

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Shirley dos Santos

**Trama do porvir em Comenius:**

escola, infância e adulto moderno

São Paulo

2023

Shirley dos Santos

**Trama do porvir em Comenius:**

escola, infância e adulto moderno

**Versão Corrigida**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carlota Boto

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

St Santos, Shirley dos  
Trama do porvir em Comenius: escola, infância e adulto moderno / Shirley dos Santos; orientadora Carlota Boto. -- São Paulo, 2023.  
263 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Comenius. 2. Escola. 3. Modernidade. 4. Infância. 5. Adulto. I. Boto, Carlota, orient. II. Título.

SANTOS, Shirley dos. **Trama do porvir em Comenius: escola, infância e adulto moderno.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_  
Julgamento: \_\_\_\_\_

A todos meus alunos (passado, presente e futuro).

À Carlota e à Thereza.

Ao Dirceu e à Edy (*in memoriam*).

## AGRADECIMENTOS

Relembrar a trajetória de estudo, procurando visualizar todas as pessoas que por ela passaram, promove certo desconforto em não ser possível agradecer a cada uma delas que, nestas páginas, estão presentes de algum modo.

Começamos com Rosely Maria Salim, amiga e companheira de trabalho na Escola Beit Yaacov, nos primórdios de imaginar o princípio de um projeto. Obrigada por valorizar meu trabalho, ter as palavras certas para os momentos turbulentos e estar ao meu lado.

À querida amiga Valéria Margato, sempre querendo contribuir de forma delicada. Ofereceu-me ajuda, prontamente, na elaboração do projeto para o processo de seleção. Companheira para todas as situações.

Em especial, à querida professora Carlota Boto. Em primeiro, por ter aceitado ser minha orientadora. Costumava ver o nome dela em capas de livros e parecia distante a possibilidade de que tivéssemos alguma proximidade. Dia a dia, minha admiração foi crescendo mais e mais. Sempre prestativa, amiga, compreensiva, portadora de um otimismo incansável... Foi ministrada por ela uma das disciplinas que realizei para a obtenção de créditos. As tardes das terças-feiras foram povoadas por excelentes discussões sobre as leituras prévias tão bem selecionadas. Ao ser sua estagiária no PAE (Programa Aperfeiçoamento de Ensino), tive receio de não estar à altura de tal função, durante a qual fiquei lado a lado com ela na sala de aula. Sua orientação impecável e confiança proporcionaram-me três participações no mesmo programa, uma antes da pandemia, a segunda de forma remota durante o isolamento e a terceira logo após o retorno das aulas presenciais. Emocionei-me em todos os minutos. Da antiguidade aos dias atuais: o percurso das aulas foi inesquecível. A aprendizagem foi gigantesca. Agradeço também pelo convite para participar do GEFHIPE (*Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas*), cujos encontros foram fundamentais para a escrita da tese. A cada membro do grupo, meus agradecimentos pela amizade. Foram muitas leituras e trocas de ideias.

Ao professor Julio Groppa Aquino, cuja presença foi constante desde a licenciatura e o meu ingresso nas salas de aula do Ensino Fundamental 2. Seus dizeres permaneceram em minha memória e irrompiam constantemente no meu cotidiano, apesar da distância física. Ao elaborar a primeira ideia de um projeto para o doutorado, depois de muito tempo afastada do meio acadêmico, seus escritos também estiveram presentes e a noção de tempo era esquisita: sempre

me pareceu que fazia pouco tempo que o havia conhecido e assistido às suas aulas. As inspirações por ele provocadas em mim foram cruciais em todo o trajeto na pós-graduação. Não teria conseguido sem ele. Ser aluna dele novamente em uma das disciplinas, nessa nova caminhada, foi uma experiência incrível, que me fez ver a delicadeza das singularidades de cada produção escrita e que se embrenhar na tessitura de palavras, que formam uma tese, é uma tarefa única, depois da qual já não somos mais aquela pessoa de antes de tudo começar. A despeito da finalização de mais um momento em que foi meu professor, ele continua presente no meu dia a dia.

Não poderia deixar de mencionar também a professora Eunice Ostrensky, que ministrou outra disciplina em que estive presente. Sua atenção ao uso das metáforas nos textos estudados trouxe-me um jeito renovado de efetuar leituras de autores do passado. Também é preciso citar a professora Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, que também foi minha professora durante o doutorado. Aliás, a primeira aula a que assisti foi a dela. Muita gratidão.

Direciono meus agradecimentos também às amigas Karine Biasotto e Miriam Fernandes pela generosidade na trajetória que compartilhamos como alunas ingressantes no mesmo momento. Ressalto também a participação de Fabíola Alice dos Anjos Durães, que elaborou a revisão técnica, na qual teve muita atenção aos detalhes, além de explicar muito bem sobre as normas.

A todas as coordenadoras do Colégio Santa Clara que torceram para o meu sucesso no processo de seleção, Thereza Ferreira, Carla Salgado, Rita Andrade e Márcia Guerreiro. À diretora Irmã Maria Marta Bellini, remeto agradecimentos no mesmo sentido. Agradeço a elas também pelos estímulos durante a realização dos estudos. Mais pessoas agregaram-se à equipe diretiva nessa jornada e estendo meus agradecimentos ao coordenador Nei Márcio Oliveira de Sá e à diretora Irmã Suinan Barbosa de Lima. Ainda se tratando da mesma instituição, agradeço a todos professores e funcionários, mencionando com destaque, entre eles, as amigas Melina Oliveira, Luciane Rosenbaum, Karina Uehara, Gabriela Costa e Maria Emilia Bizzo Zanelatto (também revisora desta tese).

Aos meus alunos também direciono meus profundos agradecimentos. Ter vivenciado os tempos de pandemia ao lado deles (mesmo que de forma remota na maior parte do tempo), fez, apesar da distância, com que, curiosamente, estivéssemos ainda mais próximos. Ajudaram

muito nas diversas vezes em que enfrentei problemas técnicos, respondendo prontamente aos meus pedidos para averiguarem se os materiais postados estavam visíveis nas plataformas digitais. Mantivemos uma parceria de ajuda mútua em um período tão difícil. Eram grandes os temores e as dúvidas sobre o futuro. Não poderia deixar de destacar uma turminha, que me fez companhia e tornou-se um berço de estímulos positivos, principalmente para a tese. São seus integrantes: Ana Luísa Mendonça de Siqueira, Clara Rezze Bandouk, Julia Vello Comar, Júlia Pinheiro Yoshimi Fonseca, Luiza Santana de Souza, Mariana Batistuzzo Domingos, Mariana Bartolomeu Santos, Nara Peres Mariano, Sofia Andreozzi de Simoni, Sofia Rezze Bandouk e Yuri Borkowsky Steagall. Agradeço também à aluna Sofia Valério Neves, que esteve presente no dia da defesa, trazendo-me encantadoras inspirações.

Em destaque, ao Dirceu Aguiar Zorzam, companhia diária sem a qual não conseguiria ter chegado até aqui. Agradecimentos infinitos ontem, hoje, amanhã...

## RESUMO

SANTOS, Shirley dos. **Trama do porvir em Comenius**: escola, infância e adulto moderno. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Temos o objetivo de depositar a atenção em fragmentos de discursos que discorrem sobre as imagens atinentes ao tempo ainda por vir, promovendo enlaces entre a formação da chamada escolarização moderna e os cuidados com o futuro, tanto no âmbito individual como no coletivo. Selecionamos o teórico checo Jan Amos Comenius (1592-1670) como o autor a ser estudado devido à conhecida associação do pensador à constituição da didática, que, como método preciso e calculável, remexe o campo de saber reger o tempo no interior das escolas, acelerando a aprendizagem. São três as obras seiscentistas de Comenius escolhidas como material de investigação. São elas: *O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração*, *A Didática Magna (Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos)* e *Pampaedia (Educação Universal)*. A problemática que se consagra é a de versar sobre os dizeres comenianos – e outros do início da chamada modernidade – sobre os erros, atribuídos ao passado, que fazem entender as mazelas do presente. Nesse, a despeito do contexto de crise, deve valer a esperança de cura dos males, sendo atribuído aos jovens um caráter de destaque pela via da educação. A hipótese norteadora da investigação foi a de que há, em Comenius, um modo organizado de pensar sobre o enlace entre os mais novos, os mais velhos e o futuro; e, a partir disso, há um movimento em direção ao desenho de uma pauta metodológica, que procura interferir nas maneiras de reger o tempo. Do ponto de vista metodológico, nossos procedimentos foram, basicamente, o entrecruzamento entre a bibliografia utilizada e a nossa percepção sobre ela e as fontes inventariadas. Ou seja, a partir da leitura analítica da obra de Comenius, inserindo-a em seu contexto histórico, buscou-se confrontá-la com as obras já existentes sobre o tema. Nosso apoio teórico é a história cultural, concentrando nossa atenção, principalmente, em Roger Chartier. O autor apresenta um caminho de trato com as fontes que toma a representação e a apropriação como noções operatórias. Avulta-se, portanto, aproximação, nesse caso, com a nova história cultural, expressão usada a partir do final da década de 1980. Chegamos à conclusão de que a boa utilização do tempo escolar, ideal comeniano, esparrama-se para as outras circunstâncias da vida. Dessa forma, poder-se-ia assegurar um destino comum a todos a partir do estabelecimento e da consolidação da arte de bem administrar a história. Notamos que, para discorrer sobre escola e porvir, era necessário estudar a ideia de Paraíso, que, a partir da modernidade, passou por deslocamentos, os quais são constantes nos discursos comenianos. A graça salvacionista povoa o imaginário sobre os mais novos, que, passados pelos ritmos da escolarização, mais adiante, consagrar-se-ão como adultos ideais. Constitui-se um modelo de homem que se almeja formar no porvir. Sobre ele, pairam as características de ser professor até o fim da vida, assim como aprendiz. As relações escolares propagam-se para os cenários além das salas de aulas. Assim, será salvaguardado o futuro redentor ao nível privado e público.

Palavras-chave: Comenius; Futuro; Modernidade; Infância; Adulto.

## ABSTRACT

SANTOS, Shirley dos. **The plot of the future in Comenius:** school, childhood and the modern adult. 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

We aim to focus on fragments of speeches that discuss images relevant to the future, establishing links between the development of modern schooling and concerns about the future, both at an individual and collective level. We have selected the Czech theorist Jan Amos Comenius (1592-1670) as the author to be studied due to his well-known association with the formation of didactics, which, as a precise and calculable method, reshapes the field of knowledge governing time within schools, accelerating learning. Three of Comenius' seventeenth-century works have been chosen as the subject of investigation: "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart," "The Great Didactic" (Treatise on the Universal Art of Teaching All Things to All People), and "Pampaedia" (Universal Education). The central issue addressed is the discourse of Comenius and other thinkers from the early modern period regarding the errors attributed to the past that contribute to the problems of the present. Despite the context of crisis, there remains the hope of remedying these ills, with young people being assigned a prominent role through education. The guiding hypothesis of the research is that Comenius offers an organized way of thinking about the connection between the younger generation, the elderly, and the future, leading to the development of a methodological framework that seeks to influence the ways in which time is managed. Methodologically, our approach primarily involved cross-referencing the utilized bibliography with our own perceptions and the identified sources. In other words, we sought to confront Comenius' works with existing literature on the subject through analytical reading, placing them within their historical context. Our theoretical framework is cultural history, with a particular focus on the ideas of Roger Chartier, who presents a path of dealing with sources that takes representation and appropriation as operative concepts. This aligns with the approach of the "new cultural history," a term used since the late 1980s. We conclude that the proper utilization of school time, as proposed by Comenius, extends to other aspects of life. Thus, by establishing and consolidating the art of managing history, a common destiny for all can be ensured. We note that in order to discuss school and the future, it was necessary to study the idea of Paradise, which has undergone shifts in the modern era, as evident in Comenius' discourses. The salvational grace permeates the imagination of the younger generation, who, having gone through the rhythms of schooling, will later become ideal adults. This constitutes a model of the future man to be formed, characterized by being both a lifelong teacher and learner. School relationships extend beyond the classroom settings, safeguarding a redemptive future at both private and public levels.

Keywords: Comenius; Future; Modernity; Childhood; Adult.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ÂNSIA PELA ORDENAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
1.1 O mundo como labirinto.....	30
1.2 Sobre a modernidade .....	39
1.3 Saber e utilidade .....	53
1.4 Saber e humanismo.....	71
<b>CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS ENTRE PASSADO E PRESENTE .....</b>	<b>85</b>
2.1 De tempos em tempos .....	86
2.2 Usos de outrora.....	95
2.3 (Des)encantos aqui e agora.....	111
<b>CAPÍTULO 3 – ENTRE O CÉU E A TERRA: O PORVIR IMACULADO .....</b>	<b>124</b>
3.1 Aparições paradisíacas .....	125
3.2 Éden na Terra.....	138
3.3 Tempo e espaço: o que virá? .....	153
3.3.1 Porvir e mundo etéreo.....	153
3.3.2 Porvir e natureza .....	160
3.3.3 Porvir e criações humanas .....	168
3.3.4 Porvir, escrita e leitura.....	182
<b>CAPÍTULO 4 – MAIS NOVOS, MAIS VELHOS: O ENCONTRO.....</b>	<b>190</b>
4.1 A vida em fases: a primavera e o outono.....	190
4.2 Os jovens e a composição adâmica .....	202
4.3 Os adultos: em si, para si, para todos .....	220
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>240</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>248</b>

## INTRODUÇÃO

“Daqui a cem anos se alguém ainda se lembrar desta autora, não irá criar trilhas em torno da minha existência? No futuro o passado inventado não será mais válido do que o verdadeiro? Por ora ainda estou aqui para contestar, mas e depois?!” O trecho evoca uma ideia de Lygia Fagundes Telles (2007, p. 22). No caso, suas palavras, em encontro público com seus leitores, eram sobre seu legado para as gerações vindouras. O que se desenrolava era o suspense sobre a obscuridade a rondar as apropriações dos fragmentos do que cada um deixou para a posteridade. Um dos leitores a contestou, por exemplo, quanto ao uso da palavra “bolha de sabão” em um dos seus contos. Cientificamente, o correto, para ele, era “bola de sabão” (TELLES, 2007, p. 23). A autora concordou com a advertência em suas lembranças posteriores ao ocorrido. Porém, seu pensamento caminhou para a beleza das bolhas, que assim continuariam a existir. Bolhas, e não bolas, continuavam a se soltar do canudo como em situação mágica. Era difícil protegê-las de estourarem em alguma superfície próxima ou até mesmo no próprio queixo, pensou Telles. Era complicado também que não explodissem nas mãos dos leitores. Sumiam as bolhas de suas vistas do mesmo modo que o porvir. Tentando relembrar a motivação primeira de seu conto, a escritora defrontou-se com o enigma do futuro a perder, como as bolas de sabão, a forma fornecida por quem o engendrou. Entre o controle e a perda da direção, surgia a visão turva do que virá.

“Conservarei, guardarei, esquecerei?”, eis o questionamento que Didi-Huberman dirige a si mesmo perante três lascas arrancadas de uma árvore” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 100). Decisões regurgitam sua aparição até aos mais indecisos. Caso a opção seja a de guardar os fragmentos, vem a pergunta: “Em que prateleira de minha estante?” De maior impacto, segue outra indagação: “Eu morto, o que pensará meu filho quando topa com esses resíduos?” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 100). A nebulosidade sobre o que virá, mais uma vez, é movimentada. Tal problemática foi posta incontáveis vezes na história humana, seja na relação entre autor e leitor em comunicação por meio do suporte da obra impressa, tal como no caso de Telles, assim como no caso das três lascas, em âmbito privado, que promoveu o encontro entre mortos e vivos do futuro.

\*\*\*

Iniciamos a apresentação do nosso tema com os dois exemplos de reflexões sobre os tempos vindouros, para realçar a principal motivação da tese que aqui se inicia. Temos o objetivo de depositar a atenção em fragmentos de discursos que discorrem sobre as imagens atinentes ao tempo ainda por vir, promovendo enlaces entre a formação da chamada escolarização moderna e os cuidados com o futuro, tanto no âmbito individual como no coletivo. Seleccionamos o teórico Jan Amos Comenius<sup>1</sup> (1592-1670) como o autor a ser estudado devido à conhecida associação do pensador à constituição da didática, que, como método preciso e calculável, remexe o campo de saber reger o tempo, no sentido de aproveitá-lo, com sucesso, no interior das escolas, acelerando a aprendizagem<sup>2</sup>. A boa utilização do tempo de uma vida é ideal perseguido por Comenius, que procura disseminar a relação professor/aluno para todas as outras circunstâncias da vida. Dessa forma, poder-se-ia assegurar um destino comum a todos a partir do estabelecimento e da consolidação da arte de bem administrar a história.

São três as obras seiscentistas de Comenius escolhidas como material de investigação. *O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração* é a primeira delas. Nela, há a descrição da jornada de um jovem em sua transição para a vida adulta, momento em que se depara com um mundo caótico, tendo sua interioridade como única companhia a conduzi-lo até o fim certo, que é reconhecer o próprio coração como morada segura de reconstituição do passado edênico e construção de um futuro redentor. *A Didática Magna (Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos)* constitui outro livro do autor sobre o qual nos debruçamos. Nele, a preocupação em pormenorizar os direcionamentos dos professores, no interior das escolas, é meticulosamente trabalhada, procurando arregimentar esforços para o máximo aproveitamento do tempo em que os mestres e os mais novos vivenciam seus encontros. A precisão dos métodos e a arte de bem reger as aulas agregam-se ao que se espera da história após a escolarização se espalhar pelo mundo. Por fim, temos a *Pampaedia (Educação Universal)*<sup>3</sup>, que traz a ideia central de que as escolas não são somente os edifícios nos quais são enredadas as aulas. Os indivíduos permanecem como aprendizes e professores por toda a extensão de suas vidas, que são divididas em fases (ou escolas): *A Escola da Formação Pré-Natal, A Escola da Infância, A*

---

<sup>1</sup> O autor nasceu em Uherský, ou talvez em Nivnice, na Morávia, em 28 de março de 1592, sendo que Comenius é a forma latina do nome checo Komenský, que significa “habitante de Komna”, localidade de onde era originária a sua família (GOMES, 1957, p. 5).

<sup>2</sup> Método é a palavra grega que, retomada no século XVII, “indica o caminho correto e seguro para a identificação do maior número possível de coisas com a menor quantidade de regras, sendo referência para tal ideia de método a única ciência que não é contingente sob nenhum ponto de vista: a matemática” (BOTO, 2017, p. 179).

<sup>3</sup> A partir de agora, nós nos referiremos às três obras, respectivamente, como *O Labirinto, Didática e Pampaedia*.

*Escola da Puerícia, A Escola da Adolescência, A Escola da Juventude, A Escola da Idade Adulta, A Escola da Velhice e A Escola da Morte.*

O progresso e a projeção da felicidade humana para o futuro estiveram imiscuídos na formação das escolas na chamada época moderna e parecem ter se naturalizado, no decorrer do tempo, como verdades e metas a serem ansiadas por todos. Não há como dissociar tal quadro de pensamento em relação aos tempos atuais, tendo em vista que a “escola moderna – aquela que vem sendo construída pelos tempos compreendidos desde o princípio da Idade Moderna até os dias de hoje nos países do Ocidente – tem uma fisionomia própria que a diferencia de suas antecessoras” (BOTO, 2017, p. 21).

Tendo como fundo tal afirmação, o estudo aqui iniciado delineia-se como campo de investigação da formação dos rituais de escolarização no que tange aos prospectos quanto aos modos de vida no futuro, enfatizando, para isso, o século XVII, momento associado à certa desestabilização dos anseios modernos de romper com a chamada Idade Média. Além disso, em tal centúria, havia reverberações do humanismo, renascimento, Reforma Protestante e Contrarreforma, que, trazem em si, forças que estiveram presentes nas ideias que circulavam em meio à formação das escolas, agindo no intuito de romper com o passado mais próximo. Também eram arregimentados esforços para a construção de um mundo colocado como mais ordenado e propício para a felicidade geral. Não se pode dissociar tal panorama da existência do contato dos europeus com os povos antes não conhecidos, que, trazendo desestabilização da tradição medieval, movimentava os desejos de incorporação dos “novos” sujeitos na cristandade e nos planos de um futuro melhor em termos universais.

Eram alimentados, assim, horizontes para os desejos. Nessa trajetória, o homem era estimulado a se enxergar como arquiteto do destino de toda a humanidade. Saber reger o tempo do trabalho, nas escolas e fora delas, era sentenciado como operação inerente àquele que conhece seu papel na história. Os escritos de Comenius, portanto, figuram como cenário fértil de nossa proposta, oferecendo visão acerca dos métodos a serem empregados nas ações dos professores. E, dessa maneira, com

[...] a obra de Comenius [...], percebemos momentos distintos de uma Europa que, na longa duração, pretendeu conferir precisão à vida escolar. Entendia-se ser possível traçar mecanismos passíveis de aferir resultados, à luz de uma metodologia estrita, que demarcasse o campo do movimento do ensino. Esse movimento do ensino, que envolveria a estrutura de uma liturgia, era organizado à luz de uma relação entre quem ensina e quem é ensinado, pela mediação do livro, do caderno de notas e do método.

Nesse sentido, acreditava-se que, caso o ensino trilhasse as etapas contidas no ritual, melhor seria o desempenho e o sucesso na arte de aprender (BOTO, 2017, p. 204).

Em meio às ressonâncias dos desejos de se formarem indivíduos comprometidos com o rumo da história, agindo com urgência no aqui e agora, arregimentaram-se alentos para que se empreendesse um estudo útil do que nos deixaram nossos ancestrais. A respeito disso, difícil não resvalar rumo à máxima atual de que contextos de outrora necessitam ser revisitados, para que se consertem as mazelas do presente. Tal enunciado circula por vários espaços, seja os das escolas ou não. Dessa maneira, entre os enroscos entre presente e futuro, são exaladas falas sobre o passado. Nelas, a labuta de lidar com o tempo figura entre as preocupações das edificações humanas com vistas à modelagem do porvir. A locomotiva do tempo passa pelo processo de ser alicerçada às preocupações diárias no trato com a vida, seja no âmbito escolar ou não.

A problemática que se consagra é a de versar sobre irrupções dos dizeres comenianos – e outros do início da chamada modernidade – sobre os erros, atribuídos ao passado, que fazem entender as mazelas do presente. Nesse, a despeito do contexto de crise, deve valer a esperança de cura dos males, sendo atribuído aos jovens um caráter de destaque pela via da educação. É imputada a graça salvacionista tanto ao professor como à criança, que, mais adiante, irá se consagrar como o adulto ideal, que se constitui no modelo de homem que se almeja formar no porvir. Ser professor, então, é enfrentar o desafio de, mesmo sendo um fruto do passado errôneo, conseguir bem liderar os jovens.

Nessa jornada, são movimentadas as instâncias do passado, presente e futuro. Ao primeiro, são arrogados os erros dos antepassados, que teriam desvirtuado uma hipotética rota de benesses em ritmo progressivo. Pode parecer estranho associar tudo isso ao retrocesso com louvor a um tempo no qual as coisas estavam nos seus devidos lugares. Sugere-se, então, um passado mais longínquo, além daquele em que os erros foram gerados e retiraram a harmonia coletiva. Como se fosse natural, tudo caminhava para o bem. Algo teve efeito desviante. Entrementes, tudo pode voltar ao ritmo tido como normal. A esperança mora em cada minuto em que as aulas são enredadas no interior das salas de aula. Parcelas de outrora são realçadas como exemplos, brotando um legado imitável e nascendo o desejo de retornar aos tempos remotos de uma existência humana ainda situada no caminho do gradativo aperfeiçoamento humano, mas que sofreu uma irregularidade. Perante esse quadro de erros e acertos referentes

à própria humanidade no tempo e no espaço, em sua origem e ditos oraculares, resta pensar sobre o que estava posto no início dos tempos modernos para que se sobressaíssem tais nuances de enxergar a história, os jovens e os adultos.

A investigação por ora proposta, portanto, é a da inserção no que estava posto na formação da chamada escolarização moderna, a partir dos vestígios que chegaram até nós, para vislumbrar o ambiente de irrupção da promessa e do desejo de um futuro fulgurante, que é alimentado até os dias atuais. Surgiam fórmulas para gerir os indivíduos, que teriam que abraçar a responsabilidade pelo que virá e o zelo pelo aprimoramento dos sujeitos na Terra, investindo, para tanto, na formação dos mais novos. As posturas ditas civilizadas eram, então, incorporadas aos rituais das escolas e expostas como parâmetros de imitação. A escola ostentava, então, um viés regenerativo e promotor de ajuste ao caminho, colocado como verdade incontestável, de todos os viventes. A autocorreção e a aprendizagem incessantes para a labuta individual e para a vida coletiva configuraram-se como ações desejáveis. É consolidada o que podemos chamar de uma crença, desde os primórdios da modernidade, que movimenta um sujeito que deve se entender como inacabado, mas que, no entanto, tem condições – pela via da didática – de contribuir para o engendramento dos sujeitos ideais do porvir, que se tornam, portanto, espectros que rondam o presente. A resposta positiva ao convite para se assumir como ser em constante edificação e responsável pelos entes do futuro soa como obrigação.

O esforço na consecução de tempos melhores deu maior visibilidade à educação, à regência da história, como calculável, e às crianças, que, mais tarde, serão os adultos de um amanhã impecável. Simultaneamente, eram geradas metamorfoses nas maneiras de vivenciar o tempo. “Os meninos devem aprender a não perder tempo com coisas inúteis. As horas devem ser aproveitadas com o trabalho e com os estudos. Foi-se o tempo de perder tempo” (BOTO, 2017, p. 112). Como se percebe, as expectativas assentaram-se nos mais novos a partir de então, fornecendo forma a um futuro imaginável não mais apoiado tão somente ao alívio das almas no além-túmulo, o que era inerente à tradição religiosa. Urgia salvaguardar a vida terrena, ornando-a com o ápice concreto. O passado, além de contexto de equívocos, emergia como acervo de estudo para verificação do que desembocou em paisagens de desatinos.

Causas e consequências precisariam ser desembrulhadas das molduras de sua gestação e, daí, o presente seria compreendido com mais êxito. Exigiam-se atos de não repetição do mal que os antepassados praticaram na história. Não se pode mais errar: o medo e a patrulha sobre

a trilha de ações passam a borbulhar na esfera pessoal. Com as ações da escola no presente e das crianças vertidas em adultos de um futuro redentor, poder-se-ia avançar e recuperar o tempo perdido. Todos deveriam se associar à guinada frutífera. O presente, chicoteado pelos equívocos de outrora, careceria, assim, de medicação e delação dos ancestrais pela turbulência vivida. Alegravam-se as visões sobre o futuro por uma felicidade ainda por vir no plano terreno.

Vale lembrar que, entre os séculos XVI e XVIII, o fundo religioso do Paraíso tornou-se mais móvel em relação ao caráter unicamente sobrenatural e atingiu ascendente concretude. Ou seja, a possibilidade de felicidade na esfera excelsa era transmutada para o piso terreno. A noção de um futuro de glórias e paz aproximou-se da vida cotidiana e houve espaço para se pensar que, aqui mesmo, se consagraria o tempo/espaço de benefícios. Deus, em suas variadas faces desde o Todo-Poderoso em ornato medieval, passou a ser visto como mais próximo dos seres humanos. Mobilizavam-se as instâncias sobrenaturais para feições mais ligadas à realidade visível e passíveis de serem imaginadas na existência terrena. Cada vez mais, a visibilidade de um tempo melhor aqui na Terra invadiu as esperanças de enriquecimento das forças do progresso e melhorias nas relações sociais. O local de paz e fartura, antes identificado ao Éden, projeta-se para o plano real.

Apontamos, nessa tendência, uma característica forte do contexto em que Comenius viveu: o desencanto com o contexto da época. Na *Didática*, é apontada a “incerteza da vida presente, da qual é certo que se tem de sair, mas é incerto onde e quando” (COMENIUS, 1957, p. 127-128). Perante tal quadro, foram apresentadas soluções sobre as quais queremos nos debruçar. Por sopros momentâneos, em que outras ideias poderiam se arquitetar, a ode ao futuro fortificou-se em instantes singulares, indo agir nas instâncias da longa duração, que permeiam os rituais presentes nas escolas.

Em resumo, a proposta de investigação aqui iniciada procura perscrutar os escritos de Comenius, inscrevendo-o no âmbito da chamada modernidade, especialmente no que diz respeito ao século XVII. Os objetivos da pesquisa foram averiguar as ideias pedagógicas comenianas, bem como as conexões entre elas e a propensão para que cada um se preocupe com a construção do amanhã. A promessa convocou adultos e jovens para atuarem com zelo e perseverança. Os mais novos são apontados como a travessia confiável para a salvação. Urge o investimento de todos os esforços na formação deles. Os mais velhos constituem-se como seres (re)conhedores da entronização dos mais novos, o que culminará em uma sociedade repleta

de sujeitos ideais. Os novos adultos constituem, como se percebe, ponto central na constituição da sociedade que todos precisam aprender a desejar e a agir para que ela, efetivamente, ocorra nos tempos vindouros. Do ponto de vista metodológico, nossos procedimentos foram, basicamente, o entrecruzamento entre a bibliografia utilizada e a nossa percepção sobre ela e as fontes inventariadas. Ou seja, a partir da leitura analítica da obra de Comenius, buscou-se confrontá-la com as obras já existentes sobre o tema. A hipótese norteadora da investigação foi a de que há em Comenius um modo organizado de pensar sobre o enlace entre os mais novos, os mais velhos e o futuro; e, a partir disso, há um movimento em direção ao desenho de uma pauta metodológica, que procura interferir nas maneiras de reger o tempo da vida privada e pública, no que se refere aos planos individual e coletivo.

O capítulo 1 intitula-se *Ânsia pela ordenação* e procura adentrar no contexto dos primeiros séculos da chamada modernidade, no que diz respeito, mormente, aos ensejos para que as novidades da época fossem acopladas a uma visão de mundo que desse conta de ordenar a realidade, sem que houvesse perda abrupta das referências norteadoras das vidas. Vivia-se em meio às ressonâncias humanistas e renascentistas, que remexiam as relações entre homem e Deus, estando associadas à expansão marítima, ao advento da tipografia, às renovações científicas, à Reforma Protestante e à Contrarreforma. O estado de corrupção associado ao clero fez crescer a desconfiança sobre os outros seres humanos, instalando-se dúvidas sobre a tradição e o modo como eram regidas as atitudes. Questionava-se qual deveria ser a formação do saber para cada indivíduo. Decorrente da necessidade de reorganização das ideias, promoveu-se relevância para alterar os modos de enxergar o tempo e, assim, buscou-se dividir a história em períodos e atribuir o adjetivo de moderno aos seres do presente. Procuramos trazer reflexões sobre o que era se sentir moderno e como essa designação é trabalhada na historiografia. Para abordar a necessidade de ordenar a realidade, exploramos a própria ideia do mundo em avanço, mas em difícil organização, causando a sensação de que todos se encontravam em um labirinto. Também investigamos a busca de um novo saber - com oposição ao modo de ensino existente até então - que se espalhava por anseios de que houvesse a utilidade dele para o contexto mais prático do dia a dia e, também, a longo prazo, para que todos tivessem acesso às novas informações, demandas e tecnologias. Maior cuidado era empreendido para se constituir como homem e honrar todo o gênero humano. Além disso, também havia a motivação para que os renovados modos de ensino dessem conta de salvaguardar o destino de cada um e do conjunto

de todos os seres humanos. Tal capítulo divide-se, para atingir os objetivos elencados, em quatro partes, sendo elas: *O mundo como labirinto*, *Sobre a modernidade*, *Saber e utilidade e Saber e humanismo*.

Reservamos o capítulo 2, *Movimentos entre passado e presente*, para elucidar o modo como, no contexto em questão, houve alterações nas maneiras de percepção do tempo. A imagem da circularidade cíclica, tipicamente medieval, estava presente nas representações, mas eram enunciados esboços de uma temporalidade posta em linha com uma seta apontando para frente, ou seja, para o futuro. Do mesmo modo, eram eleitos marcos históricos que, fincados na trajetória do tempo, ordenavam a história em fases. Com tal artimanha, aparentava-se dar maior fixidez ao ritmo das horas e organizar tanto o passado como o presente e o porvir. As variações nas formas de visualizar o tempo, assim, sofriam remodelações, inclusive de união entre círculo e reta em uma mesma imagem. Tal investigação concentra-se na parte intitulada *De tempos em tempos*. Ainda nesse capítulo, inventariamos as maneiras de se enxergar o passado, que também sofria manuseios para ser ordenado. Tal parte recebe o nome de *Usos de outrora*. Era como se o pretérito fosse recortado em vários fragmentos. Alguns deles deveriam ser trazidos para o presente e, daí, inaugurar uma época renovada. Outros, pelo contrário, precisavam ser expurgados e retomados apenas para serem consertados no âmbito da simulação, constituindo um passado útil para aprender com os erros dos antepassados. Estudar história não era recomendação apenas para a vida escolar. Os sujeitos, na vida adulta, continuariam a aprender sobre o passado por meio dos livros advindos das prensas tipográficas. Por fim, *(Des)encantos aqui e agora* é a última parte do capítulo. Nela, são trabalhadas as ideias sobre o tempo em que se vivia. Ao presente, é associado um certo cenário de benesses e entronização de quem vivia nele, afinal de contas havia seres humanos procurando liderar o ritmo dos acontecimentos, incrementando a qualidade das criações humanas. Por outro lado, o agora é construído, no âmbito das ideias, como tempo de atrocidades e mazelas. O bom e o mal estavam lado a lado e circulando entre os viventes. Era hora de escolher o caminho que seria seguido a partir então. É proibido perder tempo.

*Entre o céu e a Terra: o porvir imaculado* é o capítulo reservado para consolidar, mais de perto, a proposta inicial de nosso trabalho: imiscuir a investigação nos modos como se efetivou o profundo enlace entre a formação das escolas modernas e a preocupação em projetar o futuro, de maneira que fossem atingidos os desejos do presente. No subtítulo *Aparições*

*paradisíacas*, são trabalhadas as imagens atinentes ao Paraíso como local sobrenatural. Na parte subsequente, *Éden na Terra*, procura-se adentrar nos deslocamentos da ideia do Éden para o plano terreno, no qual o local aprazível, do início dos tempos, é transportado para instâncias mais concretas, como a escola, por exemplo. Para isso, aprofundamo-nos mais nas obras de Comenius, que, nos capítulos anteriores, também foram contempladas. Para finalizar o capítulo, temos o subtítulo *Tempo e espaço: o que virá?* Utilizando os escritos do autor, penetramos nas representações do futuro, associando-o a diferentes instâncias, que são explicitadas nos seguintes subtítulos: *Porvir e mundo etéreo*, *Porvir e natureza*, *Porvir e criações humanas* e *Porvir, escrita e leitura*. Nessa parte do capítulo, procuramos explorar a tríade Deus, natureza e homem, que, por vezes, aparece, nos escritos comenianos, como cenário de forte integração.

Para finalizar, temos o capítulo chamado *Mais novos, mais velhos: o encontro*. Investiga-se, aqui, como as tentativas de ordenação passaram, além do tempo e do mundo, pela existência de cada indivíduo e de toda a coletividade humana. A vida é dividida em fases, que são agrupadas em dois polos: os mais novos e os mais velhos. O primeiro deles tem suas fases, durante as quais o contato com os mais maduros é crucial para que se desenhem os adultos ideais, que irão garantir um porvir de benfeitorias coletivas. Dedicar-se a si mesmo e aos demais é lema colocado para todos. O contato adequado entre os menores e os mais velhos é pautado pelo encontro entre professores e alunos, mas precisam ocorrer por toda a vida para que, na Terra, seja readquirido o estado edênico. Os subtítulos de tal capítulo são: *A vida em fases: a primavera e o outono*, *Os jovens e a composição adâmica* e *Os adultos: em si, para si, para todos*.

\*\*\*

O apoio teórico para o nosso trabalho é a história cultural, concentrando nossa atenção, principalmente, em Roger Chartier. O autor apresenta um caminho, de trato com os documentos, que toma a representação e a apropriação como noções operatórias. Avulta-se, portanto, aproximação, nesse caso, com a nova história cultural, expressão usada a partir do final da década de 1980. Conforme Burke, “a palavra “cultural” distingue-a da história intelectual, sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento” (BURKE, 2012, p. 46). Estabelecemos simpatia, mormente, pela mirada concedida pelas “suposições” e pelos “sentimentos”, que serão levados em conta no trato com as fontes.

A história cultural, conforme Chartier, “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17). Vemos formar-se, perante a afirmação, o termo “realidade” não como o imbricamento de uma situação que é passível de ser apreendida enquanto desfilam suas cenas aos transeuntes históricos. Ou seja, não como algo inquestionável e independente de qualquer elucubração humana. Daí, resplandece a noção de representação mencionada anteriormente, ou seja, não como plano de correspondência do passado posto como realidade unívoca. “[...] pode pensar-se uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, [...] descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 2002, p. 19).

Comenius é a nossa companhia na composição dos capítulos. Encaminha-se a tarefa, por conseguinte, como saga de convivência com fontes intrínsecas aos primeiros séculos em que as obras foram produzidas nas primeiras tipografias. Trabalhamos, portanto, com escritos cujas assinaturas traziam a certeza de se fazerem circulantes. Diferentes das inscrições, de cunho burocrático, nascidas a partir da modernidade, com o advento dos Estados modernos, a produção de tais materiais demandava o trato com os leitores.

Isso faz com que o raciocínio seja deslocado para o cenário em que atuavam os produtores de palavras impressas. Por quais tópicos de organização do pensamento, a dirigir a escrita, passaram nossos antepassados, tendo em mente a certeza de serem lidos? Quais sentimentos os acompanhavam? Circulava a ideia do ser cada vez mais autônomo. Contudo, como pensar nesse homem a lidar com as redes de inspeção do que era dito e inscrito? Como entender aquele que ingressava em uma perspectiva do indivíduo que escrevia por si mesmo e, ao mesmo tempo, estava preso aos esquemas da época?

Em meio a isso, temos a formação do que Chartier define como função-autor, que teria nascido, aproximadamente, a partir do século XVIII e estaria ligada à ideia de que, depois dela, o autor está dissociado de ser visto como um manejador de palavras, que, na verdade, eram ditadas por Deus.

As narrativas comenianas estariam situadas, seguindo o raciocínio de Chartier, antes da consagração da função-autor, pois escreveu no século XVII. Pode-se esperar, de antemão, por consequência, o seu alinhamento mais à ideia de um representante das palavras divinas e menos

à existência de uma aura a consagrá-lo como entidade fiel a si mesmo. São recorrentes suas afirmações de que o fluxo da escrita advém de Deus. O autor é o próprio Criador. Muitas vezes, não é o homem-Comenius que parece falar e, sim, o porta-voz do próprio Todo-poderoso, que está instalado em sua interioridade. Contudo, circula, em sua obra, a força do homem, em si mesmo, como propulsor do bem coletivo, o que é referido a ele próprio no início da *Didática*, onde não se menciona a nascente divina do pensamento como fonte orientadora. Outros homens são valorizados como possíveis berçários de suas expressões e, embora pudessem ter sido impulsionados pela âncora divina, isso não é realçado quando é apontada a situação em que o próprio filósofo decidiu investir no método, a ser utilizado nas escolas, e edificar seu livro. Um ímpeto de protagonismo ronda a imagem do autor sobre si mesmo, insurgindo a conjectura de que são tratados gestos genuínos de um ser ancorado em si mesmo.

[...] um ardente amor do bem público me obrigou a tentar a empresa, começando pelos fundamentos. Postas, portanto, de lado as descobertas, as opiniões, as observações e as advertências dos outros, decidi-me a refazer tudo por mim mesmo e examinar o assunto e a procurar as causas, os métodos, os processos e os fins daquilo que [...] chamamos, se isso nos é lícito, *aprendizagem* (discentia) (COMENIUS, 1957, p. 50, grifo no original).

Quando nos vemos diante de obras do Antigo Regime, é significativo ter, como plano de fundo, a tensão, presente em um mesmo autor, entre ser um gênio puro e, ao mesmo tempo, ver-se em um presente com controle do que se versava nas tipografias. Todos os envolvidos na produção das obras viviam, dia a dia, entre “liberdade” e “repressão”. Chartier, com usos de Michel Foucault, oferta panorama para refletirmos sobre a enseada em que estava aportado o vivente/autor de nossa investigação.

a emergência da função-autor deve ser associada à “apropriação penal” dos discursos, à responsabilidade jurídica do escritor ou, como escreveu Foucault, ao “perigo de uma escrita” transformada em objeto de uma possível condenação?” [...] Citemos um único exemplo: o da França no meio do século XVI. A partir de 1544, tem início a publicação de catálogos de livros censurados pela Faculdade de Teologia de Paris. Em todas as suas edições (1544, 1545, 1547, 1551, 1556) a distribuição dos títulos condenados é a mesma: “*secundum ordinem alphabeticum juxta authorum cognomina*”. Distinguindo as obras em latim daquelas em francês, o índice da Sorbonne utiliza a categoria autor como princípio fundamental de identificação do livro. [...] Paralelamente, a responsabilidade do autor é introduzida na legislação real que busca controlar a impressão, a circulação e a venda de livros. [...] A função-autor é assim constituída como uma arma essencial na luta levada a termo contra a difusão de textos tidos por heterodoxos (CHARTIER, 1998, p. 51, grifo no original).

Curiosamente, a força do indivíduo e o Estado repressor conviviam. Nisso, talvez se fizesse importante que o próprio sujeito tivesse incorporado, em si, um caráter desastroso do

presente. Era de interesse que cada um - principalmente entre aqueles cujos escritos circulavam por vários ambientes - marcasse o tumulto em que estava mergulhada a sociedade de então. A força do mundo como desordem age como elemento de inquietação, tendo, ao fundo, as ressonâncias dos dizeres das autoridades, para as quais a imagem do mundo em desordem é vantajosa, pois, assim, dava-se espaço para que os monarcas pudessem criar discursos de conserto e garantias de um orbe melhor. Nisso, faz-se enlevo para imaginar que, na sociedade repressiva de então, houvesse espaço para a projeção da felicidade lá na frente da história. Caso não houvesse tal esperança, como justificar as promessas de melhorias encetadas pelos monarcas?

Essa inquietude é alojada no ambiente das prensas tipográficas no redemoinho existente entre o suposto trono para a individualidade, em seus desejos “puros”, e a censura. Além disso, outro paradoxo se forma quanto ao caráter do livro. Embora entendido como produção artificial, soa também como uma extensão do próprio caráter natural de seu autor. O fluxo interno do criador, em seus ímpetos individuais, daria a sua própria tonalidade nas páginas dos impressos. A força do livro irrompia como projétil da natureza. As práticas nas prensas tipográficas evidenciavam um local à margem da existência de sementes, terra e água. Então, como explicar que o resultado de instrumentos humanos pertencesse a um ambiente natural?

Era como se as escrituras registradas no papel procedessem do manancial criador do homem em si mesmo a partir de suas potencialidades internas, que extravasavam sua interioridade. Era do fundo da existência “legítima” de cada ser humano/autor que cada livro aparentava surgir. Um sopro de vida, acalentado pelo sabor íntimo, esboçava a obra. Na linha antropocêntrica, o texto associava-se à fluidez do “eu”: o autor falaria, assim, com a translucidez de sua originalidade.

Transcendendo a materialidade circunstancial do livro – o que permite distingui-lo de uma invenção mecânica -, como resultado de um processo orgânico comparável às criações da natureza, investido de originalidade por uma estética, o texto [no século XVIII] adquire uma identidade imediatamente atribuída à subjetividade de seu autor e não mais à presença divina, ou à tradição ou ao gênero (CHARTIER, 1998, p. 41).

Nessa marcha, as produções escritas impressas são tidas como “o produto de uma atividade livre e inspirada, movida unicamente pela necessidade interior” (CHARTIER, 1998, p. 42). Ao lado do chamado “espírito” do autor em sua base íntima, circulava o controle do que era impresso. O que dizer do ato de ser agente de publicações em meio às ações dos Estados

absolutistas? E as ressonâncias do medo perante as autoridades do Tribunal do Santo Ofício e das vigilâncias protestantes?

De qualquer forma, engendrou-se cenário para que se evidenciasse quem é que emana palavras. Revelar o autor caminha no sentido de valorizar o indivíduo. Entretanto, a responsabilidade pelo que se fala, com clareza de quem o fez, traz a responsabilidade penal. Maior controle, portanto. “Os textos, os livros, os discursos começaram ter realmente autores (diferentes dos personagens míticos, diferentes das grandes figuras sacralizadas e sacralizantes) na medida em que o autor podia ser punido, ou seja, na medida em que os discursos poderiam ser transgressores” (FOUCAULT, 2001, p. 14).

Chartier disserta acerca do elo paradoxal entre a “profissionalização da atividade literária”, a garantir remuneração, e a “autorrepresentação dos autores em uma ideologia de gênio próprio”. Nisso, pesa o desinteresse pelo valor comercial (CHARTIER, 1998, p. 42), já que é ofertado, aos leitores, um jogo de soluções aos problemas coletivos em defesa da própria humanidade. Prega-se a “autonomia radical da obra de arte” e o “desinteresse do gesto criador” (CHARTIER, 1998, p. 42). Formam-se imagens da história, do coletivo e de si mesmo que plainam como fragmentos de composições variantes.

Quanto aos estudos do Antigo Regime, Chartier aponta que, neles, encaixa-se, de forma generosa, o uso do conceito de representação, pois, com ele, é possível se aproximar do contexto daqueles que nos deixaram vestígios do passado. Como bem frisou Arlette Farge, para que os vestígios deixados pelos sujeitos ganhem “relevo e sentido”, eles devem se integrar a “uma narrativa capaz de restituí-lo como sujeito da história, em uma sociedade que lhe emprestou palavras e frases” (FARGE, 2017, p. 76-77). Assim, cria-se espaço para se pensar em um autor como “um ser de razão, colocado em discurso, que a história deve usar como interlocutor” (FARGE, 2017, p. 77). Continua Chartier sobre a representação:

é um dos conceitos mais importantes utilizados pelos homens do Antigo Regime, quando pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo. Há aí uma primeira e boa razão para fazer dessa noção a pedra angular de uma abordagem a nível da história cultural (CHARTIER, 2002, p. 23).

Desta feita, a história cultural pode “incidir sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um “ser-apreendido” constitutivo da sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 23). Uma das figurações,

que compõem o panorama sobre o qual se pretende debruçar, é a do ser que vê a si mesmo como componente de um mundo em avarias e com premência de indivíduos que possam perfilar projetos grandiosos de cunho salvacionista. A existência é ajeitada como drama intenso. Nela, é primordial ser artífice da história na chamada nova composição do homem. Para isso, de certa maneira, é imperativo dominar as emoções. Tal demanda parece não envolver unicamente um grupo social específico. Aproxima-se mais de um ideal de ser humano, que precisa circular por vários meios, tendo em vista que a escola moderna, ao se propor como lugar da didática para todos, criava a brecha para que cada um e a própria coletividade alicerçassem seus anseios na penumbra ofertada sobre o que se quer ser para se apresentar como maduro e/ou adulto. Conforme Boto, a

[...] escola moderna – aquela que vem sendo construída pelos tempos compreendidos desde a Idade Moderna até os dias de hoje nos países do Ocidente – tem uma fisionomia própria que a diferencia de suas antecessoras. A escola moderna é aquela que se dedica, a um só tempo, a ensinar saberes e a formar comportamentos. O conhecimento na escola ganha, portanto, um semblante que é seu; situado tanto como recorte do que poderíamos compreender como transposição didática do saber erudito quanto como substância cultural específica, que, em alguma medida, se autonomiza, produzindo aquilo que hoje denominamos cultura escolar. A escola moderna tem por intuito instruir e civilizar. [...] à história dos discursos, das teorias, enfim, das representações sobre a escola, une-se outra história: a das ações, das práticas e das atitudes, as quais, no cotidiano, estruturam o ritual da escolarização. Nesse campo, entre representações e práticas, hoje é corrente recorrer a referências da “história cultural” para abordar a instituição da cultura escolar (BOTO, 2017, p. 21).

Formava-se certa paixão racional. Era conveniente domar as emoções e, ao mesmo tempo, apaixonar-se pelo espectro do sujeito racional. Peter Burke, referindo-se a Norbert Elias, sobre a sociedade de corte entre os séculos XV e XVIII, traz a ideia das “pressões sociais pelo autocontrole”, que estaria correlacionada à centralização do Estado e à domesticação da nobreza guerreira (BURKE, 2012, p. 13-14). Cumprir o primado de si mesmo por meio de imposições, colocadas como sugestões, pode consentir que se compreenda o uso da representação como instrumento operacional proposto por Chartier. A teatralização da vida nas cortes esparramava-se pelas outras instâncias, seja para copiar os emblemas da nobreza e/ou para sugerir formas adequadas de reger a própria interioridade. No ambiente da corte do século XVII, “o espetáculo interessa mais que o produto final” (BURKE, 2012, p. 40).

Além da sugestão do emprego da noção de representação, no estudo do Antigo Regime, porque era um conceito utilizado naquele período, Chartier indica outra razão para justificar tal ângulo como inspiração. A representação é eficaz, porque permite relações com o mundo social.

Uma das modalidades em que isso ocorre é relativa às “práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição [...]” (CHARTIER, 2002, p. 23). Dentro disso, há pessoas que adotavam tais práticas de forma visível, seja no ambiente privado ou público (CHARTIER, 2002, p. 23). A ordenação do mundo está no centro dos movimentos das representações, cuja importância está inscrita no processo da longa duração (CHARTIER, 2022, p. 23). Nessa, vertem-se os movimentos entre o coletivo e o singular, cujos limites, entre um e outro, ficam embaçados.

Enveredar-se pelos escritos do passado é também imiscuir-se nas práticas da escrita e da leitura marcadas pelos encontros entre autores e leitores em meio às lacunas. Cada trecho a ser penetrado partiu de um autor-leitor (ou leitor-autor) e, por isso, além da representação, a apropriação é outro patamar a ser colocado como filtro de atenção. Quanto a isso, Chartier assinala dois aspectos significativos para quem se envolve com a história cultural, reforçando como se pode tornar operatória a noção de representação e introduzindo referências quanto aos modos de apropriação.

Por um lado, é preciso pensá-la [a história cultural] como a análise do trabalho de representação, isto é, das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como reflectindo-o ou dele se desviando. Por outro lado, esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, absoluto, único – o qual a crítica tinha a obrigação de identificar –, dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo. Daí a caracterização das práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões; daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. Um e outras têm as suas determinações sociais [...]. Compreender estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais (CHARTIER, 2002, p. 27-28, grifo nosso).

\*\*\*

Por fim, há mais trechos a serem destacados como esteio para a tese que aqui se inicia. Um deles pertence a François Hartog: “Dessa longa história construída de registros múltiplos,

confusos, imbricados, podem-se, no máximo, demarcar algumas pistas, assinalar pontos de passagem, circunscrever alguns momentos significativos” (HARTOG, 2003, p. 115). Temos as palavras de Paolo Rossi.

Sempre tive uma preferência acentuada pelo mundo tantas vezes ambíguo e fugidio das ideias, das metáforas, dos modos de perceber e pensar o mundo, das escolhas e das “preferências”, ou, para usar termos que depois entraram na moda, dos paradigmas [...], imagens da ciência, tradições de pesquisa, conhecimentos tácitos ou não expressos, estilos de pensamento. Todas essas coisas que agem com força, mesmo que frequentemente de modos não evidentes de imediato, inclusive sobre as mais respeitáveis “teorias” e sobre a escolha entre as muitas argumentações possíveis a que recorrem, para sustentá-las e lhes fazer propaganda, os filósofos e os cientistas (ROSSI, 2010, p. 11).

Ainda gostaríamos de enfatizar que há duas forças que agem nas escolas e que forneceram inspiração para nosso trabalho. Trata-se daquelas que mobilizam as esperanças de um amanhã de felicidade, assim como a crença da escola como campo de semeadura do futuro. A primeira, que pode ser chamada de tecnocrática, é

[...] aquela que encontra sua justificativa no mantra do progresso educacional – seja no que se refere à livre iniciativa dos cidadãos, seja, em última instância, no que diz respeito à organização social da própria nação. Seu *approach* é explicitamente cientificista, donde a educação como *locus* disseminador das incessantes novidades originadas alhures. Pari passu às demandas socioeconômicas em vigor, seus adeptos pregam a exigência da inovação técnica, somada à irreversibilidade das reformas do mundo educacional, tratando-se de arrancar das trevas a horda de indivíduos *ignorantes* que conduzem as *obsoletas* práticas em uso, bem como os que são por elas conduzidos. Nesse sentido, sua diligência é a medida exata de seu desapareço pela vida que, bem ou mal, se tem nas escolas, sempre reputadas como em defasagem na comparação a realidades mais arrojadas, mais eficientes e, portanto, modelares. Daí um acento pragmatista-evolucionista ao pontilhar seus afazeres” (AQUINO, 2015b, p. 357-358, grifo no original).

A segunda força – em rodopios junto à primeira – almeja o caráter curativo premente em discursos que desfilam como resolução dos males provenientes de uma história errônea. Intenta-se sanar injustiças do passado e suas consequências no presente. Trata-se das premissas empreendidas pelo movimento humanista, cujas reverberações emanam no contexto sobre o qual nos debruçamos durante a elaboração da tese. Desse modo,

[...] postula-se uma atitude aguerrida de denúncia dos desmandos da ordem socioeconômica vigente e seus efeitos desumanizadores. Convocam-se os educadores por meio de comandos não mais amparados cientificamente, nem enredados no sonho de autoatualização, mas engajados à forja de um suposto bem comum educativo que a todos abarcaria. Para seus signatários, trata-se de conduzir as massas educacionais - agora não mais *ignorantes*, mas *ingênuas* e *úteis* - a um estado de consciência tal que elas pudessem se insurgir, por conta própria, contra as arbitrariedades deste mundo (AQUINO, 2015b, p. 358, grifo no original).

As duas forças citadas distanciam-se e, ao mesmo tempo, movimentam-se em encontros, visto

[...] que ambas [...] têm em comum é o presente como objeto de domesticação e, no limite, rechaço, bem como um futuro redentor, como norte, tratando-se de se apressar em favor de realidades outras que, enfim, fossem capazes de suplantar as asperezas de um mundo tido ora como imperfeito, ora como injusto. Para tais forças, o presente educacional se torna salvo-conduto de uma obstinada busca de aperfeiçoamento e progresso, pela via da tutela tecnocrática, no primeiro caso, ou pelo heroísmo populista, no segundo (AQUINO, 2015b, p. 358).

## CAPÍTULO 1 – ÂNSIA PELA ORDENAÇÃO

Procurando inserir Comenius em seu tempo, o capítulo que se inicia tem como objetivo o de rastrear os sentidos de se sentir pertencente ao tempo que, a partir de seus primórdios, os seres nele viventes receberam a designação de modernos. Procuramos adentrar, mormente, no contexto do século XVII, em que eram tecidas soluções para os problemas enfrentados e, para isso, selecionamos aquelas que estavam relacionadas ao estímulo da propagação do saber, ligado aos objetivos utilitários e discursos humanistas.

São expostas imagens, em grande parte da bibliografia, que associam o século XVII a um momento de crise aguda e reviravoltas quanto ao otimismo das novidades a pairarem no início da chamada modernidade. Ou seja, quando comparado aos dois séculos anteriores, impera o caos no que diz respeito ao Seiscentos, como se figurassem redemoinhos de transição a resfolegarem, com maior agitação, em rodopios medievais e novos. Conforme Perry Anderson (2004, p. 52; 54):

[...] o século XVII foi, repetidas vezes, o cenário de revoltas das nobrezas locais contra o Estado absolutista no Ocidente, que frequentemente se mesclaram com a incipiente sedição de juristas e mercadores e, às vezes, utilizaram mesmo a fúria sofrida das próprias massas rurais e urbanas como arma temporária contra a monarquia. [...] se o século XVII marca o zênite da turbulência e da desordem entre classe e Estado no seio do sistema de domínio político da aristocracia, o século XVIII é, por comparação, o ocaso dourado da sua tranquilidade e reconciliação.

Embora os séculos XV e XVI estejam, por vezes, mais ligados às representações de tempos apolíneos, vemos que, a eles, também se agrega imaginário de falta de parâmetros certos por onde guiar as ações. Em geral, aos primeiros séculos da modernidade (aqueles inseridos na conhecida Idade Moderna entre os séculos XV e XVIII), é associado um forte desequilíbrio das garantias mentais que, no período anterior, por incrível que pareça, estariam em composição mais ordenada. Mesmo em meio a guerras, revoltas, abalos de mentalidade, os predecessores dos modernos vêm à tona, em alguns momentos, com mais vínculo a um mundo que parecia em maior alinhamento. É exagerada, talvez, a turbulência moderna, o que, de certa maneira, alude o pensamento a caracterizar o homem de então como portador de um empenho mais vigoroso quando comparado aos seus antepassados. Possante sofrimento “heroico” figura em seus semblantes. Era enfatizada a desordem e, por isso, a busca da ordem era colocada como meta.

## 1.1 O mundo como labirinto

Paolo Rossi evidencia a perda de referências ocasionada pelas Grandes Navegações nas mentes daqueles que a vivenciaram. O episódio “implica o abandono preliminar de antigas seguranças e de arraigados modos de pensar” (ROSSI, 2000, p. 23) e, dado seu caráter de forte ruptura, inseria o ser humano na busca de suas próprias explicações sobre o mundo, declinando a excessiva dependência que eles tinham em relação aos membros do clero católico. Após “ter navegado pelo mundo material e descoberto novas terras, os homens não podem continuar confiando o seu destino a cinco ou seis cérebros e renunciar à exploração do mundo intelectual” (ROSSI, 2000, p. 24). Para certo circuito histórico, portanto, que insere o homem moderno em vestes de herói cujo chão derreteria sob seus pés. Agiganta-se o imaginário a desenhar sagazes homens a chacoalharem a história. Nessa tonalidade do discurso, aparentam ter desorganizado a história para, depois, ordená-la com maior sagacidade e, assim, conquistar seu lugar de líderes na marcha do tempo. Em contrapartida, teriam reacendido velhos erros da humanidade e, assim, o esforço pela harmonia demarcaria sua própria temporalidade como a consagração de um tempo melhor do que outrora. Dar amarras ao caos, então realçado como reinante, era impetrar aos viventes a saga de orquestrar o tempo e o espaço, postos, a partir de então, em um rumo visto como mais pomposo de ser narrado.

Acessaremos algumas ideias de Arlette Farge para, depois, retomar o parágrafo anterior. A autora evidencia certa fórmula estranha dos historiadores nas comparações entre épocas diferentes no que se refere aos sofrimentos ligados à morte. Esses últimos, no século XX, por exemplo, seriam mais tênues quando equiparados aos tempos de outrora, em que a morte “era acompanhada, ritualizada, simbolizada” (FARGE, 2011, p. 15) e, portanto, desencadeava menor desconsolo. “[...] quanto mais tivéssemos vivido em tempos recuados, menos teríamos sido sensíveis, mais a barbárie, a crueldade e o sofrimento teriam sido considerados “normais”” (FARGE, 2011, p. 16). Tal equação faz refletir sobre como pesa sobre os predecessores da modernidade, talvez, maior rudeza para lidar com as intemperanças e, mesmo em desordem, suportariam a tragicidade com maior astúcia. Sobre eles, por outro lado, ronda a associação de seus modos de conduzir a vida com a “leveza” de pertencer a uma sociedade assegurada pela exacerbada religiosidade. De algum jeito, a desordem deles parece ter maior ordem quando postos lado a lado com os seus sucessores. Uma âncora de desembaraço aparenta palpitar no cotidiano daqueles que precederam os modernos. Um Deus onipotente e seus alicerces em uma

história estática soam, por vezes, como reconfortantes, assim como a suportabilidade em relação à dor. O indivíduo civilizado da modernidade, por não suportar a rudeza, entrona-se como líder mais sagaz do próprio regimento da temporalidade. Moderno aí, quem sabe, simbolize ser mais delicado, mais propenso ao sofrimento advindo da desordem.

Assim, perante um cenário fortemente representado como movediço, era propício que se falasse no planeamento de regras e condutas. Mover palavras sobre a confusão da existência humana era alimentar o desejo de ordenação. Movimentavam-se os escritos e os dizeres a evidenciarem a Terra como palco de referências em frangalhos. Comenius, em *O Labirinto*, enfatiza o mundo como plano desprovido de alicerces para o desenrolar das existências. “Este é um retrato vívido, mostrando que neste mundo e em todos os seus negócios não há nada mais que enredamento, confusão, tropeços e labuta, tristeza e ansiedade, e, finalmente, cansaço e desespero [...]” (COMENIUS, 2010, p. 13). Não há exceção: todos alinhavados por atropelos e inconsistências. Não há superfície segura para além do indivíduo, que necessita cultivar sua própria intimidade como recanto seguro. Tudo se move. O narrador é um peregrino a circular pelo orbe posto como ambiente hostil. Um labirinto, portanto. O ziguezague pertence a cada um e a todos. Os olhos nus, talvez, encontrem soluções, mas o problema está no embaçamento causado pela Vaidade, um dos personagens da trama. A metáfora das lentes, em óculos oferecidos pela personagem Engano (o guia do peregrino), acende que o gesto de olhar com os próprios olhos simboliza a limpidez do olhar de cada um para perceber a desordem e não o contrário. É o princípio básico de qualquer ordenação não se deixar enganar por palavras que mobilizam ideias ao contrário disso. Em primeiro, é armada sedução para que cada indivíduo incorpore e aceite a desordem para engendrar caminhos sugeridos pelas receitas de consecução da ordem.

Estes óculos, como mais tarde percebi, foram feitos de vidro da Opinião, e a sua armação era de um chifre, denominado Costume. O meu guia pôs-me os óculos um tanto torto, de maneira que não me cobriam a vista toda; e isto foi muita sorte, porque eu, levantando a cabeça e olhando por cima deles, podia ver clara e naturalmente. Satisfeito com esta descoberta, pensei em minh'alma: “Ainda que tenhais metido o freio na minha boca e os óculos de ilusão sobre a minha vista, confio em Deus que livre ficará o meu intelecto e o meu pensamento. Irei, pois, e verei o que é este mundo, que a senhora Dona Vaidade quer que se veja, não com os olhos próprios, mas através dos óculos do Engano (COMENIUS, 2010, p. 23).

É volumosa a solidão interna, como o título da obra sugere. Apesar do caráter de se encontrar sem companhia, a alma (ou seja, a interioridade) é capaz de edificar reflexões. Além da tristeza e da esperança em Deus, que dá liberdade ao pensamento, outro tema ali se vislumbra: a autoconfiança que cada um deve cultivar em si mesmo. É natural enxergar a realidade com sucesso e, portanto, há que se ter coragem para isso. Era instalada uma didática de se compor como ser humano. Basta desejar que assim seja feito, desviando as vistas dos enganos. Apesar das inconstâncias da vida, horizontes límpidos podem ser formados, assegura o autor. Ver é ansiar a translucidez, que equilibra a vida. A Opinião vira agente do enredo a embaçar as vistas e transformar-se em vidro cortado e lapidado para caber no Costume, a armação dos óculos colocados no rosto de cada um. Opinião e Costume: ambos modeladores e modelados, formando as ideias com as quais os seres humanos defrontam-se no dia a dia. O peregrino está sozinho e aqueles que o rodeiam – Opinião, Engano, Costume e Vaidade – são enfrentados na batalha vivificada pelo indivíduo no tempo que lhe cabe de vida no plano terreno. Luta e solidão.

Os costumes, evidenciados como feitos de chifres, podem ser lapidados em forma da armação a contornarem as vistas, apontando para a possibilidade de compor, a partir de seleção prévia, o passado sob o crivo de quem olha para momentos pregressos da humanidade. Ronda a ideia do indivíduo como modelador do presente a moldar o passado para o qual quer olhar. Tempos pregressos são vistos como úteis, mas desde que fossem selecionadas certas partes deles. As opiniões, pelo contrário, são dispensáveis. Atrapalham a visão do tempo presente e do passado, comprometendo o sonho da ordem. Verdades translúcidas precisam ser buscadas em ambas as temporalidades. Em determinada parte de sua jornada pelo mundo, o peregrino encontra os historiadores e, já que eles apresentam várias perspectivas sobre o que já se passara na Terra, atrapalham a busca da verdade límpida.

O homem ganhava força nas narrativas do século XVII, momento em que Comenius grafava seus escritos. Os acontecimentos nascidos das palavras comenianas apontam para a valorização de um ser não só conectado à verdade revelada por Deus, mas também à própria origem (sobre)natural, estando atado às profundezas enigmáticas do próprio ato de Criação. O ponto inicial pulsa a cada minuto em qualquer temporalidade. Coube ao homem de então conseguir ver melhor esse embaçamento a causar limpidez a quem se alinhar à ordem gerada no primeiro impulso. Nem por isso se podia admitir que o drama havia chegado ao fim. Isso só

ocorreria depois que todos admitissem tal roteiro a ser incorporado na própria rotina. A partir daí, talvez, o futuro estivesse assegurado. Essa verdade que emana da origem divina e natural do homem é ordeira e límpida. Valorizar o homem como autor da história não significava, no entanto, que os narradores da saga humana de outrora se desvinculassem do fundo comum originário de cada ente na Terra. Por isso, os trabalhos históricos não servem a este intento, já que cada um conta o que vê do passado de pontos de vista diferentes. O passado tem que ser um só. No labirinto do mundo, faz parte aprender a ver o que ficou para trás do panorama do presente. Diz o peregrino na cidade, metáfora do mundo, quando se vê entre historiadores:

E saindo, viemos a uma outra praça onde pude observar coisa nunca antes vista. Estavam ali muitos, segurando certos tubos tortos, dos quais uma extremidade punham aos olhos, e a outra colocavam sobre os ombros e às costas. Quando perguntei o que isto era, o intérprete me disse que eram uns óculos, que permitiam ver atrás. “Porque”, acrescentou, “quem quer ser homem, deve ver não só o que tem aos pés, mas também o que passou e está para trás, para que, pelo passado, aprenda a conhecer o presente e o futuro”. Querendo, pois, eu conhecer esta espécie de óculos, para mim nova (porque antes disso não sabia que pudesse existir óculos tão tortos), pedi a um que me os emprestasse por um momento, para que eu também desse umas olhadas. E deram-me vários; e eis que, olhando eu através de uns e através de outros, se apresentava próximo; uns óculos à mesma coisa davam uma cor, e outros, outra; alguns, enfim, nenhuma; de maneira que me convenci que não havia em tudo isso certeza suficiente, e que a cor dos óculos se comunicava à vista. E cada um acreditava só em sua própria perspectiva, e assim disputavam acerbamente, o que não me agradou (COMENIUS, 2010, p. 65).

Paul Hazard aponta o século XVII como o momento em que a credibilidade no passado desmoronava, o que ficou mais evidente com a conhecida querela entre os antigos e os modernos, desencadeada entre 1687 e 1688, por Perrault e Fontanelle (HAZARD, 1948, p. 34). A história, valorizada entre os séculos XV e XVI como modelo de inspiração, teria falido e, destarte, o sentimento da historicidade apresentava tendência de ser abolido (HAZARD, 1948, p. 34). O autor destaca a perda das referências quanto à antiguidade clássica, arrefecendo-se a confiança no que pretendiam conhecer a fim de ordenar a história rumo a um porvir desvencilhado do fracasso. “Houve como que um grande desabamento, depois do qual já não se via nada de certo, senão o presente; e todas as miragens refluírem para o futuro” (HAZARD, 1948, p. 34). Corrobora-se, desta feita, a visão do século XVII como agregador de dissabores.

Contudo, os “óculos” dos historiadores, a despeito do desgosto com eles, não são totalmente descartados por Comenius. É possível observar na *Pampaedia*, já direcionada para a educação dos jovens, que é viável uma mobilização do raciocínio humano para se voltar ao passado e encontrar as causas dos erros de pensadores de outrora. Reverbera a tendência de se

espelhar nos equívocos dos antepassados e, deste modo, partir para a correção do presente, assegurando um futuro mais digno para todos. O estudo de tempos idos serve para corrigir os erros de antanho e, assim, salvaguardar a carruagem do tempo a partir do aqui e do agora.

Um cânon do método diz que se deve ensinar apenas a verdade e que se não deve, nem fazer desaprender, nem nomear os erros, no entanto, porque alguns erros assediam perigosamente a mente, não será prejudicial mostrar de que modo devem ser arrancados do fundamento da verdade. Porque, todavia, isso poderia perturbar o caso da *Pansofia*, escrever-se-á separadamente acerca desse assunto no livro a que será dado o nome de Apêndice à *Pansofia*, a que poderia juntar-se outro, *Duplo caminho dos erros*, mostrando onde e em que ocasião este ou aquele filósofo ou teólogo errou. Com efeito, porque todo o erro se baseia em qualquer verdade que comunica a uma opinião falsa uma certa verossimilhança, deve descobrir-se por que razão induziu em erro esta ou aquela pessoa (COMENIUS, 2014, p. 119, grifo no original).

Como se vê, as causas dos equívocos formam um cenário cujo conhecimento promove a resolução dos problemas mundanos. O passado, então renovado por uma visão certa do presente, impulsiona a contemporaneidade para a frente e lhe oferece condições de não possuir as mesmas opiniões que deturparam a translucidez das verdades emanadas do momento da Criação, a temporalidade que a todos aglutina e a ancestralidade para a qual todos retornam. A volúpia da circularidade arremata todos no espaço do acordo geral, no qual reina a felicidade. Futuro que se embaça, torna-se límpido e flutua pela eternidade. A própria história tornava-se substância de exame. A cegueira pregressa tinha cura.

O suporte divino, em *O Labirinto*, também enreda possibilidade para que o leitor da obra, em seu tempo, se apegasse ao exemplo de vivência do próprio peregrino em seu relato repleto de metáforas. Pelo menos, chega até nós alguma vibração do autor em consagrar tal oferenda. Não são poucas as vezes em que Comenius trava diálogo diretamente com aqueles cujos olhos depositariam seus esforços nas páginas que ali se apresentavam. Sobre a empreitada, teceremos mais considerações em outra parte de nosso trabalho. Por ora, ressalta-se que as várias imagens apresentadas na obra dissecam, em gestos semelhantes às experiências nos laboratórios, o ambiente circundante das pessoas no seu dia a dia, percorrendo praças, ruas e palácios, que formam figurações dos sentimentos, profissões, grupos sociais e outros aspectos da existência.

Não se sabe a idade do peregrino, mas ele perpassa a ruptura entre ser jovem e atingir a porta de entrada para a vida adulta e, nesse ponto da trajetória da vida, era imprescindível traçar um projeto que planejasse o futuro “debaixo do Sol”. Diz o jovem, situado na entrada para a

maturidade, que havia alcançado a “idade em que o intelecto humano começa a distinguir o bem e o mal” (COMENIUS, 2010, p. 19). Encontrar-se-ia certa ordem, a partir daí, na esfera individual, o que se extravasaria pelo todo coletivo e vice-versa. Ser um modelo vivo arremetia os mais novos para maior facilidade de caminhar pelo “labirinto”. A névoa das lentes repletas de Engano não pode passar sua cor para as vistas. A irredutibilidade do indivíduo, perante as opiniões que deturpam a verdade, necessita ser cultivada diariamente e, para isso, o cuidado consigo mesmo é premente na escolha das atitudes a serem engendradas. Enveredar-se por equívocos é também deixar-se enganar pelo pressuposto de que existiria ordem no estado em que se apresentava a humanidade naquele momento. Nos planos das opiniões e na fala do Engano, reverbera a crença de que tudo está fluindo de forma agradável. Que o leitor não se deixasse levar pela nebulosidade do torpe enredo a promulgar sentido às trajetórias de vida. Como já ressaltamos anteriormente, incorporar a ideia da vida como entreveros para, depois, traçar o plano de desativar o engodo aí existente, é vivaz na narrativa comeniana sobre o presente labiríntico. É feito alerta para não se deixar seduzir pelo discurso da harmonia vital no contexto do presente. Vejamos o que o próprio Engano afirma para o peregrino na busca de fazê-lo imaginar que o contexto, em que vivia, estava organizado e funcionando bem.

Pois, bem que em nosso reino, como tu mesmo poderás ver, tudo está muito bem ordenado, muito bem arranjado e muito agradável, e todos os que obedecem à nossa rainha [a Vaidade] passam bem: contudo é natural que uma profissão ou posição dê mais liberdade e comodidade do que outra. Tu mesmo poderás escolher à vontade. Eu te explicarei tudo”. “E como é teu nome?”, perguntei. Ao que ele respondeu: “O meu nome é Engano” (COMENIUS, 2010, p. 22).

Ao destacarmos o livro *O Labirinto* como uma produção de cunho didático para a vida pessoal de cada leitor, faz-se latente a função da escrita nos primeiros séculos da modernidade, em que se desenhou o panorama das prensas tipográficas como elemento presente nas rotinas. A relação autor-leitor desenhava-se como propulsora de harmonia de si consigo mesmo e de si com o contexto geral, não somente por parte do leitor, mas também no campo de ação do próprio autor. Era suposto que os escritos ocupassem espaço no dia a dia social. Tratava-se da luta entre enganos e registros, proliferados pelas prensas, na esfera do papel. Cultura escrita e desacertos dispunham-se em campos opostos. Engendrando certa mistura intemperada entre autor e personagem, Comenius tece excerto, de forma direta, ao leitor, promovendo a aplicabilidade dos escritos na concretude da vida diária. Ler e escrever transportavam-se para os costumes de lidar com a narrativa histórica de cada um em sua trajetória na Terra.

Querendo, porém, tornar as minhas experiências mais claras a mim mesmo e a outros, resolvi descrever esta minha peregrinação pelo mundo, e esbocei neste tratado as coisas que ali tinha visto ou encontrado, explicando como enfim soube onde achar o consolo e o prazer que em vão procurara no mundo. Não me importa se é ou não espírita esta minha descrição; desejo só que Deus faça que eu e meus próximos tiremos dela proveito (COMENIUS, 2010, p. 18).

Imaginar moldar o mundo a partir da imitação de como se compõe um livro trazia o sentimento de controlar a realidade. Era como se o caráter fixo de uma obra, depois de finalizada, também pudesse ser transportado para o modo de edificar o cotidiano. Os atributos exigidos para compor um livro, como “homogeneização, clareza, coerência e lógica”, poderiam, assim, ser aplicados pela sociedade na organização da cultura (BOTO, 2017, p. 29). Na didática de si mesmo instalada pelo peregrino, é enaltecido o próprio interior humano como polo de irradiação do que se vê. O mundo, tal como se encontra, a despeito das pelejas das opiniões – de que nada valem e confundem as vistas – apresenta a possibilidade de salvação. A força do indivíduo não sobrevoa as potencialidades de um gênio puro e sim do interior da “alma”. A natureza, por consequência, tem a sua própria lógica. A racionalidade passeava pelo ideário da aprendizagem de saber se organizar nas instâncias internas. Na centúria anterior, a cultura impressa havia se instaurado nas paisagens de então, movimentando os cenários, nos quais se ampliou a comunidade dos leitores (BOTO, 2003, p. 191). Para além das inconstâncias, evidenciava-se um mundo mais povoado por diferentes características e, ao mesmo tempo, propenso, nos discursos, para o seu arranjo racional. Para isso, corroborava a rede de produção tipográfica. Com ela, “supunha-se que o mundo ganhava” maior complexidade “quando viesse folheado pelas páginas do livro tipográfico” (BOTO, 2003, p. 191). David Olson traça um panorama que ele chama de “ubiquidade da escrita” nas “sociedades modernas” e, de tal modo, não

[...] pode haver dúvida de que uma característica importante das sociedades modernas é a ubiquidade da escrita. Quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples cumprimentos de aniversário, prescinde de documentação escrita apropriada. Os contratos são selados por meio de uma assinatura escrita. As mercadorias nos mercados, os nomes das ruas, as sepulturas – tudo tem inscrições. As atividades complexas são todas registradas, seja em livros de modelos de crochê, seja em manuais de programas de computador ou livros de receitas culinárias. O crédito de uma invenção depende do registro de uma patente escrita, bem como o de uma realização científica depende de sua publicação. E dizem que o lugar que vamos ocupar no céu ou no inferno depende do que está escrito no Livro da Vida” (OLSON, 1997, p. 17).

O autor almeja mostrar que, a partir do início da modernidade e estendendo-se até os dias atuais, formou-se o que ele chama de “crença ingênua no mágico poder transformador do mero aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo” (OLSON, 1997, p. 19). Interessa-nos, aqui, a lógica que perpassa o enunciado que postula íntima relação entre escritos e transformações sociais. Percebe-se que a força dos escritos começou a agir, a partir de então, no interior da “glória” dos impressos. Os manuscritos perpetuaram-se nos primeiros séculos da modernidade, fornecendo reforço para a difusão da cultura escrita, relacionada, seja impressa ou não, à posse de maior requinte e fineza de costumes nos dizeres civilizatórios. Há espaço para crer que “a cultura do escrito levava o homem a confiar mais nas suas próprias capacidades de decifrar o universo” (BOTO, 2003, p. 381).

Caminhando junto com a suposição de organizar a trama confusa, em que se inseria o presente, por meio dos registros escritos, sejam eles de cunho impresso ou ligado à vida pública (registros em cartório, testamentos e outros), a formação da escolarização moderna também cravava suas notas na orquestra a dar ritmo aos anseios de arquitetar o porvir. António Nóvoa chama o momento entre os séculos XVI e XVIII, em que se mobilizava a gestação das primeiras instituições escolares modernas, de Ciclo da Igreja e, desta feita, “esse modelo escolar corresponderia a uma forma, que a escola foi paulatinamente adquirindo” (BOTO, 2018, p. 5).

Pode-se dizer que a cultura escolar moderna, como projeto político e pedagógico, vem à tona no início da Idade Moderna, quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações (BOTO, 2003, p. 380).

Em *O labirinto*, nota-se que a criação das escolas abria uma fenda no tempo e no espaço para aplainar as rugosidades de uma era dita turbulenta, na qual as coisas eram explicadas como fora de seus lugares. Além da solução solitária do peregrino para o interior de si mesmo, podia-se projetar o vigor da calma para o futuro e/ou alhures, atando as ações organizacionais aos governantes. Encorpava-se a visão do resgate salvacionista em meio ao reino da intemperança. Em *Utopia*, no século XVI, o texto, na voz do narrador, em perguntas ao viajante Rafael Hitlodeu, expõe a ferida do estado confuso em que estariam mergulhadas as sociedades. Seres mitológicos marinhos são, de certa forma, desprezados para agigantar a desordem social. “Nós nada lhe perguntamos sobre esses monstros famosos que já perderam o mérito da novidade: Cila, Celenos, Lestrigões, comedores de gente [...] que existem em quase toda parte. O que é raro, é uma sociedade são e sabiamente organizada (MORUS, 2001, p. 17).

Seja na resolução interna de *O Labirinto* ou na ordem remexida no viés político de Morus, a decisão, em busca de uma saída, carecia partir do próprio homem. Na *Utopia*, a república flameja como portal de entrada para a resolução dos problemas.

Desejo, do fundo da alma, a todos os países, uma república semelhante à que vos acabo de descrever. Alegra-me, ao menos saber que os utopianos a encontraram e fundaram o seu império sobre instituições que lhes asseguram não somente a prosperidade mais brilhante como, tanto quanto pode conjeturar a previsão humana, uma duração eterna (MORUS, 2001, p. 205).

O fundo do indivíduo é destacado para realçar o desejo profundo de quem escreve. Traçava-se encaminhamento para que se desejasse a mudança a tocar cada um e todos. Apropriar-se da suposição de que há esperança para se desmanchar os nós da tessitura da história é também deslocar o espaço da utopia para atingir maior concretude. Desse modo, reger o tempo e o espaço em edifícios destinados à formação de jovens era avultar o desejo de ordem no mais alto patamar que as imaginações apontavam como solução. Trata-se das escolas surgidas a partir do início da Idade Moderna. Incorporar o desejo de fazê-las repletas de significados a superar o presente teria que ser parte integrante de cada um a partir de então.

Entre os livros e a sociedade, era inserida brecha para a atuação de profissionais a serem especializados no trato com alunos divididos em classes. Que o espaço e o tempo ficassem livres das querelas do mundo e o conhecimento se fizesse por “óculos” ajustáveis a uma visão mais perfectível da realidade, promovendo ações nesse sentido. Desde então, naturalizou-se imaginar as escolas como um tempo-espaço a conectar mortos e vivos e eras diferentes, sendo que “sua universalidade e eternidade a fazem *tão natural* como a vida mesma, convertendo, de rebote, seu questionamento em algo impensável ou antinatural” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 1, grifo no original).

A cura aos desacertos é incorporada como meta primordial. Fala-se em nome de toda a humanidade e de uma temporalidade a se perder de vista, rondando os ares da eternidade e do fluxo natural. Na *Pampaedia*, é aberto espaço para se pensar na representação prévia de uma sociedade republicana em meio aos alunos. Um preparo para a vida em sociedade em toques organizacionais do que virá. Ensejava-se uma “escola como república em miniatura” em que os “negócios da vida” devem ser colocados junto às crianças. Assim, cada escola deve ser “como uma República em miniatura, dividida em decúrias como tribos de cidadãos, tendo os seus cônsules, pretores, senado, juízes, tudo bem ordenado” (COMENIUS, 2014, p. 103).

Trilhava-se a marcha, no plano terreno, para a consagração do adulto como peça-chave do destino harmônico. A vida dilatava-se como campo de aprendizagem, inclusive após a morte. Aprender a escolarizar a realidade irrompia como meta posta por Deus. Ordenar é seguir o rigor prescrito de antemão ao próprio nascimento. Encapsulada no indivíduo está a concórdia. Fazê-la vigorar é enxergar cada centro de ensino como articulado a uma corrente, em que todos estariam vinculados à busca do mundo como campo harmônico. É neste interior que se produz o amanhã de elos inquebrantáveis. “Também um caminho que torna tudo mais fácil será seguir uma ordem rigorosa em todas as coisas. Ou seja, que cada escola seja como um cadeado, em que um anel, estando ligado a outro anel, torne o todo organicamente unido” (COMENIUS, 2014, p. 102).

## 1.2 Sobre a modernidade

Designar-se moderno ou refletir sobre quem assim se coloca em seu próprio tempo: discorrer por tais intentos é ver-se, talvez, perante um enigma em constante repetição. Vozes ecoam, no presente e no passado, sobre o “ser moderno” ansioso de se afastar do “ser velho”. Ali onde se consagrou a chamada modernidade, pincelou-se, desde então, a proveniência de discursos a percorrerem a labuta humana para se posicionar perante o passado. O destaque ao “novo,” em contraste ao que se chama de “velho” e a situação inversa (ou seja, o velho como mais digno de credibilidade em contraste ao novo) alimentam falas diversas no tempo e no espaço. Mas o que já foi dito sobre a tal modernidade?

Francisco Falcon aponta o século XVII como o ambiente em que se estabeleceu o adjetivo moderno para diferenciar a época de sua predecessora. “Cristóvão Keller (Celarius) [...] contribuiu de todo decisivo para fixar a “Idade Moderna” como aquela situada cronologicamente após a Idade Média, definida esta como o período entre a antiguidade e a própria época do autor (1688)” (FALCON, 1977, p. 10-11 *apud* MARQUES; BERUTTI; FARIA, 1990, p. 14). A partir de, aproximadamente, o século XV, vemos a ação de uma racionalidade no interior da qual a consecução de ordem parece imperar. Ruggiero Romano e Alberto Tenenti definem bem a tendência desde então. Consagrou-se espaço para pensar a história a partir de grandes épocas ou períodos. Na separação entre uma e outra, insere-se uma ruptura mestra, que, atrelada a outras, necessita ser explicada por causas explanáveis de forma

a atingir a imagem de uma linha. A clareza de eventos congelados no tempo transforma-se, destarte, no objetivo primordial. Os historiadores, portanto, “[...] fazem todo o possível para caracterizá-las [as grandes épocas], quer dizer, para reconstituir seu mecanismo propulsor para situá-las em seu tempo” (ROMANO; TENENTI, 1967, p. 71-72). A busca das causas resguarda a aparição de uma história possível de ser controlada no tempo presente. Límpidas ações são a promessa do hoje pautado em um passado contado com esmero ao se colocar um fato na frente e atrás um do outro e, desse modo, o sujeito se vê conectado a um movimento mais próximo do caráter de calculável. Costurar-se à imagem da linha - que agrega passado, presente e futuro - emerge como a representação da segurança. Quanto mais se remexe o passado, alongando a linha, melhor se situa a humanidade ao desvelar a origem de tudo e, do mesmo modo, se faz quanto ao que se busca além do presente. Detectar o fim, onde reina a ordem geral, alegra as vistas. Os dois autores, procurando organizar os arremates da transição entre Idade Média e Época Moderna, detectam, durante a crise do século XIV, a formação das premissas que “permitirão a consolidação” do Estado Moderno (ROMANO; TENENTI, 1967, p. 37). O desenvolvimento da imprensa irrompe como o marco divisor, apresentando decisiva função para demarcar o início da era moderna (ROMANO; TENENTI, 1967, p. 73).

Há que se lembrar que existe a definição de Idade Moderna como o “pedaço” de tempo entre, aproximadamente, os séculos XV e XVIII. Ao seu fim, vigoraria a Revolução Francesa, outro marco na linha do tempo. Também se discorre, em variadas produções das ciências humanas, sobre a modernidade, que, iniciada nas proximidades do início da tal Idade Moderna, alongar-se-ia até os dias atuais. Nestas páginas, há o alinhamento em relação a esta forma de pensar, embora, em alguns momentos, tracemos referências à Idade Moderna também, já que há autores que se referem a ela como primeira modernidade e, nela, praticamente, estão centrados os escritos que aqui se formam em nossa tese. Chartier forma um conceito de modernidade que permeia nosso estudo e, com ele, conseguimos imaginar nosso “recorte” temporal, se é que é possível ser preciso em tal empreitada, tendo em vista que o “ser moderno” acompanha a composição humana atual, encontrando-se em pleno movimento. A respeito da Europa moderna, o autor escreveu o excerto a seguir.

Será que terei a ousadia de dizer que a ambiguidade desse termo me convém? No jargão dos historiadores, “moderna” abrange pelo menos três séculos, que vão do século XV (devo dizer: a partir da descoberta da América, da queda de Constantinopla

ou da invenção da imprensa?) até as revoluções do fim do século XVIII, das quais a mais importante é evidentemente a francesa, tida como um acabamento ou um surgimento. Meus cursos vão se escrever nessa primeira modernidade [...]. Mas “moderno”, para nós que pensamos ou queremos sê-lo ainda, é também uma maneira de designar o tempo que é nosso hoje (CHARTIER, 2010, p. 14).

Como se percebe, o desejo de não pertencer ao “antigo” (ou “velho”), de alguma maneira, irrompe no cotidiano desde o início da modernidade. Por mais que se procure não associar a história a um processo evolutivo, almejando respeitar a diversidade no tempo e no espaço, parece, mesmo assim, existir a tendência de ser apontado o descarte daquilo que é “obsoleto” e o entrosamento com aquilo que é considerado “novo”, mesmo não sabendo muito bem explicar onde termina e começa cada um deles. A vontade de gerar rupturas organizativas aguça a maneira de enxergar a história. As “trevas”, associadas pelos viventes da chamada primeira modernidade ao que, hoje, ainda chamamos de Idade Média, transmutam-se em outros cenários a serem deixados para trás. A “novidade” parece injetar-se, naturalmente, ao que se deseja identificar como elemento de cada ser vivente. Utopia que se repete. Para tanto, há que se possuir referências ao que é ou não “antigo”. Difícil não pensar nos modos de imaginar margens estabelecidas entre um (“novidade”) e outro (“antiguidade”).

Hartog faz pensar sobre a repetição de tal polêmica pela história. Entre os antigos, também pairavam dizeres acerca da separação “novo/velho”. Trazendo as palavras de Tácito, em *Diálogo dos Oradores*, de 102 d.C., o historiador francês utiliza um trecho em que Apro, diante de Messala – admirador dos “antigos” – indaga onde começa e onde termina a noção de antigo, com o intuito de defender a superioridade dos oradores de seu tempo em comparação aos chamados antigos.

Quando ouço falar de antigos, penso na gente de um passado longínquo, nascida muito tempo antes de nós, e a meus olhos se apresentam Ulisses e Nestor, cuja época precedeu a nossa de 1.300 anos; vós, porém, vos referis a Hipérides e a Demóstenes” (TÁCITO, 16 *apud* HARTOG, 2003, p. 121).

Messala, com o objetivo de abalar a estratégia de Apro em trazer relatividade entre as noções de “antigo” e “contemporâneo”, responde: “Para mim, no entanto, não é caso de discutir o vocábulo [de antigo], defina-os ele como antigos, como ancestrais, ou com qualquer outro nome que prefira, contanto que fique bem estabelecido que a eloquência daquela época era mais destacada” (TÁCITO, 25.2 *apud* CHABU, 2021, p. 7). Pelas palavras de Tácito, é possível enxergar o gesto de ordenar o tempo e de definir a existência de vários “passados”, meneando os pares “velho/novo” e “antigo/contemporâneo”. Hartog, continuando seu raciocínio,

evidencia a existência do discurso sobre o par antigos/modernos como não suscetível de territorialização (salvo nos espaços acadêmicos), pois ele se passa na temporalidade (HARTOG, 2003, p. 122). A irrupção do par pode, assim, acontecer em qualquer instante no qual se queira refletir sobre o próprio presente, sem que se precise identificar onde exatamente isso aconteceu. É a forma encontrada para uma cultura relacionar-se com o próprio tempo. Ou seja, é uma “uma maneira de redistribuir o passado, de conceder-lhe um espaço sem lhe ceder demasiado espaço” (HARTOG, 2003, p. 122), pois está inserida na ânsia de fornecer suposições à estranheza de se falar sobre o tempo e estar nele inserido.

A denominação de antigo, conforme Hartog, existia “desde sempre”. Ernst Robert Curtius, prossegue o autor, teria determinado que o “neologismo *modernus* (formado a partir de *modo*, ‘recentemente’, assim como *hodiernus*, ‘de hoje’, a partir de *hodie*)” surgiu no século VI. Portanto, foi durante a época de Carlos Magno, com seus representantes, que “moderno” apareceu como adjetivo para aqueles que almejam tecer uma autodenominação, movimentando imagens acerca de si próprios. Tratava-se, portanto, da reivindicação de atribuir o termo “*saeculum modernum*” ao próprio tempo em que se vivia. A partir daí, a querela entre ser moderno e antigo foi recorrente, repetindo-se em outros instantes, inserindo, talvez, a ideia de que ser moderno é acionar a oposição velho/novo, como se, para se estabelecer enquanto moderno tenha que se apoiar no antigo, mesmo que não se tenha a nitidez desejada de enxergar ambos de forma desembaraçada. “Com a entrada em cena de *modernus*, formou-se efetivamente o par antigo/moderno; daí em diante este iria desfazer-se e refazer-se no ritmo das ‘querelas’ que, em vagas sucessivas, escandiriam sua história” (HARTOG, 2003, p. 122, grifo no original). As discussões em torno dos modernos em contraposição aos antigos ficaram associadas, sobremaneira, ao século XVII, conhecido como o momento da verdadeira Querela a versar sobre tal embate, que ficou

[...] sobretudo na história literária, como a grande, senão a única querela, como o momento, um tanto bizarro e vagamente incompreensível, em que antigos e modernos, uns e outros homens de letras e na maioria acadêmicos, travaram batalha feroz, sem que se saiba exatamente quem venceu. Mas outras querelas estouraram antes, depois e alhures (HARTOG, 2003, p. 123).

Época moderna, era moderna, modernidade, Idade Moderna: de qualquer maneira, em quaisquer destas designações, figuram, geralmente, elementos de um “trecho” temporal

composto pelas maiores (e/ou melhores) novidades na “marcha” da humanidade na Terra. No interior da façanha de colocar um período atrás do outro, os “pedaços” de tempo denominados de transição, assim, tornam-se atrativos à organização dos acontecimentos espalhados em fileira organizacional. Costumou-se estipular a transição entre um período e outro como a mescla do que passou e do que é novo. A fim de explicá-la, a mistura entre o “novo” e o “velho” é solução encontrada. Impera aí a mistura entre cenas de temporalidades separadas por rupturas. Os conceitos de permanências e rupturas surgem como organizadores da história em seus movimentos com a passagem do tempo. Gasparin dispõe a figura da madrugada, em que o dia e a noite se encontram, para aclarar o entendimento sobre a junção entre Idade Média e modernidade. “Juntamente [...] com a aurora da Idade Moderna ainda se faziam sentir as penumbras feudais, num lusco-fusco cristão-científico” (GASPARIN, 1994, p. 34-35). O discurso sobre tal recorte de tempo segue na esteira das constatações de que se vivificavam louváveis transformações rumo à superação e ao estado de melhorias em todos os aspectos da vida humana. A totalidade mundana era colocada em processo de desvelamento contínuo, que, então, afirmava-se como meta digna de ser almejada no cotidiano.

Contrastam-se uma época de maior controle por parte da Igreja Católica sobre os pensamentos dos seres humanos e outra de maior liberdade e contestação. “Assim, conviviam a mentalidade dogmatizada e o pensamento divergente. O momento que estamos descrevendo [...] não é nem a Idade Média, nem a Idade Moderna, mas pertence a ambas, daí trazer feições de uma e de outra. É a transição, na qual o novo se constrói recorrendo [...] ao antigo a fim de incorporá-lo e superá-lo [...]” (GASPARIN, 1994, p. 32). Vigora aí, ao que parece, uma linha evolutiva de superações a desenhar uma história que, gradativamente, avança para o desenvolvimento de incrementos nas maneiras de viver. As mudanças aparentam vencer as permanências. Muitas discussões giram em torno do acontecimento gerador do corte a partir do qual giram os elementos de transição. Romano e Tenenti trazem a cena de um processo geral em que fluem, quase que naturalmente, tanto os precedentes como as continuidades. É traçada, assim, uma imagem que alude a um todo ordenado em forma de uma linha harmonicamente constituída, em que mudanças e permanências parecem equilibradas em sua distribuição pelo tempo.

Ao estudar este, como qualquer outro período, é necessário ir mais além da pergunta: qual é o que acaba? qual é o que começa? Não porque não haja sempre coisas que perecem e morrem e outras que surgem, sem que entre elas exista uma continuidade orgânica. Mas ao lado do que desaparece e do que nasce há muitos elementos essenciais afirmados com anterioridade e que permanecem; outros, inclusive na crise, que todavia atuam ou que têm ficado inertes, mas que nem por isso deixam de estar em cena e de influenciar o desenvolvimento do processo geral (ROMANO; TENENTI, 1967, p. 72-73).

Os mesmos autores apontam a existência de uma fase de transição também detectável de forma clara. Para a passagem entre Idade Média e modernidade, por exemplo, é traçado o marco entre a metade do século XIV e a metade do século XVI. A partir daí, é estabelecida a “larga fase de transição”, ou seja, a “ponte desde aquela época que se chama Idade Média até o início da outra que tem sido definida como Moderna” (ROMANO; TENENTI, 1967, p. 71).

Outros autores também caminham no sentido de usar a divisão histórica em períodos, aludindo aos conceitos de permanências, mudanças e transição. Há, inclusive, o apego mais aos aspectos apresentados como imóveis desde a chamada Idade Média, anulando, de certa forma, o caráter inovador dos modernos a partir do século XV, como apontado no parágrafo anterior. A longa Idade Média foi aclamada pela terceira geração dos *Annales*. “Em 1974, Emmanuel Le Roy Ladurie chamou a atenção para a história imóvel e ofereceu uma interpretação geral para o período que vai do século XI ao XIX, situado entre dois intervalos de inovação e expansão – nove séculos em que a vida das populações europeias permaneceu praticamente inalterada” (SOUZA, 2005, p. 223). Na esteira desses estudos, Jacques Le Goff, em 1977, também evidenciava a existência de um Medievo mais inovador do que se entrevia anteriormente, arrefecendo os rumores – colados aos discursos humanistas de que haveria um hiato de criações entre a antiguidade e a modernidade -, de uma era impetuosa em suas criações. Arrefecia-se a ruptura e apegava-se à permanência. “Pensar uma “longa” Idade Média fere o âmago de todas as grandes problemáticas invocadas pelos historiadores da chamada Época Moderna e corrói-lhe a própria identidade” (SOUZA, 2005, p. 225). Apesar de povoada por crises, a Idade Média teria sido permeada por fragmentos de criações, diminuindo, por consequência, seu teor de quase ser um tempo de obediência cega aos mandamentos da Igreja Católica, a contrastar com o brilhantismo moderno, daí o nome Idade das Trevas. Nessa chave, o homem teria sido supostamente colocado na penumbra e um poder o cercaria por todos os lados, sem lhe imputar qualquer possibilidade de criação. Novidades nas “trevas” retiravam a penumbra em que tinham sido situados os seres humanos de então. “[...] a cidade, a nação, o Estado, a universidade, o

moinho e a máquina, a hora e o relógio, o livro, o garfo, a roupa branca, a pessoa, a consciência e finalmente a revolução” (SOUZA, 2005, p. 224). Uma longa Idade Média, portanto, desde o Baixo Império Romano até a Revolução Industrial (séculos II ou III até séculos XVIII ou XIX).

Procurando estabelecer o marco divisor entre os dois períodos, Adone Agnolin oferece espaço para refletir sobre a busca moderna de ordenar a história e desloca a ruptura para além do tradicional século XV. Os encontros entre tradição e mudança também despontam como foco de interesse. No caso, a problematização desenvolve-se a partir das relações entre Martinho Lutero e a origem da modernidade, que se constitui, assim, um enigma a atrair o interesse contemporâneo. A ideia da fenda, ou seja, da ruptura a separar épocas distintas, cada uma com suas características vistas como homogêneas, ganha força. O “velho” e o “novo” transitam pela ponte a ligar um espaço temporal a outro. Evidenciar o fato como propulsor da transição para a modernidade faz dele, ao que parece, um “motor” louvável, tendo em vista ter “causado” a entrada da humanidade naquilo que figura como o tempo genuinamente inovador e povoado pelas transformações mais profundas quando comparadas com as anteriores.

No caso, o autor indica uma outra ruptura a dar destaque à reforma como propulsora da modernidade. Assim, desde o fim do século XIX, conforme Agnolin, aguçou-se o olhar segundo o qual a reforma de Lutero seria a pedra inaugural da primeira modernidade, ou seja, séculos XV a XVIII, constituindo, por conseguinte, a “verdadeira ruptura” (AGNOLIN, 2017, p. 20). Após tal constatação, o autor encaminha a discussão para o que ele chama de “paradoxos da modernidade”, arrastando o período para o viés de que o termo “moderno” traz, em si mesmo, uma acentuada ambiguidade. Desta feita, os gestos de Lutero promoveriam quebra e, ao mesmo tempo, recuo em relação ao processo histórico. E, com isso, o mundo moderno é definido como quebra em relação à Idade Média e recuo humanístico ao destaque à consciência civil da antiguidade.

Em uma contribuição anterior já apontamos como o mundo “moderno” nasce (conscientemente, com seus protagonistas) de sua invenção literária (filológica) que vai preparar a progressiva fragilização do sistema medieval e, com esta, uma transição ou uma ruptura em direção à “modernidade” que começa com o retorno humanístico e clássico da *civitas*. É na base dessa perspectiva que o signifiante “Estado” começa por traduzir e ressignificar a *civitas* (antiga), produzindo o Renascimento da consciência civil do Ocidente. É este o momento em que, confrontando-se com o mundo antigo, a nova cultura civil descobre a história política antiga (Machiavelli) e formaliza uma nova teoria do Estado – de Bodin, através do poderoso instrumento de seu conceito de soberania, a Hobbes e até Rousseau (AGNOLIN, 2017, p. 15, grifo no original).

A separação entre vida política e religiosa seria a grande característica que dá sentido à primeira modernidade, marcando-a do seu início ao fim e estando presente nos reformadores da religião e nos filósofos e historiadores da política. A novidade, assim, irrompe como sentido de ordenação de todos os outros códigos culturais. “A oposição é evidente, mas a perspectiva de autonomização dos dois *diferentes* poderes é idêntica e, aliás, reforçada justamente no conflito entre as duas distintas orientações” (AGNOLIN, 2017, p. 19-20, grifo no original).

Enreda-se caminho, como se percebe, às chamadas ambiguidades do caráter moderno. De um lado, figuram os alicerces de uma visão que discorre acerca do homem moderno como âncora de um processo irreversível de maior autonomia dos seres humanos. Hoje, reinaria o reconhecimento de uma humanidade, desde os primórdios da modernidade, em progresso quanto à fruição de sua liberdade, aludindo ao conceito de cidadão consciente de seus direitos e mobilizador dos caminhos a determinarem o cenário do que virá adiante no tempo. “[...] nós hoje entendemos a “modernidade” enquanto constituída, fundamentalmente, na base de uma emancipação do homem da religião, cujas formas e resultados históricos vêm se firmando, no Ocidente, através da secularização do cristianismo” (AGNOLIN, 2017, p. 21). É comum, por consequência, vislumbrar os tempos modernos no interior de narrativas que definem o homem como sujeito histórico em ascensão quanto aos aspectos de laicização, livre arbítrio e engenharia da história da humanidade, exercendo certo domínio do futuro. Em contrapartida, vigora o que é chamado de “servo arbítrio” de Lutero. É posto em perigo, dessa forma, o “livre arbítrio” comumente associado aos modernos. O caráter renovador da reforma fica em suspenso para dar lugar ao questionamento se ela foi o “prelúdio da Idade Moderna” ou uma “extensão da Idade Moderna” (AGNOLIN, 2017, p. 21).

Partindo desse pressuposto, então, *a priori* entrevemos como a Reforma configurou-se, pelo menos inicialmente, enquanto um fenômeno muito pouco “moderno”, podendo ser vista, inclusive e ao contrário, como um retrocesso histórico: e isto pode ser constatado tanto em relação à ressemantização, por ela realizada, do cristianismo erasmiano e renascentista (o “servo arbítrio” de Lutero, em contraposição ao “livre arbítrio” de Erasmo), quanto em relação à própria teologia da Idade Média tardia. De fato, as perspectivas elaboradas pela Escolástica tradicional haviam exaltado as possibilidades do homem se salvar com suas próprias forças, obtendo a graça de Deus enquanto prêmio por suas ações. Ora, na direção oposta a esses dois momentos históricos, a Reforma recolocou prepotentemente na cena – e, veja-se bem, não somente naquela religiosa, mas, sucessivamente, também naquela política – a ação de Deus, que vinha reduzindo substancialmente aquela do homem (AGNOLIN, 2017, p. 22, grifo no original).

Os fragmentos de um teor moderno parecem rodopiar junto às partículas de um caráter de tradicional. O homem como escritor da história era imagem consagrada e revigorada pela possibilidade de se constituir como autor de livros. A discussão que ronda em volta do par velho e novo reverbera pelos discursos. Olson ressalta que a escrita, impulsionada pela imprensa no início da modernidade, deu ao homem a sensação de que era autor do destino coletivo, já que poderia alinhar tudo e a todos com o conluio de seus leitores. O mundo delineava-se como um livro de ordenação impecável, onde já se projetava o porvir. “A fixidez da cultura impressa desenvolve alguns atributos que favorecem esse movimento: homogeneização, clareza, coerência e lógica, importantes para a composição de um livro. A sociedade, de alguma maneira, pretendia fazer o mesmo com a cultura” (BOTO, 2017, p. 29). Ao se colocar como livre, o homem já dava a receita de moldagem para os seres do presente e, mormente, do futuro. Ordenar o “hoje” é colher os frutos no amanhã. Ao mesmo tempo em que se consagra a liberdade, também é aberto espaço para um esquema a “aprisionar” os modos de ser gerados a partir de então. A regularidade e o desejo de ordenação tomavam conta dos anseios. Grafar de antemão o que se queria instaurar, a partir daquele momento, consagrou-se em utopia. Nos dizeres da época, é possível vislumbrar a imagem do Deus-escritor e do homem posto na mesma matriz de ser autor da história. Ao período, por vezes, é feita alusão à possibilidade de um indivíduo mais possante em suas decisões. A escrita, assim como as pinturas e outros campos de criação – dentro de uma lógica de firmar a assinatura individualizada, por exemplo -, por consequência, dá a entender a movimentação de uma maior primazia de cada um por si mesmo, assim como a caracterização de sujeitos mais inventivos, quanto às novidades, quando comparados aos seus antecessores.

Ser autor de livros e do porvir foi colocado como opção e, assim, as produções escritas, em circulação, formavam uma imagem por demais atinente aos desejos de pessoas a se autodesignarem como modernas e como responsáveis para fornecer um novo formato à sociedade. Agia-se como se as pessoas fossem precursoras de um (re)começo, para dali, então, seguir, sempre em frente, para se chegar a um destino identificado com as maravilhas de se pertencer a um ambiente “mágico” e “superior” ao que existiu anteriormente. Autoria e moldagem formam outro par vigente nos modos de enxergar a modernidade.

Olson faz menção a estudos que sugerem ser a escrita, na verdade, “[...] um meio de controle social, para fazer das pessoas bons cidadãos, trabalhadores produtivos e, se necessário, soldados obedientes” (OLSON, 1997, p. 26). A escrita vista como “libertadora” é colocada ao lado da escrita como instrumento de domínio. Em Lévi-Strauss, por exemplo, o destaque na aquisição da escrita, promovido pelos protestantes, “podia ser interpretado como tentativa de afastar o populacho ‘dos seus antigos costumes e hábitos, convertendo-o uma ortodoxia livresca baseada na virtude do conformismo’” (OLSON, 1997, p. 26). Nessa entoação, é elaborada a pergunta: “A escrita é um instrumento de domínio ou de libertação?” (OLSON, 1997, p. 27). Tal questionamento é redigido mais para ser colocado em espaço de reflexão e não, propriamente, para ser respondido.

A modernidade, por meio da escrita, pode ser entendida como momento em que surge uma estrutura de maior intensidade à vigilância, tendo em vista a constituição de uma rede de anotações dentro de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária (FOUCAULT, 1987, p. 168). Trata-se de um mecanismo em que, aguçando a função política da escrita, põe o indivíduo dentro de uma instância em que ele “pode ser [...] medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade” (FOUCAULT, 1987, p. 170). E, assim, é importante que todos se saibam vigiados e que são vigilantes de si e dos demais. Não notar falhas e abdicar da ação de corrigi-las é abdicar do direito e dever de participar de uma coletividade em prol de seu próprio aperfeiçoamento. O panóptico, dessa forma, automatiza e desindividualiza o poder e, a partir de desejos diversos, fabrica efeitos homogêneos dele, constituindo um aparelho de controle sobre seus próprios mecanismos. Dessa forma, a modernidade é identificada como momento de afirmação da disciplina, recaindo a ênfase “nos dispositivos disciplinares que se organizaram e tiveram privilégio entre finais do século XVI até os primórdios do século XVIII [...]” (MARÍN-DIAS, 2012, p. 24). A simplicidade do gesto de olhar os sujeitos, perscrutando-os, de preferência, na sua intimidade, era, a partir daí, exaltada.

O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. [...] O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. [...] pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através das técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 1987, p. 153-154).

Para a primeira modernidade, Zygmunt Bauman atribui a designação de modernidade sólida. Nela, a preocupação com o porvir consagra-se como meta. E, como consequência, vê-se a “duração eterna como principal motivo e princípio da ação” (BAUMAN, 2011, p. 118). A proeminência ao trabalho também recebe lugar ao se narrar sobre os sentimentos dos sujeitos de então. Nesse sentido, a labuta de se edificar como indivíduo, no interior de rotina de afazeres remunerados e organizadores do próprio ser, recebia “adereços escatológicos” e “raízes metafísicas” (BAUMAN, 2011, p. 131), permitindo que, a partir da vida do trabalho, se fizessem laços com a origem e o futuro de cada um e da própria humanidade. Bauman encontra a performance do que ele chama de modernidade sólida nas palavras de Émile Durkheim e, de tal modo, as ações merecedoras de movimentação são aquelas que, em nossos desejos, garantem prazeres duradouros (BAUMAN, 2011, p. 170). A transitoriedade da vida era colocada de modo a ser vencida e, assim sendo, ansiava-se o prazer de se apegar à ideia da maior longevidade das sociedades quando comparada ao tempo da vida de um indivíduo. Projetar, para seres do tempo além do agora, rumo ao que virá na história da humanidade, é esticar a própria vida e garantir regozijos cotidianos ao identificar-se como pessoa que sabe ser útil para todos, inclusive aqueles que existirão após a sua própria morte. A infinitude do campo a se avistar pelo futuro arrefece os sentimentos de se encontrar frente à precibilidade do próprio corpo. O “eu” projeta-se no “nós” de amanhã.

A duração da vida é uma noção comparativa, e o corpo mortal é agora talvez a mais longeva entidade à vista (de fato, a única entidade cuja expectativa de vida tende a crescer ao longo do tempo). O corpo, pode-se dizer, se tornou o único abrigo e santuário da continuidade e da duração; o que quer que possa significar o “longo” prazo, dificilmente excederá os limites impostos pela mortalidade corporal. [...] . A nova primazia do corpo se reflete na tendência a formar a imagem da comunidade (a comunidade dos sonhos de certeza com segurança, a comunidade como viveiro da segurança) no padrão do corpo idealmente protegido: a visualizá-la como uma entidade internamente homogênea e harmoniosa, inteiramente limpa de toda substância estranha, com todos os pontos de entrada cuidadosamente vigiados, controlados e protegidos, mas fortemente armada e envolta por armadura impenetrável (BAUMAN, 2011, p. 171).

Cuidar de si tomava sua parte na existência de uma trama maior, a da própria coletividade. Já que não se enxerga com nitidez o que se consagrará no futuro, que a vida, pulsando dentro do corpo, possa ser conservada. Assim, desejam-se atitudes em prol de segurança, seja no âmbito material ou do próprio regimento de si mesmo em consonância às exigências morais e religiosas. Olhar para si mesmo e para o outro, identificando-se com o bem e regendo sua própria existência, do nascimento à morte, é encontrar um alongamento da

própria vida do corpo lá nas instituições sociais do porvir. Viver entranhado no coletivo bem regulado, arregimentando contribuições para a coesão, é garantir a consecução de um alongamento da própria vida na Terra. Engendra-se situação para os conflitos entre os interesses individuais que possam ferir o que é considerado bom para todos. O par coletivo/individual passou a pairar pelas cenas cotidianas de discursos salvacionistas. Saber morrer e pensar apenas em si mesmo na vida concreta e salvação no Paraíso sobrenatural não são suficientes. Alinhar metas individuais e coletivas no aqui e acolá mostra-se como ideal de vida. Que cada um exerça seu papel na engrenagem de felicidade a ser gerada para todos. Nisso, torna-se mais compreensível a missão dos professores, nas vestes do que Bauman chama solidez. Trata-se da imagem dos professores como lançadores de objetivos cujas repercussões finais eram previsíveis. Ou seja, a meta, junto aos alunos, é disseminada com o cálculo de onde ela chegará. Presente e porvir ligam-se pelo traçado do início e do fim. Os filósofos da educação “viam os professores como lançadores de mísseis balísticos, e os instruíam sobre como assegurar que seus produtos permanecessem estritamente no curso predeterminado pelo impulso do disparo inicial” (BAUMAN, 2013, p. 21).

As narrativas sobre a modernidade mostram-se assaz interligadas ao modo como poderiam ser promovidas as intervenções discursivas no dia a dia para que se consolidassem as premissas de que, um dia, os esforços fariam sentido. Ganhavam peso, como se percebe, as falas cujos rumos eram amansar o futuro de outrem. Cada um estaria lá na dianteira invisível de um tempo ainda inexistente a despeito de seu fim corpóreo, na temporalidade e no espaço da felicidade como símbolo de um passado louvável. A humanidade era posta em laboratório de inseminação do homem do porvir. Lipovetsky faz menção à inversão do tempo nas sociedades modernas, o que representaria o culto ao futuro na concretude do mundo real. Mesmo não estando ao alcance das vistas de quem lança as “sementes” do futuro, é necessária a força da crença de que ele efetivamente é real.

As sociedades modernas se constituíram mediante uma imensa “inversão do tempo” que instituiu a supremacia do futuro sobre o passado. Mas essa temporalidade dominante nem por isso deixou de prolongar em forma laicizada crenças e esquemas mentais herdados do espírito religioso (avanço inevitável rumo à felicidade e à paz, utopia do homem novo, classe redentora, sociedade sem divisão, espírito sacrificial) (LIPOVETSKY, 2004, p. 67).

Anthony Giddens caminha no sentido de sustentar a ideia de que a modernidade foi uma ruptura radical sem precedentes, rememorando o traçado, citado anteriormente em nosso

trabalho, de autores que valorizam o período como enredo inédito. As demais temporalidades, por mais que sejam povoadas por transformações, ficam aquém da grande quebra promovida pelos chamados modernos.

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. [...] Algumas formas sociais modernas simplesmente não se encontram em períodos históricos precedentes — tais como o sistema político do estado-nação, a dependência por atacado da produção de fontes de energia inanimadas, ou a completa transformação em mercadoria de produtos e trabalho assalariado. (GIDDENS, 1991, p. 10-12).

O sociólogo britânico indica uma característica moderna que, em um primeiro momento, pode parecer uma continuidade do que existia anteriormente. Trata-se das cidades. Os modernos assentamentos urbanos, frequentemente, incorporam os locais das cidades tradicionais, dando a impressão de que “meramente expandiram-se a partir delas” (GIDDENS, 1991, p. 12). Entretanto, isso não significa propriamente uma permanência. “Na verdade, o urbanismo moderno é ordenado segundo princípios completamente diferentes dos que estabeleceram a cidade pré-moderna em relação ao campo em períodos anteriores” (GIDDENS, 1991, p. 12). É gritante a fenda histórica, que afasta o passado e torna-o impotente de dar conta das transformações.

Existem, obviamente, continuidades entre o tradicional e o moderno, e nem um nem outro formam um todo à parte; é bem sabido o quão equívoco pode ser contrastar a ambos de maneira grosseira. Mas as mudanças ocorridas durante os últimos três ou quatro séculos — um diminuto período de tempo histórico — foram tão dramáticas e tão abrangentes em seu impacto que dispomos apenas de ajuda limitada de nosso conhecimento de períodos precedentes de transição na tentativa de interpretá-las (GIDDENS, 1991, p. 11).

Chama atenção o modo pelo qual Giddens agiganta, de certa forma, a intencionalidade em causar discontinuidades bruscas. O “escopo da mudança” é também uma discontinuidade (GIDDENS, 1991, p. 12). O próprio homem rege até onde serão engendradas as transformações. Abre-se o leque de possibilidade de manejar o espaço. “Conforme diferentes áreas do globo são postas em interconexão, ondas de transformação social penetram através de virtualmente toda a superfície da Terra” (GIDDENS, 1991, p. 12). As mudanças tecnológicas também são rápidas e apontam para a fé no progresso planejado, mas isso deveria ser feito humanamente (GIDDENS, 1991, p. 8). A grande equação moderna parece, portanto, equilibrar avanços e, ao mesmo tempo, garantir distribuir as benesses para a coletividade humana. Homogeneizar tempo

e espaço tornava-se a grande meta. “[...] dado o mapeamento geral do globo que é hoje tomado como certo, o passado unitário é um passado mundial; tempo e espaço são recombinações para formar uma estrutura histórico-mundial genuína de ação e experiência” (GIDDENS, 1991, p. 24). A modernidade deu novo ímpeto para se pensar na história como “apropriação sistemática do passado para ajudar a modelar o futuro” (GIDDENS, 1991, p. 24). Desse modo, os seres humanos passam a ser vistos como viventes de um “enredo dominante”, no qual são “inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível” (GIDDENS, 1991, p. 24). Disso, nasce uma definição segundo a qual a modernidade

[...] refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta (GIDDENS, 1991, p. 8).

Bruno Latour alerta sobre o uso recorrente da ideia de que a modernidade pode ser definida por meio do humanismo. Dirige-se, por sua vez, ao período como uma decorrência da criação conjunta de três instâncias: homem, natureza e Deus. Os três teriam nascido em conjunto, mas, depois, teria havido a recuperação deste “nascimento conjunto” e “do tratamento separado das três comunidades” (LATOUR, 1994, p. 19).

O tempo passaria a ser calculado a partir de “começos miraculosos” (LATOUR, 1994, p. 70): um deles estaria situado exatamente no momento em que os modernos vivem. Por consequência, nascia espaço para uma diferenciada divindade em relação aos tempos pregressos cheios de defeitos nas formas de interpretar o mundo. Uma virada audaz teria movimentado o presente e, daí em diante, vigorava o “Deus suprimido” ou “fora do jogo” (LATOUR, 1994, p. 19). Ou seja, tratar-se-ia da divindade afastada da sociedade e da natureza e não mais a entidade da “[...] idade das trevas que misturava as necessidades da sociedade com a verdade científica [...]” (LATOUR, 1994, p. 70). Os modernos

[...] podiam fabricar o “deus mortal” do *Leviatã* sem levar em conta o Deus imortal cuja Escritura, já em Hobbes, só era interpretada pelo soberano de forma figurativa. Ninguém é realmente moderno se não aceitar afastar Deus tanto do jogo das leis da natureza quanto das leis da República. [...] Sua transcendência o afastava infinitamente, de forma que ele não atrapalhava nem a ação livre da natureza, nem a da sociedade, mas conservava-se, de qualquer forma, o direito de apelar a esta transcendência em caso de conflito entre as leis da natureza e as da sociedade. O homem moderno podia ser ateu ao mesmo tempo em que permanecia religioso. Podia invadir o mundo material e recriar livremente o mundo social, sem com isso sentir-se um órfão demiurgo abandonado por todos (LATOUR, 1994, p. 38-39, grifo no original).

É observado, portanto, que homem e natureza se encontram separados. Tal aparte é fulcral para desvelar a invenção dos modernos. Desse modo, a política passou a ser vista como espaço dissociado da ciência. O poder governamental recebeu a incumbência de representar os sujeitos, assim como o poder científico figurava como responsável em representar as coisas (LATOURE, 1994, p. 35). À vista disso, a “modernidade não tem nada a ver com a invenção do humanismo, com a irrupção das ciências, com a laicização da sociedade, ou com a mecanização do mundo” (LATOURE, 1994, p. 40). A natureza ficava relacionada aos aspectos livres do movimento histórico.

### **1.3 Saber e utilidade**

Iniciamos espaço para tecer reflexões a partir do enfoque nas forças ligadas ao caráter mais prático da modernidade em seu alvorecer. Movimentos eram enredados no que diz respeito à funcionalidade do ensino e à utilidade do saber. Ou seja, no interior dos desejos de ordenar a vida de forma mais pragmática, espalhava-se certo furor de serem edificadas métodos com o fito de dar sentido mais unificado para a jornada humana. Via-se o mundo como esfera na qual a ausência de regularidade era perceptível. Isso era motivo de alegria, mas também causava medo. Certa felicidade de poder liderar a história ocupava algum lugar do cotidiano. Contudo, a diversidade de maneiras de como impulsionar o que estaria por vir também se misturava ao desejo de garantir a uniformidade do que seria vislumbrado adiante.

Questionava-se o passado medieval no interior de uma representação em que os antepassados daquele período viveriam mergulhados em fixidez e ausência de perspectivas para qualquer avanço terreno. “O mundo agora será pensado em termos mecânicos, tudo está em movimento e será observado, as coisas estão em constantes modificações, ou seja, aquele mundo estático, fixo e hierarquizado da Idade Média começa a ser questionado” (BUENO, 2009, p. 21). Nesse sentido, a condição moderna é estar em movimento. A opção é modernizar-se ou perecer (BAUMAN, 2005, p. 34). Paralelamente a isso, engendrava-se pertinência à busca de fornecer a predeterminação dos moldes pelos quais precisariam fluir a dinâmica dos seres na Terra. Se o movimento será observado é porque pode ser estudado. Se é possível estudar o movimento não antes conhecido, dá-se lugar para se pensar que, no presente, o saber seria renovado. A ideia era de que a fluência do tempo figurasse como engrenagem, talvez,

manipulável. Fortaleceu-se, por conseguinte, ambiente propício para a busca de constância no estudo dos fenômenos, a fim de que, em solo menos arenoso, se alicerçassem os pilares das explanações sobre o que se via ao redor do homem. Abriu-se espaço para a ciência, de modo que os dados fossem retratados no interior de um raciocínio matemático, no intuito de se procurar uma regularidade (BOTO, 2017, p. 179). Entender a força do passado no presente era, quem sabe, criar um sentido e, assim, empregar tal sentido para previsões.

A metáfora da ordem já foi apontada como chave da compreensão da civilização moderna, sendo pertinente até mesmo pensá-la como o “arquetipo de todas as outras tarefas modernas, pois torna todas elas meras metáforas de si mesmo” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 15). A função da linguagem seria a de classificar, estabelecendo um meio regular e esperável para as ações a serem administradas por uma hierarquia de prioridades, desenhada por ação oracular. O acaso era colocado em processo de domesticação. Armou-se certo culto do desenho antecipado do que estava por vir na história. “[...] em algum lugar, alguém, como um ser supremo (im)pessoal, deve interferir nas probabilidades, manipulá-las e viciar os dados, garantindo que os eventos não ocorram aleatoriamente” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 16). “O Sol posto no centro, abalava, irredutivelmente, convicções metafísicas ancestrais. Com a ausência da referência da Terra como núcleo, onde ficaria Deus?” (BOTO, 2017, p. 178). A ideia de um homem mais atuante, quando comparado ao homem medieval visto como submisso, reside lado a lado com um novo ser passivo perante um destino cujo fim já é contado de antemão. Atividade com passividade, portanto. Eram buscados ritmos a liderarem a marcha para a “perfeição” ao nível terreno e fornecerem unidade às ações. Se tal época é associada à secularização e, também, como o tempo em que Deus ainda emana vigor (mas está “fora do jogo”, como mencionado, com base em Latour, em parte pregressa de nosso trabalho), como pensar na razão, comumente atribuída ao homem moderno, em meio à ação de uma “profecia” a rondar o mundo no porvir?

O historiador Nicolau Sevcenko oferece um recorte, de cotejo entre diferentes ambientes em que as ideias renascentistas foram vivificadas, no qual é possível aproximar-se dos embates do início da modernidade e sentir a complexidade do redemoinho de reflexões de então. Em tal fragmento suscitado pelo autor, há exposição dos cenários de Florença e Pádua. Há que se chamar atenção, antes de imiscuir o pensamento por tais paragens, para o fato de que, enquanto era excitado o zelo à individualidade, bradava-se, também, pela coesão do que se desenharia

para a coletividade em seu prosseguimento na vida sublunar. O caminho mais certo era ansiado tanto no plano individual como no coletivo. Vejamos, em primeiro, o caso da Escola de Pádua, ligada a uma concepção de um renascimento puramente “racional”, aproximando-se, quiçá, do lado mais prático da vida, como uma consequência advinda da observação da natureza.

Os rivais mais próximos dos florentinos eram os intelectuais da Escola de Pádua, ligados à tradição aristotélica. Estando sob a influência da República independente de Veneza, onde a força da Igreja fora há muito minimizada, Pádua tornou-se um centro de estudos voltado principalmente para a medicina e os fenômenos naturais, desligado de preocupações teológicas. Por essa razão, o aristotelismo dos paduanos não se ligava ao racionalismo de fundo teológico de São Tomás de Aquino, comum nas Universidades europeias, mas ao racionalismo naturalista de Averróis, o grande comentador árabe da obra de Aristóteles. Nessa linha, eles desenvolveram um pensamento e uma atividade voltados para o estudo e a observação da natureza, acompanhados de experimentos e de pesquisa empírica, fundando assim um procedimento que poderíamos já denominar de científico e cujos desdobramentos nos trazem até a época contemporânea. Seus maiores representantes foram Giacomo Zabarella e Pietro Pomponazzi, mas não podemos esquecer que estudiosos como Copérnico, William Harvey e Galileu tiveram também seu período de trabalho junto à Universidade de Pádua. Os paduanos levaram seu naturalismo a ponto de romper com alguns dos dogmas fundamentais da Igreja, acreditando, junto com Averróis, na supremacia natural da razão, negando a criação, a imortalidade da alma e os milagres. Essas atitudes eram extremamente ousadas para a época, e levaram os livros de Pomponazzi a serem queimados em praça pública e Galileu a escapar, por pouco, da mesma fogueira (SEVCENKO, 1986, p. 19).

A vontade de formação de um conhecimento de resultados ditos como mais aplicáveis à realidade delineava-se, portanto. Além disso, a natureza, apartada de Deus, aparenta jorrar um fluxo que tem sua própria concatenação da história. Ao homem, recairia a função de saber observá-la e manejar os direcionamentos concernentes à responsabilidade de um ente dotado “naturalmente” de razão, que faz o bem sobressair sobre o mal. Resplandece a effigie humana em conluio à independência em relação a Deus e a sujeição do que lhe cabe, como responsabilidade “natural”, ao se dar conta de sua missão na esfera terrena.

Sevcenko elucida o outro lado da querela, Florença, como palco do platonismo no ambiente humanista italiano. Aqui, a natureza também é objeto de observação, no sentido de que o homem é capaz de superá-la por meio da arte.

O palco mais prodigioso da efervescência renascentista foi sem dúvida a riquíssima cidade italiana de Florença. Ali se definiu desde cedo uma das mais significativas correntes do pensamento humanista: o platonismo, cheio de consequências para toda a história das idéias e da arte do período. Introduzido por Nicolau de Cusa, o platonismo ganharia força e um efeito decisivo sobre a produção cultural desse período graças à atuação da Academia de Florença, onde se destacavam como seus grandes divulgadores Marsilio Ficino, Pico Della Mirandola, Policiano e Luigi Pulci.

O aspecto mais característico e notável do platonismo florentino consistia no seu espiritualismo difuso, condensado na filosofia da beleza. Todo o belo é uma manifestação do Divino. Assim sendo, a exaltação, o cultivo e a criação do belo consistem no mais elevado exercício de virtude e no gesto mais profundo de adoração a Deus. A produção do belo através da arte é o ato mais sublime de que é capaz o homem. Mas a arte não é a mera imitação da natureza e sim sua superação no sentido da perfeição absoluta. Uma tal superação da natureza só seria possível por um conhecimento mais rigoroso de suas leis e propriedades, que permitisse transpô-la com a máxima harmonia nas obras de arte através da elaboração matemática precisa (SEVCENKO, 1986, p. 18-19).

Nossa intenção não é enveredar pela oposição apontada por Sevcenko e sim, por meio da irrupção das cenas contidas nos excertos, evidenciar que, em ambas as tendências, figura um ser humano capaz de “manipular” as artimanhas do destino. Em primeiro, um homem mais apartado de Deus e com a habilidade de exercer a razão que lhe cabe por “direito” natural. No segundo caso, um ente colado ao Criador, mas que urge pela precisão metódica da natureza para superá-la por meio da arte e, desse modo, demonstrar seu amor à divindade e caminhar para a perfeição aqui mesmo no plano terreno. Nessa empreitada, a matemática oferece espaço para organizar o mundo. O esboço de um vivente que admite, por meio dos estudos e da produção de saber, ser dotado de habilidade em tecer os fios do futuro, por meio de atitudes no presente, é estabelecido como ideal de cujo seio não se permite fugir ao se autodefinir. Sevcenko identifica os paduanos como mais próximos do conhecimento denominado como “científico”, mas tanto eles como os florentinos permitem perceber que, nos experimentos a revelar a natureza (Pádua) e na busca de precisão matemática a superar a natureza e fazer “progredir” as obras humanas (Florença), está o destaque para o anseio de dar nexos mais racionais à vida, seja ela posta como apartada ou próxima de Deus. Acoplada à razão e à religião, remexia-se o campo da utilidade do saber.

Tratava-se da fundação de uma nova concepção do saber, completamente aversa aos dogmas medievais e voltada toda ela para o homem e para os problemas práticos que seu momento lhe colocava. A avidez de conhecimentos se torna tão intensa como a avidez do poder e do lucro, e na verdade, as três passam a estar indissociavelmente ligadas na nossa sociedade (SEVCENKO, 1986, p. 21).

A força tecnocrática, contida na aclamação do homem como produtor de saber, pode ser associada, por conseguinte, ao “manuseio” do poder político e ao lado prático de cada saga humana no tocante à regência de suas próprias riquezas. Conhecer para ter lucro também terá sua parcela na composição de métodos para a “manipulação” da realidade e suas consequências para além do presente. Embora a ideia das vantagens individuais receba estímulos, é de se pensar que, nessa jornada, são acopladas as fricções de embate entre os regozijos de um

individualismo prático e a felicidade coletiva dos seres humanos. Como conciliar benesses solitárias e partilhadas pela humanidade como um todo? Talvez esta seja uma pergunta a perpassar a modernidade tanto no decorrer do tempo como nos estudos que visam adentrar um recorte de tal período de forma longitudinal, ou seja, a partir de uma incisão vertical em algum “instante” selecionado para ser perscrutado.

Max Weber, em seu clássico estudo sobre o protestantismo e o que ele chama de “espírito do capitalismo”, dispõe a relação entre saber e lucro como uma das grandes novidades do período moderno a partir do século XVI. “[...] é quase desnecessário provar que a concepção de ganhar dinheiro como um fim em si, ao qual as pessoas estiveram ligadas, como a uma vocação, foi contrária aos sentimentos éticos de épocas inteiras” (WEBER, 2015, p. 38). Por isso, o “[...] espírito do capitalismo [...] teve de lutar por sua supremacia contra todo um mundo de forças hostis” (WEBER, 2015, p. 29).

Embora a ação em prol de maiores ganhos possa ser entendida como atinente à tendência de um racionalismo prático imiscuído no capitalismo, Weber procura dissociar tal relação de dependência. “[...] este não é o solo no qual esta relação de um homem com sua vocação como uma obrigação, que é necessária ao capitalismo, se desenvolveu preeminentemente” (WEBER, 2015, p. 40). Na verdade, é buscada a irracionalidade presente em toda concepção de vocação (WEBER, 2015, p. 41).

Não há dúvida de que já na palavra alemã *Beruf*, e, quem sabe, ainda mais na palavra inglesa *calling*, existe uma conotação religiosa - a de uma tarefa ordenada, ou pelo menos sugerida, por Deus - que se torna tanto mais manifesta, quanto maior for a ênfase no caso concreto. [...] para aquilo que hoje chamamos de vocação (no sentido de um plano de vida, de uma determinada área de trabalho), nem os povos predominantemente católicos, nem aqueles da antiguidade Clássica conheceram um termo equivalente, ao passo que ele tem existido entre todos os povos predominantemente protestantes. [O termo vocação] aparece pela primeira vez na tradução de Lutero da Bíblia, num lugar do Jesus de Sirac (II, 20 e 21), usada completamente em conformidade com o nosso sentido contemporâneo. Depois disso, rapidamente adquiriu seu significado atual na linguagem cotidiana de todos os povos protestantes, apesar de sugestão alguma de tal significado nunca ter aparecido antes na literatura secular de qualquer um deles, nem na religiosa, até onde ela é conhecida, a não ser num místico alemão, cuja influência sobre Lutero é bastante conhecida. Da mesma forma que o significado da palavra - e isto deve ser sabido por todos - o pensamento subjacente é novo, e é um produto da Reforma. É verdade que certa valorização do trabalho cotidiano secular, contida nesta concepção, já havia se manifestado, não apenas na Idade Média, mas também na baixa antiguidade helenística [...]. Indubitavelmente nova era, sem dúvida, esta valorização do cumprimento do dever dentro das profissões seculares, no mais alto grau permitido pela atividade moral do indivíduo. Foi isso que deu pela primeira vez este sentido ao termo vocação, e que, inevitavelmente teve como consequência a atribuição de um

significado religioso ao trabalho secular cotidiano (WEBER, 2015, p. 43, grifo no original).

Em um primeiro momento, o sentido metafísico da vocação para o trabalho denota certo afastamento do lado mais prático da vida, que estaria, assim, associado à parte a ser menos valorizada de uma existência em sua trajetória na Terra. Entrementes, Weber indica um incremento da praticidade do termo na própria história de Lutero, que, com o passar dos anos, carregou nas tintas de maior pragmatismo ao liderar os fiéis.

Na época de maior criatividade religiosa de Lutero [...], o “desígnio secreto” de Deus também era-lhe a fonte única e fundamental de seu estado de graça religiosa. Mesmo mais tarde não a abandonou formalmente. Mas a ideia não só tinha mais para ele uma posição central, como foi recuando cada vez mais para o segundo plano, à medida que sua posição de chefe responsável por sua Igreja forçou-o à política prática (WEBER, 2015, p. 56).

Os ecos de uma visão de fundo mais prático da vida, nos primórdios da modernidade, não poderiam, dentro dos esquemas da época, estar consagrados unicamente ao que une saber e utilidade para se obter riqueza. Em *O Labirinto*, apesar de a grande lição, ligada à aquisição do saber, edificar-se como a busca de cada sujeito em estar em paz consigo mesmo, a obra oferta recortes do peregrino em contato com a faceta mais visivelmente executável do saber. O jovem comeniano circula pelo mundo concreto com personagens ora advindos de seu próprio mundo interno, ora como representações associadas ao ambiente das cidades. Por vezes, os cenários interno e externo misturam-se no mesmo personagem, como, por exemplo, no *Engano*. Embora esteja no plano concreto – atinente aos centros urbanos - há espaço para se enxergar ali a força divina agindo em consonância com a busca do protagonista pelo conforto em meio à realidade em frangalhos em que vive. Desfilam, diante dos olhos do leitor em encontro com as palavras de Comenius, as profissões. Junto a elas, caminha o presente em crise. As pessoas são descritas como um emaranhado confuso repleto de engodos. Não encontram, em si mesmas, as respostas para uma vida melhor. São apresentadas como incapazes de formular perguntas certas, que, respondidas como se deve, mergulhariam cada uma no seu próprio interior, que seria, então, alinhavado, por um toque natural, a Deus. Uma divindade racional e mágica aparenta viver dentro de cada um. Basta saber olhar.

O tema central da obra gira em torno desse mergulho do indivíduo em sua interioridade, na qual a religiosidade paira de maneira robusta. Contudo, há um mote que pulsa com exaltação, embora aparente não ser um dos temas centrais: a iniciação do jovem, no limiar do ingresso na

vida adulta, no mundo prático do trabalho. Uma mistura entre livre iniciativa e destino traz alentos à narrativa em torno da etapa de entrada no mercado de trabalho. “[...] vendo eu entre os homens diferentes classes, ocupações, profissões e trabalhos, achei que era muito necessário escolher com bom acerto a sociedade e a ocupação em que devia passar a minha vida” (COMENIUS, 2010, p. 19). Apesar da hierarquização acoplada ao grupo social de nascimento, um livre-arbítrio ronda os dizeres. Um trabalho amistoso com o que se quer ser torna-se parte do empenho daquele que acabou de adentrar a fase adulta e, assim, nutre-se o desejo de um “Paraíso” no vínculo afetivo entre si e o trabalho. Até a imagem do Éden culminar no encontro do peregrino consigo mesmo no “coração”, sinônimo da paz em Jesus Cristo, o “jardim das delícias” aparentou ter circulado pelas proximidades terrenas: na própria opção profissional. “[...] decidi ir ver primeiro todos os afazeres com que os homens se ocupavam debaixo do sol, compará-los uns com os outros, e só depois escolher a minha profissão e arranjar de alguma maneira as coisas para poder levar vida tranquila no mundo” (COMENIUS, 2010, p. 19).

Porém, outra cena rasga o enredo com a ação de um destino enfático que determina a saga do indivíduo. O poder de escolha defronta-se com o dever de exercer uma profissão. Sobre a vocação, pulsa o entrevero entre livre iniciativa e fatalidade de se nascer com o trabalho já atribuído de antemão, seja por habilidade ou nascimento em determinado grupo social.

Descemos por uma escadaria escura, e entramos numa grande sala, cheia de jovens; à direita estava sentado um velho severo, segurando na mão uma grande panela de cobre. E vi como todos os que vinham da porta da vida, dele se aproximavam e cada um, metendo a mão naquela panela, tirava dali um bilhete com algo escrito; e logo em seguida se dirigiam cada um a uma das ruas da cidade, onde uns alegres e com júbilo corriam, e outros tristes e queixosos iam devagar, a todos os lados olhando. Aproximando-se, olhei alguns desses bilhetes, e vi que um tinha o que dizia: Governa! E outro: Serve! Este: Ordena! E aquele: Obedece! Um: Escreve! Outro: Lavra! Outro: Estuda! Um: Cava! Outro: Julga! Mais outro: Combate! [...]. Fiquei admirado, não sabendo o que isto significava. O Curioso explicou-me então: “Aqui se distribuem as vocações e os trabalhos, e determinam-se as posições que cada pessoa deverá ocupar no mundo. O distribuidor dos bilhetes é o destino, e é desta maneira que ele dá instruções a todos os que entram no mundo” (COMENIUS, 2010, p. 26).

Até aqui, o destino circula suas mãos ao redor de cada ser no momento de sua chegada ao mundo. A observação circunda, portanto, o espaço em que realidade concreta e mundo sobrenatural estabelecem suas proximidades. O peregrino ganha licença para “conversar” diretamente com aquele que rege a atribuição das vocações. Abre-se uma brecha para que se vislumbre um indivíduo capaz de escolher sua profissão e se aproximar das engrenagens que

impulsionam a história. Magia e saber útil misturam suas cores. Há espaço, pelo menos, para se acreditar que é possível compreender o funcionamento das ocupações no mundo e agir, então, com maior sabedoria. Um saber útil, de qualquer forma, brilha como esperança. Pode ser um engano o pensamento segundo o qual cada ser humano tem seu trabalho determinado de antemão. “Nisto me coçou o Engano do outro lado, dizendo-me que também eu devia tirar um bilhete para mim” (COMENIUS, 2010, p. 27). O peregrino resiste à orientação. Indivíduo e destino entreolham-se com estranhamento. A dúvida passa a ser companheira da vontade de investigar o mundo.

Nisto me coçou o Engano do outro lado, dizendo-me que também eu devia tirar um bilhete para mim. Eu pedi que não fosse obrigado a aceitar qualquer coisa, sem vê-la primeiro, porque não desejava entregar-me à mercê de sorte cega. Disseram-me, porém, que isso não podia ser, senão com a licença do senhor regente, o Destino. Dirigi-me, pois, a ele rogando o favor de me permitir ver primeiro tudo e depois escolher o que me agradasse (COMENIUS, 2010, p. 27).

A dúvida permanece. Lacunas sobre a rotina humana não são feitas, na obra, para serem preenchidas. A maior sabedoria é não confiar nas coisas do mundo e redirecionar o campo do saber. “Apavorei-me vendo que não existia no vasto mundo, e nem mesmo neste castelo [da Sabedoria, a rainha do mundo], prazer algum a que a alma pudesse entregar-se segura, sem medo e inteira” (COMENIUS, 2010, p. 112). Em diálogo direto ao leitor, Comenius faz o peregrino ser a figuração do saber nos instantes em que eram tecidas as palavras em seu livro. Mas a progressão na história dali em diante retira a ausência de respostas dos gestos do escritor. Mesmo que tenha mais o que oferecer, é melhor dar ao leitor a oportunidade de reflexão com o que se dispunha no momento mesmo da confecção da obra. Um infinito a se perder de vista abre-se perante as vistas. Nele, o saber só cresce. Eis a única certeza.

Tudo que aqui apresento, sei que não passa de ensaio; pois o tema é fecundíssimo e muito próprio para exercitar as faculdades mentais e para polir a língua, de maneira que poderia aumentar-se a presente descrição, com invenções sempre novas, até o infinito. Seja, porém, o trabalho como for, decidi juntar os papéis dispersos e oferecer a Vossa Excelência [D. Carlos de Zerotín, capitão da Morávia]. Com que intuito, não ousou dizer aqui; lendo, porém, mesmo o descobrirei com a sagacidade de vossa mente, ou talvez poderá ser explicado em outra ocasião (COMENIUS, 2010, p. 15).

No discurso, é gritante a necessidade de uma ruptura. É preciso agir de forma prática e rápida. A despeito da infinitude do saber, não se vê aí, no entanto, a promessa de um futuro muito longo aqui na Terra e sim, talvez, uma interioridade muito profunda que se confunde com o porvir mais alongado. É nela que se desenvolve a ampliação do aperfeiçoamento, inclusive após a morte. De qualquer forma, a ação é conclamada e não tão-somente o conhecimento que

se aperfeiçoa sem um objetivo concreto a remexer as rotinas. Os olhos: pontos de contato entre o homem em busca do saber e o mundo circundante a ser investigado de maneira a quebrar, quem sabe, a finitude da vida na Terra, tema de preocupação nas escrituras deixadas por Comenius. Ao se dar campo para a infinitude do saber, remexe-se o terreno da finitude de cada um. O Destino permitiu que o peregrino com ele dialogasse, pois se tratava de um ser humano sedento de saber. E, assim, foi dada a licença.

Ele [o Destino] me respondeu: “Meu filho, vê que os outros não fazem assim, mas aceitam o que se lhes oferece ou o que encontram. Visto, porém, que tal é o teu desejo, está bem”. E escreveu um bilhete com a palavra *Speculare* (isto é, “olha”, ou “observa”), deu-me e deixou-me sair (COMENIUS, 2010, p. 27).

A desordem do mundo, portanto, não está articulada à falta da capacidade humana de interferir na realidade. O mundo é posto como labirinto devido à organização do saber naquele momento. Caso fosse colocado em prática o germe da sabedoria disposta no homem por Deus, descortinar-se-ia o engenho do progressivo aperfeiçoamento do conhecimento. É útil usar o que o próprio Todo-Poderoso “plantou” na constituição humana. Perante a observação de ocupações consideradas inúteis pelo jovem narrador, o destino é posto em xeque: “Ah! Acaso para isso recebeu o homem a perspicácia e divina inteligência, que a aplique em coisas tão inúteis e más?” (COMENIUS, 2010, p. 29-30). A utopia comeniana caminha, assim, na direção da felicidade ainda no traçado da vida na Terra. Um sentido de utilidade insere-se na narrativa. Em contraposição aos dizeres de que os ofícios observados estavam à altura de cada ser humano, conservando a dignidade posta por Deus na espécie humana, vem o inconformismo do peregrino. “‘Porém todos’, redargui, ‘fazem coisas inúteis que não são dignas da altura e do destino do gênero humano’” (COMENIUS, 2010, p. 30). É possível enxergar nisso que a queixa não se remete somente à existência de um destino traçado de antemão e acatado sem resistência. Que seja aceita a missão de que o gênero humano pode incrementar o seu saber e adquirir a felicidade aqui mesmo onde vive e não tão-somente após a morte em seu encontro com Deus. Sobre o seu anseio de que, na esfera terrena, haja harmonia com o trabalho que se exerce, o guia do jovem narrador é veemente em apontar a Terra como lugar de sofrimento. “‘Deixe de reclamar’, disse ele; ‘ainda não estão no céu, e na Terra hão de tratar de coisas terrenas. Vê, como, entretanto, tudo vai indo bem’” (COMENIUS, 2010, p. 30). Todo o gênero humano merece executar trabalhos melhores em relação aos que se apresentavam no contexto em que se desenrola o relato. A renovação dos costumes impera como meta.

É grande a lista de atividades consideradas inúteis. Nem os sábios do passado são poupados, pois os estudiosos de outrora não estavam funcionando como oásis pleno. Nem presente, nem pretérito. Só o recomeço poderá curar a humanidade. O futuro é a solução. A antiguidade não é posta como modelo. Pelo menos, não do modo como estava sendo empregada no presente. A sugestão é que se aprenda a manusear o saber de modo a propagar a utilidade na vida. Platão, Homero, Sêneca, Hesíodo, Sócrates: eis alguns dos nomes citados. Todos em ações inúteis. “[...] cada um em alguma coisa se ocupava; mas nem me lembro de tudo, nem tenho vontade de recordar-me.[...] pedi ao meu intérprete que me levasse adiante” (COMENIUS, 2010, p. 58). Os gramáticos são colocados como “crianças”. A poesia seria usada apenas para o “elogio ou para o menosprezo”. A metáfora dos óculos volta a aparecer. Neste momento, são “vendidos” pelos dialéticos. Parte de quem os adquire, acumula vários óculos na frente de suas vistas. Há quem prefira apenas um tipo de lentes para enxergar o mundo. “Muitos, porém, quando começaram a caminhar, tropeçavam por pedras e paus e caíam nos buracos (de que, como já anteriormente notei, todos os lugares estavam cheios)” (COMENIUS, 2010, p. 60).

Os cientistas da natureza são apresentados como produtores de saberes superficiais e pouco propensos a revelarem as suas descobertas a todos. Vãs elucubrações nasceriam destes estudos, no entanto. “[...] olhando com atenção, vi que tinham nas mãos apenas a casca exterior [de uma amêndoa], machucada e despedaçada, ao passo que o invólucro interno, no qual se ocultava a amêndoa, ainda estava inteiro” (COMENIUS, 2010, p. 61). “Esforços inúteis”, emenda o autor. A metafísica recebe elogio, sendo associada à ideia do progresso do conhecimento, mas as querelas prejudicavam a linearidade dos avanços.

Alguns, observando-as, começaram a admirar-se e contar como o intelecto humano em seu progresso chegou a tais alturas que já podia e sabia ultrapassar a toda existência e despir toda a corporeidade das coisas corporais; até que eu mesmo senti em mim amor a essas sutilezas. Nisto se levantou um homem exclamando que tudo aquilo não passava de fantasias, que deviam abandonar. Alguns o seguiram, mas os outros chamaram a estes de hereges, acusaram-nos que queriam decapitar a filosofia, separando dela a arte suprema. Então eu, cansado de ouvir suas disputas, saí (COMENIUS, 2010, p. 61).

“Ziguezagues” na álgebra afugentam o narrador. “Cerrei, pois, os olhos e pedi que me levassem dali para fora” (COMENIUS, 2010, p. 62). Entre os geômetras, aguçava-se também o ambiente envolto em controvérsias. Inveja e indiferença despontam entre eles. A visão sobre o estudo com base em livros diversos recebe ares de insuficiência. Dois geômetras tentam provar suas ideias. Cada qual emprega uma obra escrita para tal empreitada. “Todos então

baixaram suas cabeças e retornaram a suas linhas e ganchos” (COMENIUS, 2010, p. 63). Entre os topógrafos, havia “mais alarde do que utilidade”. “[...] meneando a cabeça, saí dali”, diz o peregrino (COMENIUS, 2010, p. 63). Quanto aos músicos, é ressaltada a utilidade que precisa envolver o saber e a pressa de que assim se torne todo e qualquer envolvimento com o estudo. A necessidade de mudanças radicais e rápidas, quanto ao momento em que se vive, respigam nos leitores. Um futuro incerto está em jogo. Um fim em que todos os esforços de melhorias fossem fadados ao fracasso circula entre os discursos. “E notando eu que alguns homens, que pareciam ser respeitáveis, consideravam essa arte como simples divertimento e desperdício de tempo, ausentei-me da dita sala” (COMENIUS, 2010, p. 64).

A admiração pela astronomia também culmina na decepção.

E admirei a ousadia dos homens, que se atreviam erguer-se até o céu e prescrever regras aos astros. E, gostando dessa gloriosa arte, também me entreguei a ela. Pouco tempo, porém, me bastou para ver que os astros dançavam de maneira diferente da que se lhes prescrevia (COMENIUS, 2010, p. 64).

Aqui, vemos um mundo cuja verdade lhe é inerente. O estudo, por conseguinte, necessita revelar os fatos. As coisas, portanto, têm sua própria essência. Basta olhar e observar para se chegar às verdades imutáveis. É arrefecida, de certa forma, a força do homem. Em contrapartida, os elementos dados por Deus aparentam escrever uma realidade por si mesmos. Ao homem, fica a incumbência de ler tais narrativas encapsuladas no que existe ao seu redor. Homem leitor, divindade escritora. Basta escolher as lentes e as armações corretas dos óculos. O tempo passa rápido. É preciso acelerar os passos. As respostas buscadas pelos astrólogos para o futuro são ineficientes.

[...] quanto mais eu examinava a questão, menos certa me parecia. Se uma previsão acertasse o alvo, cinco outras o perderiam. Percebendo, então, que seria fácil prever até mesmo sem as estrelas quando a adivinhação correta é elogiada e o fracasso é desculpado, considerei inútil demorar-me mais em tais questões (COMENIUS, 2010, p. 65).

Entre os moralistas e os políticos, em primeiro, são ouvidas palavras para que vençam o bem. Que sejam, dizem eles, valorizadas as “imagens das coisas belas” e odiadas as “hediondas”. As palavras corretas seriam “Força, Temperança, Justiça, Concórdia, Reino, etc.” Adversidades seriam causadas por: “Orgulho, Gula, Luxúria, Discórdia, Tirania, etc.” Mesmo perante o estilo benevolente de tais intelectuais, há lugar para a decepção do peregrino. Apesar da simpatia momentânea (“Eis que ao menos aqui encontro homens que fazem o que é digno

de seu gênero”), sobressaltam palavras de decepção. Fingimento. Teatro de armadilhas. O gênero humano ainda não desenvolveu o que Deus lhe reservou.

Entretanto, porém, continuando a observá-los, notei que aqueles bons exortadores mesmos nem tinham mais amor àquelas figuras lindas do que às feias, e nem odiavam mais estas do que aquelas, mas que até alguns com as feias simpatizavam; o que vendo outros, também a elas se voltavam e com esses monstros se divertiam. Exclamei eu todo indignado: “Já vejo que os homens (como observou o lobo de Esopo) dizem uma coisa e fazem outra; a sua mente foge do que a sua boca louva, e o seu coração apega-se ao que a sua língua descreve como repugnante” (COMENIUS, 2010, p. 66).

Apesar do estado degenerado em que se encontram os seres humanos, uma réstia fulgura entre as rugas mundanas. Embora *O Labirinto* tenha um tom melancólico, impera, em suas linhas, um homem pertencente a um gênero capacitado a fazer da Terra um lugar melhor. Um Paraíso, quem sabe. Ubíquo (o Engano) adverte que seres perfeitos existem apenas no céu. Como o peregrino é personagem edificado como o Engano às avessas, é lícito, talvez, pensar que o jardim das delícias, além de estar dentro do coração de cada um, também é passível de ser implementado no ambiente terreno. ““Parece-me que tu entre os homens procuras anjos”, retrucou-me o intérprete. “Haverá algo que te satisfaça? Em tudo descobres defeito”” (COMENIUS, 2010, p. 66).

O peregrino, embora dê margem a pensar no trabalho como ambiente de prazer e ação no mundo, ao fim, enleia os afazeres cotidianos a certo conformismo perante a vida e o próprio destino. Estar no mundo terreno não aparece com vínculos fortes ao prazer, mas é colocado certo regozijo no interior do método metódico de viver bem ofertado por Comenius. Após se portar como bom orquestrador no manejo da sabedoria colocada por Deus em cada um, ao narrador foi ofertado conhecer a Glória Divina (“vi a mais forte claridade, brilho, esplendor e glória inefável, e ouvi som e voz indizível, tudo mais alegre e mais admirável do que podem perceber os nossos olhos, ouvidos e coração”) (COMENIUS, 2010, p. 167). A fala de Deus pode ser ouvida no próprio interior. Teria sido posta em cada um.

Não temas, meu caro, estou contigo eu, teu Redentor e teu Consolador, não temas. Eis que a tua iniquidade foi tirada de ti, e o teu pecado foi destruído. Alegra-te e rejubilate, porque o teu nome está escrito entre estes; e se me servires fielmente, serás como um destes aqui. Tudo que viste, aproveita para o meu respeito, e com o tempo verás coisas ainda maiores. Fica fiel no caminho em que te coloquei e segue-o, para chegares a esta glória que acabas de ver. Enquanto eu te deixar no mundo, conserva-te nele, como um peregrino, viajor e hóspede. Aqui, em minha casa, sê como um dos meus filhos; eis que te dou o direito de cidadão celeste. Por isso deves ficar em comunhão comigo; eleva a tua mente a Mim, o mais alto possível, e aos teus próximos a inclina o mais que podes. Enquanto estiveres no mundo, goza as coisas terrestres, mas ama as celestes. A Mim sê submisso, mas resiste aos combates do mundo e do corpo. [...]

Não te deixes atrair pelo mundo, mas abraça-te comigo; no mundo deves estar com o teu corpo, e em Mim com o teu coração. E se assim fizeres, és bem-aventurado e feliz. Vai agora, meu querido, e fica firme no teu destino, até a sua morte, gozando com alegria o prazer a que te conduzi (COMENIUS, 2010, p. 167-168).

Para manejar a arte de transmitir informações, não adianta grande erudição. “Portanto, o erudito não é aquele indivíduo que fala muitas línguas, mas sim aquele que consegue transmitir informações úteis. Eles [os eruditos] consideram todas as obras de Deus como conhecimento útil” (COMENIUS, 2010, p. 164). Utilidade, no entanto, não pode se confundir com o uso para obtenção de riquezas.

A frugalidade esteve presente nos discursos protestantes. Em contexto anterior a Comenius, Martinho Lutero enredou críticas ao interesse prático dos pais ao lidarem com a formação de seus filhos no intuito de serem alçadas as profissões com futuros ganhos. Referindo-se à Alemanha, lastima que as escolas estejam abandonadas, as universidades pouco frequentadas e os conventos em declínio (LUTERO, 1995, p. 303).

[...] fica evidente o quanto é acristão esse sistema e que visa somente a barriga. Sim, porque o povo carnal se dá conta de que não pode mais colocar os filhos, as filhas e os parentes em conventos e fundações, e que já não pode mais expulsá-los de casa e deixar que vivam às expensas de estranhos; por isso ninguém mais quer proporcionar ensino e estudo aos filhos. “Pois é, dizem eles, “que haverão de estudar se não podem tornar-se padres, monges e freiras? Que aprendam algum ofício com que possam sustentar-se” (LUTERO, 1995, p. 303-304).

A demarcação do espaço do presente como tempo de crise e a entronização da necessidade de mudanças no trato com os mais jovens encontra espaço também em Comenius como opção para resolver a desordem. Na *Pampaedia*, menciona-se o sentido prático da educação. O fato que justifica a mixórdia mundana seria a “cobiça” das “coisas alheias”. Abre-se a esperança e admite-se o trabalho como elemento de consecução de prazer a partir de uma fórmula, apresentada como simples e prática, a ser aplicada como técnica a povoar a educação universal. Que todos conseguissem enriquecer: a aplicabilidade de tal premissa garantiria o sustento e vetaria ações perniciosas ao bom funcionamento do todo. Aqui, a escola já se consagra como ponte entre o presente e o futuro, sem, necessariamente, que se retrocedesse aos tempos idos. O passado louvável desponta no interior da irrepetibilidade. Uma solução é colocada para o aqui e para o mais adiante. Escola e futuro embrenham-se nas sentenças quanto a um amanhã mais organizado.

É de desejar que os homens possam muitas coisas (cada um segundo as suas necessidades) e, por isso, deve ensinar-se a todos a arte de enriquecer. Isto é, que todos

saibam bastar-se a si mesmos, não viver na miséria e, por isso, não cobiçar as coisas alheias, nem perturbar, pela sua avidez, a ordem estabelecida. Como seria tranquilo o mundo, se todos vivessem contentes consigo mesmos e com as suas coisas, se ninguém litigasse acerca do que é seu e do que é dos outros, se cada um se sentasse à sombra de sua vinha ou de sua figueira, como no tempo de Salomão (COMENIUS, 2014, p. 65).

Algo foi perdido entre a situação de outrora e o presente em questionamento. Entrementes, a cura e a escolarização são arremessadas como solução sem que se retorne a um ponto ideal. Se é para alinhar estudo e riqueza, que seja para todos. Saber bastar-se a si coloca o homem em solidão e o objetivo, mesmo sendo a todos, age no indivíduo em sua unidade como ser humano. Aprender a ser em si mesmo aparenta ser a grande meta.

O ambiente citadino parece merecer atenção. As atividades ligadas ao comércio são também visitadas pelo viajante em *O Labirinto*. Mesmo que não sejam elogiadas as tentativas de se mergulhar no trabalho apenas para obtenção de riquezas, ainda assim há um saber rotineiro, no dia a dia do trabalho, que alimenta a alma. As aventuras pelo mar também são incluídas como experiência do jovem peregrino na sua jornada pelo mundo. As novas atividades são figuradas como atinentes ao mau estado da humanidade naquele momento. “Então eu, vendo tal desenfreio, calei-me, para não receber alguma bordoadá” (COMENIUS, 2010, p. 47). A descrição da vida no mar encerra-se com a decepção de se colocar a vida em tantos riscos na navegação apenas para engendrar maiores riquezas. O Engano pronuncia-se. “Nem cada um é medroso como tu; e é coisa agradável possuir fazenda e riqueza. Para alcançá-las, o homem há de ousar também a expor a vida” (COMENIUS, 2010, p. 48). Os argumentos contrários edificam-se com base no gênero humano, tentando adentrar as instâncias do que define a própria humanidade.

Principalmente quando por fim vi como tudo isso era somente feito pelo corpo e para servir o corpo, ao passo que a humanidade possui algo maior, a alma, e assim, deveríamos em primeiro lugar tratar do que é útil para a alma; e procurar beneficiá-la acima de tudo. [...] O homem, que tem em si coisa de maior importância, a alma, deveria procurar o que a esta é útil e bom (COMENIUS, 2010, p. 43; 49).

Se é possível desenvolver maior saber, apesar dos malefícios que o trabalho pode causar à alma (“Sei, porém, que se excluísse das ditas ocupações humanas tudo o que é inútil, supérfluo e pecaminoso, a maior parte dos negócios humanos desapareceria”, COMENIUS, 2010, p. 43), que, então, ele seja mais bem direcionado. Para tanto, nada melhor do que misturar praticidade, técnica e cuidado interno com amparo em Deus e no conformismo com o mundo em desajustes. Nessa empreitada, ganha valor a força do livro como companhia silenciosa nos desatinos

diários. Ao presente sempre insuficiente, é somada a força tecnocrática das obras impressas. Por mais que a jornada humana para os meandros de si mesmo esteja amparada no viés místico, é possível ver o autor exaltar o lado prático de sua obra, vinculando-a à própria experiência de quem escreve. A metáfora do peregrino que visita as oscilações do mundo desnuda-se já de início com a dedicatória a D. Carlos de Zerotín. É o próprio Comenius quem narra suas vivências, dando margem para se pensar no livro como autobiografia.

Não é poesia, ó leitor; o que vais ler; bem que tenha semelhança de poesia. Mas são coisas reais, que reconhecerás lendo com entendimento, principalmente se és conhecedor da minha vida e minhas aventuras. Não relato, porém, tudo que me aconteceu, porque de algumas coisas tenho vergonha de falar; e outras não tem importância para pessoas alheias (COMENIUS, 2010, p. 18, grifo nosso).

Há a necessidade de que o leitor conheça o autor com maior proximidade para compreender as passagens da obra com maior discernimento. Sendo prático na redação, pode o autor alcançar a utilidade dos escritos. Se a experiência foi efetivada, a obra vale como instrumento de aprendizagem de como conduzir a própria existência. Um leitor inexperiente pode, assim, partir para a vida adulta com base em ditos exemplares. Embora não seja colocada como tal, a obra *O Labirinto* aparenta enunciar-se como manual prático de entrada na vida adulta. O protagonista é um viajante posto na porta de entrada para a vida profissional. Fase adulta e trabalho confundem-se.

A narrativa expõe a arte de bem viver e, assim, inspira a passar pelas etapas da vida com o usufruto do saber que, em si mesmo, pode ser experimentado. O livro-manual traz a promessa de que o leitor poderá economizar tempo no trato com futuras experiências e, assim, traça, de antemão, o seu destino, que é marcado, em contrapartida, pela não contestação do próprio destino da humanidade. O livro é um drama, porque o presente também o é. É a vida tal como acontece. Apesar de se estabelecer nisso a valorização da própria experiência humana, algo ali parece apontar para outra face de entendimento: os próprios fatos são explicativos. A experiência do próprio autor no mundo não vale por si mesma e sim a sua viagem pelo seu próprio interior, que o faz ver a realidade tal como ela é. É alcançada a translucidez do que se vê e a vida é posta no laboratório do bem existir. Por se colocar no posto de observador é que o autor dá valor prático aos seus escritos.

Com Giorgio Agamben, é possível refletir sobre a experiência no contexto moderno em perspectiva de contrariedade ao antropocentrismo que, comumente, lhe é associado. Ao se

contrapor à experiência humana tradicional, que fala por meio de máximas narradas desde tempos remotos, excluiu-se da história o próprio homem como gerador de experiências a serem transmitidas aos que virão.

Em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna. “A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. A verdadeira ordem da experiência começa por acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e às avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos”. Nesta frase de Francis Bacon, a experiência no sentido tradicional – ou seja, aquela que se traduz em máximas e provérbios – já está condenada sem apelo. A distinção entre verdade de fato e verdade de razão (que Leibniz formula afirmando que “quando se espera que amanhã o sol se levante, age-se como empíricos, pois até hoje foi sempre assim. Só o astrônomo julga com razão”) sanciona ainda mais esta condenação. Pois, contrariamente ao que se repetiu com frequência, a ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida (Bacon define-a uma “selva” e um “labirinto”, nos quais se propõe a colocar ordem). (AGAMBEN, 2005, p. 25).

Assim, a comprovação científica transferia a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números. A ciência moderna põe o método como caminho do conhecimento. Para fazer isso, executa a refundição da experiência, desapropriando-a de seus sujeitos e colocando um único novo sujeito em seu lugar. A última obra da cultura europeia fundada inteiramente sobre a experiência teria sido *Essais* de Michel de Montaigne (1533-1592) (AGAMBEN, 2005, p. 26). Le Goff contribui para entender sobre isso ao evidenciar sobre como a experiência passou a ser separada da história e constituir parte da memória a partir do início dos tempos modernos. Para tanto, refere-se a Heródoto, para quem “o que conta na narração histórica não é a importância do testemunho pessoal, aquele em que o historiador pode dizer: vi e ouvi” (LE GOFF, 1990, p. 113). A história, em contexto moderno, segue a tendência de ser vista como linha de raciocínio parecida com a de Heródoto, separando-se da memória em que vale a experiência do narrador.

Em Comenius, o passado, de alguma forma, poderia ser útil, o que poderia ocorrer desde que ele fosse expurgado das opiniões diversas a trazerem poeira por cima da verdade. Como ver os tempos de outrora com domínio do que foi ou não “verdade”? Para se filiar ao caráter unívoco do saber, haveria a necessidade da limpeza em relação à diversidade de interpretações. A humanidade precisaria passar pela ótica que detecta a uniformidade e daí caminharia para

frente. No caso de Comenius, há o inconformismo em relação ao modo como a memória de cada um registrava entes do passado. Se cada um representar os mortos do jeito que bem lhe aprouver sua imaginação, com base em sua vivência, a verdade de uma experiência única pautada na observação correta (a ensejar cenário cristalino) – dentro daquilo que se poderia chamar de razão – ficaria destroçada, prejudicando a intervenção no presente, baseada em dados “concretos”. É a realidade que “fala”. O autor apenas faz a intermediação entre o leitor e o mundo. Qualquer ser humano teria tal capacidade e daí a importância do escritor como modelo a ser seguido.

De um lado da praça vi sentados pintores que contemplavam alguns dos personagens ali presentes e os retratavam, para – como me foi explicado – não se perder a sua memória, como se perdia o som da voz, mas que se conservasse por todos os tempos. Vi, porém, que só guardavam as imagens, sendo os originais vivos sujeitos à morte e ao desaparecimento do mundo como qualquer outro ser humano. E notei, além disso, que muitos desses retratos eram falsos: algumas pessoas, que conheci em sua vida como belas e simpáticas, foram pintadas como monstros; outras, pelo contrário, sendo feias e antipáticas, foram representadas como suma beleza. Algumas tiveram dois, três, quatro retratos, e cada um diferente, assim me indignou a incúria e a falsidade dos respectivos pintores. E patenteou-me também a vaidade destas obras. Pois, revistando as coleções, achei muitas imagens empanadas, com tintas apagadas, cobertas de poeira, e muitas já apodrecidas e empilhadas num lugar onde ninguém as olhava. Que glória! (COMENIUS, 2010, p. 111).

Experiências díspares e labirinto do mundo ficam, assim, intimamente associados. Deve-se ter desconfiança das narrativas variadas com base em olhares singulares. E, desta feita, apenas colocando o próprio homem na mira da análise no interior de um laboratório é que se pode emanar certezas dignas de serem transcritas e acessadas pelos futuros leitores. Ao percorrer praças e ruas, a obra comeniana disseca o labirinto em partes e delas emana a possibilidade de uma nova composição. É o indivíduo que precisa se resolver como ser não labiríntico e encetar o olhar para o mundo como um labirinto passível de se viver com a organização interna já processada. Se cada um assim o fizer, a ordem, talvez, em um dia distante, poderá ser alcançada. Como não se tem certeza se haverá tempo suficiente para tanto, é no arranjo das próprias peças da esfera íntima que se age com teor útil.

O caráter tecnocrático filia as obras escritas ao rol de utensílios para a vida prática. Leituras boas são separadas das más e podem garantir melhorias quanto ao manuseio da vida e às prospecções mais positivas sobre o que virá. A preocupação direciona-se também aos mais jovens. Comenius lamenta a existência de bibliotecas em suas casas apenas para adornar o ambiente doméstico. Era como se houvesse “estudantes sem estudarem” (COMENIUS, 2010,

p. 53). Em sua passagem pelo ensino que valorizava os livros, foi informado de que os tipógrafos serviam ao gênero humano ao propagar o saber por um maior número de pessoas (COMENIUS, 2010, p. 53). Tentou-se convencê-lo de que os impressos faziam circular coisas úteis (COMENIUS, 2010, p. 54). Embora não discorde do uso prático dos livros, desconfia do trabalho que tudo aceita para ser processado nas prensas tipográficas (COMENIUS, 2010, p. 54).

Igualmente vi o enorme monte dessas produções que nunca foram empregadas por entes humanos, sendo entregues ao uso das traças e dos vermes, das aranhas e moscas, do pó e do mofo, e por fim foram lançadas junto ao cisco e esterco. Alguns, temendo tal sorte, nem bem concluíam seu remédio (alguns até antes mesmo de começar a prepará-lo), corriam aos seus vizinhos para implorar por prefácios, versos e anagramas a embelezar com eles as suas confecções; ora procuravam padroeiros que emprestassem os nomes e as bolsas aos novos preparados; ora apresentavam os títulos e as inscrições extraordinariamente adornados; ora ajuntavam várias figuras e lindas gravuras, e pessoalmente ofereciam à gente, e as forçavam goela abaixo das pessoas, mesmo contra a vontade delas. Vi, porém, que de nada servia tudo isso, porque havia superprodução excessiva (COMENIUS, 2010, p. 54-55).

A concordância necessária para a obtenção da ordem não passava pela necessidade de que livros em demasia fossem publicados. As tramas nascidas de debates a partir de opiniões contrárias não são, dessa forma, o espaço para se garantir maior organização ao mundo. Desfilam as contendas nascidas das opiniões contrárias. “Entre estes vi Aristóteles com Platão, Cícero com Salústio, Scot com Aquino, Bartolus com Baldus, Erasmo com os Sorbonnistas, Ramus e Campanella com os peripatéticos, Copérnico com Ptolomeu [...]” (COMENIUS, 2010, p. 56). Simula-se o encontro entre os defensores de seus pontos de vista. Comenius refere-se aos livros como acervo inacessível (“seis mil anos não seriam tempo suficiente para lê-los todos”, p. 57). Os chamados conciliares selecionam trechos e entram em atrito (COMENIUS, 2010, p. 57). “E vendo que nada podiam reconciliar; regressaram cada um a sua casa, e os eruditos tornaram às suas disputas e rixas: o que eu lamentei com muita dor no coração” (COMENIUS, 2010, p. 57). Ao encontrar-se em seu interior, no contato com Cristo, consagram-se os feitos de Deus como o grande livro a ser objeto de conhecimento. “Encontrarás aqui mais conteúdos para reflexão do que os eruditos e aqueles inexprimíveis prazeres. A leitura é um trabalho interminável, de pouco uso, frequentemente ruim e sempre traz cansaço e problemas” (COMENIUS, 2010, p. 137).

De qualquer forma, admite-se a pertinência da circulação de livros como organizadores do labirinto em que se encontra a humanidade. A força técnica de tais objetos é aclamada como

objetivo. Como já salientamos, é como se a peregrinação pelo mundo fosse a composição de uma humanidade posta em laboratório e daí os resultados podem ser aplicáveis e dizem respeito a toda humanidade. O alhures como promessa de edificação da humanidade finca seu lugar nos discursos e se universaliza como meta a ser engajada na própria maneira de serem conduzidos os desejos de cada um. À crença de que o homem é o arquiteto da história na modernidade, acrescenta-se o dilema de se pensar que a história “verdadeira” é quem molda o homem. “Vai, ó livro, à luz; não precisas temer o crítico severo; vai e corre sabiamente pelos caminhos do Labirinto. Andando e correndo, dize: Caríssimo Leitor! O que eu quero ensinar-te é o Bem Supremo” (COMENIUS, 2010, p. 13). A conversa direta ao leitor marca o tom didático de *O Labirinto*. Oferece-se um método de organização de si mesmo e técnicas de circular pelo mundo, que é figurado como labirinto.

#### **1.4 Saber e humanismo**

Mergulhar pelos enredos que tentam perscrutar a história da educação é encontrar-se, por vários momentos, com a palavra humanismo. Vejamos alguns exemplos. Manacorda realça o ensejo às metodologias ativas desde o movimento humanista (MANACORDA, 1989, p. 221). A educação liberal, que é um “acontecimento discursivo do século XVIII”, não pode ser vista de forma separada dos humanistas da Renascença (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 19).

Continuando com as reflexões nesse sentido, destacamos as palavras de José Sérgio de Fonseca Carvalho, para quem a razão de ser da educação escolar não corresponde a uma arbitrariedade e sim, com base em Scheffler, a uma escolha programática (CARVALHO, 2017, p. 1029). O autor prossegue associando tal escolha a um compromisso teórico fundado a partir de uma escala valorativa e, com isso, emergem “decorrências práticas e políticas” (CARVALHO, 2017, p. 1029). Nas decisões sobre a organização da educação, pairam os ideais humanistas que circulam na formação da escolarização moderna, que

[...] se ancora numa concepção de educação cujas raízes remontam a um acontecimento histórico inaugural: a fundação dos ideais educacionais que caracterizam o humanismo renascentista. A partir deles, a instituição escolar assume um novo papel social, pois não visa mais à preparação de um profissional especializado, mas à formação integral do homem e do cidadão. Trata-se, pois, de um acontecimento histórico que terá no âmbito da educação um papel análogo ao da democracia ateniense ou da república romana para a política: o de uma experiência fundadora da qual emanam princípios capazes de inspirar ações e orientar as

inevitáveis transformações históricas a que uma instituição social está sempre sujeita. Assim, é no princípio da formação educacional humanista [...] que se funda essa concepção de formação como a constituição de um sujeito em seu vínculo com o legado histórico de um mundo comum (CARVALHO, 2017, p. 1029).

Desse modo, é perceptível o uso do saber para sua aplicabilidade no cotidiano, não somente quanto ao emprego do que se aprendeu na esfera pragmática mais individual, associada aos ganhos e às vantagens diários. No que tange ao coletivo, urge o destaque às vantagens da humanidade como um todo coletivo. Aqui, quebram-se as barreiras entre os espaços e as diferentes temporalidades: é a humanidade, como um todo uno, que recebe as benesses do conhecimento posto como objeto a alcançar gradativa robustez. É ofertada a ideia do possível caráter encantado da totalidade humana.

O caráter útil do saber, portanto, não se filia, necessariamente, à formação e ao aprimoramento profissionais, de cunho tecnicista, que visam ao enriquecimento dos indivíduos e das nações que se formavam. O sujeito, posto na relação com o saber, não faz suas decisões somente com vistas ao seu destino prático e de livre iniciativa na trajetória de sua vida. A amplitude de suas escolhas não envolve apenas o progresso como aperfeiçoamento de técnicas que visam ao aperfeiçoamento da educação e da vida na Terra. Há que se incluir o quesito de se indignar frente aos efeitos desumanizadores de qualquer ordenação social e econômica. Aqui, o aprender fixa-se no patamar de dominar a edificação de si mesmo como ser humano que salvaguarda o bem comum. As propostas humanistas enredavam-se em querela de difícil resolução, quando mesclavam-se às discussões em torno do progresso e vantagens de uns sobre os outros. Por vezes, avanços e igualdade se desarticulam. Um poço nodal fez-se nos discursos articulados às tentativas de solucionar tal tensão. É premente, antes de nos aprofundarmos um pouco mais nisso, pensar que não há, antes da Revolução Francesa, a ideia da igualdade entre todos.

[...] quando pensamos no Estado da Idade Moderna não podemos perder de vista que, antes da Revolução Francesa, não existia o princípio de uma “lei igual para todos”: às antípodas desse, o princípio era que a lei *não* era igual para todos. Oligarquias, corporações urbanas, classes nobiliárquicas e eclesiásticas podiam invocar imunidades, privilégios, direitos consuetudinários (AGNOLIN, 2017, p. 16, grifo no original).

Entrementes, outros sentidos acoplavam-se ao ideal de justiça em meio a critérios hierarquizantes já incorporados como parte da realidade apresentada como incontestável. Falar de humanismo antes do século XVIII é embrenhar-se por tal paragem. Agnes Heller concede

certa miragem ao ambiente paradoxal de, por um lado, concessão de intervenção humana nos rumos da história e, por outro, limitações quanto aos mais graduados patamares atingidos para as realizações do gênero humano. Para isso, é importante entender a confluência entre o uso do saber em meio ao pragmatismo burguês – que adentra o terreno da sociedade de corte demasiadamente justificada como montagem irreversível – e a aclamação dele como degrau para se atingir a realização plena da humanidade em respeito a cada um e a todos simultaneamente. Afirmar Heller: “A consciência de que o homem é um ser histórico constitui um produto do desenvolvimento burguês; a condição da realização do homem é a negação da existência burguesa” (HELLER, 1982, p. 9).

A oferta de tormentas aos investimentos de se “curar” os “males” da humanidade, desse modo, é concretizada e passa a compor os discursos exaltadores das realizações plenas do ser humano dentro de todas as potencialidades que lhe são inerentes. Ao se propor a livre iniciativa como motor de rearranjo da organização social, a movimentação do saber é colocada como ponte para alcançar patamar prático de mais graduada posição social. O homem é reconhecido como agente da história. Entretanto, galgar degraus mais altos traz desequilíbrio ao tradicional caráter estamental e ainda em circulação em meio aos suportes mentais. Além disso, em meio ao que mais queremos destacar, trazer benefícios a todos, no seio do que se pode chamar de humanismo, desestabiliza a própria base burguesa, já que esforços individuais acarretam deslocamentos na composição social e econômica.

Vemos, nisso, o embate entre coletividade e individualidade, realização plena do ser humano e vantagens de uns em detrimento de outros. Como atingir o ápice de um humanismo injetado em promessa universalizante e, ao mesmo tempo, justificar que o saber arregimenta benefícios também no âmbito individual? Uma certa desorganização faz parte da edificação de um humanismo por vezes programático e pragmático, assim como ocorre com um pragmatismo tocado pela utopia humanista. Embatem-se, agregam-se, estranham-se mutuamente. Em meio a isso, ocupam espaços em discursos em (des)alinhamento. Esmero e falhas aqui e acolá. De qualquer forma, intenta-se ordenar e alisar a superfície do futuro. Evitar as rugosidades consagra-se como um valor. Arde o desejo de preparar um amanhã com o expurgo das conturbações. Para isso, aproveitar bem o tempo constitui-se como campo destacado no saber a ser desenvolvido por cada indivíduo.

É tecida, nisso, a visão dos tumultos trazidos pela busca da coesão entre o bem viver dos seres humanos e a consagração cada vez mais intensa da busca isolada de resoluções, que acabavam por culminar em vidas prósperas de alguns em contraste às condições não tão adequadas vivenciadas por uma maioria. A potência fornecida ao homem traz em si mesma a justificativa de que a existência de tais diferenças nascem por esforços individualizados merecedores dos resultados benéficos, mas, ao mesmo tempo, se a humanidade é um todo cujo cuidado é responsabilidade de cada um, como justificar que os regozijos da existência de uns existam em paralelo ao sofrimento de outros? A equação mal resolvida parece fazer parte dos discursos desde então.

Sevcenko, discorrendo a respeito do movimento renascentista, corrobora com a entrada de nosso pensamento nas instâncias de tais embates no momento em que se instauravam as ideias humanistas em seu contexto de proveniência, fim da chamada Idade Média e início da já comentada modernidade, que, de alguma maneira, continua até os dias atuais. Universalidade e respeito às individualidades grafaram suas presenças no aclamado ponto de partida de nossa era.

[...] o humanismo que se iniciou como um movimento típico das cidades italianas no século XV já ganhava as principais cidades e capitais da Europa do Norte, adquirindo uma amplitude que seus promotores pretendiam que fosse universal. A essa universalidade do humanismo corresponderia, entretanto, uma unidade de pontos de vista dentre seus representantes? Na verdade, como todos esses pensadores partiam do pressuposto do respeito à individualidade de cada um, houve inúmeras correntes diferentes dentro do humanismo, cada qual pretendendo interpretar a mensagem dos antigos e o estudo da realidade atual a partir do ponto de vista que lhe parecesse mais adequado (SEVCENKO, 1986, p. 18).

No tracejo de alinhar universalidade e individualidade, algo fica evidente no excerto citado: o tempo, assim como a divisão entre passado (como exemplo) e o presente (como cenário de estudo), passa a estar na rotina das análises e portar a figuração de um homem que age e muda a direção dos acontecimentos. Trata-se, aqui, do que Agnes Heller chama de conceito dinâmico de homem no âmbito renascentista e que também elucida as reviravoltas de um pensamento em que se embatem o universal e o individual. O homem passa a ser visto como mobilizador da história e, nisso, o “indivíduo passa a ter a sua própria história de desenvolvimento pessoal, tal como a sociedade adquire também a sua história de desenvolvimento” (HELLER, 1982, p. 9). A história geral e a saga de cada um permutam-se como ambientes de ressonância mútua. O indivíduo escreve a história, trazendo a si mesmo

para a estrutura do tempo e do espaço. A história, por sua vez, traça os caminhos do indivíduo. Nessa mescla, é aberto maior espaço para se pensar na consecução de um futuro mais calculável no âmbito social. O mesmo homem cindido entre o geral e o particular é aquele que necessita aprender a conjugar tudo isso de forma harmoniosa. Deve ser o que é e o que todos são.

[...] Esta “humanidade”, no entanto, constitui um conceito generalizado, homogêneo. [...] É neste momento que a “liberdade” e a “fraternidade” nascem como categorias ontológicas imanentes. O tempo e o espaço humanizam-se e o infinito transforma-se numa realidade social. Mas por muito dinâmico que o homem possa ser na sua interação com a história, antropológicamente ainda é eterno, genérico e homogêneo (HELLER, 1982, p. 9).

Um dos modos de solucionar a questão, garantindo o respeito à humanidade contida em cada um, foi a opção por imaginar a estabilidade política como suporte de uma vida estável a todos e a cada um, a despeito das diferenças sociais. Um tipo comum de preocupação referia-se

[...] às leis que regiam o destino histórico dos povos e o processo de formação de sistemas estáveis de ordem política. Essa especulação se configurou com maior nitidez sobretudo nas cidades italianas, onde os períodos de ascensão e declínio da hegemonia das várias repúblicas oscilavam constantemente e onde as formas republicanas, desde o século XIV, vinham sendo ameaçadas pela força de oligarcas e ditadores militares, os *condottiere*. Os paduanos Albertino Musato e Marcílio de Pádua, já por volta do século XIV, consideravam que eram os homens e não a Providência os responsáveis pelo sucesso ou o fracasso de uma comunidade civil em organizar-se, prosperar e expandir-se. [...] . Assim sendo, nem os homens existiam e se reuniam para adorar a Deus, nem era ele o fundamento de toda autoridade. Surge, pois, uma concepção social e uma teoria política completamente materialistas e utilitárias (SEVCENKO, 1986, p. 21-22, grifo no original).

Como se percebe, é traçado um plano para um humanismo de cunho universal, assegurado na longa duração, que se faz, no entanto, de forma prática, ajustando-se às sutilezas das circunstâncias históricas da época em que se vive. Tempo breve e tempo longo são representados, com ênfase, no formato adquirido na intersecção entre ambos. Nela, é permitido sonhar com a ação humana. Para isso, o sujeito precisa de certo heroísmo. “O herói é o verdadeiro tema da *modernité*. Isto significa que para viver a modernidade é preciso uma formação heroica” (BENJAMIN, 2000, p. 10, grifo no original). As palavras de Walter Benjamin palmilham a relação entre modernidade e aspiração ao posto de herói no presente. A marca do indivíduo, que assim consegue se immortalizar, fará parte, no futuro, de critério de ordenação do tempo e das ações no espaço. O usufruto do exemplo perpassa qualquer ser humano. É uma garantia, assim, que a igualdade seja assegurada, a despeito das diferenças sociais. Estamos, ainda, circulando em meio à tensão entre utilidade do saber no tocante às

esferas coletiva e individual. Na força pragmática que age no humanismo, não basta trazer vantagens a si mesmo e/ou à comunidade a que se pertence. A totalidade humana necessita ser atingida.

No interior do desejo de se tornar herói, a palavra progresso, por vezes, opera nos discursos, em grande parte no que se refere ao incremento do saber no decorrer do tempo. Quem emite fala sobre isso necessita aprender que é imprescindível se submeter à preocupação de não desbotar as cores humanistas em ação no cotidiano. Francis Bacon (1561-1626) aciona o caráter utilitário do saber tanto para o Estado como para o indivíduo. Contudo, procura evidenciar que conhece seu dever, como “herói”, de afastar utilidade e lucro, tecendo, assim, um progresso mais próximo dos sentimentos humanistas, pois, nele, brilhava o benefício à coletividade. “Pois bem, ao falar de utilidade e ação não me refiro a esse fim antes mencionado de aplicar o conhecimento ao lucro”, pois a ânsia do saber para proveito profissional “[...] distrai e interrompe a busca e o progresso do conhecimento [...]” (BACON, 2007, p. 62).

A honra ao conhecimento fortalecia a relação entre progresso e futuro, mas se pronunciavam também dizeres a minimizarem o interesse individual da livre iniciativa no aqui e agora. Novo pecado era esboçado e, dele, precisava-se desviar: não contribuir para o avanço em moldes coletivos. Progressos individuais somavam-se ao objetivo de ser atingido o único fim: o estado coletivo da perfeição humana. Quando isso ocorreria? Não se sabe. Todavia, basta agir com base na crença naturalizada de que o tempo de expurgo do azedume humano é uma verdade e não se agrega a qualquer utopia.

Embora fosse condenado o benefício individual, não se desprezava o que é oferecido pelo trabalho na vida de cada um. Incentivavam-se as atividades cidadinas atinentes ao lucro, pois quanto “à fortuna e progresso, a beneficência do conhecimento não é tão limitada que só dê fortuna aos Estados e comunidades, mas dá também às pessoas particulares” (BACON, 2007, p. 93). Entrementes, o que parecia ganhar maiores cores era o uso do saber para as gerações futuras no íntimo de um movimento visionário de colaborações a se somarem - sem recuos e turbulências - na perfeição apontada para o “fim último” de todos. E, dessa forma, o conhecimento era vinculado à imagem de um “rico armazém” de frutos a serem colhidos pela humanidade no futuro e não uma “tenda para ganho” individual no presente. A colheita haveria de ser coletiva. Os frutos divididos. A humanidade, como um todo, seria beneficiada.

Mas o maior erro de todos é confundir ou situar indevidamente o fim último ou extremo do conhecimento [...] como se no conhecimento se buscasse um sofá onde dar descanso ao espírito inquisidor e inquieto, ou um terraço, de onde a mente errante e variável possa gozar de bonitas vistas, ou uma torre altiva sobre a qual possa alçar-se o espírito orgulhoso, ou um forte ou lugar dominante para a luta e o combate, ou uma tenda para ganho e venda, e não um rico armazém para a glória do Criador e melhoria do estado do homem (BACON, 2007, p. 61).

Todos seriam contemplados por melhorias e o caráter humanista, assim, ficaria salvaguardado. Percebe-se que a finalidade do conhecimento era visitada por elementos místicos - cuja destinação era a honra a Deus – e outros ditos mais concretos, moldando-se, por consequência, um “Paraíso” terreno, além do já conhecido lugar celestial de benesses no além-túmulo. Laicizava-se o destino da humanidade, mas era preservado o sentido da história para além do visível no presente, agindo-se, assim, da mesma forma, no plano invisível, revestindo a espécie humana com o manto de uma capacidade ontológica de nutrir o conhecimento em busca de realizações para o gênero humano. O impulso para a partilha faz parte da própria constituição de qualquer ente racional. A *Nova Atlântida*, de Bacon, figura como um laboratório para o futuro, em forma de um colégio utópico. A seguir, encontram-se, sobre isso, as palavras do capelão do autor na introdução póstuma da mesma obra, citadas por Delumeau (1997, p. 258): “Essa fábula, meu mestre a concebeu a fim de apresentar um modelo ou uma descrição de um colégio que seria fundado, tendo em vista a interpretação da natureza e a produção de grandes e maravilhosas obras para o bem de todo o gênero humano”. A chamada fábula é pensada como instrumento a ser aplicado na realidade. As forças prática e humanista rodopiam entre as elucubrações de Bacon. No entendimento de Delumeau, a *Nova Atlântida* “[...] figura-se [...] como ‘a primeira utopia fundada sobre a ciência e o culto do método experimental’” (DELUMEAU, 1997, p. 257). Bacon, desse modo, foi o primeiro a querer fazer da ciência um instrumento de poder para o homem. As inovações técnicas agiriam no sentido de aprimorar o próprio estado de pertencer à categoria humana. A ciência é engendrada como utopia, que, por sua vez, recebe cunho mais tangível.

O futuro emoldurava-se em contornos mais terrenos e palpáveis. No entanto, nessa representação, sobrepunham-se camadas de feitos humanos mergulhados em um caráter profético do que virá. Afirmavam-se conjecturas de um amanhã dentro dos projetos do hoje. A noção de progresso ganhava tonalidades robustas, interligando-se às possibilidades de seu uso sem ferir a marcha do aperfeiçoamento em todos os recantos da coletividade. Caminhava-se para o caráter mais pragmático do conhecimento. Eram regidos, entretanto, argumentos em

torno do bem dos seres humanos em geral. Uso e caridade desfilavam juntos na promessa do progresso, cujos limites não sofriam restrições caso cada um compreendesse a si mesmo como parte da engrenagem a funcionar também por si mesma. É preciso saber aplicar o conhecimento à caridade e “não ao envaidecimento” e o seu uso não se refere “à ostentação” (BACON, 2007, p. 25). A humildade e o comprometimento com o futuro histórico infiltraram-se, destarte, na forma que cada indivíduo deveria atribuir ao seu cotidiano. Acumulavam-se bases para se pensar num tipo ideal do ser humano conforme a tonalidade moderna.

Nessa empreitada, variados autores mobilizaram palavras. Montesquieu (1689-1755), a despeito de traçar discurso de valorização da frugalidade e humildade – parece admirar o processo comercial e industrial dos ingleses, identificando-se com o crescimento urbano e, assim, com o enriquecimento de alguns a partir das oportunidades citadinas. “Admirava a sede de riqueza que se apoderava de todos os burgueses, artesãos, nobres e os forçava a acumular capitais sem limites, procurando sempre mais e mais” (DIAS, 1992, p. 169). Eis as palavras de Montesquieu sobre o assunto: “Este ardor pelo trabalho e essa paixão de enriquecer-se se transmitem de condição a condição, desde os artesãos até os grandes do reino” (MONTESQUIEU, 1982 *apud* DIAS, 1992, p. 169).

Na tentativa de discorrer sobre a melhor maneira de regular os sentimentos no contexto político da democracia, Montesquieu engendra menção positiva à consonância entre essa forma de governo e as atividades comerciais. Ruma-se à busca da humildade como reguladora das relações, criando o que o pensador chama de “espírito do comércio”. Vejamos seus dizeres.

É que o espírito do comércio traz consigo o de frugalidade, de economia, de moderação, de trabalho, de prudência, de tranquilidade, de ordem e de método. Assim, enquanto esse espírito subsiste, as riquezas que produz não acarretam nenhum efeito pernicioso. O mal surge quando o excesso de riquezas destrói este espírito de comércio; vê-se subitamente surgirem as desordens da desigualdade, que ainda não se tinham feito sentir (MONTESQUIEU, 1982, p. 84).

A frugalidade, como se percebe, garante a igualdade entre todos. Cada sujeito, com o autocontrole introjetado em seu interior, exigiria, de si mesmo, o conluio com tal jeito de ser. O bem e o mal recebem contornos nítidos. O primeiro é alicerçado ao trabalho, promovendo um método cujo resultado é chegar em um constante estado de felicidade. O segundo recai sobre a desordem trazida pela desigualdade, da qual se deve ter medo. Por fim, quanto ao assunto, ressalta-se a república ateniense, na qual, conforme Montesquieu, era valorizada a introjeção do amor ao trabalho. “Sólon fez da ociosidade um crime e pretendeu que todos os

cidadãos prestassem contas da maneira pela qual ganhavam a vida” (MONTESQUIEU, 1982, p. 84).

Montesquieu procura, assim, estimular a contenção das paixões em direção ao luxo. Humildade e propensão à frugalidade deveriam permear o espírito das pessoas no sentido de respeitar a todos, incitando, neles, o sentimento de pertencer, de forma harmônica, ao gênero humano. Agindo assim, renunciava-se às paixões individuais e maior seria a entrega às paixões gerais, o que constituiria uma virtude no Estado político (MONTESQUIEU, 1982, p. 79-80). O amor à temperança é, outrossim, o amor à democracia. Todos devem usufruir da mesma felicidade, o que só se alcança caso haja tendência à frugalidade geral.

O cenário humanista seria alcançado, portanto, desde que se espraiasse tal modo de ser para as vidas privadas. Lutar pelo bem é saber regrar-se dia a dia. Ser abastado forma-se como estado para além da prática e propiciador de uma alegria suprema de estar vivo. A igualdade - alicerçada na frugalidade que alinhava todos à mesma paixão e amor pela democracia - é ressaltada, sem que, para isso, sejam anuladas as desigualdades sociais. Ricos e pobres manteriam as esperanças nas leis que regulam os espíritos e, dentro do âmbito doméstico, rumariam seus esforços para a humildade e tendência reguladora aos ímpetos para o luxo. Seria assegurada, desse modo, a igualdade.

O amor pela frugalidade limita o desejo de possuir a atenção exigida como necessária para a família e até mesmo como supérfluo para a pátria. As riquezas oferecem um poderio de que um cidadão não pode beneficiar-se, sob pena de prejudicar a igualdade: proporcionam delícias de que tampouco deve fruir porque, do mesmo modo, seriam contrárias à igualdade (MONTESQUIEU, 1982, p. 80).

A renúncia às “delícias” proporcionadas pelas riquezas é colocada como obrigação civil. Impor o ímpeto da simplicidade no âmbito doméstico, para Montesquieu, é sinônimo de serem abertas as portas às despesas públicas, de modo que todos sejam beneficiados. Mais uma vez, a antiguidade é acionada como exemplo a ser seguido. Atenas e Roma são os exemplos. “Nessa época, a magnificência e a abundância nasciam do seio da própria frugalidade” (MONTESQUIEU, 1982, p. 80). Ostentação pública e regramento dos dispêndios nos lares, sejam esses dos mais abastados ou dos menos privilegiados: aparente contradição que traria a paz e a felicidade futuras. Luxo e simplicidade. Ainda sobre a antiguidade, diz Montesquieu: “[...] assim como a religião exige que se tenham as mãos puras para prestar oferendas aos

deuses, as leis exigiam costumes frugais para que se pudesse ofertar à pátria” (MONTESQUIEU, 1982, p. 80).

Prosseguindo com o tema, o autor assevera que as leis possibilitam a frugalidade e a igualdade gerais que estão na própria natureza da sociedade democrática. Haveria o espírito genuinamente pertencente a esse tipo de composição política e as leis são um reflexo dele. “A igualdade e a frugalidade, que de acordo com Montesquieu eram impostas pelas leis, não foram criadas por essas leis. Elas resultaram de um modo de vida e foram simplesmente consolidadas pelas leis” (DURKHEIM, 2008, p. 52-53). O estado de natureza das coisas está vinculado a esse modo de vida. Na aristocracia, os nobres também devem cultivar a simplicidade. Isso encanta o povo, fazendo-o compartilhar prazeres e esquecer suas fraquezas. Assim sendo, a frugalidade aristocrática evita o ódio e a inveja, causando felicidade (MONTESQUIEU, 1982, p. 87).

Eram encetados modos de distribuir a graça de fazer parte da ala dos seres considerados mais evoluídos entre os viventes. Ser dotado de vida humana é estar incluído no segmento superior a todos. Apesar da hierarquização entre grupos e povos, reina a distribuição igualitária dos benefícios inerentes a se constituir em cada um. Em Montesquieu, a suntuosidade pública é um modo de fazer valer, na força das representações, o que já vem impregnado na própria constituição humana: a equiparação igualitária.

Distribuir o dom de ser humilde veio acompanhado de outra solução para fortalecer a igualdade. Trata-se de fazer adentrar cada pessoa no ambiente da escola, que é posta como espaço/tempo de consagração das utopias na alçada do lado mais sólido da vida (o trabalho e a sobrevivência) e também no patamar menos tateável (o futuro de belezas coletivas, consagrando-se a alegria de estar vivo). O estado de nobreza – traduzido pelos rituais de civilidade – necessita se espalhar pela coletividade, igualando os indivíduos.

\*\*\*

*A civilidade pueril*, do humanista Erasmo de Rotterdam (1466-1536), lançado em 1530, seria “o primeiro livro didático da escola moderna” (BOTO, 2012, p. 23). Esboçava-se um imaginário sobre a educação em que havia “um aprendizado da civilidade ou de um roteiro de bom comportamento, que se somava ao aprendizado do ler, do escrever e do contar (BOTO, 2012, p. 23).” A escola moderna desponta, destarte, como ponte de acesso ao que cada pessoa

deve introduzir a si mesma, no tocante aos jeitos de agir em cada segundo em que se está na Terra e, quiçá, inclusive, no ambiente pós-túmulo, tal como se elucida em Comenius. Humanizando o espaço/tempo após o fenecimento, Comenius disserta acerca da manutenção do saber nas instâncias não palpáveis após a extinção corporal. Para isso, é preciso saber morrer.

“A vida é movimento, a morte é quietude”. Todavia, a morte do homem, porque não traz ao homem o fim, mas apenas o transporta para outro lugar, não extingue o pensamento, os desejos e os esforços, mas fá-los tender para mais além. E para onde? Para a própria eternidade que, finalmente, marca o último limite das coisas. A morte é apenas o ponto ou a dobradiça sobre que gira a eternidade. [...]. Morrendo assim, todo o velho santo será como Sansão que, ao morrer, matou mais inimigos do que havia matado em vida e triunfará da própria morte de tal modo que o seu triunfo se prolongará na própria eternidade sem fim (COMENIUS, 2014, p. 280; 290).

A formação da escolarização moderna aparece intimamente associada ao humanismo. Nisso, vemos a movimentação das palavras comenianas rumo ao (re)conhecimento, de fundo organizacional da vida, de uma das cisões modernas: a separação entre natureza e cultura. Essas são apresentadas como instâncias cindidas. Todavia, é admitido que ambas se articulam de modo que se ajuíze que a primeira garante a segunda, que, por sua vez, constituiu o tempero, fornecido de antemão no momento da criação humana, de se viver tal como requer fazer valer a própria constituição humana. “Os instrumentos da cultura são dados a todos os homens, e não apenas a todos em uma determinada nação, mas a todos em todo o mundo” (COMENIUS, 2014, p. 50). Os instrumentos de cultura seriam os sentidos, a mente, o coração, a língua, as mãos e a lentidão do crescimento “para realizar tudo aquilo que se deve realizar [...]” (COMENIUS, 2014, p. 50). “Neste aspecto, não há qualquer diferença de povo para povo, em qualquer parte do mundo” (COMENIUS, 2014, p. 50). Com apoio em Anthony Pagden, é possível pensar que a mitologia cristã foi marcada pela presença de um só progenitor para toda a humanidade, acendendo a crença na perfeição do plano divino junto ao mundo natural, o que teria gerado a ideia da unidade do gênero humano (PAGDEN, 1988, p. 40).

Portanto, formulou-se espaço para a ideia de uma comunidade cristã aberta a todos os integrantes das diferentes camadas sociais e de locais diferentes, incluindo, nisso, os povos com os quais os europeus entraram em contato com a expansão marítima. Apesar das oposições entre protestantes e católicos, havia, entre ambos, a circularidade da ideia de que a Europa

[...] encarnava a civilização mais perfeita do ponto de vista do homem natural, mas também que era o reduto da única verdadeira civilização, aquela fundada na fé cristã e, principalmente, no sentido histórico transcendental do mistério da Redenção. A Europa, sede da cultura e reduto da cristandade, assumia a representação do destino

imane e transcendental da humanidade, sendo a história europeia o único devir humano dotado de autêntico significado (O' GORMAN, 1992, p. 195).

Manacorda (1989, p. 200), ponderando sobre as correlações entre Contrarreforma e escola, destaca a intensa e variada atividade educativa por parte do clero católico. Em busca da integração entre todos, com vistas a formar um mundo católico, destacaram-se as escolas jesuíticas, inclusive como porta de entrada dos povos com os quais os europeus haviam entrado em contato na modernidade e que desconheciam o cristianismo. Bartolomeu de Las Casas sustentava que todos os homens, a despeito de sua condição, teriam lugar na escala histórica, que seria a mesma para todos os povos (PAGDEN, 1988, p. 197). Da mesma forma como se pensava na escola como ponte de acesso civilizacional entre adultos e jovens, também era colocada a mesma solução entre europeus e povos considerados inferiores (PAGDEN, 1988, p. 197). Havia, nisso, o entrelaçamento entre hierarquização e relações amistosas. Apesar de se admitir a superioridade de uns sobre outros, ao mesmo tempo, há a suposição de que existe uma certa amizade nas relações humanas. O homem, por natureza, tem a capacidade de comunicar-se e, assim, compartilhar um objetivo comum (PAGDEN, 1988, p. 43). O que mais nos interessa aqui é enfatizar que a entrada nos ritos civilizacionais era também um enlace para se tornar humano. O batismo, por conseguinte, era literalmente um rito de passagem para se exercer a verdadeira humanidade (PAGDEN, 1988, p. 41).

Do mesmo modo que se deve aceitar ser humano na esfera coletiva, também é recomendado que o indivíduo siga a sua própria vocação. Isso significa preencher a lacuna cuja resposta foi desenhada de antemão, certificando a origem comum das criaturas, o que aparece nas orientações aos professores deixadas por Comenius. “[...] não nos é evidente para que coisa nos destinou a divina providência” (COMENIUS, 1957, p. 140). Incontestável, porém, é que a cultura traz melhorias a partir das potencialidades oferecidas pela natureza, de forma igualitária, a todos, que, assim, serão unificados pelas mesmas leis e regras de convivência.

É certo [...] que, por vezes, de pessoas paupérrimas, de condição baixíssima e obscurantíssima, Deus constitui órgãos excelentes da sua glória. [...] Não deve fazer-nos obstáculos o facto de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar um espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria. [...] os débeis e os estúpidos, mesmo que nos estudos não façam nenhum progresso, tornam-se, todavia, mais brandos nos costumes, de modo a saberem obedecer às autoridades políticas e aos ministros da Igreja (COMENIUS, 1957, p. 140).

Utilidade do saber, vocação, trabalho e domínio do jeito certo de exercer o posto de ser humano (possível em cada um) formam um amálgama no qual é difícil discernir o que está mais para o lado pragmático da vida concreta (tempo curto de um ente no mundo) ou para a faceta universalizante de saber ser um ser humano a contribuir para a história coletiva da humanidade. Tal massa homogênea de ideias vibra no excerto de Comenius, que versa acerca da escola da vida adulta na *Pampaedia* e coincide com o momento vivido pelo peregrino em *O Labirinto*. A profissão revela-se um meio de exercer o “cargo” de ser humano na esfera terrestre. O próprio mundo confunde-se com o ambiente de um edifício no qual se desenrola a produção manufatureira. Ser e fazer são indicados, nesse cenário, como parcelas que devem ser destacadas quando se pensa acerca de si mesmo e da coletividade.

[...] como se deve proceder na escolha, isto é, como escolher e que gênero de vida escolher? Resposta: o gênero de vida ou profissão deve ser: 1. *Seguro*, em ordem à salvação da alma. E não bastará que seja isento de perigos, mas deverá também contribuir ativamente para a salvação própria e para a dos outros. 2. *Honesto*, em razão da fama e do bom nome. 3. *Útil*, em razão do sustento do corpo. Com efeito, não somos anjos; precisamos do necessário. Finalmente, se possível, agradável, isto é, tranquilo e cômodo. [...] aquela *única coisa necessária*, que se deve escolher, deve ser tal que aproveite, não apenas a cada um em particular, mas sobretudo a toda a comunidade. Efetivamente, não nascemos apenas para nós. Com este objetivo, seria útil que ninguém dispusesse de si por si mesmo, mas tivesse em consideração a sua vocação, do mesmo modo que Cristo nem se arrogava fosse o que fosse, nem acolhia senão aqueles que ele chamara. Por isso, disse: “Não foste vós que me escolheste, mas eu que vos escolhi a vós” (COMENIUS, 2014, p. 266-267, grifo no original).

Huizinga indica caminho para se pensar na utopia humanista, em geral, como a busca de uma vida bela (HUIZINGA, 1978, p. 39). Na empreitada em busca dela, o mesmo autor sugere a anterioridade de tal sonho em relação ao início da modernidade (HUIZINGA, 1978, p. 39). Sem querer procurar a origem de tal desejo, apenas se realça, aqui, a repetição dele pelo tempo em vozes diferentes, que, a despeito de suas singularidades, apresentam algo em comum. Ressonâncias de sabor paradisíaco rondam aqui e acolá. Duby procura adentrar o ambiente europeu em fins da Idade Média e vê nas heresias um ponto de conexão com o ato de humanizar o todo coletivo por meio da igualdade entre todos os “filhos de Deus”, o que corresponderia à “esperança obscura numa Idade de Ouro”, repetindo o que houve “nos primeiros dias do mundo” (DUBY, 1993, p. 166). Os pobres

[...] partiam em turbas cegas à procura do Salvador, pilhando de passagem os celeiros da igreja. Para estas coortes errantes que a miséria empurrava para frente, o papa, os bispos que abençoavam os seus perseguidores, que incitavam a cavalaria a afogar em sangue a rebelião e o impulso espontâneo da sua esperança, tinham as feições de Anticristo (DUBY, 1993, p. 166).

A respeito do caráter humanista das heresias no mesmo momento histórico, Laura de Mello e Souza também oferece reflexão. “Cátaros, albingenses, joaquimitas, franciscanos não foram reformadores medievais, expressões do anseio [...] de humanizar a religião por meio da crítica ao caráter excessivamente temporal da Igreja?” (SOUZA, 2005, p. 226).

Por fim, queremos realçar as relações entre natureza e homem no pensamento moderno. A superioridade da espécie humana ressoa em vários dizeres da época. Ao mesmo tempo, cada ser recebe dosagens de um fluxo que é, por vezes, sugerido como natural. É entre montagens e desmontagens sobre o tema que se encontram os variados discursos sobre a capacidade do homem em garantir o seu caminho com felicidade regular e, de preferência, progressiva. Fechamos o texto com as palavras de Francis Bacon, que destaca a natureza devido às suas possibilidades infinitas de investigação, submetendo o homem ao jogo de sempre perscrutá-la. Abre-se brecha para a imprevisibilidade, por mais que se queira traçar um plano ordenado para o que virá. Afirma-se que os novos eventos (identificados, por exemplo, com novos instrumentos criados pela humanidade)

[...] são tão heterogêneos e tão distantes do que antes era conhecido que nenhuma noção anterior teria podido conduzir a eles. Desse modo, é de se esperar que há ainda recônditas, no seio da natureza, muitas coisas de grande utilidade, que não guardam qualquer espécie de relação ou paralelismo com as já conhecidas, mas que estão fora das rotas da imaginação. Até agora não foram descobertas (BACON, 2002, p. 93).

## CAPÍTULO 2 – MOVIMENTOS ENTRE PASSADO E PRESENTE

É comum associar a forma do tempo a um fluxo de evolução contínua rumo ao futuro. São acessadas, por conseguinte, cenas que se derramam umas após as outras e se confundem com a visão de uma marcha da humanidade colocada em cima de uma flecha que aponta para frente. Norbert Elias, refletindo sobre as narrativas relativas ao tempo na modernidade, relata que, ao

[...] tratarmos dos problemas relativos ao tempo, uma das principais fontes de dificuldades é a tendência, muito difundida, a atribuir ao “tempo” em si algumas propriedades dos processos dos quais esse conceito representa, simbolicamente, os aspectos evolutivos. Dizemos que “o tempo passa”, referindo-nos às transformações contínuas de nossa vida ou das sociedades em cujo interior vivemos. [...] uma das chaves essenciais para resolver os problemas suscitados pelo tempo e por sua determinação é a capacidade, característica da espécie humana, de apreender num relance e, por isso mesmo, ligar numa mesma sequência contínua de acontecimentos aquilo que sucede “mais cedo” e o que sucede “mais tarde”, o “antes” e o “depois”. [...] O enigma que eles [passado, presente e futuro] colocam diante de nossa inteligência repousa, acima de tudo, no caráter oscilante de sua ordenação da estrutura temporal das sequências: o futuro de hoje é o presente de amanhã, e o presente de hoje é o passado de amanhã (ELIAS, 1998, p. 61-62).

Quisemos mover, com tal introdução, o sentimento de quão enigmática é a discussão sobre o tempo e daremos, a partir de agora, sequência a uma ideia já tratada anteriormente acerca da vontade de ordenação que reverberou, nos primeiros séculos da modernidade, quanto ao que se imaginava acerca do movimento do tempo na história. Versa nisso, como visto, um otimismo em oposição a um passado associado ao atraso. Lucien Febvre detecta, no século XIX, especificamente com Jules Michelet, a “criação” da Renascença, que estaria ligada ao realce da antiguidade clássica no alvorecer da chamada modernidade. E, para isso, o desprezo ao período medieval tornou-se forte. “Michelet chegava até mesmo a acrescentar: nenhum compromisso em seiscentos anos” (FEBVRE, 1995, p. 19).

Febvre refere-se ao seu próprio tempo como contexto mobilizador da imagem ordenada do processo histórico humano advindo das palavras de Michelet. Nesse ritmo, desnuda-se, conforme o autor, um modo de ver a história que permaneceu no tempo em fragmentos de diversas falas, sendo repetido continuamente sem muitas variações. Ou seja, a poeira de ideias, que desenha o andamento do tempo, acomodou-se em um formato que se enlaça ao trajeto de uma linha em forma de flecha (apontando para frente), sendo posto em prática em variados momentos. E, nisso, três acontecimentos são referidos como os marcos de uma era de maior

felicidade em contraste à tristeza do período anterior. Vejamos quais são eles em trecho escrito por Febvre.

Assim, enquanto a Renascença hesita, a Contra-Renascença se organiza. Assim a curva se acaba e Michelet traça, pela primeira vez, o grande afresco do século XVI com seus três tempos: 1) A Renascença. 2) a Reforma. 3) A Contra-Reforma. É o próprio quadro do nosso pensamento histórico que ele traça com mão segura, que lança na história por um século. Dessa forma opera Michelet, na história e enquanto historiador, exatamente o trabalho dos grandes médicos, dos grandes clínicos, que, reunindo fatos esparsos, agrupam-nos numa rigorosa síntese, e com eles criam uma entidade mórbida nova. Não é muito dizer que ele criou a Renascença. Criou muito mais. Toda a curva, toda representação que gostamos de dar, depois dele, da história tão prodigiosamente rica, variada e diversa do século XVI. Fez esse drama em três atos, que nós todos conhecemos, e que nos pareça natural que conheçamos. Mas esse *natural* não foi a natureza, não foi a realidade que o criou. Foi o cérebro de um criador de história. Foi o cérebro de Jules Michelet (FEBVRE, 1995, p. 278).

Depreende-se, do excerto, reflexão sobre a maneira pela qual tecemos nossos “desenhos” acerca daquilo que é certo na vida: o andamento das cenas diárias enquanto estamos vivos, antes de nós e após a nossa morte. Assim, o “eu” e o “nós” figuram conjugados de forma íntima. Além disso, somos levados a refletir sobre os diferentes modos de estar no tempo e sobre aquilo que está tão perto e tão longe: a própria fluidez dos instantes. Estamos no terreno da fugacidade, que turva qualquer compreensão lisa e exata, mas isso não impediu que se enredassem perspectivas para as maneiras como, no decorrer da história, pensou-se a respeito da forma adquirida pelo andamento do tempo. Reservamos, para o capítulo que por ora se inicia, uma escrita voltada para a inserção do pensamento nesse assunto, incluindo as maneiras como o passado e o próprio presente eram encarados no contexto em que Comenius viveu.

## 2.1 De tempos em tempos

Além do alinhamento a relembrar uma flecha, costumeiramente atribuído à modernidade, pensemos, agora, em outros riscos traçados para se imaginar o andamento da carruagem temporal. Georges Duby disserta acerca do estilo de imaginá-la antes das transformações da chamada Baixa Idade Média, em que o incremento das atividades comerciais e a formação da burguesia abalaram a rotina apoiada unicamente na vida rural tipicamente feudal. Mesmo em meio às cidades (símbolos de novas configurações sociais), as catedrais, ali construídas, concentravam a encenação do tempo (ainda ligado ao ápice da ruralização e explicação teocrática para a realidade) em um elemento arquitetônico: trata-se das rosáceas.

Essas constituíam o círculo representativo da perfeição divina, que tomaria, em suas mãos, o controle da temporalidade. Duby aponta o século XIII como o tempo de turbulências – a trazerem desconfianças - quanto à crença, tipicamente atribuída ao período medieval, naquele tempo identificado com a circularidade e a regência onipotente do Criador sobre o seu gerenciamento.

Antes desse século, a visão predominante sobre o tempo era a de que ele formava um bloco homogêneo, no qual passado e futuro encontravam-se, de forma coerente, no presente. As três instâncias (passado, presente e futuro) funcionariam a partir da exemplaridade divina e relações místicas e, assim, aos

[...] olhos da eternidade, a época da criação e a do fim do mundo confundiam-se, e o instante vivido juntava-se a elas. Santo Agostinho e Dinis, o Areopagita, tinham exprimido essa concepção do tempo. Nela se haviam apoiado as concordâncias de Suger, os exemplos bíblicos de Pedro, o Comedor, e toda a construção simbólica em que a arte das catedrais reduzia o tempo ao rodopio cósmico das rosáceas. Os acontecimentos do passado não explicam o presente, prefiguram-no, ao mesmo tempo que o concluem” (DUBY, 1993, p. 168-169).

Portanto, como se vê, a rosácea impera como gesto de fazer valer a perfeição do círculo como pulsação do próprio andamento da história que se mistura com o próprio Criador. As vistas de quem a contemplava eram direcionadas no sentido de enxergarem a fundição de todas as temporalidades em meio ao eterno recomeço. Exposta na catedral, a imagem circular pode ser associada a uma espécie de resistência às mudanças, impondo seu feitio giratório perante os olhos de quem nela depositava sua atenção. Estar presente nas celebrações era ação de ser um bom católico passivo frente ao movimento do tempo no interior do círculo, visível tanto pelo lado de dentro como de fora das igrejas. Era aceitar estar dentro dele e entregar o destino aos ditados do sopro divino. Saber se amoldar ao fluxo onipotente é pilar de sustentação para a vida.

Le Goff procura remexer o que estava em pauta em fins da Idade Média para que o círculo perfeito começasse a sofrer desarranjos no plano mental. Uma das forças agentes estava vinculada às já mencionadas atividades urbanas que desconfiguravam o cenário feudal. O lucro agia como elemento de desfiguração do tempo visto como orquestrado exclusivamente por Deus. Homens também desejam fazer o mesmo. O burguês é identificado, assim, como ladrão do tempo e, por isso, o clero, nos séculos XII e XIII, prestou atenção ao modo como os homens se apropriavam de prerrogativas divinas e ao fato de que o monopólio divino e clerical sofria desgaste no âmbito de apontar os rumos do imaginário (LE GOFF, 1989, p. 41). Poderia suceder

um redemoinho de transfiguração para o apoio no curso temporal a figurar nas rosáceas dentro do ritmo clerical. Os mesmos olhos, que contornam o círculo perfeito, poderiam ser aqueles que, ao vislumbrarem o céu, desejariam que as determinações divinas migrassem para os indivíduos ou, pelo menos, fossem compartilhadas entre Criador e criatura.

Salvaguardar o tempo quase estático – de um futuro a se confundir ao destino das almas – fazia-se necessário por parte das autoridades católicas em seu ímpeto de planejar o palco onde os pensamentos se manifestavam no dia a dia. Daí a proliferação das rosáceas, que, aparentando manejar o tempo, fortificaram-se nas catedrais. Resistiam ao sol e à chuva, convivendo, dia e noite, com os transeuntes das cidades. Claridade e escuridão naturais alimentavam o peso que elas exerciam para que todos estivessem em conluio ao começo do mundo, que se misturava, de forma mágica, ao seu epílogo. “[...] o início e o final do processo são [...] fixados pela transcendência do início e do fim, pelo pecado original e o Juízo Final” (HELLER, 1982, p. 9). Estar no presente era imergir no vaivém quase hipnótico da circularidade colocada como perfeita.

Retomemos a ideia usada anteriormente de que, no Renascimento, o tempo e o espaço humanizam-se (HELLER, 1982, p. 9). Vale acrescentar, agora, que a relação do homem com as situações adquire maior fluidez (HELLER, 1982, p. 9). Em outras palavras, não é preciso mais esperar o movimento do tempo circular e se filiar a uma jornada cujo fim é injetado de antemão. A regência do ato de viver, de certa forma, passa para as mãos das pessoas. Portanto, “o passado, o presente e o futuro transformam-se em criações humanas” (HELLER, 1982, p. 9). Le Goff, referindo-se ao fim da Idade Média e início da modernidade, indica que o “homem do tempo novo é, com efeito, o *humanista*” (LE GOFF, 1993, p. 71, grifo no original). Ou seja, este homem é aquele que sabe provocar um sentido utilitário em meio ao tempo e ao caráter de ser humano, entrelaçando vida prática e abstrações a respeito do que significa integrar a humanidade. Era urgente saber lucrar, o que deveria constituir o objetivo de quem usa bem o tempo. “Nasce um humanismo à base do tempo bem calculado” (LE GOFF, 1993, p. 71). Assim, perder

[...] tempo torna-se um pecado grave, um escândalo espiritual. Segundo o modelo do dinheiro, por imitação do mercador que [...] se torna um contabilista do tempo, desenvolve-se uma moral calculadora, uma piedade avara. Um dos mais significativos propagandistas da nova espiritualidade é o pregador em voga no princípio do século XIV, o Dominicano de Pisa, Domenico Cavalca, falecido em 1342. Na sua *Disciplina degli Spirituali* dedica dois capítulos à *perda de tempo* e ao dever de *conservá-lo e de*

*medi-lo*. A partir de considerações tradicionais sobre a preguiça e através de um vocabulário de mercador (o tempo perdido é para ele o talento perdido do Evangelho – o tempo é já dinheiro!), chega à espiritualidade do emprego do tempo bem calculado. O preguiçoso que perde o seu tempo e não o mede é semelhante aos animais, não merece ser considerado um homem [...]. O tempo, que só pertencia a Deus, é agora propriedade do homem (LE GOFF, 1993, p. 71-72, grifo no original).

O ser humano, que era conhecedor das artimanhas de usar o tempo para promover lucro, foi arremessado para a representação que relativizava o seu carácter de pecador – o que era usual na mentalidade medieval - para constituir um novo tipo ideal, que se tornava, em parte, digno de ser imitado.

Novas configurações remexiam os espaços, inclusive nas instâncias sobrenaturais. Ainda sobre o século XIII (posto por Duby como um divisor de águas para as formas modernas de pensar o tempo) e seus arredores temporais, vale ressaltar a intervenção humana nos espaços sobrenaturais com o apontamento e o realce de outro local para onde se dirigiriam as almas depois da morte. Entre o Céu e o Inferno, reforçava-se, assim o papel de outra localidade: o Purgatório, que “é [...] um intervalo propriamente espacial que se insinua e se amplia entre o Paraíso e o Inferno” (LE GOFF, 1993, p. 20). Com efeito humanizador, ao incluir mais espíritos para a esperança de obtenção do descanso eterno nos regozijos do jardim das delícias, pode-se dizer que aí se encontra um espaço abstrato com finalidades práticas. Para o praticante de lucro (antes pecador destinado unicamente ao Inferno), inclusive para o comerciante, o Purgatório consolidava-se como o lugar da salvação após “pagamento” dos pecados: o próprio espaço terrestre, como “tempo” de ser um bom cristão, penetra na esfera mágica. Ainda há espaço e tempo para se redimir das imperfeições. Vibrações entre o além e o mundo concreto afinavam-se no conluio harmonioso entre praticidade e justiça social.

A razão pela qual convém que a pena do Purgatório seja mais dura de maneira não proporcional à pena que purga no mundo, ainda que ambas sejam voluntárias, é que a pena que purga no mundo é a pena da alma que sofre com o corpo, enquanto a pena do Purgatório é a pena directa da própria alma. [...]. O Purgatório está também ligado a novas concepções do espaço e do tempo. Está associado a uma nova geografia do além que já não é dos pequenos receptáculos justapostos como as mónadas senhoriais, mas dos grandes territórios, reinos, como lhes chamará Dante (LE GOFF, 1993, p. 270, p. 271-272).

A Terra, ao que parece, perpetuava-se nos recônditos do invisível após o túmulo. Do mesmo modo, o corpo perecível continuava a “existir” de maneira a sofrer castigos em sua “extensão” depois do momento derradeiro. Mesmo sendo a alma que sofria durante o período de purgação, é como se o corpo aumentasse a durabilidade da sua vida ao ter a possibilidade

de, mesmo não existindo mais, poder ver o que lhe cabia ainda em processo de vida. “E logo avança a grande ideia da sua concepção do Purgatório: é a continuação da penitência terrena. Esta concepção penitencial do Purgatório que ninguém exprimiu melhor do que ele está bem dentro da tradição do século XII [...]” (LE GOFF, 1993, p. 288). Outro aspecto com efeito humanizador no plano excelso é a influência que os vivos exercem entre aqueles que se encontram no espaço intermediário entre Céu e Inferno. “[...] é possível obter uma mitigação das penas graças aos sufrágios dos vivos habilitados a intervir junto de Deus [...]” (LE GOFF, 1993, p. 92).

A figura do usurário (praticante dos empréstimos a juros) mostrou-se difícil de ser aceita, tendo em vista a sua ligação profunda ao pecado. Isso ocorria, mormente, devido à sua captação do tempo, até então filiado à “posse” divina, sem que, necessariamente, se envolvesse em ações consideradas como integrantes de um trabalho propriamente dito. A usura, no lado prático, tinha que ser realçada, já que se pronunciavam dizeres sobre o desejo de certo progresso. Porém, era difícil a sua inclusão no rol das corretas ações devido ao fato de que quem a praticava era considerado um ladrão do tempo. Vejamos as palavras de um manuscrito do século XIII, trazidas por Le Goff, acerca do usurário.

Os usurários pecam contra a natureza querendo fazer dinheiro gerar dinheiro [...]. Além disso os usurários são ladrões (*latrones*), pois vendem o tempo, que não lhes pertence, e vender um bem alheio, contra a vontade do possuidor, é um roubo. Ademais, como nada vendem a não ser a espera do dinheiro, isto é, o tempo, vendem os dias e as noites. Mas o dia é o tempo da claridade e a noite o tempo do repouso. Portanto, não é justo que tenham a luz e o repouso eternos (TABULA EXEMPLORUM *apud* LE GOFF, 1989, p. 40-41, grifo no original).

O medievalista insere o usurário como uma das chaves de entendimento para as várias nuances entre feudalismo e novos tempos. Coloca-o no que chama de “estranha situação”, pois os historiadores reconhecem o caráter de precursor do capitalismo, incrementando o seu desenvolvimento (LE GOFF, 1989, p. 41), mas, por outro lado, mesmo com o incremento da valorização do trabalho – que, na Idade Média, era colocado como castigo pelo pecado original – o usurário continuou a enfrentar dificuldades em ser aceito (LE GOFF, 1989, p. 40-41). Em outras palavras, a visão sobre o trabalho apresentava mudanças, sendo mais aceito como pertinente àqueles que estavam mais próximos de atingir o Paraíso. Contudo, a questão do tempo emperrava o processo de incorporação do usurário até mesmo no Purgatório. Chama atenção como o tempo revestia-se de teor mágico na visão sobre o seu manejo. Também é significativo perceber que o fim de um processo com um resultado diferente do início (o lucro

transformava a quantia inicial), dando a impressão de uma evolução, sofreu resistências. Enquanto a estranheza quanto à figura do usurário existiu, mesmo sem se querer saber exatamente até quando isso ocorreu, é lícito pensar que a circularidade do tempo se acomodava melhor ao imaginário. Há que se salientar que, no entanto, o lucro remexia os pensamentos sobre o tempo e, ao mesmo tempo, mostrava que era possível acomodar a imagem da passagem do tempo a uma linha de progressão matemática perfeita, onde o que se encontrava no final era mais grandioso que a situação inicial.

Recorrendo mais uma vez a Duby, entramos em contato com a ideia de que o insucesso das Cruzadas teria remexido as bases da história e do tempo pautadas unicamente na história cristã. A cristandade provara o gosto de ser apenas uma parte do mundo e não conseguira expurgar Jerusalém da presença dos muçulmanos, o que envolveu a perda de confiança nas armas como instrumentos de ampliação do mundo cristão. Ao mesmo tempo, era desestabilizado o imaginário acerca da garantia do Paraíso. Prometia-se a salvação aos guerreiros envolvidos na missão rumo ao oriente. Contudo, o que se via era a morte em excesso e a permanência dos chamados infiéis em Jerusalém.

Isso fez renovar o modo como as autoridades católicas arquitetavam a conversão, deixando de apostar exclusivamente na força dos armamentos. Outras bandeiras eram incitadas como mote para salvaguardar o futuro posto como único e reservado tão-somente aos cristãos. Dessa vez, investiam mais no poder didático das imagens e da palavra, no sentido de tratar as pessoas de forma mais mansa, caminhando para a construção de um panorama onde elas mesmas pudessem se educar, visto que o ser humano ideal deveria ser formado, no seu dia a dia, de modo gradual e tranquilo. Humanizavam-se as relações. Injetavam-se ideias de que o próprio homem se edificava enquanto criatura humana. O respeito seria advindo, a partir de então, do convencimento de que o melhor caminho para os seres humanos era integrar a cristandade e assegurar o seu porvir.

Quanto à força do uso das imagens, foram movidos recursos para a edificação das catedrais, sobre as quais discorreremos anteriormente. Como já tratamos, a rosácea, que detém o tempo em seu interior, fortificou, como uma arma, as frondosas catedrais, que, com suas torres esguias e pináculos a cutucarem o céu, cumpriam a função de rememorar o princípio de tudo e o Paraíso perdido e colocado como passível de ser recuperado. Os seres humanos necessitavam reunir-se no manto das ideias e, assim, seria cumprido o papel a que estavam reservados

enquanto criaturas de Deus. Divinizavam-se os homens enquanto a divindade única parecia mostrar uma face mais humana.

Paralelamente aos investimentos nos templos, propagou-se também a crença na palavra oral como arma para se garantir a força do cristianismo em formar o ideal de ser humano que todos deveriam aprender a imputar a si mesmos. A oratória seria empregada em nome da coletividade. Os sermões, por conseguinte, são o respiro onde passa também a morar a esperança. O saber, como componente a ser incorporado por cada ser humano, respinga no horizonte das soluções. Frustração com as Cruzadas e ímpeto para novos rumos no exercício do poder misturam-se no novo contorno a ser fornecido às vidas. Era preciso aprender a estimular as pessoas a cumprirem as exigências cristãs (o fazer). Além disso, elas precisariam se enxergar como edificações possíveis de serem moldadas em nome do bem de toda a humanidade (o ser). Arregimentavam-se forças para despertar a vontade de ser um homem formado conforme as palavras que se propagavam em discursos bem ordenados.

Acabara-se [...] o alegre impulso. Morrera a esperança de ver um dia todas as nações do mundo comungarem na mesma esperança em redor do Santo Sepulcro. Os exércitos do Ocidente não avançavam mais. Forças superiores o continham, e agora rechaçavam-nos, expulsando-os das suas vanguardas. Os homens da Igreja tomavam nesse momento consciência de que a região cristianizada não constituía senão uma parte do universo, e pequena, que já não era possível acreditar no triunfo próximo da cristandade, capaz enfim de absorver o mundo inteiro numa progressão contínua. Estes homens, a quem o alargar dos conhecimentos e o avanço da cultura haviam aberto os olhos, tinham de render-se à evidência: a criação era infinitamente mais vasta do que a seus pais parecera, mais diversa, menos dócil: estava cheia de homens que não tinham recebido a palavra de Deus, que recusavam a ouvi-la e que não se deixavam facilmente vencer pelas armas. [...]. Ao encontro da incredulidade, a Europa já não lançava homens de armas, mas os seus melhores pregadores, a decoração com que estes tinham aprendido a ilustrar os seus sermões, toda a imaginária nova das catedrais. Houve que reconhecer que estas armas espirituais não deram melhor resultado que as outras, a cristandade continuaria a ser apenas uma parte do mundo (DUBY, 1993, p. 167-168).

Forças agiam no sentido de desarranjar o desenho do eterno retorno no estilo rosáceo, sem que esse, no entanto, deixasse de ter alento também. É possível pensar que o contato com outros povos, tanto pela via do comércio ou da religião em busca da expulsão dos muçulmanos da Terra Santa, coincidiu com motivações, quanto à produção de riquezas, e novos medos. Não se temia mais somente o inimigo invasor da área sagrada. Receber informações de terras longínquas – não cristãs – passava a fazer parte do cotidiano, assim como a sondagem de novas situações a soarem como rupturas e trazerem novas opções. A circularidade, onde a ação do homem sobre o futuro era arrefecida, sofria abalo. O mesmo ocorria com a sociedade estamental

que – alentada como plano de fundo incontestável do ritmo histórico – desconfigurava-se. O todo social perfeito - que se enredava pelos discursos do clero, ao fornecerem ordem dentro da desordem - dissolvia-se também e, do mesmo modo, continuava a agir nas explicações que embasavam as visões de mundo.

O saber desenvolvido no interior das universidades medievais trazia algo de pragmático para a vida urbana. A matemática ganhava corpo. Os próprios nobres identificavam-se com os novos dizeres, que abalavam seu próprio poder pautado na linhagem, envolvendo-se nos novos negócios praticados na área urbana. Contribuíam, portanto, na desorganização do amparo mental ao seu próprio enobrecimento fincado no passado da ancestralidade. Mas o risco despontava como válido.

Já em meados do século XIII todos os soberanos pretendiam ser senhores em sua casa e riam das pretensões temporais da Sé Romana. As resistências do mundo moderno às pressões eclesiásticas residiam no movimento de crescimento que arrastava o ocidente e no impulso da prosperidade que aí se desenvolvia ainda. [...] As contradições da sociedade feudal avivam-se (DUBY, 1993, p. 165-166).

Gerar riquezas e desenvolver os negócios nas cidades eram ações corriqueiras nas pautas da governança aristocrática. O cotidiano esfacelava-se em partículas a se debaterem e as opções eram feitas em enredos a misturarem guerras, doenças e crescimento das cidades. Alento e desalento. O mesmo tempo, que passava sem que os infiéis fossem aniquilados, também engendrava situações de eficiência no trabalho, revestido de outros significados, e desejos de um saber mais pragmático, no sentido de se constituir como útil.

Agamben, no tocante à modernidade, monta raciocínio segundo o qual o tempo era visto como “homogêneo” e “retilíneo”. Tal representação, segundo ele, nasce da “experiência do trabalho nas manufaturas e é sancionada pela mecânica moderna, que estabelece a prioridade do movimento retilíneo uniforme sobre o movimento circular” (AGAMBEN, 2005, p. 117). Norbert Elias conecta poder e tempo moderno, destacando, nisso, a necessidade de sincronia para o trabalho urbano no interior de um quadro de ordenação da vida em moldes coletivos.

Com os avanços da urbanização e a expansão do comércio, fez-se sentir com intensidade cada vez maior a necessidade de sincronizar o número crescente das atividades humanas, e de dispor de uma rede de referências temporais cuja extensão regular pudesse servir de quadro de referência. Construir essa rede e fazê-la funcionar era uma das tarefas da autoridade central - clerical ou leiga. Dela dependiam o pagamento regular e periódico dos impostos, dos juros e dos salários, bem como a execução de inúmeros contratos e diversos compromissos; o mesmo acontecia com os numerosos feriados em que as pessoas repousavam de seu trabalho (ELIAS, 1998, p. 46).

Intentamos dar suporte, nesta parte do nosso trabalho que se encerra, para se pensar nas várias configurações em que se apoiavam os traços do tempo nas construções imaginárias engendradas nos primeiros séculos da modernidade. Se era necessário entregar o homem aos aspectos de pertencimento à humanidade, colocada também como autora da história, fazia-se urgente justificar a importância de integrar o gênero humano. A opção foi remexer as engrenagens do passado, almejando detectar, ao longo do tempo, os grandes feitos humanos, assim como apontar os erros que, a partir de então, deveriam ser evitados. A própria humanidade oferece uma certa didática de como agir na época em que se vive.

Ainda tratando de aspectos mais gerais quanto ao contexto a que intentamos dar maior proeminência, encerramos esta parte do trabalho com Francis Bacon, cujas palavras pertencem à mesma centúria em que Comenius deixou seu legado. Com isso, podemos apreender o que estava posto naquele momento e o enredo das opções no interior disso.

Para Bacon, era necessário retroceder aos tempos mais avançados do passado para, depois, reatar conexão com seu próprio tempo e, a partir daí, dar continuidade à progressividade do conhecimento humano e à verdadeira história a que pertencia a espécie humana. Ativava-se um jeito de ver o processo histórico em que cintilam tanto o tempo progressivo – com sua flecha indicando para frente – como o tempo circular. Consagrava-se um retorno ao ponto de partida para, posteriormente, avançar. “A antiguidade merece que se lhe preste a reverência de apoiar-se nela e dali ver qual é o melhor caminho; mas uma vez descoberto este, há que se avançar” (BACON, 2007, p. 57). Formava-se, como se vê, um círculo que atava o século XVII aos tempos antigos. Ao chegar ao pretérito de perfeição, estava consagrado o gatilho para o ponto de partida. Na trilha do novo caminho, na reta que flui para frente, eram excluídos o passado de erros, identificado com a Idade Média, e os primeiros séculos da modernidade. O Seiscentos era, assim, um (re)começo a partir do qual nascia a história que prosseguiria em forma de reta. O homem estaria fadado, a partir de então, apenas a realizar os acertos, garantindo, assim, a história que se escreve com avanços progressivos?

Não se excluía a possibilidade de dar espaço para novo “retrocesso”, mas a esperança era garantida de qualquer forma, pois tanto os erros como os acertos eram possíveis no presente e nos rumos a partir dali. O acaso e as ações premeditadas, com base em bons exemplos, compunham a mesma receita para manejar a movimentação do tempo. Fazia-se premente,

contudo, acertar os passos para não causar novos retrocessos. Que todos sejam imantados e irmanados para o mesmo efeito: o avanço ininterrupto do saber.

Pode-se afirmar que tal imagem do processo histórico, por vezes, tem ressonâncias nas maneiras como a passagem do tempo é tratada, na batalha de dar um sentido ordenável e alinhado à história, em parte da historiografia que trata sobre os primeiros séculos da modernidade e tece trama da história como cenário de progresso. Pensamos que o jeito como Trevor-Roper trabalha a Idade Moderna é elucidativo quanto à ressonância das marcas de Bacon em sua tentativa de juntar os tempos linear e circular. Nisso, além da história progressiva, reinam as possibilidades dos avanços e retrocessos, além da tendência em apontar rupturas que agem como pontos ordenáveis, formando ocasiões propícias para atribuir naturalidade aos movimentos do tempo em forma progressiva.

Assim como Bacon “romantiza” a Idade Antiga, Trevor-Roper também reverencia os renascentistas e os iluministas, sendo estes segundos os agentes de uma forma circular do tempo que retoma os primeiros e, dali, fortifica a reta que caminha para o progresso. Sobre os anos de 1500 a 1800, escreve o autor que podemos

[...] considerá-los de uma maneira geral como um período de progresso. Começa com o renascimento e acaba com o iluminismo, e estes dois processos são em muitos aspectos contínuos: o segundo deriva logicamente do primeiro. [...] este progresso está longe de ser suave. É irregular tanto no espaço, como no tempo. Há períodos de acentuada regressão, e quando o progresso geral recomeça após essa regressão, não retorna necessariamente nas mesmas áreas (TREVOR-HOPER, 1981, p. 13).

## 2.2 Usos de outrora

Imaginar o pensamento dos chamados modernos sobre o passado é como traçar reflexão sobre figuras em constante movimento. A trama do tempo, que nos cerca no dia a dia, está em constante deslocação, assim como estavam para aqueles cujos escritos transformamos em cenário de estudo. O instante em que este texto começou já é passado? Ou ainda faz parte do presente? Enfim, as categorias para dar um pouco de ordenação àquilo que está povoado de múltiplas oscilações (que ora se agrupam, ora se debatem, ora se espalham...), não são fáceis de lidar. Refletir sobre o que se ponderava ou se desconfiava em tempos idos é enveredar-se por alicerces precários, que são criados pela confusão de se estar em meio aos instantes em ressonâncias múltiplas.

Importante, dando prosseguimento ao que iniciamos, realizar algumas reflexões sobre as pulsações da chamada Idade Antiga em meio ao contexto moderno. Nesse, houve a busca daquilo que se efetivou antes do cristianismo, que era alinhado à uma continuidade ao que se consagrara nos escritos pagãos anteriores. Uma linha de certa progressão evolutiva já se traceja aí, portanto.

Antigos, caros antigos: modelos admiráveis! Quando se dedicaram a escrever, produziram sempre obras nobres; filósofos tinham dado ao mundo uma moral que o cristianismo não fez senão completar; na ação, tinham-se comportado sempre como heróis; e não fabulosos, como os Rolandos e Amadises, mas verdadeiros. De maneira que, para escrever, pensar e viver, bastava imitá-los. [...]. De repente (pelo menos assim pareciam as coisas), surgiram ímpios, blasfemos: os Modernos, que derrubaram o altar dos antigos deuses. E eis que esta simples palavra moderno ganhou um valor inédito: fórmula mágica que conjurava a força do passado (HAZARD, 1948, p. 33).

Configurava-se o regresso para um novo (re)começo: ao homem do presente era concedida, portanto, a mesma capacidade atribuída às pessoas para quem a admiração se lançava em busca de exemplos. Aquele que contemplava as ações do passado era, destarte, também capaz de dar vazão a um tempo tão admirável quanto aquele chamado de clássico. Não era proposta uma imitação no sentido de buscar agir de forma idêntica àqueles que viveram durante um tempo assentado em trono. Era começar uma nova era com base antiga.

A consciência de um recomeço da história optou [...] pelas cidades-estado da antiguidade, pouco importando se a escolha recaiu sobre Roma, Atenas ou Jerusalém. Tudo o que se passou *lá* adquiriu maior importância para nós do que os acontecimentos *aqui*. O presente renasce da antiguidade, a qual passa a ser fonte de conhecimento e, ao mesmo tempo, modelo exemplar. A identificação espontânea entre antiguidade e presente (como, por exemplo, nas cidades-estado da Itália medieval) é questionada e substituída pela analogia. Vasari tinha perfeita consciência de que a arte inspirada pela escultura da Grécia não é idêntica aos originais esculturais gregos. Da mesma forma, Maquiavel sabia muito bem que Florença *não* era uma simples continuação de Roma, tanto quanto Grotius não tinha dúvidas de que a Holanda era diferente de Jerusalém (HELLER, 1993, p. 28, grifo no original).

Disso, depreende-se que o tempo em que se vivia era visto como suporte de admiração e inspiração para aqueles que se situariam mais adiante na marcha humana. É aos olhos do futuro que é arremessada a explicação do que se deseja ser, criando laços de dependência de quem ainda não habita o mundo. O rascunho de um futuro passivo consagra-se em meios aos planos. Imaginar como o ente do porvir irá pensar o passado (ainda presente) é colocar a história na marcha das suposições desejadas como verdades, caso se consiga demonstrar que há um jeito certo de caminhar na vida. Estava aí a verdade que se desejava provar: a engenhosidade de um cálculo criado para movimentar as peças que edificam o trajeto da humanidade e, assim,

construir certezas, sem que, entretanto, essas se confundissem com conjecturas ou versões utópicas. Era também escolher o que o outro, situado no porvir, iria, supostamente, optar como estrada mais apropriada a ser seguida pela humanidade. O agradecimento desmedido desses seres do futuro alimenta a grandiosidade que se exige nos atos. Trata-se do heroísmo do homem moderno sobre o qual discorreremos anteriormente, citando, para isso, Walter Benjamin.

O Renascimento é inserido, de forma costumeira, no recorte de tempo situado entre meados do século XIV e finais do século XVI, sendo que as ideias advindas das cidades italianas teriam se espalhado e continuado a ser verificadas “por muito tempo, assumindo atitudes diversas, para lá dos limites cronológicos habituais, durante todo o século XVII” (GARIN, 1991, p. 9). Como é possível pensar, tal afirmação também abrange os séculos subsequentes, engendrando deslocamentos variados no decorrer da história, agindo durante toda a modernidade, incluindo os tempos atuais.

Agnes Heller oferece reflexão de que, no século XVII (seguindo até o século XVIII antes da Revolução Francesa), o passado da humanidade transformou-se em história (HELLER, 1982, p. 9). A partir de tal afirmação, remetemos nosso pensamento aos debates, na mesma centúria, acerca do caráter utilitário (ou não) da história. Versavam opiniões diferentes acerca das reverberações do passado no presente. Ou seja, se os tempos idos forneciam (ou não) um sentido mais calculável à trajetória da humanidade no espaço terrestre. Em outras palavras, podemos dizer que a pergunta, que rondava os diálogos, era se o passado, explicando as causas dos problemas enfrentados na atualidade, oferecia chance de alinhamento entre o vivido no pretérito e o presente, de modo que se obtivesse uma direção certa rumo ao que viria mais para frente. A história aproximava-se, assim, de ser entendida como uma linha progressiva de acontecimentos passíveis de controle e apontados para uma direção prevista de antemão.

Koselleck trabalha com a tese de que, a partir da modernidade, em meio às mudanças cada vez mais rápidas, os esforços em manejar a caminhada humana ecoavam dentro de uma “perspectiva temporal na qual passado e futuro realinham-se recíproca e alternadamente, de maneira contínua” (KOSELLECK, 2006, p 16-17). Nisso, o que chama nossa atenção é a consagração da ideia de que, a partir do presente, é possível manejar o porvir e dar forma ao passado, conforme a projeção do que se idealiza como perfeito no futuro. O passado, dessa forma, existiria apenas enquanto restauração de quem, nele, deposita seu interesse e, nesse sentido, ele pode ser encaixado em qualquer aspiração cuja realização se aponta para os tempos

vindouros. O passado é um elemento, portanto, que existe pelos olhos do presente, o que tem relação com o que Heller chama de *idade passada presente*.

As culturas do passado não existem, posto que desapareceram, porém, ainda existem, enquanto formos capazes de imaginá-las e re-imaginá-las; de refletir sobre elas. Assim, vivem em nós e conosco. [...]. Como já se argumentou, o passado histórico consiste no “velho”; em outras palavras, trata-se de uma estrutura sociocultural que já transcendemos. [...]. Situamo-nos do lado de fora dele. A *idade passada presente* é o passado histórico (ou, às vezes a história passada) *entendido pelo presente*. Sua característica é o fato de seus símbolos e valores terem tornado-se *significativos* para nós. Pode representar uma ameaça para nós ou encher-nos de esperanças, mesmo que sejamos impotentes para alterá-la. Ela confere identidade, mesmo que seja, paradoxalmente, não-identidade (HELLER, 1993, p. 60, grifo no original).

As fronteiras entre passado, presente e futuro sobrevivem em montagens e remontagens. De qualquer forma, podemos pensar que, no século XVII, o Renascimento propriamente dito (entre meados do século XIV e finais do século XVI, como aponta Garin) já poderia ser apropriado como passado. Comenius deixa ver, em seus discursos, o quão eram pertencentes, ao seu próprio tempo, as premissas de um renascimento. Nisso, destaca-se a renovação do ensino em oposição ao que estava instituído nas relações entre alunos e professores em tempos de outrora, assim como haviam feito os primeiros humanistas. A formulação da crise da educação tomou corpo desde então, vertendo o curso da história em direção a uma mudança urgente nos modos de condução das aulas. Na empreitada humanista, como vimos, o passado recente era o período a que chamamos de Idade Média. O passado longínquo era reservado à Idade Antiga, que era considerada mais digna de ser imitada quando comparada ao “passado” posto como mais “recente” (ou seja, o tempo medieval). Tal contenda entre o novo e o velho reverberou, a partir daí, em vários discursos. Nesse ponto, é possível alinhar as palavras de Comenius, considerando as suas singularidades, a tal modo de conduzir dizeres acerca das ações que se devem ser engendradas em prol dos aclamados novos tempos, obrigatoriamente com ações melhores do que as dos antepassados. A bandeira de renovação do ensino nos escritos de Comenius soa, em alguns momentos, como se o autor visse o intervalo de tempo entre o fim da Idade Média e os seus dias como uma única era. O passado existiria tão-somente a partir do mundo medieval para trás.

Falar dos antigos, na modernidade, era percorrer a mente para o passado longínquo, que ainda pulsava com vida, porque os modernos eram capazes de ler e de interpretar os escritos deixados pelos antepassados. Entramos nas instâncias em que os heróis de ontem e de hoje estavam reunidos. Mas a bravura pertencia mesmo aos modernos. “Virgílio e Homero

mostraram-nos as direções de Netuno seus cavalos entre rugidos nas águas do oceano. Estes poetas, entretanto, enxergam-no com olhos mentais enquanto que Leonardo, com visão real. Uma verdade que saúda Vinci como vencedor” (VASARI, 1987, p. 414). Essas são palavras contidas em um desenho de Leonardo da Vinci, elaborado em 1504.

E como figuram os antigos nas palavras comenianas? Constituem referências apenas positivas para os postulados a serem guias das ações nas escolas, que eram postas como espaço das realizações benéficas a todos os circunscritos no gênero humano? É possível ver, como é de se esperar, momentos de profunda admiração aos antigos, que são colocados como membros de uma temporalidade a se perder de vista no passado. Comenius destaca, no entanto, seu próprio tempo, ao incluir o desejo de conhecer o passado à própria constituição natural humana. Mais que isso, o próprio presente tem o direito de julgar o passado e classificá-lo como pior ou melhor. Reina, em cada um, “o desejo de conhecer o passado” (COMENIUS, 2014, p. 73), nascendo a aspiração de saber sobre a história. O homem, por conseguinte, “quer, ao menos, saber como [as coisas] aconteceram, e não simplesmente como espectador de coisas que lhe não dizem respeito, mas como árbitro e juiz de coisas sujeitas à sua jurisdição” (COMENIUS, 2014, p. 74). Pode-se dizer, assim sendo, que cada ser age, de forma espontânea, como um censor do passado.

Como se fosse natural, portanto, cabia a Comenius, como autor, levar seus próprios julgamentos acerca dos antigos a seus leitores. Referindo-se aos caldeus, é elogiado o modo de lidar com o jovem, que, por ele, é definido como “um homem que acaba de sair da adolescência, isto é, um homem que, tendo atingido a estatura normal do corpo, consolida ainda as forças do corpo e do espírito” (COMENIUS, 2014, p. 234).

É digno de nota o que se conta de uma tradição dos Caldeus, entre os quais era costume confiar os adolescentes de boa índole aos sábios para que fossem educados durante um período de três anos, e eles ficavam assim preparados para poderem estar na presença do rei e agir como conselheiros (*Daniel*, 1, 5, 18, 19). E então? Não saberemos nós imitar as maravilhas do mundo antigo? Não haveríamos nós de nos esforçar ainda mais por educar os jovens cristãos, de modo que se tornem idôneos para estarem na presença de Cristo, Rei dos reis? Experimentemos o que se possa fazer e esperar para formar também estes (COMENIUS, 2014, p. 234, grifo no original).

O jovem, no limiar de se tornar adulto, em *O Labirinto*, é temática enfatizada no encontro entre ensinamentos e jovens, articulando passado e presente. Tais enlaces (ontem, hoje, adultos e jovens na porta de entrada para a maturidade) vibram no último trecho citado, o

qual foi retirado de *A Escola da Juventude* (Capítulo XII da *Pampaedia*). Os aspectos concretos e abstratos também se encontram no excerto e, assim, a vida prática, como espaço de atuação dos futuros adultos, nesse momento, é atenuada, sendo engrandecido o papel do ser humano com boa formação escolar, para reverenciar a divindade e não um monarca, como no caso dos caldeus. Há preocupação com a boa formação para atender às demandas da pátria em fragmentos das obras de Comenius, mas a esfera mais prática, nos objetivos do trato com os jovens, vincula-se mormente ao trabalho, parcela imponente do agrado a Deus e da consecução da ordem. “[...] a vida se deve passar [...] a trabalhar” (COMENIUS, 1957, p. 346).

Ainda sobre os antigos, é elaborado elogio a Aristóteles em sua atuação como professor de Alexandre, o Grande. Sugere-se a imitação de tal exemplo histórico àqueles que atuam junto aos jovens. A menção honrosa envolve o ensino sobre modos corretos de saber conversar, atitude que, unida ao trabalho, deve ser cultivada durante toda a trajetória de vida de cada indivíduo.

Aristóteles educou Alexandre de tal maneira que, aos doze anos, este sabia tratar com pessoas de todas as condições, com reis, com embaixadores de reis e de povos, com sábios e com ignorantes, com cidadãos, camponeses e artesãos; e, sobre qualquer assunto, interrogava ou respondia com sensatez. Para que, na nossa educação universal, se ensine a todos a imitar com êxito Alexandre, será necessário escrever regras de conversação e fazê-las pôr em prática, habituando os alunos a conversar modestamente e a raciocinar todos os dias acerca de várias coisas, com os professores, com os discípulos, com os pais, com os criados e com outras pessoas (COMENIUS, 1957, p. 347).

Em *O Labirinto*, delinea-se espaço para a decepção com o presente, no que diz respeito aos modos como estava organizado o saber, a despeito do furor com a capacidade humana em promover conhecimento progressivo. Adentrando o palácio da Sabedoria, a descrição é como um local cheio de “lindas pinturas e muito brilho” (COMENIUS, 2010, p. 114). Em contrapartida, no “lugar do forro havia uma espécie de névoa” (COMENIUS, 2010, p. 114). A oposição entre luz e imagem turva sugere o uso de metáforas para descrever o espaço dos chamados sábios na sociedade. Em outro trecho da mesma obra (p. 110-11), vemos a afirmação de que as pessoas famosas estariam ligadas ao apreço da Opinião Pública, personagem que cuida da praça da Celebridade, onde estavam aqueles que buscam a imortalidade. Eram escolhidos, principalmente, governantes, militares e eruditos. O peregrino decepção-se que, naquele grupo, houvesse pessoas indignas e, que, mesmo assim, tivessem sido aceitas como

imortais – cujo legado ficaria como modelo para a posteridade. Comprometiam-se, como se percebe, os exemplos aos futuros seres a povoarem a Terra.

Prosseguindo com a narrativa, personagens são trazidas para o encontro com a Rainha Sabedoria, juntamente com seus funcionários. Desfilam, ao leitor, encontros entre o passado admirado e o presente em desordem. Atmosfera de suspense é criada. “[...] e eu também aguardando com muita curiosidade o que havia de se passar” (COMENIUS, 2010, p. 119). A figura central, nesse momento, é Salomão, o noivo que veio, com sua comitiva, até o local para se casar com a Sabedoria. A chegada dele é descrita como cena triunfal.

Nisto se ouviram altas vozes e grande tumulto. Todos começaram a olhar, e olhei eu também; e eis que vem entrando ao palácio um homem de forte brilho, com coroa na cabeça e cetro na mão, e com ele enormes comitivas que quase todos ficaram estupefatos. Todos os olhares, inclusive o meu, dirigiram-se a este varão. E ele, adiantando-se, disse solenemente: “O Deus, altíssimo dos deuses, honrou-me com a permissão de revistar todo o mundo com a maior liberdade possível, e de desposar a rainha Sabedoria, que tem nas mãos as rédeas do governo do mundo. E eis que vim em sua procura”. E declarou que seu nome era Salomão, rei do povo israelita, o mais glorioso debaixo do firmamento (COMENIUS, 2010, p. 118).

A Sabedoria nega o pedido, alegando ser unicamente esposa de Deus. Em contraposição, ofertaria favores ao suplicante. “Então exclamou Salomão: Permita-me sentar aqui e contemplar a sabedoria e a estultícia, para ver qual a diferença entre elas; porque não me agrada nada do que se faz debaixo do Sol” (COMENIUS, 2010, p. 118). O peregrino, nesse momento, demonstra seu descontentamento com seus guias – estendendo-se a crítica ao seu próprio tempo – ao se apegar à esperança de valorizar o passado antigo. “[...] alegrei-me pensando que encontraria um guia e conselheiro melhor do que o que até então tivera, e que ao lado deste novo guia gozaria de mais segurança e poderia observar tudo melhor, e por fim ir aonde ele fosse” (COMENIUS, 2010, p. 118).

Os desatinos da transição para a vida adulta são urdidos na fala do jovem em suas andanças pelo mundo, com o intuito de efetuar suas escolhas para a vida dali em diante. Moldar-se pela orla da antiguidade, pautando seu destino na esperança ali depositada, resplandece como solução. Salomão desmascara a Sabedoria. “[...] tirou subitamente o véu que cobria a cara da rainha, o qual, bem que parecesse ser coisa preciosa e resplandecente, mostrou-se que era apenas uma teia de aranha” (COMENIUS, 2010, p. 127). Porém, a desordem atual faz evanescer o ponto de apoio advindo de uma temporalidade distante. Salomão, enganado pela Volúpia, acaba por adentrar os “templos idólatras, chegando a servir e adorar até as bestas e serpentes, e

aos dragões e escorpiões venenosos” (COMENIUS, 2010, p. 129). E, assim, perdia força o amparo em que se viu apoiado o peregrino. Salomão sucumbia em meio aos desenganos coevos. Em sua comitiva, desfilavam antigos ligados à religião e ao mundo pagão. Patriarcas, profetas, apóstolos e confessores misturavam-se a Sócrates, Platão, Sêneca e outros (COMENIUS, 2010, p. 119). Sua comitiva também foi vencida pelo caos reinante. “E o povo, testemunhando esta crueldade, regozijava-se e jubilava” (COMENIUS, 2010, p.131).

Pode-se ver que, não necessariamente, teriam ocorrido avanços desde o movimento humanista, a despeito da presença forte de solução aos problemas: um revigoramento das relações entre os mais velhos (representados por Salomão) e os mais novos (o peregrino), que, na *Didática*, povoa o interior das escolas sugeridas pelo método conciso. A opção de Comenius por tal enredo já está em *O Labirinto*. A crença na força do homem, de cunho humanista, está arrefecida não somente por decepções. Um sentimento ronda a obra: o medo dos jovens em lidarem com as pessoas maduras. As emoções do andante demonstram o pânico de se enxergar em meio ao labirinto dos agarres iniciáticos da vida adulta.

Na *Didática*, além do realce ao trabalho, também há a ênfase na aprendizagem de saber conversar. Daí, o elogio a Aristóteles, que bem ministrou a arte de falar a Alexandre, como já mencionamos. O domínio de emitir palavras versa como elemento contundente de espantar a misantropia. É de sagaz relevância que a criança aprenda a conversar bem para que não tenha medo das “faces humanas” (COMENIUS, 1957, p. 346).

Cícero é um antigo pagão, que eclode em meio a personalidades religiosas de extrema importância. Isso pode ser visto no excerto a seguir, no qual desfila o encontro entre o passado longínquo e o presente, o paganismo e o cristianismo. Nele, despontam aqueles que promoveram, no passado, a preciosa união entre homem e educação.

Se Cícero disse, com razão, que a função da sabedoria é ocupar-se da educação do homem; se foi piedoso o desejo de Moisés, homem de Deus, que Deus concedesse o seu Espírito a todo o seu Povo; se é consoladora a promessa de Deus Santíssimo de que um dia derramará o seu Espírito sobre toda a carne; se alguma vez se há de obedecer integralmente ao mandamento de Cristo de que todos os povos serão ensinados em tudo quanto Ele prescreveu; se finalmente, alguma vez se há de imitar o zelo dos santos Apóstolos em educar cada homem em toda sabedoria, para tornar cada homem perfeito em Cristo, aproximando-nos nós, na nossa época, mais de perto, dessa ocupação, desse desejo, dessa promessa, desse mandamento e desse zelo, desejamos que seja descoberto um método pelo qual, assim como as coisas já estão colocadas em ordem por força da Luz, assim também as mentes possam subordinar-se às coisas, por força da Ordem, para que, na medida em que todas as coisas estão entre si ordenadas e unidas pelas leis eternas da Verdade, nessa mesma medida possam

os homens participar dessa luz, dessa ordem e dessa verdade das coisas, reconduzidos, cada um deles, dentro de si, e todos, entre si, a uma harmonia semelhante; e isto realmente (COMENIUS, 2014, p. 35).

Se o tempo coevo está mais perto de atingir o máximo que se espera do ensino, como seta para a rota apropriada para o ser humano, é porque impera um fluxo de desenvolvimento contínuo, que adquire ares de progresso. Porém, antes disso, um círculo se forma para se atingir o pretérito remoto. Dali em diante, pode-se pensar em uma linha de desenvolvimento. Porém, há que ser subtraído o período medieval. O curso da vida declina para, depois, renascer. Para tanto, fortifica-se o preâmbulo de um jeito de ver a história no qual surgem as lentes que enxergam avanços e regressos. A alegria é fortalecida com os primeiros. O medo é tonificado pela constante ameaça dos recuos, que agem nos subterrâneos da história. É aqui que homem e responsabilidade pelo todo se entrelaçam de forma íntima. O método de bem ensinar é a ponte que liga modernidade e antiguidade.

Consagra-se a exigência de que o método adentre a interioridade de cada um, atendendo a todos. O fundo de cada um, dessa maneira, é alinhado com o próprio ritmo histórico ordenado advindo do momento da Criação, no qual se deu o sopro para a organização aquebrantada pelo pecado no Paraíso. Na constituição do ser humano, deve agir a força do primeiro movimento. Além do trabalho, a arte de conversar é requisito de exigência na lista comeniana para a edificação de um ser humano. Cícero é apropriado, dessa forma, unindo ensinamentos de como falar com maestria – pondo a comunicação entre autores, leitores, discursantes e ouvintes em ponto de destaque – e a necessidade de um bom orador/escritor ter verdade em suas palavras, que estariam, portanto, em conluio com o seu próprio interior.

Cícero, em *Do orador (Livro II, 178-234)*, entrelaça utilidade e honestidade, procurando afastar o véu (ou a máscara) que os humanos, por vezes, colocam em frente de seus rostos ao conversarem com as pessoas. Apesar de conduzir o leitor a pensar que a inverdade pode estar presente no desejo da utilidade do discurso, Cícero deixa visível que a tendência à dissimulação teatral necessita caminhar junto à fidelidade aos sentimentos internos, dando força à ideia da fala/escrita como reflexo da própria interioridade do orador/autor. “[...] jamais pretendi, diante de juízes, suscitar dor, misericórdia, inveja ou ódio por meio do discurso sem que eu mesmo, ao influenciar os juízes, estivesse movido pelas mesmas sensações a que pretendia levá-los [...]” (CÍCERO *apud* SCATOLIN, 2009, p. 229).

Como se vê, Cícero clama que o orador seja também cativado pelo seu discurso, tal como se deseja realizar com os ouvintes. Ou seja, o bom orador precisa estar em conluio com a sua própria interioridade. Do contrário, ele seria bastante mesquinho e os próprios ouvintes perceberiam as máscaras da teatralidade, recebendo os sentimentos de quem fala por meio dos olhos (CÍCERO *apud* SCATOLIN, 2009, p. 229).

A metáfora da máscara é presença forte também em *O Labirinto* e integra o cenário do mundo descrito pelo seu autor ao perpassar por lugares em que desfilam múltiplos seres.

Olhando eu então aquele povo com mais atenção, vi como cada um enquanto estava no meio dos outros, conservava na cara uma máscara, a qual tirava quando se achava a sós ou em companhia de seus iguais, tornando a colocá-la sempre quando voltava ao bando. Perguntei eu: que significava isso? O meu intérprete me explicou: “É a prudência humana, meu filho, que prescreve que o homem não se mostre a todos o que ele é. Consigo mesmo pode ser como é, mas perante os homens deve mostrar-se humano e dar belas feições a tudo o que faz”. Eu, ouvindo estas palavras, resolvi observar melhor como as pessoas que via eram em realidade, sem aquelas máscaras e fingimentos [...]. Observando, pois, com atenção percebi que todos não só na cara, como também no corpo, estavam muito desfigurados [...]. “Que monstros são estes que vejo!”. [...] Alguns dos transeuntes ouviram que eu os chamara de monstros e, parando, murmuraram e quiseram até avançar-se sobre mim. Então compreendi que não valia a pena fazer crítica e calei-me, pensando comigo: “Se quiserem ser gente, sejam; mas eu vejo o que vejo”. E temendo que o meu guia me apertasse mais os meus óculos e assim me estonteasse, resolvi ficar calado e em silêncio continuar a observar aquelas coisas multicores, cujo princípio ali avistara. [...] Então comecei já a compreender o curso deste mundo, mas fiquei calado” (COMENIUS, 2010, p. 28-29).

Por ficar calado perante o que os olhos veem, o curso da história estaria indo em direção errada. Daí o porquê de imperar a desordem, na qual se edificar como homem era apenas fingimento. Calar-se também era aceitar tal enredo repleto de descuidos. A fala, junto à escrita, assume o posto de arma contra o equívoco dos fatos. Na elaboração do método de ensino esboçado na *Didática*, portanto, é conferido espaço fulcral aos esforços dos professores em valorizar o ensino que versa sobre saber conversar com os mais variados tipos de pessoas. Assim, o homem se realizaria enquanto homem, perfilando conteúdo interno e proferindo palavras. Os olhos, ao estilo ciceroniano, são capazes de reconhecer as máscaras. Ser, falar e agir estão, por conseguinte, conectados. Falar e não agir, conforme o que o homem deve ser, é deixar as palavras mergulhadas em falsidades. Os olhos são aptos para verificar nos atos das pessoas se o que falam está enfileirado ao que se emana do próprio interior humano, cujo jeito de ser está determinado desde a Criação. Ao enfatizar que a vida se passa conversando, Comenius integra à sua fala que a “virtude cultiva-se com actos, e não com palavras” (COMENIUS, 1957, p. 346). Cícero também é citado na afirmação segundo a qual “a

investigação da verdade é própria do homem” e, sendo própria do homem tal característica, é possível concluir que ela não pode “ser separada da natureza” (COMENIUS, 2014, p. 64). Assim, olhos e propensão humana para buscar a verdade agem, em conjunto, para que se possa enxergar para além das falsidades. Cassirer, discorrendo sobre Leonardo da Vinci, trabalha o papel do olho nos primeiros séculos da modernidade. O saber olhar é primordial para captar a realidade de forma integral. “[...] o que Leonardo da Vinci abraça como artista e como pesquisador é sempre o “mundo do olho”; este último, porém, não deve se lhe apresentar em pedaços, fragmentariamente, mas completa e sistematicamente” (CASSIRER, 2001, p. 257).

Misturam-se, portanto, passado remoto, a própria atualidade e o momento da Criação. Nessa miscelânea, as civilizações clássicas pagãs e os primeiros tempos do cristianismo são tomados como ingredientes. Cabe aqui trazer a contribuição de Modesto Florenzano às nossas reflexões sobre a modernidade, que, em seu início, com os renascentistas, teve não somente a curva de desvio do fluxo do tempo para a antiguidade, mas também um imaginário de retorno à natureza.

[...] enquanto Petrarca lançava o programa de um “regresso à antiguidade”, Boccaccio se dava conta de que Giotto inaugurava, com sua pintura, um “regresso à natureza”, e ambos, regresso à antiguidade e regresso à natureza, acabariam por se reconciliar, isto é, a natureza passava a ser identificada à antiguidade e esta à natureza. Na feliz formulação, posterior, de Goethe: “a antiguidade faz parte da natureza e mesmo, sempre que nos emociona, da natureza natural” (FLORENZANO, 1996, p. 25).

Recomeçar, palavra atraente encontrada nos discursos orais e escritos a partir do início da modernidade. E, nisso, o passado iria ganhando formas a partir dos anseios do presente. A sugestão aos leitores, em Comenius, é de que época antiga (pagã e cristã), Criação, Paraíso e natureza compõem um passado uníssono. Com um método apropriado criado no presente, deve-se partir para o novo roteiro da humanidade em sua execução perfeita, tal como no momento de sua concepção. A palavra progresso é empregada como jornada de regresso à temporalidade inicial. Regressar e progredir não possuem, desse modo, qualquer contradição.

Fique, portanto, assente que é mais natural e, pela graça do Espírito Santo, mais fácil, que o homem se torne sábio, honesto e santo, do que a perversidade advertência poder impedir o progresso. Com efeito, qualquer coisa regressa facilmente à sua natureza. E é esta advertência que nos faz a Escritura: “A sabedoria facilmente se deixa ver por aqueles que a amam; ela corre mesmo atrás de quem a pede, antes de ser conhecida, e por aqueles que a esperam faz-se encontrar, sem fadiga, sentada à sua porta” (*Sabedoria*, 6, 13 e ss.). E é conhecida a sentença do poeta venusino: Ninguém é tão selvagem que, prestando paciente ouvido à cultura, não possa ser domesticado (COMENIUS, 1957, p. 116, grifo no original).

Há vários caminhos pelos quais nosso pensamento pode se enredar no encontro com o excerto citado. Em primeiro, é possível ver que o progresso desponta como corolário da própria Criação do ser humano, que, por simples cumprimento do que lhe foi destinado, é impulsionado a incrementar sua sabedoria. Nasceu sábio, posto que só não se encontra nesse estado por causa da arritmia que promoveu uma fenda – criada a partir do pecado no Paraíso - de afastamento da posse da sabedoria inicial. Contudo, foi cedida a chance de recuperá-la. Para isso, basta o homem ser o que ele é: a espécie (superior às demais) mais adorada por Deus e edificado para constituir a cristandade. Um estado selvagem não pode ser atribuído ao ponto inicial. O homem já nasceu em estado evoluído. Porém, a nova chance de aperfeiçoamento não se efetivava, porque a arritmia do curso natural (a “perversidade adventícia”) – como, por exemplo, a época medieval – havia se consagrado. Entrementes, ainda com base nas Escrituras, é lícito asseverar que a sabedoria inicial pode ser resgatada: ela pulsa dentro de cada um, remontando à fase primitiva.

Por outro lado, resgatando o passado pagão de Roma, Comenius se apropria do trecho de Horácio (o “poeta venusino”) de que, se por natureza, o ente em estado inicial é selvagem, ainda reina a esperança de que ele seja capaz de atingir o grau de desenvolvimento “natural”. Pela “cultura”, ele será alçado para o estágio em que a humanidade tem gênio para se situar. Aqui, nota-se uma coerência de utilizar uma fonte do passado pagão para refletir, talvez, sobre o mundo não cristão, inclusive com o qual os europeus haviam entrado em contato com a expansão marítima. O homem teria nascido sábio apenas no interior dos limites em que a civilização cristã existia. Aos povos recém-conhecidos são despejados os reais sentidos da história por aqueles que, com eles, travaram contato, ou seja, os cristãos. Antes disso, nos limites além do que já era conhecido, o tempo havia estado ausente de movimento. Figurava-se um tempo em linha progressiva a partir do contato com os colonizadores. Tratava-se de um “começo” e não um “recomeço”. Por algum motivo desconhecido, Deus havia criado pessoas alheias às condições iniciais de perfeição, o que despertava a atenção dos estudiosos e era motivo de investigações. Anthony Pagden disserta acerca da circulação, no século XVII, de pensamentos sobre o tema.

Alguns escritores [...], especialmente Paracelso, outro doutor, Andrea Cesalpino, e o huguenote francês Isaac de la Peyrère mantinham que [...] os homens selvagens (uma categoria que incluía os índios americanos) podiam ser descendentes sem alma de outro “Adán”, ou que podiam ter sido criados pela terra espontaneamente.[...] Apesar da violenta oposição, estas teorias gozaram de uma popularidade considerável nos

finais do século XVII como explicações eficazes, ainda que de forma rudimentar, sobre a variedade de tipos humanos (PAGDEN, 1988, p. 44-45, tradução nossa).<sup>4</sup>

A importância da capacidade de se comunicar pela palavra oral, portanto, está atada à obrigatoriedade de conduzir todos, sem exceção, ao reto caminho, sugerindo que aqueles que estão à margem da cristandade, nela devem ser incorporados.

É de desejar que nenhum homem seja mudo, mas que todos sejam capazes de expor as suas necessidades a Deus e aos homens. Na verdade, o homem não foi criado para que fosse uma estátua muda; mas foi-lhe dada a palavra para que anunciasse os louvores do seu Criador e para que conduzisse, juntamente consigo, o seu próximo a participar da luz (com boas informações acerca de todas as coisas necessárias) (COMENIUS, 2014, p. 65).

Os esforços precisam ser encaminhados para o regresso ao estado da natureza para que a incorporação coletiva seja empreendida com sucesso. Para reforçar tal assertiva, dois nomes são utilizados: Luís de Vives (1493-1540) e Sêneca (4 a.C.-65). O primeiro ocupava lugar em um passado recente, que, contudo, estava acoplado ao novo tempo de empenhos em corrigir erros pregressos. O segundo é trazido da antiguidade. É comum vermos Comenius misturar autoridades de tempos diferentes para emitir suas ideias. Normalmente, uma de um tempo mais próximo e outra de época mais remota. “Que outra coisa é o cristão senão o homem regressado à sua natureza e restituído, por assim dizer, à sua origem, de onde o demônio o havia afastado?”, teria escrito Vives (*apud* COMENIUS, 1957, p. 101). Usando Sêneca, é trazida a ideia de que o “homem não é bom” (estado atual em que se vivia). Contudo, “lembrando-se da sua origem, transforma-se em bom, para que tenda a igualar a Deus”, sendo que, de forma desonesta, “ninguém consegue subir ao lugar de onde descera” (COMENIUS, 1957, p. 101).

Para efetivar as correções junto aos homens e mulheres de seu tempo, Comenius propõe a retomada da antiguidade para, depois, alçar voo mais longínquo rumo ao passado. É o estado primeiro que ancora a esperança. É a constituição humana do momento da Criação que é digna de ser restaurada. A origem adâmica engloba todos os homens na categoria de seres edificados para o incremento do saber. E, por isso, há a necessidade da existência de escolas atreladas à recuperação do estado primitivo. Dali, o conhecimento pode progredir. No aparato corporal

---

<sup>4</sup> Trecho no original: “Algunos escritores [...], especialmente Paracelso, outro doctor, Andrea Cesalpino, y el hugonote francés Isaac de la Peyrère mantenían que [...] los hombres selvajes (una categoría que incluía a los indios americanos) podrían ser descendientes sin alma de outro “Adán”, o que podían haber sido creados por la tierra espontáneamente. [...] apesar de lá violenta oposición, estas teorías gozaron de una popularidad considerable a finales del siglo XVII como explicaciones eficaces, aunque más bien burdas, de la variedad de tipos humanos (PAGDEN, 1988, p. 44-45).

oferecido a Adão, destacam-se os olhos, que a tudo observam para mover aprendizagem integral. Cada ser humano pode usufruir da mesma capacidade. Olhos que veem e aprendem: lição elementar. Mundo exterior e interior estão atados.

Desde o começo do mundo, homens inteligentes consideraram uma honra para si aproximar-se de Deus pelo louvor da onisciência, nada ignorando (tanto quanto isso é possível). E semelhante desejo não provinha, originariamente, da morbidez da curiosidade, mas do próprio Deus, criador da natureza, o qual, logo desde o início, ofereceu ao nosso pai Adão, ainda em estado de integridade, ocasiões de se proporcionar um conhecimento sistemático de todas as coisas, não apenas apresentando diante dele, com a admirável variedade das coisas, o cenário de sua sabedoria, mas dando-lhe também o mandamento expresso de observar as criaturas, de as classificar em grupos e de as distinguir uma das outras por meio de nomes. Ora, acaso não são todos os homens descendentes de Adão? Não somos nós os herdeiros de um direito que lhe foi conferido? (COMENIUS, 2014, p. 57).

O excerto demarca que conhecer tudo apresenta limitações. Tendo em vista que Comenius tende a classificar os alunos conforme suas capacidades de aprendizagem, a ideia é que cada um desenvolva o saber conforme suas próprias possibilidades. Assim, algumas pessoas destacam-se mais que outras. Por isso, advém a preocupação em oferecer os nomes em evidência nas diversas temporalidades. Há uma gradação a ser levada em conta para que se escolham os nomes dignos de menção.

Em Francis Bacon, também há a referência à vivacidade dos exemplos do passado para cultivar o conhecimento como arma contra a infelicidade.

[...] a experiência demonstra que sob príncipes e governantes doutos têm sido sempre os melhores tempos. [...] me alegro que se veja o quanto estou disposto a adular (se se chamar assim) um Alexandre ou um César ou um Antonino [...] como a alguém que esteja vivo: pois é a exposição da glória do saber o que me proponho, não o capricho de cantar as façanhas de ninguém (BACON, 2007, p. 73; 74; 81).

É na consideração à humanidade que são movidas as palavras de Bacon. Seu discurso evidencia incômodo ao destaque de alguns em detrimento de outros. A necessidade de ser culto sobrepõe-se ao simples exercício do poder em nome de vaidades individuais. Acendendo as chamas de um passado mais longínquo, a sabedoria dos antigos era remexida como ambiente de motivação e inserida na sabedoria dos “melhores tempos” (BACON, 2007, p. 3). A hierarquização entre as diferentes temporalidades traz a classificação entre melhores e piores, mobilizando o discurso civilizatório de distinção entre povos cultos e incultos no tempo e no espaço.

Bacon diz valorizar o conhecimento e não propriamente os líderes políticos do passado, mas também cita alguns nomes como referências. Desenrola-se um convite a todos - esboçando-se uma igualdade quase natural - para que se dediquem ao estado ilimitado da característica humana de ser desbravadora do mundo no intuito de envolvê-lo em explicações lógicas e translúcidas. O perigo da ignorância ronda a promessa do ato de conciliação com o caminho posto em cavalgada virtuosa. “[...] o engenho de um só homem pode tão pouco diante do saber como os recursos de um só diante de um fundo comum” (BACON, 2007, p. 29). O homem nasceu para aprender. Martinho Lutero era digno de ser citado, porque “se viu obrigado a despertar toda a antiguidade, e a chamar em seu socorro os tempos pretéritos para formar partido contra o presente; de modo que os autores antigos [...] começaram a ser universalmente lidos e examinados” (BACON, 2007, p. 46).

Como se percebe, Comenius e Bacon, ao exaltarem o passado como ponto de apoio, aproximam-se e, ao mesmo tempo, afastam-se. A antiguidade, no segundo, é o “fundo comum” que desperta em cada um, desde que haja vontade para isso, o avanço do saber. Cada um também possui em si tal disposição. O autor da *Didática* também se apropria do alinhamento entre fundo comum e vontade. Dentro de sua base humanista cristã, o retorno vai além das personalidades citadas e deposita-se nos recônditos da natureza, que é definida como “nosso estado primitivo e fundamental, ao qual devemos regressar como nosso princípio” (COMENIUS, 1957, p. 101). Ou seja, trata-se da situação humana antes da perda do Paraíso.

As escolas seriam os locais em que tal reconstituição se efetuariam. Assim como os humanistas empreenderam pensamento sobre os problemas educacionais anteriores às suas propostas, Comenius também evidencia a crise das escolas de sua época, criticando seus antecessores nas propostas de organização das instituições de ensino. Martinho Lutero é colocado como “grande homem”, devido às suas promessas de um “método muito fácil”. Também recebe elogio por pregar que - “em todas as cidades, vilas e aldeias” – fossem fundadas escolas, incorporando tanto homens como mulheres. “Mas quem não vê que, até agora, permaneceu um simples voto? Onde estão essas escolas universais?” (COMENIUS, 1957, p. 156).

A antiguidade, nesse sentido, é indicada como contexto imitável na organização de escolas. Ao elaborar um histórico da origem e desenvolvimento das escolas, chama atenção que uma noção de história linear e progressiva é formada. A primeira escola aberta ocorrera após o

Dilúvio. Seguem-se menções à Babilônia, com o ensino de artes, ciências e astronomia. Também se fala do povo de Israel. Há uma gradação evolutiva, em evidência, a partir dos egípcios, que teriam influenciado os gregos com o costume de fundar escolas. Tal herança teria sido passada aos romanos. Nesse povo, é atingido o ápice do desenvolvimento, com a criação de escolas “por todo o Império, principalmente, após a propagação da religião de Cristo” (COMENIUS, 1957, p. 134-135). Após o apogeu, há uma regressão ligada ao período medieval, que, no entanto é reverenciado, de forma positiva, no tocante às ações de Carlos Magno em fins da chamada Baixa Idade Média. A “história” advém como garantia de que as informações eram passíveis de comprovação. O passado, assim, é útil para a humanidade, que se confunde com a cristandade, que, por sua vez, é comunidade a ser ordenada (COMENIUS, 1957, p. 135), sendo que as escolas são os locais onde isso pode se efetivar.

Porém, a antiguidade também é percebida como época que oferece perigo e, por isso, necessita ser recortada em fragmentos, que, reunidos de maneira correta, podem servir aos objetivos do presente. Um bom autor ou orador é também um editor de cenas de outrora colocadas em ação junto aos leitores e ouvintes. Quanto a isso, são elaboradas críticas às escolas quanto à seleção dos escritos e discursos colocados aos mais jovens: “[...] professam Cristo apenas de nome e, de resto, não põem as suas delícias senão nos Terêncios, Plautos, Cíceros, Ovídios, Catulos e Tíbelos, Musas e Vênus” (COMENIUS, 1957, p. 373-374). A metáfora da máscara é empregada, novamente, para marcar o desencontro entre o que se fala e o que se faz. Devido a isso, é necessário “procurar os cristãos no meio da cristandade [...] porque mesmo a muitos teólogos, entre os mais eruditos e notáveis, Cristo apenas fornece uma máscara e Aristóteles, com a restante multidão dos pagãos, fornece o sangue e o espírito” (COMENIUS, 1957, p. 374).

É recomendada a leitura de livros antigos (COMENIUS, 2014, p. 256), mas, relembrando, em *O Labirinto*, a profissão dos historiadores não é bem-vista por causa dos vários pontos de vista sobre o mesmo tema. A metáfora dos óculos com lentes corretas, para enxergar o passado, indica que há uma visão única do passado, que, portanto, se torna uno. A remontagem do passado é colocada no caminho de ser útil à retomada dos costumes certos e, por isso, a disciplina é imprescindível nos ambientes escolares. Mas a qual anterioridade Comenius se refere para tal resgate? Após o giro para a antiguidade, o movimento segue mais adiante para trás. Só depois disso é que o presente pode ser curado. E como isso é feito? Para

qual contexto ancestral se dirige o homem para que provoque a sua renovação e seja atado aos costumes corretos?

Ora, não lhe é possível deixar de ser homem, pois é obra de Deus, e as obras de Deus fazem-se na verdade; uma vez feitas, não podem ser consideradas como não feitas. Regresse, portanto, o homem ao ponto de onde se afastou pela queda da natureza, para que seja de fato aquilo que é por definição: criatura racional, senhor das coisas, rei de si mesmo, delícia de seu Criador (COMENIUS, 2014, p. 55).

Constitui-se, nisso, a proposta de que seja empreendida a restituição do que é, em origem, ser homem. Embrenhar-se pelo passado é vê-lo misturado à Sagrada Escritura e, desse modo, a própria história aparenta se misturar com as letras. Aprender a ler e a escrever confunde-se com a tonalidade fornecida ao que é, efetivamente, pertencente à constituição da humanidade. “Por isso, que a Sagrada Escritura seja, nas escolas cristãs, o Alfa e o Omega” (COMENIUS, 1957, p. 360). Fim e começo formam composição única. Retroceder ao início seria possível nos estabelecimentos de ensino a serem criados a partir de novas escrituras de como eles deveriam ser organizados. Ao palmilhar a vida dos jovens, o espaço escolar faz os estudantes migrarem para os costumes já contidos dentro deles. Embora seja proposto um ensino coletivo, a solidão de imiscuir-se dentro de si mesmo, despertando tais costumes, impera nas orientações aos professores. As raízes dos costumes estão no interior de cada aluno (COMENIUS, 1957, p. 102). Ao nascer, cada criatura traz o passado mais notável ali onde se encontra o seu próprio corpo.

### **2.3 (Des)encantos aqui e agora**

Em primeiro, depositaremos nossa atenção nos traços de um aqui e agora repleto de atropelos. Ao entrar em contato com os trechos em que pairam desatinos quase impossíveis de serem sanados, relembramos as palavras de Walter Benjamin citadas por Paolo Rossi (*apud* 2000, p. 17, grifo no original): “Jamais houve uma época que não se sentisse *moderna*, no sentido excêntrico do termo, e não acreditasse estar diante de um abismo iminente. A lúcida consciência desesperada de estar no meio de uma crise decisiva é algo crônico na humanidade”.

Conforme Benjamin, como é possível vislumbrar, a dor de enfrentar os temores e os desarranjos do dia a dia (ou seja, o “abismo”) pertence aos mais variados cotidianos no decorrer da história. O autor associa ser moderno, como se vê no trecho, às incertezas de que,

efetivamente, se possa agir no sentido de conquistar maior organização da vida. Pensando nisso, quais são os enlaces que Comenius, no contexto seiscentista, estabeleceu entre presente, passado e futuro? Seriam os sujeitos capazes de lidar com adversidades tão ásperas, tais como são narradas em *O Labirinto*?

Em princípio, vale realçar que a parte final da obra é povoada de esperanças quanto ao encontro do ser humano consigo mesmo. Trata-se de uma viagem de introspecção que supera quaisquer tentativas de empreender viagens por locais concretos para encontrar uma vida de regozijos. O aqui de resoluções edifica-se no próprio corpo individual, tornando-se independente de um lugar específico para que sejam resolvidas as mazelas do dia a dia. Entrementes, nos capítulos que antecedem a possibilidade de ser atingido o estado de delícias, é descrito, com minúcias, o estado grave em que se encontram as pessoas. Impossíveis parecem ser as ações de resolução dos problemas. Vejamos as adversidades mundanas narradas pelo autor no que diz respeito ao cotidiano de seu tempo.

O presente é marcado, como já afirmamos antes, pelas consequências da perda da conexão com a harmonia contida dentro do homem desde o momento da criação. A culpabilidade dos entes passados é depositada nas ações de afastamento em relação à inteligência posta por Deus em cada homem desde o princípio (COMENIUS, 1957, p. 102). Por conseguinte, o mundo atual é descrito como instância abandonada (COMENIUS, 2014, p. 91) em continuidade ao que fora implementado anteriormente. Os antepassados também cometeram muitos equívocos, em ressonância ao pecado adâmico, e entregaram um mundo defeituoso aos que viviam nele.

Surge a ideia de um presente passivo que destoa das representações dos modernos como agentes dos rumos da história. Isso faz lembrar as palavras de Paul Veyne em que - ao se ter o “costume de explicar os acontecimentos por uma causa” - o “móvel passivo” é impulsionado “numa direção previsível” (VEYNE, 1984, p. 51). O autor, inclusive, concede oportunidade de se pensar, ainda mais, sobre a divisão moderna entre passado, presente e futuro, ao explorar sobre como os gregos antigos lidavam com os elementos do passado contidos em sua contemporaneidade. Por meio do cotejo entre tais contextos (antigo e moderno), amplia-se o espaço de reflexões. Os gregos, afirma ele, “não se perguntam jamais por que nem como as tradições eram transmitidas. Elas estavam lá: não precisavam de mais nada. Os gregos não se

surpreendem um instante que reflexos do passado estejam entre eles [...]” (VEYNE, 1984, p. 81).

Continuando com a comparação, Veyne discorre sobre as diferenças entre os autores gregos e os modernos. Esses últimos, circunscritos ao panorama de uso dos impressos em tipografias, têm uma excessiva preocupação em citar suas fontes de outrora. Quanto à mesma prática, como agiriam os gregos antigos?

Os historiadores modernos propõem uma interpretação dos fatos e fornecem ao seu leitor os meios de verificar a informação e de formular para eles uma outra interpretação; os historiadores antigos, por sua vez, verificam por sua conta e não deixam essa preocupação a seu leitor: tal é o seu ofício (VEYNE, 1984, p. 21).

Ao nosso propósito, o excerto enseja raciocínio para afirmar que, com o cuidado de informar os nomes dos sábios de outrora empregados em seus textos, os autores modernos, de alguma forma, retiravam a autoridade de si mesmos e passavam a outrem. Nisso, viceja a ideia de que todo e qualquer presente é fruto do passado. “Um historiador antigo não cita suas autoridades porque ele mesmo se sente uma autoridade em potencial” (VEYNE, 1984, p. 20). Para ele, portanto, partículas do passado e do presente misturam-se, sem que haja preocupação em separá-las em causas e conseqüências, tal como é feito no cenário moderno.

Comenius é detalhista, como vimos, em esclarecer suas fontes, usando-as de forma intensa. Nesse sentido, o passado, em recortes corretos, pode servir como base para a continuidade da história. E a experiência do próprio autor? Ela tem validade para se edificar como autoridade? Por vezes, não é ele que parece falar em seus livros. Daí, existir a necessidade de informar os nomes dos pensadores - cujas ideias foram utilizadas nas obras - aos leitores.

Renato Janine Ribeiro contribui para perscrutar o uso moderno da experiência até o século XVIII. Conforme seu pensamento, houve, no século XVII, uma vinculação da história subordinada ao formato dela como ciclo. “[...] remeter a Plutarco ou a Flávio Josefo, é ver a história como reiteração de constâncias”, sendo que ela é útil, “porque fornece *exempla*” e dá a pensar, porque serve de estoque ao conhecimento da verdade” (RIBEIRO, 1989, p. 13, grifo no original). Essa última figura, então, não como um repertório onde fica depositada “[...] a inteligibilidade do que a história narrava *enquanto história* e sim o seu uso para entender-se o ser humano” (RIBEIRO, 1989, p. 14, grifo no original). Ser leitor das obras com as referências de excertos do passado era como – conduzindo-se pelo caminho que se repete em ciclos – partilhar de experiências tidas como corretas.

Formavam-se, por conseguinte, variadas circularidades temporais – alinhando pretérito e presente - pela costura bem executada do escritor. Caberia ao leitor deixar-se conduzir e permitir os vários contatos entre presente e variados passados. A experiência, nesse sentido, é “[...] do homem no mundo, do homem que sabe o seu mundo (isto é, conhece a sociedade) – não de um cientista, a manipular instrumentos” (RIBEIRO, 1989, p. 13). Compreende-se melhor, com isso, a ânsia de Comenius, em *O Labirinto*, em evidenciar os cenários pelos quais os passos do peregrino circulavam, principalmente as praças. Por que a experiência da personagem é válida? Pensamos que é devido à sintonia entre coração e pertencimento ao tempo dos ensinamentos de Jesus Cristo, formando uma ligação com a grande autoridade e ao estado original do homem ainda antes do pecado. As referências positivas a Salomão – representação da sabedoria – perderam-se, como vimos, no presente vivido por pessoas não aptas a engendrarem conexão com suas sábias palavras de antemão. A conexão com o passado nem sempre garante um presente honroso.

As cenas do dia a dia adquirem características escorregadias, tal como um caminho que se movimenta com rapidez, fornecendo alicerces incertos para as tentativas de se efetivarem passos firmes. “Mas que tenho eu? Nada! O que aprendi? Nada! Onde estou? Nem mesmo sei!” (COMENIUS, 2010, p. 113). Reina, desse modo, uma infelicidade que toca a todos. “E aflijo-me tanto mais porque vejo que não só eu, mas todo o gênero humano, de que faço parte, é infeliz, e, além disso, ainda cego, pois não vê a sua própria miséria” (COMENIUS, 2010, p. 113). As personagens, em *O Labirinto*, são descritas como alheias aos verdadeiros problemas de seu tempo. São espectros sem sentido. No panorama em frangalhos, nem o passado pode ser empregado para beneficiar a humanidade. Ao descrever a natureza humana corrompida, nada pode se salvar dos vestígios dos antepassados como anteparo para a salvação. Assim como há ancestrais dignos de serem imitados, também há aqueles que destruíram o legado benevolente. Para elucidar tal conjuntura de desatinos, é apresentada uma sala – com destroços de objetos de outrora – que se confunde com o próprio interior do coração do peregrino em sua jornada pelo mundo (exterior e interior).

Olhando eu por todos os lados, para essa fraca luz, vi nas paredes umas imagens que pareciam ter sido uma vez uma bela obra, mas as suas tintas estavam desbotadas, e algumas partes pareciam estar cortadas ou quebradas. E observando de mais perto, leio as inscrições: Prudência, Humildade, Justiça, Pureza, Temperança, etc. E no meio do aposento vejo pedaços de escadas, guindastes e cordas; umas asas, bastante grandes, porém depernadas; e, finalmente, rodas de relógio com cilindros, dentaduras e ponteiros, tudo em desordem (COMENIUS, 2010, p. 133).

Destacam-se duas metáforas no excerto. A primeira refere-se às asas depenadas, remetendo o pensamento à própria natureza bondosa do homem antes do pecado original. A segunda traz à baila uma representação do tempo estagnado pela própria humanidade, que não consegue reatar os laços com seu estado primordial e destrói as invenções culturais. Entre essas, o relógio – em sua perfeição de peças bem encaixadas – está destruído. Mesmo na *Didática* e na *Pampaedia* - em que as escolas (inclusive, mencionadas como um primoroso “relógio”) e a visão do saber incessante se consagram como metas - há referência ao desencanto com o cenário atual. “[...] agora todo o mundo está cheio de estultos [...]” (COMENIUS, 2014, p. 45). Além disso, quanto à Germânia (“minha pátria”), há ruínas e um “triste estado” (COMENIUS, 1957, p. 49).

Mas, nas obras comenianas, não há apenas menções a um presente doentio e à forma do tempo como círculos que retomam o pretérito. São várias as referências à necessidade de se cultivar o terreno pelo qual cada um enreda seus passos. Comenius indica um elemento que nunca teria existido antes e dependia dos seres humanos, contemporâneos ao autor, para que fosse criado e consolidado. Trata-se da escola, espaço para se conhecer o mundo e uma verdadeira oficina de homens. “Mas qual é a escola que, até hoje, se propôs este grau de perfeição? Não falemos sequer em alguma que o tenha atingido” (COMENIUS, 1957, p. 155). Consideramos de relevância tal pergunta direcionada ao leitor da obra, que, inclusive, tem sua atenção chamada para julgar o que acabou de ler. O Capítulo XI da *Didática* intitula-se *Até agora não tem havido escolas que correspondam perfeitamente ao seu fim*. A partir do que o leitor poderia pensar sobre o título, Comenius argumenta: “Parecerei excessivamente presunçoso com esta afirmação ousada [do título]. Mas vou abordar o assunto de frente, constituindo o leitor como juiz e não representando eu próprio senão o papel de actor” (COMENIUS, 1957, p. 155).

Surge espaço para se pensar, então, em um tempo tecido em linha progressiva cuja flecha aponta para frente. O autor coloca-se como ator, pois não há exemplo do passado a ser seguido. Ele mesmo criará, mesmo sem correspondência na realidade, a experiência de se “visitar” uma escola perfeita. “Este pensamento despertava em mim uma bela esperança acompanhada de um doce prazer” (COMENIUS, 1957, p. 49). Apresenta-se um método a ser “encenado”, dentro das escolas, no futuro e que tem seu ponto inicial no presente. Ao se apresentar de cunho metodológico, a obra acaba por ser associada a um caráter mais científico,

afastando-a do gênero utópico. Porém, são vários elementos que aproximam a *Didática* de uma obra de nuances de perfeição do saber colocada em progressão, tal como *Nova Atlântida*, de Francis Bacon e outros títulos inseridos em tais tipos de produção em que a perfectibilidade humana é exaltada.

Ressalta-se, então, o reverso da imagem do presente como tempo de perdição e poucas esperanças. A potência do agora confunde-se com o tom fantástico. Lastima-se o estado das escolas e, ao mesmo tempo, edifica-se um caminho para se aproximar da perfeição. Assim, valem os esforços em se empreender a visão de um presente como meio para um fim definido. Trata-se da grande virada. Engendra-se uma linha em que passado, presente e futuro são conjugados em formato evolutivo. “O que conta em um caminho, o que conta em uma linha é sempre o meio e não o início nem o fim” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2). Estaria a humanidade no meio da trajetória e o momento era ideal para se empreender mudança do rumo de sua história.

A magia em *O Labirinto* consagra-se no encontro com Cristo no próprio coração de cada um. É dentro de si que se faz o espaço idílico a se metamorfosear no próprio Paraíso, que se tornará um invólucro de proteção em relação aos perigos do mundo. O tema da busca da salvação permanece na *Pampaedia*. O agora é o momento para se compor um método a ser implementado nas escolas. Embora ainda se busque a paz interna, os próprios estabelecimentos de ensino tornam-se locais milagrosos em que o presente degenerado não pode penetrar. As escolas existentes até então são descritas como “labirintos” (COMENIUS, 2014, p. 91), remetendo nosso pensamento ao próprio peregrino em sua jornada de decepções pelo mundo. O labirinto confunde-se com o que as escolas inadequadas edificavam para os jovens de então. Mas era momento de um “novo homem” (COMENIUS, 2014, p. 35). O estado de perfeição seria atingido nos ambientes de estudo, que se consagrariam na valorização dos seres humanos.

[...] deve procurar-se criar escolas por toda a parte, para utilidade de todo o gênero humano e destinadas [...] a reparar nos homens, e não apenas a incrustar neles, a imagem de Deus. E construídas para utilização amena de todos, de modo a serem como jardins de delícias (COMENIUS, 2014, p. 91).

Em passagens como essa, Comenius faz seu tempo ser recoberto de beleza, chegando até mesmo a “perdoar” as parcelas do passado antes mencionadas como depositórios de más ações a amaldiçoarem o que viria depois delas. “[...] cada coisa é boa no seu tempo [...] e, embora tarde, acaba por mostrar, em determinada altura, que não existia em vão” (COMENIUS,

1957, p. 141). E, assim, o pensador parece se alinhar com os debates de sua época em torno da utilidade ou não do passado. A antiguidade distancia-se de seu apego aos recortes louváveis de passado e o meio do caminho (o presente) ganha força, assim como o futuro, tendo em vista que os investimentos atuais remetem a um fim aqui mesmo na Terra. O presente confunde-se até mesmo com um início desapegado dos tempos de outrora. Nisso, vemos como pertinente uma citação de Paul Hazard acerca do século XVII quanto ao pensamento daqueles que defendiam o arrefecimento da força do passado.

Que o presente se ocupe do presente. Gastam-se vários anos nas escolas a dar a ler aos jovens os historiadores de Roma. Seria muito melhor instruí-los sobre a época em que vieram à vida! Porque, enfim, não se vê bem que luzes se poderiam tirar, para os afazeres do nosso tempo, de um Cornélio Nepos, de um Quinto Cúrcio ou da primeira década de Tito Lívio, mesmo que se aprendesse de cor todo o seu conteúdo, mesmo que se fizesse um quadro exato de todas as expressões e sentenças que estão encerradas nesses escritos (HAZARD, 1948, p. 49).

É visível, no excerto, a intencionalidade da formação do saber com finalidades práticas. Em Comenius, também se evidencia tal caráter pragmático de preocupação com a vida profissional, que é posta como um alinhavo para o sossego de uma vida aqui mesmo na Terra, relembrando a ideia de um estado de regozijos na labuta terrena e o “Paraíso” interno presente em *O Labirinto*. “[...] a juventude escolar deve ser exercitada na escola naqueles exercícios que, uma vez saída da escola, lhe sejam úteis para os trabalhos sérios” (COMENIUS, 2014, p. 97). O que mais nos interessa, contudo, é destacar o modo como pulula um presente que se desenha como um novo tempo. Recomeçar é palavra-chave, assim como abandonar o passado e ver a própria modernidade como Idade Antiga, mas, agora, como o princípio sem os entreveros dos desvios. Walter Benjamin traz dizeres que, de algum modo, se encontram com tal ideia. “[...] a modernidade termina no momento em que conquista o seu direito. Só depois vai passar pela prova. E então se mostrará se ela própria tem possibilidade de transformar-se em antiguidade” (BENJAMIN, 2000, p. 16).

Desse modo, o único passado que não pode ser desprezado, garantindo um presente de ações corretas e um futuro como oásis, é o momento da Criação, em que os verdadeiros costumes foram injetados no interior de cada ser humano. Faz-se um retorno até aí e, uma vez reativados os laços, um novo ponto de partida é consolidado. A empolgação com a divisão de trabalho é registrada com o elogio ao fato de que uma só pessoa fazendo algo – no caso, o professor – traz a economia de tempo. A aceleração é imprescindível para que o elo perdido se

reestabeleça (COMENIUS, 1957, p. 136). Desse modo, é lícito pensar que se afeiçoar ao trato com as crianças é se submeter ao mais alto grau de humanismo em viés mágico e prático.

Ao demonstrarmos o aperfeiçoamento da sociedade, de acordo com as necessidades, parece que os indivíduos sofreriam dessa forma uma insuportável tirania. Mas, na realidade, eles próprios estão interessados nessa submissão; pois o ser novo que a acção coletiva, por via da educação, edifica assim em cada um de nós, representa o que há de melhor em nós, o que há em nós de verdadeiramente humano (DURKHEIM, 2007, p. 57).

Não se alinhar às determinações que visam à cura coletiva é, então, sinônimo de se rejeitar como ser humano. O indivíduo, assim agindo, brecharia o fluxo verdadeiro. Nisso, o fulgor do presente, acionado pela arte de ensinar, precisa alinhar cada um ao todo com objetivos homogêneos. Comenius, além de informar os nomes do passado dignos de movimentarem sua época, faz questão de evidenciar as pessoas, pertencentes a sua época, que contribuíram com a verdadeira marcha da história.

Quero referir-me a Ratke, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn, e àquele que deveria ser nomeado entre os primeiros, João Valentim Andrea (o qual, assim como pôs a claro os males da Igreja e do Estado, assim também, aqui e além, nos seus escritos puros como ouro, mostrou os males das escolas e, em vários lugares, indicou os remédios, e a outros, se os há, os quais nos são ainda desconhecidos. A própria França começou a rebolar esse rochedo, quando Jean-Cécile Frey publicou, em Paris, em 1629, uma excelente didáctica, sob o título *Novo e rapidíssimo método que conduz às ciências divinas, às artes, às línguas e aos discursos improvisados* (COMENIUS, 1957, p. 48-49, grifo no original).

Dessa forma, Comenius realça seu próprio tempo e a necessidade de incluí-lo como história da humanidade digna de ser estudada no futuro. Além disso, estabelece uma relação com os seus leitores, procurando demonstrar humildade perante suas referências. E, assim, o século XVII é a renovação e o princípio de um novo tempo.

[...] desde há algum tempo, Deus começou a propiciar-se do século nascente, verdadeiramente novo, direi quase uma aurora, e suscitou, na Alemanha, alguns homens de bem que, desgostosos com a confusão dos métodos utilizados nas escolas, se puseram a investigar um método mais curto e mais fácil para ensinar as línguas e as artes; depois dos primeiros vieram outros, e precisamente por isso alguns obtiveram sucesso maior que outros, como se revela evidente pelos livros e ensaios didáticos por eles publicados (COMENIUS, 1957, p. 48).

Vê-se que o embate entre o novo e o velho se efetiva no tocante aos modos de reger o ensino, o que já se havia evidenciado no movimento humanista entre a Idade Média e a modernidade. Desde então, trazer, às novas gerações, uma formação dita mais apropriada no respeito ao ser humano tornou-se recorrente nos discursos. Os ecos de discussões sobre o que atende melhor a esse objetivo parecem reverberar pelos séculos da modernidade afora. Ecoa,

então, uma insatisfação com o tempo presente, que seria, assim, permeado de problemas causados pela geração pregressa. Os erros do passado justificam, como um encadeamento natural, os problemas enfrentados na labuta do contexto em que se vive.

No enredo de valor à ação humana, engendram-se, por consequência, soluções para as problemáticas cotidianas. Por mais que se esteja apegado ao presente, cenas do futuro são traçadas junto ao desejo de mudanças no aqui e agora. Se o passado justifica o panorama do hoje, certamente a solução para as turbulências do presente irão agir para quem estará no amanhã da humanidade. Os primeiros humanistas, desse modo, carregavam as soluções com toques de agir na maneira como o ensino estava organizado. Mexer na condução dos modos de construções do saber, portanto, era ação introduzida no jeito de lidar com a história, para que, nela, o homem fosse mais ativo e ajudasse a edificar o destino de sua própria espécie. A ideia do embate entre o novo e o velho tornou-se, desse modo, emblemática nos esforços nesse sentido, assim como a representação das mãos do presente como agentes cirúrgicos.

Para começar: a quem é que se costuma chamar de humanismo e o que significa esse título? Embora só se tenha difundido no século XV, esse termo indicava um conjunto de indivíduos que desde o século anterior vinha se esforçando para modificar e renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades medievais. Esses centros de formação intelectual e profissional eram dominados pela cultura da Igreja e voltados para as três carreiras tradicionais: direito, medicina e teologia. [...]. Iniciou-se assim um movimento, cujo objetivo era atualizar, dinamizar e revitalizar os estudos tradicionais, baseado no programa dos *studia humanitatis* (estudos humanos), que incluíam a poesia, a filosofia, a história, a matemática e a eloquência, disciplina esta resultante da fusão entre a retórica e a filosofia. Assim, num sentido estrito, os humanistas eram, por definição, os homens empenhados nessa reforma educacional, baseada nos estudos humanísticos (SEVCENKO, 1986, p. 14, grifo no original).

A estrutura das escolas, em sua antiga versão, figura como armação sólida a ser totalmente destruída, arrefecendo a força das pregressas experiências. “[...] quem projecta construir um novo edifício começa habitualmente por aplanar o terreno, indo até à demolição do velho edifício [...]” (COMENIUS, 1957, p. 49). O passado precisa ser visitado para que exemplos sejam retirados (COMENIUS, 2014, p. 253). Contudo, “é preferível ler a história da própria época, quer os fatos acontecidos recentemente (na própria Pátria ou nos povos vizinhos, ou em qualquer outra parte, dado que hoje em dia o mundo inteiro se tornou acessível), quer os fatos contemporâneos [...]” (COMENIUS, 2014, p. 256). O presente, assim como os espaços mundanos circundantes, constitui-se como instância a ser desbravada pelo conhecimento. Assim, é arrefecida a força da própria antiguidade.

Na verdade, assim como o mundo inteiro, do princípio ao fim, é uma escola para todo o gênero humano, assim também, para cada homem singular, a sua própria época é uma escola. Deve-se, portanto, corrigir um erro típico de certos pseudossábios que, nada querendo ignorar da história dos gregos, ou dos romanos, ignoraram tudo acerca da sua própria Pátria. Afinal, que significa isto? Preocupar-se com a casa alheia e deixar na miséria a própria casa (COMENIUS, 2014, p. 256).

Nos fragmentos dos discursos setecentistas, é possível ver a temática da força do presente irromper nas palavras de Thomas Hobbes. Para ele, o realce dos antigos é, na verdade, um instrumento de concorrência entre as pessoas do presente. “Particularmente, a competição pelo elogio leva a reverenciar a antiguidade. Porque os homens competem com os vivos, não com os mortos, e atribuem a estes mais do que o devido a fim de poderem empanar a glória dos outros” (HOBBS, 1983, p. 60-61). Os discursos de Hobbes e Comenius aproximam-se no sentido de avivar o seu próprio tempo e constituir experiência, nesse sentido, é conhecer o próprio mundo em que se vive. Há uma exaltação dos seres viventes como dignos de serem imitados, descolando-se, de algum modo, do passado. Daí a importância das palavras colocadas em livros, que mereciam ser lidos pela sociedade.

É fornecido espaço, portanto, para se valorizar o tempo de uma vida humana na Terra. Nessa empreitada, Comenius adverte sobre a necessidade de cuidados dos indivíduos quanto a si mesmos. Isso não apenas quanto ao alinhamento à esfera divina, mas também quanto ao próprio corpo. Apesar de insistir sobre a necessidade de envolvimento humano no trabalho, há breves apontamentos sobre desgastes desnecessários quanto às profissões existentes. Nisso, são indicadas as atividades de navegações, que envolveriam os seres humanos em situações de perigo. “[...] isto é, que sejam atirados pelas vagas do mar para um lugar diferente daquele para onde desejavam ir, ou até para países inimigos, ou então que, pela violência das tormentas, sejam engolidos num naufrágio” (COMENIUS, 2014, p. 71). De alguma forma, há o medo das turbulências no momento em que se vive. O presente ideal seria aquele em que há certa constância a garantir o prolongamento de cada vida.

Como se percebe, esticar o tempo de uma existência terrena e salvaguardar o corpo são apontados como soluções para que sejam resolvidos os problemas enfrentados pela humanidade. Os antigos são retomados como exemplos a serem seguidos na atualidade, tendo em vista que aqueles sabiam “cuidar de seu corpo com pouco trabalho” (COMENIUS, 2010, p. 42). Destaca-se que o incômodo com o excesso de trabalho é atinente à maneira em que estão organizadas as profissões momentâneas e não em relação à labuta em si mesma. A crítica refere-

se ao modo como o presente está organizado. Em outro momento, o autor incorpora o esforço em um trabalho como elemento de cuidado consigo mesmo. No Capítulo III da *Pampaedia*, que aborda a necessidade do homem ser educado em todas as coisas, adverte-se que é preciso “gozar constantemente de saúde nesta vida” e, para tanto, é feita a prescrição de que o

[...] caminho para isso é fácil, se se evitam aquelas coisas que lesam a saúde, se se empregam aquelas coisas que a conservam, se se não é mole, mas trabalhador, piedoso e devoto para com Deus. Se, todavia, acontecer alguma coisa em contrário, chama o médico, para obedecer ao Senhor que o criou [...] (COMENIUS, 2014, p. 72).

É feito um alerta sobre um aspecto que prejudica a saúde e que parece estar em voga naquele momento, pois é escrito logo após ser estimulado o contato com os médicos, que têm permissão pelas autoridades para agirem junto aos doentes. Trata-se dos excessos, como, por exemplo, no caso de “excessiva abundância de comida ou de bebida, ou então a sua excessiva carência” (COMENIUS, 2014, p. 71).

Comenius alinha-se aos discursos protestantes de evitar os excessos. Recorre ao passado ao reverenciar Cornelius Celsus, “primeiro médico dos romanos”, que defendia o exercício de se habituar “às coisas contrárias” para fins de obtenção de uma boa saúde. Ou seja, é recomendável “suportar alternadamente o calor e o frio, as fadigas e o repouso, a alimentação abundante, o jejum, o sono prolongado e as longas vigílias [...]”. A fórmula é defendida, porque, assim, as doenças serão evitadas, pois “a natureza ter-se-á habituado a tudo” (COMENIUS, 2014, p. 72). Continuando com sua prescrição, é trazida a informação de que o próprio Cornelius advertiu sobre o cuidado em cultivar aquilo que contribui mais para a saúde: “isto é, propender mais para comer mais vezes que para jejuar” (COMENIUS, 2014, p. 72). As ressonâncias de outrora, portanto, fazem-se presentes. É pertinente pensar que as recomendações – que alimentam o movimento pendular entre os extremos – pululavam nas palavras da época. Ao leitor, são dados lampejos de sugestões não concatenadas de forma objetiva, trazendo à tona as dúvidas do próprio autor quanto ao modo de consertar o seu tempo. Instantes de incertezas povoam as obras comenianas aqui contempladas. O sonhado cunho didático, portanto, é enleado por nuances de otimismo e hesitações.

Os investimentos para abrilhantar o presente, no entanto, são colocados em proeminência, assim como os autores de então. Ao lado das grandes coletâneas biográficas antigas, constantemente lidas, também eram evidenciadas as autobiografias. Assim, “a atenção filosófica em relação ao homem em geral concretiza-se nas histórias dos homens e, sobretudo,

na memória deles próprios, na lembrança da sua vida terrena, no tempo presente” (GARIN, 1991, p. 11). Comenius aproxima-se disso ao exaltar a beleza de uma vida longa quando escreveu a obra *Pampaedia*, momento em que tinha por volta de sessenta anos. Olhar para trás e vislumbrar um passado robusto é situação benéfica para quem se aproxima do momento final. Orgulhar-se de si mesmo, no interior das experiências de uma vida longa, é requisito, portanto, da arte de saber morrer, cumprindo as determinações cabíveis a qualquer ser humano em conluio à força da criação divina.

[...] assim como a árvore que, quanto mais se desenvolve e quanto mais enterra as raízes no subsolo, tanto mais se eleva para as alturas, assim também os velhos, quanto mais longo é o passado que deixaram atrás de si, tanto mais devem olhar a eternidade que têm diante de si. E ainda, assim como a árvore, na Primavera, deita as flores, mas depois, quando chega o tempo dos frutos, as deixa cair, e em seguida oferece aos homens também os frutos, e conserva apenas, durante o máximo de tempo que lhe é possível, as folhas (como ornamento e defesa para si), mas, finalmente, até as folhas lança fora, apenas preocupada agora em agarrar-se à terra com as raízes, assim também o homem, depois da flor da primeira idade e depois de ter dado, com o seu trabalho, os frutos que pôde, não deve fazer mais que conservar, enquanto puder ainda, os ornamentos das virtudes, e, finalmente, abandonados também estes, enraizar-se na eternidade, em Deus (COMENIUS, 2014, p. 281-282).

No excerto, são utilizadas as metáforas das flores e dos frutos para aludir às produções de uma vida toda, que permanecerão na história por meio do legado que se deixa para o futuro. As folhas são empregadas como significação do corpo bem cuidado e preocupado com a longevidade. Com isso, é possível ver o distanciamento de Comenius em relação à proposta de escola efetuada, na centúria anterior, por Martinho Lutero. Esse último prefere ressaltar o estudo do passado como instância a reger as ações no presente. Tenta desprestigiar, desse modo, a ideia de um ensino ministrado pelos próprios pais, excluindo, para isso a percepção de que, no tempo de uma vida, é possível edificar experiência suficiente para lidar com as crianças. Dentro disso, haveria necessidade de “mestres e mestras instruídos e disciplinados”, que ensinassem história.

[...] aí então [os alunos] conheceriam a história e a sabedoria do mundo inteiro, a história desta cidade, deste império, deste príncipe, deste homem, desta mulher e, desta forma, poderiam ter diante de si, em breve tempo, como um espelho, a natureza, vida, conselho, propósitos, sucessos e fracassos do mundo inteiro. [...] a história os tornaria prudentes e sábios, para saberem o que vale a pena perseguir e o que deve ser evitado nesta vida exterior, e para poderem aconselhar e governar a outros de acordo com estas experiências. No entanto, a disciplina que se pratica em casa, fora de tais escolas, quer nos ensinar por experiência própria. Antes que isso aconteça estamos mortos cem vezes e agimos insensatamente a vida inteira, pois a experiência própria exige muito tempo (LUTERO, 1995, p. 319).

Comenius, assim como Lutero, defende que as escolas são os locais nos quais é efetuado o ensino dos jovens. Também caminha em direção ao uso de outrora por meio de exemplos.

Porém, o presente, nele, torna-se menos passivo. Sua prática é vista como passaporte de permissão para que seja autor de uma metodologia aos professores, buscando, como Lutero, a aceleração da formação das crianças. E, assim, consagra que há tempo suficiente para cada indivíduo deixar suas marcas – mormente por meio da confecção de livros – durante o tempo de duração de sua vida. A finitude é, assim, arrefecida pelo alento deixado pelas “flores” e os “frutos” antes de caírem as “folhas”.

### CAPÍTULO 3 – ENTRE O CÉU E A TERRA: O PORVIR IMACULADO

Evidencia-se uma tendência prática, em Comenius, ao escolher as escolas como os locais de aplicabilidade de seu método. Remexe-se, assim, a busca de um mundo concreto modificado em relação ao presente. Desse modo, são colocadas ações em prol de um futuro, cujas nuances não são traçadas em parte específica que verse sobre o assunto nas obras analisadas. Entrementes, abrem-se espaços para um desenho do porvir em palavras espalhadas por tais escritos.

A confiança maior é depositada na eficácia das orientações aos leitores, esboçando-se soluções aos problemas a circularerem entre os indivíduos daquele momento. O título do Capítulo XVI da *Didática é Requisitos gerais para ensinar e para aprender, isto é, como se deve ensinar e aprender com segurança, de modo que seja impossível não obter resultados* (COMENIUS, 1957, p. 205). A humildade, demonstrada em outros momentos, é substituída, aqui, pelo esboço da ousadia de quem se coloca na dianteira de novos tempos. Além do destaque a si mesmo (como homem e extensão de Deus), emana daí a propulsão da eficiência e da rapidez. Apesar de, em alguns momentos, Comenius pronunciar incertezas sobre a consecução do que se engendra como objetivos a serem alcançados no futuro, causando certa nebulosidade do que virá, é possível notar, em suas narrativas, também uma dose de segurança.

Certo entrosamento com o manejo do tempo constrói-se como quesito para a formação de cada ser humano. São consolidados argumentos para que a educação dos menores seja administrada por professores em estabelecimentos organizados para tal intento. A escolha perpassa a convivência aos discursos de afastamento dos pais da incumbência de cuidar do ensino aos seus filhos.

[...] tendo-se multiplicado tanto os homens como os afazeres humanos, são raros os pais que, ou saibam, ou possam, ou pelas muitas ocupações, tenham tempo suficiente para se dedicarem à educação de seus filhos, desde há muito, por salutar conselho, se introduziu o costume de muitos, em conjunto, confiarem a educação de seus filhos a pessoas escolhidas, notáveis pela sua inteligência e pela pureza dos seus costumes (COMENIUS, 1957, p. 134).

Nota-se que o “salutar conselho” é proveniente da opção em se alinhar às indicações de Martinho Lutero, pertencente, no caso, a um passado mencionado como remoto<sup>5</sup>. É inserida crítica de que, a despeito dos esforços, os planejamentos de outrora (no caso, de Lutero) não mobilizaram forças suficientes para encetar transformações. Colocando a representação de uma longa temporalidade desde os ditos luteranos, destaca-se o equívoco dos seres desde então. Na defesa da egressão dos pais quanto ao ensino de seus filhos, Comenius insere uma novidade mais pragmática. Pais e mães, com a rotina nas cidades, debruçavam-se em novos afazeres e seria lícito, então, entregar a missão às pessoas especializadas em tal profissão. O manejo do tempo é realçado como meta. Tudo passaria pela questão de melhor administrar o tempo dentro de cada escola, trazendo, assim, consequências benéficas para a história da humanidade. Agilidade prática e atenção ao humanismo são componentes da mesma trama, que se forma quanto à busca do que virá mais adiante tanto na temporalidade como nos espaços.

A responsabilidade é colocada, desse modo, nos próprios seres humanos, que podem corrigir os erros pregressos ou perpetuar as falhas já cometidas. A segunda alternativa envolveria a noção de um indivíduo conivente ao desvio de uma marcha em que o conhecimento precisa ser cultivado. Clama-se pela adoção do primeiro caminho, ou seja, agir na salvação do mundo. Intentamos, neste capítulo, tecer reflexões sobre as imagens que giram em torno de tal percepção de salvaguardar a humanidade, discorrendo sobre o Paraíso e seus deslocamentos para os espaços mundanos e, por conseguinte, aprofundando a noção de futuro em vestimenta comeniana.

### 3.1 Aparições paradisiacas

O início dos tempos é acionado como instância de reflexão sobre uma falha de outrora com consequências maléficas quase irreparáveis. Trata-se da perda do Éden a partir do pecado original. Haveria, em cada ser humano, a “doença hereditária”, que teria descido “até nós a partir das duas primeiras criaturas” (COMENIUS, 1957, p. 158). Contudo, ainda existiria tempo

---

<sup>5</sup> É significativo lembrar que há momentos em que Comenius insere Lutero em um passado recente (como um marco de início de seu próprio tempo) e, até mesmo, como presente. A distância temporal é aumentada quando a medida se baseia nas propostas de mudanças no ensino. Apesar de concordar com as ideias luteranas, Comenius considera que elas não foram cumpridas na prática. Seus próprios escritos, desse modo, são postos como renovadores, apontando para o progresso do conhecimento. Nesse caso, o autor insere-se no posto de “novo” em contraposição ao “velho”.

para se reconhecer como herdeiro de tal equívoco e trabalhar para o conserto da desventura pregressa e, nisso, as escolas são apontadas como o espaço da cura. Cada ente traria a chance da salvação dentro de si mesmo. “[...] de qualquer homem faz-se um homem [...]. É, todavia, verdadeiro [...] que as nossas capacidades interiores foram enfraquecidas com a primeira queda. Respondo: mas não foram extintas” (COMENIUS, 1957, p. 168-169).

Na regência do presente, portanto, é necessário que o homem saiba reger o tempo, fazendo jus ao papel que lhe cabe, agora, na movimentação da história. Tal demanda aponta o caminho a ser seguido por cada um a fim de que todos sejam, efetivamente, seres humanos. Passar pela educação nas escolas é deixar fluir a humanidade na constituição do que se deve almejar na estrutura de cada ente humano.

Apesar dos edifícios de ensino serem reais e povoados por pessoas vivas, não há como fugir de suas relações com a história do Paraíso, inclusive nos momentos em que há diligência para o manuseio da realidade palpável. O núcleo inicial de composição da ideia de Paraíso pertence ao *Gênesis* (2, 9-25 e 3-124), no qual há a sua descrição com detalhes de localização na própria Terra. Até o século VI, “a palavra “paraíso” sem outro epíteto designa essencialmente o jardim das delícias, onde viveram por breve instante Adão e Eva” (DELUMEAU, 1992, p. 9). Às descrições iniciais, foram acrescentadas características do *Apocalipse* e, depois, das crenças do paganismo (HOLANDA, 1994, p. 151). Na antiguidade greco-romana, “o tema do jardim esteve pois muito naturalmente ligado aos da idade do ouro e das Ilhas afortunadas”, engendrando uma “amalgama” no “imaginário coletivo” (DELUMEAU, 1992, p. 17; 23).

Nos séculos IV, V e VI, toda uma plêiade de poetas – latinos e cristãos – evoca o paraíso terrestre com acentos virgilianos e associando com êxito os dados do *Gênesis* e a tradição greco-romana. Um dos que virão a ter maior influência é o espanhol Prudêncio [...], cujo *Cathermerinon* descobre no jardim do Éden elementos destinados a tornarem-se clássicos: frondescências acolhedoras, campinas multicoloridas, uma Primavera perpétua, odores maravilhosos, a água generosa dividindo-se em quatro rios. Na Gália, abundam no mesmo sentido Claudius Marius Victor, retórico de Marselha (início do século V), Alcimius Ecdicius Avitus, bispo de Viena por alturas de 490 e Sidónio Apolinário, bispo de Clermont [...] (DELUMEAU, 1992, p. 21, grifo no original).

Gradativamente, durante a Idade Média, agregou-se, à ideia de Paraíso, os juízos interpretativos dos padres da Igreja e dos teólogos (HOLANDA, 1994, p. 151). Delumeau, ao se referir ao período, aciona o que ele designa como discurso imagético sobre o Paraíso. Carregava-se na descrição do que, efetivamente, havia no mundo sobrenatural de perfeição após

o encerramento da vida terrena e a entrada no ambiente de salvação da alma (DELUMEAU, 2003, p. 470). Falar sobre Paraíso, portanto, remetia o pensamento a aspectos introjetados em moldura alheia ao espaço terreno. Para pensar sobre isso, Duby acena para o destaque à natureza – como ideia espiritual - nas catedrais medievais. Os monges e os padres, em tais edifícios,

[...] evocavam a ideia abstracta duma abstração inacessível aos sentidos. Para eles, a natureza era a forma conceptual em que a substância de Deus se revela. Não os aspectos transitórios e factícios que a vista, o ouvido, o olfato podem captar. Não as aparências incertas e desordenadas do mundo – mas o que fora o Jardim do Paraíso para Adão antes da sua falta: um universo de paz, de medida e de virtude, posto em ordem pela razão divina e que escapa às alterações, às decadências mais tarde introduzidas ao mesmo tempo que os poderes do sexo e da morte. [...] . No seu espírito, natura opunha-se à gula, à voluptas, isto é, à natureza física desviada, rebelde aos mandamentos de Deus, indócil e por isso condenada, por isso desprezível, por isso indigna de atenção. Os intelectuais dos séculos XII e XIII formavam da natureza uma ideia espiritual e não carnal. [...] . A sua física era conceptual, e fora por isso que o seu pensamento acolhera tão bem o sistema de Aristóteles (DUBY, 1993, p. 265).

Como se apreende, ressoava, no cotidiano, a oposição entre natureza ajardinada do Paraíso – um conceito distante de ser atingido na Terra – e natureza desviada do seu caráter divino, nitidamente ligada ao pecado original e suas consequências na história humana. Entrementes, isso não impedia a procura de indícios paradisíacos aqui mesmo onde se desenrolavam as trajetórias de vida. Sérgio Buarque de Holanda e Hilário Franco Junior, por exemplo, enfatizam as características terrenas das narrativas circulantes entre os medievais. Era também no plano concreto que se procurava a edificação das imagens edênicas. Para tanto, eram misturadas cenas do cotidiano e celestiais. Nisso, cabia à natureza ser o principal elo entre onde se pisa e os aspectos sobrenaturais. Nas peregrinações, por exemplo, era recorrente vasculhar uma ligação entre os elementos abstratos e os locais encontrados nos caminhos percorridos.

A harmonia como característica paradisíaca era vista na Idade Média [...] como a harmonia do homem com a natureza. [...] se sentindo frágil [...] diante do clima, do solo e dos animais, o medieval projetava seus sonhos de uma natureza [...] dócil na imagem do [...] Éden (FRANCO JUNIOR, 1992, p. 128).

No fim da Idade Média, destarte, houve o desejo de encontrar uma posição do Paraíso no espaço terreno. No mapa-múndi mais usado, havia um modelo em que, no hemisfério conhecido, Europa e África ocupavam a metade inferior, ao passo que a Ásia – local de pretensa existência edênica – situava-se acima dos outros continentes. Tal “crença não se fazia sentir apenas em livros de devoção ou recreio, mas ainda nas descrições das viagens, reais e fictícias [...] e sobretudo nas obras dos cosmógrafos e cartógrafos” (HOLANDA, 1994, p. 149).

Huizinga ressalta a aspiração de sinais edênicos no âmbito real como atinente à fuga do presente. Dentro dessa esperança mais concreta, apesar da ânsia de identificação, não se encontrava exatamente o espaço de fartura. Isso, no entanto, não anulava a vontade de demarcar sua localização precisa ou, pelo menos, tornar mais palpável o local de delícias em sua versão etérea. O desejo de tecer maior visibilidade para a fuga da desordem fez aumentar, ao final da Idade Média, as encenações teatrais, durante as quais havia o intuito de “levar os atores e espectadores ao tempo primordial, ao momento da Criação” (FRANCO JUNIOR, 1992, p. 136). Era um teatro de comunhão, onde se representava a salvação coletiva e a anulação do tempo, uma vez constatado que o ciclo se fechava ao desembocar em características associadas ao ponto inicial. Que o tempo parasse nesse ponto de perfeição. Por isso, o espaço da encenação era circular: “[...] forma divina, local privilegiado da Ressurreição, *círculo mágico* que exprimia a aspiração ao Paraíso. Não por acaso a praça diante de uma igreja era conhecida por *parvis*, paraíso” (FRANCO JUNIOR, 1992, p. 136, grifo no original).

A encenação na praça promovia instantes de fuga da faina diária, firmando-se como ação movida para que se pensasse no Paraíso como uma graça a ser atingida apenas depois da morte. Adentrar o círculo mágico era como antecipar o futuro de (re)encontro entre o homem e o espaço inicial, de onde teria havido a expulsão. Conforme Huizinga, tal disposição do pensamento fez misturar pessimismo e desejo pelo fim do mundo nos anos finais da Idade Média. Por volta do século XV, era moda reforçar o sofrimento e a miséria, apontando sinais de uma decadência a se aproximar de todos. Portanto, fortaleceu-se a crença na iminência do fim, existindo um certo desprezo pela existência humana (HUIZINGA, 1978, p. 31).

Escusado é dizer que esta disposição mental deve ter grandemente contribuído para o pessimismo geral. Se em tudo o que interessa às coisas deste mundo não há esperança de perfeição e progresso, por lento que seja, aqueles que amam demasiadamente as coisas do mundo para se afastarem dos seus prazeres e que, todavia, não podem deixar de aspirar a uma melhor ordem de coisas só veem diante de si um abismo (HUIZINGA, 1978, p. 37).

De tal modo, composições monótonas e tristes, com temas funestos, tornaram-se frequentes. Vejamos o excerto de uma delas, cuja autoria é de Eustache Deschamps.

Tempo de dor e de tentação, /Idade de lágrimas, de inveja e de tormento, /Tempo de desânimo e de danação, /Idade que conduz ao aniquilamento, /Tempo cheio de horror que tudo produz falsamente, /Idade mentirosa, cheia de orgulho e de inveja, / Tempo sem honra e sem juízos, / Idade de tristeza que encurta a vida (DESCHAMPS *apud* HUIZINGA, 1978, p. 33).

Adjetivos macabúrios servem como um conjunto descritivo do tempo em que se vivia. O mesmo escritor também escrevera sobre a infelicidade ao se optar em ter filhos, pois esses choram muito e cheiram mal, além de darem bastante trabalho e exigirem muitos cuidados. A felicidade, por conseguinte, estaria atada às opções de vida que não levam em conta a necessidade de ter filhos, apagando a ideia de um futuro de benesses na própria vida concreta e aproximando a humanidade de seu epílogo. Exaltando seu ponto de vista, Deschamps discorre sobre como as doenças provocam a morte das crianças e, além disso, caso continuem vivas até a idade adulta, haveria a possibilidade de serem presas após percorrerem os maus caminhos. Muito desgosto nasceria nos pais a partir de seus herdeiros e, portanto, melhor não gerar crianças. O mesmo era dito acerca do casamento. Homens corriam o risco de perder suas esposas. Mulheres ficariam miseráveis, caso se tornassem viúvas. Um repúdio à vida era exaltado. Lamentava-se a velhice, que ocorria com precisão para mulheres e homens, e o falecimento próximo após os sessenta anos. Em suma, todas as ocupações sérias do espírito eram mergulhadas em sofrimentos (HUIZINGA, 1978, p. 33-36).

Ariès refere-se à sensibilidade medieval como campo em que se engendrava, cada vez mais, atenção à morte real, que irrompia como tema de interesse. Tal tendência teria relação com as inquietações monásticas da época carolíngia, mantendo-se por séculos e, ao fim da Idade Média, teria sido intensa, manifestando-se por imagens atemorizantes das artes macabras. “Terminava numa concentração de pensamentos e sentidos sobre o momento da morte física” (ARIÈS, 1990, p. 326).

O repúdio pelo nascimento de novos seres, tal como vimos em Deschamps, e a ostentação do desejo pela morte podem ser entendidos como a carência de esperanças no porvir. Era nula, por consequência, a aspiração pelo aperfeiçoamento e por maior progresso político e material. Engendrava-se relevância à fé cristã em seu “ideal da renúncia como base de toda a perfeição social e pessoal” (HUIZINGA, 1978, p. 37). Desse modo, a legislação da Idade Média olha “mais para um passado ideal do que para um futuro terreno”, pois “o verdadeiro futuro está no Juízo Final, e esse não tarda” (HUIZINGA, 1978, p. 37). Só depois disso, chegaria o tempo de plenitude.

Delumeau descreve as ideias de Santo Agostinho como uma força também atuante nas opções medievais, causando “um impacto decisivo nos espíritos que contribuíram, no decorrer dos séculos, para moldar as convicções colectivas” (DELUMEAU, 1992, p. 28). Asseverando

sobre o peso exercido pelo bispo de Hipona na cristandade latina, o autor destaca a tendência agostiniana, quando a referência é o Paraíso, em pender mais para o realismo do que para o alegorismo (DELUMEAU, 1992, p. 27). E, desse modo, o jardim do Éden “era uma árvore real” (DELUMEAU, 1992, p. 28).

A movimentação do lado mais concreto do Paraíso esteve presente também na Renascença. Inclusive, pairava, em tal momento, a crença de que um lugar, que era vizinho ao Éden, existiria aqui mesmo no nosso planeta. A localidade teria, em certa medida, os mesmos privilégios do Paraíso e poderia ser alçada pelos “mais audaciosos dos seres humanos” (DELUMEAU, 1992, p. 16). A Terra passava, assim, a conter elementos celestiais. Ao tentar localizá-los, o homem recebia o papel de movimentar a história rumo a um destino mais feliz.

Paolo Rossi alerta para as metáforas marinhas como terreno movediço e instável de significação para aqueles que vivenciaram a época das Grandes Navegações. Sérgio Buarque de Holanda, por sua vez, realça o caráter esperançoso do evento para a labuta terrena: o ambiente de benefícios anterior ao pecado original poderia estar mais próximo de ser (re)encontrado por meio das viagens marítimas por longas distâncias e lugares antes não conhecidos.

Já agora, porém, o mundo não há de ser um vale de lágrimas, apenas dulcificado pela certeza da redenção ultraterrena. Não é num futuro póstumo, ou fora do mundo, mas na própria vida de todos os dias que a condição humana há de encontrar sua razão de ser. [...] O velho sentimento de miséria do homem e de decrepitude da natureza pode agora aliar-se ao de um mundo quase independente das potências celestiais ou ao de um Céu quase indiferente às contingências terrenas. E é quando a confiança em uma salvação ultramundana se amplia ou, de certo modo, se deixa substituir pela esperança de uma salvação neste mundo: não o mundo conhecido e desde há milênios habitado, por isso mesmo gasto e estéril, mas talvez alguma das suas partes ainda ignota e – quem sabe? – poupada à maldição divina, assim como o Paraíso Terrestre teria sido poupado pelas águas do dilúvio (HOLANDA, 1994, p. 188-189).

A despeito das reverberações da ideia de um possível encontro com a felicidade em alguma parte do orbe, também agiu, durante a Renascença, a força de se afastar de tal sonho. Houve, desse modo, oposição ao pensamento medieval de que a localização do Paraíso, conforme o *Gênesis*, estaria no Oriente (DELUMEAU, 1992, p. 181). “A partir do século XVI, cartas e mapas-múndi são, na sua imensa maioria, orientados para o norte e deixam de dar a crer que o paraíso terrestre existisse ainda na nossa terra, algures no Oriente” (DELUMEAU, 1992, p. 85). Configurava-se, assim, certo vazio para se imaginar o futuro. Carlota Boto, com base em Eisenstein, corrobora para o entendimento de tais sentimentos, tanto no Renascimento

como na Reforma Protestante, ao indicar que houve a tendência em preencher tal lacuna com a confiança nos escritos. Ganha força a crença de que os livros impressos formariam alicerces para o modo de conduzir o cotidiano. A credibilidade – existente, até então, na revelação divina – deslocou-se para a matemática e os mapas confeccionados pelos homens (BOTO, 2003, p. 381).

Caminhava-se, portanto, para considerar a magia medieval como parte integrante de um pensamento ingênuo, que precisaria ser apagado. Assim agindo, dar-se-ia vazão a um entendimento do mundo real como mais moderno e com maior perfeição. Entrementes, havendo apego e admiração à antiguidade, optava-se por outros caminhos que não se encaixam propriamente na concretude do que está acessível à observação humana em meio à realidade que a circunda.

Nesse sentido, Raoul Girardet enuncia a “Idade do Ouro” dos antigos como uma “constelação mitológica” contida no imaginário moderno quanto ao porvir. “[...] não se poderia [...] negligenciar esse frêmito de emoção de caráter estético e sentimental ao mesmo tempo, que parece cada vez mais ligar-se aos restos, aos destroços recuperados de um passado [...]” (GIRARDET, 1987, p. 99). O pretérito referido nunca foi diretamente conhecido, mas, mesmo assim, resplandece como antídoto de reversão do presente (“sentido e descrito como um momento de tristeza e decadência”), modelando um “passado de plenitude” e as visões de um futuro definido em função “do que se supõe ter sido” (GIRARDET, 1987, p. 97-98).

Os renascentistas, conforme Delumeau, teriam encetado, de forma exacerbada, a saudade da “idade de ouro”, que, assim, “tomou uma dimensão nova que é um facto histórico” (DELUMEAU, 1992, p. 145), afastando-se de sua faceta fantástica. O tempo presente envergava seu olhar para trás, sentindo falta de um passado que lhe escapa, mas que, no entanto, alimenta as esperanças, como se uma familiaridade enigmática atasse todos a um mesmo fim. E, nessa toada, a “saudade da *aetas aurea* constituiu uma das características da Renascença” (DELUMEAU, 1992, p. 145, grifo no original). O mesmo autor indica outra maneira pela qual os renascentistas vivenciaram a Idade do Ouro, que, revestida de nova roupagem, foi identificada no presente. A nova configuração do poder – representada pelos soberanos – ressoava como uma era de alegrias renovadas. “[...] as festas em honra dos soberanos e os carros do triunfo confeccionados nestas ocasiões quiseram fazer crer aos espectadores [...] que a idade de ouro ia voltar com Lourenço, o Magnífico, Leão X [...]. O público deixar-se-ia convencer?”

(DELUMEAU, 1992, p. 145). Sobre a Idade do Ouro, também escreveu Erasmo, que a considerou como época de pureza (DELUMEAU, 1992, p. 146), demonstrando atitude saudosista.

Há, em tudo isso, um estilo que se apresenta como mais próximo da ala concreta da existência humana, aproximando-se da Idade do Ouro como um fato histórico realmente existente no passado (ou até no presente). Contudo, isso não significa que havia afastamento do ideal de se atingir o Paraíso. Mircea Eliade oferece panorama de reflexão sobre o tema ao afirmar que a “mas abjeta ‘nostalgia’ oculta a ‘nostalgia do paraíso’” (ELIADE, 1979, p. 17). Para ele,

[...] esse passado contém, além da saudade de um tempo desaparecido, mil outros sentidos: ele exprime tudo aquilo que poderia ter sido e não foi, a tristeza de toda a existência que só é quando deixa de ser outra coisa, o desgosto de não viver na paisagem e no tempo evocados pela romanza (sejam quais forem as cores locais ou históricas): “bons velhos tempos” [...]; ao fim e ao cabo o desejo de qualquer coisa totalmente diferente do momento presente; em suma, do inacessível ou do irremediavelmente perdido: o “Paraíso”. O importante, nestas imagens da “nostalgia do paraíso” é o fato de elas dizerem sempre mais do que poderia exprimir por palavras o indivíduo que as experimentou. [...] as nostalgias são por vezes carregadas de significações que comprometem a própria situação do homem [...]. A dessacralização ininterrupta do homem moderno alterou o conteúdo da sua vida espiritual, mas não quebrou as matrizes da sua imaginação: todo um resíduo mitológico sobrevive nas zonas mal controladas (ELIADE, 1979, p. 17-18).

Os séculos XVI e XVII são referidos, por Delumeau, como associados à conversão a uma atitude realista em relação ao Paraíso, o que os vincula à dor de se duvidar de que a humanidade poderia reaver os elos com a felicidade de outrora. Houve o que o autor chama de abandono progressivo da “[...] crença na existência continuada do paraíso terrestre” (DELUMEAU, 1992, p. 143). Em contrapartida - mesmo em meio às reverberações de que as ações se guiassem mais pela racionalidade – nunca “[...] se sonhou tanto com a idade de ouro, com as Ilhas Afortunadas, com a Fonte da Juventude, com poesias pastoris idílicas e países de Cocanha como durante estes dois séculos” (DELUMEAU, 1992, p. 143).

Como se percebe, entre os vários enredos, que perpassavam o imaginário, havia aquele em que agia a sensação de que o Paraíso era instância perdida. Lutero infere que é necessário “renunciar aos devaneios paradisiacos” e “manter os pés na terra” (DELUMEAU, 1992, p. 186). Delumeau cita palavras deixadas por Lutero dentro de seu entendimento sobre a história. Assim,

o

[...] tempo e a maldição, que é o salário do pecado, tudo consomem. Assim, todo o mundo foi destruído pelo Dilúvio, incluindo homens e animais; o famoso jardim teve a mesma sorte e desapareceu. [...] Portanto agora, depois do Dilúvio, quando temos a falar do paraíso, falamos desse paraíso histórico que era e que já não é (LUTERO *apud* DELUMEAU, 1992, p. 186).

Quanto ao mesmo tema, é sugestiva a obra *Paraíso Perdido*, de John Milton (1608-1674). Logo no *Canto I*, o poeta aciona três temporalidades do passado em consonância com seu contexto. Solicita apoio às musas da antiguidade para que ouvissem seus lamentos quanto ao presente, no qual, como autor, Milton se coloca no lugar heroico de sacolejar as esperanças de que o Éden ainda fosse possível de ser atingido na forma em que nele viveram Adão e Eva. Para isso, destaca a importância dos escritos para que os seres humanos possam entender sua condição. A função de qualquer autor, portanto, identifica-se com o pertencimento ao rol daqueles que modelam a caminhada da humanidade dali em diante.

Lá donde estás [empírea Musa], invoco o teu socorro  
 Para este canto meu que hoje aventuro  
 Decidido a galgar com voo inteiro  
 Muito por cima da montanha Aônia,  
 De assuntos ocupado que inda o Mundo  
 Tratados não ouviu em prosa e verso  
 (MILTON, 2006, p. 11).

Além das referências à antiguidade clássica e ao tempo da expulsão do Paraíso, um terceiro momento é posto em debate. Trata-se do momento em que Jesus viveu e, assim, a historicidade na Terra (e não em um local fora do mundo) é remexida. Os males causados pela perda do Éden estavam impossibilitados de serem curados até “que Homem maior pôde remir-nos e a dita celestial dar-nos de novo” (MILTON, 2006, p. 11). E, assim, são descritos a “primeira desobediência do homem e o fruto dessa árvore proibida, cujo gosto letal trouxe para o mundo a morte e todos os males, com a perda do Éden, até que um homem superior nos restabeleça e reconquiste a morada bem ditosa, canta, Musa Celeste!” (MILTON, s.d., p. 13). Arrastando o clima celestial para ares mais terrenos, Cristo conversa com seu pai antes de vir para a Terra e, por conseguinte, estabelece ponte entre vida espiritual e vida material. Portas reabertas, esperanças renovadas.

A cena de tal diálogo evidencia uma divindade humanizada. Suas palavras são acrescidas de um tom de consciência da própria falibilidade quanto ao rumo da história, inclusive no próprio ambiente edênico. O pecado, no momento da conversa, já estava previsto. Jesus já existia no além e, lado a lado com seu pai, ouviu desse último a previsão certa quanto

ao futuro do casal. Tal profecia enredava-se nos instantes em que Satanás se dirigia ao espaço em que homem e mulher já tinham sido colocados. Só, então, o porvir é desvelado.

Deus o observa com seu olhar elevado com que vê o passado, o presente e o futuro, e assim fala a seu Filho único, predizendo o que ia acontecer: “Filho único, que engendrei, vês que raiva transporta o nosso adversário [Satanás]? Nem os limites prescritos, nem as grades do inferno, nem todas as correntes amontoadas sobre ele, nem ainda a imensa interrupção do abismo profundo o puderam deter, tão inclinado parece a uma vingança desesperada, que recairá sobre a sua cabeça rebelde! Agora, apesar de todas as restrições, tendo-se libertado, ele dirige o vôo [...] diretamente para o mundo recém-criado e para o homem ali colocado, com o propósito de experimentar se ele o poderá destruir pela força, ou pior, pervertê-lo por alguma enganadora astúcia; ele o perverterá; o homem escutará suas mentiras lisonjeiras e transgredirá facilmente a única ordem, o único penhor da sua obediência e, assim, cairá ele e sua infiel progênie (MILTON, s.d., p. 87).

A antevisão divina reveste a humanidade com as tintas do livre-arbítrio na regência da carruagem da história. À perfeição agregada aos primeiros seres humanos, foram acrescidas doses de capacidade de decisão por si mesmos. “De quem será a falta? De quem senão dele? Ingrato! Teve de mim tudo o que podia ter; eu o fiz justo e direito, capaz de suste-se, se bem que livre para cair” (MILTON, s.d., p. 87). E, assim, Adão e Eva são criadores de um tempo presente a ser lamentado e jorrado para o futuro, cuja projeção sofrerá as ressonâncias do primeiro ato insidioso. Perde-se de vista tal reverberação, na qual a correção é jorrada para as mãos humanas. Liberdade e obediência, desse modo, estariam interligadas. “Não sendo livres, que prova sincera poderiam ter dado duma verdadeira obediência, duma fé constante ou de amor” (MILTON, s.d., p. 87). Depreende-se daí a força da autocorreção.

A vinda de Cristo para a Terra, desse jeito, é alicerçada como decisão bem anterior ao fato histórico. Magia e elementos palpáveis, como se percebe, são alinhavados nos objetivos de ser encontrada certa racionalidade. Assim, vem à tona a reflexão de Christopher Hill, segundo a qual, mesmo que nos pareça irracional, é importante que os pesquisadores busquem sentido racional naquilo que “os homens do século XVII levavam a sério” (HILL, 1987, p. 34). Falar do espaço paradisíaco é se referir a um dos tópicos mais valorizados pelos seres vivos em questão. Era vigorosa a seriedade com que eram encaminhados os deslocamentos do Paraíso em meio à configuração da chamada ciência moderna. Tais movimentos grafavam marcas no homem moderno em seus desejos de ordenar os fatos. Deus, nas palavras de Milton, já deixara pronta, em momentos antecedentes ao pecado original, a organização dos acontecimentos. Cristo já recebia as chaves das portas fechadas pelo desatino dos seres primordiais. Pelo visto, é lícito pensar que, no início da modernidade, o otimismo de reaver o casulo da felicidade

coletiva recebia fulgor, tendo em vista que, assim como a dupla pioneira, Jesus teve a liberdade de escolher entre seguir ou não a sua missão. E ele não tinha falhado. A antiguidade “renascia”, colocando a liberdade como característica de toda humanidade. Nada mais justo, por conseguinte, fortalecer os vínculos entre homem e manejo do tempo. O destino estava traçado rumo à graça última. Mas, mesmo assim, as escolhas certas ou erradas pairavam sobre as decisões dos entes viventes. A esses últimos, era cravada a incumbência de efetivar a abertura do Éden e terminar o que teria sido iniciado pelo filho do Todo-Poderoso. O movimento do tempo circular voltava-se para um outro recomeço: as ações de Cristo ao fim da antiguidade e não, necessariamente, ao momento anterior à queda.

Os antigos eram associados à esperança. A “visita” de Milton ao passado, como vimos, projetou-se pelos primeiros séculos do cristianismo. Conforme Delumeau, nesse momento, havia a opinião, na Igreja Católica, de que Jesus, “por ocasião da promessa feita ao bom ladrão”, haveria reaberto o Paraíso, que fora fechado após o equívoco adâmico (DELUMEAU, 1992, p. 40). Tal disposição de direcionamento do olhar esteve presente no protestantismo, que evidenciava uma conexão do presente com a “reabertura” das portas do Éden para a humanidade. Lutero enfatizava que os seres humanos foram criados com base na imagem de Deus, que foi perdida com o pecado inicial, mas foi possível de ser recuperada por meio de Cristo (LUTERO, 1987, p. 223). O mesmo escritor enuncia que Adão não tinha necessidade de Cristo, porque amava a lei, graças à “natureza perfeita” (LUTERO, 1987, p. 239). “Mas, após a queda, todos têm necessidade [de Cristo]” (LUTERO, 1987, p. 239). O raciocínio luterano prossegue em tom de confissão.

[...] sei comprovar a partir das Escrituras que todos os homens descendem de um só homem Adão e dele trazem e herdaram, por meio do nascimento, a queda, culpa e pecado, que o mesmo Adão cometeu no paraíso pela maldade do diabo, e que, juntamente com ele, todos nascem, vivem e morrem em pecado e seriam culpados da morte eterna, se Cristo não nos tivesse socorrido, assumindo, como cordeirinho inocente, tal culpa e pecado, pagando por nós com seu sofrimento e defendendo-nos ainda diariamente, como fiel e misericordioso Mediador, Salvador e Bispo de nossas almas (LUTERO, 1987, p. 369).

Milton torna o passado ainda mais marcante entre os primeiros modernos. Traz a incumbência fornecida ao Salvador em conversa remota com Deus. Fornece a visualização da intimidade que os modernos desejam possuir com aquele que tudo pode. É permitido aos seus contemporâneos penetrar na seiva etérea que alimenta um porvir posto como agradável à coletividade. A herança da mácula era deixada para trás.

Tu [Cristo], no entanto, que podes unicamente redimi-la, incorpora a tua natureza à natureza humana; sê, tu mesmo, homem entre homens sobre a terra, faze-te carne, quando for tempo, da carne duma virgem, por miraculoso nascimento; sê. No lugar de Adão, o chefe do gênero humano, ainda filho de Adão. Como nele perecem todos os homens, em ti, como duma segunda raiz, serão restabelecidos todos aqueles que te aceitarem; sem ti, nenhum. O crime de Adão torna culpados todos seus filhos; teu mérito, neles imputado, absolverá aqueles que renunciarem as suas próprias ações, justas ou injustas; em ti viverão transplantados, e de ti receberão nova vida. Assim o homem, como é bem justo, dará satisfação pelo homem; será julgado e morrerá, e, morrendo, se reelevará e, se reelevando, reeleverá consigo seus irmãos resgatados pela sua preciosa vida (MILTON, s.d., p. 92).

O título *O Paraíso Perdido* sugere que era difícil a possibilidade de reaquisição do espaço mágico de benesses. Era latente tal força em meio ao medo da desordem. No entanto, advinha outra vertente. Orientando-se pela nuance terrena do Salvador, o pensamento, seguindo tal sentido, resvala para outra paragem: a crença de que, aqui mesmo onde pisamos, existiria o Paraíso. O desejo de perscrutar a Terra foi acompanhado pela busca das “precisões geográficas dadas pelo *Gênesis*”, que “suscitaram, em particular nos séculos XVI e XVII, uma imensa literatura e mobilizaram tesouros de erudição” (DELUMEAU, 1992, p. 10). Milton endossa peripécias que possam culminar em passos direcionados à próspera enseada. O cume da felicidade ainda poderia ser atingido.

Talvez, à vista daquelas fronteiras brilhantes, com as nossas armas vizinhas e uma incursão oportuna, possamos arriscar-nos a reentrar, ou, ao menos, habitar em segurança uma zona temperada, não sem ser visitada pela bela luz do céu; com os raios do brilhante oriente nos livraremos desta obscuridade, e o ar doce e delicioso exalará, então, o seu bálsamo para sarar as cicatrizes do fogo corrosivo (MILTON, s.d., p. 59).

Milton, assim, reconhece a existência do Paraíso como espaço de possível alcance. É negado, no entanto, que os seres humanos estejam no estágio adequado para atingir o lugar idílico deixado, como herança, por Deus. Há lacunas na formação do homem como pertencente à humanidade. Lamenta-se a atual conjuntura e, por conseguinte, névoas recobrem o cenário visionário de um futuro melhor. Pode-se dizer que, em Milton, o humanismo aparece acompanhado de lamúrias. Os primeiros propulsores de mudanças na formação humana de fins da Idade Média e início da modernidade são colocados como obsoletos na resolução dos problemas momentâneos. Mas pouco é ferido o grau de formosura que os seres humanos podem atingir. O Paraíso existe. Talvez, na Terra. Porém, na época em que se vive, não existem seres capazes de atingi-lo e, por consequência, a localidade evanesce em brumas, até que o homem possa assumir seu posto de líder da história, o que só será alcançado caso haja sacrifício. De

certa forma, aqui, é negada a abertura das portas do Paraíso por Cristo. E quem seria, efetivamente, o Salvador?

Mas [...] quem enviaremos em busca desse mundo? Quem julgaremos apto para isso? Quem tentará, com passo errante, o negro abismo, infinito, insondável, e, através da obscuridade palpável, encontrará seu caminho desconhecido? Quem desdobrá seu voo aéreo, sustido por asas infatigáveis, sobre o vasto e abrupto precipício, antes de alcançar a ilha feliz? (MILTON, s.d., p. 60).

A atribuição de “palpável” às dificuldades, que antecedem o alcance das maravilhas, faz pensar que o estado de felicidade estaria aqui mesmo onde se vive. O que pode ser tocado traria a chama do revigoramento. O caráter etéreo é banido da narrativa. O homem carece de ordenar sua espécie para merecer a dádiva futura. A “ilha feliz” estaria aqui ou, mesmo que se tratasse de uma localidade sobrenatural, traria características terrenas em sua formação, indicando movimentos de divinização da Terra e de atribuição de elementos concretos e humanizados para o Paraíso.

Ainda sobre os modos de aparição do Éden no século XVII, pode-se ressaltar que, em busca de um estado de felicidade, as pessoas, daquele momento, demonstraram maior interesse pelo otimismo social, sendo possível afirmar que o conceito de progresso foi esboçado por eles e não esteve presente nem mesmo no Renascimento (HUIZINGA, 1978, p. 37). Ao contrário do que se poderia pensar, conforme Weber, nem mesmo o protestantismo foi marcado pela ideia de que a humanidade progredia em sua história. Para o autor, havia, em vez disso, uma hostilidade aos aspectos comumente associados à vida moderna (WEBER, 2015, p. 24). De qualquer forma, é lícito imaginar, como já abordamos, que houve estímulo para que fossem tentados caminhos para pensamentos antes não trilhados. Por isso, o apelo ao futuro foi um motivo central da filosofia (ROSSI, 2000, p. 63). Delumeau (1997, p. 261) traz a afirmação de que a noção de um progresso geral da humanidade demorou a integrar o imaginário de maneira mais contundente.

O último autor referido fornece reflexões para nossa investigação ao demarcar que era movimentada a esperança de reencontrar, no futuro, o Paraíso terrestre e, por extensão, a nostalgia do Éden foi laicizada, dando corpo à noção de progresso (DELUMEAU, 1997, p. 11; 199). Lenoble, por sua vez, caminha nesse sentido ao destacar a busca do domínio da natureza, que foi perdido durante a expulsão do espaço paradisíaco. A força que agia para recuperar tal destreza caminhava junto com a que mexia com a vontade de conquistar o mundo. Desta feita,

a busca do controle da natureza movimentava os seres a refazerem uma unidade perdida na fé (LENOBLE, 2002, p. 264-265). No que diz respeito ao século XVII, o autor disserta acerca de como a natureza fornecia “o modelo de uma legalidade e de uma verdade independentes das contingências sociais [...]” (LENOBLE, 2002, p. 264). Desbravá-la era buscar alguma estabilidade. Certa tendência a contemplá-la era, por conseguinte, fortificada. “[...] há que escutar a natureza” e, desse modo, enunciava-se a ideia de que o homem é um “filho emancipado” dela (LENOBLE, 2002, p. 261; 277). “Ao homem [...] é oferecida a possibilidade de conhecer as infinitas operações da natureza e de tomar posse dela. Esta tomada de posse do mundo é seu elemento fundamental, em vista da redenção do pecado original” (ROSSI, 2006, p. 225).

### 3.2 Éden na Terra

Um dos nossos objetivos é perscrutar o que reverberava como bem ou mal no mundo seiscentista, levando em conta os dizeres deixados por Comenius. Sobre o prazer nos discursos, Walter Benjamin permite-nos certa reflexão. “[...] nossa imagem de felicidade é totalmente marcada pela época que nos foi atribuída pelo curso de nossa existência” (BENJAMIN, 1987, p. 222). O mesmo autor escreveu mais palavras que fazem pensar acerca do modo como salvação, felicidade futura e passado misturam-se nas querelas armadas pela imaginação humana quanto à movimentação dos seres no tempo.

[...] a imagem da felicidade está indissolivelmente ligada à da salvação. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em coisa sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está a nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente (BENJAMIN, 1987, p. 223).

Tal excerto traz visão sobre a força que age nos indivíduos para que se voltem ao passado e, com seu uso, tornem-se agentes de mudança, supostamente benéfica, aos que ainda virão. Em outras palavras, o caráter messiânico constitui parte integrante da maneira como cada um necessita ser e, desse modo, atuar no presente. No século XVII, nesse sentido, havia um ímpeto para que as maneiras de ser e viver dispusessem reverberações do Paraíso na Terra e,

por outro lado, dos elementos terrenos no Paraíso etéreo. Seja por um caminho ou outro, há que se admitir que o “uso do simbolismo mitológico era bastante convencional, naquele tempo” (ROSSI, 2006, p. 239).

Desse modo, percebe-se que, perante o redemoinho de dúvidas e, ao mesmo tempo, de exaltação das capacidades humanas, houve a tendência de serem criados, nas paisagens, elementos artificiais que imitem cenas mágicas. Já que há o receio de que tempos melhores não virão e de que cada ente não se constituirá como agente de transformação, optou-se por gotejar ressonâncias dos espaços abstratos nos aspectos visíveis nos quais se desenrolavam as trajetórias de vidas. Mousnier fornece mirada sobre tal disposição do pensamento ao criar a expressão “barroco cotidiano” para descrever o modo de vida no século XVII.

Os homens procuram no teatro os cenários mágicos, as vastas colunatas, os jardins encantados. Mas também, na vida corrente, os ricos procuram os móveis multicores, os aparadores esmaltados, as porcelanas chinesas, os vasos de cristal, as arcas com ramagens, as tapeçarias, os dourados, os espelhos de Veneza, os veludos, as sedas, os bordados de ouro e prata, os coches esmaltados, os tapetes da Turquia e da China, as vigas cobertas de pinturas. Nos castelos, as galerias resplandecem por seu luxo cambiante e surpreendem pelas engenhosas pinturas [...]. O extraordinário, o intenso, o impressionante reinam na vida quotidiana (MOUSNIER, 1995, p. 308).

Entre as presenças “mágicas” espargidas nos espaços, conforme o excerto, ressaltamos a presença dos jardins, que estão imiscuídos nas mesmas conexões que atuaram na formação das escolas modernas. O desejo de acetinar o presente – a fim de gerir maciez na trama controlável do porvir - respinga, aqui e ali, nos rasgos verdejantes nas paisagens do século XVII. Ou seja, a vontade de extrair as chagas momentâneas sofre transmutação e adquire consistência perante a visão. Os recantos aprazíveis fazem lembrar a urgência em se recuperar os bens do passado perdido. Embora tais espaços estejam enlaçados ao jeito como o Éden foi destilado nas paisagens, ressaltamos, sobretudo, a conexão de tais espaços ao ideal de um presente a interligar passado de erros e futuro certo, assim como à maneira como se impele cada um a enxergar a si mesmo e ao coletivo social. Conforme Delumeau, entre os séculos XVI e XVII, foi concedida relevância aos jardins, o que, para ele, nunca acontecera antes (DELUMEAU, 1992, p. 143).

Bartalini fornece relevo para se pensar sobre o quanto é remota a consideração humana em relação à presença dos jardins diante das vistas. “Parece pouco eficaz, se não equivocado, querer precisar quem veio antes: o abrigo ou o jardim [...]. Se por um lado, não há dados objetivos para sustentar a hipótese de que o abrigo e o jardim nasceram juntos, não há, por

outro, o que a conteste cabalmente” (BARTALINI, 2019, p. 361). É ressaltada, como se vê, a “existência imemorial” do “espaço aurático em torno do abrigo”, o qual adquire “forte carga simbólica” (BARTALINI, 2019, p. 358-361). Ferriolo destaca que o jardim está presente em fontes consideradas pré-históricas (FERRIOLO, 2000, p. 23). Quanto aos primeiros séculos da modernidade, é possível vislumbrar os sentidos fornecidos aos jardins nos escritos de Montaigne, sobre os quais Delumeau traz conhecimento.

Montaigne, no relato de sua viagem à Itália, descreveu a grande *villa* de Pratolino concebida para Francisco I Médicis, no século XVI. A área central que a ela dava acesso tinha quinze metros de largura. Estava repleta de fontes [...] e de autômatos. Luigi Zangheri, o melhor conhecedor actual desse jardim hoje desaparecido, garante que Pratolino surgiu “como um organismo inteiramente novo, formado por uma grande *villa*, verdadeiro escrínio de curiosidades, e por um jardim-parque, metade consagrado às glórias do passado, a outra metade às maravilhas do presente. A originalidade de Pratolino consistia no facto de ser simultaneamente um museu singular de *mirabilia*, um verdadeiro *studiolo* ao ar livre, e um grande labirinto irregular palpitante da vida das grutas e das fontes” (DELUMEAU, 1992, p. 161, grifo no original).

Não é à toa que haja o enlace entre jardins e labirintos, tal como é mencionado no trecho. Os caminhos tortuosos e cheios de solavancos, por vezes tidos como impossíveis de serem percorridos, assumem, aqui, uma saída possível. E mais: o entorno aprazível poderia ser identificado como o momento em que, mais adiante, a humanidade assumiria seu lugar especial na história, tal como no início dos tempos. Enfrentar o labirinto, mesmo com as dificuldades inerentes à difícil empreitada, torna-se menos penoso ao se lidar com a imagem fulgurante do que virá. O medo é dissolvido nesses instantes de otimismo. A coragem é estimulada. A roupagem heroica aproxima-se dos corpos.

Antes do século XVIII, os jardins europeus apresentavam uma estrutura formal similar. Neles, eram adotados princípios compositivos amparados na geometria regular, nos eixos de simetria e no uso de um sistema, de dimensões e proporções, revelador do desejo de dispor uma matriz racional ideal sobre a paisagem natural (AFONSO, 2017, p. 114). Tal intenção esteve presente nos jardins do Antigo Egito e da Pérsia, estando conectada “à contemplação do efeito miraculoso da irrigação sobre a paisagem desértica dessas regiões e, em um segundo momento, à sua comparação com o Paraíso” (AFONSO, 2017, p. 114). Desse modo, a percepção abstrata e alentadora do Éden passa a ser encarada como um deslocamento do caráter benevolente e visível do jardim. “O paraíso seria, então, uma metáfora, uma translação, ou mesmo uma “destilação” do jardim mundano com sua vitalidade inerente e com toda a riqueza das imagens

suscitadas e dos mitos daí derivados, presentes em diferentes culturas desde tempos muito remotos (BARTALINI, 2019, p. 363).

A metáfora do jardim acompanha Comenius em vários instantes de seus escritos. Não são raras as vezes em que Éden e jardim despontam em suas palavras. Plantar, cultivar, cuidar e germinar são verbos recorrentes nas suas elucubrações. O Paraíso é regido, então, tal como se fosse desmembrado em múltiplas partículas, presentes tanto no plano terreno como no plano abstrato. Nessa empreitada, o ponto de partida é, como é esperado, as Escrituras. “O paraíso foi plantado a Oriente [...]. No paraíso, cresceram todas as plantas belas para serem vistas, e deliciosas para serem comidas, escolhidas entre todas aquelas que estavam espalhadas, aqui e além, por toda a terra [...]” (COMENIUS, 1957, p. 55). Tal descrição ocorre logo na parte inicial da *Didática* e serve como base para toda a obra. É imaculada, destarte, a ponte entre o início dos tempos e o presente em que se vivia. Era proposto um método cujas bases se assentavam na metáfora do Éden. Mesmo que esse não fosse localizado, de forma concreta, garantiam-se, ao menos, os elementos edênicos aqui mesmo onde a humanidade desenrolava sua história. Necessitava-se, com urgência, salvaguardar o mundo visto como desordem.

Aturdido por tal força, Comenius designa o próprio homem como um Paraíso em potencial. “[...] cada homem é para o seu Deus um paraíso de delícias” (COMENIUS, 1957, p. 56). Nele, é posta a mistura entre escolhas de Deus e livre arbítrio. Cabe a cada um saber cultivar o seu jardim interno. O coração, em *O Labirinto*, é delineado como local pulsante em que cada indivíduo pode atingir a felicidade eterna e garantir um futuro de graças. Na *Didática*, entretanto, o lugar das benesses espalha-se pelo caminho a ser seguido por todos em busca do fim maior. Nessa caminhada, o Paraíso circula no plano terreno. O homem é um dos exemplos de onde ele está. “Deus, no princípio do mundo, criou o homem, plasmando-o com a terra, e colocou-o num paraíso de delícias [...], não só para que o guardasse e cultivasse [...], mas também para que ele próprio fosse para seu Deus um jardim de delícias” (COMENIUS, 1957, p. 55). Deus aproxima-se da imagem de um jardineiro, assim como o homem. Cada ente é um jardim e, também, um jardineiro.

A melancolia ligada à perda do estado de regalos irrompe em partes da *Didática*, tal quando se lamenta que éramos “um jardim do Éden,” e nos tornamos uma “solidão do deserto” (COMENIUS, 1957, p. 57). Contudo, o autor tenta estabelecer que seu método é antídoto para reverter o processo de desgraças em que se transformou a história. Existiria um elemento

concreto dentro do qual haveria um enredo em que a salvação seria alcançada: trata-se da escola. São usadas provas em defesa de que o deleite pode ser readquirido, formando uma trama colocada em aproximação a um estudo científico. Uma delas remonta aos instantes da criação.

Se considerarmos o prazer, vemos que Deus afirmou na criação que o homem é destinado a gozá-lo, uma vez que o introduziu num mundo já dotado de toda a espécie de bens e, além disso, em atenção a ele, criou um paraíso de delícias; e, finalmente, resolveu torná-lo participante da sua eterna beatitude (COMENIUS, 1957, p. 148-149).

É possível ver, no trecho, o desabrochar de uma forte oposição à ideia do presente como apenas um período de tormentas. Delícias são prometidas. A cura é real. O destino humano é sentir prazer e não sofrimento. Aprendendo a despertar em si uma chama esquecida, o homem assume sua força na engrenagem cujo destino é a salvação. O método de bem ensinar realça a retomada da felicidade em todos os locais da Terra, que se confundiria, no porvir, com o Éden. A confiabilidade de que se está na direção certa, em termos palpáveis, desponta na tentativa de Comenius convencer o leitor sobre a eficiência do seu livro. O escritor não quer ser encarado como um inventor de devaneios sem finalidade prática. “Mas para que não pareça que acalentamos ideias platônicas e sonhamos com uma perfeição que não existe em parte alguma, nem talvez possa esperar-se nesta vida, mostraremos, com outro argumento, que as escolas devem ser como disse, e que, todavia, até agora, não têm sido assim” (COMENIUS, 1957, p. 155-156). Aqui, a garantia de um futuro feliz na própria Terra ganha impulso. Para isso, contexto de benesses coletivas, escolas e saber formam a tríade da redenção plena. A purificação celestial espraia-se por todas as escolas. O Éden é corporificado na comunhão de todos em torno da obtenção da verdadeira sabedoria. As mentes dos alunos precisam mergulhar

[...] no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas [...], as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs. Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado e absolutamente a todos [...] (COMENIUS, 1957, p. 155).

Como se vê, há vários saberes, mas não é qualquer um deles que interessa à humanidade. A perfeição a ser atingida após o fim do mundo recebe preparação na solidez do orbe. A escola é o local no qual brota o saber útil a todos. Mesmo que o objetivo seja salvar as almas, Comenius traz o Paraíso para o chão em que se pisa e para o interior de cada corpo. Nesse sentido, a escola constitui-se também como o Éden. Se a perfeição da escola-Paraíso ainda não existiu é por

causa da inabilidade dos seres de outrora e do presente em mobilizar os passos para fora do labirinto. As escolas constituem-se, por conseguinte, em “oficinas de humanidade” (COMENIUS, 1957, p. 146). Sem o saber, os viventes não são seres humanos. É necessário que aprendam a se edificar como “verdadeiros homens” e cada um precisa transformar-se na “criatura delícia do seu Criador”, o que somente “acontecerá se as escolas se esforçarem por produzir homens sábios na mente, prudentes nas acções e piedosos no coração” (COMENIUS, 1957, p. 146).

O poder de decisão de cada ser humano reside no fato de aceitar ou recusar o desenvolvimento da semente do esplendor que lhe foi concedida por Deus. Comenius chama o mundo de “maravilhoso anfiteatro” (COMENIUS, 1957, p. 147), edificando a imagem de personagens dispostos em ação no interior de uma narrativa não completa e escrita de antemão pelo Criador. Nesse anfiteatro, cada um necessita aprender a agir de forma correta para a humanidade atingir a plenitude. É feito um alerta para que cada um participe de forma prática e não somente contemplativa.

[...] somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um esforço para que a ninguém, enquanto está nesse mundo, surja qualquer coisa que lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso sem cair em erros nocivos (COMENIUS, 1957, p. 146).

No trecho citado, é possível enxergar a junção equilibrada entre uso prático e humanismo: o tempo reservado ao convívio escolar assegura que conhecimento e felicidade coletiva possam ser unidos para garantir o lugar correto de cada um na grandiosa engrenagem chamada humanidade. O único caminho para que assim seja a história humana é o de respeitar a necessidade de que o tempo, a ser passado no interior das escolas, seja rigidamente obedecido. O papel dado à humanidade foi o de usufruir do estado natural de prazer em que os primeiros seres foram colocados.

Outra dimensão em que se vê a ação de Deus, para que o jardim do Éden fosse readquirido, é a própria Igreja. Cristo teria se constituído como o novo Adão. A Igreja seria, por extensão, o espaço em que se daria a continuidade do salvador na Terra. Consagrar-se-ia, portanto, também como a imagem de um jardim. O reencontro entre filho e pai ocorreria, então, nas garantias trazidas pelos vários templos espalhados pelo mundo cristão. A Igreja-jardim é o cenário de esplendor. O gênero humano era, antes da volta do novo Adão e da formação

eclesiástica ajardinada, o próprio Paraíso abandonado. A representação dos corações humanos, no tempo entre a queda e o retorno de Adão, é apresentada como um conjunto de árvores secas, pois, “com o machado e a serra e a foice da sua lei”, Deus as cortou (COMENIUS, 1957, p. 58).

Entrementes, a intervenção do Criador não cessou durante a pobre pulsação dos secos corações humanos reinantes no mundo entre o pecado original e a chegada messiânica de Cristo. O tempo, em que o funesto cenário existiu, é movido por vislumbres de plantas exíguas de brilho vital. Entrementes, a esperança disseminou-se por um novo jardim, ou seja, Cristo. A própria Igreja constituiu-se como extensão do ponto primordial de revigoração da vida celestial. Eclesiásticos figuram como a extensão do jardim do reinício assinalado pelo nascimento de Cristo. A imagem da própria divindade como um propulsor de instâncias ajardinadas ganha robustez. Ela nunca falha e isso movimenta a racionalidade seiscentista. A verdadeira sabedoria é aglutinada aos caracteres do Todo-Poderoso. A sagacidade de sua estrutura é tão vasta quanto uma paisagem ajardinada, cujo fundo sugere o controle do infinito, misturando-se à paisagem circundante.

Os jardins circulam as moradas (representações do aqui e agora). Os alicerces bem cuidados das plantas em formatos planejados arrefecem os efeitos medonhos de um presente repugnante. Mais que isso: apaziguam as vistas delimitadas pelos limites do visível. E o prolongamento para além dali?... Onde os olhos não alcançam é o alimento do temor do que virá. O futuro está presente nas preocupações e se corporifica no entorno dos espaços em que se vive. O porvir permanece no campo daquilo que é considerado enigmático e, ao mesmo tempo, aparenta migrar para o interior de cada criatura humana, que, assim, se torna responsável por ele. Comenius consagra-se como autor nesse emaranhado de ideias de sua época e, assim, é corpulento o impulso para entender-se como “desenhista” de vaticínios, estabelecendo regras para seus leitores lidarem com o invisível para além dos limites da paisagem (presente alcançável pelos olhos) e do tempo presente. Hauser, discorrendo sobre a arte da época, acena para um sentimento em circulação. Afirma o autor que as

[...] diagonais impetuosas, os súbitos escorços, os exagerados efeitos de luz e sombra, tudo é expressão de um anseio irresistível e insaciável de infinito. Cada linha conduz os olhos para a distância, cada forma impregnada de movimento parece estar tentando superar-se, cada motivo reflete um estado de tensão e esforço, como se o artista nunca estivesse completamente certo do verdadeiro sucesso em expressar o infinito. Mesmo por trás da serenidade dos pintores holandeses da vida cotidiana pressente-se a força

impulsora de infinito, a harmonia constantemente ameaçada do finito (HAUSER, 1994, p. 453).

Arma-se um ponto de fuga que equivale à suspensão em relação às mazelas da vida. Como é de se esperar, resplandece a presença da Igreja como base de alimentação de novo alento à humanidade em temporalidade passada. Deus, desse modo,

[...] mandou também os seus operários, jardineiros espirituais, a tratar com cuidado fiel a nova plantação de Deus. [...] . Verdeja, portanto, [...] o jardim da Igreja, delícia do coração divino, [...] tuas plantas formam um jardim de delícias cheio de toda qualidade de romãs, de frutos de cipre e de nardo, [...] vem tu, vento do meio-dia, assopra de todos os lados no meu jardim, e espalhem-se os seus aromas. Que o meu amado venha para o jardim e coma as suas frutas preciosas (COMENIUS, 1957, p. 58-59).

Vislumbra-se uma divindade humanizada, na qual o coração é representado pelo jardim que a própria Igreja constitui. Os aromas carecem de ser espargidos entre todos. Invitar para senti-los é rijo intuito. Ninguém pode ser excluído. A disseminação do bem extrapola os limites do clero, tendo em vista que a constituição adâmica atribuída aos eclesiásticos sucumbiu também. “Ouçamos a voz de Deus, que fala à sua Igreja: Eu plantei-te, ó vinha, com sarmentos todos de boa qualidade. Como, pois, degeneraste para mim, convertendo-te em vinha bastarda? [...] Eis Deus que se lamenta, dizendo que também esta nova plantação se abastardou!” (COMENIUS, 1957, p. 59). A chance de restituir o Éden perde-se nas más ações do clero. Comenius, por mais que se alinhe às tendências protestantes, sofre perante o fato de se situar no momento de abalo da instituição outrora vista como campo de regeneração. Porém, anima-se em pensar em si mesmo como agente de uma guinada em que o jardim há de ser readquirido. Não basta que o mundo seja cristianizado. Ele carece de ser escolarizado. Cristianizar e escolarizar (ajardinar o mundo) não são sinônimos. Os leitores não precisam se entender como agentes da salvação das almas. Arquiteta-se um plano de ensinar cada indivíduo a ser e agir em todas as circunstâncias da vida.

E, nisso, criam-se fortalezas de contenção das escorregadias partículas paradisíacas (como sinônimo de bem-estar individual e coletivo) em meio à desesperança de que o Éden se dissolvera por completo. Tais barragens ao escape das benesses consagram-se como os locais de ensino, que, até hoje, estão espalhados pelo planeta. Do mesmo modo que as ordenações que primam pela vegetação exemplar, são irradiados os edifícios nos quais ocorrem os encontros entre professores e alunos, os mais velhos e os mais novos. Um ar de magia entre ambos é colocado como solução para as agruras. É, mormente, no interior da busca da cura do presente,

em frangalhos, que se consagra o entendimento da proveniência do ofício do educador. Delicada aspiração no alvorecer da modernidade: eis onde se configuram as conexões que engendram o labor de ministrar aulas. A Terra perdera o posto de centro do universo, mas ela, em contrapartida, ganhará edifícios de ensino, que funcionarão como o centro de emanação do que virá. O enlace entre o ponto ajardinado de partida da história e o frêmito do presente é apontado como o elemento de cura e, disso, emerge a escola, em vestimenta moderna, como representação do espaço paradisíaco e da vitória sobre a finitude.

Às escolas, porque, corrigido o método, poderão, não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até ao infinito. Com efeito, serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atracções. E quando (pela infalibilidade do método), de qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário), nunca será possível que faltem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos (COMENIUS, 1957, p. 74).

Na *Conclusão da Pampaedia com uma oração à sabedoria eterna*, chega-se à proposição de que foi “encontrada a verdadeira cultura do paraíso de Deus, o gênero humano” (COMENIUS, 2014, p. 293). Detectar a existência de um gênero é aceitar que todos, após o pecado original, são dignos de regressar e de povoar o Paraíso, que pode, assim, se tornar viável aqui mesmo no planeta. A regeneração é disposta como possibilidade em âmbito concreto. O estudo é a chave de resolução dos problemas e consagra-se como campo conectado ao futuro.

Se, portanto, se procura um remédio, não se encontrará outro senão este remédio universal: [...] regressar todos à nossa herança inteiramente simples e harmoniosa (como nos fora prometido no Paraíso) [...]. Que cada um prefira saber [...] tudo o que Deus permitiu que se soubesse, quisesse e pudesse, e não apenas uma parte [...]. Deve desejar-se [...] que todos sejam instruídos em profundidade e não superficialmente [...] (COMENIUS, 2014, p. 83).

No trecho, é possível enxergar um cenário paradisíaco em que toda a humanidade estava presente, embora apenas o casal primordial nele habitasse. É como se o pecado original estivesse previsto como um dos encaminhamentos possíveis da história e, ao mesmo tempo, já fosse introjetado o antídoto: trata-se do ato de estudar. A menção a Salomão é recorrente. Sua sabedoria é enobrecida. O *Cântico dos Cânticos* (4,16) é referido por Comenius (2014, p. 33): “Levanta-te, vento do norte, e vem tu, vento do sul, sopra de todos os lados no meu jardim, para que se espalhem os seus aromas”. O jardim é conectado à sabedoria, que precisa ser espalhada por todos os lados. São rompidas as fronteiras entre passado e presente, pois há poros em que vazam segmentos paradisíacos para lá e para cá. O Éden é inserido no presente pela escola e

essa, por sua vez, é elemento presente no Paraíso inicial. Vejamos como é esboçada esta última representação.

O abandono da educação, cujos resultados teriam que ser duradouros, edifica-se como pecado a assombrar a sociedade seiscentista, promovendo um futuro adoecido (COMENIUS, 2014, p. 84). Mas tal causa do ato falho remexe as circunstâncias apenas do homem moderno? Comenius desloca o pecado original para outras instâncias e, assim, novo elemento (presente nas paisagens modernas) é inserido no Paraíso primordial: a escola.

É evidente [...] que, já antes da queda, havia sido aberta, para o homem, no paraíso terrestre, uma escola, na qual ele ia, pouco a pouco, fazendo progressos. Com efeito, embora às duas primeiras criaturas, apenas criadas, não faltasse nem o movimento, nem a palavra, sem o raciocínio, todavia, do colóquio de Eva com a serpente, torna-se evidente que não tinham conhecimento das coisas, o qual vem da experiência; pois se aquela desventurada fosse dotada de uma experiência mais rica, não teria admitido com tanta simplicidade quanto a serpente lhe disse, pois teria então a certeza de que aquela criatura não podia ser dotada da capacidade de discorrer, e que, por isso, devia estar a ser vítima de um engano. Com maior razão, portanto, se poderá sustentar que agora, no estado de corrupção, se se quer saber alguma coisa, é necessário aprendê-la [...] (COMENIUS, 1957, p. 121).

O excerto evidencia uma maneira de explicar como o início dos tempos reverbera na maneira como se explana o presente. Em ambas as temporalidades, paira um item precioso para que os seres, efetivamente, se tornem membros do gênero humano: trata-se da educação. Um alinhavo aproxima tais contextos e, neles, a questão da administração do tempo torna-se crucial. O erro é, desse modo, alicerçado a uma outra causa. Ocorreria não pela atitude de Eva e sim porque o casal primordial não conseguira administrar, com destreza, suas vidas em relação à obtenção do saber. A primeira mulher não tinha conhecimento porque não houve tempo hábil para isso. Há uma certeza: a mente, para atingir a perfeição, tem que ser preparada. Progressos são atingidos passo a passo, o que desperta a impressão de que um tempo linear, em ascendente aperfeiçoamento, repousa na vida de cada um. Tendo em vista que, no Éden, não se chegou ao estágio de duvidar das palavras da serpente, enredam-se prescrições de como arquitetar a esfera terrena, no aqui e agora, para que haja tempo suficiente para adquirir saber perante os malefícios a rondarem os seres vivos. Daí a necessidade da arte de bem cuidar do tempo no interior das escolas. Que seja eficiente o método, então. “[...] uma vez que se tenha iniciado esta mais plena educação, não seja abandonada de novo e os homens não voltem a cair no habitual torpor [...]. Com efeito, de que vale iniciar a jardinagem se, logo a seguir, se abandona e se permite que as árvores se tornem de novo selvagens?” (COMENIUS, 2014, p. 84). A obstinação em obter

saber, desse modo, confunde-se com o esforço de recuperar o estado paradisíaco. A composição da escola deve abarcar elementos que contribuam para isso.

A própria escola deve ser num local agradável, apresentando, no exterior como no interior, um aspecto atraente. No interior, deve ser um edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas, quer sejam retratos de homens ilustres, quer sejam cartas geográficas, ou recordações históricas, ou quaisquer baixos-relevos. No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e a jogos [...], mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas. Se se tiver isto em consideração na construção das escolas, é provável que as crianças vão à escola não menos gostosamente que quando vão a qualquer feira ou espectáculo, onde esperam ver e ouvir sempre qualquer coisa de novo (COMENIUS, 1957, p. 234-235).

Evidencia-se, como se percebe, a recomendação de pinturas que revolvam as noções de tempo e espaço, duas dimensões às quais deve se dirigir a atenção dos aprendizes. Em ambas, a infinitude é aclamada, tornando-se viável e, para isso, a figura do homem, expulso do Éden, confunde-se com a imagem de uma planta arrancada da terra e que teve parcelas de suas raízes preservadas (COMENIUS, 1957, p. 114). A escola é o local do reavivamento. “Se é possível que um garfo de árvore doméstica, enxertado num salgueiro, num espinheiro ou em qualquer árvore brava, germine e frutifique, por que não há de acontecer o mesmo se for enxertado bem sobre a própria raiz?” (COMENIUS, 1957, p. 115). O jardim é apontado como a área externa de proteção ao homem e à história, que estão sendo nutridos no interior dos recintos para se edificarem de maneira exemplar.

O Paraíso desloca-se também para a mente humana. Comenius realça a desordem em que ela se encontra enquanto ele tece seus escritos. Cultivar vira sinônimo de organizar o que se encontra em estado labiríntico e tristonho. Desse modo, semente e caroço são as metáforas utilizadas para montar a imagem de cada mente em processo de salvação. “[...] embora não exista ainda [no caroço] em acto a figura da erva ou da árvore, todavia, nele existe já de facto a erva ou a planta, como se torna evidente quando a semente metida debaixo da terra, lança para baixo as raízes e para cima os rebentos” (COMENIUS, 1957, p. 104). Para enfatizar o bom cuidado da mente, no sentido de regressar ao alinhamento inicial, outras metáforas são empregadas. Espelho e olho são as referências nesse sentido. Assim encaminhando seu pensamento, Comenius sobrecarrega ainda mais as tintas da necessidade do amor ao saber, que precisa ser cultivado. Do mesmo modo que espelhos e olhos, a mente humana “agarra todas as coisas, sem nunca se cansar, desde que não seja ofuscada com uma multidão de objectos e que,

com a devida ordem, se lhe dê a observar uma coisa após a outra” (COMENIUS, 1957, p. 109). O homem já nasce com a predisposição a aprender, mas há técnicas para que isso ocorra com sucesso. Só o prazer de olhar não garante o alcance da satisfação que a obtenção do saber promove.

A sede por desestabilizar a ideia da finitude humana é tratada com esmero quando a mente é colocada como campo propício para a jardinagem. Novamente, o infinito é expresso quando, ainda tratando sobre a mente, Comenius a compara, mais uma vez, a um espelho, que, em outra passagem da *Didática*, recebe o formato de uma esfera. Adquirindo tal forma, arma-se a imagem de quão vasta é a capacidade humana de absorver sabedoria. O castigo divino caminhara, no início de tudo, para que as mentes perdessem a sabedoria, presente em Adão e Eva, que, lá no Éden, teria se aperfeiçoado nas escolas existentes. A despeito disso, a esfericidade da mente não foi retirada e é necessário que haja tempo para que, como uma esponja, ela absorva todo o conhecimento para o qual foi preparada. “[...] o homem está no meio das obras de Deus, tendo uma mente lúcida, como um espelho esférico, suspenso na parede de uma sala, o qual recebe a imagem de todas as coisas, digo de todas as coisas que o rodeiam” (COMENIUS, 1957, p. 103). Continuando seu raciocínio, Comenius arma um cenário em que podem ser rompidos os limites da referida “sala”. Tempo e espaço são passíveis de ter seus limites ultrapassados pela mente que tudo apreende. A escola moderna nasce em meio à ideia de que a infinitude pode ser atingida no que tange às duas dimensões mencionadas. Para Comenius,

[...] a nossa mente não apreende somente as coisas vizinhas, mas também aproxima de si as que estão afastadas (quer quanto ao lugar, quer quanto ao tempo), ergue-se às que estão elevadas, investiga as ocultas, desvela as veladas e esforça-se por perscrutar até as imperscrutáveis, de tal maneira é algo de infinito e de indeterminável. [...] a mente do homem é de capacidade inesgotável que, no conhecimento, se apresenta como um abismo. O nosso pequeno corpo está encerrado num círculo estreito; a nossa voz vai um pouco mais além; a vista apenas chega à cúpula celeste; mas à nossa mente não pode fixar-se um limite, nem no céu nem fora do céu: tanto se eleva acima dos céus dos céus, como desde abaixo do abismo do abismo; e mesmo que estes espaços fossem milhões de vezes mais vastos do que são, ela aí penetraria, todavia, com incrível rapidez. E havemos então de negar que todas as coisas lhe são acessíveis, que ela é capaz de tudo? (COMENIUS, 1957, p. 103).

O saber, cujo cultivo ocorre nas escolas, desponta como condição de alegria. Ser sábio é constituir-se como Adão e Eva antes do pecado e, a partir do (re)começo, aprender de forma progressiva. Ensinar é (re)instalar o Paraíso e dar vazão à história que foi interrompida. Não é negada a vida eterna após a morte. Contudo, o estado de graças, atingido após a hora derradeira,

tem chances de ser vivenciado ainda enquanto se respira. Há momentos em que Comenius alude aos cuidados com os corpos, mas toma cuidado em destacar a necessidade de associar saber e prazer da alma. De tal maneira, tenta alinhar-se ao o que se espera dele em termos religiosos. Quer distanciar o leitor de possível interpretação de que ele, o autor, incentiva o prazer corpóreo. “Deve, todavia, entender-se por prazer, não o do corpo (embora também este, uma vez que não é senão o vigor da saúde, e o agrado do alimento e do sono, não possa derivar senão da virtude da temperança), mas o da alma [...]” (COMENIUS, 1957, p. 149).

Cada ente precisa ser estimulado a se ver como indivíduo desejante de obter, mais e mais, o conhecimento, que tem um caminho onde, mais e mais, é incrementado. Aprende-se pela vida toda e, portanto, isso ocorreria com alguém que pudesse viver mil anos, pois “teria sempre onde receber outras coisas que se lhe apresentassem” (COMENIUS, 1957, p. 103). É pertinente pensar em “viver uma doce tranquilidade e saborear, já nesse mundo, a alegria da vida eterna” e, para isso, a instrução é um dos “arriolos dos mais perfeitos” (COMENIUS, 1957, p. 150). Se não forem implantadas as sementes da sabedoria no homem, a história será marcada pela presença da frivolidade (COMENIUS, 1957, p. 124). A reforma da humanidade prescinde de que a vida seja introjetada “dentro dos limites da razão, para que a mente de cada homem (ocupada agradavelmente através de todas as suas idades) se possa tornar um jardim de delícias” (COMENIUS, 1957, p. 33). Propagar escolas públicas é salvaguardar a existência de homens instruídos. “[...] se os homens crescem sem cultura, crescem como árvores selvagens, como silvas, como urtigas, como espinheiros; se devem crescer como árvores de jardim e como árvores de fruto, devem ser plantados, regados e podados com carinho” (COMENIUS, 2014, p. 99).

Um dos modos de se beneficiar da vida “paradisíaca” na Terra é envolver-se no trabalho. É traçada a relação entre labuta e saber reger o tempo. O chamado “trabalho sério” evita a frivolidade e a “ruína” de si mesmo (COMENIUS, 1957, p. 124). Em termos mais religiosos, o trabalho combate os vícios e dá vigor às “coisas boas”, arrefecendo a propensão aos pecados (COMENIUS, 2014, p. 79). A fórmula para ser feliz é associar trabalho e conformismo. A utilidade do conhecimento envolve a consecução de um estilo de viver, no qual é realçada a alegria com o nível de riquezas possuído por cada um. A referência dos afazeres diários como jardim é presente nos discursos comenianos. Trabalhar e contentar-se com pouco: eis dois aspectos apontados como necessários na “arte de enriquecer” e, por isso, devem ser priorizados

no ensino. “[...] é necessário lavrar a terra, cultivar o jardim, apascentar o rebanho etc., isto é, dedicar-se aos trabalhos, a cada um na estação própria [...]. Contenta-te com a água que vem dessa fonte e utiliza-a com gratidão” (COMENIUS, 2014, p. 17-18). O enriquecimento é, portanto, marcado como elemento de predestinação. Aqui, a ideia do futuro se acopla à intencionalidade divina. Como agir para se beneficiar e obter um estado de alegria? Rege o conselho em consonância ao protestantismo: “[...] se algo acontecer em contrário [ao enriquecimento], deverá suportar tudo com paciência, em consideração do destino humano sob o céu [...]” (COMENIUS, 2014, p. 76).

Vigora, portanto, uma ode ao trabalho, que necessita ser aplicada já na *Escola da Puerícia* (dos seis aos doze anos de idade), conforme as orientações presentes na *Pampaedia*. A sexta classe é denominada *Paradisus* (Jardim). Nela, há uma prescrição de como dialogar com as crianças para despertar, nelas, o desejo de aprender. Para tanto, destacado, para servir como exemplo, um excerto em que o trabalho, na fala de um suposto professor, recebe ênfase e desponta interligado ao modo de orquestrar a aquisição do saber.

[...] sem trabalho, nada se faz; nem preparar e tomar o alimento, nem vestir-se, nem mesmo brincar e divertir-se; [...] não é necessário que faças violência a ti mesmo, pois deve-se proceder-se pouco a pouco, gradualmente: a gota cava a rocha; não se sobe a uma torre voando, mas subindo degrau por degrau; [...] observando tudo com alegria, poderás aprender tudo como que por meio de um jogo (COMENIUS, 2014, p. 215).

São constantes as menções aos jogos tanto na *Didática* como na *Pampaedia*. Nessa última, ainda quanto à sexta classe, o ato de introduzir o trabalho terá sucesso, caso haja o uso do jogo (COMENIUS, 2014, p. 215). A boa educação ocorre “não com um método enfadonho” e sim “sempre tudo com exercícios atraentes e agradáveis e com jogos em comum [...]” (COMENIUS, 2014, p. 100).

Isso deve ser colocado em prática “por meio de jogos e de disputas, em conformidade com as idades, na escola da puerícia, da adolescência, da juventude [...]” (COMENIUS, 2014, p. 144). A força do teatro é exaltada e toda a Pansofia, por exemplo, pode ser redigida em cenas. São apontados, como orientação, vários jogos: “alfabéticos, de leitura, de escrita, de pintura, de aritmética, de geometria, de música, de história, de metafísica, de física, de técnica, de moral, de religião e sobretudo jogos de História Bíblica [...]” (COMENIUS, 2014, p. 144). Para que a escola possa - de forma efetiva - ser chamada de jogo (*ludus*), há as indicações de que sejam instituídas

[...] várias recreações para o corpo e para o espírito. E isto para proveito: 1. da saúde, com o movimento, a corrida, a luta; 2. dos sentidos, com ilustrações várias de novidade, de pinturas; do talento, com disputas várias; 4. da memória, com repetições em que entre a emulação; 5. do juízo, com enigmas e discussões; 6. da vivacidade nos negócios e da sagacidade nas ações que devem ser realizadas com prudência; 7. da eloquência, com colóquios de improviso e com exercícios escritos e orais (COMENIUS, 2014, p. 145).

Implementar o contato com o trabalho nos jogos opera como meta a arrefecer qualquer fadiga, incorporando gostosura no ato de aprender. Pede-se que, assim como a praça (*parvis*, ou seja, Paraíso), a escola fique localizada ao centro de cada cidade e ao lado do templo principal, “no meio de um jardim, à sombra das árvores, com espaços verdes e estátuas” (COMENIUS, 2014, p. 102). A falta de conhecimento de Eva em administrar o tempo seria corrigida com a arte de reger o tempo no interior das escolas. Nessas, a atenção com o trabalho coloca a história em seu caminho correto. A permanência da criança dentro dos estabelecimentos de ensino precisa, por conseguinte, ser alargada. “Com respeito ao tempo, ou que coabitem constantemente, ou, ao menos, durante todo o dia, para que se lhes não dê ocasião de, na ida e na vinda da escola, praticarem alguma ação mal feita ou, então, de perderem o tempo e desaprenderem aquilo que aprenderam” (COMENIUS, 2014, p. 102). A obrigatoriedade do envolvimento no trabalho deve ser respeitada, sendo preciso atuar “nos negócios civis” ou “no campo”; desse modo, toda a vida “deve ser um trabalho contínuo” (COMENIUS, 2014, p. 258). Na *Pampaedia*, é esboçado interesse em associar a mente a um jardim quando se discorre acerca de cultivar o talento na fase da adolescência. “*Que significa cultivar o talento?* Esta expressão emprega-se no mesmo sentido em que se diz cultivar o campo, o jardim e a vinha; isto é, amanhã-los com zelo tão diligente que produzam frutos úteis para a vida humana” (COMENIUS, 2014, p. 220, grifo no original).

Figuram, em Comenius, constantes referências às possíveis visões do Paraíso em elementos terrenos. Edifica-se, junto às orientações sobre como educar, um método de salvaguardar, em vida, a possibilidade de existência do Éden. Não é excluída a ideia dos prazeres após a morte. Entrementes, é lançada força para se acreditar que, ainda na Terra, seja alcançado patamar igualável, em sabor, ao vergel de regozijos. Corrigir erros, por consequência, significa mais do que atingir a verdade. Empreender esforços, nesse sentido, precisa ser recorrente “até que todas as coisas representem a vida paradisíaca [...]” (COMENIUS, 2014, p. 122).

### 3.3 Tempo e espaço: o que virá?

O presente e o porvir são destacados logo no início da *Didática*, em que é apresentado o *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* como sinônimo de um “processo seguro e excelente”, que é destinado à orientação dos estudos aos jovens, para que possam ser instruídos em “tudo o que diz respeito à vida presente e à futura” (COMENIUS, 1957, p. 43).

O “tudo” (a ser alcançado) varia quanto ao local em que será alcançado, ora na Terra, ora no além distante da vida. A concretude do cotidiano diário e o caráter etéreo da existência, após a morte, formam, assim, uma mistura na qual impera dificuldade em se visualizar nitidez na separação entre ambos. A seguir, dividimos, para melhor organização do pensamento, as ideias sobre o futuro em tópicos nascidos a partir da leitura dos escritos de Comenius. Executamos associações a partir de nossas reflexões, já que o autor, como já afirmamos, não tem como meta edificar o futuro como tema central de suas obras e, por isso, foi preciso recortar trechos dispersos e costurá-los de modo a entender como as rédeas do porvir são colocadas nas mãos humanas.

#### 3.3.1 Porvir e mundo etéreo

Há trechos em que resplandece, perante a desordem inerente ao orbe concreto, a salvação somente após o momento em que os bons cristãos alcançam o óbito. Nisso, é evidenciado teor positivo à presença da finitude ao redor do destino daqueles que vivem, de maneira intensa, junto aos ensinamentos de Jesus. A beleza da morte, rodopiando ao redor de tais existências, é, desse modo, exaltada e posta como benefício. Subjaz, desse modo, a relevância da imagem do homem ideal a partir de seu conluio junto a um legado em versão que tende para o lado espiritual.

Na *Didática*, é enfática a afirmação segundo a qual o futuro será edificado apenas na vida eterna, sendo o mundo visível uma escola de preparação para quem, nele, pisou. Portanto, o tempo em que se respira é um constante presente, que necessita ser tratado de modo a conduzir ao que virá na instância para além do túmulo, o único futuro que importa. De onde provém a energia vital e para onde ela se dirige, com a extinção do corpo, enredam-se como espaços alinhavados, lado a lado, em tecido comum. Princípio e fim unem-se de forma a se tornarem

um único corpo. O que se vê no mundo visível, para Comenius, é a prova de que todo o gênero humano tende a ser educado (COMENIUS, 1957, p. 90).

E, uma vez que formara o homem à sua imagem, dotado de inteligência, para que também não faltasse à inteligência o seu alimento, derivou de cada uma das criaturas muitas e várias espécies, para que este mundo visível aparecesse como um lucidíssimo espelho da infinita potência, sabedoria e bondade de Deus, na contemplação do qual o homem fosse arrebatado por um sentimento de admiração pelo Criador e impelido a conhecê-lo e movido a amá-lo. Efectivamente, a solidez, a beleza e a doçura do Criador permanece invisível e escondida no abismo da eternidade, mas por toda parte brilha por meio das coisas visíveis e presta-se a ser palpada, observada e saboreada. Portanto, este mundo nada mais é que a nossa sementeira, o nosso alimentador e a nossa escola (COMENIUS, 1957, p. 91).

A despeito do caos imperante no mundo, há uma ordenação secreta administrada pelo Criador, que é detentor de toda a sabedoria possível. Arregimenta-se a imagem dele como um sábio professor, que montou o mundo como uma sala de aula favorável à aprendizagem. Os seres humanos, desse modo, são também alunos e assim continuam mesmo depois de sua morte. “Deve [...] existir um *mais além* (‘Plus ultra’), onde, uma vez saídos das aulas desta escola [o mundo], nos matricularemos na Academia Eterna” (COMENIUS, 1957, p. 91, grifo no original). A escolarização é transportada para o mundo sobrenatural, permanecendo como meta para além dos túmulos.

O homem é, destarte, colocado como ser desejante de saber, havendo a sugestão de que há o aprimoramento dele de forma infinita. Também é posto, além disso, como ente que tem sede pelo futuro, como se, em seu espírito, houvesse tal tendência. Remexer a estrutura humana traz a força de se admitir tal necessidade nas estranhas do que é ser um homem. Na fórmula de se realizar como criatura humana, inscreve-se certa premeditação do cenário a ser formado no porvir. Seguir os desígnios divinos e fazer nascer o que já está desenhado de antemão confundem-se na marcha de um bom cristão. É como se o que virá adiante estivesse encapsulado em cada sujeito no momento de seu nascimento. Ou, quem sabe, antes da vazão de suas vidas na Terra. Resta a cada um reconhecer-se como agente do destino da humanidade em sua totalidade e potência máxima. Dessa feita, é acoplada a razão a quem segue os ditames contidos em seu princípio. Embora haja a determinação de um fluxo a ser seguido, fala-se em liberdade e livre arbítrio, como se eles estivessem misturados às ordenações de antemão. Passar pela escolarização é também entrar em sintonia com a armação da trajetória da humanidade em vigor vital e recoberta pelo sopro divino, ou seja, pelo motor primordial. A propensão para

aprender tudo se constitui como obrigatoriedade para que cada ente se acople ao que é esperado ao se afirmar como membro da humanidade.

Ora, nós não desejamos que apenas alguns se instrua enciclopedicamente, mas todos. E que sejam instruídos, não apenas em todas aquelas coisas que se podem conhecer, mas também em todas aquelas que se devem fazer e explicar pela palavra, para que os homens se distingam, o mais possível, dos animais por aqueles dotes que realmente os distinguem deles, isto é, pela razão [...] e pela atividade vária e livre. Na verdade, a razão é a luz divina no homem, com a ajuda da qual ele [...] se contempla a si e às outras coisas [...]. Daí nasce [...] a vontade do bem, pela qual o homem segue tudo o que crê ser desejável nas coisas, estendendo sempre esse desejo às coisas futuras e até as eternas (COMENIUS, 2014, p. 58-59).

Pode-se enxergar, no trecho, certo desencontro das palavras de Comenius com outras passagens já destacadas de sua obra. Percebe-se que, aqui, eternidade após a morte não é, de forma exata, sinônimo de futuro. O entendimento do leitor é incitado para imaginar sua capacidade de construir o porvir no plano terreno, tal como se escola e futuro formassem uma mistura homogênea.

Ainda se tratando da esfera invisível, a escola faria com que os seres humanos refizessem, no interior dela, a cena primordial em que Deus forneceu três características às criaturas humanas. Todos, assim como Adão e Eva, foram dotados de razão (“para refletir sagazmente sobre todas as coisas”), da capacidade de dominar a linguagem (“para comunicar aos outros todos os seus pensamentos e decisões acerca das coisas”) e de mãos nas extremidades dos braços (“para poder executar efetivamente as suas decisões”) (COMENIUS, 2014, p. 59).

As mãos figuram como metáfora da incumbência fornecida ao casal primordial para que atuasse no Paraíso, protegendo-o. O homem, portanto, “foi colocado no Paraíso terrestre para que *agisse* [verbo ligado às mãos] e o guardasse [...]” (COMENIUS, 2014, p. 59, grifo no original). E, no presente, o que deveria receber os cuidados, tendo em vista a perda do Éden? Comenius fornece ensejo, mais uma vez, para que a escola seja imaginada como a própria reconstrução do espaço edênico. Reforça a repercussão do passado longínquo ainda em seu tempo. Para isso, faz uso do pensamento de Jerônimo Cardam, que viveu na centúria anterior (1501-1576) e atuou nas áreas de medicina, matemática e filosofia. É nesse escritor que Comenius se baseou para se referir às três características humanas (razão, linguagem e mãos), sobre as quais discorreremos no parágrafo anterior. A tríade concedida pelo Criador deve ser repetida no interior da escola, cujo objetivo deve ser o de preparar as pessoas para o Juízo Final.

Os estabelecimentos de ensino são, desse modo, representações do presente como uma ponte que une início e fim, lembrando a circularidade do tempo.

Ainda hoje, tudo o que o homem faz pode e costuma resumir-se em três coisas: pensamentos, palavras e ações. E Deus ameaça interrogar todos os homens acerca dessas três coisas, no juízo final. Por isso, falou sabiamente aquele que disse: “É preciso procurar nas escolas o SAL [anagrama de *Sapere, Agere e Loqui*] da sabedoria, isto é, o saber, o agir e o falar. Desejamos que isso seja estendido a todos aqueles que nasceram homens, para que assim se realize finalmente o que Cristo disse: “Todo homem será salgado com o sal” (Marcos, 9, 49) (COMENIUS, 2014, p. 59, grifo no original).

Tanto na *Didática* como na *Pampaedia*, vemos a força das narrativas rumo a impulsionar a credibilidade dos leitores de que a escola é o local ideal de formação dos mais novos. O esquema protestante de eliminar seres intermediários entre humanos e Deus reverbera nas duas obras, propiciando que a ocupação do lugar de professor seja colocada em destaque. Ou seja, é depositada certa sacralidade aos mestres, que são, desse modo, seres que consertam a história, planejando-a. De qualquer forma, ainda assim, ecoam, além das imagens dos homens como criaturas de carne e ossos, projeções robustas das criaturas humanas como espíritos, que, após a morte, atuarão nas instâncias sobrenaturais. Não é somente a mente humana que Comenius vê como material flexível (como cera) para receber informações. O mesmo ocorria com os papéis nas prensas tipográficas, sobre as quais o pensamento comeniano reflete com otimismo, tendo em vista a agilidade com que seriam feitas as impressões de livros aos estudantes (COMENIUS, 1997, p. 208). Além de pensar nisso – que propicia a permanência dos saberes para depois do tempo escolar - o autor imagina que os caracteres móveis da imprensa agem nos próprios espíritos, salvaguardando o saber para depois do sepultamento e depositando tintas celestiais nos corpos vivos, santificando-os por meio da impressão da sabedoria eterna e divina. “Foi descoberta a arte tipográfica viva, a qual imprime a sabedoria, não em papéis, mas nos espíritos” (COMENIUS, 2014, p. 293). Há a busca de uma sabedoria universal a se espalhar por toda a humanidade, vista como um conjunto de espíritos, que se tornam mais avançados com a aprendizagem.

Em *O Labirinto*, o peregrino, ao se deparar com pessoas de várias profissões, não tem encontros com professores. Isso contribui para entronizar a profissão de quem ensina os jovens, pois, na obra, o personagem principal se decepciona com todos os trabalhadores com os quais entra em contato. O mundo, no livro em questão, é apresentado como ambiente caótico, como se Comenius quisesse destacar a confusão do orbe desprovido dos espaços escolares. Diferente

das duas obras citadas no parágrafo anterior, são colocados seres intermediários entre homens e Deus. E quem seriam? Seres celestiais pulsantes no catolicismo – contrastando com o protestantismo – também agem no imaginário, no século XVII, quanto à força de fornecer aspectos edênicos para a Terra. Comenius não vincula seu pensamento à parafernália de entidades invisíveis que ocupam a hierarquia entre os homens e Deus. Porém, opta em destacar os anjos da guarda. Dessa feita, a despeito do caráter solitário do protagonista na sua jornada, figuras etéreas o acompanham. A vantagem teria sido adquirida por ele e todos aqueles que são comprometidos com Deus. É possível, inclusive, enxergar tais companhias.

Sua comunidade [de crentes] foi visivelmente circundada por uma parede ardente, que vi se mover quando me aproximei dela. E não era ninguém mais do que milhares e milhares de anjos que impossibilitavam até mesmo a aproximação do inimigo. Ainda, cada um destes Cristãos possuía um anjo designado por Deus como seu guardião, que tinha o dever de olhar por ele, defendê-lo e protegê-lo contra todos os tipos de perigos, armadilhas, embustes e esquemas. Eles são verdadeiramente (como aprendi e observei) amantes das pessoas, seus servidores-amigos quando as vêem concluir seus deveres para os quais foram criados por Deus (COMENIUS, 2014, p. 156).

Ao mencionar os seres angelicais, Comenius designa-os como professores. Há que se concluir que eles enxergam mais longe no tempo e espaço do que os demais, tendo em vista que o cortejo das imagens, que o autor suscita, fornece relevância àqueles que propagam o saber. A trilha do futuro é descortinada para aqueles que estão em conluio aos sacros mestres, tal como o peregrino.

Eles [os anjos] servem não somente como guardas, mas também como professores do eleito. Geralmente concedem-lhe o conhecimento secreto de todos os tipos de assuntos e ensinam-lhe sobre os mistérios mais profundos e ocultos de Deus. Porque olham constantemente para a face de Deus onisciente, nada daquilo que os religiosos desejam saber poderá lhes ser ocultado. Os anjos, então, com a permissão de Deus, revelam aos cristãos o que eles mesmos sabem que está de acordo com as necessidades do protegido. O coração de devoto geralmente sente o que acontece em outros lugares, experimenta sofrimento nas circunstâncias tristes e alegria nas ocasiões felizes. Por meio de sonhos, visões ou inspirações secretas, os Cristãos veem em suas mentes o que aconteceu no passado, o que está ocorrendo no presente, ou o que acontecerá no futuro. Desta fonte também surge um crescente número de outros dons de Deus dentro de nós, profundas e benéficas meditações, e várias percepções maravilhosas pelas quais geralmente se supera habilidades próprias sem se tomar conhecimento da origem desse poder. Oh! Abençoada escola dos filhos de Deus! É isto que frequentemente faz toda sabedoria do mundo se impressionar ao ver alguém insignificante falar de mistérios maravilhosos, predizer mudanças futuras que ocorrerão no mundo e na igreja como se as vissem diante de seus olhos, dar nomes aos reis e governantes do mundo, que ainda estão por nascer e predizer e proclamar outras coisas tão maravilhosas, que jamais poderemos agradecer suficientemente a Deus, nosso guardião, por elas ou ainda amar suficientemente os nossos professores celestes” (COMENIUS, 2010, p. 157).

Comenius humaniza os seres celestiais, que se tornam amigos e professores dos verdadeiros cristãos. Por outro lado, é perceptível o seu esforço em atribuir traços fantásticos aos seres humanos, tal como a capacidade de predizer o porvir. O fundo, em que se movem seus dizeres, referente a um futuro de teor cujo pêndulo tende aos aspectos sobrenaturais, é calcado, como é de se esperar, em Deus, que, apesar do caos mundano, ordena a vida baseada em Cristo. Comenius, para exemplificar a beleza de tal organização, compara Jesus a um templo. O futuro do peregrino estaria assegurado ao ser aceito para adentrá-lo, o que poucos conseguiam no mar de confusão em que a humanidade estava inserida. No interior do edifício, invertiam-se as situações enfrentadas pela maioria.

[...] e com imenso prazer vi que tudo ali era diferente do mundo. Pois no mundo eu encontrava por todas as partes trevas e cegueira, e aqui clara luz; no mundo engano, aqui a verdade; no mundo muitas desordens, aqui uma ordem excelente; no mundo desassossego, aqui tranquilidade; no mundo cuidados e aflições, aqui contentamento e alegria; no mundo faltas, aqui abundância; no mundo escravidão e opressão, aqui liberdade; no mundo tudo difícil e custoso, aqui tudo fácil; no mundo inúmeros acidentes, aqui só segurança (COMENIUS, 2010, p. 144).

Como já mencionamos, a morte circula como benfazeja ao se pensar na ordenação secreta de Deus. Por conseguinte, o saber deve abarcar a arte de bem falecer. Nessa, necessitam imperar os trechos de outrora que, efetivamente, são dignos de serem reavivados por parte daquele que se encontra em processo de despedida. O idoso acena com a imagem de um presente que bem sabe aproveitar o passado e premeditar o porvir. As três temporalidades alinham-se perfeitamente na mente dos velhos sábios e, por isso, a humanidade necessita prestar atenção neles. Aos que lidam com eles, também é exigida habilidade para a arte de bem recordar o pretérito. Os dotados de maior idade são evidenciados como mestres e como alunos, mesclando as características de ambos. Os verbos aprender e ensinar, por vezes, aparecem aglutinados.

E porque também a memória dos velhos se debilita, não seria inútil apresentar, de qualquer modo, diante de seus sentidos externos, as coisas mais importantes a recordar, o que se poderá conseguir servindo-se, ou das próprias coisas, ou de imagens dessas coisas, ou de determinados símbolos, por exemplo, da morte, da ressurreição, do juízo final, dos tormentos do inferno e das alegrias do céu. Por isso, não será mau que os velhos tenham junto de si as ilustrações deste gênero, ou crânios de mortos, ou que, ainda em vida, preparem a sua última morada, a sepultura ou o sepulcro, como fizeram Abraão, e os outros Patriarcas e José de Arimateia [...] (COMENIUS, 2014, p. 289).

Na *Pampaedia*, o ambiente propício para a aprendizagem não se resume apenas à escola, tal como ocorre na *Didática*, obra em que Comenius procurou se aproximar de maior teor

técnico e exato. O mundo, nesse viés, é uma escola. O tempo de aprender estende-se desde o nascimento até a despedida final, ampliando-se para depois da vida. Escolarizar-se tem sentido mais amplo do que frequentar a escola. Perante a proximidade do fim, destaca-se a *Escola da Velhice*, ponto de encontro entre as últimas batidas do coração e a partida para a eternidade. Futuro comum a todos que sobreviverem por longo período, o pertencimento à última fase da existência é tratado com desvelo. Ser aluno é também se preparar para o período derradeiro.

Em geral, Comenius costuma elaborar associações entre suas explicações e as ressonâncias do Paraíso no cotidiano palpável. E, assim agindo, é frenético o realce à posição dos idosos frente ao céu. Saber morrer é, nessa empreitada, dever de todo cristão escolarizado. Dentro da ideia de que sociedade é sinônimo de cristandade, tal obrigação passa a ser, portanto, de cada ser humano. Desse modo, há a orientação para que existam, na fase terminal, o afastamento do “espírito crítico” – que se aproxima de uma estrutura do ser racional – e a dedicação à fé. Os indivíduos necessitam “deliciar-se apenas com Deus [...] como num Paraíso aberto diante de si [...]” (COMENIUS, 2014, p 287).

Estar nas cercanias dos últimos suspiros elucida a visão comeniana sobre a circularidade do encontro entre início e término imbuídos de teor edênico. Também vemos se esboçar, com a chegada do epílogo, a imagem da linearidade da vida (dividida em fases) de cada indivíduo. Isso está acoplado à ideia de progresso, marcadamente circunscrita à modernidade em seu alvorecer e até os dias atuais. Tratando-se do futuro em mirada sobrenatural, o verdadeiro progresso configura-se como deixar trabalhar a sabedoria divina desde o nascimento até a morte (COMENIUS, 2010, p. 135).

Há, com isso, a valorização extrema do saber bem aproveitar o presente para assegurar a felicidade futura após o falecimento. A respeito do assunto, há uma passagem sobre a conexão necessária, a ser empreendida por cada sujeito, entre o hoje e a vida eterna. Valendo-se da inspiração em Aristóteles, afirma Comenius que é necessário dividir a vida

[...] em Atos, como faz o poeta com o seu drama. Aristóteles censura o poeta dramático que prolonga a ação para além do espaço de um dia; e é repreendido o ator que não é capaz de terminar a representação de uma boa tragédia até ao pôr do sol. Ora, a vida presente é uma obra teatral, isto é, uma imagem simbólica e uma preparação da vida eterna. O ocaso do sol é o ocaso da vida. Sábio é aquele que, antes de morrer, termina bem o drama da vida [...] (COMENIUS, 2014, p. 262).

### 3.3.2 Porvir e natureza

É comum ser apontado entrosamento entre história e progresso no que tange ao pensamento seiscentista. Para perscrutar como isso se singulariza nos escritos de Comenius, faz-se necessário investigar suas explicações acerca da natureza, que é mencionada em vários momentos das obras analisadas, tratando-se de “uma estratégia discursiva da qual o autor se vale bastante; a arte de ensinar devendo seguir por imitação das leis naturais” (BOTO, 2002, p. 38). Ensinar, portanto, é “operar tal qual fazem as aves em relação à procriação; as plantas, na germinação e no crescimento; os animais, na constituição da sua anatomia e fisiologia” (MUNAKATA, 2001, p. 45). E, desse modo, “o educador só poderá cumprir seu papel se permanecer um instrumento nas mãos da natureza” (PIAGET, 2010, p. 15-16).

Comenius encara a natureza como apoio para certa exatidão no fluir da vida. Assim, é arrefecida a entronização do homem perante a força dela, que é soberana na tessitura comeniana em busca de fornecer ordem ao contexto circundante, marcado por desatinos a serem corrigidos. Isso nos faz lembrar de Walter Benjamin, em sua reflexão, de que, para escapar do tempo (ou seja, das vicissitudes que se colocam no caminho de uma vida), um dos caminhos é a natureza, pois, com ela, não “é a eternidade que se contrapõe ao fluxo desesperado da crônica do mundo, mas a restauração de uma intemporalidade paradisíaca” (BENJAMIN, 1984, p. 115).

Destacamos a valorização de Comenius de seus próprios olhos para observar o labirinto em que está metido, em prol de conseguir sair dele, contrapondo, assim, sua própria constituição natural e a composição histórica de então. Olhar é buscar saída em um mundo edificado por aqueles que não seguiram a força emanada da própria natureza, que age como professora para aqueles que bem sabem observá-la. Como fugir do emaranhado de armadilhas e situações catastróficas? Basta olhar. “Mas onde está teu guia? Eu respondi: Não tenho guia; confio [...] nos meus olhos que não me perderei” (COMENIUS, 2010, p. 20). Lembremos que, seguindo esse raciocínio, havia rejeição de como os elementos artificiais estavam confeccionados em seu tempo, os quais foram apresentados como inadequados. A maneira como se enxergava a realidade (“óculos do engano”) é comentada de forma negativa (COMENIUS, 2010, p. 23), conforme já destacamos anteriormente.

É da natureza que emana o ímpeto de conhecer o futuro, manejando-o. Para isso, perscrutar o passado e o presente também é imprescindível. “O fundamento destas coisas é o

fato de o homem [...] desejar dirigir todas as coisas, mesmo os acontecimentos futuros pela sua previdência presente” (COMENIUS, 2014, p. 74). O homem saber julgar o que está ao seu redor, a partir do estudo do passado, é um “caráter indelével da supremacia da natureza humana sobre todas as coisas e o fundamento para agir com liberdade absoluta em tudo” (COMENIUS, 2014, p. 74). Os fundamentos de tudo o que se procura entender e remexer, conforme exposto, “são tirados da própria natureza das coisas”, promovendo a indicação de um “caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado” (COMENIUS, 1957, p. 43). É como se os atos humanos fossem continuação do próprio fluxo da natureza. Agir é prosseguir o que já está programado por forças já instauradas na própria estrutura humana.

Caminhando em seu raciocínio, Comenius utiliza, de forma corriqueira, exemplos da própria natureza para explicar sobre a realidade. Para consolidar a imagem do saber como algo a ser ansiado por cada um, é delineada alusão a Salomão, que faz uso de comparações com insetos e animais para descrever coisas que podem tornar o homem sábio e feliz. Esclarecemos sobre três delas. A começar pela

[...] previdência das coisas futuras, que louva nas formigas; A prudência nas coisas presentes, para que nada se faça a não ser por processos seguros, que observa nos coelhos. Para que, finalmente, tudo aquilo que se faz, mesmo as ações indiferentes, seja harmônico, regular, sistemático, como acontece com o trabalho da aranha [...] (COMENIUS, 2014, p. 41).

Outro exemplo digno de nota é a referência do corpo do homem como se ele fosse uma árvore. Interessante ver a continuidade deste raciocínio de que o próprio homem deve cuidar de si, constituindo-se como um jardineiro, como se essa profissão fosse a execução de saber seguir o próprio fluxo da natureza. Deixar fluir tal tendência é aprender melhor a lidar com as crianças nas escolas, como se a construção desse saber fosse natural. Basta observar-se e, disso, é deduzido como reger o outro. A necessidade de que haja certa suavidade no trato das crianças é demonstrada ainda na mesma associação entre um ser humano e um corpo vegetal. “Uma árvore tem necessidade também de transpirar e de se robustecer frequentemente mediante os ventos, as chuvas e o frio. Doutra modo, languesce e morre. Do mesmo modo, o corpo humano tem absoluta necessidade de movimento, de ginástica, de exercícios sérios ou de jogos” (COMENIUS, 1957, p. 200). Mais uma vez, vemos a valorização do uso dos jogos, os quais trariam maior “suavidade” e fariam os estudantes caminharem com “naturalidade” (COMENIUS, 2014, p. 146).

Estudar a natureza é ser aprendiz dela e, desse jeito, rege-se como mestre de outrem. Para assim atuar, é premente que se entenda: “foi-nos concedido pela natureza [...] que nada nos falte, se não nos faltar a vontade” (COMENIUS, 2014, p. 145). Ou seja, tem que se haver desejo para que funcione o que a natureza (“inquieta para correr”) disponibiliza a cada um (COMENIUS, 2014, p. 147).

Os professores são designados como ministros da natureza, sendo intermediários entre os ensinamentos que ela oferece por si mesma e o que os estudantes precisam conhecer. Mestres são também sábios orquestradores do tempo, que atuam nos momentos certos e não deixam que as produções humanas prejudiquem o ritmo inerente à natureza, que permite, também, o conhecimento sobre os locais certos de atuação. É como se já houvesse um destino de antemão, mas que, para bem funcionar, exige que cada um se enxergue como aprendiz da natureza.

Esperando as ocasiões propícias, até que a própria natureza, inclinando-se com seus desejos para este ou aquele lugar, avise que chegou o momento oportuno, como acontece quando surgem os rebentos e as flores. (O pedagogo é apenas um ministro da natureza). Portanto, sejam banidas a precipitação e a violência; a atividade de dirigir não preceda a emergência das faculdades que devem ser dirigidas. O potro não deve ser atrelado ao carro antes que tenha força para isso (COMENIUS, 2014, p. 147).

A ordem das coisas constitui um princípio educador e, portanto, “para todas as ciências há um único método natural, valendo o mesmo para as línguas e as artes” e “será mais rápido para os alunos ater-se ao método natural, assim como para o viajante é mais curto o caminho reto, sem desvios” (COMENIUS, 1997, p. 220), lembrando a imagem do tempo como uma flecha a apontar para frente. Um dos motivos para o insucesso da escola em sua época – mais um erro do presente a acumular-se nas falhas humanas – é detectado por Comenius como a ausência de conexão entre as coisas da natureza. “As coisas interligadas por natureza sempre foram consideradas sem seus nexos, aliás nitidamente separadas” (COMENIUS, 1997, p. 204).

Em alusão metafórica, Comenius compara o aluno a uma semente. Tudo germina, dá flores e frutos, “ainda que algumas coisas amadureçam antes e outras depois, segundo sua própria natureza” (COMENIUS, 1997, p. 206). Embora cada um tenha seu tempo para absorver o que lhe é ensinado<sup>6</sup>, ainda assim o caminho aponta para frente. O fluxo da natureza continua a imperar.

---

<sup>6</sup> Sobre isso, Boto esclarece: “[...] haveria engenhos agudos e ávidos de saber, os quais seriam distintos dos também engenhos agudos, porém lentos e plasmáveis. Os engenhos agudos poderiam ser, em uma terceira possibilidade,

A despeito dos diferentes ritmos, há uma regularidade que a natureza traz para a constituição de qualquer ser humano, formando “o homem completo para satisfazer a todas as necessidades humanas, de uma vez para sempre” (COMENIUS, 2014, p. 67). Pensando nisso, as explicações caminham no sentido de convencerem os leitores a usufruírem de sua estrutura.

E todos esses instrumentos são dados, não apenas a todos os povos, mas a todos os indivíduos de cada povo, dada a identidade universal da natureza humana. Com efeito, a estrutura interna de todos os homens é tão idêntica como a estrutura externa de seus corpos. Tudo o que um dos homens é, tem, quer, sabe e pode por natureza, todos os outros o são, têm, querem, sabem e podem. [...] . Quem quer que sejas, leitor, que lês o que acabo de escrever, podes, a partir de ti, apreciar todo o gênero humano. Tudo o que tu sentes querer, saber e conhecer, qualquer outro sente que o pode querer, saber e conhecer, uma vez que é dotado dos mesmos órgãos (COMENIUS, 2014, p. 50).

Para que todos possam desenvolver as habilidades que lhes são inerentes, há que se ocupar bem o tempo. Nisso, a natureza é apontada como entidade sábia ao imputar um tempo longo de vida para cada um. A durabilidade da vida é longa o suficiente para que se aprenda tudo o que é necessário. “Tudo está em saber empregá-la toda bem” (COMENIUS, 1957, p. 203). Aqui, há a conexão entre natureza e progresso, os quais se interligam aos avanços pertinentes a qualquer jornada de vida. “E há-de parecer impossível que, em vinte ou trinta anos, o esforço do homem chegue a qualquer altura e a qualquer distância?” (COMENIUS, 1957, p. 202). E que “aquele que é formado seja formado solidamente, de modo a não mais recair nem degenerar” (COMENIUS, 2014, p. 132). É dessa forma que se tenta argumentar que, embora a natureza esteja sempre em movimento (“como a mó de um moinho”, p. 133), o progresso não está garantido. Cada sujeito necessita seguir o ímpeto que lhe é dado para desejar saber se conduzir para, efetivamente, aproveitar o tempo.

Portanto, a ordem só é atingida caso o aparato humano natural seja devidamente utilizado. E, nisso, a natureza também tem seus dispositivos para que assim se proceda. É nesse ímpeto espontâneo que se garante que o mesmo fim seja atingido pela humanidade. Um futuro comum. E, para que isso ocorra, há um chamado da natureza para a educação.

[...] se aprendemos sem grandes dificuldades a fazer aquilo que é próprio do corpo, a comer, a beber, a caminhar, a saltar [...], por que não havemos de aprender também as coisas que são próprias da mente, desde que não falte a necessária instrução? [...] E

---

orgulhosos e obstinados. Estes, caso bem conduzidos, poderiam todos tornar-se personalidades brilhantes. Em seguida, viriam os que o autor qualifica como obtusos, indolentes e preguiçosos, para os quais deveria ser reservada pelo educador significativa dose de prudência e paciência. Finalmente, havia uma parcela pequena de crianças que, de fato, se poderia qualificar de idiotas; mesmo estes poderiam, no entanto, ter a esperança da desenvolvimento. Desta forma, a educação dirigir-se-ia, em princípio a todos: ágeis ou lentos, diligentes ou obtusos [...]” (BOTO, 2002, p. 37).

não poderá o homem ser facilmente educado naquelas coisas para as quais a natureza, não apenas o chama e conduz, mas até o atrai e arrasta? (COMENIUS, 1957, p. 169).

O desejo de aprender é colocado como natural e, como se fosse feito um acordo (do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade) com tal propensão, precisa ser transformado em obrigatoriedade. “[...] deve desejar-se que todos os homens sejam ensinados a bem conhecer e a bem compreender as coisas e a usá-las e fruí-las corretamente, o que, sem a educação [...] nunca aconteceu, nem nunca acontecerá” (COMENIUS, 2014, p. 48). Ou seja, são apontados erros na conduta de Adão e Eva (colocados como seres humanos concretos), que não souberam aproveitar o aparato disponibilizado pelo Criador. Caso haja desvio quanto à propensão para aprender, é necessário “reconduzir a natureza ao seu vigor próprio” e, agindo assim, “regressará, então, com certeza, o apetite de saber” (COMENIUS, 1957, p. 172). Consagra-se, aqui, um dos pilares indispensáveis do homem moderno. O estímulo recebido, naturalmente, só cessa se o indivíduo o rejeitar. Reside, nisso, a chave para o livre-arbítrio e, ao mesmo tempo, a sensação de que não se pode fugir do curso da vida. O enigma da existência possui uma fórmula estabelecida de antemão. Mas, para entendê-la e colocá-la em prática, é pertinente que se estude em todas as etapas da vida. Desse modo, é permitido sonhar com o alcance da saída do mundo visto como labirinto.

Lenoble, procurando organizar o pensamento na história da humanidade, situa a antiguidade como ponto inicial da separação entre aspectos naturais e artificiais, o que teria se prolongado até o século XVII (LENOBLE, 2002, p. 153). E, assim, nenhuma “produção de arte pode reconstituir nunca um ser natural” (LENOBLE, 2002, p. 153). Pensemos sobre isso como panorama para refletir sobre Comenius e como as singularidades do autor engrossam o som das vozes do nosso passado, que, por sua vez, entoam ressonâncias até hoje.

A fim de orientar os professores a ministrarem aulas, é afirmado que a aprendizagem ocorre de maneira espontânea, fazendo parte da natureza, que, por sua vez, fulgura como soberana no delineamento das ações.

Para que o próprio método excite o apetite dos estudos é necessário: primeiro, que seja natural. Com efeito, tudo o que é natural desenvolve-se espontaneamente. Para que a água corra ao longo de um declive, não é necessário constrangê-la; basta que se levante o dique ou qualquer obstáculo que a retém, e ela correrá imediatamente. Também não é necessário pedir a uma ave que voe; basta abrir-lhe a gaiola. Também não é necessário pedir aos olhos que contemplem uma bela pintura ou aos ouvidos que oiçam uma bela melodia, se se lhes dá ensejo disso [...] (COMENIUS, 1957, p. 235).

Por meio de um paralelo entre mundo e corpo, há o prosseguimento dos argumentos sobre a natureza como terreno de imitação. A disposição da estrutura interna humana – cujos estudos se aprofundavam na época – é descrita seguindo o mesmo princípio que dá sentido à criação de escolas.

[...] aquilo que queremos dizer encontra-se ainda mais bem expresso no nosso corpo, onde é necessário que cada membro receba uma parte do alimento que se toma, e todavia não se dá a cada um a sua porção ainda crua para que a prepare e adapte a si, mas há determinados membros, que são como oficinas destinadas a esse trabalho, os quais, para utilidade do corpo, recebem os alimentos, fazem-nos fermentar, digerem-nos e, finalmente, distribuem o alimento assim preparado pelos outros membros. Assim, o estômago forma o quilo, o fígado o sangue, o coração o espírito vital [...], os quais, já preparados, difundem-se facilmente por todos os membros e conservam agradavelmente a vida em todo o corpo (COMENIUS, 1957, p. 137).

No decorrer das páginas deixadas por Comenius, emergem configurações entre elementos naturais e artificiais. Vejamos, de início, que esses últimos são apontados como espaços de imitação dos primeiros. É dessa forma que é justificada a criação de edifícios nos quais os estudantes, reunidos em salas, são orientados por um mestre e têm rotinas com divisões precisas do tempo, para fomentar o que se deve esperar no destino de todos. Para justificar a existência desses recintos – nos quais se tece o futuro – é indicada uma fórmula simples. O aparato da visão é presenteado, por toda parte e em todo tempo, com os exemplos da própria natureza.

Olhar, observar, aplicar e esperar os resultados. Eis a simplicidade e a grandiosidade daqueles que se envolvem no trato com os mais novos. “[...] a natureza dá-nos, por toda parte, o exemplo de que aquelas coisas que devem crescer abundantemente devem ser criadas em um só lugar. Assim, as árvores nas florestas, as ervas nos campos, os peixes nas águas, os metais nas profundidades da terra [...] nascem em grupos” (COMENIUS, 1957, p. 137). É visível a ânsia de ordem sendo aplicada. E, assim, “[...] a terra que produz ouro, não produz, com mesma abundância, os outros metais” (COMENIUS, 1957, p. 137).

No desenrolar do raciocínio comeniano, são várias as associações entre as obras de seu tempo e os exemplos advindos da observação da natureza. As descrições são repletas de entusiasmo e admiração. Os navios são comparados aos peixes, sendo as velas uma cópia das barbatanas. Os instrumentos de sopro produzem os sons da traqueia. A pólvora promove efeitos semelhantes ao trovão. Enfática vivacidade é empregada, quando Comenius, em alusão aos

estudos de astronomia em voga, descreve um relógio como imitação do próprio céu<sup>7</sup>, embutindo, nisso, a possibilidade real de o homem poder imitar o Paraíso na Terra (Comenius, 1957, p. 187-188).

A natureza dispara novas criações e essas, por sua vez, passam a ser tratadas como matrizes de novos produtos. Ou seja, após uma imitação exemplar, a própria obra – dada, portanto, como natureza também – passa a imperar como apoio para vindouras confecções humanas. Há momentos nos quais Comenius reformula seus argumentos e passa a defender a escola como um prosseguimento do bom funcionamento não somente de cenas da natureza, mas também das obras artificiais. Ambas se misturam e criam um fluxo único. Do mesmo modo, ocorria com a história. Difícil discernir, no interior dela, os movimentos advindos da natureza e do homem. A escola é o espaço sagaz do encontro entre ambos. As vistas dos estudantes necessitam ser direcionadas de modo que consigam vislumbrar tal associação. Os sentidos entram em ação e, desse modo, a história é mobilizada.

Pelo que se perscrutou até aqui, podemos pensar que cuidar do Éden era tarefa proveniente de se alimentar dele e constituir instância geradora de novas criações. Como consequência, os jardins são descritos, por vezes, como sinônimo de vegetações nascidas sem a intervenção humana, já que natureza e elementos artificiais se confundem de forma intensa. O pecado original é, destarte, explicado pela falta de dominar o saber, que poderia ter sido edificado pela observação certa das vistas. De qualquer forma, a natureza tendia para o bem. No excerto a seguir, é possível vislumbrar o entrelaçamento entre coisas naturais e artificiais, Éden e história, Paraíso e escola, origem e homens, novo e velho, saber e futuro.

A própria escola deve ser um lugar agradável, apresentando, no exterior como no interior, um aspecto atraente. No interior, deve ser um edifício fechado, bem iluminado, limpo, todo ornado de pinturas, quer sejam retratos de homens ilustres, quer sejam cartas geográficas, ou recordações históricas, ou quaisquer baixos-relevos. No exterior, adjacentes à escola, deve haver, não só um pedaço de terreno destinado a passeios e jogos [...], mas também um jardim aonde, em certos momentos, os alunos deverão ser conduzidos para recrearem os olhos com a vista das árvores, das flores e das plantas. Se se tiver isto em consideração na construção das escolas, é provável que as crianças vão à escola não menos gostosamente que quando vão a qualquer feira ou espetáculo, onde esperam ver e ouvir sempre qualquer coisa de novo (COMENIUS, 1957, p. 235).

---

<sup>7</sup> Tal imagem será retomada mais adiante.

A pansofia é um exemplo do bom desempenho advindo da própria natureza e ações dos homens. Discorrendo sobre ela, Comenius recorre à imagem da “arte da enxertia”, em que se mesclam vegetação espontânea e frutos da jardinagem. “Os enxertadores escolhem na árvore da pansofia brotos e enxertam-nos em árvores novas, pois estão ávidos de encher com pequenas árvores da natureza semelhante, todo o jardim de Deus – o gênero humano” (COMENIUS, 2014, p. 42). Pode-se lançar tal representação ao encontro entre os mais velhos e os mais novos, remexendo o cenário do tempo que passa.

Até o momento, nossa atenção voltou-se ao protagonismo da natureza em oferecer artimanhas de arrumação e demonstrar altivez em relação aos homens, que ficam, portanto, à mercê da força que emana desde antes de sua criação. A descrição dos seres humanos pela metáfora dos bons olhos (continuação da natureza) - que tudo podem enxergar (e imitar) - no entanto, é sacrificada em outros momentos e, no lugar dela, surgem imagens da confusão. “[...] tornamo-nos nós próprios [...] um autêntico deserto escuro e esqualido” (COMENIUS, 1957, p. 56-57).

A natureza humana possui, então, tendência à degeneração (COMENIUS, 2014, p. 45). A segurança é substituída pelo medo e pela dúvida. A beleza do fluxo natural é eclipsada pela desconfiança se a origem de tudo traz, em si, um bom caminho, sem que haja a intervenção severa da ação humana. Formam-se momentos em que o humanismo adquire ímpeto. Natureza e homem são separados. Manusear o mundo é capacidade que agiganta a espécie humana, que é presenteada pela capacidade de reger o porvir.

Os discursos comenianos formam uma narrativa com sons emaranhados. Almeja-se uma superfície lisa com peças bem articuladas. Entretanto, há enroscos na ânsia de ordenar o mundo e banir o caos. Destacamos, em primeiro, como a natureza figurava como geradora de sinais para as maneiras de orquestrar a educação, tanto que os professores são apontados como ministros dela e devem respeitar as aptidões emanadas pelos mais jovens. “De fato, quando um galho de árvore é arrancado ou cortado, os outros crescem mais fortes porque para eles se transfere toda a virtude vital. E se nenhum aluno for obrigado a fazer nada contra a sua vontade, nada haverá que lhe cause náusea ou que lhe freie a força do engenho [...]” (COMENIUS, 1997, p. 228). Depois, ao discorrer sobre a tendência degenerativa da natureza, há um movimento oposto. Ela precisa ser corrigida pelos homens.

A grande lamentação em *O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração* é sobre o tempo presente, no qual o saber é insuficiente para eliminar os equívocos da natureza humana (COMENIUS, 2010, p. 133). A tristeza, no entanto, é deslocada para a esperança quando o próprio peregrino se vê como representação de toda a humanidade, que é capaz de curar os males e detectar os equívocos do passado. “Admiro-me, perguntando a mim mesmo que coisas [ruins] são estas, e como e por quem foram deterioradas, e como se poderia consertá-las” (COMENIUS, 2010, p. 133). A solução – apontada na *Didática* e na *Pampaedia* - é o estudo. “Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (COMENIUS, 1957, p. 125). A solução fornecida por Comenius pode parecer contraditória. Mas a vida pensada em ciclos traz, para ele, uma organização aceitável. Há o fluxo primeiro, que aponta para o homem desenvolver o saber. Esse, por sua vez, retorna ao ponto inicial (e outros passados) para corrigir a tendência para o estado degenerativo. O eterno retorno firma-se até se chegar ao fim único e esse só será redentor se cada um cumprir seu papel como homem.

### 3.3.3 Porvir e criações humanas

O futuro, nas palavras de Comenius, é alimentado, em vários momentos, pelo desejo da salvação após a morte, estando atado, a seu modo, à forte religiosidade presente em sua época. Todavia, há recortes nos quais o autor mobiliza ideias quanto à felicidade aqui mesmo na Terra. Para isso, a escola, como já ressaltamos, ocupa lugar primordial como criação para se atingir o que virá adiante no tempo e no espaço. Para o educador, nada existe em vão,

[...] nem sem qualquer finalidade, nem sem os meios adequados para conseguir esse fim. Por consequência, tudo que existe, existe para qualquer fim, e para que o possa atingir foi dotado dos necessários órgãos e auxílios; mais ainda, foi dotado também de uma verdadeira tendência, a fim de que nunca seja impelido para o seu fim contra a sua vontade e com relutância, mas antes com prontidão e com prazer [...] (COMENIUS, 1957, p. 102).

Pensamos ser necessário investigar o pensamento de Comenius sobre quanto tempo faltava para se chegar ao Juízo Final. Consagra-se, assim, um jeito de pensar sobre suas projeções para o que era possível dentro da temporalidade que restava à vida da espécie humana.

Era grande seu desejo de contribuir para a felicidade geral e, para isso, a questão do tempo é crucial em seus textos.

Como já mencionamos em capítulo pregresso, é afirmado que o mundo palpável estava próximo de seu fim (COMENIUS, 2014, p. 49). Isso não quer dizer que Comenius manifestasse que seus projetos para o futuro não pudessem ser realizados. Suas propostas eram grandiosas e, ao escrever, procurava manifestar esperança. Titubeia em alguns momentos, demonstrando medo de que não houvesse anos suficientes para que suas propostas fossem realizadas. Seu amor pelo futuro é profundo. Economizar tempo para atingir os fins desejados é uma ideia fundamental para entender a criação de seus escritos, principalmente na *Didática*.

Em primeiro, destacaremos seus discursos mais otimistas a respeito do tema. Dissertando sobre a duração de uma vida, Comenius a divide em várias fases e cada uma delas é longa. O tempo de um indivíduo, entre o nascimento e sua morte, é suficiente para que fortes transformações ocorram a partir das atuações daquele mesmo sujeito. O gosto moderno em organizar o tempo, em períodos, age no autor. Assim, cada história pessoal está dividida em infância, puerícia, adolescência, juventude, idade adulta e velhice (COMENIUS, 2014, p. 94). Ao colocar cada uma das fases como uma escola, Comenius acrescenta, antes da infância, um outro período, cujo nome é formação pré-natal (COMENIUS, 2014, p. 95). Há a associação entre cada uma dessas etapas e as estações do ano.

I. a *Escola da formação pré-natal*, que tem uma estreitíssima analogia com o início do ano e com o mês de Janeiro. II. a *Escola da infância*, análoga a Fevereiro e a Março, em que as árvores abrolham. III. a *Escola da puerícia*, análoga a Abril, em que as árvores se cobrem de flores. IV. a *Escola da Adolescência*, análoga a Maio, em que começam a formar-se todos os frutos. V. a *Escola da juventude*, análoga a Junho, que faz amadurecer os frutos e as searas, e põe já em circulação os frutos mais precoces. VI. a *Escola da idade adulta* que tem analogia com os meses de Julho, Agosto, Setembro, Outubro e Novembro, nos quais se recolhem frutos de todo o gênero e se preparam para o Inverno que se seguirá. VII. a *Escola da Velhice*, que tem analogia com Dezembro, fechando o circuito do ano e completando todo o processo (COMENIUS, 2014, p. 95, grifo no original).

A história pessoal interliga-se aos ciclos da natureza, em que o início se encontra com o fim. Apesar dessa associação, o que predomina – na maior parte da *Didática* e da *Pampaedia* (mormente nessa última) é a ideia de que há progressos de uma fase à outra e, por isso, os idosos são exemplos profícuos da perfectibilidade humana. Aqui, subjaz o desenho de uma reta que aponta para o grau de maior evolução. Quanto à história da humanidade, há um traçado que

rememora também o encontro entre o início paradisíaco e o ponto final de regresso ao mesmo ponto.

Entrementes, há nuances em que se vislumbra a crença de que o enredo da humanidade parte de um estágio ainda precoce em conhecimento e culmina no ápice das criações humanas. Só, então, o mundo chegaria ao fim. E, mesmo no plano etéreo, a evolução continuaria. O porvir remexido por Comenius é aquele em que haverá vitórias após uma ou duas gerações, embora sejam extravasadas várias dúvidas se, efetivamente, isso é possível. Porém, mesmo assim, o futuro de benesses é, fortemente, sonhado para que ocorra aqui mesmo onde vivemos. É enaltecida a temporalidade longa vivida pela juventude, para que possam ser formados adultos que consertarão a história com grandes conquistas. Sabiamente, a própria natureza oferece isso para que a formação correta seja engendrada. Imitar a natureza é ação de quem é sábio ao dar continuidade ao que ela oferece.

Para que o homem pudesse formar-se “ad humanitatem” Deus concedeu-lhe os anos de juventude, durante os quais, sendo inábil para outras coisas, fosse apto apenas para a sua formação. [...] Não resta, portanto, nenhuma outra hipótese senão que o nosso Criador, com ânimo deliberado, se dignou conceder-nos a graça de retardar o nosso desenvolvimento, para que fosse mais longo o espaço de tempo para nos dedicarmos ao estudo; e tornar-nos, durante tanto tempo, inábeis para os negócios econômicos e políticos, para que, durante o restante tempo da vida (e também na eternidade), nos tornássemos mais hábeis nesses assuntos (COMENIUS, 1957, p. 130-131).

Fornecendo sequência ao trecho, é alegado que o acaso é inadmissível e metas calculáveis precisam ser nutridas. A prova de que nascemos para sermos indivíduos voltados ao saber progressivo é o fato de existirem seres vivos que, em pouco tempo, adquirem corpos enormes (COMENIUS, 1957, p. 131) e, por comparação, a lentidão em que se faz o desenvolvimento do homem é a justificativa para os cuidados excessivos com a aprendizagem da juventude. “[...] a todas as outras coisas, Deus fixou uma medida; só ao homem senhor das coisas, permitiu passar o seu tempo ao acaso?” (COMENIUS, 1957, p. 130-131). É dessa maneira que a vontade de se alinhar aos discursos científicos irrompe nas palavras de Comenius. Os indícios estão na própria natureza e em raciocínios que almejam aplicar a matemática para reger o que existe. É buscada uma lógica que se desprende, de forma sutil, da criação do mundo por Deus e deposita força no homem, que só pode ser assim chamado caso aprenda a utilizar a razão. Nisso, está o sentido da vida e, para que não haja desespero (tal como o próprio autor demonstra), ninguém pode lamentar o fato de ter nascido.

Mas, como? Em primeiro lugar, fazendo tudo para que ninguém viva como bruto, mas segundo os ditames da razão, cuja luz é distribuída para todos. No entanto, nem todos sabem, a não ser que sejam ensinados, utilizar aquilo que todos têm. Devem, portanto, ser ensinados. Doutro modo, seria uma estultícia semelhante à de ter um campo e não o cultivar, à de possuir instrumentos de música e não os tocar, à de ter olhos e não olhar, à de ter ouvidos e não ouvir, à de ter pés e não andar etc. Para que serviria, pois, a natureza racional, se não fosse educado para o uso da razão? Por que é que havíamos de querer que alguns (e são todos) fossem dotados de engenho em vão? Coisa diferente seria se terras desabitadas permanecessem incultas: não haveria ninguém para as cultivar, uma vez que ninguém teria necessidade delas. Além disso, quer a terra seja cultivada, quer seja deixada estéril, é uma coisa transitória que apenas tem valor para este mundo; ao passo que a alma humana é um bem eterno e não pode ser descurada sem que haja um dano eterno (perda da salvação humana e injúria para a glória divina) (COMENIUS, 2014, p. 45).

É possível ver, no excerto, a cisão entre tempo prático curto e eternidade, ligada à vida após a morte. Porém, ambos estão entrelaçados, impossibilitando fronteiras definidas que os separem. Não adianta apenas cultivar a fé. É preciso que cada homem seja educado e, apenas assim, será ser humano, estado que se efetiva tão-somente com a instrução e a aquisição do espírito racional. Comenius parece gaguejar (ainda no último trecho citado) ao atribuir engenho a “alguns” e, depois, “a todos”. É estabelecido aí um nó que perpassa os escritos de Comenius. Como atingir o equilíbrio social? Como assegurar tudo a todos? O que é tudo? Qual é a utilidade do saber?

O discurso comeniano distancia-se da utilidade do saber para fins de mudanças de cunho social. Não há ditos referentes a uma igualdade a imperar entre todos. A imagem que se arma da sociedade é a de uma cristandade quase como uma máquina, na qual cada peça é, com astúcia, colocada pelo Criador para determinada função. O saber não muda a ocupação de cada parte da engrenagem maior. Aceitar a incumbência a que se foi determinado é o caminho para se tornar um jardim de benevolência absoluta.

Se alguém disse: onde iremos nós parar, se os operários, os agricultores, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras. E todos saberão para onde devem dirigir todos os actos e desejos da vida, por que caminhos devem andar e de que modo cada um há-de ocupar o seu lugar. Além disso, todos se deleitarão, mesmo no meio dos trabalhos e das fadigas, meditando nas palavras e nas obras de Deus, e evitarão o ócio, causa de pecados carnis e de delitos de sangue, lendo frequentemente a Bíblia e outros bons livros (e estes prazeres, muito doces, atraem quem já os saboreou) (COMENIUS, 1957, p. 143).

Posicionamentos díspares fazem parte do enredo histórico correto. Percebe-se que o prazer em vida não significa deixar de lado as turbulências do mundo. Regozijos seriam

alcançados ao se conquistar o saber de reconhecer o lugar que se deve ocupar. A fadiga dos serviços diários sofreria arrefecimento com a obediência ao ordenamento do mundo. Atinge-se, portanto, um estado de graça onde também há dor. Nisso é que reside a igualdade. A promoção dos estudos a todos é alheia a consertar a realidade no sentido de lhe retirar o sofrimento. Interliga-se mais ao objetivo de ensinar todos a se relacionarem com as mazelas inerentes a quem está no mundo e “deste modo, aprenderão a passar com maior alegria esta vida de misérias e a esperar, com maior desejo e maior esperança, a vida eterna” (COMENIUS, 1957, p. 143). A arte de regar os próprios desejos traz reverberações de um estado que relembra a felicidade de antanho.

O desejo que não pode ser diminuído diz respeito àquele que deve girar em torno de que, mais e mais, cada um busque ser aprendiz dentro do que lhe é possível aprender. Assim, no futuro, haverá muitos sábios (COMENIUS, 2014, p. 45). Esse estado, a ser atingido pela humanidade, corresponde à salvação plena tanto na Terra como após a morte. O estado de delícias existe apenas com o verdadeiro conhecimento e isso não ocorrerá apenas na eternidade, como os homens do passado haviam estipulado. Comenius garante que isso é possível em seu tempo, chamado de “límiar da eternidade”, no qual é possível que “o Paraíso perdido seja reencontrado, isto é, que o mundo inteiro se torne [...] um jardim de delícias” (COMENIUS, 2014, p. 53). Comenius circula pelo tema da (des)continuidade entre o Paraíso terrestre e o Paraíso celestial depois do fim do mundo. Tal temática vai e volta nas páginas deixadas por ele. Embora haja muitas palavras sobre isso, causando certo excesso, percebe-se um certo oco causado pelas perguntas, que, provavelmente, circulavam na época. E se não houver tempo suficiente para que todos sejam formados pelo método preciso da *Didática*? O céu das almas advindas de todas as mentes sábias ficaria abalado?

A *Pampaedia* tece ideias de resolver tal problema, distribuindo a vida em fases, cada uma correspondendo a uma escola (como vimos), que, se constituiria não apenas como recinto de estudo no qual se faz o encontro entre passado - no qual houve formação correta dos jovens - e presente - no qual os mesmos jovens se constituem como adultos atuantes como bons mestres. Até mesmo na *Didática*, a escola torna-se a metáfora da vida toda, já que a aprendizagem não tem fim. “Se alguém aplica a mente ao estudo da sabedoria, nunca encontra o fim, pois, quanto mais coisas uma pessoa sabe, tanto melhor compreende que lhe restam mais para saber” (COMENIUS, 1957, p. 85).

O alinhavo entre a humanidade viva e a morta é feito pela conexão entre instrução e futuro redentor, sendo que a aprendizagem não realizada, no plano concreto, será remexida no campo sobrenatural. Porém, há espaço para a esperança de que tudo se resolva antes do fim. O estudo, que funciona na vida prática de um jovem ao entrar na fase adulta, mistura-se aos anseios do tempo longo, em que a humanidade poderá ser consolidada como tal, caso isso não tenha ocorrido no cotidiano concreto antes do dia final.

[...] que todos os homens: I. sejam instruídos com o conhecimento da vida futura, tenham o desejo dela e sejam bem orientados pelos caminhos que a ela conduzem. II. Sejam ensinados a englobar dentro dos limites da prudência os negócios da vida presente, de modo que, mesmo neste mundo, todas as coisas estejam (o melhor possível) em completa segurança [...] (COMENIUS, 1957, p. 41).

É em nome do que virá que todos necessitam ser educados em tudo o que é inerente ao estado vindouro de harmonia, que fora sinalizado pelo princípio no Éden. Há pressa para que isso ocorra. “A proa e a popa da nossa *Didática* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja [...] menos trabalho inútil, e [...] haja mais sólido progresso” (COMENIUS, 1957, p. 44). Não se pode desviar (como ocorrera no passado) do que é durável e entregar-se a “bagatelas transitórias” e “fins falsos” (COMENIUS, 2014, p. 46).

Ao vibrar a centelha de que, no cotidiano, a morte precisa nortear cada ação, Comenius não está apenas remexendo a arte de bem morrer para que, na eternidade, a alma atinja glórias. O autor discorre, assim escrevendo, sobre a preocupação com o fim corporal, o que está relacionado à atenção com o tempo em que os pés se movimentam pelo solo. Ou seja, o aqui e agora é vangloriado. Desponta, assim, o receio de que haja um mau uso do presente e que o homem se entregue a “coisas passageiras” (COMENIUS, 1957, p. 60).

É engendrada a associação íntima entre verdadeiro ser humano e método utilizado na relação entre adultos e jovens no interior das escolas. Somente com a educação é que as pessoas se edificam como verdadeiros seres humanos. Por conseguinte, apenas com o aproveitamento do tempo vivido no orbe é que todos e cada um se constituem como membros da humanidade. Para evidenciar seu raciocínio, Comenius insere os viventes de sua época como não pertencentes ao rol de seres humanos, tendo em vista que os métodos em voga disparavam caminhos confusos com desperdício de tempo (COMENIUS, 1957, p. 48-49). Desenvolver-se como homem é, destarte, uma criação humana, que se efetiva durante o período em que se passa

pelos estabelecimentos de ensino. O passado precisa ser apagado quanto ao trato com os mais novos nas escolas, nas quais “ministra-se uma cultura [...] anacrônica [...]” (COMENIUS, 1957, p. 157). Formam-se “homúnculos” como exemplos de humanidade (COMENIUS, 1957, p. 158). A salvação exige que se busque a constituição de nova geração, que orquestrará o caminho da verdadeira história. Espera-se que sejam lançadas, então, as bases do futuro, por intermédio de metas do prolongamento da vida e da rapidez do estudo (COMENIUS, 1957, p. 193). Ser educado totalmente é, assim, utilidade para o presente e o porvir, sendo que esse último necessita ser planejado e desejado; caso contrário, perde-se tempo e a chance da renovação (COMENIUS, 2014, p. 70; 81).

Percebe-se a força da narrativa do Paraíso agindo no que tange à vida prática e, portanto, em meio à formação das escolas modernas. E o que falar da concórdia? Viviam-se no interior da imagem de pertencimento à prole na qual vigorava a discórdia. A formação das monarquias nacionais respondia à tal inquietação. Soluções aplicáveis em curto prazo eram um desafio. Vencer a longa duração de dissabores armava-se como questão premente. “A harmonia entre todos os viventes irá [...] dissipar-se em consequência do pecado. Entre a mulher e a insidiosa serpente, instrumento da tentação, agora amaldiçoada, será eterna a discórdia e irá estender-se a toda a sua geração” (HOLANDA, 1994, p. 150). Ou seja, com o pecado original, foi abolido o “perfeito acordo entre as criaturas” (HOLANDA, 1994, p. 151).

Referências e lamentações quanto ao tema ressoam nos discursos. Milton, por exemplo, edifica cenário para que seus leitores imaginem a expulsão do Paraíso. Mostrando-se arrependido, o casal primordial recebe a informação de que não poderá habitar mais o abrigo de benesses. Deus teria enviado “Miguel com uma legião de querubins para desapossá-los, mas, antes disso, revelar a Adão as coisas futuras” (MILTON, s.d., p. 381). E, assim, o anjo mostra, do alto de uma colina, o que irá ocorrer até o dilúvio. O trecho a seguir, lembrando os contextos de *O Labirinto*, traz à tona um palco de discórdia.

Adão olhou e viu, estendido diante dele, vasto território intercalado de cidades e de trabalhos rurais; cidades cheias de homens, cidades cheias de portas e torres elevadas; competições de armas, rostos ferozes, ameaçando a guerra, gigantes de grandes ossos e de ousados empreendimentos; uns manejavam armas, outros sofream corcéis escumantes; isolados ou enfileirados em ordem de batalha, cavaleiros ou peões, não se exibiam em vão (MILTON, s.d., p. 381).

Em meio aos desejos de corrigir o mal e planejar o futuro, não há como ficar à margem das palavras deixadas por Padre Antônio Vieira (1608-1697), que são atinentes às propostas

contrarreformistas de corrigir o mundo. A *História do Futuro* entroniza questões em circulação pelos intelectuais de diferentes localidades durante o século XVII, sejam eles católicos ou protestantes, embora tenha sido publicada apenas no início do século XVIII. No *Capítulo Terceiro*, por exemplo, o tema principal gira em torno da questão segundo a qual o mundo cristão é espiritual ou temporal. As duas alternativas são viáveis de serem pensadas como criações humanas capazes de reproduzir o Éden na esfera dos fatos sociais e religiosos.

Assentado [...] que este Império de Cristo e dos Cristãos [...] é principalmente o da Terra e não o do Céu, ainda nesta suposição nos resta averiguar um ponto de grande importância e de cuja decisão depende o maior fundamento de todo este nosso discurso. Porque este Império de Cristo, que dizemos há-de ser na Terra, ou pode ser espiritual ou temporal: espiritual como o que hoje tem o Sumo Pontífice, cujo poder e jurisdição se ordena a governar os fiéis, membros e súbditos da Igreja, a conseguir a bem-aventurança, que é o último fim do homem; temporal como o que têm os príncipes católicos sobre os seus reinos e províncias, que se dirige a governar os vassallos por meio de leis prudentes e justas, que é o fim particular de todas as comunidades humanas, dos Cristão católicos, em quanto este fim particular e mediato se ordena ao último fim (VIEIRA, 1981, p. 283).

As obras de Comenius foram povoadas por lamentações quanto à perda dos laços entre os membros da humanidade, que se articulavam de forma harmoniosa. “[...] fomos despojados de uns e de outros” (COMENIUS, 1957, p. 57). A salvação, dessa maneira, assumia ares de coletividade. “[...] não se deve hesitar; sobretudo quando se trata, não de um homem só, mas de muitos, e não apenas de muitos homens, mas de muitas cidades, províncias e reinos e, digo até, do gênero humano inteiro, como é o caso presente” (COMENIUS, 1957, p. 51). Evidencia-se, nisso, o apontamento de que não se pode ser indiferente à premente necessidade de sanar os males. Um sentido comum paira no que se deve desejar para a sociedade. Para exemplificá-lo, é utilizada a imagem da natureza, realçando-se a organização dos gafanhotos como inspiração para as relações sociais. É justamente a “tendência para a concórdia”, presente entre esses insetos, que é aclamada como modelo, pois ocorre “sem imposição coativa” e, desse jeito, é possível incorporar os dissidentes e “caminhar pelos caminhos da concórdia” (COMENIUS, 2014, p. 41). Consagra-se modo de cura entre os “pobres mortais, a maioria dos quais não se preocupa com o futuro, põe em perigo o presente, todos estão em desacordo e lutam todos e cada um consigo mesmo (nos seus pensamentos, palavras e ações) e, pela discórdia, arruinam-se e perecem” (COMENIUS, 2014, p. 41). No horizonte de vislumbre da cura, lugar especial é reservado às escolas, que são vistas como obras baseadas na natureza e em outras certas construções artificiais. Exemplos de proliferação de elementos naturais, por parte das pessoas, permitem enxergar que é correto e racional inserir cada criação em um lugar determinado.

Assim, por exemplo, jovens consolidam-se como homens sábios em estabelecimentos específicos para isso.

[...] do mesmo modo que as oficinas reforçam e regulam os trabalhos, os templos a piedade, os tribunais a justiça, assim também as escolas produzem, depuram e multiplicam a luz da sabedoria e a distribuem a todo corpo da comunidade humana? Finalmente, nas coisas artificiais, todas as vezes que se procede racionalmente, observamos o mesmo. [...] quem se ocupa em multiplicar os peixes para uso da cozinha, constrói um viveiro, onde os faz multiplicar, todos juntos, aos milhares. E quanto maior é a plantação, tanto melhor costumam crescer as plantas e quanto maior é o viveiro, tanto maiores se tornam os peixes. Ora, assim como se devem fazer viveiros para os peixes e plantações para as plantas, assim se devem construir escolas para a juventude” (COMENIUS, 1957, p. 137-138).

Discorremos, anteriormente, sobre a ideia de inserir “uma República em miniatura” nas escolas (COMENIUS, 2014, p. 103). Acrescentamos, agora, que tal meta conecta, ainda mais, os prédios de ensino à representação do Éden, no qual pairam a fluidez e a liberdade quanto ao uso das palavras. A visão, que se constrói, é de um espaço idílico.

Numa palavra, como um pequeno Paraíso terrestre, cheio de delícias e de alamedas amenas, de espetáculos, de colóquios, quer improvisados segundo as circunstâncias, quer preparados segundo um plano, para obrigar a refletir. E, além disso, debates para esclarecer questões, e a redação de cartas e, finalmente, representações cênicas, para que os alunos adquiram uma honesta liberdade de palavra. Se assim acontecer, conseguir-se-á pôr em prática o adágio: “Uma escola verdadeira é um verdadeiro jogo” (COMENIUS, 2014, p. 103).

A leveza de pertencer ao ambiente ameno, que acabamos de descrever, sucumbe quando desponta o medo de que tal organização possa trazer certa desordem. Por isso, logo em seguida, é afirmado que visitantes precisam estar presentes nestes momentos de simulação de uma República, tendo a obrigação de “punir as infrações [...], sempre com severidade [...] e, revestidos de autoridade pública” (COMENIUS, 2014, p. 103). Flexibilidade e severidade formam partes do mesmo conjunto, fazendo-nos lembrar, com Christopher Hill, da ambiguidade da palavra república entre os séculos XVI a XVIII. Nesse sentido, o termo “serve para designar tanto os Estados republicanos quanto os monárquicos [...]” (HILL, 1987, p. 37).

Comenius refere-se, em vários momentos, à formação da juventude para os Estados bem-organizados e, para isso, “ordenemos as escolas e façamo-las florescer” e, por conseguinte, é importante que elas sejam “viveiros políticos” (COMENIUS, 1957, p. 71). Desse modo, é possível plantar o bem e desenraizar o mal (COMENIUS, 1957, p. 70). Na *Escola da Adolescência* (Capítulo XI da *Pampaedia*), há a orientação de que cada escola precisa ser um pequeno Estado e que “se arranjem as coisas de modo que as duas primeiras classes sejam

administradas em regime democrático; as duas seguintes, em regime aristocrático; e as duas últimas, em regime monárquico” (COMENIUS, 2014, p. 231). Simulações de experiências políticas variadas são exploradas, já que se propõe um ensino que verse sobre o que será encontrado na realidade a ser enfrentada após os anos escolares, quando se inicia a vida adulta. Mas, de qualquer modo, não se dá margem para se pensar na escola como um local de formação para quem busca, no futuro, adquirir autoridade; pelo contrário, tal estímulo aparece vinculado aos modos de ensino do passado, que são repugnados (COMENIUS, 1957, p. 157). Dentro da proposta da *Pampaedia*, indica-se que, no trato com o mundo, as pessoas devem ser formadas com “paciência para suportar o domínio dos outros”, indicando o caminho para que os sujeitos escolarizados aprendam a conviver com organizações mais centralizadas e a regram seus ímpetus para a liberdade (COMENIUS, 2014, p. 77).

É aprofundada, então, a relação entre a formação dos jovens e o futuro das nações. Citando Diógenes (discípulo de Pitágoras), é referendado o vínculo entre escola e futuro das organizações políticas. “Qual é o fundamento de todo o Estado? A educação dos jovens. Com efeito, as videiras que não são bem cultivadas nunca produzem bons frutos” (COMENIUS, 1957, p. 74). A proveniência de todo mal é estabelecida, doravante, na má formação dos mais novos. É exaltada, então, a utopia de consertar o mundo e a coletividade humana. Para isso, os adultos precisam, desde cedo, alinhar seus objetivos quanto ao contato com os mais novos, inserindo-os na trilha da salvação na Terra e no céu. Para isso, os investimentos na educação precisam ser robustos.

[...] é uma coisa sumamente perigosa não embeber o homem, logo desde os primeiros anos, dos preceitos salutares à vida. Com efeito, porque a alma humana, apenas os sentidos externos começam a desempenhar o seu papel, de modo algum pode estar quieta, também já não pode abster-se, se não está já ocupada em coisas úteis, de se ocupar em coisas vãs de toda a espécie, e até (dados os maus exemplos do nosso século corrupto) também em coisas prejudiciais, que depois é impossível ou muito difícil desaprender [...]. Por isso, o mundo está cheio de enormidades, para fazer cessar as quais não bastam nem os magistrados políticos nem os ministros da Igreja enquanto se não trabalhar seriamente para estancar as primeiras fontes do mal. Portanto, na medida em que a cada um interessa a salvação dos seus próprios filhos, e àqueles que presidem as coisas humanas, no governo político e eclesiástico, interessa a salvação do gênero humano, apressem-se a providenciar para que, desde cedo, as plantazinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade (COMENIUS, 1957, p. 132).

Ordem e poder centralizado despontam deveras conjugados e, para isso, é feita a indagação sobre as razões pelas quais os membros de uma sociedade aceitam o poder de um só

governante em uma monarquia. A resposta vem ao encontro dos manejos de palavras em prol de convencer os leitores a desejarem a ordenação e despedirem-se do estado de degeneração em que seus contemporâneos estavam mergulhados. Mesmo se aceitando o fato de que há opiniões díspares, há a descrição de uma situação que faz os súditos entregarem o poder a um só chefe. “Nada mais que a ordem, em virtude da qual todos [...] estão sujeitos a esse sumo moderador do Estado [...] como os anéis de uma cadeia, que, estando ligados uns aos outros, se se move o primeiro, movem-se todos [...]” (COMENIUS, 1957, p. 183). Está relacionada a isso a metáfora dos gafanhotos (já referida), que não precisam receber coação. O desejo pela ordem teria que falar mais alto do que o anseio em dar vazão às próprias opiniões. E é por isso que se clama que as escolas, em nova versão, sejam locais de disseminação de uma “cultura exacta e universal” (COMENIUS, 1957, p. 74). Nessa, encaixam-se todos aqueles que buscam o “fundamento das coisas” e não se deixam “guiar pelas opiniões dos outros” (COMENIUS, 2014, p. 42). Em outras palavras, há uma verdade que é sugada do próprio fluxo que rege as coisas naturais e artificiais. Contudo, a maioria deixa-se reger pelas opiniões das demais pessoas, que armam, assim, um estado caótico.

Assim como em outros momentos, as palavras comenianas entram em choque. A *Pampaedia*, como indicado no parágrafo anterior, propõe uma entonação comum quanto às ideias que todos precisam ter sobre o mundo, almejando expelir o que não está de acordo com a verdade a ser edificada em uníssono. Mas, em outro momento da mesma obra, que já mencionamos antes, a escola é associada a um lugar paradisíaco em que se criam situações para a liberdade de palavras (COMENIUS, 2014, p. 103).

Dependeria da história do presente (ou seja, da ação dos modernos), a opção por uma estrada única rumo ao estado coletivo alinhado ao bem. Cabe ao homem corrigir a corrente proveniente do momento inicial no Paraíso. As criações humanas desconfiguraram o motor inicial da concórdia. Não fluíram a partir das delícias emanadas no princípio de tudo. A possibilidade de que as edificações humanas reatem seus laços com a história correta precisa reverberar em voz alta nas ações daqueles que descobriram seu papel de curadores do destino.

Vemos crescer um otimismo incessante nas orientações aos professores em várias partes da *Didática*, mas, ainda nela, evidencia-se o medo do acaso no tempo presente. Há a possibilidade de pairar o caráter inesperado nos atos de então. Os edifícios escolares, espalhados pelo mundo, reproduzem o espaço e o tempo do Éden, mas isso não é garantia total de que, a

partir de suas existências, as correções necessárias entrarão em ritmo para garantir o futuro ideal. O Éden na Terra e o Éden celestial, após a morte, possuem laços fortificados. As falhas em vida desgastam a utopia da salvação coletiva. E, nisso, a mente dos mais jovens é equiparada ao mesmo estado do intelecto de Adão e Eva. Reviver o jardim primordial - encetando o rumo certo – é a chance de salvaguardar a história. É relevante proteger a história da força dos aspectos inesperados, pois, do contrário, reinaria a desordem, que se consagra, portanto, como uma ameaça em cada instante. O alvorecer da modernidade é visto como uma renascença da chance de salvar a humanidade. A chance de reconstituir o princípio do mundo está no manejo com aqueles que estão no início de suas existências em solo terreno.

Em primeiro lugar, os nossos filhos, nascidos para o céu, renasceram por virtude do Espírito de Deus. Devem, por consequência, ser formados como cidadãos para o céu e, principalmente, devem tomar conhecimento com os habitantes do céu: Deus, Cristo, os Anjos, Abraão, Isac, Jacob e outros. E postas de parte, entretanto, todas as outras coisas, deve procurar fazer-se isto antes de tudo, não só por causa da incerteza desta vida, para que ninguém venha a ser arrebatado pela morte sem estar preparado, mas também porque as primeiras impressões permanecem profundamente gravadas na mente e (se são santas) tornam mais seguras todas as outras coisas que se devem tratar depois, durante a vida (COMENIUS, 1957, p. 374).

Permitir que a vida dê vazão ao acaso é o mesmo que cometer erros. Para que os acertos sejam predominantes, todos os jovens devem ser enviados às escolas, “de modo que, embebidos seriamente do saber [...], passem utilmente a vida presente e se preparem dignamente para a futura” (COMENIUS, 1957, p. 139). O porvir precisa ser idêntico a todos (“todas as Nações, Estados, Famílias e Pessoas, sem qualquer exceção”), não existindo possibilidades para que sejam trilhados caminhos diferentes para se chegar até ele (COMENIUS, 2014, p. 40-41). Por isso, do tempo presente até o futuro (“daqui para o futuro”), é relevante que se forme “a inteligência para a compreensão das coisas” e o professor “deverá procurar todos os caminhos de abrir a inteligência e fazê-los [os alunos] percorrer de modo conveniente” (COMENIUS, 1957, p. 218). O trajeto é repleto de “armadilhas e obstruído por obstáculos vários”, mas isso pode ser previsto e driblado se todos os homens forem “judiciosamente admoestados e esclarecidos” (COMENIUS, 2014, p. 41). Apontamos anteriormente (em *Usos de Outrora*) sobre a preocupação com os livros de história no que se refere ao passado e aos fatos contemporâneos. Comenius estende a observação também aos fatos previsíveis (COMENIUS, 2014, p. 256).

Há lacunas quanto às ações caso os imprevistos tomem conta dos acontecimentos esperados. Na aflição de reger o movimento do tempo, não há lugar para o acaso. No entanto, o medo não deixa de ser extravasado e os exemplos retirados da natureza, para compor metáforas sobre as existências humanas, mudam para elementos de maior instabilidade. A desordem toma conta de algumas páginas da *Pampaedia*, que recebem o título de *Reflexões que servem para todas as classes em geral da escola da idade adulta*. A vida, nelas, assume a forma de um rio ou do vento. A brevidade dela é lamentada. A humanidade terá tempo suficiente para atingir seu fim último? Eis a questão que reluz. Os esforços no presente requerem avidez.

Portanto, também tu andas depressa. [...] E Ovídio escreveu: “Mas apressa-te e não adies nada para o tempo que há-de vir. Quem hoje não é capaz, menos o será amanhã”. Com muito espírito, taxa Póstumo de *procrastinador* (o que adia para o dia seguinte), com estas palavras: “Amanhã viverei, amanhã, dizes tu sempre, ó Póstumo. Diz-me, ó Póstumo, quando virá esse amanhã? Quando está longe esse amanhã? Onde está? Ou onde deve ser procurado? Acaso está escondido entre os Partos e os Armênios? Esse amanhã tem já a idade de Príamo ou de Nestor. Diz-me: esse amanhã por quanto se poderá comprar? Viverás amanhã? Mesmo viver hoje, ó Póstumo, é já demasiado tarde. Sábio é aquele que viveu ontem, ó Póstumo”. [...] Portanto, importa apressarmos, para que a vida nos não flua antes de a termos podido viver, e devemos orar a Deus, com as palavras de David, para que “nos ensine a contar nossos dias” (COMENIUS, 2014, p. 264-265, grifo no original).

Uma metáfora conhecida de Comenius é a da escola como relógio mecânico, onde as diferentes partes se articulam perfeitamente, sendo possível controlar o ritmo da história. Com a definição da duração da permanência da criança na escola, cada minuto precisa ser aproveitado. Isso pode ser relacionado ao contexto da produção manufatureira. Mas, em Comenius, o que vemos ressaltar, quanto ao tema, é a mescla entre mundo natural, artificial e divino, que deixa as marcações, entre os elementos da tríade (natureza, homem e Deus) difíceis de serem desembaraçadas. Realça também a penetração da magia no espaço criado artificialmente: ali, se enreda o futuro, seja ele sobrenatural ou concreto. Não importa discernir onde começa e termina o além. Se o Paraíso é etéreo, perto ele está da natureza e do homem. Se é natural, o mesmo ocorre em relação à divindade e às pessoas. Se é produto humano, situação semelhante vale para a natureza e o patamar fantástico. “É porque o homem se encontra imerso nessa série de espelhamentos entre macrocosmo e microcosmo, que é possível uma *Didática Magna*” (MUNAKATA, 2001, p. 44, grifo no original).

A semelhança entre o funcionamento do relógio e da escola é destacada para que se pense no edifício escolar como um templo no qual o encontro entre os mais velhos e os mais novos está protegido do presente adoecido e, ao mesmo tempo, age no cotidiano. Vemos a fuga

e o cuidado em relação ao aqui e agora, repelindo-o e aproximando-o. O mistério, portanto, está mergulhado no bom funcionamento do laboratório do futuro, que se constituiu como sinônimo de escola, armando uma imagem difícil de se desvencilhar a partir da modernidade.

O relógio é a manifestação do homem e foi elaborado para possuir o mesmo ritmo do que existia para além do visível, o que não era nada ruim em meio à ruína das doutrinas dos céus incorruptíveis<sup>8</sup>. Os astros, passando a ser natureza, podiam perder a infinitude. Comenius lidou com isso e procurou garantir que as ideias do Éden além da vida e do Éden na Terra se aproximassem. Se a natureza levava a pensar na morte do Paraíso sobrenatural, podiam-se acessar os liames entre natureza (quase a se misturar com Deus) e o uso de seu fluxo para a perfeição do relógio, que se consagra como a criação humana que reproduzia, nos espaços artificiais (entre eles, as escolas), a perfeição que imperava no cenário celestial. “A arte de ensinar nada mais exige, portanto, que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMENIUS, 1957, p. 186). Tudo poderia ser ordenado, de forma exata, inclusive a vida de todos, e isso ocorre na jornada escolar com os jovens, por mais numerosos que sejam (COMENIUS, 1957, p. 186).

A figura do relógio permite, assim, conceber a instituição de uma nova temporalidade educacional que, sendo uniforme e unívoca (ao menos tendencialmente), crie condições para ensinar tudo a todos. Tudo, na medida em que as matérias devem ser distribuídas em unidades de tempo segundo um plano prévio (MUNAKATA, 2001, p. 49).

A seguir, vemos um trecho de Comenius que explora o funcionamento do relógio, havendo uma analogia entre o funcionamento dele e o próprio céu. Deixar-se regradar por tal objeto é permitir a fluidez entre Deus, natureza e homem.

Qual [...] a razão por que no relógio, instrumento que mede o tempo, o metal, trabalhado e ligado de várias maneiras, produz movimentos espontâneos e assim marca [...] os minutos, as horas, os dias, os meses, e até talvez os anos, e não só nos permite ver, mas até nos permite ouvir, mesmo de longe e às escuras, que horas são? Qual a razão por que este instrumento desperta o homem à hora que ele quer e até acende a luz de tal maneira que, ao acordarmos, vemos [...] o quarto iluminado? Qual a razão por que o relógio nos permite ver [...] o calendário político, religioso e doméstico, as fases da lua, o curso dos planetas e os eclipses? Que coisa haverá digna de admiração, se dela não é digno este relógio? [...] os olhos atestam que ele é uma coisa real. Mas que força oculta anima o relógio? Nenhuma outra senão a força da

---

<sup>8</sup> Sobre isso, temos o panorama fornecido por Lenoble (2002, p. 68): “Até o início do século XVII, o homem vai viver no mundo definido por estes limites exactos [entre natureza e criações humanas]. Os filósofos, por si, nunca terão a audácia, antes desta data, de dar entrada aos astros na série dos ‘objectos naturais’. O início da concepção moderna da Natureza, deste ponto de vista, não data do sistema de Copérnico, mas da descoberta por Galileu das manchas do Sol, que arruína as doutrinas dos céus incorruptíveis”.

ordem que [...] reina em todas as suas partes [...]. Assim, tudo se passa exatamente como num corpo vivo, posto em movimento pelo próprio espírito. Se, todavia, qualquer peça se estilhaça, ou se parte, ou anda mal, ou começa a estar bamba, ou se torce [...], imediatamente todo o relógio para ou anda mal (COMENIUS, 1957, p. 184-185).

A descrição continua até que se estabelece delicada relação entre Deus, homem, criação celestial e relógio.

Desse modo se torna evidente que tudo depende apenas da ordem. [...] Observou-se o firmamento e verificou-se que havia um movimento perpétuo e que as várias revoluções dos astros produziam a variedade das estações que convêm ao nosso universo. Em consequência disso, à sua imitação, inventou-se um instrumento capaz de reproduzir exatamente o movimento rotatório diário do firmamento e de medir horas. [...] E para que o movimento do relógio não seja [...] rápido, mas lento como o do céu, encaixam-se outras rodinhas de modo que a última, aquela que, movida apenas por dois dentinhos, vai para a frente e para trás e faz *tic-tac, tic-tac*, representa o revezar-se da luz, que vai e vem, ou seja, o revezar-se dos dias e das noites. Àquela parte, porém, que deve dar o sinal da hora, ou do quarto de hora, ligam-se aparelhos, feitos segundo as regras da arte, que servem para aumentar ou diminuir o movimento, consoante a necessidade, precisamente do mesmo modo que a natureza, mediante o movimento das esferas celestes, faz surgir ou desaparecer o inverno, a primavera, o verão e o outono, cada um deles dividido em meses (COMENIUS, 1957, p. 184; 185; 188; 189; 190).

### 3.3.4. Porvir, escrita e leitura

É elucidada a proposta de reforma do ensino para que houvesse o convencimento dos leitores de que os prédios escolares constituem a mola propulsora do bom porvir. Há um fluxo que advém, como se percebe, das produções dos homens, postos em sintonia com o verdadeiro enredo que a vida deve possuir. Além de ser emanado da natureza, o ato de ensinar também é imitar as atividades dos artífices: jardineiro cultivando as plantas; carpinteiro e arquiteto construindo edifícios; pintor ou escultor realizando a obra. Mas imitá-los é ainda imitar a Natureza, pois o que os artífices fazem não é mais do que seguir a disposição natural das coisas” (MUNAKATA, 2001, p. 45).

A tipografia, como o relógio, é exaltada como criação humana que deve ser usada como modelo para organizar o mundo, tornando-se metáfora do tempo bem aproveitado. O encanto pelas prensas é profundo. “[...] assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo os mesmos exercícios a um grande número de alunos”

(COMENIUS, 1997, p. 209). Escrever e ler configuram-se como atos indispensáveis para a formação dos sujeitos modernos.

Sobre isso, perguntamos: qual é a função dos autores ao promoverem o contato entre seus escritos e leitores? Comenius fornece orientações aos futuros escritores para que saibam lidar bem com seu público. Sobre esse último, é imaginado um perfil que precisa ser conhecido por quem imprime palavras nos papéis. Há, inclusive, a preocupação de que existam leis particulares a serem seguidas por quem quer se dedicar às publicações de livros (COMENIUS, 2014, p. 110).

Cada autor, por exemplo, deve demonstrar que manejou suas experiências a partir de seus próprios olhos e, por conseguinte, precisa abandonar o uso excessivo de citações, pois, do contrário, promove “tédio no leitor” e alonga “com bagatelas o que poderia ser dito de maneira muito mais breve” (COMENIUS, 2014, p. 111). Estimula-se que os livros, a partir de então, levem em conta a premissa de que as experiências do presente são prioridades nas narrativas publicadas. Excertos do passado são incentivados, mas desde que cumpram seu papel de dar sentido ao aqui e agora.

O leitor é, dessa forma, pensado como desejante de encontrar o que é chamado de substancial e não deve ser “perturbado pelo acessório” (COMENIUS, 2014, p. 111). Como exemplo, é fornecido o caso daqueles que servem à mesa e “não costumam perder tempo a relatar de que mercado veio cada comida” (COMENIUS, 2014, p. 111). O excesso de informações pode deixar espaço para as temidas opiniões e isso tem que servir de ensinamento para quem ainda publicará livros. “Portanto, para o futuro, providencie-se para que seja posto de lado este inconveniente, pois devem pôr-se as coisas diante dos olhos, e não as opiniões acerca das coisas” (COMENIUS, 2014, p. 111).

Aos autores, é solicitada a preocupação com os leitores adultos de modo que as publicações tenham utilidade, ensinando o que é necessário aprender por toda a vida, para que seja atingida a ordem que vingará mais tarde. Toda escrita é pensada de maneira a se constituir, portanto, como material didático, mesmo que não seja empregado na duração do tempo escolar. Cada indivíduo tem que se preocupar em ser um bom leitor para garantir o caminho correto a ser trilhado pela humanidade. No excerto a seguir, Comenius enumera como a leitura deve ser efetuada.

1. Sempre com atenção; 2. fazendo seleções e extratos; 3. em ordem a uma utilização prática. Isto significa que não devemos habituar-nos a servir-nos dos livros como de cadeirinhas ou de *balanços* para nosso deleite, mas como de veículos ou de navios que nos conduzam mais além. Por isso, nunca se deve pegar num livro com outro fim que não seja tornar-se, sob qualquer aspecto, mais inteligente, ou mais prudente, ou melhor; nem se deve pôr um livro de lado, a não ser depois de ter extraído dele o conhecimento de uma coisa boa ou uma virtude mais plena. E também nunca devemos pôr de parte o autor lido, sem primeiro termos dele selecionado as flores e as havermos transferido para as nossas colmeias, para as utilizarmos em qualquer necessidade presente (ou, ao menos, futura) (COMENIUS, 2014, p. 256, grifo no original).

A despeito de serem colocadas como meio eficiente para que o homem se aperfeiçoe como membro da própria humanidade, as leituras, no entanto, precisam ser feitas com prudência, pois nem sempre causam benefícios. O argumento para defender tal ideia é o de que “em quase todas as coisas humanas se encontram misturados o bom e o mau, o verdadeiro e o falso, o útil e o prejudicial” (COMENIUS, 2014, p. 257). É sugerida a imersão do leitor nos caminhos seguidos pelos escritores ao grafarem suas ideias. Dessa maneira,

se ele [o autor] prova alguma coisa mediante os *sentidos*, emprega tu também o mesmo sentido à mesma coisa, para verificares se as coisas são realmente assim. Se ele demonstra alguma coisa pelo *raciocínio*, reflete sobre ti mesmo, para veres se a tua razão te leva à mesma conclusão. Se ele demonstra alguma coisa mediante o *testemunho* dos outros, coteja esse testemunho que ele aduz, para verificares pessoalmente se esse testemunho é expresso com as mesmas palavras e no mesmo sentido. Se uma afirmação, submetida a este exame, não resiste, pode ser rejeitada quer simplesmente passando à frente e deixando-a momentaneamente entre as coisas duvidosas, quer refutando-a abertamente, se se tratar de erros evidentes [...] (COMENIUS, 2014, p. 257, grifo no original).

Na saga de orientar como o homem precisa lidar com os livros, há a indicação de que é importante se valer de registros escritos das partes úteis deles, no sentido de se formar o que é chamado de dispensa de extratos, que é explicada como uma compilação. O que “deve entender-se por esta dispensa? Compilação do gênero dos *Lugares Comuns ou Pandectas*, nas quais colocará tudo<sup>9</sup> aquilo que de útil tiveres aprendido e onde depois irás buscar aquilo de que necessitares” (COMENIUS, 2014, p. 257). Ou seja, trata-se de trechos, extraídos das obras, que ficam armazenados para as consultas futuras. No interior de cada residência, portanto, haveria um acervo pessoal, que precisa estar vinculado ao que interessa à humanidade como um todo. Os suportes de tais anotações transformam-se, assim visto, no lugar onde história pessoal e coletiva se encontram, cativando os ânimos do destino acoplado a todos. Nisso, impera a ode à imitação dos atos e pensamentos dos autores dignos de serem copiados. Prazer de ler, então, é

---

<sup>9</sup> Pensamos que, com a dispensa de extratos, o sentido comeniano de “tudo” o que todo homem deve saber começa a ganhar contornos mais nítidos. É “tudo” o que é útil para se usar no futuro.

sinônimo de encontrar algo aplicável ao cotidiano, moldando o que se deve ser. Há, inclusive, elogios para quem assim conduz a edificação de seu próprio ser. “[...] não faltam inteligências que aceitam com prazer o que os outros, com mão liberal, lhes oferecem e se aplicam a mobiliar universalmente o seu espírito com todas as doutrinas” (COMENIUS, 2014, p. 58). A imagem do bom leitor é a daquele que se deixa edificar a partir das obras com as quais entra em contato.

Vemos, inclusive, um forte enaltecimento para quem consegue incorporar um admirável escrito à sua memória, deixando de precisar consultar as páginas em que foi impresso. Para isso, o exemplo é tirado de fora do mundo cristão e pertence à história dos muçulmanos. Embora não pertençam ao que se espera do porvir, os maometanos são apontados como referência de quem incorporou suas escrituras em sua própria constituição, cravando-as em sua memória, de forma incisiva, durante a vida escolar. Isso é digno de ser empregado como inspiração, estando relacionado ao ato de aprender a ler e a escrever.

[...] faça-se menção também dos exercícios práticos, porque, em cada escola pública, é necessário aprender todas as coisas com exemplos e com a prática, que são a via breve e eficaz, de preferência a aprender, por meio de regras, que são a via longa e difícil. É maravilhoso o que Hoornbeck, baseado em Clenardus, escreve acerca do método com que os maometanos ensinam a língua árabe nas escolas: “Há entre eles (diz) o costume de os alunos, desde os primeiros anos, aprenderem de cor o Corão e imprimirem na memória um livro que não entendem. No entanto, em nenhuma escola, aparece o livro; mas o professor tira da memória um trecho e escreve-o num quadro de madeira e a criança aprende-o de cor; no dia seguinte, o professor escreve outro trecho, até que o aluno, no espaço de um ou dois anos, aprenda todo o Corão. Encontrareis assim muito mais pessoas que retêm de cor o Corão do que aquelas que possuem em casa o seu texto (COMENIUS, 2014, p. 99).

Enxertar, em si mesmo, letras úteis consagra-se como solução para quem se associa aos objetivos chamados de certos. Nesse sentido, as exemplificações são universais e podem ser retiradas de quaisquer contextos e, desse jeito, a exaltada educação universal (pansofia) torna-se mais entendível. Incentiva-se, no entanto, as leituras consideradas adequadas, que assim são consideradas por exercerem utilidade para ordenar a vida presente e vindoura.

A motivação aos leitores para se tornarem escritores é sustentada pelo pensamento de que muito já se edificou no passado e no tempo em que se vivia. Em vista disso, há o estímulo para que sejam confeccionadas compilações dos conhecimentos existentes e entendidos como apropriados para atingir a condição de sabedoria desejada para o futuro. Destarte, Comenius oferece seu próprio caso como parâmetro.

[...] hoje não faltam pessoas que coligem num sistema de ciências todos os conhecimentos certos acerca de todas as coisas existentes sob o sol e que editam a sua

obra para o grande público sob os títulos universais de *Enciclopédias*, de *Polimatias*, de *Pandectas*, de *Panaugias* ou ainda de Pansofias e outros títulos universais semelhantes (COMENIUS, 2014, p. 58, grifo no original).

E, caso haja a vontade de escrever livros, são tecidas algumas orientações. É importante que sejam publicadas somente descobertas ou observações novas e úteis. “Desapareça a pernicioso atitude de escrever livros acerca de coisas já conhecidas” (COMENIUS, 2014, p. 111). Discorrer acerca daquilo que já existe pode ocorrer apenas nos casos em que se reordenam as chamadas “coisas confusas”, tendo em vista que isso conduzirá para a concórdia e o que Comenius chama de “força da luz” (COMENIUS, 2014, p. 113).

Há o incentivo para que não se produzam textos rapidamente. É, dessa forma, estabelecida a conexão entre tempo longo e qualidade da obra, o que está ligado também à duração dos efeitos entre os leitores. Para recrudescer o efeito de tal ideia, uma autoridade antiga é empregada. Em conversa com um poeta que se vangloria de elaborar seus versos em poucos dias, Virgílio garante que seus próprios versos durariam toda a eternidade, pois os havia composto em mais tempo (COMENIUS, 2014, p. 114). Outro fator é relevante para garantir a longevidade do alcance dos escritos. “As coisas [...] elaboradas com exatidão resistem ao tempo” (COMENIUS, 2014, p. 114). Esse é um dos momentos em que a crença de se atingir um estado de graças parece se esparramar pelo espaço mesmo em que vivemos. O que determinaria julgar se um texto é digno de ser considerado exato e certo? A palavra crucial, para tanto, é ordem. As letras figuram como fluído, quase mágico, que une a humanidade em uma só, apagando as diferenças e introduzindo prazer de se estar vivo, se reconhecer como ser humano e ser sujeito ativo na confecção de um mundo melhor. Esse é o grande tema que perpassa os escritos de Comenius. A utilidade e a ordem aparecem unidas, sendo que a substância dos livros deve ser composta por “assuntos consistentes” e “destinados a ser constantemente úteis”, mesmo com o passar de vários anos (COMENIUS, 2014, p. 115).

A função das novas obras é organizar a história dali em diante. A quantidade de páginas precisa ser enxuta, assim como a de publicações, que devem ocorrer apenas uma vez por ano, formando o que é chamado de “colheita de luz” (COMENIUS, 2014, p. 115 e p. 116), que remete nosso pensamento à equivalência entre produtos naturais e humanos. Qual é o lugar correto em que se realizam as publicações? Não é adequado que se espalhem por variados estabelecimentos. O que se pede é a ação de Academias nesse sentido, que funcionariam como centros de seleção do que serve ou não para a coletividade. Tais instituições constituíam, desse

jeito, o terreno fértil para cada “colheita de luz” anual, que seria recebida com “alegria” (COMENIUS, 2014, p. 115). A continuidade entre natureza e mundo artificial é realçada na definição de que os livros são “fachos do mundo”, misturando-se com certa pulsão cuja força remonta ao princípio de tudo (COMENIUS, 2014, p. 115).

Fomentando a formação de cada ser humano em prol de disseminar produções concernentes ao projeto da felicidade futura, Comenius fornece relevância à formação dos mais novos como escritores. Emprega, para isso, a força da herança deixada pelos antigos. Para sustentar seu raciocínio, utiliza Quintiliano, que “era de opinião de que nada era mais vantajoso para uma boa educação do que escrever bem e rapidamente. Foi, por isso, com razão que aconselhou que se aprendesse, desde a puerícia, a arte de escrever, a qual permite um bom acesso ao estudo das várias disciplinas” (COMENIUS, 2014, p. 210). Nota-se que a rápida velocidade em aprender escrever não está ligada, necessariamente, ao desígnio de recrudescer talentos para abrolhar, no futuro, muitos profissionais versados nas letras.

É preconizado o extermínio do que é chamado de “dilúvio de livros”, defendendo-se, por conseguinte, que, por temporada, haja poucas edições e que essas sejam o que ele chama de “apodíticas”, sendo de menor quantidade os que as escreverão (COMENIUS, 2014, p. 116). A qualidade almejada também é atinente ao tamanho. Pequenos volumes são indicados para constituírem leituras mais prazerosas e menos cansativas (COMENIUS, 2014, p. 116). Como os centros de publicação serão exímios analisadores dos conteúdos proferidos, haverá a passividade certa do público e, dessa feita, espera-se que “todos os livros novos sejam logo conhecidos de todos, comunicando entre si todas as Academias do mundo os novos Catálogos, no mesmo ano em que foi publicada qualquer obra de valor” (COMENIUS, 2014, p. 116). O anseio da buscada cultura universal está por detrás de tais cuidados. A ordem será garantida e o mundo será conduzido para a ciência e, assim, se pode pensar: “Que é que, no campo literário, poderá continuar monstruoso? Nada; todas as coisas serão belas” (COMENIUS, 2014, p. 116). Embora se busque consolidar o pensamento segundo o qual tudo deve ser ensinado e aprendido, efetiva-se cenário favorável para que se consolide a ideia de que a leitura de muitos autores ou livros causa, na verdade, obscuridade e conduz a muitos erros (COMENIUS, 2014, p. 138).

Como não há necessidade de muitas obras para a suprema realização da humanidade, abre-se perspectiva para se acreditar que o passado esteja repleto de pensadores dignos de serem referenciados. E a antiguidade pagã? Como permitir que ela adentre a cultura exata e desejada

para ser espalhada pelo mundo? Comenius conduz sua narrativa para não a dispensar e, ao mesmo tempo, não ferir o ideal da sociedade vista como cristandade. As chamadas Academias, responsáveis pela reprodução dos livros, deveriam possuir estudiosos da cultura antiga, pois, assim sendo, seria garantido que não fossem ignorados “o curso dos séculos e o fluxo da luz no gênero humano” (COMENIUS, 2014, p. 241). Em outro trecho, Comenius permite entrever que o mal pode ser aprendido junto a mestres que exercitem seus alunos com livros dos pagãos (COMENIUS, 2014, p. 79). Equilibrar objetivos ditos certos do presente e passado é um dos pontos de tensão nas palavras do autor. O problema é resolvido, talvez, com a *Pandogmatia*, que é colocada como produção futura. “[...] será o livro que recolhe as opiniões singulares dos vários povos e dos seus homens principais acerca das coisas (COMENIUS, 2014, p. 118). Com ele, será resolvido como abarcar tudo a todos em um plano consagrado como universal e, ao mesmo tempo, dar conta das singularidades nos diferentes espaços e tempos, o que se tornava um tema crucial em se tratando de um contexto de ampliação das fronteiras conhecidas até então. Na *Pandogmatia*, poderiam ser abarcados, inclusive, os erros e a variedade das opiniões, tão temidas em vários momentos nos dizeres comenianos. Vejamos, mais de perto, do que se trata.

A utilidade deste livro, adequadamente preparado, seria tríplice: 1. As bibliotecas dos antigos seriam abertas aos homens de talento mais capaz, proporcionando assim a todos saborear todas as coisas. 2. Assim, será possível ver a gradação da luz no gênero humano [...] e a força da vontade que resplandece mesmo no meio das trevas e dos erros e das alucinações (COMENIUS, 2014, p. 118).

É alimentada a tentativa de atar tal proposta ao conserto dos equívocos do passado que transfiguraram o caminho seguido pela humanidade. Enfim, resgatava-se a possibilidade de encetar passos em trajetória mais feliz da humanidade. “Finalmente, o próprio desvio, tão denso e variado, dos erros, retamente posto a descoberto, recomendaria cada vez mais, reforçaria e restauraria a própria luz da verdade pansófica” (COMENIUS, 2014, p. 118). Sugere-se, nisso, que os paradoxos de alguns pensadores sejam analisados e, assim, revelem verdades (COMENIUS, 2014, p. 118). A missão da empreitada é curar o mal das lacunas deixadas pelos antepassados e contemporâneos, fechando “todas as fendas através das quais poderiam voltar a vir as trevas dos erros” (COMENIUS, 2014, p. 118). Para isso, é recomendado

[...] também escrever-se separadamente os *Catálogos dos erros mais espalhados*; mas imediatamente serão aniquilados pela força da verdade, a fim de que mais eficazmente todos possam precaver-se, em tudo, de todos os erros. Jacobus Primirosius deu-nos o exemplo ao escrever sobre os erros dos médicos. Mas é necessário que se escreva apoditicamente, e não como tem acontecido até aqui em que os doutos costumam

censurar uns aos outros os erros (os filósofos aos filósofos, os teólogos aos teólogos, etc.) de modo que, acusados de erros, não só os não reconheciam, mas até continuavam a defendê-los especiosamente. Com efeito, agir assim é fixar os erros, ou até multiplicá-los, uma vez que, defendendo o absurdo, não demonstrado com suficiente força, e conseqüentemente, não reconhecido, imaginam-se e acumulam-se outros absurdos, e assim os homens não são libertados dos erros, mas permanecem mais profundamente emaranhados neles e por eles cegados (COMENIUS, 2014, p. 119).

## **CAPÍTULO 4 – MAIS NOVOS, MAIS VELHOS: O ENCONTRO**

Como vimos, a atuação do homem na edificação da história veio acompanhada pela forma precisa pela qual se atingiria a perfeição. Os primeiros livros de instrução eram produzidos nas prensas. Adultos eram motivados a salvar o mundo por meio dos mais jovens. Esses, por sua vez, recebiam os sinais de que algo fantástico caminhava ao seu redor. O maior poder de ação humana e a autocorreção andavam lado a lado nos dizeres.

A palavra escrita inscrevia-se em aparência de fortaleza segura. Do mesmo modo que os livros, dentro da exatidão ansiada, eram organizados em capítulos, a vida do ser humano era dividida em fases, que, devidamente descritas, serviriam como preparo para o que se espera de cada uma delas. A escola torna-se o espaço onde são misturados os ingredientes, em doses ditas corretas, para a confecção do que virá. Certa magia, portanto, ronda as salas de aulas onde se faz o encontro entre os jovens e os mais velhos. Neste capítulo, procuramos aproximar o olhar aos modos pelos quais Comenius prescreve as ações nestes instantes em que não se pode errar no trato com os menores.

### **4.1 A vida em fases: a primavera e o outono**

No chamado Antigo Regime, as iconografias apontam para uma criança que deixa de surgir separada de sua família, o que se constitui como indício de nova configuração assumida pela família na sensibilidade da época (ARIÈS, 1988, p. 176). Por outro lado, o Menino Jesus começa a figurar isolado e não ao lado da Virgem ou da Sagrada Família (ARIÈS, 1988, p. 173). A criança parece se aproximar de sua família no plano terreno e, ao mesmo tempo, desagregando-se da sua progenitora, Cristo menino apontava para a atenção mais detalhada que precisaria ser fornecida às peculiaridades dos mais jovens. A família, então, principalmente a partir do século XVIII, começou a se distanciar da sociedade e deslizar para uma zona da vida privada que se alargava cada vez mais (ARIÈS, 1988, p. 305). Configuravam-se a “devoção pela infância divina” e o “grande movimento de interesse pela infância” (ARIÈS, 1988, p. 174).

Antes do século XVII, no interior da mentalidade ligadas às cortes, a sacralidade contida nos recém-chegados ao mundo funcionava como se eles constituíssem a sequência da linhagem familiar, dando peso aos entes do passado e à criança como continuidade do corpo coletivo

familiar. A ênfase na natureza mirava para que fossem vistos como santuários, sendo realçada a procriação. Cintilavam a “consciência naturalista da vida e da passagem do tempo” e a ideia de que a esterilidade era um hiato para o movimento natural (GÉLIS, 1991, p. 311). Ou seja, a força da genealogia e da natureza sobrepunha-se ao indivíduo, sendo que a

[...] consciência da vida e essa imagem da sucessão das gerações remetem a uma consciência do corpo mais diversa da nossa. Tal imagem do corpo era ambivalente. Cada ser tinha seu próprio corpo e, no entanto, a dependência em relação à linhagem, a solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo: esse corpo era o seu, mas também era um pouco “os outros”, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos. O indivíduo dispunha do próprio corpo somente na medida em que não contrariasse os interesses da família. Em certo sentido, transmitia a vida sem realmente poder vivê-la a sua maneira. Todo o seu dever vital se resumia em dar a vida. Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto os pais (GÉLIS, 1991, p. 312-313).

Nos movimentos das mudanças, começou a haver maior intimidade com o pensamento de se possuir um corpo individual, que se desmembrava do corpo coletivo de outrora e se aglutinava ao conceito da linhagem, que ali se iniciava, projetada para o futuro. O filho desprendia-se dos pais e ganhava fisionomia de marco inicial de uma nova era. Antes da morte, havia muito o que fazer no tocante à preparação do rebento como continuidade de um faustoso projeto. O caráter perecível dos corpos recebeu maior atenção, ativando o medo da finitude humana, a batalha de vencer a solidão da morte e o desejo de perpetuação no porvir a despeito do momento derradeiro. Nessa turbulência, o corpo passava a ser visto como propriedade de si mesmo e, para que não sucumbisse totalmente, a resolução foi pensar nos filhos como extensão da própria existência individual e não de uma estrutura cujas partes traziam vínculos geracionais prolongados em direção ao que já passou.

É percebido que o futuro vencia o ímpeto do passado na miragem que se fazia do próprio corpo. Salvar as crianças, prolongando-lhes a existência, mostrava-se como uma das metas presentes no século XVII, crescendo a ideia do espaço doméstico mais íntimo (GÉLIS, 1991, p. 315; 319). O que se via era a busca de perpetuar a vida “através da semente do outro corpo, do corpo do meu filho”, passando a criança a “ocupar um lugar tão importante entre as preocupações dos pais: é uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia” (GÉLIS, 1991, p. 317). Eram, então, ofuscadas as referências em relação aos ancestrais e alargada a preocupação com a descendência da família nuclear - não mais

mormente quanto aos primogênitos, os salvadores dos vínculos entre passado, presente e futuro no ambiente nobre.

Cada filho, a partir de então, seria uma continuidade da própria vida. São os próprios corpos dos pais que venceriam a batalha contra o caráter fugidio da existência humana. A crença no além-túmulo, com a continuidade da vida em instâncias sobrenaturais, era uma das opções postas, mas ela poderia também irromper com opacidade no movimento das escolhas. Na concretude da carne e dos ossos, valeria a pena, talvez, plantar a esperança de que a perpetuação da vida e o encontro do Paraíso ocorreriam aqui mesmo na Terra, mesmo que os regozijos fossem alcançados somente pelos herdeiros em um futuro distante.

Com a valorização da família nuclear, que, no imaginário, jorra para a frente da sequência temporal, encontrava-se maneira de incrementar os poderes ao nível particular, no sentido de que os seres humanos sentissem a si mesmos como proprietários das suas escolhas e corpos. Enquanto o espaço da família - com impulsão forte para a valorização das crianças - se privatiza, a sociedade, na instância pública, alinhava avanços, salvação e esperanças na vida escolar. Nascia o cuidado com a criação de escolas paroquiais de cunho pedagógico.

Das palavras das Escrituras quanto à vida após a morte, são trazidos exemplos para se vislumbrar o Éden como o reflexo da face infantil. Formulava-se a didática como a arte das artes para salvaguardar a ordem alinhada com os mais novos. Primeiramente, a criança é introduzida na realidade a ser emoldurada pelos mais velhos. Posteriormente, com as intervenções a ela imputada, a ordem vingaria quase como agregada a uma partitura única, que passaria a ser regida pelos mais novos. Para isso, desenhava-se a necessidade de afastar a mácula agregada aos trabalhadores urbanos, entre os quais os professores se inseriam. A força da linhagem – na qual é só se reconhecer como a continuidade de uma família nobre para acessar os benefícios de pertencer aos dirigentes da sociedade – é atravessada pelo ímpeto dos novos grupos urbanos envolvidos nas atividades incentivadas pelo Estado, o qual está posto ainda em conluio ao vigor da hereditariedade, embora também se associe às recentes forças econômicas e sociais. Para essas, o passado de seus ancestrais não interessa. Mais uma vez, vê-se a desconsideração com o passado. Dali em diante, as famílias recém enriquecidas poderiam iniciar um futuro diferente em relação aos seus antepassados. Fizeram-se por si mesmas e estenderão a cura de sua situação para o futuro. É preciso investir nas crianças para dar continuidade a esse processo.

A liderança moderna – alicerçada na formação das monarquias absolutistas - conta ainda com pilares edificados pela noção do corpo compreendido como parcela integrante da herança hereditária. Associados ao entendimento individual como consequência da genealogia familiar na longa duração, os governantes do início da modernidade também depositam suas esperanças, de fortalecimento econômico e científico das nações, nos novos grupos a despontarem no ambiente urbano, em contraste à exacerbada ruralização feudal.

O comando dos mais velhos – por demais alinhado aos chamados mais nobres, assim alcunhados desde tempos remotos pela força da ancestralidade – palpitava em meio à necessidade de reconhecimento daqueles cujo trabalho promovia ascensão. Era novo reforçar o lugar daqueles que produziam suas riquezas no ritmo urbano sem pertencer à estirpe dos chamados mais graduados na hierarquia social, assim como a ênfase aos mais jovens na dianteira do caminho da humanidade para frente. Os avanços eram idolatrados. O adulto deve moldar a criança, demonstrando exemplaridade a ser seguida. Desse modo, é fadada à escolarização moderna ser a solução para lidar com a vozeria reinante.

Para Corazza, a literatura pedagógica, elaborada para os pais e professores no século XVII, enfatizou a “fragilidade e debilidade da infância” (CORAZZA, 2004, p. 258). Esse sentimento de irritação diante da infantilidade das crianças tem, assim como o sentimento de infância, uma história que data do século XVII. Para a autora, o olhar atado ao “lado desprezível” da infância seria como consequência do espírito clássico em sua insistência na razão e a criança fugia disso, estando conectada às paixões e à fantasia. Tratou-se, entretanto, acima de tudo, de uma reação contra a importância que a criança havia adquirido no sentimento da família: os adultos de todas as condições sociais gostavam de brincar com as crianças pequenas – em função do primeiro sentimento de infância, o de paparicação – e foi esse hábito que passou a provocar irritação diante da infantilidade, a qual é considerada como o reverso moderno do sentimento de infância (CORAZZA, 2004, p. 258). A criança, perante os sentimentos perturbadores que poderia causar, necessitava ser – ainda mais - defendida.

Conforme Narodowski, os investimentos na força dos mais jovens promoveriam uma infância que resultaria “[...] apenas em produto de um ordenamento superior e ilimitado e, portanto, incapaz de voltar-se contra todo o modelo” (NARODOWSKI, 2001, p. 66). Ao mesmo tempo em que as crianças são realçadas, forças são lançadas para as mãos dos professores, para que sejam zelosos com a disciplina e possam admoestar os distraídos. Agir

com humildade é primar por esse ímpeto. Emerge a cura movida pela escola moderna, um ninho de remédios. Adjetivos contraditórios rondam as descrições dos mais jovens. Frágeis e obedientes, fortes e cheios de talentos mágicos. De qualquer maneira, são apresentados como delicados seres a serem manejados com cuidado, ordenação que se enunciou nos primórdios do humanismo.

Erasmus, procurando imitar os antigos, imprime a leveza como requisito no trato com os menores pelos preceptores. Iniciá-los no mundo das letras e dos números é saber envolvê-los nas mazelas do mundo adulto com cuidado.

Tal como seria descabido procurar uvas maduras durante a primavera ou rosas no outono, assim incumbe ao preceptor atentar para o que convém a cada idade. À criança ofertam-se coisas alegres e amenas. Em qualquer hipótese, que fique longe da escola toda espécie de amargura e violência. Creio não me enganar, quando afirmo que os antigos pretendiam sugerir tudo isso, atribuindo às jovens musas beleza toda singular, harpa canções, danças e divertimentos. Davam-lhe, ainda, por companheiras as Graças. Isso porque o sucesso nos estudos provém, antes de mais nada, da benevolência recíproca entre as pessoas. Daí, porque os antigos denominavam o estudo das letras humanidades (ROTTERDAM, 2011, p. 168).

Ler escritos, grafar letras, versar sobre o que é peculiar à criança e ao adulto, propagar o humanismo: tais elementos povoavam o cotidiano. A seriedade da vida devia ser transformada em amenidade em meio aos jovens, para que pudessem degustá-la sem que surgisse medo perante as responsabilidades futuras. As inscrições pedagógicas erasmianas, a fim de trazer discernimento sobre as crianças, procurava aproximá-las – tentando, assim, também compreendê-las – das pessoas mais humildes. Ambas seriam mais movidas pelas emoções e, por isso, a comédia é recomendada para fornecer leveza ao trato com os pequenos. “Enquanto [a filosofia] veicula alguma lição ética, ela toca pessoas simples e crianças”. Destarte, “[...] os conteúdos da filosofia vão sendo assimilados através da descontração pedagógica” (ROTTERDAM, 2011, p. 165).

É indicado, nas aulas, o uso das fábulas de Esopo. “A narração provoca risada, mas, de permeio, vai sendo ensinado à criança algo sólido em filosofia moral, a saber, quem abandona o uso da reta razão, deixando-se raptar pelo afeto desordenado, já não é humano e sim animal” (ROTTERDAM, 2011, p. 164). O recado aos pais é severo para que forneçam contornos à “matéria flexível e maleável” de cada um de seus filhos. “[...] se lhes deres assistência, terás, direi eu, uma divindade” (ROTTERDAM, 2011, p. 92). É nítido o amor às crianças a ser suscitado nos leitores, almejando-se despertar conexões entre elas, a escrita e o movimento

histórico. “Os anos de infância são como a primavera ridente em branda vegetação que se transforma em plantas de alegre viço com a chegada outonal dos anos viris, quando os celeiros transbordam de frutos sazonados” (ROTTERDAM, 2011, p. 168). O sonho da primavera moldada antecede o futuro firmado na imagem do outono com a fartura da felicidade gerada pelos adultos de amanhã.

Francis Bacon, mais tarde, também foi atravessado pelo encanto com os mais jovens, escrevendo sobre relações entre ciência, razão, homem e céu. Sugere-se a renovação da postura do ser humano para se livrar de tudo que impede a ciência. A imagem da criança é acessada para referir-se ao novo estado desejável na relação com o mundo.

Já falamos de todas as espécies de ídolos e de seus aparatos. Por decisão solene e inquebrantável todos devem ser abandonados e abjurados. O intelecto deve ser liberado e expurgado de todos eles, de tal modo que o acesso ao reino do homem, que repousa sobre as ciências, possa parecer-se ao acesso ao reino dos Céus, ao qual não se permite entrar senão sob a figura da criança (BACON, 2002, LXVIII).

No que concerne ao conceito de infante, que despontava na modernidade, vemos a sua associação ao posto de menoridade e à impossibilidade de edificar argumentos. “[...] por serem crianças, não podem argumentar [...]” (ARENDDT, 2005, p. 231). Etimologicamente, infante deriva do verbo latino *fari*, que significa falar. O particípio presente desse verbo é *fans*, o que fala ou falante. Acrescentando o prefixo *in*, forma-se *infans*, entendido como o que não fala. Também é lícito acrescentar ligação do termo com o Antigo Regime em suas características monárquicas: o infante é aquele que ainda está sendo criado e não fala, por razões implícitas às potencialidades da faixa etária. “[...] essa é a diferença que distingue a criança real das outras, o infante é aquele que um dia estará autorizado a falar o direito, que é atribuição do rei, ditando-o para toda a sociedade” (HANSEN, 2002, p. 62). Se todos os homens passam a conceder forma à história graças ao ensino de tudo a todos, cada infante transforma-se, automaticamente, em um ser humano com o porvir encapsulado no interior de si mesmo. Reverbera o silêncio de uma etapa a anteceder o barulho da razão a se corporificar na glória do gênero humano. A educação para todos traz a promessa de que cada jovem figura como um infante, ou seja, aquele que está se preparando para a arte de bem falar e agir no mundo.

Medo e esperança misturavam-se nos sonhos sobre o destino. O receio era avivado, inclusive, no que toca à própria constituição dos menores. No século XV, há dizeres de que a criança era “dominada pelas deformações morais decorrentes do pecado original se for deixada

à própria sorte” (HANSEN, 2002, p. 62). Erasmo menciona a herança de Adão contida em cada um de nós e a maior proximidade da criança quanto a esse legado do pecado. “Aquele faixa etária, por ser mais sujeita ao impulso da natureza do que da razão, com igual facilidade senão, talvez, em proporção maior, está mais propensa para o mal do que para o bem. E ainda. Ela esquece as coisas corretas mais rapidamente do que aprende as incorretas” (ROTTERDAM, 2011, p. 129). A própria doutrina cristã advertia sobre a inclinação para o mal como herança de Adão, “a cabeça do gênero humano” (ROTTERDAM, 2011, p. 129). Por isso, há perigos que rondam a formação da criança-divindade. Adultos são advertidos para que atuem com cuidado.

A razão faz o homem. Se esta capitula, o capricho desregrado viceja à solta. Em suma, se a aparência fizesse homens, as estátuas seriam parte do gênero humano”. [...] Não seria, por acaso, um monstro abominável uma alma humana em corpo de animal irracional? [...] Caso não a modelares (a mente), nem deres formato, com bastante carinho, será pai de um monstro, nunca de um ser humano. [...]. Não te tocas quando a deformação afeta a mente? (ROTTERDAM, 2011, p. 89; 90; 91).

A relação adulto-criança finca seus tentáculos na fórmula de solucionar os problemas do mundo. Acoplado a isso, indelével culpabilidade adiciona-se a cada ser vivente. Ao se deparar com a criança em seus primeiros meses de vida, como perfilaram pensamentos sobre a responsabilidade crucial a ser impetrada junto aos mais jovens? E o que imaginar perante a rememoração de se compor como criança e não ter aproveitado tal fase em conluio com as conformidades do bem e o resgate do todo coletivo? Por mais que se consagre espaço à figura do adulto responsável em modelar os pequenos, pensemos em qual espaço se encaixa – nos mais velhos – a rememoração de seu tempo de meninice e ver-se, em retrospectiva, como material favorável para modelar o futuro. O tempo passou e as possibilidades pregressas foram minadas.

Erasmo argumentava acerca de ir ao encontro da expectativa da criança. Ou seja, o indivíduo, mesmo menino, tem, em suas mãos, certo poder de moldar as ações dos preceptores. Moldagem de quem impetra moldagem. Estranha fórmula ilumina as conjecturas do futuro. “Na escolha do assunto seja o professor bem criterioso. Apresente sempre o que cai na preferência infantil seja pelo aspecto da afinidade seja de divertimento. Enfim, algo diversificado como flores” (ROTTERDAM, 2011, p. 168).

Os autores modernos perfilaram suas palavras a versarem sobre o (des)encanto do encontro entre os mais velhos e os mais jovens. Tristeza e felicidade enveredaram-se nesse terreno desde então. A possibilidade de resgatar Adão e Eva, nos momentos antecedentes ao

pecado original, circulou, como fantasma, em instantes de várias jornadas de vida. Certezas e dúvidas. Os ditos e os não ditos. Assim como a dádiva, resplandecia o martírio, o reverso da salvação. No trato com os mais jovens, vicejava o perigo do recorrente erro.

Entre encanto e receio, pairam os sentimentos sobre a criança. Larrosa traz, nesse sentido, reflexões sobre a presença enigmática da infância. De um certo ponto de vista, ela pode ser capturada e nomeada, mas, por outro, as crianças continuam a ser seres estranhos dos quais “nada se sabe”, já que pensados como “outros” e, desse modo, a

[...] infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo: não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente e não-abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. [...]. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a nossa presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2010, p. 184-185).

As palavras do autor, proferidas no século XXI, parecem pertinentes, nesse momento, para dar vida às palavras discorridas sobre os pequenos em momentos diferentes. Quantos olhares se depararam com seres tão próximos de nós – já que outrora também fomos um deles – e, ao mesmo tempo, tão distantes? Nisso, forma-se, simplesmente, um enigma.

\*\*\*

O vínculo entre crianças e futuro foi acompanhado por ditos referentes ao que é ser maior, mais velho, maduro. Em outras palavras, criava-se uma receita sobre o que se espera do tipo ideal de adulto.

Se os menores adquiriam feições “mágicas”, o mesmo delineava-se quanto ao modo adulto de conduzir a própria conduta e a trajetória humana. Quanto ao caráter sacralizado do papel do professor, Martinho Lutero deixou-nos palavras sobre a conexão entre adultos e Deus. Os mais velhos eram alçados a postos elevados. A aptidão para o ensino soa como dádiva celestial. A coletividade é chamada a honrar a graça de Deus ao conceder, gentilmente, “uma grande quantidade de pessoas aptas a instruir e educar maravilhosamente a juventude” (LUTERO, 1995, p. 306).

Reinava também o receio de que houvesse afastamento da concessão fantástica da arte de ensinar. O suposto chamamento reverberava como obrigatório. Contudo, o fornecimento da benevolência poderia transformar-se em ameaça. Caso, mais uma vez, a graça de Deus vire suas costas aos seres mortais em seus erros, como articular novo retorno de sua compaixão?

Se o desprezarmos [Deus], de modo que passa adiante, quem o chamará de volta. Creio que a Alemanha jamais ouviu tanto a respeito da palavra de Deus como agora. [...]. Se deixamos as coisas passarem sem agradecimento nem honra, é de se temer que haveremos de suportar trevas e pragas ainda mais horríveis (LUTERO, 1995, p. 306).

O dom de promover pinceladas mágicas, a fim de arquitetar o amanhã pela via escolar, é docemente concedido para muitas pessoas. Fugir da aptidão inata era galgar patamares rumo à infelicidade e praguejar o mundo com o mesmo pecado dos tempos iniciais. Atuar de forma prática no cotidiano é o caminho para administrar o presente. Agir e não apenas se portar como fiel com orações em situação passiva: eis a fórmula para agilizar a história em conluio aos desejos divinos. “[...] vos imploro a todos [...]. Isso é solução para nós e para todos”. Estimula-se que sejam arrecadados recursos “para a pobre juventude necessitada”, sustentando, desse jeito, um ou dois homens competentes como professores (LUTERO, 1995, p. 305).

No vaivém dos raciocínios acerca do trato com a vida, há que se pensar, também, nos rodopios da desconsideração do trabalho dos professores. No início do período moderno, o mestre-escola “era tido por alguém que abraçou um ofício menor, socialmente pouco reconhecido” (BOTO, 2017, p. 43). Era preciso ser grande para se tornar pequeno: com essa ideia, Erasmo mobilizava a necessidade de existirem pessoas cuja opção seja a de exercer o ofício de ensinar. Clamava-se pela precisão de afastar a meninice de suas fantasias, aproximando-as da razão. Era premente que se desse uma guinada no modo como os adultos lidavam com as crianças. Falava-se, inclusive, que as rotineiras historietas populares acrescentavam apenas mentiras ao pensamento dos pequenos. “Quantos delírios, quantas sentenças iníquas que nós, adultos, gravamos na memória só porque, quando ainda pequenos ouvimos de nossos avós, das mães e das aias, enquanto éramos embalados no colo, em meio a abraços e carícias” (ROTTERDAM, 2011, p. 169).

A tradição, mais uma vez, é conectada aos equívocos. Exacerbada responsabilidade depositava-se naqueles cujos corpos estavam em estado de maioridade. Pessoas especializadas no ensino faziam-se necessárias e, para isso, deveriam se aprimorar nos estudos das

características da criança, cujos delineamentos tornaram-se objetivo dos intelectuais. Efeitos úteis refluem da promessa.

[...] mesmo sem alimentares esperança de qualquer retorno pessoal, reflita, em teu íntimo, quanto de conforto, de utilidade e de glória refluem do filho sobre os pais, posto que, retamente, educado desde a tenra idade [...]. Para falar como cristão, geraste [filho] não para ti e, sim, para Deus” (ROTTERDAM, 2011, p. 93).

Há também menção ao caráter benéfico da educabilidade constante – seja no contato com o preceptor ou com os membros femininos da família (avós, mães, aias). Agindo de tal maneira, vantagens eram, por consequência, trazidas não somente aos pais, mas também à “pátria” (ROTTERDAM, 2011, p. 93). Por extensão, atingiam toda a humanidade. Constituir-se como ser humano é estar, de forma humanizada, relacionando-se com os mortos, os vivos e os que ainda virão ao mundo. O presente era designado como época em que houve desvio do modo como as coisas deveriam ser e o passado, dessa vez, desponta como oásis.

Outrora, era de obrigação qual dever primordial de amor, instruir os consanguíneos na área da virtude e da erudição. Hoje, ao invés, só existe uma única preocupação: dar ao menino uma esposa bem prendada. Logrando tal objetivo, pensam ter cumprido, em perfeição, os deveres para com o filho (ROTTERDAM, 2011, p. 130).

Nos enunciados humanistas, como se vê, eram estimuladas ações rápidas e, por isso, o cargo de mestre é incentivado para que seja adotado na rotina dos genitores. Remédios espalhados por toda parte garantiriam a cura mais rapidamente. Ações direcionadas para sanar o descaso com o ofício de ensinar são disparadas e, para isso, retoma-se um exemplo da antiguidade, a fim de atrair indivíduos de melhor formação para o cargo. “[...] Aristóteles, filósofo de primeiríssima grandeza, para educar Alexandre, não recusou a função de professor” (ROTTERDAM, 2011, p. 169).

A transformação mais rápida de matérias-primas em produtos, com as manufaturas, veio acompanhada da sensação de maior controle da natureza. Os seres humanos poderiam sentir-se mais grandiosos. As crianças confundiam-se com os recursos retirados da natureza e a maneira correta de lidar com elas ganhava peso nas atitudes de quem optava por atuar no ensino. Montaigne, acerca das características do bom professor, aludiu, entre elas, a existência de uma “cabeça bem-feita” e não cheia. Para isso, os costumes e o entendimento eram exigidos mais do que a ciência (MONTAIGNE, 2005, p. 44).

Pensar na divisão da vida em etapas era organizar a existência de todos. Era prever o adulto de amanhã. Enunciar os aspectos de cada fase da vida era requisito para, depois,

alinhar tudo e todos a objetivos únicos. Até na sala de aula, é recomendável que haja distância entre educador e criança-aluno (BOTO, 2002, p. 39). Pelo método indutivo comeniano, por exemplo, a separação era vista como reflexo da própria natureza.

Rossi ressalta um fundo comum aos indivíduos entre os primeiros anos do século XVII e a segunda metade do século XIX. Trata-se da ideia do crescimento progressivo do saber no decorrer da história de um indivíduo (ROSSI, 2000, p. 49), que também escorria para a própria humanidade. Assim, ao presente era fornecido o aparato de pertencer aos ares mais avançados. Os modernos viravam antigos. A geração de ponta (a sinalizar a seta apontada para a frente) é, assim, a mais competente e próxima do ápice a se esboçar como rascunho. De certa maneira, era a mais velha na carruagem do tempo. Adultos e crianças misturavam-se na massa dos mais dotados. Cabe aos primeiros aprenderem a lidar com os mais novos, também já mais velhos quando comparados com as gerações pregressas. Velhos no sentido de mais avançados, que continham a promessa de, um dia, salvar a humanidade. “[...] nos escritos dos artistas e dos experimentadores do século XV [...] se afirmava a imagem da ciência como construção progressiva e como resultado de contribuições individuais que se colocam uma após outra no tempo, segundo uma perfeição cada vez maior” (ROSSI, 2000, p. 50). Se a ciência era progressiva, o “eu” teria que, em seu presente, pensar-se como ser em construção, mas o mais completo até então.

A criança teria que se reconhecer como agente da história em fluxo, que tendia a se mostrar como a imitação da natureza. Sua existência, nas aulas e outros ambientes, era entrecortada pelas arengas acerca de seu papel no além-agora. A missão salvadora ecoava nos espaços, assim como as possíveis catástrofes passíveis de surgirem a partir de ações errôneas. Postar-se como adulto em todas as situações era vigiar-se enquanto tal e não fugir do modelo. Os menores também eram mergulhados nesse ritmo. Certa dose de vida adulta era usada para tecerem a si mesmos.

Reger o tempo figura como ação a ser domada pelo homem nas palavras deixadas por Vives. “As bestas, carentes de razão e de conselho, não passam além do imediato. Privilégio é do homem projetar ao futuro a penetração da sua mente por não torcer nenhuma coisa a outros usos que não seja ele verdadeiro e natural” (VIVES, 1948, p. 209). A superioridade dos seres humanos racionais estava salvaguardada desde que todos aderissem ao seu posto privilegiado.

Aludindo a Freud, Bauman associa os prazeres do homem moderno aos sofrimentos, à satisfação com o mal-estar e à busca do belo, limpo e ordeiro. Portanto, civilizar é inerente ao seu tempo, chegando a ser pleonasma o uso da expressão civilização moderna (BAUMAN, 1998, p. 7). Ordenar e ser feliz com a vida posta em alinhamento temporal ajustável a um modelo: eis o lema das ações. Para isso, acostumar-se à falta de prazeres é modo de reger a existência. A vida era vista como um jardim. Valeria, mais tarde, o empenho para a organização de suas alamedas e canteiros. Entender-se como adulto é ver a si mesmo como um jardim constantemente a ser podado e vigiado por um processo de autocontrole e autocuidado, mesmo que sejam apenas os olhos do futuro a visualizarem os frutos tardios de todo esforço. O presente é colocado em ladainha de sacrifício para ser depósito de sementes de esperança do amanhã. Ser maduro é saber sofrer sem reclamações.

A fase adulta pode ser associada também ao advento da prensa tipográfica (POSTMAN, 1999, p. 112), cujas engrenagens decidirá o que ficará ou não para o amanhã. Imprimir, no papel, a longevidade dos feitos do presente e/ou os escritos louváveis do passado, cuidadosamente selecionados, é, automaticamente, excluir os erros, salvar a humanidade e, dali em diante, fortalecer passos certos.

Quase todas as características que associamos à idade adulta são aquelas que são (e foram) ou geradas ou ampliadas pelos requisitos de uma cultura plenamente letrada: a capacidade de autocontrole, uma tolerância para com o adiamento da satisfação, uma refinada capacidade de pensar conceitualmente em sequência, uma preocupação com a continuidade histórica e com o futuro, uma alta valorização da razão e da ordem hierárquica (POSTMAN, 1999, p. 113).

Postman engendra o adulto como aquele cujo conhecimento não é apropriado para as crianças, sendo o ato de ler um divisor do ser ou não ser dotado de maioridade. Dissociar a criança do letramento era um modo também de protegê-la do sofrimento ao conhecer as mazelas do mundo. O trabalho de introduzir os pequenos nos segredos da vida alicerça os mais velhos a um posicionamento de responsabilidade e cuidado. Assim, a leitura

[...] cria uma separação entre os que podem e os que não podem ler. A leitura é o flagelo da infância porque, em certo sentido, cria a idade adulta. A literatura de todos os tipos - inclusive mapas, gráficos, contratos e escrituras - reúne e guarda segredos valiosos. Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso a segredos culturais codificados em símbolos não naturais. Num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instrução sobre como entendê-la. Por esta razão, [...] o comportamento medieval era caracterizado pela infantilidade entre todos os grupos etários. Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto,

menos ainda de criança. Esta é a razão pela qual, em todas as fontes, descobre-se que na Idade Média a infância terminava aos sete anos. Por que sete? Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que podem conhecer (POSTMAN, 1999, p. 28).

## 4.2 Os jovens e a composição adâmica

Ao lamentar a corrupção universal de seu tempo, Comenius emprega palavras que associam os jovens à cura dos males. “[...] já não há quem Ele possa ensinar a sabedoria, a quem possa entender a sua doutrina, a não ser aos meninos acabados de desquitir, aos que acabam de ser desmamados” (COMENIUS, 1957, p. 66).

Para reforçar tal ideia, é empregada uma alegoria religiosa de que o Senhor, “no momento de partir para Jerusalém, ordenou que lhe fossem buscar uma jumenta e o jumentinho, filho da jumenta; todavia, não montou a jumenta, mas o jumentinho” (COMENIUS, 1957, p. 66). Por intermédio das palavras de Lucas, destaca-se o mesmo filhote, cujo valor nasce do fato de que nunca teria sido montado por pessoa alguma (COMENIUS, 1957, p. 66). Percebe-se o realce de uma pureza natural e são valorizadas, desse modo, as várias vezes em que os mais jovens foram indicados, nos escritos sacros, como caminho para o bem (individual e coletivo) no solo e no plano celestial.

A vida que está situada de permeio (entre o nascimento e a morte) é cheia de responsabilidades. Portanto, os homens devem ser instruídos desde cedo, não apenas por causa de si mesmos, mas também por causa dos outros, pois, (como diz Cícero com razão), o “fundamento de toda a República é a reta educação da juventude”. Mas não deve ter-se em mente apenas o Estado, mas também a Igreja e o Céu, para que também estes daí tirem vantagem. [...] Ao que procede, acrescentam-se os modelos e os exemplos. Modelos: A terra de Canaan foi dada, não aos velhos, mas aos filhos (Deuteronômio, 1, 39). Sete eram os filhos de Isai, mas só o menor, em idade e estatura, foi rei. 3. Os leprosos curados tornavam-se semelhantes a um corpo infantil (II, Reis, 5) (COMENIUS, 2014, p. 165).

O exemplo mais destacado é o de Salomão, “que escreveu de si mesmo que, ainda criança, fora conduzido a ouvir os preceitos da Sabedoria” (COMENIUS, 2014, p. 165). O convencimento de que é premente pensar nos mais novos como a ponte para o futuro desponta de forma enfática. “Será que tudo isso foi feito e consagrado no Evangelho para nada? Nem pensar nisso. Todas as coisas, as de mínima e as de máxima importância, ditas e feitas por Cristo, assim como também todas as vírgulas da Sagrada Escritura, contêm um mistério para

nossa instrução” (COMENIUS, 1957, p. 66). Instruir, dessa forma, é também trazer o invisível (ou seja, “o mistério contido até nas vírgulas”) para o ambiente visível, concreto, acessível aos sentidos. O jardim do Éden tem seus cenários transfigurados para as faces da criança, que se constituem como um reduto de esperança.

O ponto inicial da própria reforma da Igreja, como se vê, deveria ser mobilizado pelas “criancinhas” de “mentes simples e ainda não ocupadas e estragadas por vãos preconceitos e costumes mundanos” (COMENIUS, 1957, p. 65). É o próprio Todo-poderoso quem valoriza a criança e essa lição não deve ser esquecida. O clero seria regenerado pelos desígnios contidos no interior dos menores, pois “sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a recta educação da juventude” (COMENIUS, 1957, p. 62). A leitura de livros, com métodos de ensino, culminaria no conserto dos erros deixados pelos mais velhos. Até Salomão teria se extraviado do caminho correto, mas encontrou a solução nos jovens, para os quais pede

[...] que se lembrem do seu Criador nos dias da juventude e O temam e observem os mandamentos, porque isto é o essencial para o homem (Eclesiastes, I2, I3). E noutra lugar diz: “Instruí o jovem no caminho que deve seguir, e ele não se afastará dele, mesmo quando for velho” (*Salmo*, 33, II). Mas também o próprio David celeste e o autêntico Salomão, o Filho eterno de Deus, enviado do céu para regenerar a humanidade, nos ensinou, como levantando o dedo, o mesmo caminho, quando disse: “Deixai vir a mim as criancinhas, e não as afastei de mim, porque é delas o reino dos céus” (COMENIUS, 1957, p. 63, grifo no original).

Os jovens, no tempo presente, eram responsáveis pela germinação dos frutos vindouros, edificando-se como futuros herdeiros de si mesmos. Mesmo em meio às constantes correções impetradas pelos mais velhos no ritmo escolar, a aparência, em alguns momentos, é a de um jovem que caminha com independência, tal como efetuou o peregrino de *O Labirinto*. Crianças herdarão o que elas mesmas plantaram em sua juventude. Receberão seus próprios frutos e, a partir deles, reinaria a promessa da salvação. Quem sabe apagar-se-ia o que lhes antecede.

Oxalá, vós, dilectas criancinhas, possais entender este vosso celeste privilégio! Eis no que ele consiste: é vosso [...] o direito que ele [o gênero humano] tem ainda à pátria celeste! Cristo é vosso, vossa é a santificação do Espírito, vossa a graça de Deus, vossa a herança da vida futura; sim, tudo isto é vosso, pertence-vos a vós particularmente e infalivelmente, pertence mesmo só a vós, a não ser que qualquer outro, convertendo-se, se torne como vós (COMENIUS, 1957, p. 63).

Desse modo, o estudo faz com que a criança receba doses de certa superioridade em relação aos adultos que não estiveram em escolas. Por isso, é possível defender que tais estabelecimentos necessitam estar espalhados pelo mundo.

“Naqueles povos onde estão difundidas as escolas e as letras, as crianças aprendem, sabem e compreendem mais que os velhos dos outros países”, escreveu não recorde quem. Se isto é verdade, deve, portanto, fazer-se com que, criando escolas, aumente, em todos os povos, o número daqueles que aprendem, sabem e compreendem; e obter-se-á o que se pretende (COMENIUS, 2014, p. 99).

Para assegurar a eficiência da didática, é empregada a metáfora de que, no encontro dos mais velhos com os mais novos, “tudo corre como num rio e afluí espontaneamente” (COMENIUS, 2014, p. 148). Para isso, contudo, há que se empregar “os estratagemas do método, mediante os quais todas as coisas serão mais fáceis, pois quando está concatenado, nada oferece resistência” (COMENIUS, 2014, p. 148). Resplandecem, portanto, instrumentos de aceleração do ritmo do que, de forma espontânea, é natural.

Desponta, em meio a isso, um receio: a interrupção da vida daqueles que serão guardiões do futuro. Aconselha-se a preocupação com a perpetuação da existência deles na Terra. Há lamentação, nesse sentido, da curta existência de Alexandre da Macedônia, que é apontado como exemplo de bom aluno.

[...] só a morte prematura, interrompendo a série das suas vitórias, o impediu de se tornar o conquistador de todo o mundo. E para que o mesmo não aconteça a esses pequenos Alexandres (os alunos), tenha-se o cuidado, antes de tudo, de prolongar a vida, ou, ao menos, de a conservar. [...] Nem sequer a própria morte pode interromper a investigação da sabedoria, mas até a promove: fazendo avançar os candidatos à eternidade para a perfeição eterna. (COMENIUS, 2014, p. 148).

Mesmo com a crença da continuidade do saber dos pequenos após a morte, fulgura, ao lado do misticismo, a solução para que, mesmo na curta temporada de quem logo se despede da vida, haja tempo suficiente, aqui mesmo, para colaborar com a marcha da humanidade. Reside, na esfera mais prática, a justificativa para o uso do método proposto, que, acima de tudo, agiliza o que está por vir. E, por isso, é indicada a seleção das “coisas principais”, que precisam se tornar “princípios” a serem “inculcados nos alunos” (COMENIUS, 2014, p. 148).

Em vários momentos de suas obras, Comenius comenta sobre o uso dos jogos nas aulas. Para o autor, o emprego deles conjuga-se, em perfeição, com o fluxo natural e, dessa maneira, colabora com a formação de sujeitos ideais do amanhã. Os jogos, desse modo, constituem espaços aprazíveis para a conciliação entre desejos das crianças e diretrizes dos mais velhos.

Toda a escola pode tornar-se um lugar universal de jogos (*universalis ludus*), se nos esforçarmos por regular de modo justo e agradável os instintos naturais no momento em que eles despertam. Com efeito, porque a própria natureza humana convida para todas as coisas humanas, por que não haveria de ser mais fácil não proibir, e apenas guiar, de preferência a proibir? Não se divertem acaso as crianças a cavalgar num

longo pau, a edificar casinhas, a convocar soldados, a dispor os exércitos em linha de batalha, a fazer frotas, a eleger reis, a distribuir tarefas, a administrar entre si a justiça e, assim, a representarem a República? Outras põem-se a arengar, organizam cerimônias fúnebres etc. Nestes jogos [...] revela-se de modo especial para que direções cada uma das crianças é arrastada pela própria natureza e torna-se evidente como estas não devem ser abandonadas a si mesmas, mas prudentemente guiadas. A criança quer cavalgar? Mostra-lhe os freios, as selas, a manta, os estribos, e os seus nomes, e ela aprenderá a arte de cavalgar como se fosse um jogo (COMENIUS, 2014, p. 141, grifo no original).

Os jogos constituem, assim, espaço privilegiado para os professores atentarem seus olhares rumo às emanções dos desejos da própria criança, pois ela traz, em seu interior, a própria constituição adâmica, que – dentro da escola Paraíso – falhou perante seus julgamentos entre o bem e o mal. Comenius, inclusive, procura traçar um perfil de tal composição inerente à cada criança surgida no mundo. Era como se Deus fornecesse novas fases aos homens para que pudessem adquirir a aprendizagem que havia falhado no Éden. As horas passavam rapidamente e, dessa vez, não poderia haver falhas. A fase da juventude precisaria ser aproveitada pelos mais velhos em todos os seus segundos. Conhecer o modo como cada jovem é composto é condição para o êxito coletivo. E o que cada um deles trazia em si mesmo? Não há parte reservada, nos escritos analisados, para elencar as características aí contidas. Mas, aqui e ali, irrompem elucidações sobre o tema. Em primeiro, não poderia faltar a capacidade de julgamento, a mesma com a qual o casal primordial lidou de forma errônea, causando o pecado. Cada homem possui a capacidade de saber julgar o que é bom e o que ruim para o bem geral, sendo que o uso disso necessita ser aproveitado desde cedo. O ato de julgar é o primeiro dom da natureza humana (COMENIUS, 2014, p. 64). “A própria constituição da natureza humana, bem analisada, que mostra a igualdade da natureza em todos os homens, para que cada um, a partir de si mesmo, aprenda a julgar todos os seus semelhantes, e aprenda a querer ou a não querer para todos o que quer ou não quer para si” (COMENIUS, 2014, p. 172).

É apontada, portanto, certa harmonia contida em cada um, o que estaria acoplado ao fluxo do que deve ser o destino de todos. Sobre isso, é montada certa analogia entre homem e relógio, na qual o coração e, mormente, o cérebro são indicados como propulsores de todo o movimento perfeito.

[...] assim como o grande mundo é parecido com um enorme relógio, de tal modo fabricado segundo as regras da arte [...] assim também [é] o homem. Com efeito, quanto ao corpo, construído com arte admirável, em primeiro lugar está o coração, que é móvel, fonte de vida e de actividade; dele os outros membros recebem o movimento e a medida do movimento. Mas o peso, ou seja, a verdadeira força motriz, é o cérebro, o que, servindo-se de nervos, como de cordas, faz andar as outras rodas

(os membros) para diante e para trás. Na verdade, a variedade das operações interiores e exteriores corresponde à exacta e perfeita correspondência dos movimentos do relógio (COMENIUS, 1957, p. 111).

O homem é comparado a uma máquina perfeita. Porém, é comum a oscilação de Comenius de um extremo a outro, dando a entender que o bem e o mal estão, de forma frequente, ao nosso redor. Somente com a visão de que viemos ao mundo para aprender é que as benesses serão atingidas. As crianças, desde cedo, necessitam entrar em contato com seu caráter missionário. Ao oscilar seu pensamento para o lado das dificuldades que seu método enfrentará, o autor abandona a suavidade da indicação do uso de jogos e parte para o reforço da rigurosidade. A natureza, que flui com leveza, mostra sua outra face.

[...] a nossa própria natureza corrupta espreita furtivamente, aqui e além, de modo que é necessário impedir a passagem do mal com a força. Impede-se a passagem do mal com a disciplina, isto é, com repreensões e castigos [...] sempre quando o facto ainda está fresco [...]. Portanto, nas escolas, a disciplina deve ser severa [...] por causa dos costumes (COMENIUS, 1957, p. 351).

É indicado que o adulto ensine às crianças um modo de contenção de suas paixões, que conduzem aos falsos julgamentos. A razão, peculiar ao homem, é desenvolvida apenas com o passar do tempo.

[...] porque as crianças [...] não são ainda capazes de proceder assim [...] racionalmente, será de grande proveito que se lhes ensine a maneira de exercitar a fortaleza e de se dominarem a si mesmas, habituando-as a fazer de preferência a vontade dos outros que a própria, por exemplo, a obedecer, em tudo e sempre, aos superiores, com a máxima prontidão (COMENIUS, 2014, p. 345-346).

Para o bom desenvolvimento da capacidade de discernimento para as boas escolhas é que os livros didáticos, para o autor, adquirem suma importância. Na *Didática*, certas recomendações são elaboradas quanto à sua elaboração e, de forma enfática, defende-se que sejam adequados para cada fase em que o jovem se encontra. Devem ser pequenos e úteis para o presente e o futuro. Além disso, precisam ser poucos, breves e concatenados com os desejos inerentes a cada estágio. Todos alçariam, com eles, os mesmos fins e seria garantida uma reforma do mundo. Necessitam, também, ser

[...] diferentes segundo os diferentes graus da idade, através dos quais cada homem se eleva gradualmente, do berço até o ponto mais elevado [...] da vida, a fim de que, assim como duas idades nunca coexistem, mas uma segue-se à outra, assim também a cada idade se distribuam [...] as tarefas a realizar, para que se não dê ocasião a qualquer queda (COMENIUS, 2014, p. 107).

Há maneiras apropriadas de se relacionar com os menores, que obedecem à lógica de desenvolvimento dividido em fases. Cada etapa corresponderia a uma escola. São, ao todo, cinco escolas. A primeira é chamada de *A Escola da Formação Pré-natal*, sendo direcionada aos pais antes do nascimento da criança. A seguir, viria *A Escola da Infância: o Regaço Materno*, cujas balizas temporais são o nascimento e, aproximadamente, os seis anos de idade. Dessa idade até os doze anos, haveria *A Escola da Puerícia*. Por fim, são apontadas *A Escola da Adolescência*, dos doze até o princípio da *A Escola da Juventude*. O tratamento sobre tais períodos ocupa uma considerável parte da *Pampaedia*, compondo noventa e quatro páginas. É perceptível como, embora queira criar fronteira exata entre os mais novos e os mais velhos, Comenius titubeia em cravar os limites temporais de *A Escola da Juventude*. O suspense é colocado para que, na nebulosidade, permaneça a tão esperada transição e, se essa ocorrer já nos anos da juventude (nos quais o adulto, praticamente, já está formado), melhor terá sido o êxito dos mais maduros junto aos seus dependentes.

De qualquer forma, percebe-se, nisso, o desejo do filósofo em enxergar, quase de forma microscópica, os vários aspectos peculiares a cada uma das etapas, nas quais se consagram rascunhos dos sujeitos ideais do futuro. Por vezes, percebe-se que ele almeja se apoiar na divisão da história dos jovens, com os quais convive, para trazer maior concretude aos seus projetos de engendrar o futuro. As crianças, assim, são analisadas como se estivessem em um laboratório de experiências, nas quais são buscados as causas e os efeitos. Certa analogia entre a trajetória individual, visível aos seus olhos, e a história coletiva – que ele mesmo não teria tempo de vivenciar – é engendrada com o objetivo de visualizar o que virá. A vontade de deixar seu trabalho para o porvir é gritante nos pareceres edificadas dentro de uma tentativa de promover avanços, que, posteriormente, serão analisados pelos sábios. Todo esse processo poderia resultar, então, na imitação de suas propostas, no futuro, por aqueles que são mais prudentes (COMENIUS, 2014, p. 154).

O que importa nisso tudo é garantir que as etapas possam ser conduzidas pelos mestres, de maneira a promover o progresso na vida de cada um (COMENIUS, 1957, p. 350). O princípio de todo o ensino deveria ser marcado pelo desenvolvimento de um elemento presente, como já afirmamos antes, em qualquer estrutura humana: o ato de julgar. O projeto segue com a indicação de uma educação gradual, que deve primar pela organização impecável para que se possa lidar com cada período de forma eficiente. Cada degrau necessita de escolas, livros e

professores adaptados para promover o avanço. Por conseguinte, estariam asseguradas a educação universal e uma estrutura que, efetivamente, como Comenius quis que assim fosse, imita o funcionamento do relógio e/ou do céu, cujos mecanismos funcionam em sincronia. Passemos, agora, às reflexões sobre cada uma das fases.

No desejo de fornecer meios para que os mais novos cumprissem seu papel histórico, era relevante que a sua educação fosse planejada desde antes do nascimento. Ou seja, a preparação dos adultos, para serem educadores, necessita começar com os pais. São eles que principiam a formação de seus descendentes - os tecelões do porvir - ainda no útero, dentro de *A Escola de Formação Pré-Natal*, “uma útil informação para os pais sobre os primeiros cuidados com o gênero humano” (COMENIUS, 2014, p. 155). A responsabilidade resvala para o cuidado com a humanidade ao introduzir um jovem no mundo. Dessa forma, seria alcançado o que é chamado de “nascer bem” (COMENIUS, 2014, p. 156), o que não é realizável sem um planejamento. Em outras palavras, antes de se tornarem pais, os sujeitos necessitam edificar um projeto de seu próprio futuro como progenitores. Não devem contrair casamento, por exemplo, aqueles que não estão em idade madura. Para tanto, Comenius usa o modelo antigo dos espartanos, referindo-se a Licurgo, que “queria que somente fossem admitidas ao casamento as já amadurecidas e com um corpo suficientemente desenvolvido para gerar filhos fortes” (COMENIUS, 2014, p. 158). Para salvaguardar o que virá, recomenda-se a preocupação com a saúde das novas gerações, garantindo a sua durabilidade e possibilidades de curar o mundo enfermo. Desejava-se, tecendo meios para tal empreitada, que os filhos vivessem mais que os pais. Afinal, serão efetuados investimentos em seu futuro.

Sendo assim, Comenius faz uma íntima associação entre a saúde do corpo da gestante e os sentimentos da criança. Em tal conexão, paira a ideia de que, no útero, já ocorre a educação dos menores. A criança, no ventre,

[...] comporta-se como um círculo menor num círculo maior [o corpo da mãe] os quais têm o mesmo centro e uma perfeita correspondência em todas as suas partes. Como, portanto, os raios do círculo maior, dirigindo-se para o seu centro, não podem deixar de passar pelo círculo menor, assim também tudo o que a mãe faz ou sofre, inclinações semelhantes a essas ações e paixões imprimem-se no feto que está a gerar. [...] . É assim que as doenças dos pais, as do corpo e as da alma, se tornam hereditárias para os filhos, mesmo nas famílias sãs. [...] a gestante deverá recorrer a tudo o que possa contribuir para a sua saúde e para seus bons costumes. Ou seja, a uma sã maneira de viver, a um movimento moderado e a medicinas que assegurem à prole a saúde, a beleza e o talento (COMENIUS, 2014, p. 159).

Portanto, os escritos do autor, voltados aos professores, extrapolam o ambiente escolar no que tange ao encontro com os mais novos, direcionando-se aos leitores imiscuídos em outras situações da vida, como, por exemplo, a realização de seu casamento, que resultará, mais tarde, na geração das futuras crianças. Eis aí o ponto inicial da saga de qualquer indivíduo, mesmo antes de sua vida fetal. Solicita-se que os cuidados comecem desde o matrimônio, que deve ser mobilizado com “prudência, com honestidade e com piedade” (COMENIUS, 2014, p. 157). A fase anterior ao nascimento é, desse modo, posta como determinante para a condução correta da jornada da vida de cada um. Os erros do princípio danificam os fins. A tendência em organizar a vida em períodos manifesta-se na *Escola de Formação Pré-Natal*, que, assim, é dividida em três classes, que são a de contrair patrimônio de maneira responsável, a de efetuar o matrimônio e, por fim, a da concepção até o nascimento.

A etapa seguinte, *A infância: regaço materno*, é marcada por subdivisões: *A Classe Puerperal*, *A Classe dos Seios Maternos (Aleitamento)*, *A Classe do Balbuceio e dos Primeiros Passos*, *A Classe da Percepção Sensível* e *A Classe dos Bons Costumes e da Piedade*. Sobre os aspectos gerais, Comenius define como infantes todos os contemplados, como já informamos antes, entre zero e seis anos. Os entes inseridos nesse intervalo de tempo recebem uma definição precisa.

A criancinha (*infans*) é um homem acabado de nascer, que entrou no mundo há pouco, inculto (*rudis*) em todas as coisas e que deve por isso, ser educado (*erudiendus*) em todas as coisas. Portanto, tudo o que deve fazer-se (para a sua educação) consiste em ministrar os primeiros rudimentos; todavia, devem ser ministrados sabiamente, isto é, com circunspeção e prudência (COMENIUS, 2014, p. 161, grifo no original).

É esboçada, como se nota, a proximidade entre criança e inculto. Vislumbra-se melhor, desse modo, a associação entre trajetória pessoal e histórica da humanidade. Sugere-se que ambas são cindidas em ciclos, em que há avanços ao se passar de um a outro. Tal progressão é colocada como natural, mas só se concretiza se os seres humanos assumirem a liderança de todo o processo de desenvolvimento, existente em cada um, entre nascimento (e antes dele, como vimos) e juventude (última fase antes de entrar na etapa adulta), assim como os europeus teriam que efetuar com os povos conhecidos durante a expansão marítima.

Para melhor compreensão do período da infância, Comenius também define o que é inculto, utilizando recursos visuais das operações presentes nas manufaturas da época.

Os artífices chamam bruto (“rude”) tudo aquilo que encontram não polido, não *trabalhado*, ainda não adaptado aos seus usos (metal, pedra, madeira, couro etc.); ao

contrário, chamam trabalhado (“*elaboratum*”) tudo aquilo que, tendo já passado pelas mãos do artífice, veem fundido, desbastado, alisado, entalhado, esculpido, dotado de uma nova forma e, por isso, preparado para determinados usos (e talvez até polido para que brilhe). Pelo mesmo motivo, o homem que tem aparência humana, mas que transporta consigo uma mente vazia de noções, uma língua balbuciante, mãos inertes, incapazes de produzirem qualquer coisa que possua arte, e que, além disso, é de maus costumes e desconhece Deus, este homem é de fato e é chamado um homem inculto (“*rudis*”), nada havendo a esperar dele, a não ser pensamentos grosseiros, palavras grosseiras e relações grosseiras com os homens e com Deus (COMENIUS, 2014, p. 162, grifo no original).

Todos são passíveis de serem trabalhados e polidos. A matéria bruta está contida em cada ser humano. Quanto aos novos membros da cristandade, não são feitas muitas alusões a eles para que se constate a existência de uma analogia aprofundada entre o estágio em que se encontram e as criancinhas (infantes). Porém, há sugestões nesse sentido. Há instantes das narrativas comenianas em que há referências aos indígenas, que são colocados em defasagem quanto ao desenvolvimento dos europeus. A alusão ao fato de que esses povos não conheciam a escrita alia Comenius aos adeptos da ideia de que as sociedades ágrafas são inferiores aos que já desenvolveram a escrita.

É certo que os índios da América não poderiam imaginar que era possível um homem poder comunicar a outro homem os sentimentos da sua alma, sem falar, sem enviar um mensageiro, mas apenas com a expedição de um pedacinho de papel; enquanto que, entre nós, até os mais estúpidos o entendem (COMENIUS, 2014, p. 167).

A imaginação dos leitores seiscentistas é instigada para vislumbrar os homens do futuro como dotados das mesmas capacidades que os letrados e que será fácil o que, antes, soava como inalcançável no que se refere às criações humanas, trazendo leveza para quem já alcançou estágios mais elevados. “Por isso, por toda parte e em todos os casos, se pode dizer: as empresas outrora consideradas impossíveis farão rir os séculos futuros” (COMENIUS, 1957, p. 167). Tal afirmação faz parte do que cada leitor precisa elucubrar sobre a história da humanidade e das crianças em sua preparação para constituírem os adultos do amanhã.

Comenius antecipa os frutos a serem, mais tarde, colhidos com os usos que se farão de seu método e explica a resistência às suas propostas pelo despreparo, em vigor, para entender a grandiosidade dos inventos de sua época, tal como o dele. Há a alegação de que seus escritos são voltados para as “pessoas instruídas”, as únicas que podem entender suas propostas, e não para o “vulgo ignorante” (COMENIUS, 1957, p. 167). Mas “os resultados futuros provarão que a minha afirmação é absolutamente verdadeira” (COMENIUS, 1957, p.167). Como todos serão pessoas estudadas no porvir traçado por ele mesmo, as resistências às mudanças diminuirão

com o passar dos anos e, assim, o desenvolvimento gradual estará mais assegurado (COMENIUS, 1957, p. 167). Serão tão fáceis os gestos de domínio de suas propostas que, no futuro, assim como os índios promoverão risos quanto ao ato de escrever, os seres do porvir também terão a visão de que sua didática é simples e eficiente (COMENIUS, 1957, p. 167). A visualização do futuro emana da sua própria interioridade.

Que não vai acontecer de maneira diferente [em relação aos índios, no futuro, em contato com a escrita] com este novo invento, diz-no-lo uma voz interior. Mais ainda, sofremos já, em parte, o assalto da crítica. Todos se admirarão e se indignarão de que haja pessoas que ousem lançar em rosto às escolas, aos livros e aos métodos, aceites pelos usos, a sua imperfeição, e propor um não quê de insólito e superior a toda a crença (COMENIUS, 1957, p. 167).

Ainda sobre a fase da infância, são proferidas palavras para convencer o leitor de que todos os pais têm compromisso com a moldagem de seus filhos desde antes do nascimento. Tal ideia tem respaldo nas causas dos problemas do presente. Não moldar a criança desde cedo é o motivo pelo qual os Estados e a Igreja não conseguem sanar o mal. “[...] ai da nossa sonolência!” (COMENIUS, 2014, p. 170). O homem não consegue transformar-se, rumo ao bem, quantas vezes quiser. Se os maus costumes são desenvolvidos, o hábito torna-se natural e perdeu-se, assim, a chance da regeneração, tendo em vista que as primeiras impressões se agarram ao cérebro e não são passíveis de transformações futuras (COMENIUS, 2014, p. 170). “[...] é precisamente aqui, na infância, que devem ser semeadas as sementes e lançados os [...] fundamentos [do objetivo de todas as escolas]” (COMENIUS, 2014, p. 162). É deixado claro que as criancinhas não trazem quaisquer indícios do mal em sua composição interna. Os adultos são os culpados pela má formação delas por não mostrarem o caminho certo para quem começa a vida (COMENIUS, 2014, p. 168). “As criancinhas desta idade [*A Classe da Percepção Sensível*] são noviças no mundo, não tendo ainda dentro de si nenhuns conceitos (nem bons nem maus), devendo estes, por isso, ser lá introduzidos” (COMENIUS, 2014, p. 177).

Desse modo, é constatado que, efetivamente, a infância é a primavera da vida, ou seja, tempo de cuidar da semeadura (COMENIUS, 2014, p. 164). Nela, os pais podem ser educadores (COMENIUS, 2014, p. 172), mas são considerados desmazelados, caso forneçam espaço para os mimos e aprovelem que tudo seja permitido aos filhos (COMENIUS, 2014, p. 167). Entrementes, isso não quer dizer que a vontade da criança deve ser desrespeitada, pois a razão só é desenvolvida caso o ensino seja feito a partir das vontades dos aprendizes (COMENIUS, 2014, p. 177). Os sentidos absorvem somente o que é útil para o porvir e, por isso, as primeiras

impressões são de suma relevância, pois são elas que se apegam à mente (COMENIUS, 2014, p. 177).

Para entender como funcionam os sentidos, conforme Comenius, não há como dissociar seu pensamento das ressonâncias platônicas antigas e, por conseguinte, também das agostinianas cristãs do início da Idade Média. Os respingos e os rearranjos, tanto de Platão como de Santo Agostinho, são percebidos já com a preocupação de definir bem os conceitos para que os leitores possam conhecê-los sem variantes e sim a partir de uma única versão, ou seja, a correta e adaptável a quaisquer contextos. Como exemplo, temos, como vimos, as definições de infância e inculto, que são apresentadas como equivalentes. “[...] conhecer as verdadeiras diferenças das coisas e conhecê-las exatamente é a proa e a popa, o fundamento e o ponto mais alto da autêntica sabedoria” (COMENIUS, 2014, p. 216).

É na parte sobre a infância (criancinhas) que é referida, de forma explícita, a adoção do viés platônico de que aprender é recordar desde antes do primeiro ano de vida. “As crianças sabem em potência todas as coisas; em ato, apenas aquelas que aprenderam. Na verdade, a sua potência e habilidade é indefinida e aberta para todas as possibilidades. Com base nela, Platão emitiu a opinião do eterno retorno do mundo e disse que aprender é recordar” (COMENIUS, 2014, p. 169).

Consideramos relevante, nesse momento, traçar algumas palavras sobre a obra *Mênon*, de Platão, para que possam soar, de forma mais inteligível, os dizeres de Comenius mencionados acima. Percorrendo *Mênon*, é possível observar que, em linhas gerais, ensinar seria incitar, nos alunos, uma rememoração, que estaria ligada à chamada teoria das reminiscências. As ideias, vistas como verdades absolutas, existiriam em um mundo sobrenatural, do qual partiriam as almas, que trariam, em si, um conhecimento irrefutável e eterno para as suas novas vidas na Terra. Para esse novo destino, haveria recordações de um progresso saber obtido pela contemplação. A quantidade de conhecimento trazido do ambiente alheio ao mundo terreno seria variada para cada um. O ato de aprender, portanto, estava ligado à ação de iluminar o conhecimento já existente em cada um, tendo em vista que as verdades haviam sido contempladas em tempos idos. “[...] tendo a alma aprendido todas as coisas, nada impede que, tendo ‘alguém’ rememorado uma só coisa – fato esse [...] que os homens chamam aprendizado – essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não se cansar de

procurar” (PLATÃO, 2001, p. 53). Em suma, aprender seria retomar as essências verdadeiras para definir quaisquer conceitos.

É perceptível, em Platão, o entendimento de que o professor ilumina o que já existe de antemão nos alunos, que, por sua vez, a partir do primeiro despertar induzido pelo ensino, podem, assim, ampliar seus conhecimentos por meio da ação de continuar procurando mais verdades, que também estão em seu interior. Isso reverbera em Comenius, pois, já na *A Classe da Percepção Sensível*, há o encaminhamento de que as criancinhas tenham seus sentidos voltados para coisas investigadoras e sejam “dispostas a nada aceitar de falso, de vão, de irracional, e entesourando apenas o substancioso alimento da verdade e da sabedoria” (COMENIUS, 2014, p. 178).

Enveredar-se por si mesmo, em busca de conhecimento, é recomendação feita desde a fase *A Classe dos Seios Maternos (Aleitamento)*.

É necessário que a prole humana seja amamentada, pois, abandonada a si mesma, pereceria. Mas deve ser amamentada, não apenas, como as crias dos animais, com o leite exterior que faz crescer o corpo, mas também com o leite da graça de Deus, para que também a formação interior lance, ao mesmo tempo, as suas raízes. [...] aos dois e aos três anos, e sobretudo aos quatro, pode começar-se a incutir nas crianças o conhecimento de Deus e de si mesmas, da vida e da morte, por meio da qual a vida presente tende para a outra, para que, segundo a medida das suas capacidades, comecem a saber por que estão neste mundo e o que devem fazer nele (COMENIUS, 2014, p. 174).

Há, em outra passagem sobre a fase infantil, referência à percepção cristã de Santo Agostinho quanto aos conhecimentos anteriores ao nascimento. É alertado que um dos objetivos da educação na infância é que “se espevitem cedo as centelhas divinas, escondidas sob o peso do corpo” (COMENIUS, 2014, p. 171). Inserimos, a seguir, algumas explicações sobre o pensamento agostiniano, para que possamos entender melhor a movimentação das palavras de Comenius.

Na visão de Santo Agostinho, Deus constitui a grande fonte da sabedoria contida na interioridade de cada um. Desse modo, na obra *O Mestre*, as essências das coisas residem na divindade. “O que quer dizer - nos Céus - Ele próprio o ensinará, Ele que também pelos homens, por meio de sinais e de fora, nos incita a que voltemos a Ele no nosso interior, para sermos ensinados” (AGOSTINHO, 2002, p. 110). A busca do que as coisas são em sua validade identitária, portanto, está em Deus. “[...] e para nos servirmos principalmente da autoridade que nos é mais querida, quando o apóstolo diz - *não esteve em Cristo o é* [afirmativo] *e o não é*,

*mas somente o é estava n'Ele*” (AGOSTINHO, 2002, p. 55, grifo no original). A aprendizagem, por conseguinte, seria efetivada por meio de uma contemplação do próprio interior humano. Ali, mora a sabedoria a ser vasculhada. Entranhar-se é apontado como princípio da conduta.

Cada homem teria a centelha divina em seu interior, uma vez que havia sido edificado à semelhança de Deus. “É então que [as crianças] aprendem. Tendo averiguado interiormente que foram ditas coisas verdadeiras, pronunciam louvores [...]” (AGOSTINHO, 2002, p. 109). Vemos aí o caráter significativo das palavras tanto de quem ensina como de quem aprende. Ensinar seria empregar as palavras para que o aprendiz possa ser levado à busca do conhecimento e à contemplação das verdades em sua morada individual.

A partir disso, é delineado maior entendimento da função, em Comenius, dos livros didáticos, que precisam ser confeccionados com atenção “[...] ao que, no discurso (e, conseqüentemente, nas coisas e nos conceitos das coisas) é essencial, ao que é explicativo [...]” (COMENIUS, 2014, p. 109). Há uma equivalência entre o que é útil e essencial e, por conseguinte, os exercícios escritos praticados pelos jovens precisam servir aos objetivos de como a coletividade necessita caminhar dali em diante, inclusive praticando a imitação das grandes invenções do passado e, por isso, os relatos históricos são postos como utilitários (COMENIUS, 1957, p. 297-298).

A superação das criações pregressas também é indicada. “Nós agora temos de aprender muito mais do que aprenderam os antigos [...]. Portanto, desde muito cedo, importa abrir completamente os sentidos do homem de hoje, o qual, durante toda a vida, deve conhecer, experimentar e executar tantas coisas” (COMENIUS, 2014, p. 168). Para isso, temos que “andar depressa” (COMENIUS, 2014, p. 168). A formação interior, destarte, não pode ser adiada, pois o acaso da morte ronda qualquer um, inclusive os mais novos (COMENIUS, 2014, p. 168). Existe, assim, pressa para que a criancinha seja iniciada no ato de falar. “Que as amas ensinem a língua como se fazia no Paraíso terrestre” (COMENIUS, 2014, p. 174). É preciso que haja rapidez para ensinar a ler e (COMENIUS, 2014, p. 186) a escrever (COMENIUS, 1957, p. 322; 323). Para acelerar tais procedimentos, os mestres devem falar sobre coisas reais e evitar as abstratas (COMENIUS, 2014, p. 178). Por fim, quanto à fase entre zero e seis anos, destacamos a autopraxia (autoatividade), que atenderia à necessidade de deixar as criancinhas agirem por si mesmas, desenvolvendo maior autonomia, o que pouparia o tempo dos mais velhos e aceleraria as mudanças necessárias para o que estaria por vir (COMENIUS, 2014, p.177).

Após a infância, temos *A Escola da Puerícia* (6 aos 12 anos). Nela, os mais novos deixaram de ser criancinhas e passam a ser crianças (*pueri*), que podem ser definidas como

[...] homens de tenra idade destinadas a suceder àqueles de que agora é construído o mundo (o Estado, a Igreja e a Escola). 1. São homens? Logo, devem ser educadas para a plenitude humana. 2. São crianças? Logo, devem ser tratadas como crianças, isto é, segundo a capacidade de compreensão própria da sua idade. 3. São os homens de amanhã? Logo, para que realmente o venham a ser, sejam instruídas naquelas coisas que poderão vir a ser úteis aos homens (COMENIUS, 2014, p. 189).

Inserem-se, em tal grupo, aqueles que precisam ser vistos ainda como crianças, mas subiram, no entanto, mais degraus do que as criancinhas. Ambas são a base para a edificação das ações sucessivas de todas as suas vidas até o instante terminal. A confecção do porvir depende, desse modo, das ações meticulosas dos adultos junto aos mais novos (COMENIUS, 2014, p. 189). Esses últimos, nesse estágio, somam características de crianças, de homens em seu primeiro degrau e de homens já adultos, pois já sabem que são os sucessores dos atuais mais velhos (COMENIUS, 2014, p. 189). São visionários de si mesmos no porvir.

No roteiro a ser seguido nas aulas, é relevante que as crianças tenham um prelúdio dos trabalhos sérios por meio de atividades mais leves (COMENIUS, 2014, p. 190). Recomenda-se que, tratando-se de uma fase crucial para o que virá, o professor de tal escola tenha que ser “mais sabedor que os outros e ser remunerado com um salário maior em relação aos outros” (COMENIUS, 2014, p. 190). Mesmo sendo colocada, diante das vistas dos estudantes, a sisudez da fase adulta, cabe aos mestres garantirem que eles entrem com felicidade na vida que está por vir (COMENIUS, 2014, p. 190). Na etapa em questão, são endurecidos os alicerces para que se crie espaço para a transformação dos jovens em verdadeiros seres humanos (“homens inteiros”) e, para isso, é indicado que se estimule a observação da totalidade das coisas (COMENIUS, 2014, p. 216).

Até os doze anos, é relevante que haja preparo para que os jovens possam enfrentar, mais tarde, os acasos da vida, já que – na própria escola – terão experiência prévia de todas as coisas e, dessa forma, mais tarde, poderão efetuar suas escolhas. Um futuro programado viceja, portanto, nos objetivos. “Os viajantes sentem prazer em ver muitos lugares, cidades, províncias e reinos, mas, por fim, fixam-se em um só” (COMENIUS, 2014, p. 215). Para despertar o desejo de aprender nas crianças, é prescrita a forma dialógica entre educadores e aprendizes

(COMENIUS, 2014, p. 214), remetendo seu pensamento novamente a Platão e Santo Agostinho<sup>10</sup>.

Conseguir-se-á isso [o conhecimento de todas as coisas], sobretudo se a maior parte desses livros for escrita em forma de diálogo, pelas utilizações interessantíssimas a que tal forma se presta. [...] . Por este processo, todos se habituam a interrogar inteligentemente acerca de todas as coisas e a responder inteligentemente às coisas perguntadas inteligentemente, quer a tarefa de interrogar seja confiada aos professores, quer seja confiada aos alunos. Com efeito, cada um deles se habituará a desempenhar um ou outro papel, ora fazendo-se aluno, ora fazendo-se examinador. E se todos forem ensinados a interrogar e a responder assim, prudentemente, acerca de todas as coisas, todos se tornarão sábios (COMENIUS, 2014, p. 109).

As representações entre adultos e crianças misturam-se no excerto, já que os dois se alternam nas funções, que devem ser exercitadas para que todos se tornem, efetivamente, sábios. Ocupar o lugar de professor faz parte, portanto, das experiências a serem garantidas aos estudantes nas escolas. O ato de falar antecede o fazer, o que é bom para o presente e o futuro (COMENIUS, 2014, p. 200). Em um *Compêndio de Sabedoria Moral*, uma das afirmações é que não seja feito “aquilo que já está feito, mas aquilo que ainda deve ainda ser feito” (COMENIUS, 2014, p. 199), o que desnuda a relevância com as realizações que necessitam mobilizar o porvir. Os livros de aula, com diálogos, também precisam ser confeccionados de maneira que sirvam aos autodidatas, que, porventura, não consigam estudar nas escolas públicas. Esses, pelo seu esforço próprio, têm a chance de compensar os danos e, apenas por si mesmos, podem igualmente atingir os objetivos de quem frequenta as escolas, penetrando em todas as coisas (COMENIUS, 2014, p. 109). A solidão do autodidata, portanto, fere a imagem, comumente realçada, de Comenius como o delineador da aprendizagem apenas no espaço da escola e em meio a alunos reunidos em âmbito coletivo.

O termo adolescente é usado para elucidar o próximo estágio pelo qual passam os mais novos. Trata-se de uma temporalidade que traz a importância de se estar lidando com aqueles que estão postados na transição para a vida adulta. Embora, depois da adolescência, ainda haja a etapa da juventude, essa última já é colocada como se o estudante fosse, efetivamente, um ingressante dos períodos que compõem a maturidade (*A Escola da Idade Adulta, A Escola da Velhice e A Escola da Morte*), pois, nela, se fortalece o que se espera de cada um lá na frente.

---

<sup>10</sup> Tanto em Platão como em Santo Agostinho, as palavras assumem ímpar relevância. No primeiro, isso ganha forma com um interrogatório e, no segundo, há a confirmação da eficácia de tal método de ensino. “Se sabes que são verdadeiras as coisas que se disseram, também terias dito que as sabias, se fosses interrogado sobre cada afirmação particular” (AGOSTINHO, 2011, p. 110).

Os resultados das escolas anteriores consolidam-se às portas de se constituir, de forma eficiente, como ser humano.

Permanecendo com o estilo de trazer clareza, aos leitores, sobre os conceitos utilizados em seus escritos, Comenius, logo no início de *A Escola da Adolescência*, oferece a definição daqueles que compõem tal etapa. Os adolescentes são descritos, assim, como “homens de pouca idade, saídos da puerícia, mas ainda não plenamente desenvolvidos em estatura, em juízo e em força” (COMENIUS, 2014, p. 221).

Nas escolas anteriores, há destaque para o uso dos sentidos dos estudantes durante a sua aprendizagem, incitando, desde então, a razão, sem, no entanto, deixá-la pronta. A partir de agora, é necessário primar, ainda mais, pela consolidação do homem racional, ou seja, daquele que é cumpridor de seu papel na Terra. O objetivo, então, “será ordenar em formas seguras a selva das noções recolhidas pelos sentidos para uma utilização mais plena e mais clara do raciocínio, uma vez que a dignidade do homem, acima dos animais, depende da razão” (COMENIUS, 2014, p. 221). Para atingir a maturidade, é preciso que se conheçam os porquês de todas as coisas, mas, na adolescência, isso deve ser efetuado de forma resumida (COMENIUS, 2014, p. 221). Desse modo, indivíduos portadores de noções rústicas avançavam, sofrendo metamorfoses graduais, para chegarem, mais tarde, ao estado de adultos em seu sentido pleno.

A mente figura como o ambiente de recepção gradual do conhecimento durante a trajetória que culmina na maturidade, constituindo o “espelho da realidade” (COMENIUS, 2014, p. 219). Para que ela seja mais bem compreendida pelos leitores, são efetuadas comparações entre estágios diferentes de desenvolvimento. É lançada, para tanto, a imagem de um palácio como metáfora que representa a mente, sem se esquecer de que, na adolescência, o que era, antes, inculto passa a se compor como culto.

Na Escola da Infância e na Escola da Puerícia, demos sugestões para a instrução dos espíritos incultos; agora, vamos falar da formação dos adolescentes. Se este fato pode ser ilustrado com exemplos da natureza e da arte, verificamos que a mente do homem pode, com vantagem, ser considerada como um *Palácio*: a da criancinha [fase da infância] é ainda um palácio cheio de trevas; a da criança [fase da puerícia] é um palácio branco, com pinturas pouco numerosas e confusas; a do adolescente já erudito é um palácio esplendoroso e bem pintado (COMENIUS, 2014, p. 219, grifo no original).

Continuando a descrever as mudanças sofridas pela mente em sua jornada para atingir a erudição, novas metáforas são empregadas. “Ou, se se prefere, a mente do homem inculto é como um campo cheio de areia, ou salpicado, aqui e além, de pequenas ervas; ao contrário, a do homem culto é como um jardim bem cultivado, que oferece aos olhos e ao nariz delícias sem conta” (COMENIUS, 2014, p. 219).

Para que maior requinte seja atingido pela mente, o adolescente necessita entrar em contato com uma maior variedade de autores, sendo que a leitura, nesse caso, deve ser dirigida pelos professores. Cada aprendiz ficaria responsável por um escritor e, depois, com a socialização pública dos resultados, todos seriam beneficiados pela ampliação do saber (COMENIUS, 2014, p. 224).

Além de se constituírem como exímios leitores, os adolescentes também precisam ser preparados para saber falar bem, pois isso está conectado diretamente com o lado prático da vida. “Acerca dos *diálogos*, deve-se notar: é de admirar que, até este momento, as escolas não tenham ensinado a arte de comunicar com os outros, quando, na realidade, os colóquios ocupam grande parte da vida” (COMENIUS, 2014, p. 221, grifo no original). Por conseguinte, são oferecidas, mais uma vez, a orientação de que “[...] todos os livros e exercícios serão escritos em forma de diálogo” (COMENIUS, 2014, p. 221) e a informação de que os métodos anteriores de ensino não estavam em conformidade à esfera mais pragmática da existência humana. Esses últimos eram obsoletos e sem função na vida prática, portanto. Livros com diálogos, inclusive, estão conectados com a brecha que Comenius abre para que o autodidatismo se constitua como possibilidade. “E (o que vivamente desejo e inculco) que esses livros exponham todas as coisas de modo familiar e popular, para que tornem tudo acessível aos alunos, de modo que o entendam por si, mesmo sem qualquer professor” (COMENIUS, 1957, p. 289). E, destarte, os livros em forma de diálogos são defendidos de forma veemente.

Gostaria que esses livros fossem compostos em forma de diálogo [...] porque, dessa maneira, mais facilmente se pode adaptar a matéria e o estilo aos espíritos juvenis, para que não imaginem que as coisas são, para eles, ou impossíveis ou árduas ou demasiado difíceis, pois nada há de mais familiar nem mais de natural que a conversação, pela qual, pouco a pouco, o homem pode ser conduzido onde se quer e sem que ele se aperceba disso (COMENIUS, 1957, p. 289-290).

O recurso dos diálogos procura evidenciar que o ensino deve partir de uma situação costumeira do cotidiano, já que “a maior parte da nossa vida é constituída por conversas” (COMENIUS, 1957, p. 290). E, ao fim do emprego de tal recurso pelos professores, a

funcionalidade de tal método irá repercutir na própria vida diária. Da vida para a vida: um ensino assim pensado ganha maior solidez.

Por fim, queremos ressaltar a indicação de Comenius para que os adolescentes façam uso de diários para anotações durante o dia a dia, incrementando, além da oralidade, a funcionalidade da escrita como registro de acontecimentos e conhecimento de si mesmos. Tal prática é indicada a partir dessa fase e que haja continuidade do costume dali em diante. O envolvimento nesse tipo de registro colabora para a passagem do pensamento pautado em sensações para as elucubrações mais racionais.

Os diários, como se entrevê, constituem filtros para que sejam escoadas as dúvidas e os futuros homens estejam vinculados ao modo correto de raciocinar, pois, “nessa altura [na adolescência], ocorrem muitas e variadíssimas coisas” e, por isso, “são necessárias muitas ajudas para evitar a confusão” (COMENIUS, 2014, p. 226). Os integrantes de *A Escola da Adolescência*, portanto, devem ser ensinados a anotar “qualquer coisa de extraordinário que lhes surja”, que, assim registrada, permanecerá na memória devido à possibilidade de inúmeras releituras (COMENIUS, 2014, p. 226). O livro pessoal será de uso ao longo da existência. Além de constituírem recurso para o não esquecimento do que se aprende, os diários também são apresentados como cenários adequados de resolução de dúvidas na labuta que se deve empreender em busca de um pensamento mais cristalino. Os questionamentos não podem ficar sem respostas. “Se algo ocorre que não entendem, usem o diário, a fim de se não esquecerem de a esclarecer pelo seu próprio esforço ou de interrogar os colegas e, depois, o professor” (COMENIUS, 2014, p. 226).

Para encerrar tal parte, gostaríamos de frisar a imagem que é solicitada para que se imagine o itinerário do aprendiz desde a primeira escola (*A Escola da Formação Pré-Natal*) até *A Escola da Juventude*, aquela em que a figura dos jovens já recebe coloração adulta.

A primeira escola [*A Escola da Formação Pré-Natal*] foi nas trevas profundas do útero materno; a segunda [*A Escola da Infância: o Regaço Materno*], entre as paredes domésticas; a terceira [*A Escola da Puerícia*], numa casa particular; a quarta [*A Escola da Adolescência*], num local afastado; a quinta [*A Escola da Juventude*], finalmente, já à luz plena, de onde cada um passa para as suas funções profissionais, públicas ou privadas (COMENIUS, 2014, p. 235, grifo no original).

Nuances de um jovem bem formado misturam-se à estrutura que se procura dar para cada sujeito maduro, a fim de que se assegure o futuro ideal. A rota da aquisição do saber parte das trevas e infiltra-se por estrada que culmina em luz. É com a fase de obtenção de tal

iluminação pelos sujeitos tão ansiados para que existissem – na trilha de um didática eficiente – que iniciaremos o próximo texto, cujo objetivo é traçar palavras sobre os adultos que, supostamente, iniciariam uma nova era e, desse jeito, retomariam o princípio da história humana, colocando-a em vestes seguras. Por eles, eram lícitos todos os sacrifícios de empenho por meio de um método que consertaria os erros de antanho.

Por fim, temos a última fase pela qual passa cada membro da camada dos mais novos. Trata-se de *A Escola da Juventude*. Nela, o jovem é descrito como um “homem que acaba de sair da adolescência, isto é, um homem que, tendo atingido a estatura normal do corpo, consolida ainda as forças do corpo e do espírito” (COMENIUS, 2014, p. 234). Em tal período, são definidos o conceito de jovem e o dos seres pertencentes ao grupo dos mais maduros. Um membro da juventude é um ser que se encontra em transição e, por isso mesmo, já apresenta características de um adulto.

### **4.3 Os adultos: em si, para si, para todos**

A didática elaborada por Comenius caminha no sentido de formar os adultos do amanhã. Esses serão os precursores de uma nova era, na qual a coletividade atingirá o estado benéfico para o qual foi confeccionada. A arte de bem reger as aulas e a trajetória de cada jovem carrega a fórmula eficaz de poupar tempo para se chegar ao clima de apoteose.

Contudo, como já delineamos antes, havia um problema a ser resolvido para que os leitores fossem convencidos de que os escritos do autor traziam uma verdade íntima sobre a humanidade em seu fluxo primordial de determinação do destino. Todos os adultos, de seu próprio tempo, estavam mergulhados em um estado de confusão, que havia desestabilizado o enredo para o qual o homem foi criado. Em *O Labirinto*, a desordem é descrita de forma exagerada para fixar a representação de um mundo em frangalhos. Como os adultos do aqui e do agora conseguiriam, então, orquestrar os mais jovens para que se tornassem sujeitos ideais e concatenados ao perfil de um novo Adão, que, dessa vez, não cometeria mais erros?

Em primeiro, os mais maduros precisam ser poupados, em parte, da culpa de sua imperfeição. Com tal intento, como já salientamos, é veemente o discurso sobre a ineficiência das escolas no passado, o que justifica, por consequência o presente de equívocos. “Quanto

mais penso neste erro, ruminando no meu espírito atormentado, tanto mais sinto o coração apertar-se e arrepios percorrerem os meus ossos” (COMENIUS, 1957, p. 160). A justificativa para Comenius se autoproclamar como o arquiteto de uma escola de funcionamento perfeito, como um relógio, vem da propensão a olhar para dentro de si mesmo e saber reconhecer os traços edênicos que cada um possui em seu interior. Ser criador de uma didática pragmática reluz, então, como redenção. Além disso, como apontamos antes, mesmo havendo a defesa do ensino dentro das escolas, ainda assim, é alimentada a possibilidade de existência de autodidatas, sendo ele um exemplo dela. Mesmo com o desperdício da sua primavera (quando se plantam os “frutos” a serem colhidos mais adiante), ele conseguiu perceber – buscando as causas que ele considera mais profundas dos problemas – que a solução é apostar no futuro, tendo em vista que os equívocos vieram do passado. Embora fosse homúnculo, consagrou-se, por si mesmo, como homem, reconhecendo que cada vivente, para se consagrar como adulto e membro do gênero humano, precisa incorporar as ideias de amar o futuro e colocar-se como corretor do presente.

Quantos de nós, terminados os estudos, saímos das escolas e das academias, apenas com umas vagas tintas de uma verdadeira cultura! Eu próprio, mísero homúnculo, sou um desses muitos milhares que passaram e gastaram miseravelmente a ameníssima primavera da vida e os anos florescentes da juventude nas banalidades da escola. Ah! Quantas vezes, mais tarde, quando comecei a ver as coisas um pouco melhor, a recordação do tempo perdido me arrancou suspiros do peito, lágrimas dos olhos e gritos de dor do coração. Ah, quantas vezes essa dor me levou a exclamar: *oh! Se Júpiter me voltasse a dar os anos passados!* Mas estes desejos são vãos, pois o dia que passa não voltará mais. Nenhum de nós, que estamos já carregados de anos, voltará a rejuvenescer de modo a poder dar à vida uma nova direção e a preparar-se melhor para ela com a instrução. Para nós, já não há remédio. Resta-nos apenas uma coisa, uma só coisa é possível: que tudo aquilo que pudermos fazer em proveito dos nossos vindouros, o façamos, ou seja, demonstrado em que erros nos lançaram nossos professores, lhes mostremos o caminho para evitar esses erros (COMENIUS, 1957, p. 160-161, grifo no original).

Como se vê, embora tenha se autodenominado homúnculo, o escritor mostra-se capaz de orientar adultos (também homúnculos) formadores de homens tais como deveriam ser. Quais são as ações para se atingir o ingresso na classe de mestres salvacionistas, mesmo sendo um herdeiro dos equívocos do passado?

Para isso, Comenius lança uma fórmula que faz misturar as faces dos jovens e dos mais maduros. Para entender isso, precisamos lembrar que a trajetória dos imaturos se divide em fases. Cada uma delas apresenta suas especificidades, que, por sua vez, apontam as estratégias a serem usadas conforme a etapa com a qual o adulto está lidando. Respeitando os limites de

cada período, a seriedade típica dos mais maduros é cobrada em meio ao caráter mais lúdico dos iniciantes. A imitação dos adultos desponta, portanto, como meta a ser despertada em cada jovem. Todavia, o caminho contrário é apontado para aqueles cujo ofício é ministrar aulas. Ou seja, cabe a cada adulto saber se modelar pelos resquícios edênicos contidos em cada jovem.

É esboçada, então, a sugestão para que o adulto consiga ser menino - no sentido de atingir o celestial privilégio. Há que se concretizar uma conversão para tal estado de meninice, que comportaria o “resto de dignidade” que ficou no gênero humano, o único que é a “santificação do Espírito Santo”. Palavras de Davi são trazidas para efetivar tal ideia: “Se não vos converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis no reino dos céus” (COMENIUS, 1957, p. 63). Prudentes adultos são aqueles que fogem do labirinto pelo qual se enveredou a humanidade, assumindo os contornos das formas dos mais novos, ou seja, dos seres adorados por Deus acima dos demais e das outras coisas. A missão dos professores envolve, por conseguinte, o realce dessa informação que os estudantes trazem dentro de si. A sagrada interioridade necessita ser refletida nos mestres transformados em espelhos. As crianças, ao olharem para eles, necessitam enxergar a si mesmas e, nisso, voltam-se para a sua interioridade, reconhecendo-se como agentes do fluxo histórico.

Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim, somos obrigados a vir à vossa escola! Vós foste-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo (COMENIUS, 1957, p. 64).

Como se percebe, os escritos de Comenius são apresentados pelo próprio autor como um espaço de formação para autodidatas, que, conseguindo se apropriar da arte de ministrar aulas, seriam geradores de um mundo povoado por adultos em plena ordem de si mesmos. Sendo constatada a existência da primeira geração de graduados, estaria garantida a formação de homens (e não homúnculos), que, facilmente, seriam exímios professores. A tese é a de que todos os novos adultos, a partir disso, iriam se propagar pela Terra, não somente como aprendizes pela vida inteira, mas também como professores atuantes em salas de aulas e no mundo, que é uma escola, como se o ensino fluísse naturalmente sem recuos.

Finalmente, foi descoberta uma luz inextinguível. Na verdade, o mundo pode ter agora uma luz inextinguível, como aquela que Salomão desejava (*Sabedoria*, 7, 10), porque multiplicável até ao infinito, na medida em que de cada aluno se poderá fazer um professor e em cada ano sairão de cada escola multidões de pessoas cultas. [...] . E, finalmente, o mundo deixará de ser bruto, insensato, irracional [...] e dominado pela confusão e pela maldição (COMENIUS, 2014, p. 294, grifo no original).

A consagração de cada jovem como adulto concretiza-se, como já esboçamos, em *A Escola da Juventude*, que é dividida em três partes, *A Academia*, *A Apodemia* e *A Escolha da Profissão*. A primeira da tríade foi referida neste trabalho quando exploramos os locais indicados por Comenius, para que sejam realizadas as publicações dos livros por meio de uma seleção do que é útil ou não para os leitores. É um espaço de suma relevância, tendo em vista que a arregimentação da história depende da serventia dos livros nesse sentido. Os membros de *A Academia* são os professores adultos e os jovens estudiosos (COMENIUS, 2014, p. 236). Ali, as esperanças quanto ao futuro agem de forma frenética. O sucesso é crucial para a humanidade, cuja imagem é a de um todo de partes intimamente articuladas em pleno funcionamento, que flui, de forma perfeita, para frente. Os movimentos do destino precisam ser aperfeiçoados, de modo que atinjam a plenitude de sua existência, trazendo leveza para o peso que é ordenar o caos. O peregrino de *O Labirinto* encontra-se, embora à margem do ambiente escolar, em *A Escola da Juventude*, sendo posto na junção em que ser jovem e ser adulto coabitam o mesmo sujeito.

O objetivo de *A Academia* (ou *A Universidade*) é o de que seja adquirida uma ciência mais completa (COMENIUS, 2014, p. 233), sendo definida como “1. Um Concílio permanente de sábios; 2. Uma coleção de livros de toda a espécie que de qualquer modo se possam adquirir; 3. Uma oficina de sabedoria onde se trabalhe ardorosamente com exercícios sérios, concretos e contínuos” (COMENIUS, 2014, p. 235). A meta é conseguir engendrar mecanismos por meio dos quais, ainda como estudante, as ideias apreendidas possam ser aplicadas em situações práticas, fazendo, assim, que a passagem para a vida adulta aconteça sem grandes solavancos. Procurava-se provocar a sensação de que o destino se realiza de maneira suave. Os estudantes estão postados no momento em que o próprio tempo os chama para a “luz”, ou seja, para a aplicação do conhecimento em sua entrada no mundo adulto (COMENIUS, 2014, p. 235).

É indicado que sejam fundadas Academias em todos os reinos e, além disso, em lugares de fácil acesso. Recomenda-se, em primeiro, que fiquem situadas longe do “burburinho (como, por exemplo, da Corte de um Príncipe etc.)”. Depois, em seguida, solicita-se que, talvez, seja melhor o contrário, ou seja, que sejam implantadas em locais de maior circulação de pessoas e situações cotidianas alheias ao ambiente escolar, pois os alunos se aproximam da vida prática depois de formados e adultos. Por isso, pede-se que as Academias fiquem situadas “de preferência numa grande cidade” (COMENIUS, 2014, p. 235). Os titubeios a respeito dos

espaços mais adequados para serem edificadas as Academias remontam ao cenário em que as discussões sobre o tema ocorriam no cotidiano. Seguindo um raciocínio religioso, havia pessoas que defendiam que os lugares mais remotos eram os mais certos. Comenius alega entender as razões de tal opinião, pois Deus, quando queria revelar os mistérios mais secretos aos Profetas, “apartava-os da turba para um lugar isolado” (COMENIUS, 2014, p. 236). Em contrapartida, o autor acaba por expor um argumento para rebater tal recomendação de origem sacra. Por meio da exposição de seu ponto de vista, ao optar, de vez, para que as escolas estejam em meio às cidades mais povoadas, percebe-se o quanto Comenius quer se mostrar confiante no futuro positivo no mundo concreto. Assim, ele expõe que os

[...] santos tiveram necessidade de isolamento, num mundo corrupto; mas, reformados os Estados, é melhor que, doravante, os jovens comecem a tratar das coisas humanas no convívio com os homens, para que, regressando da escola a casa, estejam já preparados para agir, sem terem de começar a aprender pela segunda vez. E então também a Escola da Idade Adulta será para eles uma escola (COMENIUS, 2014, p. 236).

O ingressante na vida adulta proveniente de *A Escola da Juventude*, inclusive, atinge o ponto ideal, como homem novo, ao escolher viver e atuar nas cidades. Ao fim dos estudos, depois de passar pela *A Academia* e *A Apodemia*, vem a escolha da profissão e, como é ressaltado em várias partes, Comenius imagina um homem com forte sabedoria em julgar e, por conseguinte, esse verbo deve ser empregado, de forma incisiva, no momento de decidir qual será a carreira em que cada um investirá seus esforços. Suas prescrições caminham no sentido de que o ingressante na vida adulta deixe fluir o que traz consigo mesmo sobre a meta para a qual tende, seja a de contemplar, isolando-se (no sentido religioso) ou de ser ativo, agindo onde há maior vozeria (COMENIUS, 2014, p. 199).

Percebe-se a crença em um fluxo natural das tendências que emana de cada história individual. A partir do julgamento de si, no que tange à profissão, é que os seres humanos são divididos entre aqueles que constituem a classe dos simplesmente homens (mais renovados do que os vários homúnculos do passado) e a dos novos homens, aqueles que, de fato, constituem, em sua inteireza, a versão renovada de Adão. Embora Comenius não afirme isso em trecho destinado a tal ideia, suas palavras dispersas montam outros textos, que são possíveis de serem apreendidos em sua totalidade, juntando as peças que ele espalha em sugestões mais breves e menos aprofundadas, ou seja, relances mais fugidios. É possível entender, nessa escrita mais lacônica, que são mais verdadeiros homens aqueles cuja correnteza interna os conduz para

atuarem nas cidades. A urbanidade é um dos quesitos de formação do adulto ideal. Ser verdadeiro é constituir-se como cidadão nos espaços em que se consagram conversas com maior intensidade. Viver em isolamento ou em locais de pouca concentração de pessoas não permite que os adultos cumpram sua missão de serem educadores pela vida toda, atuando diretamente na vida prática e não necessariamente em escolas postas em edifícios. Escolarizar esparrama-se por todos os locais, sobretudo nos citadinos. “Não te é permitido [...] afastar-te da inquietação da vida para a quietude do campo à procura de repouso [...]” (COMENIUS, 2014, p. 263-264). A apropriação do ritmo das cidades não geraria sujeitos frenéticos de ações desmedidas. O esboço do novo sujeito adâmico prima pelo caráter contido e afastado da frivolidade. Desde pequenos, os alunos precisam ser introduzidos na urbanidade das atitudes, que está ligada à modéstia, ao respeito pelas outras pessoas e aos códigos de civilidade (COMENIUS, 1957, p. 420).

Um outro texto que nasce a partir de colagens entre fragmentos dispersos é sobre a máxima de que tudo precisava ser ensinado a todos. Já vimos que nem tudo deveria ser selecionado para ser colocado nos livros usados nos níveis abaixo de *A Escola da Juventude*. E a palavra todos? Quem seriam eles? Os escritos caminham na direção de ser comum que passem pelas Academias - que se constituem como filtros do que pode ser lido nas escolas anteriores e da seleção dos homens renovados - somente aqueles que fazem parte da nobreza. Em *A Escola da Infância: o Regaço Materno* (na *Classe dos Bons Costumes e da Piedade*), os adultos, que a manejam, são convidados a deduzir que há “advertências salutares que contribuem indubitavelmente para prevenir a ruína, das famílias e dos Estados”, sendo que uma delas é a de que “os filhos dos nobres e dos príncipes” precisam “ser educados com muita prudência” (COMENIUS, 2014, p. 187-188). O futuro já tem, destarte, os líderes naturais. Em *A Escola da Juventude*, é solicitado que o ambiente de estudos das Academias seja em meio ao contexto urbano, como vimos. Entrementes, as moradias dos jovens devem estar separadas do “vulgo” e relembram os estabelecimentos reclusos do clero. E, por consequência, é estimulado que nas

[...] Academias, haja Lares ou Colégios, onde vivam todos os que se dedicam à ciência, e não entre os artesãos, os comerciantes, e a plebe inferior. Devem, com efeito, a exemplo do Deus Nazareno, ser separados da inquietação mundana [...], mesmo mediante uma alimentação mais simples e mais racional e mediante um vestuário mais modesto (enquanto destinados a conduzir o regresso das tolas modas do mundo a melhores formas de vida) (COMENIUS, 2014, p. 237).

As práticas - a serem implantadas, na vida adulta em diante - traduzem, de forma mais clara, o que Comenius entende pela utilidade do saber, que se constitui como um elemento citado em vários momentos. Nem todos chegarão ao topo da formação escolarizada, mas essa garantirá ao que é chamado de “vulgo” ao menos uma inserção mais conivente ao ímpeto natural do porvir, servindo como alicerce para a difusão de conversas atadas ao destino certo. É nos diálogos citadinos que o futuro é tecido. Os membros das atividades postas como inferiores atuarão nas cidades, mas são os frequentadores das Academias que se constituem como os genuínos líderes do que virá, agindo nas decisões políticas e sobre o que pode ou não ser lido. As tipografias precisam estar articuladas às decisões dos donos da ciência e da razão em seu mais alto grau. Devido a isso, os membros das Academias necessitam caminhar por locais repletos de pessoas até chegarem em suas reclusas residências. As andanças oferecem ocasiões de praticar o que se foi incumbido desde o início dos tempos e, assim, constituir-se como ser humano ativo é tratar das coisas humanas no convívio com os homens (COMENIUS, 2014, p. 236). Para ser um humanista, não se pode ficar isolado dos outros seres humanos.

Nota-se que as Academias são tratadas com muito esmero dentro das Escolas frequentadas pela juventude. Constituem o degrau da vida, colocada em forma de escada, que garantirá o que virá. Sem o sucesso obtido nelas, não há como salvaguardar o prosseguimento da história em vestes certas. Com o fracasso delas, tudo o que foi alcançado, nas escolas anteriores, pode se perder para sempre. Graças à engenhosidade que nela é alcançada, cada Academia é dividida em três classes, que são a *Pansófica*, a *Pambíblica* e a *Panetoimica* (COMENIUS, 2014, p. 234). A primeira delas é o principal período em que os grandes objetivos das Academias (e das escolas como um todo, certamente) se consagram. Chegou o momento de se afastar do conhecimento cuja fluência emana dos sentidos – que foram valorizados nas escolas anteriores – e atingir a “perfeição da razão”, que “consiste na inteligência pura das coisas, a da vontade, na escolha das coisas melhores, e, enfim, a das faculdades operativas, na rápida realização de todas as coisas” (COMENIUS, 2014, p. 233). Em outras palavras, os exercícios da *Classe Pansófica* (a primeira de cada Academia) são o cume do preparo para se constituir como adulto e, assim, são conseguidos “o conhecimento puro das coisas e o acesso à prática”, ou seja, será atingida a “*Pansofia plena*”, sendo que os livros didáticos precedentes eram apenas “exercícios preliminares” (COMENIUS, 2014, p. 237, grifo no original). Nesse patamar, não há mais lacunas no verdadeiro conhecimento e é atingida, então, o que Comenius

chama de “grande luz”, na qual os sentidos já estão alinhados com a verdadeira inteligência, sem se afastar da fé (COMENIUS, 2014, p. 237). Expurgar a desordem da trama do porvir é garantir que os erros dos jovens (com base ainda nos sentidos) sejam corrigidos antes do início da fase adulta (COMENIUS, 2014, p. 236). O tempo passa rápido e, nessa etapa, são confeccionados os novos homens. Exímios professores pertencem ao grupo daqueles que os manuseiam. E como lidar com o momento crucial em que a verdadeira sabedoria se concretiza com exatidão?

Ao discorrer acerca do adulto ideal e a maneira certa de se agir para que ele exista em sua plenitude, Comenius realça, na última fase vivida pelos mais novos, as ressonâncias platônicas em seu pensamento. Consolida-se, assim, nos exercícios pansóficos, a certeza de que os mestres precisam conhecer as ideias que jazem no interior de cada um e, por isso, ser professor é dar condições para que cada aprendiz consiga reconhecer, dentro de si, o que ele aprendeu antes do nascimento. As ideias são preexistentes ao surgimento do homem. Houve falhas em reconhecê-las na fase paradisíaca, mas, aos modernos, reluzia o resgate da possibilidade de que, agora, não seriam repetidas as falhas primordiais. E a beleza de ser moderno era poder agir nas Academias, que eram os locais onde se consagravam as escolas como recriação do próprio Paraíso. Mas, como dar vazão ao conhecimento genuíno, ou seja, aquele que advinha do momento da Criação?

A solução é administrar um ensino que permita aos jovens penetrarem nas vísceras das coisas. “Conterá toda a Pansofia do seguinte modo: Considera todas as coisas humanas (artificiais, morais e espirituais) tais como devem estar na Ideia e como, de fato, não estão, e como devem ser recolocadas na ordem” (COMENIUS, 2014, p. 238). Vemos aí uma profunda conexão com o modo pelo qual Comenius aparenta revisitar o Paraíso e observar os equívocos adâmicos. O primeiro homem, provavelmente, penetrou nas ideias existentes de antemão, mas, trazendo-as à tona, não conseguiu colocá-las em ordem. É, exatamente, nesse quesito, que os modernos podem encetar a guinada final, que conduzirá a coletividade para um estado de graças, o novo Éden. Colocar a realidade em ordem, nesse sentido, significa que cada um cumpra o destino que traz dentro de si. Da convivência harmoniosa no interior de cada um e no âmbito coletivo – com cada um ocupando sua posição e profissão – nasceria o Paraíso concreto.

Filiado ao conceito de que a verdadeira sabedoria é possível de ser consagrada e emana de ideias preexistentes ao surgimento dos homens, Comenius defende que, nas Academias –

como forma de sugestão para o que nelas ocorre – Salomão seja colocado como presidente e, a ele, seja agregado Platão (COMENIUS, 2014, p. 238). Daí, infere-se o que é lícito elucubrar: existe a verdadeira sabedoria (pura e límpida, distante das opiniões que se embatem de forma aleatória) e ela antecede a humanidade. A segunda chance de salvação pairava nos viventes seiscentistas e o que era só jardim precisa, a partir de então, progredir, para que sejam incentivadas as vivências nas cidades, que figuram não só como representação dos avanços do Estado, mas também da humanidade em seus progressos como verdadeira ocupante do gênero a que pertence. Cabe aos egressos de *A Escola da Juventude* possuírem o saber e transformá-lo em prática conivente com a transfiguração do caos em Éden.

Seguindo tal raciocínio, seguem as recomendações sobre os modos corretos de administração das Academias. Para entender tais prescrições, é necessário lembrar as conexões íntimas entre penetrar nas vísceras das coisas e, a partir disso, recolocá-las em ordenamento. Prossegue Comenius que, em “toda parte: 1. Salomão comece com um voto de êxito feliz nesta atividade; os outros deem o seu assentimento. 2. Depois, procurem-se e encontrem-se os meios. 3. Depois, os modos de aplicação e de utilização” (COMENIUS, 2014, p. 238). Sobre a necessidade de buscar o conhecimento em si mesmo, já na *Didática*, eram elucidados os caminhos para se chegar a tal objetivo. Espera-se que

[...] todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade (COMENIUS, 1957, p. 164).

A história em progressão correta emana, por consequência, do conhecimento proveniente da interioridade de cada um, que, por sua vez, sente necessidade de colocar o que aprendeu em prática para seu próprio desempenho no cotidiano, sendo conivente com a corrente que emana pelo tempo afora. A viagem em si precisa ser colocada, então, para si. Se cada um efetuar sua parte, os resultados serão benéficos a todos. Forma-se a máxima de que o “fundamento da reforma das escolas é a ordem exacta em tudo” e, nisso, “que é que faz com que o mundo seja o mundo e se mantenha na sua plenitude? Sem dúvida, o facto de que cada criatura [...] permanece escrupulosamente dentro de seus próprios limites; esta manutenção da ordem particular conserva a ordem do universo” (COMENIUS, 1957, p. 181). Portanto,

desenvolver-se como homem culto – no mais alto grau - interessa a cada um e ao bem público (COMENIUS, 2014, p. 219).

Por consequência, nas Academias, é recomendado um método como modelo para atividades que possam promover a penetração nas “vísceras das coisas”. Com tal intuito,

[...] devem propor-se exercícios tais que, no espaço de um ano, [...] se faça uma representação das Ideias. Há também um outro exercício pansófico que pode ser organizado sob a forma de competição, procurando, de cada coisa acessível: 1. a definição; 2. a estrutura; 3. os axiomas; 4. as espécies. E isto também para as coisas mais conhecidas: do estar sentado, do caminhar, do correr, da equitação, da navegação etc., da pena, do giz, das vassouras, acerca da plantação e da horticultura de todo ano [...]. Para que servem estas coisas? 1. Aprenderão que há um método verdadeiramente universal que nos conduz às vísceras das coisas. 2. Habituar-se-ão a prestar íntima atenção a todas as coisas que virem, lerem, ouvirem, escreverem e, dia após dia, a penetrar no conhecimento mais profundo das coisas. Mesmo nas coisas empregadas metaforicamente (nos tropos, nos adágios, nas parábolas etc.), habituar-se-ão a adquirir um conhecimento mais profundo das coisas (COMENIUS, 2014, p. 238-239).

As Academias também deveriam exercitar a arte de expurgar a desordem. Como vimos, todos os erros dos jovens precisam ser banidos antes de atingirem a maioria. Outras admoestações são tecidas para organizar o mundo, tal como, que

[...] sejam postos em evidência os três gêneros de desvio, ou seja, a confusão, o excesso e o defeito. Todas estas coisas devem ser teoricamente desenvolvidas de tal maneira que não possam não ser reconhecidas. [...] . Finalmente, devem ser mostrados [...] os remédios para esses desvios: 1. Eliminação das coisas supérfluas. 2. Supressão dos defeitos. 3. Ordem devida” (COMENIUS, 2014, p. 238).

É durante os estudos nas Academias que os jovens são inseridos, de forma mais prática, na própria Idade Antiga, época que parecia possuir maior perfectibilidade quanto ao porvir, mas que, depois, perdeu sua força com o advento do Medievo. Poderia, então,

[...] estabelecer-se um exercício [...] por meio de emblemas, que nada mais são que hieróglifos ilustrados com um texto expressivo, para que assim a sabedoria dos antigos retorne, nos tempos modernos, revestida de um novo fulgor, e nos seja possível, imitando-os, falar emblematicamente, isto é, por meio de provérbios e de parábolas (COMENIUS, 2014, p. 239).

Ao término da classe *Pansófica*, os indivíduos já devem conhecer de tudo que necessitam de forma mais teórica, sendo recomendável que saibam compor uma síntese harmoniosa dos vastos conhecimentos que possuem. Por isso, existe a necessidade de que consigam falar por meio de emblemas, que também devem ser incorporados aos livros usados em tal fase (COMENIUS, 2014, p. 239). É a utilidade do passado que se cultiva nessa parte dos escritos de Comenius. Mas, para isso, os modernos têm a função de regenerar o pretérito, que,

transformado em matéria límpida, pode ser modelo de imitação. É tecida advertência, na classe *Pambíblica* das Academias (logo depois da classe *Pansófica*), de que nela haja historiadores distintos que,

[...] uma vez consultados, saibam dar informações acerca de tudo. E estes serão dois em cada Academia: 1. para que satisfaçam as exigências de um amplo estudo da Antiguidade; 2. para que se estimulem e aperfeiçoem mutuamente; 3. por causa da mortalidade, para que, se um morrer ou se sentir muito debilitado, o lugar não fique vago (COMENIUS, 2014, p. 241).

Os membros das Academias têm alto grau de erudição, o que faz com que eles irrompam como representações dos grandes construtores do curso da trajetória coletiva. Possuem a capacidade de corrigir não somente a si mesmos, mas também a coletividade, inclusive no que tange aos antigos, que, expurgados de seus equívocos, constituem, por conseguinte, exemplos mais profícuos. Ao lado dos historiadores, exorta-se que haja

[...] críticos excelentes que [...] corrijam todas as coisas antigas, para que nada fique que não seja de verdade e de utilidades provadas. Ordene-se que as coisas inúteis sejam para sempre extintas, ou, ao menos, sejam postas à parte, para que se alguém quiser observar os arreios sem os cavalos, as penas sem a ave, e [...] os cadáveres dos mortos, o possa fazer (COMENIUS, 2014, p. 242).

No entanto, a convivência com os escritos do passado não pode ser excessiva, já que os jovens precisam se ater às demandas do aqui e agora. Por causa disso, devem ser lidas somente obras escolhidas, que podem ser de qualquer época (não somente da antiguidade) e sobre qualquer assunto. É pertinente que tal contato com elas seja rápido e baseado em sumários e resumos. Mais adiante, é recomendável que sejam escritos extratos para tal finalidade. Acrescenta-se que será de grande utilidade que sejam confeccionadas compilações de extratos de todos os autores da antiguidade, para que os estudantes não necessitem se afastar, com frequência, da história do presente, na qual precisam atuar – em seus locais de origem - a fim de enredá-la para corretas veredas.

É bom que os jovens regressem a casa cedo para conhecerem os problemas de sua Pátria e do tempo presente; mas sobretudo para estarem consigo mesmos, para se governarem e fruírem de si mesmos, para que, finalmente, sejam educados a atender intimamente e com grande interesse a si mesmos e a Deus, e a não se deleitarem mais com qualquer outra ciência que com o conhecimento íntimo de si mesmos (COMENIUS, 2014, p. 242).

É encenado, com isso, o protótipo do adulto que se almeja firmar com a escolarização. Desenham-se indivíduos sabedores de seu tempo e atuantes nos espaços para os quais foram destinados ao nascerem. São sujeitos conhecedores de táticas de correção das mazelas de seu

tempo, manuseando-o, como em uma oficina, e fornecendo, assim, formato ao que se seguirá pelos anos afora. Do mesmo jeito que a configuração de tal homem pode lhe dar grandeza, recai sobre ele, simultaneamente, as forças que o levam, facilmente, a ser considerado culpado pelos equívocos do presente e do futuro.

Cultivavam-se alicerces de um ideário que, inclusive, colocava a longevidade da própria vida nas mãos dos indivíduos. Viver pouco ou muito passou a ser visto como uma escolha de cada um. O Capítulo XV da *Didática* possui o título *Fundamentos para Prolongar a Vida*. Antes de entrar nessa temática, é preciso explicar que viver muito não significa, exatamente, chegar a uma idade avançada. Para definir o quão foi positiva a durabilidade de cada existência, é necessário conhecer qual é o principal objetivo que cada ser humano precisa atingir para poder ser dito que, de fato, viveu muito. Vejamos as próprias palavras de Comenius sobre o tema: “Queres saber durante quanto tempo, ao máximo, se deveria viver? Até o momento em que se tenha adquirido a sabedoria. Aquele que aí chega, atinge, não a meta mais longínqua, mas a mais elevada” (COMENIUS, 1957, p. 197).

Alimentando o pensamento de Sêneca, usa-se o argumento de que temos tempo hábil para realizar feitos relevantes para nós e toda a coletividade, mas, para isso, é necessário empregar forças naquilo que realmente é bem empregado (COMENIUS, 1957, p. 195). Para que haja sucesso nesse sentido é que as escolas precisam estimular a aprendizagem de coisas úteis e, conforme Comenius, pelo menos até aquele momento, a maioria gastava tempo naquilo que não era digno para os seres humanos. Um dos exemplos é de que “nos entregamos à violência, de modo que necessariamente a vida se extingue antes do seu termo natural; e, em parte, porque gastamos os retalhos do tempo em coisas inúteis” (COMENIUS, 1957, p. 196). Nesse sentido, são fornecidos dois exemplos práticos do passado. Novamente, Alexandre Magno é exaltado como um bom aluno que aprendeu sobre a utilidade da vida. Teria morrido aos trinta e três anos e, no entanto, possuía, além de vasta cultura, sabedoria suficiente para vencer guerras não apenas com as armas, mas também com agilidade e astúcia (COMENIUS, 1957, p. 196). Jesus Cristo também é mencionado. Não havia vivido mais que trinta e quatro anos e, todavia, efetuou a grande obra da Redenção (COMENIUS, 1957, p. 197). Conclui-se, a partir de tais personagens históricos, que “qualquer que seja o número de anos que caiba viver ao homem, lhe bastam para se preparar para a eternidade” (COMENIUS, 1957, p. 197). Havendo repercussões que perdurem na história e, atinjam, de forma positiva, a coletividade, é

lícito pensar que “a vida pode ser perfeita, mesmo que seja de breve duração” (COMENIUS, 1957, p. 197).

Percebe-se que o adulto, em sua forma plena, emprega bem o tempo. É conhecedor também dos modos de defender o corpo das doenças e da morte (COMENIUS, 1957, p. 198). Nessa direção, é exaltada a máxima de que todos os homens devem se ocupar de coisas boas e não gastar o tempo com ações erradas (COMENIUS, 2014, p. 79). É como se cada um fosse jardineiro de si mesmo, pois tal ofício exige que nada seja feito em horas erradas (COMENIUS, 1957, p. 208). Soma-se a isso a intenção de empregar cálculos matemáticos para regrar o tempo de aquisição do conhecimento. “Se, em cada hora, se aprender um só teorema de qualquer ciência, ou uma regra de uma arte prática, ou uma história interessante, ou uma máxima sábia [...] que tesouro de instrução se conseguirá adquirir?!” (COMENIUS, 1957, p. 202). Outra exortação é a de que se deseja um perfil de homem que busque resistir aos desafios, não cessando os esforços que são empreendidos na execução de algo. Aqui, a natureza é o melhor exemplo, pois ela espera o momento favorável para determinadas ações e não abandona os trabalhos antes de seu término (COMENIUS, 1957, p. 207; 223). Os cuidados de si e dos outros, como se nota, são voltados para o saber e o fazer e, por isso, há a seguinte admoestação: “Aprenda-se a fazer fazendo” (COMENIUS, 1957, p. 320). Para que cada um e todos sejam atingidos pelos mesmos raios da aprendizagem, é indicado que as consultas aos professores sejam públicas, “de modo que tudo se torne útil a todos, tanto as perguntas como as respostas” (COMENIUS, 1957, p. 284). Nos tempos escolares antes da vida adulta, é imprescindível que os mestres consigam fazer com que os estudantes treinem a própria atenção e isso precisa ser fixado para a vida toda, sendo determinante para o bom funcionamento do que virá. Tal atenção deve ser exercida por conta própria, sem que sejam elaborados estímulos ou advertência e, só assim, serão formados, em abundância, “homens de valor” (COMENIUS, 1957, p. 284).

A partir do início da fase *Pambíblica*, os jovens são conduzidos para aplicarem o que aprenderam durante a classe da *Pansofia* (o “tudo” comeniano) de forma prática. Entendemos isso como um espaço de simulação da vida adulta em que são efetuados experiências e exercícios. As observações são indicadas e contemplam a atenção aos elementos naturais e artificiais, que não apresentam limites fixos entre si, tendo em vista que os segundos emanam dos primeiros. Comenius prima também pela aplicação alegórica nas coisas morais, espirituais e eternas (COMENIUS, 2014, p. 235).

Na última classe de *A Escola da Juventude*, como é de se esperar que os estudantes, após estarem formados, empreendam seus esforços na sua própria nação, são indicadas viagens por toda a extensão de tal localidade. São produtivas também as viagens para além das fronteiras de onde se reside. É aconselhado que haja um acompanhante, um preceptor ou um servo que já conheça os lugares visitados, assim como as línguas locais (COMENIUS, 2014, p. 245). É receitado o emprego de diários para os registros dos eventos ocorridos durante as jornadas, que são voltadas para a aprendizagem e, por isso, devem ser descartados os motivos fúteis para que se percorram jornadas mais distantes (COMENIUS, 2014, p. 245).

Ao dissertar sobre as viagens para locais em que há povos considerados mais civilizados, Comenius dá indícios para se enxergar como ele trata as diferenças entre as pessoas. O desenvolvimento de cada pessoa, como delineamos antes, é representado pelo formato de uma escada. Nas escolas, cada fase é um degrau. Nem todos que estão no mesmo patamar adquirem a completude dos objetivos aí envolvidos. Mas todos têm que chegar ao mesmo fim, mesmo que tenham que recuperar, na fase subsequente, o que não foi possível de ser concretizado na classe anterior. Do mesmo modo, é pensado o desenvolvimento da humanidade como um todo. O novo ponto inicial é o momento em que Comenius escreve e, nele, os povos já estão em degraus diferentes. Como isso se desenvolve em seus escritos?

As narrativas comenianas sobre o funcionamento das escolas sugerem que haverá progresso e um fim comum a todos. “É, por isso, evidente que nada propomos de impossível quando propomos que todos os homens sem exceção sejam educados para a plenitude do seu ser de homens” (COMENIUS, 2014, p. 51). Não há traçado nítido do mundo lá na frente, mas os leitores precisam acreditar que seus sucessores subirão os degraus que faltam até se chegar à plenitude. Vejamos como são esboçadas palavras em relação aos povos considerados bárbaros.

Com apoio em Platão, é afirmado que o homem é um animal cheio de mansidão e de essência divina, mas o caráter manso só é alcançado por meio da “verdadeira educação” e tal fato demonstra que “a cultura é necessária a todos” (COMENIUS, 1957, p. 123). Produtos da natureza e criações humanas estarão tão unidos, que não será possível ver fronteiras entre ambos. Florestas e jardins artificiais estarão misturados nas paisagens. Tratamos da “identidade universal da natureza humana” em parte pregressa de nosso trabalho, na qual vimos que a estrutura interna de cada homem é única (COMENIUS, 2014, p. 50). Com a constatação da

igualdade na origem de cada ser humano, resplandece a justificativa de que haja um método universal. Se a origem é idêntica, o ponto de chegada também é o mesmo para todos. “Portanto, se todos os homens foram conduzidos pelos mesmos caminhos, não poderão deixar de chegar todos ao mesmo lugar” (COMENIUS, 2014, p. 50).

Há a exortação de que, ao fim de *A Escola da Juventude*, as viagens também sejam efetuadas rumo a localidades mais avançadas quanto aos degraus que a humanidade deve subir. Com isso, pode-se encontrar caminho para avançar para patamares mais elevados. “Procure adotar os usos do povo que visita, se se trata de um povo civilizado, e daí tirará vantagens para o futuro” (COMENIUS, 2014, p. 245). A imitação, desse modo, garantiria a progressão de menos para mais avançado. Nessa linha de raciocínio, o bem deve ser desejado para todos, sem exceções. Com tal argumento, é ensejado o pensamento de que as “nações extremamente bárbaras possam ser iluminadas e arrancadas das trevas da sua barbárie e, desse modo, porque são parte do gênero humano, assemelhadas ao seu todo, pois, na verdade, o todo não é todo se lhe falta alguma das suas partes” (COMENIUS, 2014, p. 46). A humanidade é comparada, então, a um corpo e, nele, nenhuma parte pode ser desprezada.

[...] deve querer-se que todos estejam bem e não apenas nós próprios, ou alguns dos nossos próximos, ou somente o nosso povo. Com efeito, o corpo inteiro não pode sentir-se bem, se todos os membros em conjunto e cada um em particular não estão bem, pois eles estão todos de tal modo ligados entre si que, logo que algum deles (ainda que seja o menos) é afetado, todos os outros se ressentem, e facilmente um membro doente contagia outro (COMENIUS, 2014, p. 46).

É na defesa da história, que caminha para estados mais avançados, que há embasamento para se defender que o método, a ser empregado nas escolas, é universal, “[...] porque nas mesmas coisas, enquanto são as mesmas, o método é o mesmo” (COMENIUS, 2014, p. 54). Toda espécie de barbárie necessita ser educada e, se o caminho, nessa empreitada, resultar de forma positiva a um só homem, o método já teria obtido sucesso, pois “esta arte apenas ou esta prudência será suficiente para conduzir o mundo inteiro das trevas à luz, dos erros à verdade, da ruína à salvação” (COMENIUS, 2014, p. 54).

Caminha-se para o entendimento de que, no porvir, todos alcançarão o mesmo degrau de máximo desenvolvimento. Entrementes, é possível pensar que o estágio das graças coletivas não seria atingido de maneira exata por todos, mas o que importa seria “[...] conduzi-los todos, em conjunto, até onde é possível conduzi-los todos em conjunto, a fim de que todos se animem, se encorajem e se estimulem mutuamente [...]” (COMENIUS, 1957, p. 426). Ser evoluído, aqui,

passa pela ideia de que buscar o avanço, dentro de demarcações e graduações, já é adentrar o elenco daqueles que atingiram estado mais graduado. Nisso, nasce um conceito de igualdade entre todos, sem que isso queira dizer que não haja uma hierarquização dos povos, posto que existem fronteiras de até onde cada um deles pode chegar no que tange à sua perfectibilidade. “Na verdade, nenhuma impossibilidade, nem nenhuma dificuldade pode obstar a que todos, em todos os povos, aprendam todas as coisas, se forem respeitados os limites e observadas as leis da ordem posta divinamente nas coisas” (COMENIUS, 2014, p. 94). Dando prosseguimento ao seu modo de incorporação dos povos não europeus na categoria de seres humanos, Comenius usa o argumento de que

[...] todos descendemos de um mesmo sangue e de uma mesma estirpe, isto é, não só do nosso primeiro pai Adão, mas de Noé, pai de todo o mundo pós-diluviano; e considera-se que todos os europeus descendem do mesmo pai Noé, por meio do seu filho Jafet; os asiáticos, por meio de Sem; os africanos, juntamente com os [índios] americanos, por meio de Cam. Por sua vez, dos filhos destes descenderam diversos povos, e dos seus netos diversas famílias etc. E quem pode dizer agora em quantos graus de parentesco cada um de nós diste de outro? (COMENIUS, 2014, p. 120).

Não é possível conhecermos nossos laços genealógicos com exatidão, mas isso não impede que visualizemos a humanidade como irmandade. Apesar do caos que a ausência de informações históricas pode acarretar, é possível sonhar com um ordenamento que incorpore todos de forma organizada. Se havia lacunas para entender as redes de parentesco por meio de registros visíveis, como garantir que a humanidade é um só corpo? A *Pansofia* seria a força que ajeitaria o mundo em confusão, transformando-o em um conjunto cujas partes se encaixam com perfeição. A compreensão de tais engrenagens seria suscitada por meio do mesmo método que faria cada homem enxergar, a partir de sua própria mente, o verdadeiro ordenamento. De si mesmo, cada um poderia entender como isso funcionava. “[...] a ordem das coisas, como foi produzida por Deus (no mundo ideal e no mundo real) subsiste sempre e está na presença da mente” (COMENIUS, 2014, p. 120).

As gradações entre povos e grupos sociais precisam ser vistas, portanto, como pertinentes a uma formação conivente aos modos como as coisas devem ser. Nisso, os aristocratas teriam maior conhecimento de seu papel, tendo em vista que sua ancestralidade pode ser mais bem encontrada por meio das genealogias inerentes ao seu modo de vida. Porém, os demais (e, entre eles, o próprio Comenius) podem contar com a certeza de que todos pertencem ao mesmo corpo, que se torna a representação da própria humanidade. Desse modo, será extirpada a barbárie do mundo, sendo necessário o esforço geral para que os povos não

retornem a esse estado (COMENIUS, 2014, p. 84). Cada um garante a funcionalidade de todas as partes ao cumprir seu destino e, assim, poderá ser edificado o mesmo fim para todos (COMENIUS, 2014, p. 120).

Como frisamos antes, Comenius dialoga com discursos de sua época, segundo os quais ele, ao propor tudo a todos, poderia misturar grupos sociais e isso era questionável, podendo trazer consequências desastrosas. O autor procura assegurar que seu método não propõe que as diferenças terminem. A proposta de igualdade não passa por tirar cada um de seu lugar, inclusive as mulheres, embora elas sejam contempladas pelo método nas escolas. Há uma parte da *Didática* em que Comenius aponta no sentido de que as mulheres possam ocupar cargos altos, pois “igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados” (COMENIUS, 1957, p. 141). Mas tais casos, para ele, são exceções. Em outra passagem, o autor extravasa a opinião de que as mulheres devem ser instruídas para o que importa que elas saibam, mormente quanto às suas ações na vida familiar, promovendo a sua salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família (COMENIUS, 1957, p. 143). Para elas, os livros devem ser impressos com conteúdo pertinente ao campo de ação a que foram destinadas (COMENIUS, 2014, p. 142).

Os ofícios fora dos liames do lar, inclusive o de professor, deveriam ser exercidos por homens, que precisam ser preparados, devidamente, para a vida toda antes de ser iniciada a fase adulta (COMENIUS, 1957, p. 163). Atingir a maturidade requer que, nas escolas anteriores, sejam introduzidos hábitos que criem força e, somente assim, será formado um homem que repetirá, dali em diante, o que aprendeu. Desse modo, será feito, a partir daí, tudo que se espera de um adulto, sem que haja necessidade de cobranças ou estímulos (COMENIUS, 1957, p. 284). Os desejos de formação dos próximos homens a atuarem na Terra dão a eles o perfil de sujeitos práticos, que saberão agir nas transformações necessárias para a regeneração. Logo no início de *A Escola da Idade Adulta*, há os dizeres que caminham nesse sentido: “Contendo as artes de bem viver e de conduzir prosperamente todas as coisas próprias, ou seja, a escola da vida prática” (COMENIUS, 2014, p. 251). Chegando nesse ponto de seu desenvolvimento, cada pessoa terá atingido

[...] a parte central da vida, que se desenvolve no pleno vigor das forças, e até de modo muito especial esta parte da vida deve ser uma escola, uma vez que as idades precedentes e as suas correspondentes escolas [...] eram apenas degraus para chegar a esta, onde não progredir seria regredir, sobretudo porque restam ainda muitas coisas para aprender. E, nesta idade e nesta escola, já não se deve aprender mediante meros prelúdios, mas mediante ações sérias (COMENIUS, 2014, p. 251).

Toda a atenção fornecida aos jovens era voltada, então, para engendrar o tipo ideal de sujeito típico dos chamados novos tempos. Somente no ápice da jornada individual é que se verificariam os resultados dos estudos empreendidos até então. É no contato diário com os estudantes que se julgaria se os professores, até a formação dos jovens, foram realmente eficientes. Seria na faina do futuro que o julgamento do método poderia se concretizar. Nas ações diárias para desenhar o porvir, agiriam os adultos postos como ainda aprendizes e professores.

A definição de adulto é a de um “homem que atingiu o ponto máximo do seu desenvolvimento e das suas forças, está apto para conduzir as suas tarefas e começa já a praticar o gênero de vida para que se preparou” (COMENIUS, 2014, p. 251). Era necessário, tanto nas ações privadas como públicas, não cometer erros e saber corrigir os demais. Demonstrando as ações corretas, os indivíduos poderiam tornar-se modelos dos outros e, mesmo sem diálogos, seus exemplos poderiam ser apreendidos pelos olhos dos observadores. Trata-se da escola que mais ensina, pois o contato com as coisas e os homens será para o resto da vida (COMENIUS, 2014, p. 252).

Tal período é colocado como o mais livre, pois não está preso a livros e a professores (COMENIUS, 2014, p. 254). Porém, cada um estará preso à escola que constituirá sua profissão, sendo que nela

será necessário também que cada um seja, para si e para os seus, o professor, o livro e a escola, fornecendo, a si e aos seus, exemplos, preceitos e exercícios contínuos. Entretanto, porque é certo que vários olhos veem mais que um só olho, e ninguém vê tanto que não possa ser advertido em qualquer coisa por um amigo, esteja ele vivo ou morto [...] (COMENIUS, 2014, p. 254).

É consagrado espaço, portanto, para o sujeito ideal, que se constitui como aprendiz e professor ao mesmo tempo, sendo que seu campo de ação da dupla função será determinado, mormente, pela profissão que escolher. Para que, no decorrer da vida, o método continue a ser breve e conciso, é recomendável que seja escolhida apenas uma profissão para o resto da existência. Desse modo, se garantirá a utilidade que cada um possui na sociedade humana (COMENIUS, 1957, p. 257). Constituir-se a si mesmo – conforme o método – precisa trazer benefícios para a própria individualidade e para os demais, engendrando as representações de cada homem como ciente das suas responsabilidades para si e os outros. A imagem da coletividade ansiada no porvir assemelha-se a um “presépio do Sumo Bem, já então

verdadeiramente reconhecido e apreciado (isto é, ao conhecimento da sabedoria plena)” (COMENIUS, 2014, p. 154).

Mesmo sendo usado o presépio como metáfora da sociedade a que se aspira, percebe-se que esse estado coletivo de graças depende, em primeira instância, do indivíduo conseguir implementar, dentro de si, a figuração da cena de nascimento de Cristo, no sentido de que esteja de acordo com o que emana de sua própria mente, que possui as verdades que deve saber. Portar-se como ser harmonioso é ser exemplo vivo atingível por todos os olhos dos aprendizes, que convivem, assim, com um indivíduo em seu estado de benesses. Trata-se de uma esfera individual digna de ser imitada e ansiada por todos como exemplo do que deve haver no porvir. Cada aprendiz tem, dentro de si, as condições de reconhecer os modelos dignos de serem imitados. Desse modo, será formado um novo adulto, que também irá inspirar os que o rodeiam. O que não se pode é tropeçar em algum barranco e voltar para trás (COMENIUS, 2014, p. 154).

A luz da sabedoria é inata e, portanto, a aprendizagem ocorre no interior do indivíduo e cada um é, portanto, professor de si mesmo, “vendo-se progredir sem nenhum outro conselheiro e guia que não seja ele próprio” e, então, será atingida uma “região de luz e de gozo”, na qual “poderá ser deixado livre” (COMENIUS, 2014, p. 154). A arte de bem julgar, como vimos, está dentro de cada um. Por mais que o estado paradisíaco seja colocado como coletivo, é na instância individual, principalmente, que se precisa criar um clima de melhorias. O tipo ideal comeniano traz, em sua constituição, certa tendência a vivificar as etapas e constituir-se como adulto em meio a um processo que envolve certa solidão.

A convivência com muitas pessoas [...] é nociva; não há ninguém que, ou nos não aconselhe, ou nos não imprima qualquer vício, ou no-lo não comunique, sem disso darmos conta. Quanto maior é o número de pessoas com quem convivemos, tanto maior é o perigo. Regressa, portanto, a ti, tanto quanto isso te for possível, e convive apenas com aqueles que te tornarem melhor ou tu a eles. Com efeito, estas coisas são recíprocas: os homens, enquanto ensinam, aprendem (COMENIUS, 2014, p. 247).

A plenitude do ser reside no domínio de si mesmo e isso é premente para que se desenvolva a razão e “se habitue a nada fazer por um impulso cego” e, assim, “poderás possuir justamente todas as coisas, quando puderes ser rei de ti” (COMENIUS, 2014, p. 77). Quanto à vida profissional, é relevante que se ensine a arte de enriquecer conforme as necessidades, a fim de que “todos saibam bastar-se a si mesmo, não viver na miséria e, por isso, não cobiçar as coisas alheias, nem perturbar, pela sua avidez, a ordem estabelecida” (COMENIUS, 2014, p. 65).

Além de saber fazer bem as coisas, é esboçado um sujeito que também sabe falar bem. É possível notar que a preocupação com a oralidade culmina em várias referências a Cícero. A leitura de tal autor é colocada como pertinente aos adultos e não às crianças. Apesar de serem incentivados os diálogos nas fases escolares dos mais novos, o que se espera é um adulto que saiba expressar poucas palavras, mas que essas, entretanto, sejam de grande significação. Em *A Escola da Juventude*, admite-se que o estilo lacônico é o cume da eloquência e, em tal fase, deve-se conhecê-lo, sem, no entanto, colocá-lo em prática (COMENIUS, 2014, p. 224). “O estilo lacônico é uma forma robusta de sabedoria [...]; mas aos cumes das coisas não se chega senão por graus e não demasiado apressadamente, a não ser que se queira cair num precipício” (COMENIUS, 2014, p. 225). O raciocínio de tal afirmação pode ser complementado com a seguinte indicação: “Não digas tudo o que sabes, e serás sábio” (COMENIUS, 2014, p. 199). São empreendidos esforços para que se forme um homem o mais próximo da constituição de um anjo (COMENIUS, 2014, p. 221). A sacralidade do tipo ideal também é manifestada quando Comenius define o que é homem. “É a imagem de deus onipotente, onisciente, santo e eternamente bem-aventurado” (COMENIUS, 2014, p. 219). Depois, é definido outro conceito que está diretamente ligado ao homem que se quer constituir no futuro. Trata-se do talento, que é “a aptidão inata do homem para aquelas coisas para que pode ser educado à imagem de Deus” (COMENIUS, 2014, p. 219).

Para ser o ente perfeito e usufruir as regalias do talento, três partes do corpo humano (mente, mão e língua) são destacadas para difundir ensinamentos, conforme o que foi fornecido a cada um antes do nascimento (COMENIUS, 2014, p. 219). É premente que se reconheça o destino contido na mente, símbolo do fundo humano onde foram depositadas as verdades. Depois, com o fazer, as mãos ensinam aos demais como é perfeito aquele que sabe trabalhar naquilo a que foi entregue. Por fim, a língua. O domínio de si com a perfeição da arte de bem falar corrobora para que, efetivamente, se instale, no futuro, o presépio do bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter permanecido na companhia das palavras de Comenius no intervalo de tempo, que dura uma tese de doutorado, levou-nos a pensar nele como um autor de estratégias de maestria não só na relação entre professores e alunos em sala de aula, mas também entre os mais velhos e os mais novos em todas as situações da vida. Nessas conexões, que se extravasam por todos os cenários, nem sempre se identifica, com nitidez, quem é o jovem e quem é o adulto. Esse último necessita moldar-se com base no primeiro, que, por sua vez, é instruído por aquele. Ser novato, por sua vez, significa estar mais próximo do reino de Deus, mas, ao mesmo tempo, ser dominado pelos sentidos e as paixões, que não podem adentrar as instâncias dos seres com maior maturidade. Ser adulto é distanciar-se do ponto inicial, de maior proximidade do estado divinizado em que o pecado ainda não se fez presente; porém, já é possível aproximar-se da razão e afastar-se dos revezes instintivos daqueles que compõem a ala dos mais acriançados.

Nessa cavalgada, Comenius mescla os caracteres de ambos para traçar o perfil do adulto moderno, aquele que irá sanar o pecado inicial, que continua a ser reincidente na labuta diária dos corpos. Desde cedo até a juventude, é prescrito um caminho previsível em que a seriedade de ser adulto é vivificada por meio da leveza que se deseja instalar na trajetória escolar. Os jogos, nas escolas, suavizariam a experiência do peso da vida lá adiante. O preço de se entregar totalmente à maturidade é garantir que, no porvir, a suavidade ressuscitará, tal como ocorreu nos tempos de mocidade. E, assim, a ubiquidade da moderação e dos sacrifícios, colocados como exemplares e pertinentes a todos, culminará na felicidade geral. Ao lado de um Comenius de argumentos religiosos, há outro Comenius que finca seus passos nas propostas modernas de um homem laico e racional. E como se engendra o perfil desse novo homem nas pegadas de cunho humanista/renascentista e universal, além de prático e circunstancial?

Retomando o último capítulo, percebemos a formação de um novo homem no interior das propostas comenianas, que reverbera pela história desde então, visto que se constituir como ser humano e ser escolarizado formou o amálgama estrutural de qualquer pessoa. Não há como fugir de se engendrar como ente terrestre sem vivenciar os anos escolares.

O objetivo primordial é deixar o mundo, no futuro, povoado de adultos, cuja constituição é arranjada do mesmo modo que a história é desenhada. A partir dessa geração, devidamente formada, seria mais fácil lidar com os mais novos. É como se fosse constituída

uma linha de produção altamente qualificada e segura. Feito isso, não há motivos para temer o fim dos tempos, que, estando ou não próximo, não afetaria mais o circuito das temeridades gerais. Afastar o apocalipse do pensamento e dedicar-se ao que é possível de seu atuar, ainda em vida, são ações colocadas como solução. Revisemos as características dos sujeitos ideais em viés comeniano.

Almeja-se que os indivíduos vivam nas cidades e estejam acostumados à ação, com base no que aprenderam quando jovens, utilizando poucas palavras em meio ao burburinho costumeiro dos centros urbanos. O jeito lacônico demanda operações do pensamento em que sejam usadas as palavras certas nas ocasiões que irrompem no cotidiano. Nisso, deve-se vencer a força do acaso, já que houve um preparo para o que se consagraria após o início da fase adulta. A razão irrompe com a perfeição dos julgamentos e escolhas. No exercício do livre-arbítrio, é premente que se saiba obedecer ao local ocupado na hierarquia dada pelo nascimento, que traz, em si, a força do destino. Aos que não são nobres, que escolham apenas uma profissão, que será determinada pelo talento, que também faz imperar a força do que já estava predestinado. Tudo precisa ser conhecido, sendo imprescindível adquirir o domínio de efetuar sínteses e, para isso, sugere-se que sejam usados provérbios e parábolas. A circunspeção e o autocontrole devem povoar a constituição de cada um. A prudência precisa sempre ser cultivada. É necessário experimentar situações opostas (por exemplo, sono prolongado e longas vigílias) para aprender a suportar o peso do mundo enquanto os regozijos de cunho edênico ainda não sejam atingidos. Exige-se que haja aplicação prática do saber, que precisa ser empregado no dia a dia de forma visível aos demais.

Além de aprendizes, todos necessitam saber ser professores em todas as circunstâncias, fazendo do mundo um lugar em que se ensina e em que se aprende em todos os momentos. O homem eternamente aluno e professor irrompe como a grande chave que Comenius cria para abrir as portas do que virá. As escolas estão em todos os locais se todos se enxergarem como dignos de proferir palavras como se ecoassem em uma sala de aula. Constituir-se como aluno egresso dos prédios escolares é também se consagrar como mestre que sabe bem empregar diálogos a partir da arte de ensinar. A instrução para os futuros professores esparrama-se para todos os locais.

Notamos como os usos da obra de Cícero são recorrentes nos escritos comenianos. Nesses, muitos intelectuais são citados, mas, nas ideias com argumentos mais assertivos, nota-

se a propensão de se recorrer àquele pensador. Além de colaborar para a arte de bem falar, Cícero também é ponto de apoio para a noção de história que se quer propugnar como correta. Koselleck, sobre isso, trabalha a utilidade do estudo do passado que queremos destacar.

Cícero [...] cunhou o emprego da expressão *historia magistra vitae*. A expressão pertence ao contexto da oratória; a diferença é que, nesse caso, o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência. Além disso, o uso da expressão está associado a outras metáforas, que reescrevem as tarefas da história. [...] . A história é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensagem da velhice, por cuja voz nada é recomendado senão a imortalidade do orador. A tarefa principal que Cícero atribui aqui à historiografia é especialmente dirigida à prática, sobre a qual o orador exerce sua influência. Ele se serve da história como coleção de exemplos [...] a fim de que seja possível instruir por meio dela. Faz isso [...] ao chamar a atenção para o proveito que emanava de sua obra, quando legou para sempre sua história como patrimônio, como um bem inextinguível, para que se pudessem reconhecer os futuros casos semelhantes (KOSELLECK, 2006, p. 43-44, grifo no original).

A história aparece, então, como elemento de ordenamento da vida, cujos exemplos, dignos de serem imitados, devem ser levados em conta nos modos como cada um edifica a sua existência. Por isso, vemos Comenius, em *A Escola da Vida Adulta*, receitar que, na escolha dos livros, se dê preferência àqueles escritos por historiadores (COMENIUS, 2014, p. 255). O apoio em Cícero também ocorre devido ao compromisso com a verdade absoluta, tendo em vista que ele “afirmou que a regra da história era não dizer falsidades” (CERQUEIRA; MEGIANI, 2020, p. 6). Comenius deixa claro que é adepto da concepção de que há um conhecimento único sobre as coisas, aliando-se às essências que perpassam o caminho pelo qual o entendimento humano deve rumar seus passos. Afasta, por conseguinte, a concepção de que as verdades estão em constante reformulação e o mesmo pode-se dizer acerca do passado. Em *Do Orador*<sup>11</sup>, Cícero clama pela honestidade do orador, o que, em Comenius se conecta à orientação de que cada ser humano, em sua época, se constitua como um orador de poucas palavras e que transmita, com economia, as verdades em suas essências. As ressonâncias dos dizeres de Cícero também se associam ao interesse de manipular a aparência do futuro.

[...] percebemos que granjeamos afeição se parecermos defender com justiça aquilo que é útil perante os quais discursamos, ou trabalhar em nome de homens bons ou, é certo, daqueles que lhe são bons e úteis, por isso granjeia mais a afeição, aquela defesa da virtude, a estima; e é mais proveitoso se propomos a esperança de uma utilidade

<sup>11</sup> Trata-se de uma carta a Lêntulo Espinter, datada de 54 a.C., constituindo um manual de retórica atrelado às doutrinas de Aristóteles e Isócrates. Na obra, é possível perceber que o autor dialoga com a tradição dos manuais de retórica, retomando-os e elaborando alterações (SCATOLIN, 2009, p. 6).

futura do que a rememoração de um favor passado (CÍCERO *apud* SCATOLIN, 2009, p. 232).

E, assim, o sujeito ideal é alguém que consegue emitir seus pareceres sobre o passado de modo a reproduzir o que, efetivamente, ocorreu em tempos idos. Os recortes do pretérito precisam ser precisos e propiciadores de ações benéficas a todos. A arte de bem falar está, dessa maneira, associada à inteligência e ao compromisso com a verdade. É frequente Comenius utilizar Salomão como modelo da sabedoria que necessita existir em cada indivíduo, que, em suas ações para dirigir a história, também fará parte dos professores espalhados pelos espaços da vida cotidiana. Por vezes, Cícero e Salomão aparecem lado a lado nas orientações aos leitores em excertos de destaque. A sabedoria e o manejo do modo correto de colocá-la nos discursos, desse modo, são indicados como atributos que cada um deve desejar para si mesmo ao se compor como agente da história. É assim que se deixará de ser homúnculo e se chegará a ser homem.

Empregando dizeres deixados por Salomão, são tecidas considerações sobre como os mais novos, em *A Classe do Balbuceio e dos Primeiros Passos*, já devem ser iniciados em exercícios de eloquência desde cedo.

Devemos também ensinar às crianças as palavras com a ajuda das coisas, isto é, a saber falar, para que assim se verifique o dito de Salomão: “A sabedoria abre a boca dos mudos e torna eloquentes as línguas das crianças” (Sabedoria, 10, 21). O que acontecerá, se se lhes não disser o nome de nenhuma coisa, sem primeiro lhes haver mostrado (COMENIUS, 2014, p. 175).

Salomão e Cícero também despontam nas afirmações contundentes de Comenius quanto à necessidade de que, atingida a maturidade, não sejam lidos muitos livros. As palavras do primeiro são empregadas no sentido de que “as leituras exageradas debilitam” (COMENIUS, 2014, p. 255). Já Cícero é acionado para se argumentar que é impossível ler todos os livros disponíveis em determinada época.

Com efeito, se já Cícero, no seu tempo, se lamentava da multiplicação dos livros dos poetas, a ponto de negar que a sua vida, mesmo que duplicada, fosse suficiente para a leitura dos poetas líricos, que havemos nós de dizer da nossa época em que se acrescentaram, não só tantos poetas latinos e dos melhores (que Cícero não conhecera ainda), como Virgílio, Horácio, Ovídio, Claudianos etc., mas também um tal dilúvio de escritores de História, de Filosofia, de Medicina, de Jurisprudência, de Teologia etc., que, se a alguém fossem concedidos mil anos de vida, não lhe seria possível ler nem sequer a milésima parte das bibliotecas (COMENIUS, 2014, p. 255).

Para maior entendimento acerca da premissa de que a todos seja ensinado tudo, é pertinente pensar na disseminação de contrários que permeiam as páginas deixadas por

Comenius. Em *A Escola da Juventude* – etapa de iniciação na vida adulta – pede-se que se façam percursos por várias bibliotecas, ampliando o leque de opções. Mas, ao entrar para a fase da maturidade, é indicado que se façam escolhas de poucas obras. O todo é conhecido para que a seleção de partes dele seja correta. A partir daí, o pouco, que foi detectado como bom, deve ser disseminado, assumindo os contornos de uma totalidade (o “tudo” comeniano).

Vimos a solicitação de que, também em *A Escola da Juventude*, os estudantes se mantivessem distantes da chamada plebe, indicando que nem todos deveriam frequentar as aulas de tal etapa, arrefecendo a ideia de todos como a totalidade das pessoas que povoam o mundo. O que seria universal é a questão do método utilizado. Os indígenas, por exemplo, aprenderiam a se inserir na cristandade pelos mesmos caminhos que os europeus já lidavam com outras temáticas, que seriam típicas das civilizações postas na dianteira do processo histórico. O que é essencial para determinados povos no tempo presente não corresponde, no entanto, ao que se espera de outros. Não há pensamento concluído por Comenius sobre se todos iriam se igualar no futuro. Em alguns momentos, o teor das palavras parece caminhar nesse sentido. Em outros, há certa sugestão de que as diferenças continuarão até o fim dos tempos, sendo que os europeus já estariam em um estágio mais próximo de todo o desenvolvimento benéfico e o desnível, em relação aos outros povos, permaneceria.

Outro contexto de contrários é a oposição entre a suavidade dos jogos nas fases dos imaturos e o peso da vida ao se ingressar na ala dos mais velhos. A leveza conduz ao modo resignado perante as asperezas inerentes a todos seres racionais. Quando pensamos nas irrupções de várias forças no contexto seiscentista, a proeza de lidar com os opostos não nos parece tão estranha quando atentamos o olhar às ressonâncias da Contrarreforma em meio aos seres vivos de então. É possível afirmar que “encontramos a sensibilidade barroca em muitos países que não eram católicos” (MOUSNIER, 1995, p. 300). Frente a isso, é possível pensar na circularidade das ideias da centúria em questão, sem que sejam demarcadas fronteiras nítidas entre as partículas de pensamento – inclusive, protestantes e católicas – a interagirem e atuarem no cotidiano. Mousnier liga o barroco a um traço de sensibilidade e um estilo de ser que tem proximidade com a dualidade de desígnios (MOUSNIER, 1995, p. 300). Por isso, pensar em Comenius com seus jogos de imagens, que parecem se debater em oposições, é alocá-lo ao seu contexto, em que as representações assim poderiam ser confeccionadas, sem que os opostos estivessem, efetivamente, em choque. Benjamin também enceta caminhos de enxergar traços

barrocos nos dizeres comenianos. Trata-se do modo de enxergar o processo histórico como algo natural, cativando uma intenção que se volta para a história universal (BENJAMIN, 1984, p. 111).

É pertinente pensar em como, com a didática, consagrou-se uma história que busca as causas do caos do presente, estabelecendo que o retorno ao ponto de partida é o caminho para a cura coletiva, sendo que o recuo promoverá a reescrita do enredo da humanidade. Daí, vem a premeditação do futuro e a aversão ao acaso, tanto na história como no interior das salas de aulas. O método conciso e breve abre a promessa de que a instrução de como ensinar seja ministrada de forma cirúrgica, sendo que as mudanças no alunado seriam operadas como se seguissem o fluxo da natureza, assim como ocorre com todas as criações humanas. Natureza e cultura conjugam-se, em perfeição, portanto. Os liames entre uma e outra não são nítidos.

Esse modo de criar amálgamas também reverbera no tocante à ideia de progresso, que, por vezes, se mistura com o Éden em vários deslocamentos. Feições ajardinadas são atribuídas às áreas urbanas (com suas criações humanas), aos edifícios escolares, ao único trabalho de uma vida inteira, às consequências da utilidade do saber e do amor à humanidade e aos livros. Uma forte imagem paradisíaca é a do próprio interior humano. Estar em paz consigo mesmo, sabendo organizar-se de forma adequada, é meta colocada em destaque. Escrever livros é ação que colabora para isso. “[...] se nada de si tiverem para dar, que deixem de escrever” (COMENIUS, 2014, p. 112). O homem teria nascido com o dom de escrever a sua própria trajetória antes que ela ocorra. A longevidade da vida é meta a ser alcançada e está nas mãos de cada um reger tal medida de tempo e atingir o fim que cada um deve cumprir, salvaguardando tanto a história pessoal como a universal. É solicitada uma visão global a partir do início. “Portanto, tu que é sábio, delibera acerca da totalidade da vida, olha o fim desde o princípio e examina os meios em ordem ao fim” (COMENIUS, 2014, p. 266).

O caráter mitológico e o conhecimento das situações concretas do cotidiano resplandecem em conluio, sem que fé e razão entrem em choque. Sendo assim, o autor, por vezes, desliza para a crença de que é mesmo no mundo concreto que se efetivará a sociedade idealizada com a perfeição do funcionamento do todo coletivo, que relembra a constituição de um relógio, no qual peças maiores e menores encaixam-se perfeitamente e dão andamento ao tempo. Nisso, o progresso é atingido, sendo delineado como o compartilhamento do saber, para que todos possam atingir o estado de plenitude.

Vale, aqui, recorrer a Paolo Rossi, que reflete sobre os deslocamentos da ideia de progresso<sup>12</sup> após o século XVII. Assim, depois disso, mesmo que a ideia de progresso esteja entrelaçada com a história das utopias, quem acredita no progresso, no entanto

[...] geralmente não se contenta com escolhas efetuadas no reino da imaginação. Não tende à fuga da história. Conta ou julga poder contar com possibilidades reais ou que interpreta como reais. Vê presentes na história algumas possíveis confirmações das suas esperanças, julga que ela procede – nem que seja nos tempos longos – segundo uma e não outra direção. Considera em todo caso que tem sentido operar no mundo com base em projetos regidos pela esperança num futuro desejável, melhor que um presente cujos limites e insuficiências são visíveis (ROSSI, 2000, p. 52).

Pode ser aceita, desse modo, a previsão do triunfo dos avanços (tecnológicos e humanistas) no porvir, mergulhando o papel das escolas nesse enredo, sendo que a posse de tal previsibilidade não é associada a qualquer atividade mágica ou messiânica. Comenius trouxe a transformação dos jovens em alunos e em professores ao atingirem a maturidade. Os adultos, assim, proliferam o que foi desenvolvido desde a primeira fase dos mais novos: o amor ao futuro e o apego ao passado, no sentido de que se constitua um espaço corretivo dos problemas do presente. Os antepassados formam, portanto, exemplos a serem seguidos ou evitados.

Quanto à inserção das questões de atualidades nas falas dos professores, há certa tensão em Comenius. Pensemos em como a introjeção dos assuntos do presente titubeia quanto aos modos de seus usos nas aulas. Como efetuar imersão no tempo em que se vive e, ao mesmo tempo, suspendê-lo de modo a não corromper os mais jovens? Os problemas da atualidade devem ser trazidos para os diálogos entre mestre e estudantes, mas, ao mesmo tempo, a desordem reinante precisa ser expurgada para proteger os mais jovens das mazelas criadas no passado.

Ao discorrer acerca do modo como cada criança aprende, vimos como há apoio em Platão quanto à convicção de que aprender é rememorar. Haveria um fundo, no interior de cada um, que se perde de vista graças às suas soberbas dimensões. Ensinar seria incitar cada um a reconhecer, dentro de si, as verdades. Por outro lado, sugere-se que viemos “ao mundo com a mente nua [...] sem saber fazer nada, sem saber falar, nem entender; mas é necessário edificar

---

<sup>12</sup> Le Goff (1990, p. 245) traz contribuição para a compreensão da formação da ideia de progresso na modernidade, informando que ela se desenvolve, primeiramente, entre o nascimento da imprensa no século XV e a Revolução Francesa.

tudo a partir dos fundamentos” (COMENIUS, 1957, p. 121-122). Convivem, portanto, imagens distintas sobre como se opera o saber no interior humano.

Pensemos, para concluir, nos rodopios das partículas da ideia do caráter obsoleto da educação. Em Comenius, vimos o repúdio quanto aos métodos enfadonhos de seu tempo, que causava afastamento das crianças devido à “dureza” das estratégias dos professores (COMENIUS, 2014, p. 100). “Enfado” e “dificuldade” também aparecem atrelados aos métodos em uso (COMENIUS, 1957, p. 167). A tipografia é exaltada para fortalecer a rapidez dos escritos no chamado novo método. O tempo seria economizado sem que os alunos tivessem que copiar os textos estudados. Era valorizado, portanto, o presente de avanços em detrimento de um passado pouco louvável.

Por fim, queremos destacar como houve a tendência, desde o início da modernidade, da exaltação de um passado idílico que povoou a educação em algum dado momento. Em Comenius, os traços paradisíacos de uma escola de outrora remontam mais aos antigos. Hoje, a despeito dos discursos sobre o caráter obsoleto das maneiras de ensinar nas escolas, também vemos reverberar menções de que houve um tempo em que as relações entre professores e alunos eram de harmonia e aprendia-se muito mais antes do que no presente, apesar desse último ser apontado como mais avançado. Desse modo, há uma estranha fórmula para lidar com o encontro entre os mais velhos e os mais novos e as maneiras de se tratar o passado, que ora irrompe como não digno de ser imitado e ora como um refúgio de situações que relembram o Éden. E, por conseguinte,

[...] o paradoxo dos discursos que nascem na escola (sobre a leitura ou outros assuntos) consiste em postularem uma norma que não lhes pertence, que tem a ver com um consenso social muito mais amplo que o [...] dos profissionais da pedagogia. E essa enunciação da norma está crivada de contradições insolúveis, que nascem da simples sucessão das gerações: cada pessoa projeta para seus filhos uma escola que lhes possa dar precisamente o que não receberam (línguas estrangeiras, novas tecnologias, etc.). Mas cada pessoa almeja também encontrar, nessa mesma escola, os valores, os gestos e os conhecimentos da sua infância (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 148).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Cintia Maria. Jardins do Ocidente e do Oriente: ordenamento ou recriação da paisagem. **Paisag. Ambiente: Ensaios**, São Paulo, n. 40, p. 107-132, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paam/article/view/131705>. Acesso em: 12 jul. 2023.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

AGNOLIN, Adone. Do Evangelho segundo Lutero a Reforma Religiosa: paradoxos e origens da modernidade. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 19, n. 34, p. 13-48, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/7590>. Acesso em: 10 jul. 2023.

AGNOLIN, Adone. Os apóstolos da civilização – Religião natural e revelação entre os missionários da América: as bases da História das Religiões no surgimento da comparação histórica e etnográfica. **PLURA: Revista de Estudos de Religião**, v. 6, n. 2, p. 140-171, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.18328/2179-0019/plura.v6n2p140-171>. Acesso em: 10 jul. 2022.

AGOSTINHO, Santo. **O mestre**. São Paulo: Landy Livraria Editora, 2002.

ALMEIDA, Felipe Q. de; GOMES, Ivan M.; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. Tradução: João Roberto M. Filho. São Paulo: Brasiliense, 2004.

AQUINO, Julio G. A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica. **R. Educ. Públ**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 351-364, maio/ago. 2015b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2438>. Acesso em: 5 jul. 2020.

AQUINO, Julio G. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 427-444, abr./jun., 2015a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QVXYbbTNxXY97Db9KmbdkGJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2020.

AQUINO, Julio G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, Julio G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio G. Diálogos em *delay*: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. In: AQUINO, Julio G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar e escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019a. p. 115-131.

AQUINO, Julio G. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. In: AQUINO, Julio G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar e escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019b. p. 21-32.

AQUINO, Julio G. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governmento docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2013.

ARIÈS, Philippe. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Tradução: de Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. v. 2.

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

ATTIÉ JÚNIOR, Alfredo. Montesquieu, leitor de Hobbes. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 96, p. 529-539, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/viewFile/67516/70126>. Acesso em: 14 maio 2018.

BACHA, Marcia Neder. **A arte de formar**: o feminino, o infantil e o epistemológico. Petrópolis: Vozes, 2002.

BACHA, Marcia Neder. **Déspotas mirins**: o poder nas novas famílias. São Paulo: Zagodoni Editora, 2012.

BACON, F. **O progresso do conhecimento**. Tradução, apresentação e notas: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

BACON, F. *Novum Organum*. Tradução: José Aluysio Reis de Andrade. **O Dialético**, 2002. Disponível em: [www.odialetico.hpg.com.br](http://www.odialetico.hpg.com.br). Acesso em: 22 nov. 2020.

BARBIER, Frédéric. **História do livro**. São Paulo: Paulistana, 2008.

BARTALINI, Vladimir. Jardim. Imensidade e intimidade. In: ROZESTRATEN, Artur; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de (org.). **Imaginários intempestivos**: arquitetura, design, arte & educação. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 358-381. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/367/323/1329?inline=1>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BATISTA, Douglas E. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a *viva voz* do professor. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, Suppl. 1, p. 256-276, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wg8GR5Qgc5wWLRgZ9DShj6w/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2019.

BATISTA, Douglas E. **Da magnificência da didática a um ensino não-todo**: um ensaio de psicanálise e educação. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052013-145751/pt-br.php>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da modernidade**. Tradução: Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. (Edição eletrônica de julho de 2011). Disponível em: [https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade\\_liquida.pdf](https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Modernidade_liquida.pdf). Acesso: em 27 set. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Tradução: Heindrun Krieger M. da Silva, Arlete Brito e Tânia Jatobá. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3. ed. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. O pedagogo prático e seu método em perene construção: J. H. Pestalozzi (1746-1827). *In*: BOTO, Carlota (org.). **Clássicos do pensamento pedagógico**: olhares entrecruzados. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classe, por escrito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 2-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxnkmd9TpR5KH6g3fZhD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 226-247, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bYVKsn5hSCSsX9P6r3kHPTJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BOTO, Carlota; AQUINO, Julio G. (orgs.). **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEUSP, 2019.

BUENO, Marcelo Martins. **A gênese do conceito de liberdade no pensamento de Thomas Hobbes**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O Renascimento**. Tradução: Rita Canas Mendes. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. 2. ed. rev. ampl. Tradução: Sérgio Goes de Paula. São Paulo: Zahar, 2012.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610148595>. Acesso: 10 out. 2022.

CASSIRER, Ernest. **Indivíduo e cosmos na filosofia do Renascimento**. Tradução: João Azenha Jr; Tradução do grego e do latim Mario Eduardo Viaro. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. I. Tradução: Fulvia M. L.; Guacira M. Machado; José António de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1992.

CERQUEIRA, A. S.; MEGIANI, A. P. T. Como se escrevia a história no século XVII. O uso dos tratados espanhóis, italianos e franceses pelos historiadores portugueses. *Revista de História*, [S.l.], n. 179, p. 01-32, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/145867>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHABU, Victor. Tradução dos discursos de Messala no Diálogo dos Oradores. **Nunt. Antiquos**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 131-151, 2021. Disponível em: [https://periodicos.ufmg.br/index.php/nuntius\\_antiquus/article/view/33152](https://periodicos.ufmg.br/index.php/nuntius_antiquus/article/view/33152). Acesso em: 6 jul. 2022.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. Tradução: Alain François. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 57-74, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cJHk8xrS86TRmWWgLzrsLsL/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2018.

CHARLES, Sébastien. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mario Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004. p. 12-48.

CHARLOT, B. **Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Gualhardo. 2ª edição. Lisboa, Difeu, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. **Entre poder y placer: cultura escrita y literatura em la Edad Moderna**. Madrid: Cátedra, 2000. CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 15 out. 2021.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. Tradução: Oswaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHIQUITO, Ricardo S. **Infância, didática, salvacionismo: implicações em torno da arte de ensinar em Comenius**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-134629/publico/RICARDO\\_SANTOS\\_CHIQUITO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-134629/publico/RICARDO_SANTOS_CHIQUITO.pdf). Acesso em: 19 fev. 2019.

COMENIUS, J. A. **Didáctica magna (Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos)**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1957.

COMENIUS, J. A. **Didática magna (Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos)**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMENIUS, J. A. **O labirinto do mundo e o paraíso do coração**. Tradução: Francisco Valdomiro Lorenz. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2010.

COMENIUS, J. A. **Pampaedia (Educação Universal)**. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Editora Comenius, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CUCHE, Denis. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1993.

DALLABRIDA, Norberto. As reformas religiosas e o nascimento da escolarização ocidental. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 2, p. 207-223, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3535/2199>. Acesso em: 11 set. 2021.

DALLABRIDA, Norberto. Moldar a alma plástica da juventude. **Educação Unisinos** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, v. 5, n. 8, p. 133-150, jan./jun. 2001.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 143-176.

DEL ROIO, José Luiz. **Igreja Medieval: a cristandade latina**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELUMEAU, Jean. **A civilização do Renascimento**. Tradução: Manuel Ruas. Lisboa: Editorial Estampa, 1994. v. 2.

DELUMEAU, Jean. **A confissão e o perdão**: as dificuldades da confissão nos séculos XIII a XVIII. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DELUMEAU, Jean. **Mil anos de felicidade**: uma história do paraíso. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DELUMEAU, Jean. **O medo no Ocidente (1300-1800)**: uma cidade sitiada. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DELUMEAU, Jean. **O que sobrou do paraíso?** Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DELUMEAU, Jean. **Uma história do paraíso**: o jardim das delícias. Tradução: Tereza Perez. Lisboa: Terramar, 1992.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Cartas Persas: passado e presente. **Revista USP**, São Paulo, n. 13, p. 164-172, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25623/27363>. Acesso em: 14 maio 2018.

DIDI-HUBERMAN, G. Cascas. Tradução: André Telles. **Serrote: Uma Revista de Ensaio, Artes Visuais, Ideias e Literatura**, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4684664/mod\\_resource/content/1/Didi-Huberman%20-%20Cascas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4684664/mod_resource/content/1/Didi-Huberman%20-%20Cascas.pdf). Acesso em: 11 out. 2020.

DOSSE, François. **A história**. Tradução: Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: Editora Edusc, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123.

DUBY, Georges. **O tempo das catedrais**: a arte e a sociedade (980-1420). Tradução: José Saramago. São Paulo: Editorial Estampa, 1993.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução: Nuno Garcia Lopes. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Montesquieu e Rousseau**: Pioneiros da Sociologia. São Paulo: Madras, 2008.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Tradução: Maria Adozinda Oliveira Soares. Lisboa: Editora Arcádia, 1979. (Coleção Artes e Letras/Arcádia).

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FALCON, Francisco José Calazans. Introdução à História Moderna. **Contacto-Humanidades**, Rio de Janeiro, n. 13, mar. 1977.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FEBVRE, Lucien. **Michelet e a Renascença**. São Paulo: Editora Página Aberta Ltda, 1995.

FERRIOLO, Massimo Venturi. **Nel grembo dela vita**: le origini dell' Idea di Giardino. Milano: Guerini e Associati, 2000.

FINLEY, M. I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FLORENZANO, Modesto. Notas sobre tradição e ruptura no renascimento e na primeira modernidade. **Revista de História**, v. 135, p. 18-29, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18793>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FLORENZANO, Modesto. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado Moderno no Ocidente. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p. 11-39, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/LypXK3NPB5PXvG3CvBvbLvn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 1996.

FOUCAULT, Michel. As unidades do discurso. *In*: FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 23-33.

FOUCAULT, Michel. O a priori histórico e o arquivo. *In*: FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p. 143-149.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: estética-literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **As utopias medievais**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GANDILLAC, Maurice de. **Gêneses da Modernidade**. Tradução: Lucia Cláudia Leão e Marília Pessoa. Rio de Janeiro: 34 Literatura, 1995.

GARCIA, Maria M. A. O intelectual educacional e o professor crítico: o pastorado das consciências. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002.

GARIN, Eugenio. O homem renascentista. *In*: BURKE, P. *et al.* **O homem renascentista**. Lisboa: Editorial Presença, 1991. p. 9-16.

GASPARIN, João Luiz. Concepção de infância, processo educativo e de alfabetização em João Amós Comênio. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 40, p. 99-118, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/871>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio**: a emergência da modernidade na educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994.

GÉLIS, Jacques. A individuação da criança. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. A crise da escola é a crise da democracia. Entrevista concedida à Ana Torres Menárguez. **El País**, Barcelon, 14 maio 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024\\_184967.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html). Acesso em: 20 set. 2022.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Introdução à Didáctica Magna (Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957. p. 5-41.

HANSEN, João Adolfo. Educando príncipes no espelho. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moisés (orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. p. 61-97.

HARTOG, François. **Os antigos, o passado e o presente**. Tradução: Sonia Lacerda, Marcos Veneu e José Otávio Guimarães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HAZARD, Paul Gustave Marie Camille. **Crise da consciência europeia**. Lisboa: Edições Cosmos, 1948.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História**. Tradução: Dilson Bueno de Faria Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

HELLER, Agnes. **O homem do Renascimento**. Lisboa: Presença, 1982.

HESPANHA, António Manuel. **História das instituições: épocas medieval e moderna**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. *In: Coleção Os pensadores*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOLANDA, Sergio B. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. Tradução: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HUIZINGA, Johan. **O declínio da Idade Média**. Tradução: Augusto Abelaira. São Paulo: Verbo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida. Rev. César Benjamin Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2006.

KRISTELLER, Paul Oskar. **El pensamiento renacentista y las artes**. Madrid: Taurus Ediciones, 1986.

KULESZA, W. A. **Comenius e a persistência da utopia em educação**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p. 87-182.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do eu e educação*. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida**: a usura na Idade Média. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et. al.* Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1990.

LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média**: tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

LEBRUN, Gérard. **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LENOBLE, Robert. **História da ideia de natureza**. Lisboa: Edições 70, 2002.

LEODORO, Marcos Pires. **Pensamento, cultura científica e educação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. p. 106-136. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26042007-163902/pt-br.php>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIPOVETSKY, G.; Serroy, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIPOVETSKY, G. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas e uma prédica para que se mandem os filhos à escola. *In*: LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995. p. 299-363.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. Os primórdios Escritos de 1517 a 1519. São Leopoldo: Editora Sinodal; Porto Alegre: Concórdia Editora, 1987. v. 1.

MACHADO, Lourival G. **Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Livraria Martins Editora/Editora da Universidade de São Paulo, 1968.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MARIANO, Alexandra de Brito. O Sonho de Luis Vives. *In*: SOARES, Nair de Nazaré C. Soares; TEIXEIRA, Cláudia (coords.). **Legado clássico no Renascimento e sua recepção: contributos para a renovação do espaço cultural europeu**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, s.d. p. 201-211. Disponível em: [https://doi.org/10.14195/978-989-26-1293-5\\_11](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1293-5_11) [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10208/1/O\\_Sonho\\_de\\_Luis\\_Vives.pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10208/1/O_Sonho_de_Luis_Vives.pdf). Acesso em: 26 jun. 2023.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63171>. Acesso em: 20 out. 2020.

MARQUES, A.; BERUTTI, Flávio C.; FARIA, Ricardo de Moura. **História Moderna através de textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1990. p. 11-14.

MONTAIGNE, M. **Da educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MONTESQUIEU. **O espírito das leis**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

MOUSNIER, Roland. **História geral das civilizações: séculos XVI e XVII**. Os progressos da civilização europeia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

MILTON, John. **O Paraíso Perdido**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, s.d.

MILTON, John. **O Paraíso Perdido**. Tradução: António José de Lima Leitão. Rio de Janeiro: eBooksBrasil, 2006. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/paraisoperdido.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

MORUS, Thomas. **Utopia**. Edição: Ridendo Castigat Mores. [S.l.]: eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/utopia.html>. Acesso em: 05 jul. 22.

MUNAKATA, Kazumi. Educação e modernidade: sob as figuras do relógio e da tipografia. **Educar**, Curitiba, n.18, p.43-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MxzvHb5NqJSvNvnMZBVRVWt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 23.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, António. **Do Mestre-Escola ao professor do Ensino Primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Lisboa: Gráfica 2000. Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação, 1986.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educacion**, [S.l.], p. 1-18, 2009. Disponível em: [https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07\\_por.pdf](https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf) . Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **História da Educação Brasileira**. Formação do Campo. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005, p. 13-18.

O’GORMAN, Edmund. **A invenção da América**: reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu devir. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Editora Ática, 1997.

PAGDEN, Anthony. **La caída del hombre natural**: el índio americano y los orígenes de la etnología comparativa. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

PAIVA, W. A. de. O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 147-178, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/83324>. Acesso em: 10 out. 2022.

PATAI, Raphael. **O mito e o homem moderno**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Fernando G. V. R. O extraordinário como fonte do imaginário. Arquitetura, cidade e ficção científica na idealização do futuro. *In*: ALMEIDA, R.; BECCARI, M.; ROZESTRATEN, Artur (orgs.). **Imaginários intempestivos**: arquitetura, design, arte & educação. São Paulo: FEUSP, 2019. p. 35-58. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/367/323/1329>. Acesso em: 08 out. 2022.

REDONDI, Pietro. **Galileu herético**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIBEIRO, Renato Janine. Dos magos e da sabedoria. **Revista USP**, [S. l.], n. 11, p. 37-40, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/52203>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RIBEIRO, Renato Janine. História e revolução. A Revolução Francesa e uma nova ideia de história. **Revista USP**, São Paulo, p. 12-18, mar./maio 1989.

ROMANO, Ruggiero; TENENTI, Alberto. **Los fundamentos del mundo moderno**: Edad Media Tardia, Renacimiento, Reforma. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A., 1967.

ROTTERDAM, Erasmo de. De pueris e A civilidade pueril [excertos]. *In*: FERACINE, Luiz (compilador). **Erasmus de Rotterdam**: o mais eminente filósofo da Renascença. São Paulo: Lafonte, 2011. p. 76-198.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 30-45.

ROSSI, Paulo. **A ciência e a filosofia dos modernos**: aspectos da revolução científica. São Paulo: UNESP, 1992.

ROSSI, Paulo. **Francis Bacon**: da magia à ciência. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini. Londrina: Eduel; Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

ROSSI, Paulo. **Naufrágios sem espectador**: a ideia do progresso. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ROSSI, Paulo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Tradução: Antonio Angonese. Bauru: EDUSC, Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

ROSSI, Paulo. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios das histórias das ideias. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado. Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. *In*: CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. v. 1. p. 147-184.

SALDANHA, Nelson. O jardim e a praça: ensaio sobre o lado “privado” e o lado “público” da vida social e histórica. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 11, n. 1, p. 105-121, jan./jun., 1983.

SALIBA, Elias Thomé. Aventuras modernas e desventuras pós-modernas. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 309-325.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCATOLIN, Adriano. **A invenção no Do orador de Cícero**: um estudo à luz de Ad Familiares, I, 9, 23. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-19022010-165443/publico/ADRIANO\\_SCATOLIN.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-19022010-165443/publico/ADRIANO_SCATOLIN.pdf). Acesso em: 22 fev. 2019.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**. Tradução: Marcos Aarão Reis. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. **O renascimento**. 4. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1986.

SILVA, Rogério Forastieri da. **História da historiografia**. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In*: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo Cortez, 2001. p. 99-127.

SOUSA, F. C. O que é "ser adulto": as práticas e representações sociais sobre o que é "ser adulto" na sociedade portuguesa. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 56-69, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11459>. Acesso em: 27 jun. 2023.

SOUZA, Laura de Mello e. Idade Média e Época Moderna: fronteiras e problemas. **Signum: Revista do Abrem**, São Paulo, n. 7, p. 223-248, 2005.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade**: desacertos de um consenso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

TELLES, Lygia Fagundes Telles. **Conspiração de Nuvens**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. Erasmo, o humanismo e a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1236>. Acesso em: 27 jun. 2023.

TREVOR-ROPER, Hugh Redwald. **Religião, reforma e transformação social**. Lisboa/São Paulo: Editorial Presença e Martins Fontes, 1981.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992, p. 1-17. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VASARI, Giorgio. Vida de Leonardo da Vinci, pintor e escultor florentino. Tradução: Fernanda Marinho. *In*: VASARI, Giorgio. **Le Vite di più eccellenti pittori, scultori e architettori, nelle redazione del 1550 e 1568**. Florença: Studio per Edizione Scelte, 1966-1987. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ee08sn5>. Acesso em: 12 out. 2021.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade da Idade Média Ocidental. Séc. VIII-XIII**. Tradução: Teresa Antunes Cardoso. Lisboa: Editorial Estampa, 1995

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: UNESP, 1990.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mitos e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Tradução: Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEYNE, Paul. **Acreditavam os gregos em seus mitos? Ensaio sobre a imaginação constituinte**. Tradução: Horácio González e Miltom Meira Nascimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Tradução: Alda Baltazar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. rev. Brasília: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

VIEIRA, António. **História do futuro**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1981.

VIVES, Juan Luis. **Obras completas**. Madrid: M. Aguilar Editor, 1948.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: M. Irene de Q.F. Szmrecsányi e Tamás J.M.K. Szmrecsányi. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

WOLF, Philippe. **Outono da Idade Média ou primavera dos tempos modernos**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WOORTMANN, Klaas. **Religião e ciência no Renascimento**. Brasília: UNB, 1997.