OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E A FORMAÇÃO MORAL DO SUJEITO

Deniz Alcione Nicolay

RESUMO

O artigo trata da tensão existente entre os pressupostos objetivos e subjetivos na filosofia. Percorre a tradição Socrática-Platônica, presente no texto da *Alegoria da Caverna*, para abordar a gênese do modo de pensar em educação e, dessa maneira, identifica sua construção moral no indivíduo. Nessa trajetória de formação da moral ocidental, ele chega à reversão do plano das idéias, operada por René Descartes no séc. XVII. Com isso, destaca o privilegiamento dos pressupostos subjetivos na formação do sujeito na modernidade. Nesse sentido, enfatiza a importância da obra *Didática Magna* de Comenius, no campo da educação, como produto teórico-prático do exercício perene entre os pressupostos objetivos e subjetivos.

Palavras-chave: Pressupostos objetivos e subjetivos, moral.

O problema dos pressupostos em filosofia é tão antigo como o texto da *Alegoria da Caverna* de Platão. Ora, se no livro VII da *República* o interlocutor (Glauco) é convidado a refletir sobre a própria natureza do pensamento e sobre o papel da educação na vida dos homens. Isso quer dizer que, nesse texto, as idéias exercem importância fundamental na trajetória da formação. É de acordo com as idéias que se tem (subjetivamente) que criamos a realidade cognoscível (objetivamente). Mas para isso os personagens da *Alegoria* platônica devem aprender a verdadeira direção das idéias, bem como a essência da própria gênese do que seja pensar. Com efeito, para os “olhos cegos” (Platão, 2001, p.213) dos homens é preciso oferecer a arte da visibilidade, àquela capaz de romper as barreiras do sensível, para que eles desfrutem, a custo, um pouco das luzes superiores da razão. Isso quer dizer que o irônico amigo de Glauco, Sócrates, define uma direção para os parvos personagens: “Não posso pensar em nenhum outro estudo que faça a alma olhar para cima, senão o que diz respeito ao Ser e ao sensível” (Idem, p.226). É para cima, portanto, que devemos guiar todos os nossos pensamentos a fim de sermos sensatos e corretos na maneira de ser e agir. Pois é somente no limite do cognoscível, num movimento que se volta sobre si mesmo e que procura deformar a realidade aparente, que encontramos a raiz daquilo que

Platão entende por pensar. Nesse caso, pensar tem um caráter divino e “depende do exercício que lhe derem, uma vez que pode tornar-se útil ou prejudicial ao indivíduo” (Ibidem, p.214). Embora todo o caminho aponte para o Demiurgo, o deus do bem platônico, existe sempre o risco de vacilarmos entre as tentações do destino.

Por isso, a educação platônica tem um caráter excessivamente moral. Ela ensina que a contemplação é a única atividade para direcionar o espírito no caminho do bem. Esse desejo de querer ver além das fronteiras do visível e do enunciável é propriamente um exercício de subjetivação. O indivíduo é como uma escala de valores, quantificada por sua capacidade objetiva de praticar o bem, legado de sua centelha de luz superior. Nesse sentido, segundo Deleuze (1988) tudo aquilo que podemos interpretar como pensamento a partir da *Alegoria da Caverna* torna-se apenas um exercício de repetição, reflexão, reconhecimento, uma vez que o próprio conceito de *idéia* constitui a cópia-modelo de uma imagem moral preestabelecida. E se o conjunto empobreceu a arte de pensar é porque aprendemos que a única verdade universal e necessária se encontra nesse movimento de interioridade, que busca na raiz do ser uma resposta aceitável aos dramas existenciais. Quando Sócrates provoca Glauco a aceitar a existência de um ser superior no plano das idéias, ele agarra-se rapidamente à incerteza objetiva com toda a paixão de sua interioridade e, com isso, justamente nesta contradição entre *essência* e *verdade* coloca o problema dos pressupostos filosóficos como uma tarefa moral. Pois, de maneira objetiva, o interesse do indivíduo deve estar focado em torno de um pensamento-conteúdo; entretanto, de maneira subjetiva, a compreensão desse conteúdo depende do nível de interiorização, da paixão pelo infinito, provocada no indivíduo. Assim, a insaciável ignorância socrática na sua desafortunada busca pela verdade objetiva, no devaneio de seus silogismos eufóricos, procura apenas uma resposta plausível diante do abismo absurdo que separa o ser de sua sombra mais obscura.

Mas nenhuma resposta objetiva é possível tratando-se do “caos-errância do plano das idéias” (Deleuze & Guattari, 1992, p.59). O modelo representacional do pensamento, inaugurado por Platão, pretende capturar toda a energia das idéias e concentrá-la no seu produto mais acabado, naquilo capaz de reconfortar por um instante as terríveis vertigens do caos e fornecer relativa visibilidade ao pensamento, ou seja, falamos da sua majestade: o

conceito. Por isso, para Deleuze e Guattari: “Platão é o mestre do conceito” (1992, p.42) e pensar se tornou uma condição da arte de manipular problemas para chegarmos ao seu ilustre resultado. Porém, os próprios conceitos fogem do plano de compreensão platônica, uma vez que se avizinham de outras formas de conteúdo e expressão para, assim, efetuar sua dissolução e se restabelecerem num novo plano. Talvez Platão devesse lembrar de que o conceito: “É infinito por seu sobrevôo ou sua velocidade, mas finito por seu movimento que traça o contorno dos componentes” (Idem, p.34). Isso quer dizer que os conceitos platônicos servem para explicar os problemas pelos quais se delimita, mas são meramente relativos quando aplicados em outras situações, pois não partilham nem da temporalidade, nem dos componentes que o momento exige. Quando o esgotamento conceitual se torna visível, está na hora de revitalizarmos o movimento que direciona o pensamento e que estabelece vibrações entre um conceito e outro. Desse modo, os conceitos tornam-se intemporais e seu movimento de criação, efetivamente, tornar-se-á infinito, uma vez que não se esgota na miríade de sentidos que o próprio ardor do pensamento lhe proporciona. É como o incessante movimento das ondas, que arrastam a nau, cada vez mais, para portos, tão nossos *des-conhecidos*, na certeza de nunca chegar à terra firme. E se o conceito é como um “centro de intensidades” (Ibidem, p.32) é porque nunca sabemos em que água vai navegar, nem o que existe do outro lado do oceano, muito menos qual a bússola que nos dará uma direção definida de antemão. A astúcia socrática, portanto, responde apenas a necessidade grega de extirpar os rivais do *nomos* filosófico, fazendo com que estes fossem habitar paragens muito distantes da *pólis*.

Nesse sentido, a filosofia como a única ciência capaz de criar conceitos e orientar uma provável direção ao pensamento provoca no interlocutor, segundo Deleuze & Guattari, uma espécie de “compreensão pré-filosófica” (Ibidem, p.57). Isso quer dizer que existe uma pulsão intensiva entre vida e pensamento, de maneira que é quase impossível afastar esses dois pólos de aproximação na busca apaixonada pelo saber. É como se o exercício paradoxal entre razão e emoção forçasse o indivíduo a incorporar entre uma babel de línguas estranhas um código lingüístico que, por alguns instantes, estabelecesse um território no caos. Entretanto, para Deleuze & Guattari “a filosofia não é comunicação” (1992, p.14). Se ela cria conceitos é com a intenção de evitar exatamente o vazio da

comunicação entre os amigos da *pólis* grega. Nenhum consenso deve satisfazer a vontade marcial de um guerreiro de Homero e a verdadeira segurança de Ulisses consiste, sobretudo, em abandonar o lar, cada vez com mais inquietação. Por isso, para esses filósofos nenhum dos sentidos clássicos da filosofia (contemplação, reflexão ou comunicação) podem satisfazer o interesse por territórios inexplorados, por mares nunca d'antes navegados. Apesar de ter que criar conceitos para que estas ações se exerçam nas atividades humanas, a filosofia foge de qualquer classificação ou prisão do pensamento. Porque sabe que sua sobrevivência depende exatamente de seu lado obscuro, de sua indisciplina fundamental, de seu método desregrado, de sua sensação de irracionalidade, enfim, de uma espécie de “não-filosofia” (Idem, p.57). O que seria de Deus sem seu arqui-rival predileto, o anjo negro das trevas que provoca a todo instante a alma do reles mortal para desviar-se do caminho da salvação. Assim, a grande dama do pensamento se exerce provocante e cheia de paixão a todo transeunte desesperado a beira do caminho, mas nega-lhe o beijo amigo para apenas lhe acenar ao infinito, como o sorriso sem gato de Carroll. Esse aceno ao infinito responde à compreensão pré-filosófica. Somos até capazes de ver, porém receosos de penetrar nas vielas de um labirinto sem fim, uma vez que não possuímos o fio de Ariadne nem as virtudes de um guerreiro.

Mesmo sem as armas apropriadas para o campo de batalhas continuamos a persistir no problema dos pressupostos em filosofia. Se de maneira objetiva a atividade conceitual responde ao QUE é dito ou qual o grau de aproximação que temos com o devido conceito; de maneira subjetiva, ela responde no COMO é dito e, portanto, implicitamente cria um verdadeiro campo de consciência capaz de justificar sua própria existência tão simplesmente pelo ato de pensar, como se pensar fosse algo do senso comum e não uma aventura do próprio pensamento. Não parece ter sido outra a tarefa cartesiana quando coloca o seu renomado *cogito* na origem de uma filosofia da consciência. Quando Descartes, no século XVI, no seu conhecido *Discurso do Método* formula a máxima moral de que: “(...) eu penso, logo existo (...)” (Descartes, 1979, p.46), ele procura resolver os mistérios acerca do que seja, efetivamente, pensar. Entretanto, importa lembrar que Descartes não diz: “Duvido, logo sou”, ou seja, a dúvida não importa como ato, mas como conhecimento do fato de que possamos duvidar. Isso quer dizer que o *cogito* não é um

raciocínio, porém uma constatação de fato. Então, por que o filósofo emprega o termo “logó”? Ora, obviamente para dar um aspecto de raciocínio toda vez que pretende realçar o caráter essencial da ligação que o mesmo contém. A partir de Descartes, segundo Deleuze “assistimos ao massacre dos pressupostos objetivos em filosofia, de tudo aquilo que opera por gênero e diferença” (1988, p.215) em proveito da consciência do ser racional, como se todos soubessem a fórmula mágica para aprender, uma vez que o método adequado pôde ser definido pelo filósofo. Mas havia algo que ainda incomodava o nobre católico. Seus sonhos, à noite, lhe pareciam uma mistura profusa de vozes na multidão e, entre muitas máscaras que revoavam ao infinito, jamais pode perceber semelhança alguma entre os estranhos personagens. Tudo lhe fugia no caos-errância do pensamento, como se um séquito de almas profanas quisessem perverter seu próprio corpo. Mas ele agarrava-se ao *cogito* contra tudo e contra todos, como a última esperança da fé racional no Deus do bem. Porém, o *cogito* como instância conceitual não consegue abarcar a incômoda presença de pressupostos de outra ordem, daqueles envolvidos numa espécie de sentimento e, portanto, distantes da objetividade do pensamento matemático cartesiano. Cada vez que um conceito é assim atribuído, ou seja, de modo subjetivo, ele aparece de uma forma, num tom e com uma entonação diferente sem que jamais consigamos captar aquilo que Platão chamou de sua “*essência*” (2001, p.222). Por isso, Deleuze (1988) reconhece que Descartes não foge do mesmo problema, ou seja, da tensão existente entre os pressupostos objetivos (explícitos por um conceito dado) e os pressupostos subjetivos (implícitos por um sentimento).

É nesse sentido que podemos entender toda a tarefa da educação do indivíduo como uma tarefa, sobretudo, moral. Porque a moral é exatamente o produto dessa tensão entre aquilo que investigamos como verdade, no sentido objetivo, e a relação individual que estabelecemos com a natureza elementar dessa suposta verdade. Não fizemos outra educação, na história, que não fosse a formação de sujeitos morais, de maneira que a tarefa de tornar-se *subjetivo* seja, talvez, a mais acentuada tarefa proposta a todos os seres humanos. Pois, tal como o Platonismo ou o Cristianismo, o prêmio mais elevado consiste em alcançar um estado de felicidade para aqueles que são capazes de tornarem-se subjetivos, ou melhor, é apenas na subjetividade que o sujeito encontra determinação para alcançar um estado de graça superior. Quer seja a luz da razão do mundo sensível para o

Platonismo, quer seja o paraíso celestial para o Cristianismo. Analogamente é mesma ligação ordinária com o infinito, com o receio da dissolução identitária do sujeito moral, com o risco do caos-errância do pensamento, enfim, com a fuga constante das idéias e seu caráter subversivo. A filosofia nem sempre foi uma boa senhora e pensar nem sempre significou uma paixão de donzelas à espera do amado. Ao contrário, pensar se avizinha das dores do parto, da violência exercida sobre um corpo inerte num espaço qualquer (*res extensa X res cogitans*), do ódio provocado pelo cárcere dos sentimentos ilícitos, da selvageria à margem da estupidez civilizada, do lado negro do mesmo espírito positivo dos gregos, o seu *Daimon*. Mas foi a própria filosofia (na sua roupagem socrática, cristã, cartesiana...) que forneceu os elementos para a investidura moral dessa capa, que costumamos chamar de sujeito da modernidade. E se o sujeito da modernidade é um produto desse tensionamento entre os pressupostos objetivos e subjetivos na filosofia é porque no campo da educação nada deve ter sido diferente. Nesse sentido, importa lembrar a influência de uma das mais marcantes obras didáticas da Pedagogia Moderna, a *Didática Magna* do pastor morávio Jan Amós Comenius, escrita no séc. XVII.

Por meio dessa obra a educação recebe, além de um corpo objetivo de aplicação e funcionamento escolar, o espírito subjetivador do pensamento reformista burguês e, com isso, a fórmula axiomática da própria moral da modernidade. Pois Comenius utiliza seu método didático a fim de cristalizar uma série de práticas disciplinares sobre o imaturo corpo infantil e, assim, procura mantê-lo confinado nas escolas para o progresso da nascente sociedade burguesa. O funcionamento escolar deve corresponder ao modelo das oficinas dos artesões, onde o mestre instrui o aprendiz no ofício que desempenhará por toda a sua vida, sabendo utilizar com precisão suas ferramentas, seu tempo, sua capacidade de compreensão e obediência. Importa, apenas, que toda prática se converta numa técnica (*tecne*) e, todo o estudante, em mão de obra qualificada para as atividades do mundo do trabalho, uma vez que as escolas devem proporcionar uma organização básica ao modelo social vigente. Por isso, os pressupostos filosóficos da *Didática Magna*, tanto objetivos como subjetivos, servem de suporte para os pilares educacionais de todo o sistema de ensino que preze a formação do indivíduo. Isto inclui a capacidade de inculcação de valores morais que Comenius soube, implicitamente, distribuir entre os inúmeros cânones de sua

arte didática, como se apelasse para uma espécie de compromisso universal para o progresso das nações. De fato: “Por isso peço aos meus leitores, em nome da salvação do gênero humano...” (Comenius, 2002, p.15), desse modo ele promete a reconquista do paraíso celestial como condição da possibilidade de um movimento de escolarização em massa e, portanto, da formação de certo caráter moral e ético do trabalhador.

Mas essa formação é fruto de séculos de práticas de controle e submissão do indivíduo à autoridade da palavra religiosa. E se o cristianismo mostrou os procedimentos de como arrebanhar massas de fiéis, Comenius soube usá-los na organização da sua *Didática Magna*, na forma de persuadir os governos a aderirem à construção de escolas públicas e gratuitas. A religião cristã na sua versão reformista fornece técnicas e procedimentos modernos de como formar sujeitos morais, aptos ao trabalho e a obediência. Lutero e Calvino reorganizam o decadente ensino escolástico à luz de uma ética protestante, refutando todo o monopólio intelectual da Igreja Católica, assim como seu método tradicional de ensino. Foi preciso que a insistência e a constância do movimento de escolarização interiorizassem a idéia de progresso das nações com base na disciplinarização escolar e, com isso, moldasse o caráter moral do sujeito na Modernidade. Ora, trata-se de um sujeito cristão dedicado ao mundo do trabalho e preocupado com o bem-estar das coletividades. Um sujeito, portanto, à moda comeniana.

Conseqüentemente podemos acompanhar, nas páginas da *Didática Magna*, a produção desses pressupostos subjetivos e objetivos, uma vez que toda a Pedagogia Moderna parece ter se embriagado dos postulados didáticos de Comenius. De maneira objetiva, o funcionamento das escolas é regido por mecanismos que, dado a força e o teor de sua consubstancialização, foram aceitos através dos séculos como elementos indiscutíveis para todo o funcionamento escolar. Um desses elementos é a *gradação*, ou seja, todo o ensino deve funcionar por graus de aprendizagem, assim como a própria organização escolar. Para cada idade do homem deve corresponder um tipo de escola, de modo que Comenius define quatro escolas específicas: a escola materna, a escola vernácula, a escola latina e a academia¹. Por isso, toda a educação escolarizada necessita

¹ Na *Didática Magna* essa classificação corresponde aos capítulos 28, 29, 30 e 31. Conforme a tradução de Ivone Castilho Benedetti pela editora Martins Fontes. Edição que utilizo neste artigo.

que se inicie na infância, pois: “No homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade” (Comenius, 2002, p.80). A idade do indivíduo é posta como critério regulador para sua inserção nas escolas e, de certa forma, para toda sua formação já que o *grau* de evolução entre uma escola e outra, conforme Comenius, depende da maturidade desenvolvida pelo mesmo. Do simples para o complexo, do geral para o particular, os conteúdos e as atividades de ensino devem obedecer ao critério da *gradação* para o bom funcionamento escolar. Tal postura em relação ao conhecimento e em relação à aprendizagem remete a infinitude hierárquica dos personagens angélicos cristãos, cujo grau máximo é o próprio Deus. Isso faz com que ensinar e aprender tenha uma relação muito próxima com os estados da alma individual. Pois: “Do mesmo modo, esta vida sobre a terra não passa de preparação para a eterna, e por esse motivo, não é de admirar que a alma, utilizando o corpo, procure obter o que quer que lhe seja útil na vida futura” (Comenius, 2002, p.49). Assim, a *gradação* nas escolas segue a prática de aperfeiçoamento moral do sujeito cristão.

Outra construção dos pressupostos objetivos da *Didática Magna* é aquilo que conhecemos por *simultaneidade sistêmica*. Por meio desse mecanismo, a marca da padronização curricular pode ser impressa em todas as escolas da nascente sociedade burguesa. A idéia de formação conjunta de todos os jovens, na mesma sala de aula, orientados por um único professor recebe a mais profunda atenção de Comenius. Embora este não menospreze a importância dos pais na formação dos jovens, ele situa o professor como o responsável pela instrução coletiva dos futuros trabalhadores, pois a obediência e o treino devem facilitar, posteriormente, a produção econômica e social. Desse modo:

Para orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras: se algo é ensinado a uma criança, pouco fica gravado, mas se for mostrado o que os outros fazem, ela logo os imitará, sem precisar de ordens (COMENIUS, 2002, p.86).

Porém, essa regra de funcionamento escolar não teria sentido se não fosse associada ao seu suporte direto de regulação natural. Trata-se da definição do *tempo/ relógio* como referência para a distribuição de toda a atividade escolar. Comenius admirava a perfeição do relógio e a maneira de como este poderia ser útil na organização dos anos de

escolarização, na construção de um currículo, na disciplinarização dos corpos infantis, enfim, no controle progressivo do ensino, desde a seleção dos estudos até o tipo de método a ser adotado pelo professor em sala de aula. Deus como o grande arquiteto do universo soube criar o relógio da natureza, para direcionar as funções vitais do homem no percurso de sua jornada pela terra. Por isso, um ano letivo segue o modelo das estações do ano onde as transformações climáticas estão associadas à queda ou ao êxito de humores nas crianças, assim como as próprias horas do dia e a seqüência das rotinas diárias acompanham o relógio biológico de cada indivíduo. A distribuição em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos do calendário escolar corresponde ao funcionamento natural da vida humana. Em termos cabalísticos, como Comenius gostava de se expressar, o macrocosmo (o universo) deve corresponder ao microcosmo (o homem) numa harmonia com o sentido linear e horário da natureza. Existe, portanto, uma espécie de sabedoria universal imbuída em todas as atividades humanas e cujo objetivo supremo é orientar o caminho do homem para o seu bem-estar pessoal e de toda a coletividade. Mas aí estamos antecipando o próximo pressuposto objetivo da *Didática Magna*, a noção de *pansofia*.

Por meio da *pansofia* a arte didática passa a ser compreendida como o instrumento metodológico para ensinar “tudo a todos” (Comenius, 2002, p.11). Pois a ciência universal ou a sabedoria universal (*pansofia*) representa a tentativa comeniana de homogeneização de todo o saber produzido no seu tempo, a fim de que todos os homens pudessem estabelecer os mesmos propósitos em relação ao conhecimento humano. Ela é parte, portanto, da obra máxima de Comenius, *a Consultatio Catholica*, que também inclui: a panersia (despertar universal), a panaugia (iluminação universal), a pampaedia (educação universal), a panglottia (linguagem universal), a panorthosia (correção universal) e a pannuthesia (exortação universal), (Cf. Araújo, 1993). Ao mesmo tempo em que a *pansofia* é um dos estados na trajetória da formação humana, cuja caminhada deve conduzir todo cristão para o reino de Deus, ela é o meio necessário para alcançar a reforma de todas as atividades humanas. Ainda que irreal na sua constituição e aplicação nas escolas, uma vez que postula a integração de todas as nações cristãs em torno de um conhecimento comum, Comenius na sua *Didática Magna* cria uma espécie de *clima* didático ideal para o desenvolvimento de uma suposta sabedoria universal:

É preciso, pois, tender sem exceção a que nas escolas, e por mérito delas em toda a vida, 1) os engenhos sejam educados nas ciências e nas artes; 2) as línguas sejam apuradas; 3) os costumes sejam formados dentro da honestidade; 4) Deus seja amado de modo sincero (COMENIUS, 2002, p.96).

Por isso, a educação nas escolas deve ser universal e, sobretudo, deve conduzir o aluno para a formação de um saber universal, de uma habilidade que lhe possibilite aprender a operar em todos os setores do mundo do trabalho. A *pansofia* ilustra a necessidade de reorganizar os reinos cristãos, para restabelecer a convivência pacífica entre católicos e protestantes, criando uma forma de vínculo comunitário entre os diferentes credos, raças ou nações. Nesse sentido, a escola parece ser a instituição que mais corresponde ao caráter universal do projeto histórico de Comenius, já que serve como um pólo de atração para todas as manifestações e aspirações em prol do desenvolvimento humano. Além do mais, a escola é o lugar onde o conhecimento do cosmos universal pode ser transmitido, reconhecendo o poder criador de Deus e a importância do homem como totalidade orgânica deste mundo. Conseqüentemente, a função da escola vai além da reprodução de conhecimentos, pois ela é a instância que promove a criação de novos valores e, com isso, a possibilidade de erigir um novo estado social, uma nova orientação moral para o pensamento e as idéias. Torna-se perfeitamente justificável, assim, o atributo definido por Comenius as escolas, o de “oficinas da humanidade” (2002, p.96) uma vez que todos os princípios da Reforma devem passar pela arte didática de aprender e ensinar, o que torna a escola à instituição moderna por excelência.

Mas a oficina que produz o sujeito da modernidade também necessita contar com a aceitação individual de cada criatura de seu tempo. Necessita criar uma aura coletiva de que representa o progresso de todas as nações, bem como o inconfundível êxito nas tarefas de crescimento pessoal por meio da busca pelo conhecimento superior. Se os pressupostos objetivos na *Didática Magna* são cristalizados pela escola moderna, é o próprio corpo do sujeito que serve de abrigo para o enraizamento dos pressupostos subjetivos. De maneira implícita, esses pressupostos construíram a própria moral, a tábua de valores disseminada por mais de quatro séculos na Pedagogia Moderna e, portanto, serviram para o

arrebanhamento de todos os trabalhadores cristãos. A crença em si mesmo é apenas o resultado de um convencimento sistemático de que a força do trabalho humano é capaz de mudar os destinos da civilização, de trazer a paz e o conforto pelo padecimento e pelo sacrifício do corpo. Assim reza a ética calvinista, tão apreciada por Comenius, e assim as crianças devem cumprir suas rotinas escolares de modo: “Que as crianças sejam diligentemente habituadas as obras externas desejadas por Deus, e assim saibam ser próprio do Cristianismo demonstrar a fé com obras” (Comenius, 2002, p.283). Claro que algumas idéias para serem interiorizadas necessitam de um terreno puro, ainda incipiente e ingênuo, a fim de produzirem frutos para toda a vida. Isso coloca a infância numa condição especial para Comenius. É a única fase da vida em que os valores cristãos podem ser inculcados sem correr nenhum risco de rejeição, sem sofrer nenhuma contra-resposta que abale significativamente sua crença. Por isso, a infância é o próprio quadro do sujeito na modernidade. Um sujeito infantil de um povo-criança.

E para formar um povo-criança é necessário reconduzi-lo ao caminho do bem, como ensinara Platão na sua velha *Alegoria da Caverna*. É necessária uma boa-vontade do pensamento e das idéias, uma retidão de raciocínio, quase matemático, como fizera Descartes. Mas, sobretudo, é necessário à aceitação incondicional de verdades indiscutíveis, porque tais verdades se fixam num plano extraterreno e têm como modelo de subjetivação máxima o próprio corpo de Cristo, o Deus-filho. Por isso, na *Didática Magna* a promessa do paraíso celestial, ou melhor, da reconquista do paraíso funciona como uma força persuasiva, provocante, atraente e, principalmente, como um compromisso ético na vida de todo cristão. Desse modo, a confiança absoluta no progresso humano pode ser operada como uma crença quase-religiosa, uma vez que tudo depende exatamente da capacidade do cristão aceitar-se como parte integrante do reino de Deus, como uma matéria naturalmente iluminada pela sabedoria universal, capaz de reencontrar o caminho da salvação. Esse personagem, de maneira subjetiva, aceita alguns pressupostos implícitos sem nenhum receio de distorcer a verdade ou de violar a aura coletiva das massas, que acredita no esforço do trabalho humano como elemento de transformação social. Assim, a negação da vontade própria, a anulação instintiva, a disciplinarização do corpo, tão presentes na proposta didática de Comenius serviram para moldar a máscara desse *estranho de si*

mesmo, dessa promessa de um Deus inacabado à procura de um paraíso perdido. Tal máscara chama-se sujeito moderno.

Nessa invenção de si mesmo, a *Didática Magna* fornece pressupostos morais, calcados nos princípios cristãos da Igreja Reformada e, com isso, estabelece a escolarização como a única tarefa da natureza humana capaz de proporcionar um estado de graça superior, capaz de formar uma *cons-ciência* estendida entre a instrução e a fé. Porque instrução e fé se complementam quando temos que percorrer o labirinto de nosso próprio ser, para aprender a superar o medo da escuridão que nos assola a todo instante. A profunda fé em Deus, como elemento subjetivador, nunca deixou de colher seus frutos mais ilustres na história da civilização. Nada superou a moral cristã na arte de formar costumes em nome da ascensão dos degraus civilizatórios da humanidade, como se a própria história dependesse, antes de tudo, da auto-afirmação do sujeito moral numa realidade além-mundo. Na didática de Comenius, por exemplo, acredita-se que *o progresso das nações depende da escolarização*, mas quem necessariamente “acredita”? Ora, essa idéia é interiorizada no indivíduo como a própria condição de convivência social e pacífica entre os reinos cristãos. Como atesta Comenius: “Do mesmo modo os jovens, se forem refinados e adquirirem agudeza, acabarão por agir uns com os outros com finura e agudeza, até que, ao fim, todos se encontrem em condições de entender tudo” (2002, p.115). Ele sugere nesse pressuposto que, subjetivamente, a única forma de adquirir a instrumentalização técnica, bem como o código social necessário para a própria comunicação passa, sobretudo, pela escola. Uma idéia inquestionável, portanto, do ponto de vista da nascente economia capitalista do séc. XVII, já que os bens de propriedade e o controle da mão de obra servil devem ser regularizados por uma instância específica, a escola.

Mas essa aceitação dificilmente encontraria espaço na mentalidade coletiva, caso não encontrasse um terreno profícuo para se desenvolver. Por isso, Comenius coloca a infância como o “*estado de pureza do homem*” (Idem, p.29) e ninguém, depois dele, duvida de que lugar de criança é na escola. Invocando a santidade da infância do menino Jesus, ele faz crer que temos uma dívida sobre-humana para com a formação daquilo que chama de “*plantinhas do paraíso*” (Ibidem, p.23), pois o pecado original privou a matéria humana de sua ligação com a essência divina. Além disso, a infância ainda não está

corrompida pelos vícios e pecados mundanos, pela ignorância da massa inculta que se ocupa de frivolidades e, por isso, sua mente está apta para receber as sementes da instrução, da virtude e da moral. Pois: “A natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmem e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que endurecidas, se recusam a obedecer” (Ibidem, p.78). Os adultos de alguma forma são refutados do processo de escolarização em proveito da infância como modelo nuclear para toda a ação didática. Um tempo se fecha para o início de outro. Da confusão de idades do Medievo e de sua tradição escolástica, Comenius abre os véus da Modernidade levando uma criança pela mão, órfão de pai e mãe, porém segura da existência de um local específico para seu abrigo e do acalento de um pai simbólico, na terra e no céu.

Na verdade, a edificação do reino de Deus na terra depende da harmonia coletiva das escolas nas suas funções de controlar o tempo e o currículo. A escola é como um caleidoscópio, pois visualiza a realidade absorvendo-a para, após, projetar sua sombra na reprodução da tipologia social que o momento exige. Isso quer dizer que embora Comenius procure distanciar os adultos do convívio com as crianças, ele não dispensa o fato de criar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma natureza humana capaz de exercer a tarefa educativa de seu método didático. Ele insere na maquinaria da escolarização moderna a figura do professor como a tipologia do profissional escolar. Com isso, do ponto de vista subjetivo, submete as crianças e seus familiares à idéia de que *somente o professor tem as chaves da sabedoria*. Numa relação contratual entre a família e a escola, o corpo infantil é transferido da esfera do convívio familiar para o interior das escolas sob a alegação de que os pais não dispõem de tempo, nem do método adequado para instruir as crianças. Além do mais, em grupos mais numerosos o fruto do trabalho é maior quando uns podem contar com o estímulo dos outros, pois: “É natural fazer o que os outros fazem, ir aonde os outros vão, seguir quem nos precede e ir à frente de quem nos segue” (Comenius, 2002, p.85). De alguma forma, Comenius invoca uma espécie de obediência à autoridade da palavra, seja esta religiosa ou pedagógica, uma vez que a verdade das Sagradas Escrituras converte-se em normas didáticas para o correto funcionamento das escolas. A maturidade do indivíduo, portanto, é determinada por sua capacidade ou incapacidade para a leitura, escrita e cálculo;

entretanto, estas funções são derivadas do desenvolvimento de um corpo disciplinado e de uma escuta afinada pelas palavras de Deus.

Daí a importância dos pressupostos filosóficos da *Didática Magna* na construção do processo de escolarização e, sobretudo, da própria infância moderna. Uma infância que projetou a máscara do sujeito na Modernidade no seio da economia capitalista, criando a confiança no progresso e no bem-estar coletivo como condição de um mecanismo de subordinação em massa. Tal mecanismo é produto da perene disputa entre os pressupostos subjetivos e objetivos, entre o Eu e Deus. Mas talvez tudo isso não passe de ilusão como as figuras da *Alegoria da Caverna* de Platão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bohumila S. *A atualidade do pensamento pedagógico de Johanes Amos Comenius*. Salvador: UFBA, 1993.

COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Tradução: Ivone Castilho Benedetti.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução: Luis Orlandi e Roberto Machado.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz.

DESCARTES, René. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Tradução: J. Guinsburg e Bento Prado Jr.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Martin Claret, 2001. Tradução: Pietro Nassetti.