CONHECIMENTO, PROCESSO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO HUMANA SEGUNDO COMENIUS: REFLEXÕES PARA SE PENSAR O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NOS DIAS DE HOJE

DOI 10.5281/zenodo.8165163

Cristtofer Rodrigues Silveira¹

RESUMO

O estudo desenvolve reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem segundo Comenius, analisando e refletindo sobre as principais características da relação pedagógica que se estabelece entre educador e educando. Paralelamente, busca analisar algumas concepções atuais a respeito desses importantes atores envolvidos no processo educacional, isto é, o professor e o aluno. O estudo propõe uma reflexão à luz das correntes pedagógicas contemporâneas que abordam a relação ensino-aprendizagem, tais como a perspectiva formulada por Carl Rogers, a perspectiva psicanalítica e a construtivista. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica, trazendo a lume conceitos de outros teóricos, tanto da psicologia quanto da educação, tais como Rogers, Gil e outros. Como resultados, considera-se que a concepção de ensino-aprendizagem que se estabelece na sociedade contemporânea encontra-se balizada por pressupostos oriundos da sociedade capitalista, segundo a qual a relação entre educador e educando deve ser posta de maneira verticalizada, a fim de se obter, como “produto” final, um educando obediente, passivo e submisso aos influxos decorrentes das relações econômicas e que, em última análise, concebem o conhecimento como mera “mercadoria”.

Palavras-chave: Relacionamento professor-aluno. Comenius. Conhecimento. Aprendizagem.

KNOWLEDGE, EDUCATIONAL PROCESS AND HUMAN DEVELOPMENT ACCORDING TO COMENIUS: REFLECTIONS TO THINK ABOUT THE MEANING OF EDUCATION NOWADAYS

¹ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Professor de Direito Constitucional, Filosofia do Direito e Filosofia da Educação. E-mail: cristtofersilveira@hotmail.com. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2640-6319>. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8258729305573927> ID Lattes: 8258729305573927

ABSTRACT

This study develops reflections about the teaching-learning process according to Comenius, analyzing and reflecting on the main characteristics of the pedagogical relationship that goes on between educator and pupil. In parallel, it seeks to analyze some current concepts about these important agents involved in the educational process, that is to say the teacher and the student. The study suggests a reflection according to the contemporary pedagogical line that focuses on the teaching-learning relationship, such as Carl Rogers' perspective, the psychoanalytical and the constructivist perspectives. The methodology chosen was the bibliographic research, revealing other theorist's concepts from the Psychological and Educational area, such as Rogers, Gil and others. As results, it is considered that the teaching-learning conception established in the contemporary society is defined by suppositions that come from the capitalist society, in which the relationship between the educator and the pupil must be vertical, in order to get, as a final "product", an obedient, passive and submissive pupil when it comes to economical relations, and who understand the knowledge as a mere "product".

Key-words: Relationship teacher-student. Comenius. Knowledge. Learning.

INTRODUÇÃO

O século XVII, no qual viveu Comenius (1592-1670), caracterizou-se como um período de abandono gradual de valores do período medieval e incorporação de valores fundados em uma realidade política e social que se estruturava em um modelo de desenvolvimento denominado mercantilismo.

Diante desse novo cenário que ia se consolidando no plano das relações econômicas, novos ideais foram surgindo no campo da política, da filosofia e do processo educativo, de modo a buscar-se uma justificativa e legitimação das novas necessidades que iam se constituindo.

É nesse contexto de exigências cada vez mais voltadas para um pragmatismo (ainda embrionário), o qual se inclinava muito mais para um modelo de "homo faber" do que um homem que contempla a natureza à sua volta, que se desenvolveu o

ISSN: 2176-5227

projeto pedagógico de Comenius, no qual a meta central de todo processo educativo consistia em preparar a criança para fazer coisas úteis à sociedade, quando de sua vida adulta.

Desse modo, a compreensão e reflexão sobre o pensamento pedagógico de Comenius se tornam de extrema importância, sobretudo quando, a um olhar crítico e isento de anacronismos, pode-se perceber os fundamentos teóricos de um projeto de educação fundamentado na meritocracia, na competitividade e na formação para o mercado de trabalho, onde o relacionamento entre professor e aluno se torna cada vez mais utilitarista e destituído de afetividade.

1 A importância do relacionamento professor-aluno na visão da pedagógica contemporânea

A sala de aula constitui-se, conforme aponta Antônio Carlos Gil (2008), em um local privilegiado para a satisfação das necessidades, em especial as de natureza social.

A escola, enquanto instituição social, além de ensinar, possui, conforme observa Gil (2008), outras funções, as quais não são perceptíveis a um primeiro momento, tais como seu caráter consistente em proporcionar a socialização dos sujeitos envolvidos no processo educativo e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Nesse contexto, o espaço universitário também oferece muitas oportunidades relacionadas ao desejo de domínio e de superação de desafios por parte dos alunos. Alguns alunos, entretanto, não se preocupam com aspectos voltados às relações interpessoais, mas sim em obtenção de notoriedade, notas e títulos acadêmicos, consoante aponta Gil (2008).

Quando se trata do ensino superior, há professores que não atribuem importância ao relacionamento entre aluno e professor no processo formativo. Outros, por outro lado, entendem como um fator de extrema importância para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

O relacionamento entre os sujeitos professor e aluno influencia no aprendizado de conteúdos e, para a grande maioria dos professores universitários, faz parte, sem dúvida, do processo mais amplo em que se relacionam professor, aluno e conhecimento. Assim, afirma Gil:

Claro que os professores não programam o relacionamento com os estudantes como programam outras atividades docentes. Mas à medida que consideram a sala de aula como lugar de relacionamento, passam a vislumbrar um horizonte mais amplo de possibilidades, inclusive didáticas [...]. Assim, tratar da relação professor-aluno em sala de aula significa tratar de todo o processo de ensino aprendizagem. (GIL, 2008, p. 58).

Assim, a sala de aula – enquanto horizonte de possibilidades de crescimento pessoal e acadêmico – é o “locus”, por excelência, em que a possibilidade da apropriação do conhecimento teórico e prático pode se consolidar, mas não sem antes o sujeito educador levar em consideração que, embora não se possa “programar” o relacionamento com os educandos, ainda assim existe uma margem de direção do processo pedagógico por parte do professor.

2 Algumas perspectivas teóricas contemporâneas sobre o relacionamento professor-aluno

Segundo Gil (2008), estudiosos no campo da didática tem se preocupado cada vez mais com o relacionamento professor-estudante, principalmente em decorrência de pesquisas educacionais de natureza empírica.

De acordo com Perrenoud (2000), a relação na sala de aula entre professor-aluno deve ser vista nos moldes de um “contrato pedagógico”, isto é, uma espécie de

negociação, na qual o professor se compromete com os estudantes em ouvi-los e a ajudá-los no processo de elaboração do pensamento (PERRENOUD, 2000, p. 75 apud Gil, 2008, p. 58).

O estudo da relação professor-aluno é de grande contribuição não somente para o desenvolvimento da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, mas também fora do âmbito escolar, pois possibilita ao estudioso dessa relação a compreender o que se denomina por aprendizado “não intencional”, isto é, aquilo que o aluno aprende e interioriza em seu comportamento individual e social e que vai para além daquilo planejado, ou seja, que ultrapassa aspectos meramente formais da aprendizagem (Gil, 2008).

Devido à percepção cada vez maior acerca da importância do relacionamento professor-aluno, muitas pesquisas tem sido desenvolvidas, cada qual sob perspectivas teóricas distintas, sendo as principais a rogeriana, a psicanalítica e a construtivista.

2.1 A relação professor-estudante segundo Carl Rogers

Nascido em 8 de janeiro de 1902, na cidade de Oak, Illinois, Carl Rogers (1902-1987) viveu uma infância marcada pelo caráter religioso, pois a religião era um aspecto marcante no seio de sua família (Goulart, 2007).

Reconhecido como um dos precursores do desenvolvimento da Psicologia Humanista, Rogers é visto como pai da denominada Educação Não Diretiva (Gil, 2008). Para Rogers, a facilitação da aprendizagem:

Não repousa nas habilidades de lecionar do líder, nem no conhecimento erudito do assunto, nem no planejamento curricular, nem na utilização de auxílios audiovisuais, nem na aprendizagem programada que é utilizada [...] a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante (ROGERS, 1986, p. 127 apud Gil, 2008, p. 59).

Mas, em síntese, que atitudes e qualidades facilitadoras da aprendizagem seriam essas?

A **autenticidade**, para Rogers, constitui-se na mais básica atitude por parte do professor, de modo que a eficiência na aprendizagem dos alunos é tão mais exitosa quanto maior for o nível de autenticidade do professor em seu relacionamento com os alunos. Assim, destaca Gil (2008), quanto menos o professor se servir de uma máscara no seu dia a dia diante dos alunos, por meio da qual assume uma fachada de professor, tanto mais o aprendizado será facilitado e eficiente.

O **apreço pelo estudante**, por sua vez, consiste em outra atitude que influencia na facilitação da aprendizagem, traduzindo-se no relacionamento empático do professor em relação aos seus alunos, de modo a, por exemplo, ter consideração pelos seus sentimentos e suas opiniões. Em suma, como afirma Gil (2008), o professor deve ter carinho pelo estudante, aceitando-o como uma pessoa que tem valor em si mesma.

Segundo Gil (2008), o professor que se preocupa com o estudante, que o aprecia e que confia nele, propicia um clima favorável à aprendizagem, de maneira que “o apreço pelo estudante ou sua aceitação [...] constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança essencial na capacidade do organismo humano” (ROGERS, 1986, p. 130 apud Gil, 2008, p. 60).

Outra atitude que contribui para a aprendizagem é, conforme Rogers, a **compreensão empática**, caracterizada pela capacidade que tem o professor em compreender, de maneira sensível, de que maneira se apresenta, na perspectiva do aluno, o processo de ensino-aprendizagem.

Quando essa compreensão empática se realiza, a aprendizagem, de acordo com Rogers, se torna muito mais significativa (Gil, 2008).

Assim, por exemplo, o professor que atende de bom grado a um aluno que o chama pelos corredores da escola ou da universidade, ou mesmo quando o procura em particular para, por exemplo, solicitar a entrega de um trabalho escolar ou acadêmico fora do prazo estipulado no “contrato pedagógico”, quando justificável e compreensível a inobservância da infração, contribui, em boa medida, para um aprendizado mais significativo, eficiente e empático.

Carl Rogers, assim, é responsável por oferecer importantes contribuições para a compreensão da relação professor-aluno, na medida em que ele se imerge no universo do estudante, entrando em um contato empático com o estudante, ante suas expectativas, ansiedades e temores.

2.2 A relação professor-aluno do ponto de vista psicanalítico

Segundo Gil (2008), do ponto de vista psicanalítico, o relacionamento se baseia em dois afetos básicos pertencentes à estrutura psíquica: o amor e o ódio.

Na vida cotidiana, relações de amor e ódio são constantemente estabelecidas por nós em relação às pessoas que nos cercam. Conforme Gil (2008), é possível que se estabeleça, em relação a uma mesma pessoa, relações de amor e ódio. A esse fenômeno a psicanálise atribui o nome de ambivalência.

De acordo com Gil (2008), o relacionamento professor-aluno também é perpassado por aspectos de amor e ódio. Assim, afirma Gil:

O relacionamento professor-estudante, como todos os outros que se dão entre seres humanos, também é atravessado por afetos de amor e ódio. Na educação infantil e no ensino fundamental, essas relações são percebidas de maneira bem clara [...] No Ensino Superior, essas transferências ocorrem de maneira menos perceptível, mas apresentam peso significativo na facilitação da aprendizagem (GIL, 2008, p. 61).

Sendo assim, compete ao professor, no âmbito do ensino superior, ter a consciência de que o fenômeno da *ambivalência* – como bem nos ensina a psicanálise

ISSN: 2176-5227

– ocorre não somente no contexto da educação básica, mas também no âmbito da educação superior e que, ao se desprezar essa abordagem psicanalítica no contexto da aprendizagem universitária, todo o processo educativo pode, igualmente, restar comprometido.

2.3 A relação professor-aluno na perspectiva construtivista

A harmonização das necessidades individuais com as exigências da sociedade são, de acordo com Gil (2008), a incumbência que a escola tem de promover, segundo a perspectiva do construtivismo.

Conforme Gil (2008), a aprendizagem é compreendida, na perspectiva construtivista, como um processo de reestruturação de conceitos prévios, os quais existem previamente em cada indivíduo e, com base nesses conceitos prévios, novos conhecimentos são ancorados.

Na relação professor-aluno, destaca-se que, conforme ressalta Gil (2008), o professor não se apresenta como o centro da atenção no processo de aprendizagem, mas, ao contrário, o destaque dessa relação reside no estudante. De acordo com Gil (2008), o papel do professor não é mais aquele de um sábio detentor do conhecimento, mas sim o de “auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do estudante” (GIL, 2008, p. 63).

No construtivismo, a relação professor-aluno é caracterizada pela horizontalidade, isto é, o professor está em “pé de igualdade com o estudante, cabendo-lhe a direção, a definição de objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica” (ROSA, 2000, s/p apud Gil, 2008, p. 63).

Para a realização de um ambiente verdadeiramente construtivista, deve haver, segundo ressalta Gil (2008, p. 63), “uma interação muito forte entre professor e estudante”. Desse modo, o estudante precisa, consoante esclarece Gil:

[...] participar ativamente do próprio aprendizado, mediante a pesquisa, a experimentação, o trabalho em grupo, o estímulo ao desafio, o desenvolvimento do raciocínio e a busca do conhecimento. Isto porque sob a ótica construtivista os conhecimentos não são dados prontos, mas trabalhados e vivenciados pelo estudante, que precisa ser respeitado em seus direitos, podendo opinar e até mesmo contestar (GIL, 2008, p. 63).

O professor, na perspectiva construtivista, “precisa ser um entusiasta” (Gil, 2008, p. 63). Ele se coloca como um mediador entre o estudante e o conhecimento, devendo estar “disposto a caminhar junto com os estudantes no processo de aprendizado” (GIL, 2008, p. 63).

Por último, outra importante característica na perspectiva construtivista refere-se à concepção de aluno, segundo a qual o estudante não é compreendido como um sujeito passivo, mas sim um sujeito que “participa e que respeita as regras do grupo; é o que procura ter uma vivência democrática e um relacionamento positivo com o professor” (GIL, 2008, p. 64).

3 Considerações sobre o projeto pedagógico de Comenius

O objetivo da educação, de acordo com Comenius, consiste em “auxiliar o homem a alcançar o seu fim último, ou seja, a felicidade eterna com Deus” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 77).

Nesse contexto, Comenius “foi considerado o mais importante pensador educacional do século XVII” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 77).

Segundo Piletti e Piletti (2013), Comenius, como clérigo que era, acreditava que era possível alcançar-se a universalidade da mensagem divina por meio da leitura da Bíblia e da moralização das grandes massas. Assim, a Didática Magna, publicada em 1632, foi considerada de fundamental importância, pois sintetizava, em linhas gerais, sua máxima pedagógica: “ensinar tudo a todos”.

3.1 A relação professor-aluno

Um primeiro aspecto que, a um olhar apressado, pode dar a impressão de que não se constitui em relevante no sentido de interferir no relacionamento entre professor e aluno refere-se à concepção de Comenius segundo a qual um professor deve ser mestre do maior número possível de alunos.

Assim, afirma Comenius (2002, p. 209), [...] não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que assim é que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Por outro lado, pode-se vislumbrar, na prática pedagógica contemporânea, que cursinhos e mesmo faculdades particulares, nas quais encontram-se comumente salas gigantescas, contando às vezes com até mais de cem alunos, certamente, tal fator interfere na relação professor-aluno e, mais perceptivelmente, de maneira negativa no que se refere à facilitação do aprendizado.

Mas, para que um só professor seja suficiente a vários ou mesmo a centenas de alunos, Comenius (2002) propõe um esquema de organização da sala de aula, na qual a classe é dividida em grupos de dez alunos, de modo que cada grupo possua um responsável pelo auxílio na disciplina em sala durante as lições do mestre.

Essa forma de “monitoramento” de alunos entre si, por um lado, pode ser de extrema contribuição para a ordem e a disciplina em sala de aula, bem como ao bom desempenho do mestre no que tange à ministração dos conteúdos planejados.

Por outro lado, entretanto, pode criar um clima de constrangimento, inibição ou mesmo animosidade dos alunos entre si, uma vez que, para o aluno, não se caracteriza como legítima a transferência, por parte do mestre, de parcela de sua autoridade disciplinar a um de seus pares.

Ponto interessante em Comenius refere-se à restrição ao mestre em ensinar a um só aluno, nem mesmo quando esse aluno o procurasse em particular. Nesse

ISSN: 2176-5227

sentido, afirma Comenius (2002, p. 2002): [...] nunca ensinar, nem em particular nem na escola, uma só pessoa, mas todas juntas e de uma só vez, em virtude do que nunca se aproximará de um aluno apenas nem permitirá que apenas um se lhe aproxime.

Nesse aspecto em particular, de um lado, percebe-se a preocupação de Comenius com a questão da eficiência máxima no processo de ensino e aprendizagem. Por outro, ainda que de maneira implícita, encontra-se o preceito do tratamento igualitário do mestre em relação aos aprendizes, na medida em que aquele não deve permitir que este se aproximasse para, por exemplo, obter-lhe lições em particular.

Mas, a despeito dos argumentos aqui levantados, pode-se também, consoante a concepção de Comenius acima citada, perceber os fundamentos do ensino à distância, o que, no contexto da educação contemporânea, constitui-se em realidade cada vez mais comum e banalizada.

Na relação aluno-mestre, Comenius adverte que toda a atenção dos alunos deve estar voltada para o professor, e este, por sua vez, deve ocupar o lugar mais alto da sala de aula, a fim de que se torne possível um olhar em torno de si e não permitir que ninguém lhe desvie a atenção (Comenius, 2002).

Em Comenius (2002), a punição e a repreensão públicas são características marcantes na relação aluno-mestre, pois a lição dada pelo mestre poderia ser, repentinamente, exigida a um aluno qualquer, o qual deveria tê-la em mente tão logo lhe fosse arguido. Nesse sentido, esclarece Comenius:

[...] De tempos em tempos, interrompendo a lição, deve interrogar um ou outro: “O que acabei de dizer? Quer repetir esse período? Em que ocasião aconteceu isso? [...] Se ficar claro que alguém estava distraído, deverá ser **repreendido e punido** imediatamente, para que todos se esforcem em prestar mais atenção (COMENIUS, 2002, p. 212, grifo nosso).

ISSN: 2176-5227

Na eventualidade de um aluno ser questionado pelo mestre a respeito de alguma lição imediatamente ensinada e este aluno não souber respondê-la, o mestre poderá, de acordo com Comenius (2002), perguntar a outro aluno e, se este souber a resposta, será **louvado** e elogiado diante de toda a classe.

Não é difícil perceber-se que, no tocante ao ato de louvar diante de toda a classe o aluno que sabe prontamente a resposta da lição dada pelo mestre reside em um pressuposto teórico da sociedade capitalista em que vivemos, qual seja, a meritocracia.

No contexto da educação contemporânea, não é difícil deparar-se com instituições de ensino que atribuem “medalhas” aos seus estudantes com notas mais altas ou mesmo que expõem seus nomes em “outdoors” e murais estes ocupam as primeiras classificações em vestibulares e, obviamente, vinculando ao seu nome a instituição de ensino à qual pertencem.

Porém, não se pode deixar de considerar que o ato de louvar publicamente aquele que responde acertadamente a lição quando é questionado pelo mestre pode desencadear um desejo ou motivação, nos demais, em se esforçar nas lições, demonstrando o seu empenho e esforço em busca do conhecimento transmitido à classe.

Outro aspecto no relacionamento professor-aluno presente em Comenius e que, para os estudiosos e profissionais da área da didática e da psicologia da educação pode despertar algum interesse, refere-se à concepção comeniana segundo a qual os alunos devem ir preparados para a sala de aula, pelo **temor** de serem questionados pelo mestre. Nesse sentido, ressalta Comenius:

[...] todos deverão ir preparados para a escola, pelo temor de ser interrogados. Outrossim, quando o professor percebe que um aluno responde com presteza e fica convencido de que ele sabe bem o resto também, deve chamar outro para continuar [...]. Desse modo, ficará seguro sobre a preparação de todos, mesmo com um mínimo de perguntas (COMENIUS, 2002, p. 213).

Como se pode observar em Comenius, o processo educativo não se constrói em um ambiente de inércia intelectual, seja por parte do educador – que deve sempre guiar e planejar o *percurso* da aprendizagem – seja por parte do educando –que deve se preocupar em ir *preparado* para a sala de aula, ainda que a motivação para essa preparação intelectual seja (como bem há de tecer críticas a pedagogia contemporânea) perpassada pelo temor da *inquirição* pelo mestre em sala de aula.

3.2 A questão do conhecimento na tradição filosófica clássica

Heráclito de Éfeso, Parmênides de Eléia e Demócrito de Abdera são, conforme pontifica Marilena Chauí (2010), os primeiros filósofos que se preocuparam com a questão do conhecimento.

Observa Chauí (2010, p. 58) que, para Heráclito, a natureza consistia em um “fluxo contínuo”. Nesse sentido, afirmava Heráclito: “Não podemos banhar-nos duas vezes no mesmo rio, porque as águas nunca são as mesmas e nós nunca somos os mesmos” (CHAUÍ, 2010, p. 158).

O mundo era, para esse filósofo, como uma “vela que queima sem cessar” (CHAUÍ, 2010, p. 158), em uma contínua transformação, na qual a cera se transforma em fogo, o fogo em fumaça, a fumaça em ar. Tudo, pois, transforma-se no seu contrário. O mundo, pois, segundo Heráclito, está em contínua transformação, sempre em direção ao seu contrário: o dia se torna noite, o quente esfria, ou seja, tudo se encontra em um movimento em direção ao seu contrário.

Por outro lado, a questão do conhecimento é posta por Parmênides de maneira oposta à de Heráclito. Assinala Chauí que, para Parmênides: “Só podemos pensar sobre aquilo que permanece sempre idêntico a si mesmo, isto é, que o pensamento não pode pensar sobre coisas que são e não são, que ora são de um modo e ora são de outro, que são contrárias a si mesmas e contraditórias” (CHAUÍ, 2010, p. 159).

Em Platão (Chauí, 2010), a questão do conhecimento é pensada por esse filósofo como quatro formas ou graus de conhecimento, os quais vão de um grau inferior a um superior, sendo eles: a crença, a opinião, o raciocínio e a intuição intelectual. A crença e a opinião caracterizam-se no que Platão denomina de **conhecimento sensível**, ao passo que o raciocínio e a intuição intelectual classificam-se como **conhecimento inteligível**, isto é, no nível da razão.

Já em Aristóteles, a questão do conhecimento é um pouco diferente da concepção de Platão. Conforme esclarece Chauí (2010), Aristóteles classifica o conhecimento em sete formas, sendo elas: sensação, percepção, imaginação, memória, linguagem, raciocínio e intuição.

Para Aristóteles (Chauí, 2010), não há a superação de um conhecimento inferior para um imediatamente superior, mas sim um processo de acumulação entre as sete formas de conhecimento, de modo que vai se operando um enriquecimento das informações, não se dando, pois, a ruptura entre conhecimento sensível e conhecimento inteligível, tal como propunha Platão.

Foi, pois, com base nas contribuições, preocupações e indagações desses primeiros filósofos da Antiguidade que, uma vez tendo todos eles contribuído para a formulação das bases teóricas e filosóficas sobre a questão do conhecimento, foi possível, na Idade Moderna, o surgimento da Teoria do Conhecimento.

3.3 A concepção de conhecimento em Comenius

De acordo com Thomas Ranson Giles (1983), em sua obra “Filosofia da Educação”, inicia-se, a partir do século XVII, um abandono gradual do homem em relação ao passado, caminhando rumo à emancipação da tradição humanista e literária, voltando-se cada vez mais para a própria realidade.

Conforme Giles (1983), o processo educativo se ressignifica, passando a apresentar uma característica mais realista, a qual reivindica o conhecimento das coisas e da realidade antes mesmo que o conhecimento das palavras.

O processo educativo, conforme observa Giles (1983), assume novos ideários, os quais possuem como preocupação central o atendimento das necessidades e exigências mercantilistas.

O primeiro teórico a inserir esses ideais no processo educativo foi Comenius. Nesse sentido, ressalta Giles:

[...] Exige-se um novo tipo de educação para enfrentar as necessidades do mercantilismo. Criam-se novos ideais de educação em termos de classe social e de profissão.

Este novo ideal encontra seu primeiro teórico em COMÊNIO. Para ele, o processo educativo deve ter por base o livro novo da Natureza e não livros dos mortos, pois deve levar o educando a *fazer* (GLIES, 1983, p. 73-74, itálico do autor).

O conhecimento, para Comenius, possui um sentido cristão e somente será verdadeiro “quando as coisas forem concebidas tais como são, isto é, na sua conexão harmoniosa” (GILES, 1983, p. 74).

Assim, para Comenius (2002), o conhecimento possui um caráter religioso e pragmático, baseado em satisfazer a necessidades concretas, imediatas e úteis à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, observa-se que, no projeto pedagógico de Comenius, a relação professor-aluno é posta de maneira verticalizada e autoritária. Muito se deve, acerca dessa postura comeniana, aos objetivos ulteriores que a educação assumia no seio das relações econômicas e sociais da época, voltados ao atendimento, justificação e legitimação das novas necessidades, ancoradas na providência divina e em um cenário de mercantilização das relações sociais.

ISSN: 2176-5227

Por outro lado, o aspecto religioso é marcante no projeto pedagógico de Comenius, de modo que o fim da educação consiste em conduzir o homem à felicidade e à moralização, baseados nos princípios divinos da suprema providência.

O professor é posto como o centro da atenção no processo educativo, sendo uma espécie de intermediário entre o estudante, o conhecimento e os desígnios divinos.

No relacionamento professor-aluno, o mestre possui o direito de constranger moralmente o aluno, quando este não se aproprie das lições ou não observe com rigor as regras de comportamento e disciplina escolar.

O conhecimento, no projeto comeniano, é quase que uma espécie de “propriedade”, cujo titular exclusivo é o mestre, pois o professor, para Comenius, é concebido como o detentor absoluto do saber, responsável por “irradiar” luzes de sabedoria sobre o máximo número de alunos possível. Nesse sentido, o mestre se interpõe entre o aprendiz e a verdade, a qual depende, para ser alcançada, do máximo respeito à sua autoridade e a observância irrestrita dos desígnios da divina providência reservados ao homem por força de seu destino.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14 ed. 1. reimpres. São Paulo: Ática, 2010.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1 ed. 3 reimpres. São Paulo: Ática, 2008.

ISSN: 2176-5227

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

COMENIUS, John Amos. **Didática magna**. 2. ed. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Artigo submetido em 17-03-2023

Aceito em 28-04-2023.