

## A DISCIPLINA NO PENSAMENTO DE KANT E COMENIUS: INFLUÊNCIAS NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MODERNA

### *THE DISCIPLINE IN THE THOUGHT OF KANT AND COMENIUS: INFLUENCES IN THE ORGANIZATION OF MODERN SCHOOL*

MATEUS LORENZON\*  
JACQUELINE SILVA DA SILVA\*\*

#### RESUMO

Busca-se no estudo elucidar de que modo o pensamento pedagógico de Kant - arquiteto do projeto de mundo moderno - e Comenius - *fundador* da pedagogia - influenciaram os modos pelos quais os elementos arquitetônicos são dispostos na instituição escolar. O estudo caracteriza-se como uma revisão da literatura, na qual as obras dos autores citados foram analisadas a partir de autores como Foucault (2008, 2013), Bujes (2003) e Dornelles (2004). Observa-se que na obra desses pensadores, a disciplina é compreendida como instrumento necessário para impedir que a selvageria e a animalidade tornem-se latentes no homem. Todavia, a disciplina não deve ser compreendida como um mecanismo de punição ou suplicio, mas sim como um recurso que impede a manifestação de atos pecaminosos. Nessa perspectiva, compreende-se que foram constituídos nas escolas mecanismos e estratégias, tais como a própria organização espacial, que materializaram esse modo de pensar.

**Palavras-chave:** Modernidade. Escola. Disciplina.

#### ABSTRACT

*In this study, we seek to elucidate how the pedagogical thinking of Kant - architect of the modern world project - and Comenius - founder of pedagogy - influenced the ways in which the architectural elements are arranged in the school institution. The study is characterized as a literature review, in which the works of the cited authors were analyzed from authors such as Foucault (2008, 2013), Bujes (2003) and Dornelles (2004). We note that in the work of both thinkers discipline is understood as a necessary instrument to extract from man, his savagery and animality. However, discipline should not be understood as a mechanism of punishment, but rather as a resource that prevents the manifestation of sinful acts. In this perspective, it is understood that mechanisms and strategies, such as spatial organization, have been constituted in schools that have materialized this way of thinking.*

**Keywords:** Modernity. School. Discipline.

\* Graduado em Pedagogia. Discente no Programa de Pós Graduação em Ensino - UNIVATES. Docente na rede pública de ensino de Arroio do Meio/RS. mateusmlorenzon@gmail.com

\* Doutora em Educação - UFRGS. Professora do Programa de Pós Graduação em Ensino - UNIVATES. jacqueh@univates.br

## INTRODUÇÃO

Este estudo é um desdobramento de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, que tem como objetivo investigar como as configurações arquitetônicas das escolas de Educação Infantil favorecem as experiências poéticas das crianças. Quando se propõe a mudança nas organizações espaciais das instituições, uma das principais dificuldades encontradas refere-se à percepção naturalizada dos docentes em relação ao contexto de ensino. Reconhece-se que a proposição de mudanças do espaço de sala de aula passa por uma reflexão ética, uma revisão dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a prática, por um processo de desenvolvimento profissional e, também, por uma desnaturalização do caráter transcendente e a-histórico das instituições de ensino.

Neste artigo, o foco de análise consiste em buscar desnaturalizar os espaços escolares, apresentando que as escolhas pedagógicas realizadas no momento em que se planeja o espaço, antes de estarem orientadas para a aprendizagem das crianças, visam à formação de um determinado sujeito e são condicionadas por relações de saber-poder (VEIGA-NETO, 2004, 2007). Assim, o texto insere-se em uma perspectiva que visa investigar “*como a escola se transformou naquilo que é*”. Nesse sentido, busca-se, neste artigo, analisar de que modo o pensamento pedagógico de Kant - arquiteto do projeto de mundo moderno - e Comenius - *fundador* da pedagogia - influenciaram a organização da escola moderna.

Parte-se do pressuposto de que a escola e a pedagogia são instituições modernas, isto é, que se consolidam entre o Século XVI e Século XVIII, período marcado pela consolidação de um projeto de mundo e por profundas reconfigurações espaço-temporais e nos modos de organização social. Varela e Alvarez-Uria (1992) entendem que ao pressupor que a escola tem origens nas sociedades antigas clássicas, acaba-se não percebendo que as instituições são encarregadas de consolidar um determinado projeto de mundo.

Logo, corrobora-se com Veiga-Neto (2004) quando afirma que a escola não é resultante de um aperfeiçoamento do modo de pensar a sociedade, mas origina-se em decorrência de uma ruptura com aquilo que até então tinha sido pensado. A emergência da instituição escolar está “[...] profundamente articulada com muitas outras transformações [...] que se operavam no Ocidente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 66). Uma das condições que permitiram a constituição das instituições escolares é a constituição de um sujeito infantil (BUJES, 2002; DORNELLES, 2005). Os estudos de Ariès (2011) evidenciam que, na Idade Média, não se tinha clareza acerca do estatuto da infância<sup>1</sup>, sendo que a visibilidade dada a esse período da vida começa a surgir concomitante com a criação das instituições de ensino.

A compreensão da emergência da instituição escolar exige uma análise sobre os processos que permitiram o surgimento da infância e dos discursos sobre ela. A concepção de infância pura e educável, descrita por Rousseau (1979), mas presente na obra de Comenius (2011) e Kant (2012), faz com que surjam uma série de instituições de sequestro (NARODOWSKY, 2004). A escolarização corresponde a esse processo de retirar a criança de um contexto social e biológico e a institucionalizá-la. Em relação aos objetivos da instituição escolar, Kant (2012) destaca que sua função principal, antes de instruir as crianças, é discipliná-las. É a recorrência do conceito de disciplinamento nas obras clássicas da educação que faz com que se questione e se transforme esse conceito em um objeto de estudo. Visto que os autores citados anteriormente destacam que a aplicação deve ser feita

<sup>1</sup> Destacamos aqui a diferença conceitual entre infância e criança, sendo que ambas não são compreendidas como sinônimos. O termo criança designa uma fase biológica da vida, enquanto infância refere-se aos sentimentos que atribuímos a esse período da vida.

de modo sutil, sem suplício, castigos e agressões (COMENIUS, 2011; KANT, 2012), pensamos que foram criadas estratégias de disciplinamento do corpo infantil. Foucault (2008, 2013) analisa alguns desses mecanismos, destacando o panóptico, o exame e a cronometrização do tempo.

Antes de apresentar o modo com que o estudo está organizado, cabe destacar que a *disciplina* não é uma invenção dos modernos. Noguera-Ramírez (2011) analisa, por exemplo, que na obra de Santo Agostinho há recorrência do termo disciplina como uma forma de correção do homem. O que ocorre na modernidade é uma reconfiguração da sua função, na qual ela passa a ser compreendida como um elemento necessário para dirigir a sociedade e protegê-la. Como será discutido posteriormente, a disciplina preconizada pelos autores modernos é uma forma de direcionar o indivíduo que se expande por toda a extensão social.

Na primeira seção do estudo, intitulada “A Infância: Um fenômeno Moderno”, analisa-se a ausência de um sentimento de infância no período medieval e as condições que permitiram o seu surgimento na Modernidade. Posteriormente, na seção intitulada “A disciplina como fundamento das instituições educativas”, apresenta-se o contexto no qual a obra *Sobre a Pedagogia* de Immanuel Kant e *Didática Magna* de Jam Amos Comenius foram produzidas e analisam-se alguns excertos dessas obras que se referem à função da disciplina na Educação das Crianças. A terceira seção do estudo - “Operacionalizando estratégias de disciplinamento: o espaço escolar” - disserta-se acerca da organização arquitetônica das escolas de Educação Infantil e o modo pelo qual elas se constituíram em estratégias de disciplinamento e assujeitamento das crianças.

## A INFÂNCIA: UM FENÔMENO MODERNO

A infância, segundo Postman (1999, p. 12), corresponde a “uma das grandes invenções da Renascença”. Logo, percebe-se que em períodos anteriores, tais como a Idade Média, a infância não existiria. A afirmação do autor tem como base o pensamento de Ariès (2011), que propõe uma extensa e detalhada análise de representações iconográficas da antiguidade clássica e do período medieval para identificar as imagens de infância subjacente a elas.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, em um sentido que nos parece muito distante do nosso sistema e de nossa visão (ARIÈS, 2011, p. 17).

As primeiras representações realistas das crianças, aparecem, segundo o autor, no século XIII, com o uso de figuras do anjo ou do Menino Jesus. No período entre o Século XV e Século XVI surgem representações da criança junto ao adulto em situações de vida coletiva. O pintor flamengo Pieter Bruegel, em alguns de seus quadros, tais como *A Dança dos Camponeses* (1567) e *Casamento de Camponeses* (1567), ao representar a vida cotidiana do período, apresenta também algumas imagens de criança presentes no período. Destaca-se que é perceptível que não há uma divisão entre o mundo de crianças e adultos. Assim, crianças são vistas bebendo ou convivendo com os adultos, tal como pode ser observado na pintura e *A Luta entre o Carnaval e a Quaresma* (1569). Outro aspecto a ser destacado é que até mesmo as roupas utilizadas pelas

crianças e adultos são similares. Subjaz nas imagens citadas uma representação de infância como um adulto em miniatura.

Percebe-se que no período até o Século XVII não há um sentimento especial em relação às crianças. Kohan (2011, p. 63) analisa que, nas sociedades antigas, a ideia de infância estava relacionada a um “ período relativamente curto, mais frágil da vida, em que uma pessoa ainda não pode satisfazer por si mesma suas necessidades básicas”. Havia pouca ou quase nenhuma distinção entre os mundos adultos e infantis. Segundo Postman (1999, p. 29), “o menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (POSTMAN, 1999, p. 29). A ausência de representações iconográficas de imagem de criança idealizada, tal como a existente na contemporaneidade, seria então reflexo dessa ausência de um sentimento em relação a essa faixa etária.

Em decorrência da ausência dessa imagem da infância, Postman (1999, p. 29) afirma que “[...] no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 1999, p. 29). Assim, torna-se compreensível a ausência de uma estrutura escolar para o acolhimento dessas crianças. Os processos educativos desse período, segundo Kohan (2011), ocorriam sem a existência de uma instituição específica.

A ausência de um sentimento de infância, segundo Ariès (2011) pode ser decorrente das altas taxas de mortalidade infantil do período. Predominava um sentimento de que “[...] se faziam várias crianças para conservar apenas algumas” (ARIÈS, 2011, p. 21-22). Em decorrência da alta mortalidade das crianças, os adultos não poderiam nutrir para com elas um sentimento especial ou envolvimento emocional. O infanticídio era uma ação tolerada e predominava uma concepção da necessidade de ter um grande número de filhos para que alguns deles pudessem sobreviver (ARIÈS, 2011;).

Por sua vez, Postman (1999) apresenta uma outra explicação sobre a ausência desse sentimento. Para o autor, em uma sociedade marcada pela oralidade, não há uma distinção entre o mundo adulto e o mundo das crianças. Não há segredos a serem mantidos por um segmento específico da população. No livro *O Desaparecimento da Infância*, Postman (1999) entende que o fenômeno infantil deve ser diretamente associado à democratização da escrita e à invenção da imprensa. Segundo o autor, se na Idade Média não existiam diferenças segmentárias na população é porque todos tinham acesso a todas as informações. Entretanto, com a criação da imprensa “[...] criou-se uma nova definição de idade adulta baseada na competência da leitura e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência da leitura” (POSTMAN, 1999, p. 32). A difusão da escrita criou um mundo simbólico novo, do qual as crianças foram expulsas devido à sua incapacidade de compreender o conjunto de códigos.

As explicações de Postman (1999) sobre o aparecimento da infância conduzem assim a uma explicação do porquê era necessário educá-las. O mundo adulto - mundo da leitura - era um contexto de segredos, pois a criança não teria como acessá-los em decorrência de sua incapacidade de decodificá-los. A escolarização das crianças seria justificada pela necessidade de introduzi-las nesse mundo simbólico e desenvolver nelas as habilidades necessárias para a leitura.

Ao retomarmos o pensamento de Ariès (2011) em relação à mortalidade infantil, podemos compreender o surgimento da infância a partir da ideia de biopolítica proposta por Foucault (2008). Boto (2002, p. 12), ao estudar a obra de Ariès (2011), destaca que, para o autor, a construção de uma sensibilidade em relação à infância ocorre em decorrência de “acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças”. Todavia, essas mudanças na organização familiar e a diminui-

ção da taxa de mortalidade não foram resultantes de um progresso ou desenvolvimento da sociedade europeia, mas sim decorrentes de uma mudança dos mecanismos de aplicação do poder.

Ao analisarmos o contexto do processo de emergência da infância, torna-se perceptível a relação existente entre a infância e a biopolítica. Gadelha (2013, p. 57) destaca que:

A questão é que, por volta dos Séculos XVII e XVIII, as sociedades ocidentais verão emergir uma nova mecânica e uma nova economia do poder, uma nova forma de estrategização social do poder, contando com princípios, com mecanismos, procedimentos e instrumentos singulares de dominação, heterogêneos e incompatíveis, à primeira vista, àqueles característicos do modelo de soberania. Senão vejamos: por princípio, ela tem como imperativo maximizar as forças sujeitadas, assim como as forças e a eficácia daquilo que torna possível essa sujeição, razão pela qual se pode falar de um cálculo do poder [...] em vez de visa à exploração da terra e de seus produtos, incide preliminarmente sobre os corpos e suas potências, adestrando-os, deles extraindo tempo e trabalho.

Foucault (2008) analisa que, nos períodos anteriores ao Século XVII e XVIII, predominava no continente europeu um poder soberano, que se preocupava com as extensões territoriais em detrimento da população. O soberano exercia um poder de dominação sobre esse território e os recursos que ali se encontravam. Noguera-Ramirez (2011) identifica que esse período resultou em novas técnicas que passaram a não mais visar à obediência dos súditos, mas sobretudo influir sobre ela. Assim, no período citado, ocorre uma reconfiguração nos mecanismos de poder, na qual há uma redescoberta da população. Bujes (2002, p. 76) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que é “no raiar da Modernidade, esmaece o poder do soberano que cuida de todos como coisas de seu território. Trata-se, agora, de dar conta de populações mais densas, cada vez mais concentradas, sem, no entanto, descuidar de cada indivíduo singular”. Nesse sentido, Dornelles (2004, p. 48) afirma que essa nova forma de poder - biopoder - foi aplicada sobre o corpo-máquina e o corpo-espécie. O primeiro passa a ser compreendido como algo que precisa “ser adestrado, treinado, para retirar-lhe o máximo de suas forças” (DORNELLES, 2004, p. 48). Com o intuito de alcançar esses objetivos, a Modernidade é marcada pela emergência de uma série de instituições de sequestro (NARODOWSKI, 2004) que trabalham com esses corpos. Dentre essas instituições, podemos citar as escolas, presídios, exército e manicômios. Nasce também as Ciências Humanas e da Saúde com o intuito de produzir um saber-poder sobre esse corpo-máquina e o corpo-espécie.

Se partimos das premissas apresentadas acima, torna-se visível que a descoberta da infância está relacionada com a própria descoberta da população e de técnicas necessárias para governá-la, sobretudo, para fazer com que a população viva. Dornelles (2004, p. 28) afirma que, dessa forma, passa a existir também uma série de mecanismos que incidem diretamente na vida das crianças. Por meio dessas estratégias, passa-se a almejar que “[...] as já nascidas se mantivessem vivas, restringindo que as crianças nascessem uma após as outras”. O desperdício da vida infantil passa a não ser mais tolerado, o que faz com que surja uma série de guias e orientações destinadas às famílias, indicando os modos pelos quais deviam trabalhar com seus filhos.

Uma vez que emerge um sentimento de infância, surgem também as possibilidades de institucionalização. Neste sentido, é a partir de uma imagem de infância carente e que necessita de cuidados especiais para não ser corrompida que emergem as propostas de Educação da Infância. Frente a isso,

Bujes (2002, p. 36) afirma que “a educação da infância insere-se, pois, nesse conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações através de processos de controle e de normalização”. As escolas e as práticas pedagógicas não são a-históricas, mas sim uma tecnologia de época que “foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a planejou e procurou pô-la em prática: a modernidade” (SIBILIA, 2010, p. 17). Visto que a consolidação de um projeto de mundo moderno exigia um novo ator social, a instituição escolar é incumbida de formar esse sujeito desde a mais tenra idade. Operando práticas que levariam a um maior autocontrole e abandono dos impulsos.

## A DISCIPLINA COMO FUNDAMENTO DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Finalizamos a seção anterior indicando que a difusão das instituições escolares está associada diretamente a dois fenômenos específicos. O primeiro refere-se à emergência da própria infância. O segundo refere-se às mudanças sociais e específicas que estavam ocorrendo no contexto social e cultural do período. Elias (1994a, 1994b), ao longo do seu estudo sobre a constituição da civilização, identifica que se tornava necessário que algumas ações humanas “[...] mais animais fossem excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada” (ELIAS, 1994b, p. 194).

O convívio público dos homens exige o desenvolvimento de um autocontrole sobre suas próprias ações, a fim de fazer com que o rústico torne-se “sofisticado; ao bárbaro, cumpria aprender a elegância” (BOTO, 2002, p. 19). O acortesamento dos guerreiros e o controle das pulsões passa a tornar-se objeto central no processo de construção da Moderna civilização Ocidental e, para isso, a Educação emerge como uma proposta eficiente e produtiva. Noguera-Ramírez (2011) analisa que é nesse período, por volta do Século XVI, que surgem as primeiras orientações que se referem à educação dos príncipes. Há uma tendência de enfatizar a necessidade de uma educação erudita, em detrimento da educação voltada para as armas. Nesse período, os pensadores tentam “justificar a necessidade, não da educação da juventude, mas da criação e da educação das crianças desde os tenros anos nos quais a infância [...] é ainda dúctil e maleável” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 82). Surge, assim, o que o autor designa de *homo docibilis*, isto é, um sujeito que pode ser disciplinado e é capaz de aprender.

Conforme analisamos na seção anterior, a infância da Idade Moderna é uma “criança percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir” (BOTO, 2002, p. 17), ou seja, o *homo docibilis*. Essa imagem da infância é revelada por exemplo, na obra *Emílio ou da Educação* de Rousseau (1979), quando afirma que:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. [...] Tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim. Sem isso, tudo iria de mal a pior e nossa espécie não deve ser formada pela metade. No estado em que já se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. [...] Ele seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele batendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (ROUSSEAU, 1979, p. 9).

A análise do excerto acima permite elucidar uma imagem da criança como um sujeito puro, inocente e perfeito, mas que acaba sendo corrompida pelo contexto no qual está inserida. Tal perspectiva é latente também, no pensamento de Comenius (2011, p. 78) quando este, usando uma metáfora, justifica a educação das crianças na mais tenra idade “a natureza de todas as coisas que nascem é tal que se plasmam e se moldam com grande facilidade quando ainda são tenras, ao passo que endurecidas, se recusam a obedecer”. Frente a sua incapacidade e fragilidade, a criança passa a ser um elemento que precisa “[...] ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (BOTO, 2002, p. 17). O estatuto da infância, afirma Dornelles (2004), é que faz com que ela seja disciplinada.

Se para pensadores humanistas, tais como Erasmo e Montaigne, a escolarização das crianças não eram uma alternativa viável e digna, na Renascença surgem “os primeiros tratados modernos com a finalidade de edificar uma normalização de comportamentos prescritos” (BOTO, 2002, p. 17). Nesse período, a infância torna-se um objeto de estudo, passa a ser racionalizada e elaboram-se prescrições sobre os modos pelos quais ela deve ser educada. Assim, se até então a escola não era sinônimo de Infância, na Modernidade há uma transformação da categoria infância, na qual ela é associada à ideia de aluno. Comenius (2011, p. 80) descreve assim que, se somente o homem possuiu uma fase da vida com anos de juventude, é porque esse período precisa ser empregado para a formação dos sujeitos. Para o autor morávio, Deus “deixou-nos por tão longo tempo inaptos para as preocupações familiares e políticas com o fim de tornar-nos mais capacitados para elas por todo o resto de nossa vida”.

O que pretendemos demonstrar é que a existência de um *homo docibilis* faz com que a escola se configure como lugar em que a humanidade do homem é produzida em detrimento de sua animalidade. Então, a Modernidade demarca “[...] a passagem do limiar da discursividade das artes de educar, momento caracterizado [...] pelo aparecimento de outra arte [...], a didática como arte de ensinar e de aprender” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 79). Assim, é nesse período, com obras como *Didática Magna* (COMENIUS, 2011), *Sobre a Pedagogia* (KANT, 2012) e *Emílio* (ROUSSEAU, 1979) que o discurso pedagógico atinge seu limiar epistemológico.

Reconhecemos que, em períodos anteriores à Modernidade, existiram colégios, mas os objetivos e os modos que eles operavam divergiam do modo tal como conhecemos. Um exemplo disso é apresentado por Durkheim (1995, p. 113) que, ao estudar a constituição dos colégios do período medieval, afirma que os estudantes que ocupavam esse espaço eram conhecidos pelo desregramento, o que fazia com que, por vezes, esses estudantes andassem armados pelas ruas, agredissem passantes e cometessem crimes. O autor afirma que “o homem da Idade Média [...] estava muito próximo da barbárie para não ter inclinações à violência sob todas as suas formas; suas paixões fogosas, tumultuadas, não eram daquelas que se dobram docilmente sob o jugo”. Os excessos dos estudantes fizeram com que as universidades francesas do período proibissem a expedição de diplomas para estudantes que não residissem em internatos. Boto (2002) destaca que, na Modernidade, os colégios passam a designar uma racionalidade específica, transformando-se em um elemento essencial para a formação do homem moderno.

Da mesma forma, é preciso destacar que a disciplina também não foi uma invenção dos arquitetos da modernidade. Noguera-Ramírez (2011, p. 123) entende que a virada conceitual na definição de disciplina ocorre na obra de Tomás de Aquino, mudança esta “[...] descrita como uma passagem do rigor para a docilidade, ou seja, de uma concepção centrada na ideia da carne corrupta que precisa ser reprimida [...] para outra na qual se enfatiza a natureza perfectível do homem e, portanto, sua docilidade”. Assim, os autores estudados não podem ser compreendidos como *criadores* dos termos,

mas sim, agentes que constroem um rearranjo no mosaico pedagógico introduzindo “[...] alguns dos mais relevantes mecanismos que perpetuam ao longo desses últimos quatro séculos na Pedagogia” (NARODOWSKI, 2004, p. 13).

Propomos agora, conforme já enunciado anteriormente, analisar duas obras consideradas fundantes do pensamento pedagógico moderno. A primeira delas é a *Didática Magna*, escrita por Comenius em 1649 (Século XVII). Narodowski (2004) afirma que essa obra, além de ser um marco da pedagogia moderna, é uma resposta ao problema representado pelo corpo infantil. A segunda obra analisada é o texto *Sobre a Pedagogia*, resultante de compilações de palestras e textos de Immanuel Kant, feitas por seu aluno Friedrich Theodor Rink. As palestras foram ministradas no período entre o ano de 1776 e 1787, sendo a primeira edição do texto apresentada em 1803.

Jam Amos Comenius (2011, p. 1), na página introdutória de sua obra, afirma que nela será apresentada “[...] a arte universal de ensinar tudo a todos”. Narodowski (2004) destaca que a obra do pastor morávio possui uma intencionalidade pansófica, isto é, uma concepção de educação universal que não exclui nenhum segmento da população jovem. Por idealizar o ensino de tudo a todos, torna-se visível que o autor almeja a criação de uma macroestrutura escolar que extraísse as crianças do seio familiar e as colocasse em um espaço específico para a educação.

Passa a existir, assim, um currículo, uma compilação de conteúdos e uma cultura que precisam ser ensinadas para as crianças e que deveriam ser privilegiadas em detrimento das aprendizagens cotidianas (DORNELLES, 2004). Noguera-Ramírez (2011), ao analisar a obra comeniana, destaca que há uma virada na lógica de funcionamento do ensino. Nas universidades do período medieval, o foco era a aprendizagem ativa do estudante. Para Comenius (2011, p. 13), há uma ênfase no ensino e na busca de uma “[...] arte de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que os docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria”. Percebe-se assim uma preocupação quanto aos modos de ensinar, em que há uma ênfase no ensino coletivo, sendo que “o professor não deveria [...] jamais ensinar um só aluno; mas dirigir-se a todos juntos e de uma só vez; falando a todos como se, agrupados, eles formassem um só” (BOTO, 2002, p. 39). Visto isso, cabe destacar o que o autor afirma ser o objetivo de sua obra:

Que a proa e a popa de nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que as escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (COMENIUS, 2011, p. 12)

Parece-nos que, nesse excerto, torna-se visível a articulação existente entre o pensamento moderno e a *Didática Magna*. Essa relação é elucidada quando o autor enfatiza que o fim último da educação consistiria na constituição da república onde predominam a luz, a ordem e a paz. Quanto à ideia de luz, poderíamos entendê-la como sinônimo da razão. Um homem iluminado seria o sujeito cortês, capaz de racionalizar seus atos em vez de agir por impulsos. A ordem, a paz e a tranquilidade também podem ser vistas como parte do fenômeno de acortesamento dos sujeitos. Elias (1994b, p. 216-217) destaca que, para que o processo civilizador ocorresse seria preciso que “[...] a nobreza belicosa fosse substituída por uma nobreza domada, com emoções abrandadas [...] em todos os grandes processos civilizadores, uma das transições mais decisivas é a de guerreiros

para cortesãos”. No pensamento de Comenius (2011), a escola poderia assumir essa função que teria como finalidade a constituição de uma sociedade mais pacífica. O educador morávio, quando se refere às questões da disciplina afirma que “[...] a disciplina mais severa não deve ser exercida no que se refere ao estudo e às letras, mas aos costumes” (COMENIUS, 2011, p. 312). Logo, percebe-se que a disciplina é pensada, não para favorecer a aprendizagem das letras, mas para diminuir hábitos e ações que atentam a moral.

Pensamos que essa atribuição foi dada à escola, uma vez que “[...] entre todas essas instituições, a escola é a mais geral, isto é, a escola é aquela que se estende - ou a que deve se estender, é o que se espera - mais ampla e duradoramente a todos os indivíduos dessa sociedade que quer ser civilizada” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99). A escola, por sua grande abrangência, poderia inculcar no *homo docibilis* hábitos de cortesia.

A disciplina, tanto para Comenius (2011) quanto para Kant (2012), desempenha um papel essencial na constituição do indivíduo. Comenius (2011, p. 71) destaca que “[...] não sem razão, alguém definiu o homem como um animal disciplinável, porque ninguém pode tornar-se homem sem disciplina”, e, em outro momento, afirma ainda que “fique estabelecido, pois, que a todos os que nasceram homens, a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis” (*ibid*, p. 76). E em Kant (2012, p. 9-10) encontramos que “a disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é já tudo mediante o instinto; uma razão alheia já lhe dispensou tudo de que ele precisa. O homem, porém, tem precisão de uma razão própria”. Parece-nos clara, nos excertos transcritos, a função que a disciplina desempenha no pensamento dos autores: evitar que a animalidade emerja no indivíduo.

A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação - a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irreflectido. A disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a acção pela qual se remove o elemento selvagem do homem (KANT, 2012, p. 10).

O papel da educação, para Kant (2012, p. 17), compreende em uma arte de desenvolver predisposições inatas no indivíduo: “uma boa educação é justamente aquilo donde brota o bem no mundo! É necessário somente desenvolver cada vez mais os germes que residem no homem. [...] A causa do mal é somente o não se submeter à natureza e às regras. No homem residem apenas germes para o bem”. Comenius (2011, p. 115) também corrobora com essa pressuposição ao afirmar que “não há espelho tão sujo que de algum modo não receba imagens, nem tábua tão áspera na qual não se possa, de algum modo, inscrever alguma coisa”. O sujeito moderno descrito por Comenius (2011), Kant (2012) e, também, Rousseau (1979) é assim um sujeito que nasce apto para aprender e maleável, no qual devem ser inculcados bons hábitos.

Ao tratarmos de um sujeito educável e no qual podem ser inculcados os hábitos de cortesia necessária para a convivência no mundo moderno, a disciplina não ocupa um papel secundário, mas sim uma função protagonista do processo educativo. Comenius (2011) vale-se de um provérbio do período para introduzir o capítulo da *Didática Magna* que abordará a disciplina:

Diz acertadamente um provérbio boêmio: “Escola sem disciplina é como moinho sem água”. Assim como o moinho para quando lhe tiram a água, também a escola procede com lentidão se for retirada a disciplina. Igualmente na lavoura que não é

mondada logo nascem entre as sementes cizânias danossíssimas, e a árvore que não é podada torna-se selvagem e gera gemas inúteis (COMENIUS, 2011, p. 311).

A disciplina acaba sendo, assim, a principal atribuição da escola. Sem disciplina não há condições propensas para o ensino. A remoção dos hábitos maléficos precisa anteceder as práticas pedagógicas. Kant (2012, p. 58) também abordará o tema empregando o conceito de coação: “que ao caráter de uma criança, em particular de um aluno, compete antes de mais a obediência. Esta é dupla: primeiro, uma obediência à vontade absoluta; segundo, à vontade reconhecida como racional e boa de um guia”. Na escola moderna, a disciplina e a obediência hierárquica são compreendidas como chaves para o cultivo da humanidade. Ao retomarmos ao pensamento de Kant (2012, p. 10), encontramos que a disciplina deve anteceder a instrução: “as crianças são enviadas à escola, de início não com o propósito de aprenderem alguma coisa, mas para que se consigam habituar a estar sentadas em silêncio e observarem pontualmente o que lhes é prescrito”.

A falta de disciplina, para Kant (2012, p. 12), é um mal maior do que o descuido com a cultura, pois esta “pode ser recuperada posteriormente; o elemento selvagem, porém, não pode ser removido, e um engano na disciplina nunca pode ser reparado”. A centralidade da disciplina no projeto de escola moderno revela que, antes mesmo de ser um projeto emancipatório e humanizador, a educação se configurou como uma estratégia para consolidação do projeto humanizador. Bujes (2002, p. 55) afirma que “seu principal objetivo foi o de operar distanciamentos entre homem e natureza - vista como um estado de selvageria -, individualizando cada vez mais o sujeito”.

A ação disciplinar não deve ser aplicada caso a aprendizagem das crianças não está ocorrendo de modo satisfatório, mas sim deve ser:

Mais rigorosa e severa [...] para os que atentam contra a moral: 1) para os pecados de impiedade, como blasfêmias, obscenidades, atos de qualquer tipo contra a lei de Deus; 2) para a arrogância ou a maldade premeditada, como quando se desprezam as ordens do preceptor ou de algum superior e não se faz deliberadamente o que se deveria fazer; 3) para os pecados de soberba e de altivez, ou mesmo de inveja e preguiça, como quando alguém se recusa a ajudar o companheiro que lhe pede alguma explicação (COMENIUS, 2011, p. 313-314).

Nesse excerto da obra de Comenius (2011), encontramos o respaldo para a afirmação de Bujes (2002) apresentada anteriormente. A educação disciplinar deve impedir que a maldade (animalidade) se manifeste no homem, impedindo que ele haja motivado por seus instintos. Além disso, percebe-se que ela passa a ser direcionada para inculcar um hábito de obediência a um Deus onipresente, percebe-se que o respeito a essa figura divina não deve ser realizado sob a ameaça, mas requer que o sujeito se autocontrole para não atentar contra a lei religiosa.

Para Veiga-Neto (2007, p. 99), a escola configura-se como um “lugar capaz de arrancar cada um de nós - e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte - da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído”. A escola transforma-se em um espaço que regula os indivíduos e impede que eles comentem barbáries e atentem contra a organização social. Entretanto, esse controle não é externo, mas sim algo que será desenvolvido internamente.

Aqui avançamos para um último tópico nesta seção, que implica analisar os fins da disciplina, isto é, o autocontrole. A disciplina conforme preconizada pelos autores, não visa colocar os estudantes em uma

relação de dominação, mas sim subjetivá-los a desenvolver um autocontrole sobre suas próprias ações. Kant (2012, p. 10) afirma que a função da disciplina é fazer com que as crianças percebam que “no futuro não possam também pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que lhes passa pela cabeça”. O ideal de homem para Kant (2012, p. 19) é aquele que é disciplinado, cultivado, prudente e moral. Em relação a este último tópico, o autor destaca que “o homem não deve estar apto pura e simplesmente a todos os fins, mas deve também ser dotado de consciência, de molde a eleger de preferência apenas os bons fins”. Fala-se, assim, em um homem apto e autônomo para tomar suas próprias decisões de forma prudente.

Ainda em relação a isso, Comenius (2011, p. 311) afirma que “[...] todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou [...] mas para que não erre mais”. Percebe-se que é uma disciplina “conscientizadora” que se diferencia de uma disciplina que tenha como intuito punir o indivíduo. A disciplina comeniana é pensada para impedir que o sujeito venha a desviar-se do caminho almejado. Percebemos que essa mesma imagem de disciplina está subjacente no pensamento de Kant (2012, p. 23), quando ele trata do tempo da educação que deve ser “até a época em que a própria natureza determina o homem a conduzir-se a si próprio”.

Assim, o ato de conduzir a si próprio proposto por Kant (2012) corresponde a um ato de controlar-se. Veiga-Neto (2007, p. 109) destaca que a sociedade disciplinar precisa ser compreendida como aquela na qual “[...] cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer [...] cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente”. A disciplina é pensada como um mecanismo para inculcar nos indivíduos um hábito ou *estado de espírito* de vigiar-se a si mesmo.

Noguera-Ramírez (2011, p. 126) identifica que:

Trata-se de uma economia do poder que, ao deslocar a autoridade exterior para o interior do indivíduo, procurou uma maior eficiência e eficácia no controle dos sujeitos; economia do poder atingida num amplo e lento, mas cada vez mais abrangente processo de disciplinarização da população operada sobre as bases da didática [...], no interior das escolas e sob o propósito de construir um sujeito dócil, isto é, submisso e obediente num primeiro momento, mas depois, capaz de controlar sua própria conduta, segundo determinados princípios (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 126).

Uma vez que a disciplina no pensamento moderno é compreendida como o caminho que permite a edificação da sociedade moderna, Veiga-Neto (2007, p. 98) afirma que a “escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno”. A escola tem uma abrangência ampla e, em decorrência disso, é pensada como o lugar ideal para disciplinarização. Na próxima seção do estudo, iremos voltar nossa discussão para a análise de como, no interior da escola, operacionalizam-se algumas práticas de disciplinamento, em especial a do espaço escolar.

## **OPERACIONALIZANDO ESTRATÉGIAS DE DISCIPLINAMENTO: O ESPAÇO ESCOLAR**

Autores, entre os quais destacamos Deleuze (2005) e Veiga-Neto (2007), identificam que a sociedade contemporânea passa por um momento de deslocamento nos processos de aplicação do poder. Se até então o poder era disciplinar, atualmente assiste-se a uma predominância nos mecanismos de controle. Reconhecendo isso, destacamos que não abordaremos esse processo de deslocamento do poder disciplinar para o poder de controle, pois o objetivo desse estudo não compreende

em analisar o contexto contemporâneo, mas sim de que modo a disciplina, preconizada por Kant (2012) e Comenius (2011), influenciaram na constituição dos espaços da escola moderna.

Na seção anterior, ao analisarmos a obra *Sobre a Pedagogia e Didática Magna*, tornou-se visível a importância que o disciplinamento dos corpos infantis ocupa na modernidade. Kohan (2011) e Noguera-Ramírez (2011) convergem quando afirmam que a disciplina não foi uma invenção moderna, mas nesse período histórico sofreu um processo de *parasitagem*, ou seja, difundiu-se por toda a rede social e passou a integrar as instituições do período. Nessa seção do artigo, nosso foco consistirá em identificar quais os dispositivos utilizados no interior das instituições escolares para o poder disciplinar ser exercido.

Ao retomarmos o texto de Comenius (2012, p. 311), o autor nos dá algumas indicações sobre os mecanismos utilizados para o exercício do poder disciplinar: “isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e de atenção contínua dos docentes e dos alunos”. O educador morávio prossegue propondo mais orientações em relação à aplicação da disciplina:

[...] deve ser exercida sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com simplicidade e sinceridade, de tal modo que mesmo aquele a quem for aplicada perceba que é para seu bem e que é ditada pelo afeto paterno de quem tem a responsabilidade de guiá-lo; assim, poderá recebê-la com o mesmo espírito com que se toma um remédio amargo receitado pelo médico (COMENIUS, 2011, p. 312)

A pressuposição de Comenius (2011) é que a disciplina precisa ser aplicada sem que produza dor, ódio ou rancor nos sujeitos. Rompe-se assim com uma perspectiva de compreender a disciplina como um castigo físico. Kant (2012) também corrobora com essa afirmação ao destacar que as crianças podem ser castigadas de modo físico ou moral, mas que o segundo é sempre preferível ao primeiro. Ambos autores indicam que, por meio de competições, de elogios e da ironia é possível atingir melhores resultados do que pela punição. A disciplina moderna:

[...] será caracterizada, então pela doce vigilância, uma vigilância que é, sobretudo, uma microvigilância, onde a pedagogia é dispersa em microrregulações sobre os corpos das crianças, seus gestos, sua postura, suas atitudes, sua alimentação, suas brincadeiras, etc. Esse conjunto de normas disciplinares possibilita a fabricação de sujeitos dóceis e úteis, sem que seja necessário fazer uso de uma educação despótica (DORNELLES, 2004, p. 36).

Mesmo que nas obras analisadas não haja uma referência explícita à organização arquitetônica, Foucault (2013) evidencia que este foi um dos principais mecanismos de exercício do poder disciplinar. Os colégios jesuítas inauguraram o que Boto (2002, p. 23) nomeia de vocação para o afastamento, isto é, retirar a criança “[...] do seu meio envoltório mais próximo - família e comunidade. Daí a institucionalização de um território alheio, distante e neutro quanto aos perigos que a atualidade da vida cotidiana pudesse acarretar ao jovem educando”. O contexto é compreendido como algo perigoso e que corrompe o sujeito infantil. A escola emerge como um espaço distante da realidade, pois ali torna-se possível evitar que a criança seja corrompida.

Contudo, além do afastamento, as instituições modernas aprimoram as técnicas e estratégias de disciplinamento, levando a compreensão do espaço como algo flexível (FOUCAULT, 2013). A disciplinarização do corpo leva ao quadriculamento do espaço e à emergência de mecanismos como a vigilância

hierárquica e o panoptismo. O disciplinamento do corpo infantil passa inevitavelmente pela geometrização dos espaços que ele ocupa. O panóptico pode ser compreendido como uma síntese da ambição moderna. Foucault (2013) destaca que, no panóptico, o sujeito observado não tem clareza se alguém o está observando, então desenvolve um estado de (auto)vigilância constante. No panoptismo, o filósofo francês (2013, p. 192) afirma que a “sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia”.

As nossas vivências em espaços escolares revelam o quão presentes as práticas de vigilância são realizadas nos espaços escolares, muitas vezes justificadas sob a concepção que garante maior segurança às crianças. Entretanto, na perspectiva que discutimos, é preciso pensar que, oculto na pressuposição de que “é necessário ver a criança e saber o que ela está fazendo”, encontra-se uma perspectiva de ver para melhor regulá-la.

Outro aspecto que pode ser problematizado, quando se analisam os espaços das instituições de ensino para primeira infância, é a ausência de conforto. Uma pista importante para pensarmos nessa situação pode ser encontrada no momento em que Kant (2012, p. 38) refere-se a necessidade de que a educação das crianças exige privá-las de certo conforto: “[...] uma educação dura ajuda muito ao fortalecimento do corpo. Por educação dura entendemos, porém, o mero impedimento do conforto”. A partir de uma (re)leitura dessas obras clássicas, empregando um referencial da corrente de pensamento pós-crítica, percebe-se que a formação da modernidade se organizou em “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza” (FOUCAULT, 2013, p. 134).

Por fim, percebe-se que as práticas pedagógicas das instituições de ensino “não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor” (VEIGA-NETO, 2007, p. 101). A pedagogia moderna constituiu-se como uma ciência que busca a criação de estratégias de controle e da mente dos sujeitos, que resultaria, assim, na constituição de uma civilização ocidental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, buscou-se apresentar de que modo o pensamento de Jam Amos Comenius e Immanuel Kant está presente na organização da escola moderna. A análise de duas obras clássicas do pensamento pedagógico - *Sobre a Pedagogia* de Immanuel Kant (2012) e *Didática Magna* de Jam Amos Comenius (2011) - permitiu identificar que essas obras evidenciam uma modificação na ênfase da disciplina. Se no modelo escolar vigente na Idade Média havia uma forma disciplinar corretiva, na obra desses pensadores é emergente uma acepção de disciplina diretiva. A disciplina, nessa perspectiva, assume um caráter produtivo.

A disciplina passa a então não ser sinônimo de punição, castigo e suplício, mas sim de vigilância que resulta em uma capacidade de autocontrole. Acreditamos que essa reconfiguração nos modos de compreensão da disciplina incidiu diretamente na organização dos espaços escolares e nos modos que pensamos a disposição de recursos nas instituições de ensino. Frente a isso, a mudança desses espaços e sua adequação para que a escola se transforme em um espaço de experimentação requer que desnaturalizemos sua organização. Este estudo é, assim, um ensaio no qual propomos problematizar e colocar um discurso pedagógico hegemônico em suspensão.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In.: FREITAS, M. C. de.; KUHLMANN, M. **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BUJES, M. I. E. **Infâncias e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DURKHEIM, E. **A Revolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Volume 1: Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Belo Horizonte: Vozes, 2013.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2012.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004,

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e Governamentalidade** ou da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SIBILIA, P. **Redes e Paredes: A escola em tempos de formação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade: Entrevista com Marisa Vorraber Costa. In.: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007. p. 97-118.

---

**RECEBIDO EM:** 14 fev. 2017.

**CONCLUÍDO EM:** 31 mai. 2017.