vereditos) e das relações paterno-filiais (onde a expressão dos afetos não somente é compreensível, como muitas vezes elogiada), as relações jurídicas elaboradas na instituição escolar constituem um sistema próprio, produzido como tática de castigo na linha da estratégia disciplinar. Este é um dos elementos que faz da escola uma instituição de sequestro: suas regras provocam um impacto bastante significativo no ordenamento dos corpos presentes em seu interior, enquanto sua força se dilui, em parte, no confronto com outras legalidades, pertencentes a outras instituições.

A disciplina escolar é o motor do bom funcionamento educacional e passa a ocupar o lugar que o método ocupava na pedagogia comeniana. O corpo infantil tem sido exposto a um processo de pedagogização, do qual a disciplina escolar é a expressão mais visível. O mestre que é ignorante na aplicação

de um método e a escola, que não possui o número necessário de livros panmetódicos, conforme propunha Comenius e sonham os comenianos de hoje, não serão mais responsáveis pela ocorrência da indisciplina. É o aluno quem arcará com a responsabilidade de não atuar corretamente, de não assumir seus deveres, de não guardar o merecido respeito ao adulto que o forma. Por sua parte, a pedagogia elaborará as ferramentas teóricas para compreender, corrigir ou excluir o aluno.

La Salle apela para o dispositivo de aliança para demonstrar que é a criança a culpada da indisciplina, nunca o mestre:

"...é necessário dizer aos pais que não escutem as queixas dos filhos contra o professor: se não tivessem cometido alguma falta, não teriam sido castigados, e se não querem que sejam castigados, não devem enviá-los à escola" (*Conduite*: pag 247).

Os castigos só devem ser aplicados face à ocorrência de faltas. Não há erro possível no professor, de modo que a possibilidade de erro recai sempre sobre o aluno. Além disso, se os pais não querem que seus filhos sejam castigados não devem enviá-los à escola, o que supõe que a ida à escola implica necessariamente o castigo. Definição sincera, a vigilância nunca é completamente eficaz e a tática do castigo é, para La Salle, inerente à escolaridade.

O processo paulatino de pedagogização traz consigo, além dos processos de instalação da disciplina sobre o corpo infantil, a produção de saberes sobre a infância. A pedagogia moderna começa seu programa de categorização do aluno de acordo com o comportamento escolar. Por exemplo, o "mau aluno" deixa de ser uma referência específica para constituir uma categoria geral. A pedagogização do corpo infantil possibilita a La Salle a construção de uma análise rigorosa das características das crianças, chegando a uma tipologia

constituída por: "viciados, crianças mal educadas e voluntariosas, crianças naturalmente atrevidas e insolentes, crianças levianas, alunos obstinados, crianças mimadas, tímidas, mentalmente deficientes, crianças muito pequenas, alunos recém-chegados" (Justo, 1991: pag. 268).

De um modo que poderia parecer não científico e ingênuo para a psicopedagogia atual, as possibilidades de ocorrência da má conduta escolar foram enquadradas em tipos limitados. A normalização da atividade escolar infantil produz-se atribuindo de um nome, cada manifestação inadequada do comportamento. O recurso à tipologia é pedagógico, temperado por algumas externalizações morais. Para a pedagogia da época, o mau aluno não é um enfermo e portanto, a correção é estritamente educacional. Não há patologização dos tipos apresentados, estando as soluções limitadas ao campo estritamente escolar.

Como outras tipologias construídas visando, o controle racional da conduta infantil (como por exemplo, a das crianças que deixam de ir à escola, construída por La Salle), a acima apresentada se baseia no conhecimento exaustivo que o professor produz sobre o corpo infantil. Na *Conduite*, prescreve-se a redação de um *catálogo das boas e das más qualidades dos alunos*. O professor, enquanto árbitro, compõe um inventário longo e preciso, que atesta a marcha de cada um dos educandos. Neste catálogo ou ficha pessoal, deverá constar tudo a respeito do aluno, inclusive aquilo que aparentemente não possui importância direta.

Os elementos da conduta dos alunos a serem fichados são muitos, já que os itens de interesse percorrem palmo a palmo, as características dos educandos, indo do seu caráter e seu potencial de aprendizagem até a situação social e familiar. O detalhamento destes itens pode ser visto na rica citação abaixo:

"(Nas fichas dos alunos deve-se fazer constar)... nome e sobrenome do aluno, tempo de frequência escolar, lição e ordem da lição em que se encontra, o caráter de seu espírito, se é piedoso na igreja e durante as orações, se tem algum vício como o de mentir, jurar, furtar, o da impureza, gula, etc. Se tem boa vontade ou se é incorrigível; como é preciso proceder com ele, se as correções lhe são úteis ou não, se é assíduo em frequentar a escola ou não, se as ausências foram numerosas ou raras, se foram justificadas ou não, com permissão ou não, se foi rigoroso em chegar no horário e antes do professor, se é aplicado na aula, se o é espontaneamente, se não se deixa levar por conversas e jogos, se tira proveito do ensino, se é promovido regularmente, se permanece em cada lição somente o tempo previsto ou mais; neste caso, se por culpa própria ou por ter um espírito lento; se sabe bem o catecismo e as orações ou os ignora, se é obediente na escola, se não tem caráter difícil, obstinado ou inclinado a resistir ao professor, se não é mimado pelos pais, se estes não aceitam o que o mestre corrige, se às vezes se queixam,..." (Conduite: pag. 139).

É evidente que a vilância sobre o corpo infantil se realiza não sob o arbítrio do professor, mas a partir de critérios que demarcam quais são os elementos a observar no alunado. Estes elementos atingem aspectos muito significativos da atividade do educando na instituição escolar e tendem a um controle objetivo do seu comportamento passado e presente, propiciando evidências para uma previsão do futuro desenvolvimento educacional do aluno. É clara também a pretensão de se normalizar o corpo infantil, promovendo critérios homogêneos de avaliação de sua conduta, os quais - como se pode observar - permanecem atados ao bom encaminhamento disciplinar dos alunos.

De acordo com os critérios anteriores, poder-se-ia afirmar que ser um bom aluno significa fundamentalmente permanecer de bom grado, no lugar que a instituição lhe atribuir, cumprindo todos os rituais que a dinâmica escolar especifica cotidianamente para essa condição. Digamos de passagem, que estes critérios de avaliação da atividade

escolar do aluno têm permanecido no seio do discurso pedagógico moderno durante séculos. No entanto, a construção de instrumentos teóricos, ultimamente, possui a capacidade de tornar patológicos os males que para La Salle constituíam um vício moral ou uma falta de vontade da criança e que, para Comênius, eram produto de uma má aplicação das prescrições metodológicas por parte do docente.

As fichas individuais dos alunos colaboram na produção de saberes sobre a infância à medida que estimulam a elaboração de meios teóricos precisos e adequados para compreender a criança em processo de aprendizagem escolar. Com a generalização da vontade de controle sobre os processos escolares, o discurso pedagógico começa a esforçar-se para dar a si mesmo, um regime de construção e validação de enunciados sobre a atuação da infância. O conhecimento recorrente das potencialidades da criança opera como expressão manifesta de uma pretensão de verdade, e construirá análises que explicarão e categorizarão a criança enquanto aluno. É certo que, conforme se afirmou no parágrafo anterior, há numerosos pontos de vista acerca da criança e seu bom desempenho escolar gerados pela pedagogia nos últimos trezentos anos. No entanto, apesar das divergências entre esses pontos de vista, nenhum abandona um dispositivo geral, o qual os orienta: a vontade de pedagogizar a infância, atravessando-a com categorias que definem sua normalidade, que homogeneizam seu desenvolvimento, que uniformizam suas possíveis dificuldades e as virtuais soluções.

Se do ponto de vista epistemológico, a pedagogia moderna tende a normalizar a infância (Baquero e Narodowski, 1990) do ponto de vista institucional, ela a normaliza. As fichas não são um mero acessório ao modelo panóptico, mas permitem um controle exato e funcional do corpo infantil. Elas consistem em um sistema metuculoso de coleta de informações sobre os alunos, o que contribui para a prevenção de possíveis

imprevistos na tática de vigilância. Cada aluno possuirá sua ficha e cada ficha falará de um aluno. Contudo, a ficha será elaborada pelo mestre e só ele terá acesso a ela. Além do poder epistemológico capaz de construir análises e categorias a respeito dos alunos, a ficha expressa o poder ilimitado sobre o saber da infância. Poder profissional, só os iniciados podem ter acesso ao seu conteúdo.

No entanto, a ficha ou catálogo, enquanto escrituração desse saber, marca a prescindência da pessoa do especialista na instituição escolar, ou seja, todo mestre é intercambiável à medida que o registro dos conhecimentos sobre o aluno facilita o trabalho com o mesmo por qualquer um que tenha acesso a tal registro e possua o saber do especialista. Enquanto se profissionaliza, a docência se despersonaliza.

Além do catálogo no qual La Salle manda escrever as boas e más qualidades dos alunos, Justo (1991: pag. 274) detecta no capítulo III da segunda metade da *Conduite*, cinco novos catálogos, todos referindo-se aos alunos (admissão, promoção, ordem da lição em que se encontra um aluno, atrasos e ausências, visitas a alunos ausentes). Como se pode observar, com a confecção de fichas ou catálogos, a escola vai adquirindo o hábito de acumular informação. Este processo de acumulação implica um processo crescente da burocratização: as instituições escolares contêm cada vez mais elementos, e sua administração é cada vez mais complexa. A pedagogia de La Salle, contudo, não detecta os problemas inerentes a esse fenômeno.

Contrariamente à vigilância sobre os alunos, o controle sobre o professor não é registrado. Mas o mestre não escapa à prestação de contas e à correção em relação a suas ações, prestação e correção que o tornam um intelectual vigiado.

"... ao voltar da aula, irão os Irmãos ao oratório onde farão um breve exame das faltas que porventura tenham

cometido e de todo o comportamento durante o dia" (*Regles Communes des Frères des Ecoles Chrésiennes*, citado por Justo (1991) pag. 154 - 155).

As regras de "boa educação" e o dispositivo de aliança.

Para a pedagogia Lassalleana, a vigilância do corpo infantil e o controle total sobre o alunado, assim como o castigo possível, estendem-se a âmbitos que merecem uma atenção especial. Um, o dispositivo de aliança; outro, a regulamentação através das normas de civilidade.

O funcionamento adequado da instituição encontra-se estabelecido a partir de um mecanismo de aliança entre o professor e os pais dos alunos, o qual foi sumariamente descrito a propósito de sua presença na *Didáctica Magna*. Recordemos que embora explicitasse os componentes básicos da aliança, Comenius não estabelecia os mecanismos concretos que fariam com que o dispositivo perdurasse, e que, por sua vez, garantissem sua eficácia. Nos textos lassaleanos ao contrário, encontram-se expressos de forma bastante pormenorizada, todos os elementos que fortificam e dão respaldo ao dispositivo, inclusive os de aparência efêmera ou circunstancial.

Em termos gerais, La Salle contribui para perpetuar a tradição que coloca o mestre como substituto dos pais. Na linha comeniana também se argumenta a favor da necessidade de que os encarregados da educação das crianças sejam idôneos, enfatizando-se que deverão ser aquelas pessoas "com suficiência de luzes e esmero" (*Regles*, citado por Justo (1991) pag. 293). O próprio Justo, comentando a *Meditation* 193, reforça as afirmações anteriores declarando que embora a educação dos filhos seja "um dos principais deveres dos pais", tanto a "falta de cultura" como "as ocupações" (...) "não lhes permitem educar devidamente a prole" (*Ibid.*). Como

se pode observar, não há descontinuidade em relação ao eixo central instalado por Comenius: o dispositivo de aliança assenta-se em uma divisão social de funções, e desse modo, na especialização de algumas pessoas na profissão de educadores. Vale lembrar que em La Salle, "profissão" começa a ter uma conotação bem mais atual.

Em função destes postulados, o dispositivo de aliança escola-família deve instalar-se, à luz da pedagogia, como um contrato explícito entre mestres e pais. Isso se dá a tal ponto que a *Conduite* estabelece um ritual perfeitamente delimitado para a realização dessa aliança:

"O Irmão Diretor não receberá nenhum aluno que não seja apresentado pelo pai ou pela mãe, ou pela pessoa com a qual reside, ou parente de idade razoável, tendo a certeza de que vem da parte dos pais" (*Conduite*, pag. 241).

A inscrição na escola é o primeiro passo em direção à aliança: são os pais (ou seus enviados) que entregam o corpo infantil para ser formado na instituição escolar. Nesse ato, quem recebe a criança deverá inquirir acerca de seus costumes escolares e familiares:

"... se já frequentou a escola, por que razão a deixou (...) se é de bons costumes (...) se sofre algum distúrbio ou enfermidade corporal (...) se não tem companheiros libertinos..." (Ibid.).

"Que não durma na cama do pai ou da mãe, nem de alguma de suas irmãs, nem de nenhuma outra pessoa de outro sexo" (Op. cit., 243).

Anamnésia fatal, o dispositivo de aliança se apóia na construção de um inventário que, com a posterior elaboração das fichas, acompanhará o menino de modo que os especialistas possam encarregar-se do corpo infantil com conhecimento de causa. As respostas dos pais e alunos em relação à vida passada parecem constituir um *dispositivo de confissão* (Foucault, 1987) a partir do qual é possível falar sobre si

mesmo, é possível construir o próprio corpo em um campo de introspecção não pudorosa e extrair dali os segredos que, para a pedagogia moderna, são determinantes na conduta cotidiana da criança enquanto aluno.

A confissão incita a falar sobre o oculto, o inconfessável. Desse modo, a confissão se abre ao mundo leigo, se generaliza como um dos mecanismos que vão garantir o funcionamento das escolas. O dispositivo de aliança repousa sobre este benefício do inventário: a confissão gera um espaço em branco onde se inscreve a relação entre professores e pais, pois nada do que acontece fora dos muros escolares pode ficar em segredo. As perguntas com as quais se guia e regulamenta a confissão outorgam critérios válidos para buscar no próprio interior deles, informações de interesse do pedagogo.

O dispositivo de confissão expressa o que no primeiro capítulo desse estudo foi denominado de "violência primária" quando se fez referência ao processo por meio do qual se infantiliza a criança ou, mais estritamente, se a pedagogiza: a partir de então, a conduta do menino estará sendo categorizada e conceptualizada a partir da pedagogia. A ação da criança agora será julgada e conseqüentemente corrigida em relação a instrumentos teóricos que a pedagogia construiu para nela intervir.

Por outro lado, o processo de relato converte a pedagogia em um saber socialmente generalizado já que todos os que participam da aliança conhecem e controlam os critérios de normalidade. É certo que a elaboração dos critérios é parte inalienável do exercício de um poder teórico por parte do especialista, o qual possui o poder normalizador de gerar valores de verdade e falsidade, ou de benefício e prejuízo, para cada uma das ações infantis. No entanto, os critérios elaborados são de domínio público e a

implantação das entrevistas pelo discurso pedagógico expandirá o saber acerca da infância a todos os protagonistas do processo escolar, inclusive as próprias crianças. Mais ainda, a pedagogia faz com que tais critérios se distribuam também no âmbito da família.

Esta situação, no entanto, não durará muito tempo. Os processos de relação irão se refinando e os critérios de diagnóstico serão - a partir dos inícios do século XX - de origem psicológica: os especialistas continuam construindo os critérios, porém, dada sua complexidade, são eles os únicos capazes de administrá-los.

O outro elemento importante na estratégia disciplinar é o controle do corpo infantil através das regras de civilidade. Estas regras têm uma longa tradição na Europa moderna. A este respeito, o texto clássico é de Erasmo de Roterdã: *La Civilité Puérile*, o qual constitui em muitos autores, uma referência constante. Na *Didáctica Magna*, o tema aparece no capítulo XXIII: "Método dos costumes". Em La Salle, indicações sobre o tema aparecem em *Regles de Bienséance et de la Civilité Chrétienne* e certamente, na *Conduite*.

O lugar que as regras de boa educação ocupam no contexto da pedagogia dos séculos XVII e XVIII é importante sobretudo à luz do dever do discurso pedagógico. Enfocando o controle do corpo infantil, as regras de civilidade tendem a fixar este corpo no lugar específico que a instituição escolar lhe atribui, sendo por isso um poderoso auxiliar na tática da vigilância: todos os comportamentos dos alunos são regulados, porém não só em sua visibilidade: as atitudes, a boa vontade, o bom tom e a docilidade são valores ressaltados por esta etapa da pedagogia moderna. Se o dispositivo de aliança garante a normalização do passado do aluno através da categorização de suas condutas, as regras de civilidade

impõem um campo de referência concreto ao qual deve-se ater o olho que observa: definem-se parâmetros estritos acerca do que é um bom aluno e um mau elemento.

Como afirma Jean de Viguerie (1980: pag 385), para a pedagogia dos séculos XVII e XVIII a criança é um bárbaro por sua própria culpa ou por natureza (segundo a versão) que precisa ser civilizado. É compreensível que esta questão não se coloque como centro na obra comeniana, porque se o método for bem aplicado, a boa educação é um conteúdo a mais a ser transmitido. Em La Salle, ao contrário, o problema tem - juntamente à questão da disciplina - todo o tratamento dado à infância escolarizada.

A criança deve ser enquadrada em formas de comportamento que farão de cada uma, um aluno educado, onde a generosidade e a modéstia, ainda que fingidas, não deixarão de ser felicitadas. Ainda que o que busquem seja o agrado, ainda que sejam interessadas e servis, merecerão o apoio e a boa qualificação dos mestres. Se se é calado, gentil, diligencioso e prestativo em servir à vontade adulta, se estará em bom caminho.

Notas do capítulo III

¹ As citações das *Meditations* foram tomadas de *Cahiers Lassalliens* nº 12, Roma, 1962. Como se sabe, La Salle escreveu 208 *Meditations* e dividiu a cada uma delas em três ítems. O primeiro número da referência bibliográfica se refere ao número de "*Meditations*" e o segundo, ao ítem citado.

² As citações da obra máxima de La Salle: "*Conduite des Ecoles Chretiennes*" foi tomada dos *Cahiers Lasallienes*, nº 24, Roma, 1966. O número de página corresponde à edição original.

³ A referência bibliográfica sobre a obra de J. Benthán se baseia em Bowring, John (ed.): *The works of Jeremy Benthán*, Russel and Russel, New York, 1962. 11 vols. No entanto, as principais observações se efetuam - graças a inestimável ajuda do artigo quase exegético de Strub (1989) - a partir da correspondência publicada no tomo IV.

CAPÍTULO IV

"A Escola Ensina Por Si Mesma"

Do mestre ao monitor

Enquanto os pedagogos dos séculos XVII e XVIII põem uma ênfase maior na instrução simultânea; enquanto Jean Baptiste de La Salle ou Charles Démiá preocupam-se com a construção de um olhar docente único, capaz de abarcar em um só e único ato o conjunto do corpo infantil, as primeiras décadas do século XIX vão encontrar a pedagogia revendo alguns dos elementos organizacionais que pareciam consolidados no que diz respeito à configuração da instituição escolar. É assim que a partir da produção de alguns autores ingleses, generaliza-se na Europa e na América, uma maneira diferente de conceber as relações sociais da escola. Um hiato na continuidade do devir do discurso pedagógico haverá de se estabelecer. Mesmo respeitando a disposição sistêmica da simultaneidade, a nova visão dos fenômenos escolares tenderá a pôr em questão a configuração mesma da instituição escolar.

Esta nova visão dos fenômenos escolares tem sua origem em autores ingleses. Como demonstrou D. Hamilton (1989) seus pontos de vista não são inteiramente convergentes já que diferem em várias questões de ordem política e religiosa. No entanto, em se tratando de educação escolar, vão instaurar uma verdadeira *alternativa*¹ para a instrução simultânea, mesmo respeitando o esquema sistêmico da simultaneidade. Andrew Bell e Joseph Lancaster gerarão uma polêmica de proporções mundiais acerca da pertinência da introdução de reformas na educação; polêmica que, talvez, seja única por sua envergadura na história da pedagogia. Como se poderá constatar, o saber pedagógico estava decidindo sobre questões capitais relacionadas à educação do corpo infantil.

Duas são as razões gerais que podem ser adiantadas para explicar o impacto produzido pela colocação em discussão desta nova alternativa: por um lado, pela primeira vez a educação se transforma em um problema universal em virtude da situação política das ex-colônias européias no novo mundo; situação que abrirá como nunca antes havia acontecido, o panorama da reflexão e da discussão sobre o problema da educação escolar. Por outro lado, e esta segunda razão é assaz importante no que diz respeito à regularidade interna do discurso pedagógico, aqui se tentará demonstrar que a ruptura provocada pela nova visão subverte o núcleo mesmo do pensamento e da prática educativa; uma visão que está em condições de mudar para sempre o rumo do desenvolvimento educacional. Por esta última razão, as respostas de Lancaster e Bell configuram uma experiência singular. É preciso observar o desenvolvimento de uma alternativa que abala os alicerces da instrução simultânea. Suas condições de possibilidade e os mecanismos determinantes de sua extinção são aspectos fundamentais para a compreensão da pedagogia dos séculos XIX e XX.

Vários são os elementos que configuram esta descontinuidade na teoria pedagógica, porém é a utilização de monitores o que parece distingui-la, ao menos nos manuais de história da pedagogia, a ponto de nomeá-la por esta característica: "método de monitoria" ou "método de instrução mútua" ou "método mútuo". Também se costuma denominá-lo a partir do nome de um de seus progenitores ("método lancasteriano") ou da nacionalidade de seus primeiros propulsores ("método inglês"). De nossa parte procuraremos mostrar que esta nova etapa contém muito mais que uma mera renovação no método didático. Trata-se de uma postura que revolucionará a percepção acerca de muitos elementos que constituem a instituição escolar moderna. Isto não impedirá que, possivelmente pelo excessivo respeito a certas tradições, continuemos a utilizar os nomes clássicos².

De modo geral, a proposta pedagógica lancasteriana se baseia no uso de alunos avançados, denominados "monitores", que ensinam a seus companheiros os conhecimentos adquiridos. Somente os monitores precisam comunicar-se com um único mestre construindo-se, desse modo, uma estrutura piramidal que permite ter muitos alunos na base, os monitores sustentando a parte intermediária, e o mestre único, no ápice, controlando a totalidade do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso recordar que na tradição pedagógica, não é Bell nem Lancaster quem introduz, pela primeira vez, a ação de monitores em um modelo escolar. A proposta não surge *ex nihilo* mas se insere em uma vertente que, nos limites do presente estudo, foi sumariamente descrita. O uso de "decuriões" já aparece entre os jesuítas e é retomado por Comenius. O próprio la Salle se refere diretamente a monitores para organizar a tarefa escolar. Alguns autores (como por exemplo Estrada, 1973) relacionam inúmeros casos na história da pedagogia e da educação onde o método é monitorial: na Espanha, em 1589, é proposto por Juan de la Cuesta; no México pelos Betlemitas, etc. (Estrada, 1973: pag. 494-495)³. O próprio Pestalozzi, nos fins do século XVIII, apontava a necessidade de monitores, assim como do ensino mútuo.

Se o monitor é tão presente na história da pedagogia, tendo sido utilizado como recurso de organização escolar, caberia perguntar-se pelas razões da ressonância do emprego desta tática para o caso lancasteriano. Quer dizer, é necessário perguntar-se quais são os desdobramentos teóricos que o discurso pedagógico do século XIX produz sobre a utilização de monitores, permitindo-lhe gerar semelhante reviravolta, utilizando praticamente as mesmas ferramentas pedagógicas presentes então?

A resposta não deixa de ser complexa. É certo que os teóricos do ensino mútuo não mudam a utilização de boa parte dos instrumentos já disponíveis no discurso pedagógico. No entanto, dois fenômenos que determinam a configuração dos mencionados desdobramentos vão dar um rumo especial a estas novas posturas. Primeiro, o monitor que antes ocupava um papel acessório no desenvolvimento do esquema simultâneo de ensino, passa agora a desempenhar um papel de protagonista, à medida que abandona o lugar de simples "ajudante" para conduzir ele mesmo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo, e a partir do postulado anterior, as relações sociais no espaço escolar se transformam categoricamente já que o lugar daquele que ensina será ocupado por alguém que ainda se encontra em processo de formação dentro do próprio esquema institucional. Isto faz com que o ensino não se produza de forma simultânea, mas alternada, ou nas palavras dos pedagogos da época, de forma mútua.

O método lancasteriano se estrutura em função da existência de um monitor; isto é essencial. Enquanto La Salle apela para ajudantes para agilizar alguns dos processos escolares, o sistema mútuo convoca os monitores para sustentar todo o andaime da organização escolar. É claro que se a imagem é a de uma pirâmide, os monitores irão ocupar o espaço da execução, espaço subsidiário da autoridade magisterial. Contudo, isto parece não modificar o alcance das afirmações anteriores, pois o que está em questão não é o nível ocupado na concepção do processo, mas sobre os ombros de quem recai a responsabilidade de sua consecução. Além disso, o conceito de "intelectual vigiado", descrito no capítulo anterior, abre algumas portas para a compreensão do diagrama das relações de autoridade, que mais além do terreno concreto (monitor, mestre), se estabelecem entre os elementos da instituição.

A utilização sistemática do modelo monitorial traz para a pedagogia uma ruptura com a simultaneidade áulica. Não é que um monitor deixe de ensinar ao mesmo tempo um conteúdo a vários alunos; ao contrário, ele está obrigado a fazê-lo. Os textos lancasterianos mandam que até dez alunos se coloquem sob as ordens de um monitor; os quais devem ter um desempenho escolar equivalente (Lancaster, 1805). Porém, agora a instrução simultânea se encerra no espaço conciso de uma tática local, empreendida pelos monitores, e não envolve a totalidade do esquema escolar. Agora será instituída a alternância como estratégia geral na execução das atividades: os que agora são alunos logo poderão ser docentes; os avançados ensinam aos atrasados, os quais, por sua vez, adquirem condições para formar outros alunos em condições inferiores e assim por diante.

O esquema monitorial se aparta da instrução simultânea à medida que esta guarda fortes correspondências com o modelo da missa católica: um padre que ocupa um lugar elevado e que dali celebra para o conjunto de seus fiéis. Situação de imobilidade do sacerdote: situação de imobilidade dos fiéis, ambas as partes interagem em um âmbito delimitado. O sistema de ensino mútuo, mesmo que seus principais teóricos sejam religiosos cristãos, mobiliza a situação do que sabe e do que não sabe. Frente à existência de uma pirâmide de base muito ampla e de altura prolongada, a pedagogia lancasteriana reduz a base e coloca novos pontos - os monitores - no caminho para o ápice.

As ações destes pontos móveis, intermediários, são claramente delimitadas pelos textos lancasterianos:

"Estas (as monitoras) não perderão de vista o respeito e a obediência que devem à mestra, nem a justiça e a doçura com suas companheiras. Devem, pois, dar bom exemplo em tudo na classe, como gostariam que a mestra fizesse com elas" (Quignon, 1823: pag. 79).

Neste parágrafo se esboça a questão da autonomia e da construção da empatia por parte do monitor (que está habilitado para atuar como desejaria que os professores atuassem com ele quando se encontrassem no lugar do aluno) questão que será tratada no final deste capítulo.

Embora o modelo não arrisque tudo, já que o lugar do mestre é inamovível, a alternância entre ensino e aprendizagem que o parágrafo recém citado evoca, constitui o núcleo da nova configuração institucional, contrapondo-se ao esquema simultâneo. Enquanto neste só o professor ocupa o lugar do que sabe, no método monitorial este lugar pode ter seu ocupante alternado, e ser frequentado por alunos. As consequências desta nova representação das relações de saber e poder são significativas e serão devidamente auscultadas.

Em busca da generalização

Uma das razões mais freqüentemente apresentadas para reformar o modelo de escolarização é o empenho por maximizar os esforços docentes, aspecto que se destaca no sistema de ensino mútuo (Cf. Orígenes e processos..., 1823). Trata-se de realizar, através de mecanismos institucionais adequados, a ilusão que Comenius expressara na *Didáctica Magna*: que um só mestre esteja em condições materiais para ensinar a centenas de crianças. Esta matriz é explorada a fundo já que o argumento da eficiência parece primar no discurso pedagógico em questão: com a menor quantidade possível de mestres seria possível propiciar uma educação escolar a um número considerável de alunos através da contratação dos mesmos alunos para este fim. Particularmente, Lancaster elabora um instrumento em relação ao qual não deixa de enfatizar uma de suas principais qualidades, a saber, a absorção de uma quantidade de crianças maior do que as táticas anteriores. Como se vê, agora o problema é simplesmente tecnológico posto que o dispositivo de aliança escola-família se apresenta como

um fato consolidado.

É evidente que diante da persistente carência de docentes denunciada aqui e ali, a pedagogia encontra um sistema que resolve o problema de um modo aparentemente satisfatório. No entanto, as explicações não acabam aí. A revolução industrial e as conseqüentes modificações demográficas precisam de um aparato apto a garantir a eficácia na absorção. Não se pode esquecer, e James Lancaster se ocupa de lembrar em seus textos, que a infância na rua - a criança pobre, de família proletária ou não - representa um dos principais perigos para os legistas e outras personalidades da época. A caridade - e isto Lancaster denunciara em sua cruzada contra o pietismo - não consegue resolver o problema. Hoje é possível advertir que com as posições educacionais de Basedow e a corrente altruísta, não é possível generalizar a instituição escolar.

Tal como foi apontado por Donzelot (1977), as transformações sociais produzidas pela revolução industrial mudaram significativamente o quadro institucional em relação à infância. Família, hospício, reformatório, escola, irão se incumbindo paulatinamente destas modificações. No que diz respeito ao discurso pedagógico, os textos mostram a preocupação com um método mais preciso de absorção do corpo infantil, um método que no mínimo garantisse a presença constante da escola em um cenário social não massivamente escolarizado. O ensino mútuo encarna, nos textos pedagógicos dos inícios do século XIX, a possibilidade de ampliar a escolarização com recursos mínimos. Era este um dos pontos no qual a pedagogia lancasteriana concentrava suas críticas aos modelos teóricos anteriores.

"Ignorava-se então, que havia já no mundo uma maneira de ensinar tão simples, tão breve e tão barata que não oferecia pretexto aos mais miseráveis para não prestar-se ao meio mais fácil de ilustração geral que os séculos têm conhecido. Não é preciso advertir que este é o método de ensino mútuo." (Laborde, 1823:

prólogo)⁴ .

Estes elementos - a menção no parágrafo anterior à "ilustração geral", por exemplo - reforçam tanto a idéia de que a pedagogia empreende uma forte defesa da simultaneidade sistêmica, quanto a de que, em palavras dos lancasterianos, só o método de ensino mútuo seria o dispositivo capaz de garanti-la plenamente. Entretanto, o apoio que a pedagogia lancasteriana busca no Estado Nacional é relativo. Embora em alguns espaços políticos (França, Argentina) o sistema entra como um método a mais utilizado nas escolas, os textos lancasterianos requerem a formação de "sociedades" que financiem e dirijam os estabelecimentos. Certamente isto se deve a alguma tradição na ação estatal inglesa em matéria de educação, mas o fato é que o Estado não constitui um referente central que aglutine a ação educadora. A generalização da educação escolar será questão dos particulares, em uma conjunção singular de esforços públicos e privados: um modo particular de sistematizar a educação escolar.

Para o caso da pedagogia norte e Íbero-americana, por exemplo, o uso do sistema monitorial iria garantir a concretização das pretensões iluministas de uma educação básica universal e que ademais não hesitaria em resolver os problemas emergentes relacionados à existência de uma massa crescente da população infantil pobre. Este é o modo pelo qual a pedagogia resolve a questão colocada durante os primeiros anos da Revolução Francesa: para muitos autores, o método monitorial consegue canalizar a maior parte das propostas contidas nos planos sobre educação comum que se sucedem a partir de 1789. Além disso, o movimento lancasteriano consegue dar uma resposta prática, consegue gerar um modelo de aplicação possível para a realização de muitos desses manifestos políticos.

Contrariamente às pretensões disciplinantes do método

lancasteriano explicitadas na Europa, na América Latina, aquiespecialmente nos países que na década de 10 e de 20 do século XIX se encontravam lutando por ou consolidando sua independência da Espanha, o método aparece vinculado a idéias emancipadoras de tal modo que a maior parte dos estadistas da região recomendavam seu uso. Algumas obras históricas tendem a destacar os nexos entre a pedagogia lancasteriana e os ideais de liberdade e independência da Íbero-américa, sendo Simón Bolívar - através de Simón Rodriguez - quem representa o arquétipo deste tipo de postura pedagógico-política (Weinberg, s/f). É mister lembrar que Joseph Lancaster teve uma notória influência na região norte do cone sul, especialmente em Caracas, cidade onde viveu por algum tempo.

Nos Estados Unidos, por outro lado, o sistema de ensino mútuo é posto em discussão, dentro do campo pedagógico, mesmo quando se pretende alfabetizar e introduzir na cultura ocidental a população índia (Rayman, 1981). No Brasil, o método monitorial é fomentado durante mais de uma década e meia, sendo este provavelmente um dos países latinoamericanos onde mais tempo o sistema sobreviveu (Pires de Almeida, 1989). No caso argentino, o sistema de ensino mútuo costuma aparecer como a única via para expandir a educação primária e assim levar o povo rioplatense para os ideais de liberdade e igualdade que a revolução francesa havia exportado: entre 1816 e 1821 aproximadamente, os diários portenhos refletem uma fecunda polêmica sobre o modo de ação do método tanto em relação a estes ideais como às pretensões de independência política. Além disso, em Buenos Aires, a moda pedagógica do sistema monitorial não respeita classes sociais e, toda escola que queira estar atualizada, deve contar com a utilização do novo método (Newland, 1992).

Tanto Lancaster como os principais propagadores do método na Europa e Íbero-américa davam ênfase às

possibilidades de extensão da oferta de educação escolar. Calculavam que um só mestre poderia atender dez vezes mais alunos do que com o método tradicional e expunham recorrentemente o exemplo das escolas centrais de Londres e Paris, as quais chegavam a contar - segundo estas versões - com quinhentos alunos por educador, representando um avanço nas pretensões democratizadoras da época (Laborde, 1823). A "facilidade" era garantida pela rapidez com que, sustentava-se, se conseguiam ganhos educacionais. Segundo Lancaster (1805), com seu método aprendia-se em dois anos para o que com outros métodos se demorava sete. Alguns autores contemporâneos (Querrien, 1980; Fernandez Enguita, 1985) avalizam essas afirmações.

Além destas questões, é evidente que no início do século XIX são os textos de Joseph Lancaster os que trazem ao cenário pedagógico, com força inusitada, a discussão sobre o modo concreto de atingir a simultaneidade sistêmica. Como afirma Kaestle (1973: pags. 46 e ss) foi este autor quem popularizou a idéia de um sistema uniforme de instrução de direção centralizada, amparada, como se verá logo, em uma moral geral leiga, não sectária nem religiosa. Por nosso lado (Narodowski, 1992), temos tentado mostrar o impacto relevante da pedagogia lancasteriana no Rio de la Plata relativamente à instalação de elementos muito significativos do discurso pedagógico moderno que, por sua vez, sustentarão a posterior estruturação do sistema educativo nacional. O afã massificador da pedagogia monitorial faz com que sua própria existência repouse sobre uma pretensão democratizadora, de modo que os textos pedagógicos tentam familiarizar o leitor com a epopéia de uma infância definitivamente absorvida pela instituição escolar.

Assim sendo, a nova situação predispõe o pedagogo a aguardar um grande fluxo de crianças para a escola e gerará, no discurso pedagógico, duas respostas complementares frente

a este cenário possível. Uma delas, como em grande parte já foi analisado, consiste em reajustar o traçado das relações sociais dentro da escola. A outra, é a construção de um saber detalhado sobre o aluno e a implementação de regras burocráticas de controle sobre a prática escolar. Um e outro motivo são índices da necessidade de um potente e exaustivo controle estatístico na pedagogia moderna. O método monitorial inaugura uma nova era também no que se refere à burocracia educativa e à contabilidade do corpo infantil.

O desenvolvimento pormenorizado de um modelo de burocracia escolar e sua constituição, no discurso pedagógico, como dispositivo institucional típico da escola moderna, sustentam-se basicamente na razão exposta: se a escola nos moldes lancasterianos se estabelece para garantir a absorção do fluxo de crianças, é pois indispensável um controle direto sobre o mesmo e um exame detalhado dos participantes efetivos e virtuais do que-fazer institucional.

Aprofundando as intenções lassalleanas a respeito da contabilidade do corpo infantil, o discurso pedagógico deixa por um momento a grandiloquência de seus postulados e a densa retórica de seus enunciados. Por um momento, só por um momento, o pedagogo fica submerso em uma contabilidade paciente, rotineira e bastante rigorosa para garantir que a massificação no fluxo infantil não se oponha à dinâmica geral de uma instituição de seqüestro. O aluno é um corpo contado e calculado; anotam-se as suas entradas e saídas. Somam-se suas ausências, examinam-se seus avanços, medem-se seus fracassos. Indo além de seus antecessores, o discurso lancasteriano instaura procedimentos administrativos que haverão de acompanhar a pedagogia e a escola desde então: registrar-se-á por escrito a história viva da instituição e este documento será o espaço onde a vida social de seus participantes estará estatisticamente representada. Alguns pedagogos do século XIX detalham pormenorizadamente este interesse por uma

contabilidade minuciosa:

"Primeiro registro. - o primeiro é o de inscrições que contém dez colunas. A primeira terá os nomes; a segunda os sobrenomes, a terceira, a idade; a quarta, a moradia; a quinta, as profissões; a sexta, as 8 aulas de escrita; a sétima, a aritmética dividida em dez aulas; a oitava, a leitura composta de 8 aulas; a nona, a costura que contém dez aulas; e a décima, uma pequena margem para pôr as letras S e E para as saídas ou enfermidades. As colunas que contém os números das aulas servem para conhecer o grau de adiantamento das discípulas: vê-se por essas que tempo têm estado em cada aula." (Quignon, 1823: pags. 73-74).

Pode-se observar neste exemplo como este registro é diferente dos "catálogos" propostos nos textos lassalleanos. A pedagogia propõe uma troca do relato sobre a situação dos alunos, por uma tecnologia que à simples vista permite controlar em que estado se acha cada aluno. Podemos considerar, então, que o que se propõe no registro é um quadro de dupla entrada, no qual diariamente se anotará os avatares da atividade de todos os alunos; um sistema de eixos cartesianos no qual cada aluno é o resultado de um par ordenado e sua situação está representada por um ponto que emerge do cruzamento de diferentes variáveis.

É evidente que em um modelo de controle deste tipo, o registro é numérico em quase todos os casos e, portanto, a situação de cada caso é perfeitamente quantificável. A somatória vertical das colunas poderá permitir uma análise da situação geral do grupo de alunos, enquanto que a observação de cada linha mostra um panorama da situação de cada aluno em particular. Como se pode comprovar, este é um registro de acompanhamento e qualificações exatamente igual aos utilizados na atualidade, em vários países ibero-americanos.

No livro de Madame Quignon, a exposição de outros cinco registros acompanham o do anterior. Um de contabilidade dos gastos da escola; outro de visitas recebidas; outro que acumula os nomes dos alunos que esperam para inscrever-se

quando a escola está cheia (na realidade alunas, já que a autora está estruturando uma escola de mulheres) e outro, o quarto, onde se anotam os nomes das meninas que receberam prêmios (Op. cit. pags. 744-75). O que a autora prescreve em relação ao quinto e último registro será citado textualmente, para não se perder a riqueza do conteúdo:

"O registro de chamada, que é um resumo das listas do próprio nome, está dividido em oito colunas. Na primeira encontra-se a palavra *manhã*, e sob ela os números das aulas de escritura; na segunda *presentes*, e mais abaixo seu número; igualmente na terceira, sob a palavra *ausentes*; e a quarta *total*, e seu número. A mesma repetição há nas quatro colunas".

Paisagem típica da pretensão burocrática de controle, trata-se de um registro que tenta controlar exaustivamente a permanência de alunos nas salas em distintos momentos do dia. É evidente que esta é a maior preocupação: a fixação do corpo infantil na instituição, a vigilância sobre quem entra, quem sai, os que visitam, os que não ajudam, quem adoece, os que esperam entrar, os que são premiados: tudo meticulosamente descrito, contabilizado e exaustivamente calculado. De qualquer maneira, a pedagogia monitorial se previne de possíveis transgressões e dispõe de elementos que vão além do registro pontuado do fluxo infantil:

"Policia

Como ninguém deve entrar nem sair da escola, o mestre nomeará todos os dias um discípulo da oitava série para que sirva de vigilante na porta; mas para que este não perca inteiramente o tempo, ele dará um livro para que possa estudar.

O vigilante não deixará entrar nenhuma pessoa estranha sem a ordem do mestre." (Manual Práctico..., 1823: pag 156).

Em alguns casos o policiamento não parece operacionalizado por um aluno avançado, mas o próprio discurso pedagógico dispõe de profissionais para desempenhar a tarefa (Narodowski, 1991). Para a pedagogia lancasteriana, a vigilância é o limite final do modelo burocrático,

constituindo-se em um veículo de controle na pedagogia. Este aspecto também será tratado na seção a seguir.

A produção de saberes: competência e trabalho

Apesar de algumas pretensões surgidas no calor das lutas das ascendentes burguesias européia e americana, a constituição da escolarização moderna, segundo a ótica lancasteriana, repousa menos nos ideais rousseauianos de liberdade e fraternidade e mais nas posições utilitaristas de Jeremy Bentham. Enquanto na pedagogia dos séculos XVII e XVIII - como se viu no capítulo anterior - o modelo panóptico começa a construir-se, o projeto de instrução monitorial conduz os postulados de J. Bentham a limites até então inexplorados pelo discurso pedagógico. Esta expansão ocorre simultaneamente em dois âmbitos complementares, que maximizam a estratégia do poder panóptico instaurado tempos atrás dentro do campo da escolaridade moderna.

A partir do final do século XVIII, a constituição mesma do ensino mútuo, seu próprio traçado institucional, amplia os dispositivos de vigilância e castigos para espaços até o momento virgens. Virgens, inclusive, para La Salle e o resto da pedagogia "realista". No ponto de vista monitorial de configuração da escola, o sistema de supervisão vai abarcar até o último dos alunos mas não só de um modo passivo; quer dizer, os alunos não são somente espaços de observação, alvos expostos ao olhar da autoridade hierárquica. No discurso lancasteriano - e isto constitui um caráter nuclear em sua postura - todo vigiado está em condições objetivas, cotidianamente instituídas, de chegar a ser um sujeito de controle do corpo infantil, um outro anel, porém elevado a posição de vigilante.

No método lancasteriano o alunado sofre uma divisão significativa tendo em vista o desdobramento entre os que

operam o controle (um controle emanado de uma autoridade superior, é claro) e aqueles que são controlados; entre aqueles aos quais é delegada a transmissão de um saber e os que aprendem. A fronteira na estratégia disciplinar transcende o limite classicamente estabelecido para dissolver-se no próprio seio do corpo infantil. O sistema lancasteriano desarma o esquema de simultaneidade anterior para tentar produzir uma certa distribuição equitativa do olhar. De todas as maneiras, este novo ordenamento da distribuição é restrito a determinadas condições de visibilidade; condições obviamente enquadradas no esquema disciplinar geral:

"Esta é a excelência que o presente método leva consigo: a suma vigilância, que ele continuamente exige, afasta a ocasião e retrai a vontade de fazer o mal: O educando tem um tutor sempre a seu lado; ou então ele mesmo o é de outros: no primeiro caso o respeito o contém, e no segundo sua vaidade impede que se esqueça de si mesmo" (Laborde, 1823: pag. 45).

No entanto, o mais interessante é que estas frações nas quais se divide o alunado não são estáticas, mas se dobram e desdobram constantemente sobre si mesmas. O esquema observante-observado chega desta vez a investir por completo o corpo infantil, produzindo ao mesmo tempo contínuos intercâmbios na atribuição e no desempenho desses papéis.

O modelo de ensino mútuo introduz um elemento novo e original no desenvolvimento da estratégia disciplinar: agora todos olham. A vigilância não é uma ferramenta monopólica dos níveis superiores da organização escolar ou uma atitude exclusiva dos adultos. A escola de Lancaster democratiza o sistema de vigilância, fazendo de cada aluno um possível agente de controle. A autoridade, ainda que de modo sumamente pautado, se espalha pelo corpo infantil e, ao contrário do que acontece no modelo de instrução simultânea, onde a relação docente aluno é cara a cara, neste caso os monitores medeiam esta relação. Certamente, desta organização detalhada

das relações sociais na escola, os reformadores pedagógicos retiram uma boa dose de confiança na própria configuração da instituição escolar moderna. Muito mais sincero que seus sucessores, Andrew Bell considera que esta configuração é mais importante que a boa vontade de ensinar, motivo pelo qual escreveu na entrada de sua escola em Madras:

"THE SCHOOL TEACHES ITSELF"⁵

Indo além de seus antecessores, Lancaster não somente toma o pensamento benthamiano como referência para o modelo panóptico, como introduz outros elementos mais sutis, da ética utilitarista, que complementam a ação do panoptismo. Neste sentido, o sistema monitorial estabelece a disciplina escolar a partir de um sistema de prêmios e castigos, minuciosamente descrito nos textos lancasterianos; observemos por exemplo, que - respeitando a tradição da pedagogia moderna - o sistema de prêmios e castigos é definido como contrário ao da disciplina escolar tradicional: uma vez mais, uma teoria educativa se constitui atribuindo-se um valor fundante. Uma vez mais se produz a rejeição contundente aos castigos corporais. Neste caso, como veremos, produz-se uma descontinuidade evidente.

Uma das características centrais deste novo sistema disciplinar é a imposição da quantificação tanto das transgressões como dos avanços realizados pelos alunos. Este mecanismo se apresenta como um recurso fundamental na teoria lancasteriana, e instala-se de um modo bastante estável no seio da pedagogia: todas as ações dos bons alunos serão objetos calcularizáveis e deste modo, as recompensas para as ações a ocasiões corretas e os castigos correspondentes à incursão no erro, serão ajustados de acordo com este novo regulamento.

Lancaster retoma o utilitarismo típico de alguns textos de Bentham, os quais, por sua vez, logo se estabelecerão com

força incomum na *Chrestomanthia*⁶. Trata-se de introduzir elementos da ética utilitarista no controle geral da educação escolar, complementando a ligação panóptica dos corpos na instituição. Com isso quer-se dizer que além de instalar uma capacidade observadora onipotente, o discurso lancasteriano supõe que a busca individual por recompensa e a fuga constante dos castigos consolidará uma ordem capaz de garantir uma educação eficiente, barata, gerida pelos próprios alunos, os quais conservam o esquema face a possibilidade de castigo e da obtenção de prêmios.

"Temores e esperanças, penas e gozos, prêmios e castigos: isto é o que durante todo o curso dessa curta vida tem em contínua agitação aos homens crianças e às crianças homens" (Laborde, 1983: pag. 44).

O processo de ensino e aprendizagem é, para o movimento lancasteriano, fundamentalmente meritocrático, à medida que seu desenvolvimento é garantido pela ânsia de ascensão, pelo temor ao castigo, pela constante delação, etc. Consolida-se uma rede dinâmica formada pela conexão vertical e horizontal dos corpos, os quais parecem mover-se por meio de uma razão utilitarista, em busca de uma maior recompensa por suas atividades. Seguindo O. Hogan (1989), pode-se afirmar que ao menos centralmente e em comparação com o lassallismo, a pedagogia lancasteriana não prega a resignação, a renúncia, a regeneração, a piedade e a deferência. Sem abandonar totalmente estes valores, ela ao contrário, fomenta a ambição, o desejo e a competição, tendo em vista a conquista individual de prêmios. Se o controle do corpo infantil, na obra de Comenius, recai na racionalidade do método didático e nos textos lassaleanos, nas regras de civilidade, para os autores do método mútuo, a busca por um número maior de gratificações e prêmios materiais é o que mantém, de forma harmônica, a organização e a dinâmica das instituições escolares.

Esta questão adquire uma singular importância à medida

que ela expressa uma ruptura da pedagogia do século XIX em relação à tradição pedagógica anterior. O controle do corpo infantil deixa de ser avaliado por uma ideologia dos "bons modos" e da "boa educação"; a ação disciplinar deixa de se estabelecer em função de regras de civilidade: em seu lugar, é a moral baseada em um aproveitamento máximo das ações o que fará com que os alunos ajustem suas atividades às regras da escola.

Este fato não supõe que Lancaster exclua os saberes morais (ou de "costumes", como queria Comenius) da aprendizagem. Ao contrário, para a pedagogia monitorial não existe contradição entre a ambição e a competição, de um lado, e a moral de outro. Trata-se de produzir os saberes inerentes a uma nova moral, justamente, a moral dos agentes de mercado, imanente às pessoas que comercializam sem outra finalidade que a do lucro, e que se sustenta graças à competição e à ambição. Para o utilitarismo lancasteriano o modelo mercantil é valioso: a busca do interesse "real" (individual) se vincula diretamente à busca do interesse comum.

Neste modelo pedagógico, a dinâmica na pirâmide escolar se sustenta graças à competição entre os indivíduos, e que em Lancaster aparece como emulação. Seguindo Hogan (1989: pag. 400), pode-se afirmar que dois tipos de emulação aparecem na obra daquele autor. Por um lado, rivalidade no sentido de "cópia" em referência a uma das técnicas propostas para a aprendizagem da leitura e escrita, aritmética, religião e moral, e desenvolvimento da memória, áreas que compõem o ensino fundamental. Por outro, e isto se refere diretamente ao utilitarismo, a emulação proporciona o estímulo necessário para a aprendizagem e organiza a atividade didática entre alunos que "naturalmente" possuem capacidades desiguais em relação às suas habilidades para o desempenho escolar. Este é o modo pelo qual o lancasterianismo reelabora a "emulação" da pedagogia comeniana.

As recompensas também são de dois tipos. Uma são prêmios materiais, que para Lancaster, deveriam ser prêmios em dinheiro, de modo que cada ação correta correspondesse a um determinado número de libras, estipulado em uma rigorosa escala. Mais do que isso, uma parte significativa do orçamento escolar é destinada ao pagamento (em dinheiro) das recompensas⁷. Porém, destas ações se desprendem outras: a moral utilitarista não só atravessa toda a atividade propriamente educativa como se instala também no que se refere à gestão administrativa dos estabelecimentos. É com a pedagogia lancasteriana que surge a racionalidade utilitária no manejo das instituições⁸. A este respeito os exemplos são muitos:

"Dobra-se a recompensa dos monitores que dentro de um mês tenham feito passar mais discípulos para uma série superior, seja qual for" (Quignon, 1823: pag. 80).

De qualquer maneira, os limites entre a educação das crianças e a gestão administrativa da escola no sistema monitorial encontram-se muito deformados, já que os pedagogos insistem em desenhar uma instituição na qual ninguém esteja isento da ação formadora sobre a criança. Esta consideração descarnada de todos os dispositivos institucionais fizeram Lancaster e Bell confessarem que "o currículo oculto" ou "a face oculta da escola" são na realidade os mecanismos mais evidentes, mais visíveis e mais efetivos da instrução escolar.

Os outros prêmios são de ordem estritamente meritocrática. Seguindo os propósitos pedagógicos já descritos, Lancaster estimula a confecção de quadros de honra, medalhas ao mérito, etc. Levando ao extremo esta postura, a somatória de méritos implica a promoção e a possibilidade de se chegar à monitoria a qualquer momento. No ensino mútuo, a meritocracia é capaz de gerar o próprio sustento do sistema: os monitores. Ainda que não falem

medalhas, troféus e emblemas, esta meritocracia não é meramente simbólica já que a atividade escolar do aluno pode levá-lo a abandonar seu lugar de aluno e ascender aos tributos e funções daqueles que estão de posse do saber. A hegemonia de uma meritocracia de ordem estritamente simbólica se instalará na pedagogia pouco depois. Enquanto isso, na pedagogia lancasteriana, o mérito do menino o habilita, de fato, a instâncias qualitativamente diferentes e hierarquicamente superiores à tradicional posição de aluno.

O modo como utilitarismo e panoptismo se ligam pode ser visto a seguir:

"Se alguns dos que estão destinados a obedecer chegam a adquirir o direito de mandar, então todos os demais aprendem a respeitar, na autoridade, os dois melhores títulos que se conhece no mundo, isto é, a idade e o método" (Laborde, 1823: pag. 48).

A pedagogia de Lancaster permite a promoção individual dos alunos mais avançados para séries superiores. Este fato reforça a idéia de que há uma ruptura na simultaneidade da instrução e uma continuidade da graduação. No entanto, como se constata que um aluno tenha realizado méritos suficientes, além de se verificar os instrumentos burocráticos? Uma férrea maquinaria de controle, uma cadeia extensa de vigilância supervisiona constantemente o trabalho dos alunos.

Segundo Lancaster, monitores que vigiam monitores e até monitores especializados em certas áreas (leitura, cálculo) fazem com que as possibilidades de uma promoção equivocada sejam mínimas. Gozando do prestígio imanente à posição que conquistara por mérito próprio, o monitor possui a autoridade para premiar e castigar, além de ocupar o lugar do que sabe, ou pelo menos, do mandatário nomeado pelo único professor. Desse modo, a meritocracia é, para a pedagogia, um saber que se constrói cotidianamente, que se aprende no dia a dia da escola.

Estas afirmações põem em dúvida a existência de uma contradição entre vigilância e utilitarismo. No sistema de ensino mútuo estes dois aspectos constituem táticas específicas em relação à produção de saberes no âmbito escolar. A primeira tenta primordialmente gerar um campo de conhecimentos sobre o corpo infantil e por sua vez, fazer dele um corpo dócil, um elemento suscetível à modelação, fato que coexiste com a instalação de saberes próprios ao ser-vigiado, os quais La Salle gostava de descrever detalhadamente. A tática da vigilância repete o modelo já existente na pedagogia, só que o faz de um modo mais exaustivo (e mais instável, como se verá) já que permite multiplicar os pontos de observação distribuindo massivamente a capacidade de julgar e a possibilidade de transmitir saberes. Assim, não se modifica nem se substitui o modelo panóptico, mas se o amplia a espaços antes não explorados.

A questão da manutenção dos alunos em silêncio (que vai se tornando obsessão, como já se pôde observar desde o primeiro capítulo deste estudo) exemplifica bem tal ampliação. Os pedagogos lancasterianos aprofundam o sistema de sinais adotado por La Salle, possibilitando, como descreveu Foucault em *Vigiar e Punir*, uma ação mais detalhada sobre o corpo infantil. O sistema mútuo propõe que se separe as partes que compõem a corporeidade para reintegrá-las através de sua ação disciplinadora. Por essa razão, as ordens são agora menos extensas e mais focalizadas, o que aumenta a quantidade de "sinais" a transmitir. O livro de Madame Quignon (1823: pag. 69-72) explicita cinquenta ordens padronizadas, combinando palavras, palmadas e toques de campanha. As últimas cinco ordens, descritas a seguir, dão uma idéia das pretensões normalizantes do discurso pedagógico lancasteriano:

"46. - Para fazê-las levantar -
um toque de campanha.

- 47.- Para fazer vir as monitoras.-
monitoras; e um toque de campainha.
48. - Para a continuação dos exercícios. -
continuidade.
49. - Para fazer levantar a cabeça e o trabalho
(sic).-
Levante a cabeça e abandone as tarefas.
50. - Para fazer com que as meninas prestem atenção. -
Atenção" (Op. cit., pag. 72).

Quanto ao utilitarismo, a pedagogia lancasteriana o produz como um *saber*, ou seja, a competição e a delação, por exemplo, circulam como saberes na instituição escolar. É claro que a tática do utilitarismo se desprende daquela da vigilância ao se dar como um produto (a rigor, um produto com fortes matizes ideológicos) da disposição dos corpos e da expressão palpável de certas regras estabelecidas nas escolas através de dispositivos institucionais. Porém, o utilitarismo assume depois uma notável autonomia e passa a abarcar o conjunto da atividade escolar. A moral utilitarista é consequência de uma certa disposição panóptica dos corpos mesmo que ela apareça como causa desta.

O utilitarismo instalado pelos pedagogos lancasterianos constitui uma das principais razões pelas quais este movimento é eleito como descontinuidade básica na história do nascimento da pedagogia moderna. Embora as práticas utilitárias tenham se desenvolvido bem antes, o sistema monitorial aperfeiçoa sua aplicação no meio escolar a ponto de fazer com que o utilitarismo perdure como um componente básico do discurso pedagógico mesmo quando tal sistema perde sua importância.

De acordo com Hogan (1989) a vigilância parece afastar-se do novo poder instalado mais recentemente na sociedade moderna (paisagem descrita por Foucault em *Vigiar e Punir*) enquanto o utilitarismo parece ter sua origem na

revolução industrial, em especial, na revolução do mercado capitalista (Hogan, 1988: pag. 401). Seguramente, é por sua referência ao mercado que o utilitarismo lancasteriano atrai, de forma notória, especialistas e educadores da época, tendo hegemonia no discurso pedagógico das três primeiras décadas do século XIX na Europa e na América: ele marca a possibilidade de resolução (ainda que de forma normativa) da problemática que se estabelece face as possíveis correspondências entre a prática escolar e a esfera das atividades econômicas. É seguramente também por sua relação a este fato que o método de ensino mútuo atrai políticos e homens de negócios: na história da pedagogia será difícil constatar novamente um encontro tão estreito e fecundo entre pedagogos, políticos e empresários, especialmente no modo como ocorre nos primeiros anos de aplicação do sistema.

A coexistência, no discurso lancasteriano, de elementos provenientes do poder disciplinar expressos na tática de vigilância com aqueles vinculados à moral utilitarista e ao desenvolvimento de um mercado capitalista, carece de algumas observações que contribuem para deslindar as questões colocadas por Hogan (1989) em sua análise das conseqüências da projeção de ambas as esferas - disciplina e mercado - no plano da pedagogia⁹.

Ao contrário do que possa parecer, a moral utilitarista, a competição, a ambição e a delação, submetidos ao desejo de ascensão na pirâmide escolar, não são componentes alheios ao poder disciplinar geral, instalado na sociedade moderna. Enquanto tática, a moral utilitária e o conjunto de elementos que dela decorrem equivalem à tática da vigilância, embora ambas estejam interligadas na perspectiva de uma estratégia geral, constitutiva da sociedade: o disciplinamento. Parece impossível separar um e outro aspecto no discurso lancasteriano. Parece também impossível detectar predominâncias já que todas as referências utilitaristas

desembocam, mais cedo ou mais tarde, em um esquema de controle. A ambição é promovida se a atividade dos alunos desenvolve:

"... como um mesmo corpo, sob um mesmo sistema e em um mesmo estabelecimento" (Orígenes y progressos... s/d).

O desenvolvimento do desejo na pedagogia lancasteriana, assim como em outros textos modernos, parece concentrar-se nos limites de uma instituição de seqüestro. Neste caso, o desejo é instigado compulsivamente em prol da obtenção de recompensas materiais concretas, o que o torna mais visível, e provavelmente, mais controlável. No entanto, esta situação não implica a ausência da disciplina, nem a moderação de seus efeitos, mas sim um modo peculiar de produção da mesma em um novo espaço. Domesticação do desejo por sua satisfação imediata enquanto gozo pela supremacia trabalhosamente estabelecida sobre o corpo do outro; controle da atividade infantil encerrando-a em uma competição feroz, febril, interminável.

Em oposição a estas afirmações, uma outra explicação da relação discurso - utilitarismo na pedagogia moderna poderia reproduzir uma visão de certo modo "ingênua" do poder disciplinar descrito nos textos de Foucault, mesmo que, a rigor, se devesse falar menos de uma visão "ingênua" e mais de uma estrutura repressiva do discurso sobre os efeitos do poder. Neste ponto de vista, pode-se chegar a inferir que o poder discursivo, gerando vigilância e castigo, é repressivo, coativo ou censor, enquanto a moral utilitária produz desejo. Neste sentido, a pedagogia lancasteriana seria mais utilitária que repressiva, mais vinculada ao mercado que à disciplina.

Entretanto, o poder institucional em geral e tal como aparece na obra lancasteriana não é um aparato destinado a negar, ou pelo menos sua função primordial não é interditar a

ocorrência de certos fenômenos. Ele pode reprimir, mas só circunstancialmente e localmente, em relação a uma estratégia global. Na linha foucaultiana, poder-se-ia afirmar que o poder é centralmente produtivo: produz prazer, induz saber e, portanto, gera práticas efetivas de circulação de saberes nas instituições escolares¹⁰. Que mecanismos geram a competição, a ambição e o desejo, a não ser aqueles disciplinares, que se formam ao redor de uma estratégia geral do funcionamento institucional? O esquema disciplinar da instituição escolar produz, à luz da pedagogia monitorial, um saber utilitarista localizado tanto no nível do corpo infantil como no lugar do docente.

É evidente que no início do século XIX, o modo de controle sobre o corpo infantil variou de forma notória. Os mecanismos institucionais deixam de se basear na obediência imediata, expressa pelas normas de civilidade e de boa educação, e passam a gerar um conjunto de condutas vinculadas mais à ambição do que à piedade, mais à competição que à submissão. Desse fato não se pode deduzir, no entanto, que a pedagogia lancasteriana privilegia a ambição mercantil em detrimento do controle panóptico. Mesmo que a tática de controle tenha mudado (tem mudado em parte porque a tática da vigilância perdura), e que se tenha operado uma mutação na distribuição do corpo infantil, todas essas mudanças ocorrem no interior de uma estratégia geral que tem gerado um saber diferente na escola: a da restrição da deferência e o estímulo da competição.

A autoridade hierárquica tem seus limites definidos por aquilo que ela contribui para produzir: a compulsão ao êxito meritocrático. O utilitarismo circula como saber predominante na instituição escolar, e a pedagogia lancasteriana sonha com a introdução da vida na escola, com a submissão dos rituais da escola às práticas do mercado. Como se verá mais adiante, este sonho terá um despertar atroz.

A correspondência entre escola e mercado e a predominância do saber utilitarista na escola não são elementos exclusivos de relações que a pedagogia constrói visando a solução de problemas oriundos da conjunção das esferas produtivas e educativas. A questão da irrupção do mercado na produção de saberes na instituição escolar se justapõe às pretensões em formar trabalhadores e operários e ao interesse em gerar força de trabalho.

É necessário destacar que além da possibilidade de massificarem a educação primária e de encontrarem freqüentes analogias entre esta instituição e o mercado, os teóricos e políticos descobriam nos fundamentos do método, um elemento que supostamente lhe era inerente e que lhe dava prestígio no momento da análise das relações entre esfera educativa e econômica e entre a educação escolar e o progresso social. Este elemento são as analogias que os especialistas da época acreditavam encontrar entre a forma lancasteriana de organização escolar e a organização fabril que se alastrava na europa industrializada. O enquadramento dos alunos à esta modalidade de prática institucional constituía um estímulo para os propulsores desta prática, especialmente no início de sua instauração.

Diferentes autores¹¹ enfatizam o alto índice de confiança que, em fins da segunda década do século XIX, as autoridades de vários países outorgavam ao método monitorial no que se refere à formação de operários, e explicitam as pretensões da florescente burguesia sobre a massificação da escola pública (Foucault, 1987). Para o caso Íbero-americano, os propagadores da educação elementar portenha nos anos de 1820 destacam as qualidades do método monitorial não para acompanhar, por exemplo, o processo de industrialização, mas para gerá-lo (Narodowski, 1990).

Em que consistem estas analogias? Ao romper com a configuração da sala de aula como missa, encontrando um modelo de relação diferente daquele prefigurado pela igreja católica, o método monitorial parece buscar na estrutura piramidal da organização fabril, um ponto de fuga. Produz-se então uma vertiginosa substituição de um modelo originário das práticas religiosas católicas pelo das práticas produtivas das fábricas. Fortemente instalada no método lancasteriano, a relação educação-trabalho propõe uma resolução, por analogia, do dilema do disciplinamento operário e da participação dos educandos na atividade produtiva.

Além de se basearem na hierarquia piramidal, estas analogias pressupõem um sistema de ascensão particular. Conforme já foi analisado, o lancasterismo prega a produtividade como atividade do estudante e em função dela propõe as promoções, sujeitas apenas às necessidades de produção, de modo que não há momentos especiais para que aconteçam. Estas promoções têm o efeito de colocar um colega como supervisor do trabalho realizado. O método lancasteriano toma da recente organização fabril, a presença do "capataz", alguém que é investido de poder de controle pelo poder de uma autoridade superior e que, justamente por isso, se coloca junto aos que estão na posição de mando.

Uma outra analogia se refere ao sistema de premiações baseado no mérito, especialmente a introdução do dinheiro como forma de recompensa. A produtividade é premiada materialmente, e o aluno é um trabalhador que vê seus esforços reconhecidos de forma proporcional, estritamente proporcional, às conquistas obtidas. Os mecanismos de contabilidade do corpo infantil existem, segundo o modelo monitorial, para garantir a objetividade.

No discurso lancasteriano, a escola não é só um lugar de aprendizagem da leitura, escritura e cálculo. Os textos

pedagógicos explicitam aquilo que os especialistas do final do século XX chamariam de "currículo oculto" já que neles se encontram o adestramento à ordem, a apreciação do valor do tempo e a alternância no desempenho de diferentes cargos. No entanto, esse tempo, essa ordem e esses cargos, diferentemente do método lassalista, correspondem a uma nova distribuição dos corpos operada pela nascente indústria capitalista. Neste fato reside o valor de uma análise da descontinuidade no percurso da pedagogia moderna, mesmo que, como neste caso, se trate de descontinuidades relativas a modos específicos de se arranjar os dispositivos institucionais: é verdade que toda a pedagogia moderna reclama por "ordem", "tempo" e "posição a ocupar", porém só o sistema de ensino mútuo lhe confere um conteúdo visceralmente capitalista, em correspondência direta com a nova organização do processo de trabalho.

O uso do tempo na instituição escolar sofre uma mudança relevante no sistema monitorial. Embora a medição meticulosa do tempo e a cuidadosa distribuição das atividades ao longo dele estejam presentes desde muito tempo na pedagogia, sendo especialmente aprofundadas pela proposta lassaleana, o método lancasteriano instaura uma visão radicalmente diferente sobre o assunto: o tempo escolar passa a ser recompensado, um tempo pago, condicionando o desenvolvimento das atividades. Do mesmo modo que a organização nas fábricas, a pedagogia monitorial procura impor uma ação sem desperdícios. Durante todo o tempo, o corpo deve estar ligado a uma tarefa específica, tarefa esta que resultará em conquistas individuais e portanto gerais, e que será devidamente paga em função de seu êxito. Por essa razão é que a atividade precisa ser devidamente elaborada e executada para que nenhum segundo, por irrelevante que pareça, seja desperdiçado. A organização do trabalho escolar se instaura na pedagogia monitorial como uma organização de tipo capitalista: organização atravessada por muitos dos mecanismos que

configuram o trabalho nas fábricas.

A participação em massa da população adulta nas fábricas, conforme se explicitou mais acima, merecia de fato uma previsão, do ponto de vista pedagógico, sobre o lugar que caberia à escola nesse processo. O sistema monitorial parece não deixar dúvidas: trata-se de controlar o tempo livre das crianças e também formá-los para seu próprio futuro produtivo, transformando seu corpo em virtual força de trabalho e o tempo humano em tempo de trabalho (Foucault).

Na verdade, a análise que a pedagogia lancasteriana faz do trabalho não é isolada. À pedagogia do século XIX não escapa o estudo de um dos novos objetos que este século apresenta. Especialmente na primeira metade do século, o discurso pedagógico não recuará na busca de uma resolução efetiva de problemas como a correspondência escola-trabalho, o disciplinamento para a indústria, a formação de quadros dirigentes, a aprendizagem de técnicas, o problema do trabalho alienado, etc. O trabalho irrompe na pedagogia e dela não se despregará em nenhum momento mais. Toda expressão do discurso pedagógico estará, desde então, impregnada por essa problemática, e a profundidade, com a qual esta se impõe impede que se escape dela, de modo que autores de diferentes índoles ideológicas e inscritos em correntes com orientações distintas compartilham um mesmo cenário epistêmico, malgrado suas mútuas censuras. Um cenário inteiramente distinto da pedagogia de épocas anteriores.

A pedagogia do início do século passado trabalha a questão das relações entre escola e trabalho em duas dimensões. Por um lado, interessa-lhe resolver o problema da formação de agentes produtivos para todos os níveis da pirâmide ocupacional, isto é, que lugar cabe à instituição escolar na provisão de recursos para a produção. Esta dimensão, por sua vez, divide-se em dois aspectos: um que

corresponde aos conteúdos explícitos na formação do trabalhador, as "habilidades técnicas do trabalho", e outro que corresponde aos hábitos disciplinares próprios à organização fabril. Por outro lado, interessa-lhe o problema do lugar do trabalho na escola: como a atividade escolar deve ser planejada ou pelo menos reorientada desse ponto de vista. Em síntese, esta fase da pedagogia instala uma reflexão acerca do trabalho que a acompanhará em todo seu desenvolvimento: que serviços a escola presta ao mundo do trabalho e como o trabalho se expressa, ou deverá expressar-se, na escola.

No entanto, estes aspectos são desvelados de uma maneira condensada, já que os teóricos da época não parecem desprezar uma dimensão da outra e tentam integrar em um só traço os dois aspectos concernentes à primeira. Como se observou, não há divisão taxativa entre o trabalho na escola e fora dela, o que não supõe um processo escolar "rudimentar" como querem alguns autores, e sim um processo sutilmente elaborado em função de objetivos claros: o mundo da produção explode de tal maneira que não parece haver lugar para outros modos de configuração escolar que não sejam os que implicam uma relação direta com o mundo do trabalho.

É certo que, por exemplo, o movimento lancasteriano, como nenhum outro, desafia a sociedade vitoriana inglesa no que diz respeito à questão do mercado e à aprendizagem do saber do trabalho. No entanto, tudo leva a deduzir que não é só este movimento que se estrutura para o tratamento da questão. É acerca do trabalho que se falará ao longo de toda a pedagogia do momento. Na Inglaterra, os *Factory's act* e o problema das escolas de meio período irão durante várias décadas corroer o pensamento educativo e social, terminando por questionar a moral altruísta em relação ao trabalho infantil¹². Em relação à primeira dimensão do problema, novas questões aparecem: a criança é criança se trabalha? Dúvida

que comove as almas mais nobres; questão à qual o discurso pedagógico do século XIX responde colocando a instituição escolar como condição necessária para uma boa resolução. A escola segue sendo o lugar onde a criança se realiza verdadeiramente como criança.

O pensamento pedagógico vinculado ao movimento operário europeu e as idéias socialistas da época não se fundamentam em temáticas diferentes daquelas desenvolvidas pelos reformadores ligados à classe empresarial. A pergunta se unifica: como combinar educação e trabalho? Como trazer o trabalho produtivo para a escola? Embora as respostas de uns e outros distingam-se de forma notória, o discurso pedagógico compartilha a mesma preocupação, e sua conjunção é atravessada por um mesmo eixo temático: a combinação entre uma e outra esfera deve ser resolvida urgentemente; a situação social não é postergável. Um parágrafo de Charles Fourier, pensador inscrito nas correntes socialistas da época, resume o panorama.

"A educação social tem por objetivo oferecer o desenvolvimento completo das atividades materiais e intelectuais, e aplicá-las todas, inclusive o prazer, na indústria produtiva" (Fourier, 1971: pag. 214)

No início do século XIX, o pensamento pedagógico problematiza as relações entre educação e trabalho tanto nas ligações entre escola e produção como no viés que esta última assume em relação à primeira. Isto em referência direta a um pressuposto - difundido não somente nos meios socialistas e pouco estranho à irrupção do trabalho como novo objeto - que consistia em atribuir ao trabalho um caráter constitutivo da espécie humana. Por isso, a resolução do problema não é uma saída acessória mas implica um ponto crucial para todas estas posições.

Logicamente, os modos como as relações se estabelecem diferem sobremaneira: em alguns casos, trata-se de extirpar

as crianças da fábrica é levá-las à escola. Outros, menos prudentes como Voltaire, repudiarão os benefícios da escola para o disciplinamento de classes subalternas através de afirmações que lhe custariam um bom tempo de recuperação. Outros tentarão a combinação entre uma e outra, etc.. Todos partilham o mesmo cenário discursivo: a problematização do trabalho pela pedagogia, e levando-o à categoria principal. O arranjo para o futuro produtivo dos meninos ocupará o lugar que antes era atribuído a uma ordem futura demasiada geral ou à formação para a vida eterna. A partir do século XIX uma meta importante no discurso pedagógico moderno é a participação mediata ou imediata - segundo o caso e a função ou posto a ocupar - dos atuais alunos na produção. A questão do trabalho se instala como "valor" central na pedagogia e nada poderá elidi-la.

Tanto Lancaster e a pedagogia monitorial como outras correntes diferem das posturas posteriores em relação às questões colocadas. O vínculo educação escolar-trabalho se resolve no sistema de ensino mútuo, através de um modelo organizacional que se assemelha à organização das fábricas e de outras práticas institucionais análogas às modernas práticas de trabalho que o capitalismo acaba de introduzir. Assim como para Karl Marx, os últimos anos do século XVIII e os primeiros do XIX correspondem a uma etapa "descarnada" do capital enquanto exploração da força de trabalho, também o vínculo escola-trabalho constitui uma etapa "descarnada" para o discurso pedagógico, pois essa integração aparece fundamentada em estratégias estritamente escolares - no sentido que se vem desenvolvendo até aqui - fomentando o aparecimento concreto de processos de trabalho na escola, o que muda completamente sua configuração em relação às colocações típicas.

Apesar das diferenças políticas e ideológicas, tanto para Lancaster como para Fourier, Owen e mesmo Marx, a

"combinação" será um dispositivo central, ainda que o primeiro deles não admita uma ênfase tão forte no trabalho manual e sim na absorção explícita de mecanismos próprios à organização fabril. Do outro lado da moeda, os pensadores socialistas também radicalizam os mecanismos de organização institucional em função do trabalho, ainda que o resultado da operação seja uma inversão de sinais a respeito dos valores éticos do mercado capitalista levantados por Lancaster. Robert Owen, por seu lado, criou uma tradição forte a partir da experiência de New Lanark, e mesmo não sendo de todo propenso ao trabalho para crianças menores, é um dos que instala a "combinação" como solução privilegiada. Entretanto o seu percurso teórico, no dizer de um dos seus principais intérpretes, Harold Silver (1984), não tem sido considerado mais profundamente no que diz respeito ao impacto que sua obra produz em pedagogos socialistas posteriores.

Marx, por sua vez, faz uma referência direta a Owen ao delinear o caráter da educação "futura", situando-se ele também - e ele mais do que ninguém - na perspectiva segundo a qual o trabalho é o constituinte essencial de uma educação renovada.

"Do sistema fabril, que podemos ver em detalhes na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que combinará, para todas as crianças, a partir de certa idade, o trabalho produtivo com a erudição e a ginástica, não só como meio para aumentar a produção social, mas como o único método para a produção de homens desenvolvidos de maneira multifacetada" (Marx, 1979: pag. 589. O grifo é do autor).

Enfim, este é o panorama da pedagogia do início do século XIX. Panorama no qual autores de diferentes orientações teóricas e políticas possuem uma preocupação em comum. Este é o modo pelo qual esta etapa do pensamento pedagógico lida com as novas questões que este século apresenta à história do pensamento moderno.

No entanto, as afirmações sobre a relevância das alusões explícitas ao trabalho e sobre a questão da ambição e do mercado no âmbito da pedagogia moderna não tardarão a ser substituídos por outras visões. Visões menos radicais, mais sutis, onde o trabalho escolar tenderá a uma forma própria, deliberadamente alheia à organização do trabalho nas fábricas. É certo que algumas posturas reivindicarão esta visão frontal e descarnada. Este papel deverá ser protagonizado sobretudo pelos pedagogos socialistas e anarquistas, certas posições tecnicistas, etc. No entanto, o trabalho como objeto de estudo da pedagogia e sobretudo como problema, será compreendido de maneira nova, apartando-se definitivamente dos problemas da relação escola-trabalho e trabalho na escola. No próximo capítulo se insistirá sobre essa questão.

Notas do capítulo IV

¹ Carlos Newland. *El Experimento lancasteriano en Buenos Aires* (Newland, 1988).

² Esta condensação é própria de nossa falta de interesse em analisar as diferenças mais sutis entre os autores (Bell, Lancaster, Stong, Laborde, etc.). O que se pretende é abarcar o ensino mútuo como um movimento teórico de vastas proporções, onde as diferenças entre autores e posturas não podem deixar de existir em uma referência a um tronco comum. Remetemos novamente o leitor ao livro de Hamilton (1989), e ao de C. Kaestle (1973), para uma elucidação das diferenças.

³ A este respeito pode-se consultar também a *Cyclopédia of Education* (Monroe, 1912), mais especificamente o artigo intitulado "Monitoryal System" (vol. 4, pag. 296-297).

⁴ A marca que se observa no final do prólogo correspondente às iniciais B. R. possivelmente pertençam a Bernardino Rivadavia, um dos mais importantes teóricos da burguesia portenha e político divulgador do método lancasteriano que no momento da edição do livro, era Secretário de Governo da Província de Buenos Aires e depois será o primeiro presidente argentino.

⁵ Citado por Hamilton (1989: pag. 80).

⁶ A referência à obra de Bentham é a mesma que no capítulo anterior: Bowring (1992).

⁷ Veja-se Bowen (1981: pag. 294, do vol. III). Algumas interpretações de lancasterianos são contrárias à recompensa em dinheiro. No caso de Quignon (1923: pag. 80), repudia-se o dinheiro corrente, porém se o substitui por "signos de primeira e notas de valor". A autora cria uma moeda de câmbio escolar.

⁸ Um artigo não recente, porém a nosso ver, de muita importância para a compreensão deste novo fenômeno, é o de Miller (1973). É necessário ressaltar que, como a gestão administrativa dos estabelecimentos está atada à situação política, em diferentes nações têm surgido diversas respostas em relação ao governo das escolas, a relação entre gastos e benefícios, etc. É preciso lembrar que toda a discussão dos historiadores da educação nos Estados Unidos sobre a tese Callahan, gira em torno deste problema, já apontado por Lancaster e seus sucessores no início do século XIX.

⁹ "Finalmente, ainda que a noção de poder disciplinar de Foucault propicie uma ferramenta incisiva para reconhecer a natureza e o tipo de poder no cotidiano da vida social, Foucault erra ao distinguir, entre as funções disciplinares do poder, ("*Normalization*") e "*pouvoir/savoir*" como uma tecnologia do poder disciplinar" (Hogan, 1989: pag. 196, no original francês).

¹⁰ "Se é forte (o poder), é porque produz efeitos positivos ao nível do desejo - isto começa a saber-se - e também ao nível do saber" (Foucault, 1980: pag. 107).

"Se o poder não fosse repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer 'não pensais' que realmente seria obedecido? O que faz com que o poder se enraíze, que seja aceito, é simplesmente o fato de não aparecer somente como uma força que diz não, mas que de fato a atravessa, induz prazer, forma saber, produz discursos; é preciso considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social mais do que como uma instância negativa que tem como função reprimir" (Op. cit.: pag. 182)

"Todos estes elementos negativos - proibições, repressões, censuras, denegações - que a hipótese repressiva reagrupa em um grande mecanismo central destinado a dizer 'não', sem dúvida são somente peças que desempenham um papel local e tático em uma instância de discurso, em uma técnica de poder, em uma vontade de saber, que estão longe de se reduzirem a esses elementos" (Foucault, 1987: pag. 20).

¹¹ Veja-se Querrien (1984).

¹² Para uma análise mais detalhada, confere "Ideology and Factory Child: attitudes to half-time education", capítulo 2 do livro de Silver (1983: pags. 35-59)

CAPÍTULO V

Perigo de Subversão

Alternativa para a Instrução Simultânea

A incursão pelos diferentes aspectos do método lancasteriano que configuram uma descontinuidade no devir do discurso pedagógico suscitam várias perguntas que, insinuadas ao longo do capítulo anterior, merecem, a nosso ver, um tratamento mais detalhado. A descrição, quase sempre elogiosa, dos principais componentes do sistema monitorial pelos pedagogos na época em que o método era aceito praticamente sem discussão, no campo político e pedagógico, suscita uma questão: quais são as razões que fazem com que o método monitorial predomine na pedagogia durante 20 ou 30 anos para desaparecer depois, de forma paulatina e decisiva. Em outras palavras, cabe indagar os motivos pelos quais as condições de produção do discurso pedagógico se modificam levando à extinção da educação lancasteriana, hegemônica durante algumas décadas de um lado a outro do oceano.

Esta questão será tratada mais diretamente na próxima seção deste capítulo, quando for examinado o processo pelo qual todas as propostas alternativas para a simultaneidade, surgidas no decorrer do século XIV e nos anos posteriores, são negadas e ao mesmo tempo absorvidas por uma nova simultaneidade. No entanto, outras questões intervêm nessa problemática e serão agora analisadas porque elas abrigam em seu interior processos de muita importância histórica e pedagógica. Pode-se afirmar que nas frestas da pedagogia lancasteriana encontram-se elementos que ajudam a explicar o auge do método, a demarcar o roteiro de sua agonia assim como a compreender as razões de sua substituição definitiva por outra estratégia institucional.

Para começar: Que conseqüências acarreta o fato de uma pedagogia se constituir a partir de um processo de

aprendizagem que é conduzido por um aluno? É imprescindível nos indagarmos acerca de algumas conseqüências que se seguem a esse fenômeno. Como se afirmou no início do capítulo IV, o monitor não é uma figura nova na pedagogia, mas o espaço que lhe é atribuído no método mútuo é inteiramente novo, constituindo uma fórmula específica relativamente ao poder conferido à infância. Aquele monitor que desempenhava um papel acessório na simultaneidade áulica ocupa, na pedagogia lancasteriana, um lugar de protagonista. Não é um simples ajudante do mestre, embora possa eventualmente atuar como tal; é ele mesmo o responsável, em grande medida, pela educação de outras crianças.

O constante desdobramento da posição da criança face à possibilidade de ocupar o lugar do mestre implica duas situações significativas para a pedagogia moderna. A primeira, enquanto dinâmica interna à posição, é a mobilidade em relação ao lugar do que sabe. A segunda enquanto objetivo mesmo, é que a ocupação do lugar do que sabe não está condicionada à idade. Como se pode facilmente comprovar, estas situações já haviam sido resolvidas no discurso pedagógico. Todavia, em seu afã inovador e em razão de seu interesse em minimizar esforços (tornar mais fácil a aprendizagem, delimitar a escola, instaurar na escola os mecanismos próprios ao mercado capitalista e à organização de produção das fábricas), o lancasterianismo retrocede um século na discussão: nos fatos do discurso pedagógico, muitos de seus antigos alicerces serão balançados.

A segunda das situações enumeradas confronta-se, de certo modo, com o conteúdo estabelecido até então pela tradição pedagogizante da infância (consolidada basicamente no século XVIII). Este confronto não leva a pensar no fim da pedagogização, mas em sua mutação, tendo em vista o fato de que a idade não é mais o fator único nem central da delimitação da criança, sendo encoberto por um novo elemento,

antes irrelevante: o mérito. Na verdade, o que o lancasterianismo produz é uma interação destes aspectos já que o recorte da idade infantil (com as características modernas que a mesma possui) não é questionado, mas de certo modo superado, pela instalação do novo valor. O mérito produz um efeito surpreendente: não é preciso crescer para ocupar o lugar do que sabe, lugar obviamente delegado pelo mestre; também não é preciso especializar-se pois o esforço individual é capaz de substituir a graduação biológica e o treinamento extra-escolar específico, anteriormente estabelecido pela pedagogia.

O resultado final é um fenômeno que repugnaria aos pedagogos de então e que de fato repugnou a não poucos teóricos contemporâneos ao auge do método monitorial. Qualquer um pode ensinar; não importa sua condição biológica e sim o mérito conquistado em relação à posse do saber. Não é necessário ser um adulto para educar as crianças: estas, embora sob o mandato de um adulto, podem educar-se, prescindindo do brasão que a maioria historicamente lhes cobra: a experiência. O método lancasteriano distribui equitativamente a capacidade de formar, fazendo abstração da idade e pondo ênfase na capacidade de cada sujeito em contribuir para a produção de saberes nas escolas. É evidente que o princípio da autoridade ancorado na idade (na experiência acumulada com os anos, na pertencência ao mundo dos adultos) fica desse modo definitivamente subvertido. A definição de criança instaurada pela pedagogia, e que entre outros aspectos, consistia em dividir a humanidade de acordo com a idade, a experiência e a participação de um determinado modo na instituição escolar, é fortemente questionada por estas irreverentes teorias educativas.

No entanto, a subversão do princípio de autoridade, instaurado há um século e meio atrás, recebe seu último toque com a primeira das situações enumeradas: a mobilidade em

relação à ocupação do lugar daquele que sabe. É evidente que a organização mútua da escolaridade promove a aprendizagem de saberes relativos à ambição e ao interesse pessoal. Porém, é também evidente que esses saberes são desenvolvidos em um âmbito onde a conquista de méritos modifica imediatamente a possibilidade de posse do lugar do que sabe. Todos, a qualquer momento, estão em condições de ocupar esse lugar. Antes reservado a uma só pessoa, que devia ser adulta e profissional, esse lugar é agora quantitativamente multiplicado já que o que pode ocupá-lo não precisa ser adulto e nem se restringe a uma pessoa por sala (o mestre). O sistema de ensino mútuo gera uma explosão do lugar do que sabe e a obtenção de qualquer um dos múltiplos espaços daí oriundos é determinado pela ambição e pelo esforço pessoal e não por caracteres biológicos: passa-se do registro de status graças a elementos naturais para a atribuição de papéis em virtude da capacidade e do esforço.

O princípio de autoridade baseado na idade recebe com este último lance, o golpe final. Não é necessário crescer para ensinar. Tampouco é necessário possuir uma especialização profissional. A vontade de prosperar na pirâmide escolar e a ambição desenfreada em obter méritos são condições suficientes para a ocupação do lugar do que sabe. Lugar móvel, dinâmico. Espaço não mais restrito a uns privilegiados, mas troféu de uma disputa desesperada. Ocupar o lugar do que sabe é um prêmio, uma conquista acessível a qualquer um que se esforce. Isto significa que o modelo monitorial supõe uma desvalorização do status docente como princípio do qual emana o exercício da autoridade escolar, especialmente no que diz respeito à sua especialização e aos saberes que ele produz, distribui e legitima. Embora as escolas normais tenham se desenvolvido bastante na época de apogeu do método, a própria prática institucional - na ótica lancasteriana - demonstra que a formação de um educador não precisa de instituições especializadas. No momento em que é

designado pelo mestre, o monitor se transforma necessariamente em sua contra-cara: sua simples presença pode questionar alguns dos atributos de mando do professor.

O método lancasteriano concebe o processo de iniciação à docência como estando bem próximo do aluno, dentro, inclusive, dos limites físicos da instituição escolar. Esta proximidade ocorre de duas maneiras. A primeira diz respeito ao tempo, pois não é necessário, como na simultaneidade áulica, acabar toda a escolaridade para exercer funções docentes. É inerente ao próprio método o fato de que os que se encontram em formação ensinem aos outros. A segunda refere-se à capacidade para o exercício da docência. Esta se obtém na simples prática como aluno, não carecendo de outra especialização, a não ser as recomendações - de leitura dos textos lancasterianos, por exemplo (Lancaster, 1805) - feitas pelo único mestre. Desse modo, dilui-se a importância do "especialista" enquanto formação do educador.

Assim como em relação ao mestre, um outro conjunto de interrogações se apresenta quando se considera o controle dos corpos na instituição escolar. É evidente que o modelo panóptico se mostra mais eficaz para este fim do que o da instrução simultânea, pois como se disse antes, ele possibilita a multiplicação dos pontos de observação, distribuindo a capacidade de julgar e a possibilidade de transmitir saberes. No entanto, paradoxos do discurso pedagógico, quando este modelo se espalha, procurando atingir pontos ainda inexplorados, ele produz um efeito perverso: saber, ensinar, dar ordens, são funções que, no método mútuo, deixam de ser fixas e passam a encarnar-se naqueles aos quais até então se negara o direito à docência e portanto, o exercício dessas ações: as crianças.

Esta mobilidade põe em dúvida um ideal propagado pelos partidários desse método: o controle total sobre a atividade

infantil na escola. O discurso do método mútuo tende a inibir a pretensão de controle total do que as crianças fazem na escola a cada dia e em cada momento. A complexidade dinâmica da organização escolar se opõe, desse modo, ao esquema fixo e estático no qual as crianças não são consideradas aptas a sair do lugar que ocupam durante todo o processo de escolarização.

A dispersão do exercício do poder em novos espaços traz novas conseqüências. Em relação ao funcionamento da justiça na escola, nota-se que enquanto na instrução simultânea, o mestre é parte do processo e ao mesmo tempo juiz, no modelo lancasteriano a única opção é explicitar objetivamente a atribuição dos prêmios e castigos a fim de que ela possa ser exercida por qualquer um que ocupe o lugar do que sabe. É certo que a capacidade legislativa continua nas mãos do adulto. No entanto, o exercício da justiça não depende da gravidade da pena de cada situação, mas segue normas que se mantêm além dos atos, e que se fundam nos textos monitoriais que habitualmente trazem a explicitação e especificação das faltas, dos castigos pertinentes, dos avanços obtidos e suas respectivas recompensas.

Todas estas considerações indicam que, do ponto de vista de uma harmonia interna, o modelo panóptico do lancasterianismo é potencialmente mais instável que seu antecessor, instabilidade que se deve a dois motivos complementares: primeiro, a sua estabilidade depende de uma mobilidade constante: seu equilíbrio é dinâmico. Segundo, sua própria existência depende de um questionamento dos valores ideológicos e dos mecanismos institucionais estabelecidos anteriormente.

Além disso, outras operações vinculadas à produção de saberes na instituição se fundam, no modelo lancasteriano, na própria vivência do aluno. Recorde-se que em Comenius e La

Salle, o que importa é o "fazer ver": a escola é um espaço extra social e a partir dela se chega à realidade não escolar. Em vez disso, o modelo monitorial traz a vivência para a escola: o utilitarismo arranca esta instituição de um exterior e a mergulha em problemas típicos do mercado capitalista, por exemplo.

Apesar do lancasterianismo trazer em seu seio inúmeras manifestações conservadoras de caráter utilitarista, cujo objetivo é impregnar a infância com valores próprios à economia do nascente capitalismo - que não são outros que a cobiça e o lucro - a hipótese que aqui se desenvolve consiste em afirmar que a pedagogia monitorial é revolucionária à medida que, independentemente das intenções de seus autores e propagadores, propõe uma ruptura de vários mecanismos de controle e a explosão do lugar do que sabe. A oposição da pedagogia lancasteriana ao eixo discursivo instalado por Comenius e La Salle é o que se tenta demonstrar neste trabalho. Evidentemente esta hipótese toma como ponto de observação o objeto desse estudo, isto é, o discurso pedagógico, e não as práticas institucionais lancasterianas. Na região delimitada pelos textos monitoriais, o questionamento de várias certezas que acompanhavam a transdiscursividade pedagógica expressa com eloquência a audácia teórica do projeto.

É muito provável que, para além da teoria, sejam estas controvertidas características as que tenham contribuído para o êxito do método de ensino mútuo no início do século XIX, e tenham, na prática, levado à simplicidade e facilidade com que seus propagadores o divulgavam. É possível que a garantia de um processo de ensino-aprendizagem executado por crianças em vez de adultos, tenha atraído atenções face a existência de modelos didáticos baseados no castigo corporal e na consideração da criança como homem-pequeno, que ainda circulavam não nos textos de pedagogia, mas no cotidiano

escolar. Considerando-se que os recursos didáticos se mostravam completamente alheios ao desenvolvimento psico-genético da criança, a execução do processo de ensino por parte de um colega poderia intensificar as ações de cooperação intelectual, contribuindo para a criação de um ambiente apropriado para a aprendizagem¹.

Torna-se importante, neste momento, retornar às palavras do Conde Alejandro de Laborde (1984: pag. 24) citadas anteriormente para elucidar outros problemas, pois as mesmas nos esclarecem bastante sobre as expectativas dos pedagogos da época e contribuem para evidenciar a magnitude das relações de poder escolar que se estavam fundando. Recorde-se que este autor assegurava que as crianças costumam ensinar com gosto, enquanto o mestre o faz normalmente com enfado. Além disso, mesmo que os alunos estejam em condições inferiores quanto ao nível de conhecimento - "Eu não direi seguramente que sabe a lição melhor que seu mestre" - o controle do processo de ensino estará em melhores mãos se estas forem as de um colega, tendo em vista a empatia que ocorre nessa relação: "atrevo-me ainda a dizer que o fará com mais acerto porque estando mais próximo da dificuldade, conhece melhor os meios de superá-la."

Esta empatia sugerida por Laborde, esta capacidade de colocar-se no lugar do outro, é apontada também por outros autores lancasterianos como um fenômeno suscitado pelo ensino mútuo. Madame Quignon, por exemplo (1923: pag. 79), declara que as monitoras devem comportar-se com suas companheiras "como elas gostariam que a professora se portasse com elas". Um efeito de solidariedade horizontal se delineia então no discurso pedagógico. A necessidade de ensinar os companheiros fomentará, segundo os lancasterianos, laços estreitos nas estratégias cotidianas de compreensão dos outros. Certamente não se buscam ligações amorosas nem tampouco baseadas no afeto, embora se faça um apelo indireto a ele. Essas ligações são de caráter estritamente empático:

relações horizontais que facilitam a descoberta do potencial da criança a partir da semelhança entre aprendiz e monitor.

Sobrepondo-se a esta capacidade de relacionamento horizontal está uma outra, de tipo móvel (em sentido vertical) e meritocrática: a capacidade de ocupar o lugar do que sabe. Neste sentido, é possível pensar que a pedagogia lancasteriana produz formas de autonomia até então desconhecidas: o mandatário que ocupa o lugar do mestre deve adequar seus conhecimentos à situação de seus colegas e pôr-se em seu lugar para compreendê-los, educá-los, julgá-los e castigá-los. O processo de normalização da infância fica a cargo das próprias crianças.

Esta autonomia é tênue porque, de acordo com o que vimos, somente através do mérito conquistado por ele e seus alunos é que o monitor estará em condições de ascender na pirâmide, o que implica que uma razão baseada na eficácia atravessa toda a atividade escolar. Assim, esta autonomia parece se opor ao processo de pedagogização instaurado pela pedagogia clássica, o qual se baseia precisamente na dependência da criança, e não na possibilidade de autogestão e solidariedade horizontal. Se a escola se apresenta como o lugar onde se aprende a ser criança, o modelo de infância proposto pela pedagogia lancasteriana se assemelha a uma serpente que morde a própria cauda: em sua ambição disciplinadora, gera e processa respectivamente, atributos e funções que parecem subverter por completo as clássicas relações de poder instaladas na instituição escolar pela pedagogia moderna.

Mas aquilo que configurava o grande avanço educacional do século XIX não demora a receber objeções e a ser submetido a duras críticas. A sociedade em geral e sobretudo os especialistas em educação que a cada dia tornavam-se mais importantes, tomavam partido acerca das inovações

monitoriais. A parte visível da polêmica condensava-se em lutas políticas e religiosas, de modo que a pedagogia se transformava em arena onde se antagonizavam posições exteriores a ela. Assim, na França, dava-se a luta entre "reacionários" e "liberais" (Monroe, 1912); na Inglaterra, entre *Quakers*, conservadores e anglicanos. Segundo Mark Szuchman (1910: pag. 122-123) no Rio de la Plata as oposições eram entre liberais ("gente decente", no dizer da época segundo Szuchman) e os tradicionais conservadores.

No entanto, além dessas discussões, as questões educacionais suscitadas pela pedagogia monitorial provocavam nos especialistas uma franqueza "comovente". O livro de Anne Querrien (1984) por exemplo, ressalta dois fenômenos que marcaram profundamente toda a pedagogia moderna, embora o cenário no qual os fatos se sucedem seja a França. O primeiro é a mudança de posição de muitos divulgadores do lancasterianismo face aos resultados obtidos. Não poucos pedagogos que na segunda década do século XIX fundavam em qualquer lugar sociedades protetoras e de estímulo à educação mútua, passaram repentinamente, com uma invejável volta no ar, a ser enérgicos detratores do método. Como as aparências muitas vezes enganam, o que parecia consolidar a disciplina urbana e industrial terminava por questionar os próprios valores dessa disciplina. Para estes setores, representados na França pelo ministro da Instrução Pública F. Guizot, a experiência havia fracassado e não havia nenhuma razão para se continuar tentando.

Os motivos que aqui e ali se alegavam para abolir o método eram, principalmente, a lentidão na aprendizagem e a desordem (Querrien, 1984). Dava-se uma ênfase especial à ineficiência do lancasterianismo quanto às suas promessas: não ensinava com a facilidade e rapidez esperada. Não serão tecidas aqui, considerações sobre este aspecto, já que em nenhum momento deste trabalho se opinou sobre a eficácia ou

não de qualquer método. Esta tarefa implicaria trocar a comodidade da análise do discurso pedagógico pelo conflitivo e virulento tratamento da realidade não discursiva...: nada mais distante de nossas humildes possibilidades. No entanto, pode-se assegurar que a denúncia de ineficiência provavelmente ronda menos os conteúdos programáticos e mais o disciplinamento das crianças: o fomento à desordem começa a ser a acusação básica e a lentidão nos procedimentos irá constituir uma sua consequência. É no mínimo ingênuo sustentar, na atualidade, que os pedagogos de meados do século XIX rechaçaram a postura lancasteriana simplesmente porque a aprendizagem da leitura e escrita era demorada. Sob esse critério, quantas práticas deveriam ser abolidas, e apesar de sua inaptidão, permanecem por muito tempo!

Uma denúncia comum era que o sistema mútuo não cumpria o que prometera em relação à ordem. Uma reação começa a predominar na pedagogia pós-lancasteriana e, além da proibição do uso do método em alguns países, a pedagogia produz alguns textos que avalizam o teor das denúncias². Um grande número de respostas indica a gravidade dos problemas. Frente a isso, a pedagogia move sua pesada artilharia rumo ao segundo dos fenômenos recém-indicados: a pedagogia lassalista volta à cena educativa francesa com força sem igual (Querrien, 1984; de Viguierie, 1980), e produz uma situação bastante singular: no início, ela é uma arma contra o método monitorial; quando este aparece extirpado do domínio do discurso pedagógico, o método dos irmãos e a própria ordem de La Salle são censurados e perseguidos (Hengelume, 1952). Uma nova descontinuidade vem a se impor na pedagogia.

No caso do Brasil, Pires de Almeida (1989) arrola numerosas provas documentais acerca das reações à desordem e à falta dos prometidos resultados do método mútuo. Entretanto, muitas destas reações têm um caráter de autocrítica, já que se imputava à inexperiência governamental

os poucos resultados obtidos.

Críticas de distintas naturezas também aumentaram na região rioplatense onde alguns pedagogos, no desejo de salvar algo, tentaram usar, como vinha ocorrendo na Europa, o ensino mútuo não como uma estratégia única, que encobre todos os mecanismos institucionais, mas como um outro método didático, combinado ao ensino simultâneo. A combinação entre o sistema mútuo e o simultâneo foi denominada "método misto". Um projeto firmado por P. de Angelis em 1830 em Buenos Aires, divulgava as contribuições do "ensino prático" do método de Lancaster para a leitura e a escrita" (Ravignani, 1922: pag. 37-38; o grifo é nosso), prevendo o uso de outros métodos nas áreas restantes.

Golpe final, o método monitorial deixava de ser um esquema de organização da escolaridade e passava a ocupar o lugar de uma mera técnica, em um conteúdo específico, na formação das crianças. Esta cooptação durou pouco: transição efêmera, garantia de que o perigo de subversão fora extinto para sempre. Entretanto, o utilitarismo - parcialmente usado - foi definitivamente cooptado pela pedagogia moderna: é o método lancasteriano que instaura práticas como a quantificação e o cálculo das ações do mestre e dos alunos na instituição escolar.

Para a nova fase da pedagogia, o método mútuo subverte a ordem e a autoridade magisterial: detrás da fachada explicitamente disciplinadora, não é possível controlar a desordem, a empatia solidária, a autonomia e a competição. Encerrava-se de maneira abrupta uma experiência crucial na história da pedagogia. O sonho lancasteriano terminava.

Outras alternativas

A alternativa lancasteriana não foi a única que se diferenciou da instrução simultânea. O discurso pedagógico

mobilizou várias possibilidades de escolarização da infância: correntes que ofereciam variações mais ou menos radicais em relação à simultaneidade. No entanto, todas essas alternativas, sem exceção, foram absorvidas ou anuladas pela simultaneidade. De fato, não se instalou nenhuma oposição - salvo algumas exceções - ao movimento generalizador da instituição escolar, ou seja, à simultaneidade em sua versão macrosistêmica. A reação se dá fundamentalmente à simultaneidade em sua versão cotidiana: a instrução simultânea.

Esta predominância, contudo, não esteve e nem está isenta de conflitos na história da pedagogia. Pelo contrário, a alternativa lancasteriana não foi a única limitação, embora talvez tenha sido o obstáculo mais difícil de superar, ao desenvolvimento da simultaneidade áulica. Além dela, outras posições teóricas tentaram no século XIX, e tentam ainda hoje, discutir essa supremacia, arrancá-la da simultaneidade e colocá-la em outras mãos; tentam conseguir que o alternativo se converta na posição oficial dentro da pedagogia.

Uma reflexão sobre estes conflitos mostra-se duplamente significativa. De um lado, permite compreender a constituição final do discurso da simultaneidade, observando suas transformações e seguindo seu percurso até sua consolidação. De outro, permite visualizar outras formas de educação escolar, formas que relativizam a presumida eficiência desta simultaneidade e questionam a sua situação de normalidade. Além disso, esta última dimensão da análise permitirá compreender - como aconteceu com a alternativa lancasteriana - as razões de um triunfo nas causas de uma derrota: compreender nesses conflitos onde estão as chaves da hegemonia. Em função das características centrais da consolidação de certa tática escolar - a instrução simultânea - como o lugar comum do discurso pedagógico moderno, serão

nomeados somente algumas desses pontos chaves neste estudo.

Uma destas alternativas se constitui como uma resposta frontal e fortemente questionadora da estratégia disciplinadora na instituição escolar, em sua forma típica. A mesma supõe um processo de revalorização de instâncias próprias à infância e uma retração da atividade educativa direta, especialmente no que diz respeito ao disciplinamento do corpo e aos processos clássicos (modernos) de pedagogização. É desse modo que, relativamente ao olhar único do mestre, se tentará substituir a simultaneidade por uma distribuição equitativa do poder do mesmo no corpo infantil; não no sentido lancasteriano, de dispersão do olhar enquanto maximização do seu poder panóptico, mas sim como desaparecimento desse olhar. A infância será pura e a criança será boa somente se seus interesses forem atendidos pelo adulto. A escola portanto, terá que respeitá-la tanto nos conteúdos a transmitir como no governo e na administração da instituição escolar.

Contrariamente ao que afirmam alguns autores, não se deve buscar a origem dessas alternativas na época posterior à primeira guerra mundial, nem na fase imediatamente posterior à inauguração de sistemas educativos nacionais. Na Inglaterra, na terceira década do século XIX, já se encontravam expressões concretas desta posição, sendo portanto pouco rigoroso considerá-las como uma "tentativa da pequena burguesia em crise", etc..

A experiência da Hazelwood School, para tomar um exemplo inicial, e a produção de discursos na direção deste tipo de reação radical, confirmam a idéia de que o questionamento da instrução simultânea e de seu modelo de autoridade magisterial não constitui uma revolta posterior a ela, mas trilha um caminho paralelo. Este paralelismo, que é a hipótese aqui defendida, acaba com a supremacia de uma das

táticas sobre as outras. A existência concreta de mais de uma posição mantida pelo discurso pedagógico relativamente às táticas de escolarização, reforça a idéia de que os caminhos a seguir eram virtualmente vários, e não apenas um.

A Hazelwood School constituiu uma experiência educacional atrevida. Ela surgiu em Birmighan no início do século passado (1819) e foi gerenciada por uma família: os Hills (Stewart and McCann, 1967: pag. 120), fato que demonstra a existência de opções privadas para o governo e para o financiamento da educação pública, um caminho que será esquecido com a consolidação dos sistemas educativos nacionais. No que se refere aos conteúdos, os textos que configuram a experiência de Hazelwood fazem uma leve referência às idéias em moda na época (Bell, Lancaster, Benthan), embora as conclusões presentes nos mesmos se diferenciem sobremaneira dos resultados pretendidos ou obtidos pelos partidários do método monitorial. Esta experiência teórica ergue-se principalmente contra a busca por premiações, presente nas correntes de raiz lancasteriana.

Na pedagogia de Hazelwood, o objetivo central, no âmbito da governabilidade das instituições escolares, é direcionado para "efetuar uma transferência do poder dos mestres para os alunos" (pag. 13). Contrariamente à instrução simultânea, o poder aparece explicitamente diluído em todos e cada um dos atores institucionais, especialmente nas crianças. Os regulamentos da Hazelwood School não deixam dúvidas a esse respeito: o poder de decisão encontra-se disperso entre o alunado, e as instâncias decisórias são formadas por assembléias de alunos. É certo que as assembléias de alunos e professores já aparecem em algumas experiências discursivas do lancasterianismo (Conde de Laborde, 1823: pag. 62). No entanto, a pedagogia de Hazelwood aprofunda-as, de modo que elas não funcionam somente como órgão penal (como no caso do lancasterianismo, onde os alunos devem castigar seus colegas

com a lei dos adultos) mas constituem um foro de discussão sobre disciplina e sobre questões relativas à aprendizagem e ao conhecimento.

Em Hazelwood, os alunos podem e devem discutir os conteúdos do ensino e os modos de aprendizagem. A ideologia declarada continua sendo o utilitarismo, porém este se volta às práticas de decisão dos alunos e à formação de um caráter ético autônomo e independente da vontade alheia (neste caso, da vontade adulta). Além disso, reunidos em assembleias, os alunos estão em condições, de acordo com o regulamento da instituição e com a matriz ética que parece dirigir sua pedagogia, de vetar e até expulsar os professores.

Não parece um despropósito afirmar que esta via alternativa para a instrução simultânea e seu princípio de autoridade - fundada provavelmente em Hazelwood - tem uma tradição longa e fecunda na história do discurso pedagógico moderno. A simples referência aos textos hazelwoodianos recorda, de modo inconfundível, uma pedagogia que provavelmente constitui o seu paradigma: Summerhill. Também na Inglaterra, porém já no começo do século XX, uma proposta semelhante se estabelece contrariando os principais dispositivos disciplinares da simultaneidade áulica, e assumindo grandes dimensões tanto nos textos quanto na ação de A. S. Neill (1973), um pedagogo que levou a experiência até suas últimas conseqüências. Apesar do impacto causado pela experiência de Summerhill, esta não chegou a desestabilizar as bases do discurso pedagógico predominante.

Como tudo o que não se corta pela raiz, estas alternativas educacionais sempre voltam ao cenário pedagógico sob diferentes nomes, em diferentes países e com periodicidade irregular, para lembrar que o olhar único do mestre é só uma possibilidade entre várias, de educar a criança. A. Graubard (1978) por exemplo, analisou a história

das "escolas livres" norte-americanas e sua incidência na teoria pedagógica desse país. As conclusões as quais chega este autor não são alentadoras e poderiam estender-se a todas as alternativas. Todas estas experiências (poder-se-ia citar também a corrente institucional francesa, a sociopsicanálise, etc) têm em comum o fato de repudiarem a simultaneidade e a pedagogização disciplinada da infância. Contudo, nem mesmo em épocas em que se encontram no auge, elas conseguiram consolidar-se. Nenhuma delas chegou a arruinar o alicerce da instrução simultânea. A sociedade, argumenta Graubard, precisa de escolas tradicionais.

No entanto, seria incorreto supor que o discurso da instrução simultânea anula por completo estas alternativas. Estas costumam assumir duas formas típicas. Na primeira, as alternativas passam a existir como discurso marginal, como algo improvável, refúgio dos sonhadores improdutivos, daquilo que não tem nem terá lugar na simultaneidade, mas que merece ser constituído como um seu débil contendor. Este recurso costuma fortificar o discurso pedagógico dominante à medida que relega o potencial adversário a um status marginal, sem proibi-lo.

A segunda forma que as alternativas podem assumir é enquanto produto de uma cooptação por parte da estratégia dominante: alguns dos seus elementos típicos aparecem na pedagogia dominante de forma fragmentada, parcelada, e portanto, desvirtuada de sua essência radical. Desfaz-se uma visão global e totalizante das alternativa e então, seu potencial se anula.

Este costuma ser o papel das "novas pedagogias" na história do discurso pedagógico moderno³. Como o "método misto" na fase final da tática lancasteriana, estas novas pedagogias absorvem elementos alternativos e os reciclam como "inovação educativa", como recurso moderno, no espaço do

tradicional esquema simultâneo. Tornam parcial, estritamente local, o que configurava uma ação estratégica, destinada a derrubar uma estratégia inimiga. Desta maneira, as "novas pedagogias", em suas diferentes versões, contribuem para renovar a simultaneidade áulica sem que esta perca seu sentido básico, e ao mesmo tempo anulam os efeitos mais perniciosos que uma tática declaradamente opositora possa lhe causar.

Notas do capítulo V

¹ As vantagens atribuídas ao método em termos didáticos e psicoeducacionais, assim como a denúncia de sua ineficiência representam simples conjecturas. Não conhecemos estudos que abordem, não historicamente, mas experimentalmente, as possibilidades e as dificuldades do método de ensino mútuo. Até que se produzam evidências a este respeito, não nos parece pertinente argumentar a favor ou contra as virtudes do método.

² Entre eles pode-se ver o livro de Lamotte, M. e Lorain, M.: *Manuel complet de l'enseignement simultanée comprenant le méthode d' enseignement mixte ou Instructions pour les fondateurs et le directeurs des écoles d'enseignement simultanée. Avec plans d'écoles.* Hachette, Paris, 1848, de ampla difusão na França e pelo que parece, também no Rio de la Plata. Este texto tende a ressaltar os valores da ordem do método simultâneo em relação ao caos que o ensino mútuo impõe.

³ Para uma visão específica do papel das teorias correspondentes à "escola nova" no caso da pedagogia da America Latina, veja-se o artigo de Saviani (1986).

CAPÍTULO VI

A Pedagogia Moderna

Retroatividade

O fim abrupto do método monitorial e o constante repúdio ou a cooptação parcial das alternativas pelo eixo discursivo Comenius - La Salle significa, sobretudo, o predomínio da instrução simultânea, já que esta era o espaço que lancasterianos e pedagogos posteriores procuravam desestabilizar. Nietzsche dizia que tudo o que não morre torna-se mais forte. Efetivamente, a simultaneidade áulica fortificou-se a tal ponto que desde meados do século passado vem sendo o mecanismo predominante e hegemônico de toda a organização da instituição escolar. Hegemônico, porque seu poder é indiscutível e compõe o eixo disciplinador para as outras possibilidades. Predominante porque o discurso da simultaneidade relegou tais possibilidades ao status de alternativas e, em alguns casos, chegou a cooptá-las absorvendo seus elementos positivos e criando modos de neutralizar os prejudiciais.

O mecanismo da simultaneidade é instalado no seio da pedagogia de modo que ele atravessará autores e fronteiras até converter-se em uma espécie de lugar comum, um ponto de referência ou, melhor dizendo, o *normal* no que diz respeito à configuração das escolas na ótica da pedagogia. Como foi apontado nos capítulos precedentes, para a pedagogia moderna a escolaridade será simultânea em dois níveis: um mestre frente a um grupo de crianças ensinando-lhe ao mesmo tempo os mesmos conteúdos. Com a derrota do lancasterianismo, pode-se concluir que esta constituirá a paisagem típica da pedagogia moderna e também, porque não, da efetiva escolarização, isto é, ela se repetirá em cada uma das escolas de um mesmo reino, como gostava de dizer Comenius. Desse modo, a pedagogia da instrução simultânea triunfa e distribui os corpos pedagogizados de acordo com sua estratégia: abre o jogo a

seus manuais, a suas escolas normais, a sua graduação e a seus modos de promoção.

A pedagogia ocidental de meados e finais do século XIX resolve as questões levantadas pelas diferentes alternativas e encaminha-se para a sua consolidação como disciplina. Certamente esta operação não se realiza de um modo disperso, partindo-se do nada: a experiência acumulada por três séculos atribuirá caracteres próprios a esta consolidação.

Tendo repassado as descontinuidades que formam a historicidade da pedagogia, o objetivo deste último capítulo é refletir acerca dos sedimentos deixados por essa história. Sedimentos que servirão de equilíbrio para a configuração deste discurso em um esquema mais ou menos estável, conhecido como "disciplina".

Parece evidente que a pedagogia moderna, assim como boa parte do discurso filosófico da modernidade, tem suas raízes nos séculos XVII e XVIII. No entanto, ela não está representada de modo estrito ou exclusivo pela produção dessa época. A operação realizada é outra: aquela produção é resignificada a partir de movimentos teóricos atuais. Movimentos que integram e justapõem distintos autores, que traduzem obras de acordo com suas necessidades, eliminando os traços que não podem absorver. Enfim, constrói-se um relato com dados anteriores - dados que em si mesmos possuem uma densidade relevante - e que são elaborados em função das novas preocupações.

No campo pedagógico produz-se um fenômeno análogo ao que E. Hobsbawn (1982) descreveu em relação às ciências exatas e naturais. Segundo este autor, a Revolução Industrial precisa assumir como seus a física de Galileu, os princípios matemáticos newtonianos, a química de Lavoisier e a astronomia de Kepler, pois são estes princípios teóricos os que se encontram em condições de ajudá-la a resolver as

questões relativas à tecnologia aplicada promovida pela produção de mercadorias em grande escala. Os fundamentos destas ciências precedem em alguns séculos o seu uso tecnológico concreto, contudo, para que este uso se fizesse, foi preciso que um sujeito social - no caso a burguesia industrial européia - pudesse absorver tais fundamentos e os resignificasse de um modo particular e conforme suas necessidades históricas.

Do mesmo modo, a pedagogia de meados e finais do século XIX é profundamente retroativa em relação aos séculos XVII e XVIII: La Salle e Comenius voltam renovados e reelaborados. Ao longo do século XIX, muitos autores, apesar das diferenças entre suas propostas, não deixam de expressar uma série de preocupações em relação ao modo de organização da instrução simultânea e à busca pela configuração de um sistema que permitisse generalizar a educação escolar e por um método que propiciasse uma transmissão racional dos conteúdos. Como se vê, estes autores procuram desenvolver e encontrar soluções para problemas colocados pelos pedagogos dos séculos XVII e XVIII. Talvez essa seja a função principal de alguns dos grandes pedagogos do século passado, reconhecidos como tais pela pedagogia acadêmica. Herbart, Fichte e mais tarde, Spencer e Compayré atualizam, cada um a seu modo, a pedagogia do século XVII. Atualizam La Salle. Atualizam Comenius.

Atualizar significa aqui, enlaçar-se a uma corrente transdiscursiva, ou seja, respeitar os principais dispositivos do discurso pedagógico e trabalhá-los em função de uma nova situação. Mas esta tarefa é bastante complexa porque os textos em questão costumam mostrar diferenças como as que se vem demarcando ao longo deste estudo. Por essa razão, a experiência de atualização é normalizadora já que oferece uma leitura única e homogeneizante da história da pedagogia. Sobre este aspecto se voltará mais tarde.

A criação dos denominados "sistemas educativos

nacionais" permitem visualizar esta atualização. A pedagogia monta uma grande operação para generalizar a instrução simultânea através de um complexo mecanismo de simultaneidade sistêmica. Embora os pedagogos dessa época devessem resolver questões novas, próprias à generalização - problemas como a obrigatoriedade, o ensino de conteúdos conflituosos (como os relativos à religião) a toda a população infantil, os efeitos da expansão do número de habitantes de um país com conhecimento e prática da leitura e escrita, etc. - nem a mais aguda das controvérsias acerca dessas questões propôs à pedagogia, uma discussão sobre os mecanismos de configuração da instituição escolar que se mostrasse radicalmente diferentes das que já se mantinham.

Por certo, algumas das novas questões concernentes a esta fase da escolarização, como os processos de escrituração (Graff, 1979) trazem à tona aspectos antes não abarcados pela pedagogia. De qualquer maneira, os sistemas educacionais instalados na Europa, América do Norte e Íbero-américa, entre fins do século XIX e início deste, se configuram a partir de um modelo sustentado por uma tradição. Tradição fortemente retroativa em relação à produção dos três séculos anteriores.

A pedagogia sobre si mesma

Não oferecendo, de acordo com as considerações acima, novidades importantes em relação à formação de dispositivos institucionais, a pedagogia vai inovar, no entanto, em relação à sua própria existência enquanto saber. Esta é a época na qual aparecem duas novas dimensões do discurso pedagógico. Antes apenas esboçadas, estas recobrirão agora novos fenômenos insinuados pela realidade não discursiva.

Uma destas novas facetas corresponde ao discurso da denominada "política educativa". A generalização da instrução simultânea suscita questões de natureza política, pois cada país precisará criar formas específicas para adequar,

modificar e adaptar os grandes postulados da pedagogia moderna a problemas muito concretos de caráter legislativo, econômico, financeiro, etc. A este respeito, Pedro Goergen em um artigo recente (1992) faz uma análise pormenorizada dos primeiros textos de política educativa e ação comparada os quais se mostram relevantes no panorama geral da pedagogia nos confins do século passado.

Os grandes reformadores da educação e políticos que estimulavam o processo de generalização da instrução simultânea por meio dos sistemas educativos convertem-se em teóricos desta nova fase. Temos então Jules Ferry, Horace Mann, e na América Latina Benjamin Constant, José P. Varela ou Domingo F. Sarmiento: políticos capazes de estruturar respostas educacionais face aos novos desafios; pedagogos que ajustam os postulados gerais da transdiscursividade à nova fase política da generalização.

A "instrução pública" e a "educação popular" se convertem em conceitos que farão referência à esta nova fase da escolaridade moderna. A advocação destes dois nomes se dá, certamente, em função da sua referência a simultaneidade sistêmica. O estímulo à instrução simultânea aparece em todos os argumentos utilizados de modo que a instruturação da "política educativa", enquanto generalização da escolaridade, virá sempre acompanhada em todos os argumentos usados, de um modo específico de organizar concretamente o ensino. Até mesmo autores partidários do método mútuo, como o pedagogo argentino Domingo F. Sarmiento, preferem sacrificar suas preferências pessoais em função da instituição generalizada ao nível mundial, da instrução simultânea (Sarmiento, 1950).

É possível que o auge de algumas correntes positivistas tenha contribuído para traçar os contornos desta nova descontinuidade. De fato, figuras chaves desta época como Herbart Spencer (1944) teorizam sobre a forma pela qual a educação se converterá em motor do progresso humano e social,

onde o ensino da leitura e escrita (e dos saberes "intrinsecamente científicos", na palavras de Spencer) constituiriam um fator determinante no desenvolvimento das nações. Não é vão assinalar que alguns destes pedagogos, como o próprio B. Constant, se declaram positivistas. Algo similar acontecia em outras correntes do pensamento, como o liberalismo. Contudo, esses traços políticos ou filosóficos, que efetivamente enquadravam o pensamento pedagógico ao processo de generalização da simultaneidade áulica, não parecem suficientes para explicar esta descontinuidade. Ao contrário, ela arrasta mecanismos discursivos anteriores ao liberalismo e ao positivismo, que mantém uma relação direta com a modernidade e que portanto, superam a configuração que tais doutrinas tentam lhes dar.

Além disso, a pedagogia assume uma dimensão nova. Pela primeira vez a pedagogia começará a pensar a si mesma, analisando suas próprias características, inferindo conclusões sobre seu próprio status, convertendo-e em seu próprio objeto. Como se indicou no capítulo II deste estudo, somente em fins do século XIX é que a pedagogia se encontraria em condições de realizar esse feito, já que por fim ela pode ordenar seu próprio universo e desse modo, problematizar sua própria palavra. Para a pedagogia o século XIX também é o âmbito de emergência de reflexões sobre o seu pensar e de análises deste através de processos da linguagem (Foucault, 1966).

Uma das formas que esta nova dimensão assume e a estritamente epistemológica. Em finais do século passado, surgem obras que observam a estrutura e o funcionamento da pedagogia, visualizam a construção de suas hipóteses e os modos de validação de suas teorias. Nesta fase, distintos autores costumam dedicar-se à taxionomia do conhecimento pedagógico e começam a se perguntar o que é a educação, o que é a pedagogia, o que é a didática, etc. Alguns textos, entre eles os de E. Durkheim, representam uma dimensão que a

pedagogia, talvez por seu caráter fortemente normativo, não procurou aprofundar. Segue-se uma rápida delimitação dessa questão.

Em *Educación y Sociología*, retomando algumas definições clássicas, Durkheim (1987, cap I) se dedica primeiramente a definir a natureza e a função da educação para logo depois analisar internamente o saber pedagógico, deslindando seus conceitos centrais: "educação", "pedagogia", "ciências da educação", etc. Para este autor, estes conceitos mostram-se atravessados por uma "confusão", produto de seus indistintos usos. Neste ponto, Durkheim talvez tenha produzido uma das mais importantes sínteses quando discrimina os limites da educação e da pedagogia, e as ações que cabem a cada um destes planos conceptuais. Acreditamos que não só estas colocações de Durkheim não foram superadas, como também, e apesar delas circularem a quase cem anos, muitos especialistas ainda costumam confundir (através de uma operação de justaposição), o educativo com o pedagógico.

Em geral, Durkheim utiliza definições por ele estipuladas. No entanto, em sua tentativa, os processos epistemológicos subjacentes ao discurso pedagógico ficam bastante claros, e de certo modo, aparecem matizados pelas pretensões historicizantes do autor, na medida que em *Educación y Sociología* ele parece aspirar à descoberta das ligações entre a prática educativa e os fatores sociais do contexto em que ela se produz. Certamente, o próprio discurso durkheimiano escapa à sua própria pretensão.

O pedagogo alemão Paul Natorp (1977), longe do positivismo durkheimiano, também se interessa em realizar um estudo do próprio pensamento pedagógico e as taxonomias são o seu instrumento de abordagem. Como Durkheim, este autor procura angariar argumentos para o fato de que a pedagogia merece ser credora de um status científico em vez de ser considerada uma mera doutrina artística. Em relação à análise

educacional, Natorp submete o conhecimento sociológico e psicológico às necessidades da pedagogia, trilhando, assim, o caminho para a construção epistemológica de um objeto independente e específico a esta.

Neste mesmo contexto, a Enciclopédia de Monroe (1912) cumpre uma função análoga, caracterizando-se por um etilo expositivo bem mais transparente que o durkeimiano na nomeação dos objetos e suas qualidades: dá nome as coisas, padroniza os elementos já existentes, agrupa-os em categorias, impõe-lhes um sentido. Justamente por seu caráter enciclopédico, a obra de Monroe representa um modelo bastante completo da ação epistemológica que a pedagogia estava se impondo na época. Em ordem alfabética e com a participação autoral de importantes pedagogos (Compayré, Dewey), sucedem-e ali, rigorosamente delimitados, todos os conceitos (passados ou presentes) que configuram o saber pedagógico.

Não é que antes de Monroe não houvesse enciclopédias educativas. Obras como a de W. Reim provam o contrário. Contudo, dentro da comunidade acadêmica, a obra de Monroe reúne diversos fatores que a convertem em referência obrigatória quando se trata da descrição de propriedades e características dos conceitos e categorias pedagógicas e dos fenômenos educacionais¹.

No processo de pensar-se a si mesma, a pedagogia busca auxílio em outras disciplinas. Surge então, por exemplo, a Sociologia da Educação, embora esta área só se destaque no panorama pedagógico após a segunda guerra mundial². Mas, além dos projetos estritamente epistemológicos e de construção da Sociologia da Educação, a disciplina que contribuiu de forma marcante com a pedagogia, nesse processo de olhar para si mesma, é a História da Educação e da Pedagogia. Através desta, cada fenômeno anterior receberá uma explicação concreta e cada fato atual poderá descobrir suas raízes no passado. Do final do século XIX até as três primeiras décadas

do próximo, a pedagogia produz inúmeros textos de história da educação. Inscritos em diferentes posturas teóricas, produzidos em diferentes países e continentes, escritos em línguas diversas, estes textos dão conta de realidades educativas passadas, correspondentes à épocas longínquas ou próximas aos seus respectivos autores.

Certamente não é nesta época que se começam a produzir as histórias da educação. Desde 1675, ano em que se edita pela primeira vez o *Traité des Choix et de le Méthode des Etudes* de Claude Fleury, sucede-se uma grande produção desse tipo de texto. No Rio de la Plata, Esteban Echeverria publica em 1840, *Mayo y la Ensenanza Popular en La Plata*, obra que constitui, talvez, uma das primeiras abordagens históricas da educação na região Íbero-americana.

No entanto, as histórias da educação que se produzem em fins do século passado e início deste - histórias enraizadas na observação dos novos fenômenos de generalização das instituições - cumprem duas novas funções, básicas e complementares, para o repensar da pedagogia.

A primeira função é que estas histórias instalam tradições no que diz respeito à investigação, estudo, reflexão e prática educativa, de modo que todos os acontecimentos educativos e pedagógicos do presente podem ser explicados através de sua correta inserção em uma tradição histórica (Hodysh, 1980).

As histórias da educação - tomando algumas palavras de Le Goff - se alimentam bulnicamente do passado, pois nada deixam de observar e portanto, de interpretar. Cada fenômeno é metabolizado por um sistema de tradições que se encarrega de outorgar-lhe um sentido, engrenando-o em sistemas de conjunto que o tornam reconhecível. Assim, estas histórias detectam tanto origens como posições teóricas ou temáticas, as quais serão organizadas em "escolas", "movimentos", etc..

Vários exemplos podem ser dados a este respeito. Entre eles, a obra de E. Durkheim aparece como paradigma, pois este autor é seguramente o mais fecundo desse período epistemológico, não tanto pela quantidade de reflexões, mas pela completude teórica e pela profundidade de seu pensamento. Além de uma visão epistemológica da educação e da pedagogia presente em *Educación y Sociedad*, sua contribuição faz-se sentir também na história moderna da educação através de *L'évolution Pédagogique em France* (Durkheim, 1969). Na tradição francesa pode-se citar também G. Compayré, especialmente com *Carlos Démia y los Orígenes de la Enseñanza Primária* (Compayré, 1927), onde se reivindica, através de uma análise histórica, a tradição "realista" em detrimento das alternativas lancasterianas na origem e no desenvolvimento da escola elementar francesa.

A segunda função que se pode atribuir à historiografia educacional é a de dotar essas tradições de um sentido no contexto geral de todo o movimento histórico, movimento que haverá de ser engendrado pelo discurso da história educacional. Como se afirmou em um outro artigo (Narodowski, 1992), estas histórias da educação costumam ser produzidas por autores que se encontram na crista da onda educativa da modernidade, do mesmo modo que os primeiros economistas se achavam na "etapa descarnada do capital". Observa-se então a abertura de escolas em qualquer lugar, pais analfabetos com filhos escolarizados inclusive "doutores", análises da educação como chave para o progresso indefinido, disputas profundas pelo método, manifestações políticas a respeito da obediência devida ao magistério e discussões acerca de seu apostolado. Por esta razão, os autores encontram-se em uma posição ideal para, uma vez geradas as tradições, outorgar-lhes do presente um sentido específico, um valor.

Na maioria dos países da América Latina, um olhar retrospectivo, capaz de enraizar os fatos presentes em

tradições passadas costuma integrar, quase sempre, os propósitos de generalização da educação escolar. No caso argentino, o texto de E. Echeverria, já mencionado, se aventura, a partir do próprio título, na construção dessas tradições, porém é seguramente nos volumes da *Historia de la Instrucción Pública* de J. Ramos (1910) que se realiza a operação discursiva de maior e mais duradouro poder disciplinador, porque os períodos e as tradições que esse texto estabelece serão utilizados pela historiografia educacional na maior parte de suas vertentes teóricas, inclusive aquelas que se auto-definem como contrárias à linha de Ramos (Narodowski, 1992).

No Brasil, em fins do século passado, a *História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1850)* de José Ricardo Pires de Almeida, ocupa um lugar similar. Publicada pela primeira vez em Paris, é uma obra de investigação paciente e meticulosa, adentrando-se, inclusive, nas tradições pedagógicas e na situação educativa da maior parte dos estados brasileiros. Nesta fase inicial da historiografia educacional na América Latina, pode-se mencionar, para o caso chileno, a obra de Miguel Luis Amuchástequi, em especial *Camilo Henríquez* (Amuchástequi, 1889). Com a utilização de biografias como recurso literário, historia-se neste livro, as tradições educacionais benéficas, a juízo do autor, para a constituição de um sistema educativo moderno naquele país.

A partir das considerações feitas, pode-se afirmar que a pretensão da historiografia educacional do final do século passado é evidentemente totalizadora: é a história geral da educação que explica a educação de um presente global e internacional, e é a história nacional da educação que fornece elementos para compreender o presente da educação em cada país. O caso latino-americano parece demonstrar, assim mesmo, que estas histórias constituirão ferramentas teóricas que, por abarcar a totalidade, estão em condições de delinear os passos futuros; estão em condições de converter-se ou de

serem resignificadas como ferramentas políticas. O pressuposto que guia os processos educativos variará, certamente, de acordo com o conteúdo teórico específico que se aplica aos enunciados.

Em função dessa visão monopólica que a historiografia sustenta em relação à construção de sentidos sobre o passado e sua projeção no presente e no futuro, é que a história da educação configura a história de uma continuidade. Relacionada ao conceito de "totalidade" descrito anteriormente, a compreensão do desenvolvimento histórico - da escola, por exemplo - necessita de uma reflexão ampla, de longa duração, que possa cobrir toda a existência humana dividindo-a em períodos distinguíveis. Períodos que podem obedecer a diferentes critérios, entre eles: a racionalidade política (e se abarcam os grandes ciclos de governos), os econômicos (e se abarcam os distintos modos de produção) ou os educativos - pedagógicos (e se abarca a duração no tempo de cada um dos "movimentos" ou "tradições" pedagógicos). Seja qual for a opção, a escola aparece representada como uma forma geral, abstrata, e portanto a-histórica - definida simplesmente como o espaço formal de relações de ensino-aprendizagem -, realizando-se de um modo particular em cada um desses períodos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há nestes textos uma descontinuidade, no sentido estrito da palavra, em relação à forma-escola, mas sim uma evolução de sua configuração nas sociedades antigas àquela que aparece, como resposta da pedagogia à sociedade burguesa. Há sim rupturas que implicam a passagem de um modo de realização da escola a outro, porém sempre no espaço de desenvolvimento de uma continuidade geral. Para as histórias marxistas da educação produzidas na época, a escola burguesa, por exemplo, é uma realização desenvolvida de formas anteriores (Ponce, 1983) e portanto, a que carrega em seu seio um maior número de contradições.

A perspectiva da totalidade é muito freqüente entre os autores, pertençam eles ou não à mesma linha teórica. Ela consiste em considerar a historicidade da escola como o desenvolvimento de uma instituição que se move continuamente no tempo, indo de formas menos avançadas até modelos mais progressistas. Neste ponto de vista, a história se apresenta como um continuum, onde as novas formas "superam" as anteriores.

O paradigma de história, neste caso, ata-se à idéia de que a "palatina", a "catedralística", a "normal" e a "lancasteriana" são formas de escolarização que progridem, caminhando - às vezes livremente, outras com dificuldades - do elitismo para a popularização, do autoritarismo para a participação, da intuição didática ao rigor metodológico, do teologismo ao laicismo, do chauvinismo ao universalismo, etc.

Estes horizontes de progresso dilatam o ponto final da história da educação, o que expressa outro traço da pretensão totalizante da pedagogia: ao reacomodar os processos escolares à luz de um ponto de chegada, as experiências históricas só se acabam para dar passagem a formas superiores, entre as quais se coloca o próprio discurso que explica as mudanças, o próprio relato que dá forma ao passado. Do lugar privilegiado de sujeito, a pedagogia desenvolve historicamente a forma-escola não só penetrando em suas origens como retrazendo seu roteiro final.

Em síntese, uma e outra função - a elaboração de tradições e a atribuição de sentidos totalizantes - revelam que a pedagogia, através de seu discurso historiográfico, é capaz de revisar-se, encontrando o curso de seus próprios acontecimentos e a densidade de seus próprios fenômenos. A história da educação e da pedagogia é o lugar onde a pedagogia visita o passado com o objetivo de elaborar enunciados que lhe permitam encontrar as respostas para fazer

de si mesma, uma disciplina normal.

Infância e Saber

A história da educação e da pedagogia instala-se como um grande relato capaz de desvelar os pontos mais inadvertidos dos fenômenos educacionais. Um relato que não se contenta em apenas observar os fenômenos, mas os agrupa em tradições e outorga-lhes um sentido concreto que explicará o curso do desenvolvimento educacional desde os tempos passados até os modos de educação mais atuais e seus avanços mais promissores. Esta é uma característica típica da transdiscursividade desde o século XVII. Comenius, basicamente na *Didáctica Magna*, se posicionava a favor da busca de um ponto final, de uma utopia reconhecível, e o faz a partir de uma interpretação do passado e do presente, tecendo uma contundente crítica à educação que o antecedia. Ponto de partida e ponto de chegada, a pedagogia se entrega à descrição do melhor caminho a seguir e dos passos certos a dar. Censurar ou enterrar o prejudicial, alentar o benéfico.

Toda esta construção discursiva se instaura, em grande parte, através de um olhar retrospectivo sobre várias obras que surgiram ao longo da modernidade. O que a pedagogia moderna estabelece é uma normalidade baseada no recorte de alguns mecanismos discursivos sobre os quais ela opera. Normalidade que consiste na instauração de uma certa regularidade em relação aos enunciados e a seu funcionamento, assim como em relação ao conteúdo de alguns deles. No fim das contas, o conteúdo da pedagogia consiste em fixar determinadas certezas, produzindo determinados saberes acerca da criança e do conhecimento, ambos em situação escolar.

No que diz respeito à infância, a pedagogia erige vários elementos que irão delimitá-la enquanto corpo, e ao longo destes séculos, procura encontrar elementos que permitam estabelecer padrões de normalidade para a infância de modo

geral e para a ação da criança na escola, em particular. Ao longo dos séculos, a pedagogia tem produzido respostas diversas para o problema da infância, porém é em meados do século XVIII que ela consegue fixar a infância de acordo com seus próprios princípios. Observa-se essa pedagogização à medida que não é mais possível pensar a criança sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos.

"Bom aluno", "aplicado", "não adaptado", assim como "hiper-ativo", ou "border line" são algumas das categorias que, graças à ação do discurso pedagógico, apreendem a infância na modernidade. É certo que estas categorias vão mudando e que o império do pedagógico fortemente defendido na obra de La Salle, hoje se desloca para instrumentos mais refinados provenientes da psicopedagogia e psicanálise. Estas mudanças não impedem que se afirme a capacidade da pedagogia em dar-se instrumentos capazes de julgar a atividade escolar das crianças. Instrumentos, como se viu, importados de outras disciplinas porém sempre exercidos sob o domínio do pedagógico.

Parece impossível pensar a criança em situação escolar sem o respaldo das categorias mencionadas; categorias que não fazem mais que reconstruir a infância à luz da pedagogia toda vez que são utilizadas. Mais que isso, parece prudente considerar que até mesmo as posturas mais ousadas em relação à liberação da infância, posturas "anti-autoritárias", destinadas a dar um basta à autoridade magisterial (autoridade que, em função dos resultados deste estudo, corresponde diretamente ao predomínio do modelo da instrução simultânea), não têm conseguido escapar do poder epistemológico exercido por tais categorias: a favor ou contra a ação da escola na infância, o que se discute são os conteúdos concretos do processo de pedagogização, porém nunca este processo é rechaçado nem sua racionalidade questionada.

É evidente que, tendo como propósito o controle (e a

construção cotidiana) da infância, a pedagogia produz, no momento em que se centra nas modernas análises da etapa primeira da vida humana, em saber específico e ineludível. Recordar-se-á, de acordo com o exposto no primeiro capítulo, que só aqueles autores que, como M. Postman, tenham vislumbrado (ou talvez, decretado) o fim da infância, é que se mostram capazes de resistir ao encanto da pedagogização. Para eles, o fim da infância significa o fim da modernidade, e portanto, a exclusão da pedagogia moderna enquanto esquema normal de explicação e predição das ações empreendidas sobre e pela criança na escola. Nesta perspectiva, a pedagogia moderna aparece apenas como peça de museu que deve ser visitada quando se quiser compreender o fenômeno não mais existente, da infância moderna. Além disso, para alguns autores (cf. J. Beaudrillard) esta compreensão acabada dos mecanismos sutis do poder que usualmente se exercem sobre a infância, da qual hoje somos até capazes de nos orgulharmos, não fazem mais do que dar outra prova do seu fim. Só podemos nos safar do poder à medida que este funcionar só como lembrança em nossa memória, quando seus efeitos reais tenham se desvanecido para sempre.

Por outro lado, o saber pedagógico constrói categorias relativas a outros objetos que tangenciam a infância escolarizada, porém são distintos dela. Essas categorias tem a ver com o controle da criança em situação escolar e mais especificamente, com a relação entre pais e mestres. A pedagogia propõe um complexo mecanismo de aliança entre a escola e a família, o qual é capaz de estabelecer a normalidade no fluxo do corpo infantil. Em primeiro lugar, o próprio processo material de acesso às instituições escolares, além dos regulamentos que ele dispõe, também está minuciosamente delimitado por um conjunto de saberes que justapõem, integram e às vezes condensam as ações da família e da escola.

Estas delimitações implicam um disciplinamento

recorrente da infância. Disciplinamento que, de uma parte, impõe condições para o acesso: condições de moralidade e bons costumes no passado das crianças e dos pais; condições referentes aos traços psicológicos, psicogenéticos ou afetivos na atualidade. De outra parte, vários rituais são estabelecidos, todos baseados em um dispositivo de confissão. Através deles é possível, para aquele que ocupa o lugar do que sabe e exerce um irrestrito poder de controle sobre a criança na escola, inteirar-se dos mais recônditos segredos da vida cotidiana, dos costumes e do comportamento geral das crianças e dos pais.

Outros saberes disciplinadores são típicos do conhecimento pedagógico à medida que o olhar sobre os assuntos educacionais vai aos poucos encontrando a denominada "disciplina escolar" como *conditio sine qua non* para o funcionamento equilibrado da escola. Essa disciplina se fundamenta no que temos chamado de "instrução simultânea" ou "simultaneidade áulica", e no princípio de autoridade ao qual se subordinam os demais componentes do processo de escolarização.

Esta retomada, em primeiro lugar, da produção de saberes diferentes daqueles de caráter acadêmico, é efetuada com a finalidade explícita de insistir sobre esta dimensão da pedagogia. Sua tradição indica que este tipo de saberes vinculados ao conhecimento formal tem pelo menos um nível de equiparação com aqueles relativos à construção da infância, ao dispositivo de aliança e ao exaustivo controle disciplinador do corpo infantil. Nesse sentido, conceitos análogos ao de "currículum oculto", ao propor uma investigação de traços não evidentes, tendem a obscurecer o fato de que tais elementos curriculares não formam um nível mais profundo ou obscuro, mas são os efetivos saberes que circulam nas instituições escolares, em conjunto e em íntima ligação com os conhecimentos científicos e humanísticos.

Por essa razão, a definição da "escola" como organismo de distribuição de saberes científicos (provavelmente popularizada pela obra de H. Spencer, 1944) não é mais uma tentativa normalizadora de pedagogos do final do século XIX, cujo objetivo era suavizar as pretensões disciplinadoras do discurso pedagógico e torná-lo mais próximo ao desejo que certos setores sociais mantinham sobre a escola. Reivindicada constantemente por alguns pedagogos do século XX, ela implica um posicionamento de caráter estritamente político já que ela não parece desprezar-se de uma avaliação rigorosa da prática discursiva e não discursiva da pedagogia. Ao longo de nossa investigação, a emergência de alguns elementos coloca em dúvida a possibilidade de uma configuração escolar moderna diferente da que deriva dela mesma, com seu método simultâneo e o conseqüente princípio da autoridade.

Ao instalar a instrução simultânea, em detrimento de outras configurações possíveis, na cotidianidade de seu discurso, a pedagogia consegue uma vitória fundamental: do mesmo modo que parece inimaginável a consolidação de um processo escolar moderno que não respeite a simultaneidade, também parece pouco provável encontrar experiências educacionais não escolares que a utilizem. A instrução simultânea parece ser uma configuração exclusiva dos modernos processos de escolarização. Nada mais e nada menos.

Cabe aqui retomarmos a fase epistemológica que desde o final do século passado, constrói o discurso pedagógico. Quando a história da educação determina o *normal* em relação à escola, ela o faz, como se viu, centrando-se na instrução simultânea. O que resta do passado e o que não corresponde à tática da simultaneidade, os resíduos que permanecem de todas as alternativas, seguem novos rumos. Em alguns casos (por exemplo, o método de ensino mútuo na obra de Monroe) estes resíduos tomam parte dos "antecedentes" próprios a toda fase de normalidade; é etapa necessária para novos avanços. Em outros casos, as alternativas costumam ser previsões

felizmente superadas (como por exemplo, o próprio método mútuo na obra de A. Ponce). Outras vezes elas são cooptadas em seus elementos positivos (como certa leitura do utilitarismo lancasteriano feita por pedagogos ibero-americanos). Por último, as alternativas são simplesmente anuladas, não aparecendo no universo temático da história da educação.

As considerações precedentes não ignoram o fato da transmissão de saberes científicos ("acadêmicos", "socialmente úteis", "que preparam para a vida", etc.) como um nó central da pedagogia. A produção e a distribuição de saberes sempre aparecerá nos limites do curriculum e de sua expressão cotidiana: o livro de texto escolar. Isto nos leva a relembrar as características básicas destes saberes: por um lado, encontram-se política e epistemologicamente vigiados pelos "especialistas" - os pedagogos" - que determinam quais devem ser os saberes a transmitir. Por outro, através da própria existência do currículo, a pedagogia cuida para que a relação ensino-aprendizagem esteja determinada, ao menos em parte, pelos conteúdos, os quais não podem nem circular livremente, nem ser determinados por qualquer das partes, mestres ou alunos.

Se bem este estudo tenha se dedicado à conformação da pedagogia moderna, cabe um último parágrafo para assinalarmos algumas questões sobre sua possível decadência. Além da questão do final da infância, já mencionada, um outro problema parece acometer a pedagogia atualmente: o problema dos conteúdos escolares. Em um momento de explosão da massa de conhecimentos, de fragmentação do poder dos especialistas e de mutação no exercício da leitura em função da emergência de novos modos de tecnologização da palavra, poderá o discurso pedagógico sustentar os mesmos dispositivos surgidos há tantos séculos? Sustentar-se-ão, neste contexto, o seu dispositivo de aliança, seu poder disciplinador e epistemológico e o controle sobre o corpo infantil? Assim

como a infância é colocada em questão, também a produção de saberes escolares parece atravessar uma crise. Os indícios de que o relato que a pedagogia construiu paciente e meticulosamente durante três séculos chega ao seu final, merece novos estudos.

Notas do capítulo VI

¹ Algumas das afirmações típicas da historiografia sobre o passado podem ser vistas em Hodysh (1991). Neste artigo também se encontram algumas indicações muito esclarecedoras sobre a obra de Paul Monroe.

² A este respeito pode-se citar o estudo clássico de A. Hallsey (1961).

BIBLIOGRAFIA

Amuchástegui, Miguel Luis: *Camilo Henriquez*, Imprenta Nacional, Santiago de Chile, 1889.

Aries, Philippe: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Plon, Paris, 1960.

----- "La infancia" en *Revista de Educación*, Nro. 281, 1986.

Aviram, Aharon: "The subjection of children", *Journal of Philosophy of Education*, 24-2, 1990.

Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano: "Notas para una reflexión sobre aprendizaje y pedagogía" en *Alternativas* Nro. 3, 1988.

----- "Normatividad y normalidad en pedagogía" en *Alternativas* Nro. 5, 1990.

Bellingham, Bruce: "The history of childhood since the invention of childhood: some issues in the eighties", *Journal of Family History*, 13-2, 1988.

Benjamin, Walter: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, Summus, São Paulo, 1984.

Bouillé, Michel: *L'école, histoire d'une utopie? XVIIe-début XXe siècle*, Rivages, Paris, 1988.

Bowen, James: *A history of Western Education*, Methuen and Co., London, 1975-1981.

Bowring, Jhon (ed.): *The works of Jeremy Bentham*, Russell and Russell, New York, 1962, 11 vols.

Brinkmann, Wilhelm: "La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía" en *Educación*, Tubingenn, 1986.

Cambi, Franco: "La storia dell'infanzia: questioni di metodo e di storiografia" *Scola e citta*, 3-1991.

Capkova, Dagmar: "J. A. Comenius. Initiator of a complex system of education" *Acta Comeniana*, XXIX-5, 1983.

----- "The work of J. A. Comenius and the 17th. century culture", *Symposium Comenianum 1986*, Praga, 1989.

Comenius, Jan A.: *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1986 (primera edición en 1632), traducción de Saturnino Lopez Peses (primera edición de la traducción en 1922).

----- *Le monde sensible illustré*, M. et J.E.

Endter, Nuremberg, 1666.

-----Pampédia, Coimbra, 1971.

Comayré, Gabriel: *Charles Demia y los origenes de la enseñanza primaria*, Ed. La Lectura, Madrid, 1927.

Covello, Sergio Carlos: *Comenius. A construção da pedagogia*, SEJAC, São Paulo, 1991.

De Mause. Lloyd (ed.): *The history of childhood*, Souvenir Press, London, 1980.

Deleuze, Gilles: *Foucault*, Paidós, Buenos Aires, 1987.

Dent, Nicholas: "The basic principle of Emile's Education", *Journal of Philosophy of Education*, 22-2, 1988.

Donzelot, Jacques: *La police des familles*, Minuit, Paris, 1977.

Durkheim. Emile: *L'évolution pédagogique en France*, P.U.F., Paris, 1968.

-----: *Educação e sociologia*, Melhoramentos, Rio de Janeiro, 1978.

Estrada, Dorothy de: "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México" *Historia Mexicana* XXII-88, 1973.

Fernandez Enguita, Mariano: *Trabajo, escuela e ideologia*, Akal, Madrid, 1985.

-----: *Introducción a la "Didáctica Magna"*, Akal, Madrid, 1986.

-----: *A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo*, Artes Médicas, Porto Alegre, 1989.

Flandrin, Jean-Louis: "Enfance et société" en *Annales ESC*, 19-2, 1964.

----- *Familles. Parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Editions du Seuil, Paris, 1984.

Foucault, Michel: *Les mots et les choses*, Gallimard, Paris, 1966.

-----: "Qué es un autor?" en *Conjetural*, Nro. 11, 1978.

-----: *Microfísica del poder*, La Piqueta, Barcelona, 1980.

-----: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la pri-*

si3n, Siglo XXI, M3xico, 1985.

-----: *Historia de la sexualidad. 1-La voluntad de saber*, Siglo XXI, M3xico, 1987.

Fourier, Charles: *Le nouveau monde industriel et soci3taire*, Anthropos, Paris, 1971.

Gallito, Angelo: *John Locke e la nascita della pedagogia borghese*, Floritana, Messina, 1978.

G3lis, Jacques: "L'individualisation de l'enfant" en Aries, Philippe et Duby, George: *Histoire de la vie priv3e*, Seul, Paris, 1986, Vol. 4.

Goergen, Pedro: "Educa33o comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? em *Pro-posi33es*, Nro. 6, 1992.

Graff, Harvey: *The literacy myth. Literacy and social structure in the Nineteenth-Century City*, New Yprk, 1979.

Graubard, Alain: *Liberemos a los ni3os*, Gedisa, Barcelona, 1979.

Grosrichard, Alain: "Gravit3 de Rousseau" en *Cahiers pour l'analyse*, Nro. 8, Paris, 1972.

Habermas, Jurgen: *O discurso filos3fico de modernidade*, Lisboa, 1990.

Halsey, A. (ed.): *Education, economy and society; a reader in the sociology of education*, Free Press of Glemme, London, 1961.

Hengemule, Edgard: *La Salle e a educa33o do s3culo XVII*, Congresso Internacional de Educa33o Lassallista, Canoas, 1992.

Hobsbawn, Eric: *A era do capital*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.

Hodysh, Henry: "Concepts and paradigms in the historiography of educational change: some reflections on the uses of the past" *Journal of Educational Thought*, 21-3, 1987.

-----: "A note on history, educational policy and the uses of the past", *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXVII, Nro. 4, 1991.

Hogan, David: "The market revolution and the disciplinary power: Joseph Lancaster and the psychology of the early classroom system" *History of the Education Quarterly* 29-3, 1989.

Illich, Ivan: "The history of homo educandus" in *Paideia International Pedagogic Review*, 12, Polich Academy of

Science, Warsaw, 1985.

Jolibert, Bernard: *L'enfant au 17e siecle*, Vrin, Paris, 1981.

Justo, Henrique: *La Salle: patrono do magisterio*, Gráfica La Salle, Canoas, 1991.

Kaestle, Carl (ed.): *Joseph Lancaster and the Monitorial School Moviment: a documentary history*, New York, 1973.

Kant, Emmanuel: *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1974.

Kizitlian, Mustafa; Bain, William y Cañizares M., Anita: "Postmodern conditions: rethinking public education" *Educational theory* 40-3, 1990.

Kulesza, Wojciech A.: *Comenius. A persistencia de utopia em educação*, Editora da UNICAMP, Campinas, 1992.

La Salle, Jean Baptiste de: "Conduite des Ecoles Chretiennes" en *Cahiers Lasallienes* Nro. 24, Roma, 1966.

----- "Meditations" en *Cahiers Lassalliens* Nro. 12, Roma, 1963.

Laborde, Alejandro de (Conde de Laborde): *Plan de enseñanza para las escuelas de primeras letras*, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823.

Lancaster, James: *Improvements in education* Dalton and Harvey, London, 1805.

Laurie, S.: *John Amos Comenius. Bishop of the moravians. His life and educational works*. Lenox Hill Pub., New York, 1972 (first edition in 1892).

Lébrun, Gerard: "Transgedir a finitude" em Ribeiro, Renato: *Recordar Foucault*, Brasiliense, São Paulo, 1986

Luke, Carmen: *Pedagogy, printing and protestantism. The discours of childhood*, State University of New York Press, 1989.

Lurçat, Liliane: "L'impossible connaissance totale de l'enfant", *Esprit*, 11-12, Nov.- Dec., 1982.

Liotard, J.F.: *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Rei, Buenos Aires, 1989.

Manual práctico del método de mutua enseñanza publicado en Cádiz en 1818 por la Sociedad Económica de Amigos del País de aquella provincia, Imprenta de los expósitos, Buenos Aires, 1823.

Marshall, James: "Foucault and educational research" in Stephen Ball (ed.): *Foucault and education: discipline and knowledge*, Routledge and Keagan Paul, London, 1990.

Martinez Boom, Alberto: "Una mirada arqueológica a la pedagogía", *Pedagogía y saberes*, Nro. 1, 1990.

Marx, Karl: *El Capital*, Siglo XXI, México, 1979.

Meyer, Philippe: *L'enfant et la raison d'Etat*, Seuil, Paris, 1977.

Miller, P.J.: "Factories, monitorial schools and Jeremy Bentham: The origins of the 'management syndrome' in popular education" *Journal of Education Administration and History* Vol V- 2, 1973.

Monroe, Paul (ed): *Cyclopedia of education*, Macmillan, New York, 1912-1914.

Montaigne, Michel de: *Essais*, Garnier-Flammarion, Paris, 1969.

Narodowski, Mariano: *Ser maestro en la Argentina*, SUTEBA, Buenos Aires, 1989.

----- "Pobreza", "sectores populares" y discurso pedagógico. Notas para un acercamiento teórico., Universidad Nacional de Luján, 1989.

----- Acerca de "la actualidad de Comenius". Iluminismo y modernidad., 3ras. Jornadas de Historia de la Educación, Universidad de Buenos Aires, 1989a.

----- Especulación y castigo en la escuela secundaria, Espacios en Blanco, Tandil, 1992.

----- "El nacimiento de la escuela moderna en Buenos Aires. Problema pedagógico" en *Espacios en Blanco*, serie indagaciones, Tandil, 1992.

----- "Educación y lucha de clases". Interpretando, una vez más, una historia marxista de la educación", en *Pro-posições*, en prensa, aceptado para publicación.

Natorp, Paul: "Curso de Pedagogía" en Mateo, Fernando (comp.) *Teoría de la educación y sociedad*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1978.

Neill, A. S.: *Summerhill*, Penguin Books, London, 1973.

Newland, Carlos: "El experimento lancasteriano en Buenos Aires" en *Todo es historia*

----- *Buenos Aires no es pampa. La educación*

elemental porteña 1820-1860, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1992.

Orígenes y progresos del nuevo sistema de enseñanza mutua del Sr. Lancaster, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1819.

Piaget, Jean: *Psicología y epistemología*, Emecé, Buenos Aires, 1979.

----- "L' actualité de J.A.Comenius" en Prévot, J. *L' utopie educative. Comenius*, Belin, Paris, 1981.

Pires de Almeida, José R.: *Historia da Instrução Publica no Brasil (1500-1850)*, INP/PUC, Sao Paulo, 1989.

Ponce, Anibal: *Educación y lucha de clases*, Cartago, Buenos Aires, 1983.

Pirenne, Henry: "L' instruction des marchandes au moyen age", *Annales d' Histoire Economique et Sociale*, Nro. 1, 1929.

Postman, N: *The disappearance of childhood*, Dell, New York, 1984.

Prévot, Jacques: *L' utopie educative. Comenius*, Belin, Paris, 1981.

"Public education: plans for the governeemnt and liberal instruction, of boys, in large numbers: as practised at Hazelwood School", 1825 in *Journal of sources in educational history*, Vol. 5, Num. 3, 1982.

Querrien, Anne: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Barcelona, 1983.

Quignon (Madame Quignon): *Manual para las escuelas elemntales de niñas, o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura*, Imprenta de los Expósitos, Buenos Aires, 1823.

Ramos, José P.: *Historia de la instrucción pública en la República Argentina 1810-1910*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1910.

Ravignani, Emilio: "Un proyecto para organizar la instrucción pública durante el primer gobierno de Rosas" *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, Año 1 Nro. 2, 1922.

Rayman, Ronald: "Joseph Lancaster's monitorial system of instruction and American Indian Education, 1815-1838" *History of Education Quaterly*, Winter, 1981.

Ribeiro, Renato J.: *Ao leitor sem medo. Hobbes escrevendo contra o seu tempo* Ed. Brasiliense, Sao Paulo, 1984.

- Rousseau, Jean J.: *Emile ou de l'éducation*, Paris, 1967.
- Sarmiento, Domingo F.: *Educación común*, Luz del Día, Buenos Aires, 1950 (tomo XII de las obras completas de Sarmiento).
- Saviani, Dermeval: "Teorías de la educación y marginalidad en América Latina" en *Revista Argentina de Educación* Nro. 3, 1983.
- Schaller, Klaus: "The impact of modern Comenius studies on the philosophy of education in the Federal Republic of Germany", *Symposium Comenianum 1982*, Uherský Brod, 1984.
- Silver, Harold: *Education as history*, Methuen, London, 1983.
- Snyders, George: "Les XVIIe et XVIIIe siècles", Debesse, M. et Mialaret, G: *Traité des sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1971, vol. II.
- Spencer, Herbart: *Educación intelectual, moral y física*, Prometeo, Valencia, 1944.
- Stewart, W & McCann, W.: *The educational innovators*, Mcmillan, London, 1967.
- Strub, Harry: "The theory of panoptical control: Bentham's panopticon and Orwell's nineteen eighty-four", *The Journal of the history of the behavioral science*, XXV-1, 1989.
- Szuchman, Mark D.: "Childhood education and politics in nineteenth-century Argentina: the case of Buenos Aires" *Hispanic American Historical Review* 70-1, 1990.
- Viguerie, Jean de: "Les survivances au XIXe siècle de l'éducation du XVIIe", *XVIIe siècle*, 129-4, 1980.
- Vygotsky, Lev: *A formação social da mente*, Martins Fontes, São Paulo, 1984.
- Wilson, Adrian: "The infancy of the history of childhood. An appraisal of Philippe Aries", *History and Theory*, XIX-2, 1980.
- Weimberg, Gregorio: *Las ideas lancasterianas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez*, s/f (mimeo).