UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RICARDO SANTOS CHIQUITO

**Infância, didática, salvacionismo:
implicações em torno da *arte de ensinar* em Comenius**

São Paulo

2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RICARDO SANTOS CHIQUITO

**Infância, didática, salvacionismo:
implicações em torno da *arte de ensinar* em Comenius**

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

Área de concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares

Orientação: Profa. Dra. Cecília Hanna Mate

SÃO PAULO

2014

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 na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01 Chiquito, Ricardo Santos

C514i Infância, didática, salvacionismo : implicações em torno da arte de ensinar em Comenius / Ricardo Santos Chiquito ; orientação Cecília Hanna Mate. São Paulo : s.n., 2014.

152 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Comenius, Johann Amos, 1592-1670 2. Foucault, Michel, 1926-1984 3. Infância – Educação 4. Didática. I. Mate, Cecília Hanna, orient.

Nome: Ricardo Santos Chiquito

Título: **Infância, didática, salvacionismo: implicações em torno da *arte de ensinar* em Comenius**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte do requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares

Orientação: Profa. Dra. Cecília Hanna Mate

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Flávia Inês Schilling

Instituição: Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Júlio Groppa Aquino

Instituição: Faculdade de Educação - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Maria Eyng

Instituição: PUC/PR

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Sandra Mara Corazza

Instituição: UFRGS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha mãe,
pela vida que vivemos juntos:
foi amor e continua sendo...

AGRADECIMENTOS

Ana Maria Eyng, Ana Tereza Napolini, Eliana Guimarães, Irineu Ribeiro, Ivan Dutra,
Katia Bosetti, Lylian Coltrinari, Marcia dos Santos, Marta Debortoli Moscheto,
Mércia Procópio, Mônica Fogaça, Priscila Pachi, Romeu Reis, Sergio Leite,
Fernando Forti, Simone Novello:
carinho da amizade que põe em movimento.

Alex Moreira Carvalho:
presença que acolhe.

Marisa Rosseto, Chico Sedrez, Ir. Dávide Pedri,
Jussara Goulart,
Arnilde Uler, Cilene Tinelli, Felício Moreto, Silvana Garutti, Tânia Tagliari,
Kátia Pereira, Laurindo Cisoto, Lilian Gramorelli,
Dora Santos, Renata Bachert, Cristina Yambanis:
(e todos os amigos do Colégio Marista Arquidiocesano):
cotidiano que faz uma vida acontecer.

Paulo César Freire, Rafael João
(e os amigos, professores e alunos, do curso de Pedagogia da FALC):
apoio que convoca.

Sandra Mara Corazza, Júlio Groppa Aquino:
generosidade do encontro que cria.

Cecília Hanna Mate, especialmente:
companhia, delicada e amorosa, que convida a *viver junto...*

RESUMO

Esta tese trata da infância e de uma didática, aquela formulada por Comenius no entrelaçamento de *A escola da infância*, *O labirinto do mundo e o paraíso do coração* e *Didática Magna*, endereçada, de uma forma ou de outra, à infância. Por isso, pensa a didática no âmbito de um dispositivo de infantilidade, uma vez que ali se conjugam um tipo de saber, uma forma de poder e um modo de produzir o sujeito infantil. Daí a pergunta: de que modo a didática comeniana – aquela arte didática, arte de ensinar – produz a infância e seus modos de conhecê-la, conduzi-la e governá-la? O objetivo desta pesquisa é justamente inventariar e, de alguma maneira, problematizar, por meio das ideias foucaultianas em torno do poder pastoral e da governamentalidade, a produtividade da arte didática comeniana a partir das suas forças de criação: 1. a infantilização da infância; 2. o governo da infância (e de si) e 3. a escrita didática como um trabalho ético, estético e político, uma forma de pensar e de escrever em educação. Parece haver toda uma tecnologia da salvação em operação na didática da infância comeniana: conhecer, formar, conduzir, governar. Tecnologia do poder pastoral que se destina a todos e a cada um. Aos outros e a si mesmo, esse propósito maior desse tipo de poder. O outro, a criança, esse ser em formação, desde a tenra idade, para não se perder no labirinto do mundo, indivíduo que está sujeito à operação do poder pastoral. A si mesmo, a criança por ela mesma, aquela que conhece o caminho para a salvação e que adere a ele (Deus), aquele que se conhece, se guia, se governa, o indivíduo que se sujeita, ele mesmo, aos exercícios da pastoral educativa da arte didática. O que se tem aí é toda uma infantilização da infância em curso. Produção de uma identidade específica – a criança educada, obediente, crente. Produção de um modo de vida infantil – a criança sujeita à arte didática, a criança que se sujeita à arte didática. O que está em jogo ali é justamente ensinar aquilo que se é, aquilo que se pode ser. O infantil estaria, desde então, na mira dos adultos, em uma relação de dependência dos adultos, aqueles que inculcariam nos primeiros os valores, os códigos de uma vida conformada a toda uma rede de saberes e poderes em torno da educação. A infância como objeto da educação. O infantil a ser educado, a ser salvo, do mundo e dele mesmo. Assim, a infância foi-se fazendo na trama da escrita didática desde Comenius, essa peça de um dispositivo de infantilidade ocidental, que ainda estaria em curso.

Palavras-chave: infância, didática, salvacionismo, Jan Amós Comenius, Michel Foucault.

ABSTRACT

This thesis deals with childhood and a didactic, that formulated by Comenius in the intertwining of his works *A escola da infância*, *O labirinto do mundo e o paraíso do coração* and *Didática Magna*, addressed in one way or another, to childhood. Due to this, this work thinks the didactic as part of a childlike device once it combines a kind of knowledge, power and a way of producing the child subject. Hence the question: how does a *comeniana* didactic – that artistic didactic, the art of teaching – produce a childhood and its ways of knowing it, leading it and leading it? The aim of this research is precisely identify and, somehow, problematize, through Foucault's ideas around the pastoral power and governmentality, the productivity of the artistic didactic *comeniana* starting from their forces of creation: 1. the infantilization of childhood; 2. the government of childhood (and oneself) 3. and the teaching writing as an ethical, aesthetic and political work, a way of thinking and writing in education. There seems to be a whole technology of salvation in the didactics of the *comeniana* childhood: knowledgement, grow, lead, govern. Technology of pastoral power that is addressed to anyone and every one. To others and oneself, this greater purpose for such power. The other, a child, who is in formation at an early age, to not get lost in the labyrinth of the world, an individual who is subject to the operation of pastoral power. The oneself, the child by herself, the one who knows the way to salvation and sticks to him (God), who is known, is guided, is governed, the one who makes (her)himself undergo the exercises of the educational ministry of didactic art. What you have there is a infantilization of childhood ongoing. Production of a specific identity – a polite child, an obedient believer. Production of a childish way of life - the child within didactic art, the child who is subject to didactic art. What is at stake here is precisely to teach what one is, what one can be. The childhood would be, since then on target of adults in a relationship of dependence, those who would insert values in the ones previously mentioned (child), codes of a life conformed to a whole network of knowledge and power over education. The child as an object of education. The child to be educated, to be saved, from the world and himself. Thus, childhood was making up the net of didactic writing since Comenius, this piece of a device of Western childishness, which would still be ongoing.

Key-words: childhood, didactic, pastoral power, salvation, Jan Amos Comenius, Michel Foucault.

SUMÁRIO

LUGAR DA INFÂNCIA: DIDÁTICA	11
Ao modo de Introdução	12
Da infância e suas formas de vida	13
 COM A PALAVRA, A DIDÁTICA	 25
A palavra didática, a palavra da didática	31
Os didatas, suas escritas, seus textos	43
Texto, verdade e subjetividade	49
 A INFÂNCIA DA DIDÁTICA, A DIDÁTICA DA INFÂNCIA	 52
Didáticas da salvação, salvacionismo didático	57
Os percursos da tradução que cria a didática	70
As criações da <i>arte de ensinar</i>	79
 INFÂNCIA: FORMAS DE FAZER, MODOS DE GOVERNAR.....	 83
Todas as crianças e cada uma	96
Conhecer-se, governar-se e dirigir-se a Deus: mas quem é e o que é, afinal, esse <i>si</i> ?	108
 A DIDÁTICA COMO FORMA DE PENSAR E ESCREVER EM EDUCAÇÃO	 116
A didática como gênero de escrita e forma de pensar em educação	117
As potências da escrita didática	127
Devir-criança, escrita didática, estética da existência	129
 <i>PENSAVA-SE ESTAR NO PORTO...</i>	 136
 REFERÊNCIAS	 144

Ao modo de *Introdução*

Esta Tese trata de um encontro. Ou de um choque. Geracional e discursivo. Da infância e suas crianças. Dos adultos e sua vontade de educá-las. Aqui, as didáticas da infância são tomadas como uma expressão dessa peleja educacional, dessa vontade de ensinar às crianças aquilo que elas devem saber, aprender, ser. Relação entre adultos e crianças. Em variação. Um jogo de forças que produz algo, que coloca algo em funcionamento. Entre práticas que insistem em conduzir as condutas dos pequenos e em organizar seu campo de ação, em fazer algo delas e com elas. Em relações de poder.

Assim, esta Tese vai até eles em busca de matérias de pensamento, de ideias úteis para constituir o arsenal discursivo e produtivo da didática, ideias que deflagram um pensamento, ideias que produzem outras ideias¹, uma tentativa de pensar de outro modo.

Pesquisa que pergunta: de que modo a didática comeniana – aquela arte didática, arte de ensinar – produz a infância e seus modos de conhecê-la, conduzi-la e governá-la? Pergunta que se interessa pela qualidade das forças, ativas e reativas, pelas positivities e negatividades que produzem o infantil e a sua educação.

O objetivo desta pesquisa é justamente inventariar e, de alguma maneira, problematizar em torno das ideias foucaultianas de poder pastoral e de governamentalidade, a produtividade da didática comeniana a partir das suas forças de criação, o governo da infância e a infantilização do infantil e a escrita didática como um trabalho ético, estético e político. Para tanto, vale-se, sobretudo, da constituição de um arquivo das formulações comenianas que incluem *A escola da infância*², *Didática magna*³ e *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*⁴.

O trabalho metodológico, por se tratar de alguma forma de uma perspectiva histórica da educação, não visa à busca de uma origem, de uma teleologia, de algo que tenha aparecido pela primeira vez no discurso educacional num determinado tempo. O que se busca contemplar aqui são as condições de possibilidade de uma ideia (sua emergência e os

¹ Ainda vale a pena tecer uma advertência: corre-se o risco aqui, evidentemente por limitação deste que escreve, de que o pensamento, que aqui se propõe problematizador, se ligue por demais a tais textos, inviabilizando ou até mesmo restringindo o campo da crítica.

² Obra publicada em 1637 (COMENIUS, 2011).

³ Obra publicada em latim em 1657. Texto contido no tomo I das *Opera didactica omnia*, escrita entre 1627 e 1657 (COMENIUS, 2006).

⁴ Obra publicada em 1623 (COMENIUS, 2010).

caminhos que percorreu), de um pensamento, de uma forma de ver e dizer a educação, a emergência e a proveniência de um saber, de uma forma de saber e o estatuto de verdade em torno da qual se edificou, e como isso chegou até este presente. Condições que se dão no jogo do claro-escuro do seu tempo e das vidas ali inscritas, numa circulação de um sistema de pensamento e, sob certo ângulo, sua universalização, na qual se imbricam continuidades e descontinuidades.

Uma prática de problematização que age por recuos, procura pelos rastros, segue as marcas, para produzir *uma* história (e não “a” história). No traço a ser percorrido, os fragmentos das relações entre sujeito e verdade, entre texto e formas de vida. O drama: o sujeito (a criança, o infantil e sua forma de vida-infância), suas subjetividades e suas relações entre si, o poder e a verdade, a didática como uma forma de governo da infância. A dramática do discurso didático, a escrita do *didata*, esse especialista em didática que ensina a ensinar, esse sujeito que enuncia algo que passa a funcionar como uma verdade, aquele que diz “vem, faça assim”. Esse *didata* seria, desde a emergência da pedagogia moderna, o correlato do diretor de consciência e do mestre, aos quais se refere Foucault (2010a). Por essa via se dá a pedagogização da infância, a entrada da criança no discurso de uma ciência e toda a produtividade que se dá a partir disso.

Da infância e suas formas de vida

As crianças. Os pequenos. Esta nova raça de gente, que vem não se sabe muito bem de onde, está por aí. No mundo. Em meio à vida. Por toda parte. Nos campos, florestas, cidades. Nas ruas e em situação de rua. Nos parques, praças, quintais, playgrounds. Nos shoppings centers, praias. No cinema, televisão. Nos filmes, séries, novelas. Nos textos, revistas, jornais. Nas políticas públicas. Nas escolas, internatos, orfanatos, abrigos. Nas salas de aula. Vivem a intensidade e a pluralidade das infâncias, dos modos de ser infantil, de ser criança, que lhes tocou viver. A despeito de todas as contingências, aqui estão elas. E essa presença conclama a pensar: O que nós, homens e mulheres da educação, temos feito com elas e a partir delas? O que queremos quando preparamos as didáticas voltadas a sua educação? O que temos feito de nós mesmos, os adultos, como sujeitos da educação dos infantis?

Diz-se, ainda que parem certas dúvidas a esse respeito, que são seres da Modernidade⁵. No decurso desse tempo, muita coisa aconteceu com os miúdos. Fato marcante nessa trajetória é a entrada das crianças na experiência educacional. Essa transição família-escola na tarefa de educá-las, dá-se a partir do século XVII. Transição que assinala a própria inserção das crianças na urbanidade em marcha, como outro fato marcante da Modernidade.

Assim, os aparatos modernos, suas maquinarias, saberes e instituições – como a Pedagogia, a Didática e o Currículo, a escola e suas práticas – não cessam de produzir as crianças e suas infâncias (BUJES, 2002), de produzir certos modos específicos, social e moralmente validados, de ser e viver a infância.

Produção que não se dá sem resistências, sem conflitos, todavia. Nessa contemporaneidade, atravessam-nos relatos, registros e imagens de um sem número de individualidades infantis que não se curvam aos poderes escolares. Outras, inclusive, sequer encontram-se nas escolas. E, apesar disso, seguem suas vidas. Por isso, a simples presença dessas entidades no mundo causa estranhamentos, coloca certas certezas em xeque, obriga os adultos a se repensar. Põe a linguagem adulta em um estado – constrangedor – de gagueira. Intercepta nossa verborragia, nossa tagarelice. Sem concessões, as crianças agem embaralhando códigos, jogando dados...

Sabe-se, ainda, que chegam ao mundo tomadas pelas mãos adultas. De pais, mestres, professores, educadores, padres, pastores, senhores, patrões. Por uso de força. Feixe de forças, de intensidades e vetores variados. Forças que têm recebido nomes igualmente variados ao longo dos séculos que se sucederam aos XVI-XVII⁶. Família. Igreja. Televisão, propaganda, novela. Amor, carinho, afeto. Cuidado, tutela. Autonomia, protagonismo. Abandono, exploração. Exclusão, segregação. Isolamento. Castigo, punição. Educação, escola, pedagogia. Didática, currículo. Ensino, aprendizagem. Qualquer que seja o nome, ainda assim parece se tratar de força. Em relação. Em conjunto. Conjunção de forças, portanto. Combinação de práticas. Composição de códigos. Olhar para as crianças e suas infâncias é, assim, em última instância, talvez, uma forma de olhar para os adultos que as inventam, que as inserem naquele mundo, que as educam.

⁵ Há toda uma variedade de produções que abordam essa perspectiva, dentre as quais localizam-se os trabalhos de Ariès (2006), Corazza (2004, 2005b), Del Priore (1992, 2004), Dornelles (2005), Garcia (2002), Kohan (2003) e Larrosa (1998, 2003).

⁶ A considerar, ao modo de exemplo e apenas para citar aqueles que serão explorados oportunamente nesta investida, os textos destinados, de alguma maneira, à lida das crianças como os de Comenius (*Didática Magna, A Escola da Infância e O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração*), de Ratke, de São Francisco de Salles (*Filoteia*), de Erasmo de Roterdã (*De pueris*).

Suas identidades culturais não cessam de mostrar ao mundo que são constituídas de mais coisas do que aparentam, uma vez que esses indivíduos – a criança como uma produção da Modernidade e dos aparatos modernos, como a escola e a pedagogia – vivem tais identidades em sua complexidade, caleidoscopicamente, mostrando-nos que se tratam mais de individuações pré-individuais, ou seja, seu modo de ser indivíduo não segue roteiros pré-fixados, nem identidades pré-moldadas, não obedecem a padrões, elas simplesmente acontecem, estão no mundo, puxando devires intensos e imperceptíveis, que não cessam de acontecer. As crianças são, então, bem um acontecimento. Diferença Pura. Mas diferença que, ao ser convertida em risco, perigo, alvo, desafio para a norma, deve ser educada, formatada, moldada, traduzida, conduzida, apascentada, disciplinada, governada.

Assim, as subjetividades infantis estão postas numa arena de significação, na qual se admite a complexidade dos processos de formação das identidades em relações sociais e como produção social, histórica, cultural, nos quais situa-se uma certa invenção da modernidade: a Didática.

A educação – o processo de escolarização e todo o aparato que se constitui em torno dela – cria, inventa, produz, nomeia, organiza, classifica, distribui saberes, conhecimentos, significados, relações sociais e também identidades raciais, culturais e de gênero, modos particulares de ser.

Sob esses protocolos de autoridade e seus regimes de verdade, a conjunção à infância é, então, posta em suspensão e suspeição. A partir dos anos 70 do século XX, proliferam no mundo e no Brasil pesquisas que tomam a criança e a infância como objetos de estudo, como alvos de empreitadas analíticas as mais diversas, nas mais variadas áreas do conhecimento, consolidando esse campo. Pesquisas que geram um número considerável de publicações das mais variadas formas e nos mais variados suportes⁷, dossiês⁸, impressos e eletrônicos. Pesquisas que também produzem certos deslocamentos. Passou-se, concordando com Venâncio e Ramos (2004), de Philippe Ariès⁹ e suas “páginas magistrais a respeito das práticas e representações do mundo infantil no passado europeu” (p. IX), para a “procura da

⁷ Destaque para as revistas Exame (edição de março de 2014) e Educação (edição especial intitulada Cultura e Sociologia da Infância, sem data).

⁸ Revista Brasileira de História, Dossiê Infância e Adolescência (1999) e Revista Educação & Realidade, Infância e Educação (2010).

⁹ Convém ressaltar que a obra de Philippe Ariès (2006), *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, traduzida como *História Social da Criança e da Família*, no esteio da valorização da História do Gênero e da Família, é responsável por esse contexto o que é observado pela recorrente citação da mesma nas produções posteriores que tratam da infância e da criança. Obra que abre uma outra perspectiva para se olhar o sentimento de infância próprio do Ocidente e sua construção social durante a Época Moderna.

origem do sentimento de infância em troca de uma visão voltada para a análise da maior ou menor centralidade do tema nas práticas e discursos dos diferentes períodos e sociedades” (p. IX-X).

A infância, assim, passa a fazer parte das máquinas de ver e dizer, da ordem do discurso, como a Pedagogia (e suas invenções). Infância vista e dita. Passa-se de uma infância que inexistia durante a Idade Média, para uma infância, aquela que se vê na obra *Emílio* (ROUSSEAU, 2014), como portadora de necessidades básicas que não mais poderiam ser negligenciadas, primeiro, a partir da cultura da elite, e depois, por toda a sociedade.

Movimentos que, aqui ao menos como uma tentativa de pensar algo em educação, podem ser considerados a partir de duas imagens, duas ideias, duas perspectivas: a infância-destino e a infância-fabulação¹⁰.

Infância-destino e infância-fabulação. Não se trata de colocá-las no jogo do “isso ou aquilo”, o que apontaria para as contradições entre ambas, que acaba por opô-las uma à outra, inclusive; mas, concordando com Deleuze e Guattari (2004a), inscrevê-las no plano do ambíguo, do ambivalente, no plano das injunções.

Infâncias (e seus sujeitos; as crianças e os adultos com as quais se relacionam) produzidas na miríade discursiva que tem se constituído em torno delas. São efeitos do texto, dos textos e suas gramáticas, e suas linguagens. Afinal, o sujeito em si não existe. Ele é uma produção, uma invenção, uma criação. O sujeito, nessa direção, “é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática (...) O sujeito é um efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11).

O sujeito em relações de poder. E o poder, diz Foucault (2004a),

funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou esvaçando-os (...) Ou seja, o sujeito não é um outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu (p. 183-184).

¹⁰ Conforme duas produções de Aquino (2013a, 2014), um debate (encontrado no site www.youtube.com.br, Projeto Cinema e Corpo. Corpo e Infância) e um texto, respectivamente.

A primeira, a infância-destino, remete a pensar a criança em seu movimento constante, uniforme (embora tenha lá alguns percalços), linear, em direção à vida adulta. Trajeto irreversível durante o qual os pequenos, pouco a pouco, deixarão pelo caminho sua espontaneidade, seu jeito simples de ver o mundo, sua maneira lúdica de viver. Currículo impregnado da lógica do modo de ser, de fazer, de pensar, de agir adulto. Racionalidade marcada pelo “amadurecimento” (e essa ideia de amadurecimento remete a esse modo naturalizado, e também reducionista, de pensar a criança), pelo desenvolvimento, se preferirmos a glosa de certas posições discursivas psicológicas. Caminho natural, naturalizado. Parece não ser possível escapar a isso, a esse destino. Afinal, nessa infância se faz cumprir seu destino, ao se transformar os pequenos em adultos, em “bons cristãos”, em homens virtuosos, para a verdadeira vida (COMENIUS, 2006). Destino que salva os miúdos. Da vida. Deles mesmos.

Atravessar a cronologia dos tempos e das idades é tornar-se “ex-criança” e, mais do que isso, abandonar a criança que já foi. Um jogo de vida e morte. Outras conformações são produzidas. Outra vida é dada a viver. Outra biografia. Outro currículo. A ingenuidade do modo de pensar e apreender o mundo e a vida é devorada, tragada, transformada, transfigurada pela irremediável e implacável presença dos conhecimentos, das regras, das normas, das leis, dos modelos, dos discursos, da cultura, enfim.

Assim, as crianças, lenta e progressivamente, passam a ser integradas nas esferas sociais e culturais mais amplas e reparadas pela ação das leis, das regras, das normas e são a elas conformadas, modeladas, moldadas. Pelo caminho ficariam aquelas que sucumbiram à própria vida. Pelo caminho ficariam ainda aquelas que, avessas a essa convocatória, recusariam essa forma de existência (e que, a despeito de qualquer coisa, seguiram vivendo suas vidas) e aquelas dotadas de outras diferenças que as mantêm em um constante estado de vida infantil, aquelas às quais algo falta (competência intelectual, vontade), nas quais algo se encontra defasado, atrasado, aquém. Ficaria pelo caminho ainda todo o espetáculo da criatividade, o acontecimento do pensamento mágico, da invencionice (para usar um termo de Manoel de Barros), sob a égide da objetividade das coisas, dos fatos. O presente, adultizado, não lhes causa mais surpresa, tampouco espanto. Certas apreensões, restritivas e simplistas, das psicologias do desenvolvimento e também das didáticas prescritivas, preditivas e salvacionistas terminariam por fazer cumprir esse destino. Não haveria milagre algum esperando por elas ao fim dessa via de morte e de tristeza (e não raras as crueldades e os horrores aí acontecendo). A criança chegaria ao seu destino. Não apenas como adulto que

passou a ser, mas, mais do que isso, preparada, adaptada e adequada à vida adulta, essa outra vida, verdadeira vida¹¹, uma vida idealizada, esse modelo desejado de vida no Ocidente e alvo de algumas instituições ocidentais (dentre as quais figuram explicitamente a igreja, a escola e todas as metáforas religiosas cristãs, judaico-cristãs das quais se vale). A criança dessa infância-destino é essa espécie de “não é”, um “ainda não”, mas que há de tornar-se... Futuro. Destino único, homogêneo, uniforme, totalizante. Mesmo destino, de uma mesmidade identitária e todos os seus códigos e linguagens (como competência, autonomia, protagonismo), que sabe bem para onde o mundo caminha, o que as crianças querem e do que precisam¹². Uma população. Um coletivo do mesmo, do igual, do idêntico.

Destino que já fora apresentado como o próprio desaparecimento da infância, marcado pela “adultificação” da criança, processo ilustrado pela forte presença da criança na televisão, no cinema, realizando ações consideradas típicas dos adultos (POSTMAN, 2002).

E, apesar de tal profecia, aí está ela. Em pleno vigor. Metamorfoseando-se em outras coisas. Outras infâncias, denominadas pós-modernas, emergem. Outros modos de ser criança. Pautados em relações de consumo, construídos pelas mídias, pelos artefatos culturais presentes na sociedade, que atuam, ao seu modo, como pedagogias culturais e acabam por ensinar a ser criança nestes tempos. Outras formas de relação dos adultos com as crianças, uma vez que, ao que parece, as fronteiras entre o mundo infantil e o mundo adulto encontram-se cada vez mais tênues (BUJES, 2006).

Infância entendida como uma fase da vida. Um tempo. Uma cronologia. Tal como se pensava nos séculos I e II da nossa era, junto com os registros de Sêrvio sobre a vida dos meninos filhos legítimos de pais romanos, particularmente, a partir dos termos *pueritia* e *infantia*. A primeira corresponderia, cronologicamente, ao período que se estende até os dezessete anos da vida de um indivíduo; contudo, o marcador temporal se dava pautado em elementos mais sociais e culturais, ou seja, a *pueritia* iniciava-se no dia do nascimento e estendia-se até o momento do recebimento da toga e da inscrição na lista do censo como um cidadão. A *infantia*, em contrapartida, estava inserida na *pueritia* e corresponderia ao período

¹¹ Foucault (2011), em seu último curso no Collège de France, A coragem da verdade (O governo de si e dos outros II), entre os anos de 1983 a 1984, apresenta uma discussão muito interessante em relação a um jogo de ideias que vai para além do jogo de palavras: verdadeira vida-outra vida e vida verdadeira-vida outra.

¹² Há uma música, classificada como infantil, porque feita para as crianças, da Palavra Cantada, um grupo musical paulistano que tem embalado certos cotidianos da educação de crianças pequenas. Trata-se de “Toda criança quer”. O “desejo” da criança está assim expresso: “Toda criança quer/ toda criança quer crescer/ Toda criança quer ser um adulto/ e todo adulto quer/ e todo adulto quer crescer/ pra vencer e ter acesso ao mundo/ e todo mundo quer/ e todo mundo quer saber/ de onde vem/ pra onde vai/ como é que entra/ como é que sai/ por que é que sobe/ por que é que cai/ pois todo mundo quer...”.

que ia até os sete anos de idade, quando se dava “a queda dos dentes de leite, a aquisição do discernimento e a inserção na vida escolar, como início de uma formação educacional afastada do controle dos pais” (MATOS, 2005, p. 8).

Essa noção de infância como tempo cronológico, como uma idade da vida, de uma vida, também é observada tanto em Ariès (2006), quanto em Comenius (2006, 2011).

Essa infância-destino é o alvo dos saberes sobre a infância, do conjunto de conhecimentos que acabam por desvendar os mistérios das crianças (LARROSA, 2003). Excesso de explicações. Inflação discursiva. Mais-valia das ciências que capturam a vida infantil (NARODOWSKI, 2001).

No decurso da Modernidade, da qual somos herdeiros e sob cujos liames ainda estaríamos vivendo, a infância-destino vai se tornando uma infância da ciência, uma infância científica. Nomeada e narrada pela ciência, pelas linguagens científicas, como são a medicina, a psicologia, a sociologia, a economia. Ciências que não cessarão de produzir textos sobre a infância e para aqueles que, de uma forma ou de outra, a elas estão ligados (FREITAS & KUHLMANN JR, 2002).

Tais saberes e práticas acabam por sedimentar e validar, em relações de saber-poder, certos modos de se voltar às crianças. Sobre os corpos infantis passou a pesar toda uma série de ações de forte cunho disciplinar. Vontade de saber. Vontade de educar. Vontade de governar (BUJES, 2002, 2008; RIZZINI & PILOTTI, 2009).

Esse destino se realizaria como tal – o ideal da civilização, da civilidade ocidental –, passando necessariamente (e mais próximos do presente, obrigatoriamente) pela escola, pelas salas de aula (outro destino dos pequenos).

Sob outro aspecto, e sem excluir o anterior, tem-se uma infância-fabulação. Essa potência, condição, capacidade de subverter a alardeada linearidade dessa vida programada e cujo fim é dado e estabelecido *a priori*, é uma subversão da própria natureza (porque é natural o destino da criança em tornar-se adulto). Essa infância, ao subverter a natureza, fabula uma vida outra. Aqui o que ocorre não é um transcurso natural e calmo de um estado de coisa em direção a algo, mas, sim, atritos, cortes, atravessamentos, fricções, distanciamentos, rupturas em relação às forças que reforçam o destino. Aqui se vê toda a positividade de uma criação, de uma fabulação de uma vida acontecendo. Trata-se mais daquilo que se estabelece no jogo do claro-escuro, do contínuo-descontínuo, da ruptura-permanência, da repetição-novidade.

A infância-fabulação talvez seja isso mesmo: uma novidade, um acontecimento, uma irrupção (LARROSA, 2003).

A criança dessa infância-fabulação é algo, é uma existência, uma diferença. Diferença Pura (CORAZZA, 2005a).

Assim, essa infância é uma ilusão. Infância que flutua, varia “no limite das coisas e das palavras”. O infantil é aquele da vida real, aquele que escapa do que é dito dele, daquilo que lhe é atribuído. A infância-fabulação é aquela que não é, nem o processo, nem o estado, mas é justamente aquilo que acontece de modo inocente, desavergonhado, irracional, cruel, sem compaixão” (CORAZZA, 2004).

Aqui, a criança se encontraria, ainda que na presença adulta e até por isso mesmo, às voltas com a possibilidade de um encontro consigo, com esse mistério da infância, onde não há nada a recuperar, a resgatar, a esperar. Apenas uma vida a ser vivida. Enfim, uma vida que não toma o adulto (seus clichês, seu bom senso, suas palavras de ordem, suas máximas) como modelo, nem a vida adulta como exemplar e necessária, mas uma o que se tem é a apenas a própria vida infantil, sem ajustes, sem concessões, uma vida que acontece. Vida infantil que produz vida infantil. Nada mais. É da ordem, portanto, do inusitado, essa infância. Em devir. Devir-infantil¹³.

Essas duas imagens imbricam-se, entrelaçam-se, estranham-se. Não se excluem nem se complementam. Elas estão aí. Co-extensivamente. Nelas nos esbarramos. São estatutos da criança. Móveis, dinâmicos, inexoráveis. Condições de possibilidade de sua existência. É com elas, com essas crianças, que temos lidado. É para elas que temos pensado as didáticas, desde Comenius... Didáticas que marcam pontos de contato, zonas de inflexão entre essas duas imagens.

A criança estaria inscrita num *phylum*, seguindo linhas de metamorfoses. Infância-Nietzsche-Deleuze-Foucault. Em Nietzsche (2007a, p. 42), a criança não é situada em uma linha temporal, nem tampouco distribuí-la num quadriculamento segundo o jogo “é-não é”, isso ou aquilo (como fora tratado anteriormente), adulto-não adulto. Essa criança, essa noção de criança com a qual se opera ainda hoje é mortalmente atingida pelas suas setas. A criança, que no percurso da metamorfose do espírito, vem depois do camelo e do leão. “Inocência é a criança, o esquecimento, novo começar, jogo, roda que gira sobre si mesma, primeiro

¹³ Corazza (2005a, 2010); Kohan (2010).

movimento, santa afirmação”. Na criança, “o espírito quer agora a *sua* vontade; tendo perdido o mundo, quer ganhar o *seu* mundo”.

Pensada como uma força ativa que cria, produz, inventa, varia, a criança é uma força que impulsiona a vida. Matéria não-formada. Infância informe. Hecceidade. Individuações pré-individuais. Matilha de afectos. Moleculares, menores. É pura intensão de fluxos, de energéticas, de forças. Multiplicidades incessantes. Artistagens de vida. Nomadizações. Capazes de romper, percolar, infiltrar, dissolver, fraturar, trincar as formas molares e “maiores”, como aquelas dos adultos, dos homens, dos heterossexuais, dos brancos, dos bem falantes da língua... Tudo escapa, tudo foge. Essa infância é a criança em ato. Tempo da criança é o tempo da criação. Da ação. Criando. Criançando. Poder-criança. “O tempo é uma criança, criando, jogando o jogo de pedras; vigência da criança”¹⁴.

As crianças seriam bem um povo. Um “povo que falta”. Não aquele “chamado a dominar o mundo. É um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário”. Um “povo bastardo, inferior, dominado, sempre em devir, sempre inacabado” (DELEUZE, 2006, p. 14). Sempre resistindo. Sempre inventando novas formas de vida. Sempre perambulando, nomadizando.

Nesse devir-revolucionário, as crianças seriam, ainda, um povo “(...) sem grandeza, sem pureza de sangue, de língua, de categoria ou de território, sem dignidade hierárquica, sem soberania, sem vontade de poder, sem identidade, sem definição totalizante, sem história, sem centro, sem origem e sem destino” (LARROSA, 2004, p. 249).

As crianças não seriam nada. Nada que os adultos almejam. Nada. Nenhum *a priori*. Nem boas, nem más. Nem inocentes, nem culpadas. Nem pecadoras, nem redentoras. Nada.

Pensando a criança e a infância nessa confluência de forças, poder-se-ia agir problematizando as práticas escolares, como é a didática, às quais as submetemos sem medidas nem constrangimentos. Didática que, por sua vez, colocaria as crianças em constante estado de atividade (afinal, o ócio, em uma sociedade produtiva como a nossa, chega a ser até mesmo um “pecado”, para não falar ainda dos prejuízos de ordem financeira, assim, seria um “pecado capital”, literalmente...), em direção à propalada autonomia (seja lá o que isso possa significar), com vistas ao defendido protagonismo, de certas pedagogias contemporâneas (haveria espaço para tantos protagonistas assim?; usando essa imagem do teatro, os demais

¹⁴ Anaximandro, Parmênides, Heráclito (2005, p. 73).

atores não são importantes também?; por que insiste-se tanto nessas posições hierárquicas e hierarquizadas?). Práticas que restringiram, por seleção e descarte, os nexos estabelecidos entre as crianças e a vida cotidiana e limitariam ainda a produção de sentidos para a existência que se dá nesse cotidiano. Tarefas que sempre couberam aos adultos realizar. Para elas e por elas. Pensar nessas questões é uma forma de seguir pensando nos adultos que têm se relacionado com essas crianças.

Disso decorre tomar a Didática de Comenius como lugar da infância, sua infantilização (e talvez uma possibilidade de se pensar em termos de sua desinfantilização). Superfície desse acontecimento infantil. Labirinto de forças. Diagrama de saberes-poderes. Maquinaria que, ao falar do infantil, acaba por produzi-lo e ainda por manter as coisas no ser (FOUCAULT, 1999a). Assim, o papel dessa maquinaria

é fazer permanecer: conservar as imagens, guardar as heranças e as realezas, preservar as glórias com o seu sol, esconder os tesouros, registrar confissões, enterrar testemunhos; em suma, manter sob redoma (...). Mas o papel delas é, também – para assegurar essa manutenção, além dos limites –, fazer passar: transpor obstáculos, atravessar reinos, derrubar prisões e segredos, ressurgir do outro lado da noite, vencer as memórias adormecidas (...) (p. 63).

Daí, a atualidade de Comenius e sua obra.

No ano de 2010, o Ministério da Educação lança o livro *Jan Amos Comênio*, obra escrita por Jean Piaget (2010), uma compilação de textos formados pelo original, escrito por esse autor em 1957, quando era diretor do Escritório Internacional da Educação, por ocasião das homenagens pela publicação da *Opera Didactica Omnia*, que tem a célebre Didática Magna (cuja versão original em theco foi publicada em 1636, como primeiro livro, em 1657). O texto de Piaget carregava o título “A atualidade de Piaget” e era uma introdução das Páginas Escolhidas, publicação da Unesco, naquele ano.

A referida obra publicada pelo Ministério da Educação integra “uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação” que “surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional” (p. 7). Isto porque a “disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país” (p.7).

A discussão que se vislumbra a partir desses excertos se mostra fértil. Todavia, destaca-se a perspectiva sobre a qual se assenta a pretensa seleção de educadores e pensadores importantes para a melhoria da qualidade da educação brasileira. A *Coleção Educadores* é, na verdade, um aproveitamento da coleção “Penseurs de l’éducation, organizada pelo *International Bureau of Education* (IEB) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas” (p. 7). A versão brasileira acrescenta àquela¹⁵, outros trinta nomes nacionais¹⁶.

Por essa via, Comenius figura como um dos expoentes da educação mundial. Suas obras, seus pensamentos e sua vida são postos como modelos, como recursos para que uma educação brasileira de qualidade se torne possível. Nas palavras de Fernando Haddad, relembrando os Manifestos de 1932 e de 1959, afirma: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado” (p. 9).

Assim, Comenius passa a fazer parte de toda uma maquinaria discursiva do estado e em um regime que institui uma verdade é apontado como um lugar de onde emanam ideias, ações, práticas, exemplos, modelos para melhorar a educação.

A partir desse nome da educação e da teorização foucaultiana, problematizam-se as formas pelas quais a educação foi se tornando aquilo que é e ainda esses modos de ser sujeito que a atravessam e são dados a existir pela extensa e diversificada discursividade que se edifica em torno dela.

Embora não se trate de algo novo tratar de Comenius, uma vez que muitos já o fizeram e com muita competência, e embora esta investigação debruce-se sobre textos, alguns mais outros menos estudados, pode-se pensar que documentos aparentemente esgotados forcem “a uma modificação da problemática” e, assim, “descobre-se então que novas questões tornam-se

¹⁵ Alfred Binet, Andrés Bello, Anton Makarenko, Antonio Gramsci, Bogdan Suchodolski, Carl Rogers, Célestin Freinet, Domingo Sarmiento, Édouard Claparède, Émile Durkheim, Frederic Skinner, Friedrich Fröbel, Friedrich Hegel, Georg Kerschensteiner, Henri Wallon, Ivan Illich, Jan Amos Comênio, Jean Piaget, Jean-Jacques Rousseau, Jean-Ovide Decroly, Johann Herbart, Johann Pestalozzi, John Dewey, José Martí, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Ortega y Gasset, Pedro Varela, Roger Cousinet, Sigmund Freud.

¹⁶ Alceu Amoroso Lima, Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Aparecida Joly Gouveia, Armanda Álvaro Alberto, Azeredo Coutinho, Bertha Lutz, Cecília Meireles, Celso Suckow da Fonseca, Darcy Ribeiro, Durmeval Trigueiro Mendes, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Frota Pessoa, Gilberto Freyre, Gustavo Capanema, Heitor Villa-Lobos, Helena Antipoff, Humberto Mauro, José Mário Pires Azanha, Julio de Mesquita Filho, Lourenço Filho, Manoel Bonfim, Manuel da Nóbrega, Nísia Floresta, Paschoal Lemme, Paulo Freire, Roquette-Pinto, Rui Barbosa, Sampaio Dória, Valnir Chagas.

exploráveis” (VEYNE, 1983, p. 12). Em outras palavras, outras questões, tratadas a partir de outras agendas teóricas, podem gerar outro inventário explicativo. Aqui está, portanto, a aposta desta investida.

Esta Tese está organizada em quatro capítulos, a saber:

O Capítulo 1 – *Com a Palavra, a Didática* – faz algumas considerações em torno da ideia de Didática. Opera, ainda que de forma amadora, com a palavra didaque, de origem grega e abundante na literatura neotestamentária e na obra homônima, ambas com a tarefa de instruir os primeiros cristãos. Explora ainda algumas composições posições para pensar as relações entre texto, verdade e subjetividade.

A *Infância da Didática, Didática da Infância*, o Capítulo 2, trata da emergência da Didática em meio ao pensamento de Comenius e faz algumas digressões em torno desse advento moderno, pautado, em certa medida, pelas ideias que circulavam na literatura dos manuais de civilidade, comuns à época dos seiscentos, e também pelo pastorado cristão, notadamente o reformado, e, este, como uma forma de governar as crianças.

No Capítulo 3 – *Infância: formas de fazer, modos de usar* – busca-se pensar a infância na operação do procedimento didático comeniano. Para tanto, vale-se da perspectiva do poder pastoral e da governamentalidade da infância como formas de produzir a infância e os infantis, todos e cada um, bem como os modos de conhecê-los, guiá-los, governá-los.

Finalmente, no Capítulo 4 – *A escrita didática como forma de pensar e escrever em educação* – o que é posto em questão é o trabalho ético, estético e político do pensamento didático, através do exame da escrita didática de Comenius e ainda como perspectiva de se pensar a escrita didática de outro modo.

A didática, essa invenção atribuída a Comenius no século XVII¹⁷, esse reino das práticas¹⁸, chegou até nós marcada por seu viés prescritivista, transcendental¹⁹ e salvacionista²⁰. Familiar, corriqueira e banal, a didática segue, na contemporaneidade, figurando como uma maquinaria que produz saberes e práticas²¹. Tem sido ainda um tema recorrente em congressos, encontros, seminários, pesquisas educacionais.

No mercado editorial brasileiro, não faltam livros que tratam da didática, desde as perspectivas mais técnicas, como os manuais²², até aquelas que a tomam como objeto de análise e de problematização²³. Não faltam nas revistas endereçadas aos professores matérias que abordam a didática. Não faltam em outros veículos de informação incursões relativas à didática. Não faltam encontros, reuniões científicas que se dedicam a pensar a didática. Não faltam... Ao contrário, parece haver excesso, recorrência, repetição, inflação discursiva em torno desse campo, desse saber educacional.

E, talvez, junto com Foucault (POL-DROIT, 2006) e parafraseando-o, valha perguntar: como o discurso didático, marcado fortemente pelo salvacionismo, por essa imagem “religiosa” que atravessa a experiência educacional, se tornou hegemônico, com tendência à universalidade? e como a didática, esse conjunto até mesmo limitado de saberes, se tornou tão poderosa no meio educacional?

Em uma provocação, a didática é uma “disciplina que ensina o que não é ensinável, mas como se fosse” (CORAZZA & AQUINO, 2011, p. 44).

¹⁷ A sua obra mais conhecida é sem dúvida a *Didactica Opera Omnia*, Didática Magna (aqui os usos se dão a partir da versão portuguesa, Didáctica Magna, de 2006), mas outras produções são igualmente importantes para a construção desse arquivo da didática, quais sejam *O labirinto do mundo e o paraíso do coração* (2010) e *A escola da infância* (2011).

¹⁸ Trata-se desse domínio do fazer como, o que constitui o campo da didática. Um saber-fazer, um poder-fazer: um modo de se posicionar no próprio movimento da vida (como a vida na escola, na educação, por exemplo). São formas de saber específicas, histórica e geograficamente situadas. Foucault entende por práticas a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem (sistema de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento) que têm um caráter sistemático e geral (recorrente) e, por isso, constitui uma experiência ou um pensamento, conforme Castro (2009, p. 336-338).

¹⁹ Os trabalhos de Corazza (1995) e Vieira (1999) apontam para as metáforas religiosas em torno das práticas educacionais nomeadas de construtivistas.

²⁰ Veiga Neto, 2004.

²¹ Há todo um aparelho que acaba por colocar a Didática como um saber imprescindível para os professores. As revistas pedagógicas, como a Nova Escola e a Pátio, são exemplos desse movimento. Nelas circula toda uma expertise endereçada aos professores (AQUINO, 2013b).

²² Conforme o dicionário Houaiss (HOUAISS & VILLAR, 2001), manual assume diversos significados. Dois deles expressam uma posição relevante: obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc e livro que orienta a execução ou o aperfeiçoamento de determinada tarefa; guia prático.

²³ Aqui se situam obras que sistematizam, de alguma forma, as reflexões em torno do campo, resultantes, muitas vezes, de pesquisas acadêmicas, como é o trabalho de Ogiba (1995).

São produções e mais produções tratando desse tema.

A didática, como já é consensual pensar (e isso em si já seria um problema interessante para uma empreitada de pesquisa), é um campo disciplinar²⁴. Não se trata de um saber qualquer, mas de um saber preciso, determinado, técnico (um saber-fazer) desde Comenius²⁵ e Ratke²⁶, apenas para citar alguns nomes que figuram entre os precursores desse campo. Um campo que pergunta: Como (ensinar)? Como (fazer)? Como (praticar)?

O fato é que a didática, historicamente, tem oferecido respostas às perguntas “como ensinar isso?”, “como ensinar aquilo?”, “como fazer?”. Há um texto, de 1948, que, de alguma maneira, acabou por sistematizar esse modo de pensar da didática e consolidar essa perspectiva como uma epistemologia da didática. Trata-se de “Princípios básicos de currículo e ensino” (TYLER, 1986), cuja intenção primordial é “desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição de ensino”. É ainda “um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação”, embora Ralph Tyler (p. 1) esclareça que tal obra “não é um livro de texto, pois não oferece uma orientação pormenorizada nem indica leituras para um curso” nem “é um manual para a elaboração de currículos, porque não descreve nem enumera em detalhes os passos a serem dados por uma determinada escola”. Entretanto, o texto segue indicando “quatro questões fundamentais que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e planos de ensino”. São elas:

que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (p. 1)

Tais questões remetem de maneira contundente aos aspectos relacionados a organização, desenvolvimento, eficácia e eficiência²⁷. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar os objetivos propostos e como organizar eficientemente essas experiências educacionais são duas perguntas diretamente relacionadas à didática, ao ensino, às práticas pedagógicas. O âmbito prescritivo da didática.

²⁴ Mate (2010).

²⁵ Comenius (2006, 2010, 2011).

²⁶ Ratke (2008).

²⁷ Silva (2003a, p. 25).

Tal perspectiva pode ser notada, por exemplo, nos manuais de didática brasileiros dos anos 70 e dos anos 80, do século XX. Perspectiva que dominou o cenário educacional e a didática até a década de 80, no Brasil. Embora, ainda em nossos dias, nota-se essa ideia, por exemplo, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (reforma curricular que se seguiu à reforma educacional proposta pela Lei n. 9.394/96, a LDB) estruturam-se em torno das mesmas questões propostas por Tyler (o que ensinar?; como ensinar?; o que e quando avaliar?).

Uma história marcada mais por continuidades, pelas ideias prontas e já dadas do que por rupturas. A pergunta “como?” é uma marca desse campo, uma mania de professores e professoras. Um “nhenhêném” (BARTHES, 2005, p. 10). Essa pergunta, “*como ensinar?*”, não problematiza nem o ensino nem aquilo que se ensina. Ao contrário, tal pergunta indica que o que se ensina é algo que já está posto (ensinamos aquilo que temos que ensinar), instalando uma discursividade em torno dos modelos, das técnicas. Não problematiza o modo de se ensinar, porque também remete a uma resposta pronta, a um modelo que é preciso conhecer. Trata-se, portanto, da competência técnica do professor²⁸. Plataforma tantas vezes defendida pela pedagogia e pela didática contemporâneas.

Os manuais de didática, endereçados aos professores, parecem seguir esse quadro geral de pensamento ao investirem em um conjunto ordenado e organizado de regras para ensinar. E não se trata de um ensino qualquer, mas de um ensino eficaz e eficiente. Não se trata dos certos modos, particulares e individuais, de ensinar, mas dos modos considerados certos de ensinar.

A partir do Seminário “A Didática em questão”, organizado por Vera Maria Candau, na PUC-RJ, em 1982²⁹, vê-se uma virada, uma descontinuidade. A didática ali é colocada como uma questão para a educação, para o pensamento educacional, para a pesquisa em educação. Nota-se, assim, uma espécie de deslocamento da perspectiva essencialmente

²⁸ Kohan (2003).

²⁹ Uma jornada de reflexões publicadas na obra *A didática em questão*, organizada por Vera Maria Candau (CANDAU, 1994). Evento realizado entre os dias 16 e 19 de novembro de 1982, trouxe como objetivo central “promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática” (CANDAU, 1994). Participaram do encontro “65 professores de 17 unidades da federação”. Após a realização desse Seminário, outros vieram em seu encalço. Antes desse seminário, conforme o site do ENDIPE (www.endipe.pro.br), houve outros encontros com a perspectiva de se pensar a didática e a prática de ensino. Em 1979, em Santa Maria/RS, aconteceu o I Encontro Nacional de Prática de Ensino. Em 1982, o I Seminário “A Didática em questão”. Em 1983, o II Encontro Nacional de Prática de Ensino (USP) e o II Seminário “A Didática em questão” (USP). Em 1985, o III Encontro Nacional de Prática de Ensino (PUC/SP) e o III Seminário “A Didática em questão” (USP). A partir de 1987, foi realizado o IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Universidade Católica do Pernambuco). E ainda em Veiga (1991) e Candau (2003).

técnica, tecnicista, para uma perspectiva, diga-se, ainda que se corra certos riscos, mais crítica (e ideológica, caso se considere que, nos anos 80, o pensamento marxista ganhava força nas universidades brasileiras e nas pesquisas nas áreas das ciências humanas e, por extensão, na educação).

Ali, os traços de uma perspectiva política da didática apontam para o desvelamento dos reais compromissos políticos da educação, do ensino, enfim, da prática pedagógica. Daí o intenso questionamento da burocracia (capitalista) que dominava as práticas escolares (ainda presentes na atualidade, diga-se), o questionamento da posição privilegiada do professor na relação ensino-aprendizagem como aquele que detém (sozinho e isoladamente) o saber. A perspectiva política funde-se ao próprio movimento pela democracia que o Brasil vivia (por exemplo, a campanha “Diretas já!”). Trata-se de pensar o professor como um agente da transformação social (como uma espécie de oposição à dimensão técnica).

Isso não significa que as questões notadamente mais “técnicas” foram abandonadas. O que acontece é que a didática passa a integrar a dimensão técnica à dimensão política. A competência técnica é também uma forma de compromisso político. A didática vai além daquela racionalidade técnica e instrumental³⁰.

Aconteceu que os referenciais marxistas passaram a ser alvo de questionamentos por parte dos pesquisadores, principalmente em relação às questões do sujeito. Tema de certo modo ausente nessa abordagem, para qual o sujeito é aquele ser ativo na sociedade, consciente, reflexivo, engajado numa luta por novas e melhores condições de vida. Tudo de um modo muito genérico, o sujeito passa necessariamente pelas condições socioeconômicas e pela posição do mesmo no mundo do trabalho.

Essa perspectiva, questionada por diferentes grupos sociais, passa a ser minada. Questionamento produzido pelas feministas, pelos gays e lésbicas, pelos negros, por aqueles indivíduos que não se encaixam na “fita métrica ocidental” (homem – masculino – adulto – urbano – branco – europeu – falante da norma culta – heterossexual – “pai” ou “chefe” de família – cristão)³¹. Em luta e resistência, no movimento por fazer sua forma de pensar ter visibilidade...

³⁰ Candau (1994).

³¹ Deleuze & Guattari (1995).

A partir de todos esses movimentos, o sujeito passa a ocupar uma posição central na problematização da educação e de suas práticas. Assim, passou-se a pensar a didática, a um só tempo, como um conjunto de saberes e práticas, mas também a partir de seus efeitos (os efeitos de verdade que produz e os sujeitos que fabrica), coexistindo com os modos de pensar anteriores.

Assim, a didática é pensada como um campo que reúne saberes, práticas e modos de subjetivação. Essa última pensada “como os modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Modos que carregam as marcas desse percurso, de como se deu tal objetivação, pela ciência (os saberes, os discursos), pelas “práticas divisoras” (aquelas que separam, distribuem e classificam os sujeitos na relação com os outros) e o “modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito” (FOUCAULT, 2010d, p. 273-274). Sujeitos e modos de ser sujeito produzidos no interior desses saberes e dessas práticas. Mas a didática é, ainda, a possibilidade de questionar esses saberes, essas práticas e essas subjetividades aí produzidas. Dessa maneira, a didática (e suas teorias³², os termos que usa, os conceitos de que se vale) é um discurso, é uma forma de dizer, de ver, de pensar o ensino (e a educação), é um modo de descrever e escrever o ensino. A partir das diferentes teorias, ao falar do ensino, inventa-o.

Por meio do seu regime de ver-dizer³³ e do lugar que ocupa na educação, a didática faz passar suas ideias como verdadeiras, como algo que deve ser seguido, copiado, reproduzido.

Trata-se, então, de uma espécie de dispositivo discursivo, de uma maquinaria educacional que faz algo funcionar, que coloca algo em operação. Dispositivo, maquinaria. Funcionamento, operação. Ideias, significados, pensamentos, conceitos, práticas, saberes, identidades. Alguma coisa se passa. Alguma coisa acontece na didática, por meio da didática.

Mas o que e como?

³² Teoria não é sinônimo de verdade (Verdade Absoluta). Teoria é apenas um discurso sobre alguma coisa. Uma forma de falar sobre um objeto de conhecimento que ela própria cria, conforme Silva (2003a). A teoria produz efeitos de verdade, produz como verdade aquilo de que trata.

³³ Nas palavras de Paul Veyne (2009), numa referência à ideia de discurso tal como pensou Foucault, como “algo bastante simples: é a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez, é o por em dia da sua última diferença individual” (p. 12).

A palavra Didática, a palavra da Didática

Duas obras chamam a atenção do pensamento educacional no século XVII. Obras que, de alguma forma, inauguraram, instauraram, instalaram, constituíram, histórica e politicamente, como outros já disseram, a pedagogia moderna, num sentido mais largo, e a didática como um campo do conhecimento educacional, num sentido mais estrito³⁴. Obras que chegaram até nós e que, de certa forma, nos legaram uma tradição, um modo de pensar e fazer educação. Por isso mesmo, nas palavras de Corazza (2005a), somos “filhos e seguidores” dessa

longa tradição, bem mais antiga do que nós. Uma tradição de educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar suas atitudes, hábitos e sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e no espaço que lhes tocou viver (p. 11).

Uma tradição da qual nos ocupamos ainda quando dela queremos nos afastar. Afinal, nesse legado estamos ainda imersos, nos códigos, nas linguagens, nas ideias, nas práticas que criou. Somos criaturas desse movimento do pensamento. Herdeiros somos de algo que, em última instância, nem conhecemos.

Duas obras que atravessaram os tempos e ainda hoje produzem efeitos. Obras cujas ideias ressoam em outras obras, em outros pensadores, mais atuais. Obras que ocupam posições desiguais no cenário educacional: uma, mais conhecida, mais citada, *Didática Magna*, considerada o “livro da Pedagogia” (NARODOWSKI, 2004, p. 14), o livro do Pedagogo³⁵, de um pedagogo a quem foi atribuído o título de “pai da pedagogia moderna” (curioso o fato de que a ciência diga que há um pai para isso, pai para aquilo, um pouco porque se fala muito em “nascimento” disso ou daquilo³⁶...), Jan Amos Comenius (1592 a 1670); outra, menos conhecida, menos citada, por isso mesmo, talvez, mais potente para uma empreitada como essa, a *Nova Arte de Ensinar*, de Wolfgang Ratke – ou Ratichius, em latim (1571 a 1635).

³⁴ Cauly (1995), Gasparin (1997), Hoff (1998, 2006, 2008a, 2008b), Narodowski (2004), Noguera-Ramirez (2011).

³⁵ De certo modo, às avessas de um outro, qual seja aquele escrito por Nietzsche (2007b), “O livro do filósofo”.

³⁶ Na “abordagem Reggio Emilia”, para citar uma proposta atual e “da moda”, tais títulos familiares são usados para se referir a Loris Mallaguzzi e Maria Montessori, considerados, respectivamente, pai e mãe de tal Pedagogia.

A *Didática Magna* – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos – é o primeiro livro de *Opera didactica omnia*, de Jan Amos Comenius, publicada em 1657, e a *Nova Arte de Ensinar*, uma coletânea de textos produzidos entre 1613 e 1632, de Wolfgang Ratke. Dois exemplares de uma mesma época e de um mesmo sistema de pensamento. Plataforma, sistema de pensamento que poderia ser nomeado como a *arte de ensinar*.

Chamam a atenção justamente por essa construção simples que carregam em seus títulos e subtítulos. *Arte de ensinar*. O ensino como uma arte. Arte didática. Transliteração possível da palavra grega Διδαχή (*didaqué*). Um tema mais geral, portanto. Uma noção mais antiga e que remonta à Antiguidade grega, como se vê nos últimos cursos de Michel Foucault (2010b, 2011).

Há referências interessantes tanto entre os gregos antigos quanto no cristianismo primitivo (na literatura neotestamentária e na Didaqué), por exemplo, do século I da nossa era, se consideramos, de pronto, que herdeiros somos, de certo modo, do cristianismo, se levamos em conta que o mesmo, juntamente com outras forças, em muito contribuiu para a produção do ocidente, do modo como o vivemos hoje.

A obra Didaqué faz remissão à palavra didática e o seu uso no século I³⁷, no contexto do cristianismo emergente, portanto. Jaeger (1991) situa esse período, o cristianismo do século I, a “época apostólica”, como o

primeiro estágio do Helenismo cristão no uso da língua grega, que encontramos nos escritos do Novo Testamento, e este continua nos tempos pós-apostólicos, no tempo dos chamados Padres Apostólicos. É este o sentido original da palavra *Hellenismos* (p. 17).

A língua é, então, um aspecto importante a ser considerado nesse contexto. “Com a língua grega, todo um mundo de conceitos, categorias de pensamento, metáforas herdadas e subtis conotações de sentido entram no pensamento cristão” (ibid., p. 17). Conceitos, categorias de pensamento, metáforas que são encontrados nos textos do Novo Testamento –

³⁷ Não se trata de se fazer aqui um estudo linguístico, mas de apresentar, ainda que apenas esquematicamente, as variações do termo e suas adjacências. Não se trata de averiguarmos a origem da palavra, mas de reconhecermos as possibilidades, as variações de uso de tal termo em textos do século I, por exemplo. Variações que, de algum modo, apresentam um mapa de significados e significações e que permitem, de uma forma ainda que incipiente, delinear alguns elementos para seguirmos pensando nos usos do termo na Antiguidade grega e no cristianismo do século I.

principalmente em Atos dos Apóstolos³⁸, que trata justamente da divulgação, difusão e expansão das ideias de Cristo pelo mundo romanizado do Oriente Próximo, da Grécia e, inclusive, de Roma – e na literatura pós-apostólica, como a *Didaqué*, por exemplo.

A noção de ensino na língua grega – a *Διδαχη*, *didaqué* – insere-se num contexto linguístico mais amplo. São vários os vocábulos que se associam ao tema do ensino, da instrução, da didática, mas essa palavra – *didaqué* – assume dois significados importantes, dos quais, ao que parece, Ratke e Comenius farão uso. O primeiro corresponde ao “ato ou ofício do ensino” como aparece na *República* (399.b) de Platão e em Tucídides, no *Elogio a Brásidas*, na obra *História da Guerra do Peloponeso*. O outro, sugere “aquilo que é ensinado, instrução, doutrina” como na obra *Fedro* (275.a) de Platão e ainda em Plutarco (ROBINSON, 2012, p. 223).

O Dicionário Grego-Português, do padre jesuíta Isidro Pereira (1998, p. 141), apresenta uma relação de palavras associadas ao ensino, quais sejam:

Δίδαγμα (διδάγματος): [substantivo neutro] instrução, lição.
Διδακτικός (διδασκτική, Διδασκτικόν): [adjetivo] próprio para instruir, didático.
Διδασκός (διδασκόν, ou διδασκή, διδασκόν): [adjetivo] ensinado, aprendido; que se pode ou é preciso ensinar; instruído.
Διδάκτρια (διδάκτριας): [substantivo feminino] mestra, professora.
Διδάκτρον (διδασκτρον): [substantivo neutro] honorários dum professor, recompensa, remuneração.
Δίδαξις (διδάξεως): [substantivo feminino] lição, instrução.
Διδασκαλειον (διδασκαλειου): [substantivo neutro] escola
Διδασκαλία (διδασκαλίας): [substantivo feminino] instrução, doutrina; exercício, ensaio dos actores; obra dramática; didascália.
Διδασκαλικός (διδασκαλική, Διδασκαλικόν): [adjetivo] que diz respeito à instrução; capaz ou apto para ensinar; didascálico.
Διδασκαλικώς: [advérbio] à maneira dos que ensinam, metodicamente.
Διδασκάλιον (διδασκάλιου): [substantivo neutro] instrução, ensino; plural honorários dum professor; escola.
Διδάσκαλος (διδάσκαλου): [substantivo masculino e feminino] professor, professora, diretor.
Διδάσκω: [verbo] ensinar, instruir, explicar; ensaiar um drama; ser ensinado, aprender; instruir; instruir-se.
Διδαχή (διδασχής): [substantivo feminino] ensino, instrução.

Dessas palavras, *Διδακτικός*, *Διδάκτρια*, *Διδασκαλία*, *Διδάσκω* e *Διδαχή* são indicadas como termos constantes, e até frequentes, do Novo Testamento³⁹, como se vê nos

³⁸ Livro que compõe o Novo Testamento e atribuído a Lucas a respeito da evangelização de Paulo por toda a Grécia e Oriente Próximo (região que na Antiguidade compreendia a Palestina, atuais Israel e Cisjordânia), considerado o principal difusor do cristianismo no Ocidente (BÍBLIA, 1995).

³⁹ Em uma transliteração simples seriam, respectivamente, didaticos, didactria, didascalía, didasko, didaqué.

Evangelhos. Presença e frequência que até acabam por defini-los, quanto a sua matriz instrucional, prescritiva.

A relação entre o grego e o Novo Testamento é tão óbvia quanto importante, uma vez que o grego (e sua variante vulgar, o copta) era a língua praticada naquele pedaço do mundo quando da provável escrita do Novo Testamento, no transcorrer da segunda metade do século I e no século II (JAEGER, 1991; FEUERBACH, 1988). Período em que toda uma literatura cristã se constituiu e contribuiu na constituição do próprio cristianismo emergente, literatura como modo de pensar resultante de uma história mais longa, que atravessa o período helenístico e romano.

Nesse sentido, a obra de Dobson (2001), um “curso completo para se ler o Novo Testamento na Língua Original”, apresenta as palavras *didasko*, a ação de ensinar; *o didaskalos*, aquele que ensina, o mestre, e, finalmente, *a didaqué*, o ensino, a instrução, a doutrina.

O tema do ensino é abundante no Novo Testamento e, particularmente, nos evangelhos – os textos atribuídos a Mateus, Marcos, Lucas (que teria escrito também o Ato dos Apóstolos, seguindo a tradição da literatura helenística de escrever os atos dos grandes líderes, conforme A Bíblia de Jerusalém, p. 2041) e João, na ordem como o Novo Testamento está organizado, bem como nas cartas e epístolas de Paulo e Pedro (DOBSON, 2001; ROBINSON, 2012), Romanos e Timóteo.

No Novo Testamento, a palavra *didaqué* sugere instrução, atividade de instrução. Uma atividade metódica e essencialmente verbal, oral, aquela da pregação, que alcança a população, como se vê, por exemplo, em Mateus 4, 23-25:

Jesus percorria toda a Galileia, ensinando em suas sinagogas, pregando o Evangelho do Reino e curando toda e qualquer doença ou enfermidade do povo. A sua fama espalhou-se por toda a Síria, de modo que lhe traziam todos os que eram acometidos por doenças diversas e atormentados por enfermidades, bem como endemoninhados, lunáticos e paralíticos. E ele os curava. Seguiam-no multidões numerosas vindas da Galileia, da Decápole, de Jerusalém, da Judeia e da região além do Jordão.

Em Atos dos Apóstolos 2, 14-22 essa dimensão aparece novamente agora tratando do movimento dos apóstolos.

Pedro, então, de pé, junto com os Onze, levantou a voz e assim lhes falou [falou em voz alta, conforme a Bíblia Pastoral]: “Homens da Judeia e todos vós, habitantes de Jerusalém, tomai conhecimento disto e prestai ouvidos [atenção] às minhas palavras. Estes homens não estão embriagados, como pensais, pois esta é apenas a terceira hora do dia. O que está acontecendo é o que foi dito por intermédio do profeta:

*Sucedará nos últimos dias, diz o Senhor,
que derramarei do meu Espírito sobre toda carne.*

*Vossos filhos e vossas filhas profetizarão,
vossos jovens terão visões
e vossos velhos sonharão.*

*Sim, sobre meus servos e minhas servas
derramarei do meu Espírito.*

*E farei aparecerem prodígios em cima, no céu,
e sinais embaixo, sobre a terra.*

*O sol se mudará em escuridão e a lua em sangue,
antes que venha o Dia do Senhor, o grande Dia.*

E então, todo o que invocar o nome do Senhor será salvo.

Homens de Israel, ouvi estas palavras! Jesus, o Nazareu, foi por Deus aprovado diante de vós com milagres, prodígios e sinais, que Deus operou por meio dele entre vós, como bem o sabeis.

É também uma prática imediata e prática. As ideias que circulam no ato de ensinar devem ser vivenciadas, devem fazer parte da rotina dos adeptos, dos seguidores.

Ele é aquele que ensina. A sua instrução, o seu modo de instruir. Jesus ensinava nas sinagogas, às margens do mar da Galileia, nas praças, nas casas dos humildes. Ele é o mestre, *o didaskalos*, aquele que ensina, que instrui, aquele que, por sua autoridade, transmite um conhecimento. E não se trata, pois, de um conhecimento qualquer, mas do verdadeiro conhecimento, ou, de um modo mais direto, transmite a própria e única verdade, a Palavra de Deus (que é a sua própria palavra).

Em Romanos há duas passagens que destacam essa ideia. “Aquele que tem o dom do serviço, o exerça servindo; quem o dom do ensino, ensinando” (Rm 12, 7) e “Ora, tudo o que se escreveu no passado é para o nosso ensinamento que foi escrito, a fim de que, pela perseverança e pela consolação que nos proporcionam as Escrituras, tenhamos a esperança” (Rm 15, 4).

Na Segunda Epístola de Timóteo, a noção de instrução é ainda mais articulada à ideia de educação. Ali se vê: “Toda Escritura é inspirada por Deus e útil para instruir, para refutar, para corrigir, para educar na justiça” (2 Tm 3, 16).

É, então, o ensino, na situação que se dá pelo ensino, ou seja, na instrução, que o discípulo é produzido, aquele que ouve, segue a doutrina e que levará adiante aqueles

ensinamentos. Transmissão que gera transmissão. Verdade que não cessa de ser (re)produzida.

Transmitir pela fala. Ensinar pela oralidade. Falar às multidões. A qualquer um. A todos. Aos doutores da Lei. Aos pobres. Aos excluídos. Aos segregados. Às mulheres. Às crianças. Uma fala popular, para todo tipo de gente. Uma fala corajosa, que assume riscos. Tomar a palavra. Posição que, naquele contexto, significava instabilizar as relações de poder, de saber-poder, de poder-dizer, desequilibrar as tradicionais, as consolidadas posições enunciativas, pois aquele grupo – Jesus, os apóstolos, os seguidores – ocupava uma outra posição social naquela sociedade, e suas “mensagens” eram de resistência, de oposição à ordem vigente.

Falar a verdade. Ensinar a verdade. Fazer seguir a verdade. Assumir riscos em nome dessa verdade⁴⁰. Primeiro, Jesus. Depois, os apóstolos. E então, os seguidores, aqueles que efetivamente constituirão o cristianismo (o cristianismo primitivo e os cristianismos posteriores), como os mártires, os santos da Igreja⁴¹. Outra faceta do pensamento grego, como a que se encontra, por exemplo, em torno da ideia de parresia, experienciada pelos cínicos, aquela de falar às multidões, falar a verdade, exercer a coragem de verdade, essa virtude (FOUCAULT, 2011). Enfim, tem-se aí um modo de vida, uma forma de viver.

Outra passagem, em Atos dos Apóstolos 2, 42-47, indica, de certa forma, essa ideia⁴² ao apontar para as primeiras comunidades cristãs e suas práticas. Diz o trecho:

Eles mostravam-se assíduos ao ensinamento dos apóstolos, à comunhão fraterna, à fração do pão e às orações.

Apossava-se de todos o temor, pois numerosos eram os prodígios e sinais que se realizam por meio dos apóstolos.

Todos os que tinham abraçado a fé reuniam-se e punham tudo em comum: vendiam suas propriedades e bens, e dividiam-nos entre todos, segundo as necessidades de cada um.

Dia após dia, unânimes, mostravam-se assíduos no Templo e partiam o pão pelas casas, tomando o alimento com alegria e simplicidade de coração. Louvavam a Deus e gozavam da simpatia de todo o povo.

⁴⁰ Verdade, que séculos mais tarde, faria outros efeitos. Desde o medievo, a verdade da Igreja Católica passaria a ocupar uma outra posição no cenário ocidental e nos séculos posteriores também, como vimos com a Inquisição e os Tribunais do Santo Ofício, por exemplo.

⁴¹ Os didatas do século XVII, Ratke e Comenius, embora fossem representantes do cristianismo reformado, parece que não corriam riscos, pois suas posições eram concordantes com a mentalidade e o poder vigentes.

⁴² Num outro trecho (Atos 4, 1-4), vê-se essa espécie de “coragem da verdade”: “Estavam eles (Pedro e João) falando ao povo, quando sobrevieram os sacerdotes, o oficial do Templo e os saduceus, contrariados por vê-los ensinar ao povo e anunciar, em Jesus, a ressurreição dos mortos. Lançaram as mãos sobre eles e os recolheram ao cárcere até a manhã seguinte, pois já era tarde. Entretanto, muitos dos que tinham ouvido a Palavra abraçaram a fé. E seu número, contando apenas os homens, chegou a cerca de cinco mil”.

Aquele que ensina aparece, então, como portador de um dom espiritual, como se vê na Primeira Epístola aos Coríntios 12, 28⁴³:

E aqueles que Deus estabeleceu na Igreja são, em primeiro lugar, apóstolos; em segundo lugar, profetas; em terceiro lugar, doutores [mestres na versão da Bíblia Pastoral]... Vêm a seguir os dons dos milagres, das curas, da assistência, do governo e o de falar diversas línguas. Porventura, são todos apóstolos? Todos profetas? Todos doutores? Todos realizam milagres? Todos têm o dom de curas? Todos falam línguas? Todos as interpretam? Aspirai os dons mais altos. Aliás, passo a indicar-vos um caminho que ultrapassa a todos⁴⁴.

Assim, ensinar exige algumas qualidades daquele que ensina. Ao longo do Novo Testamento, encontramos alguns desses elementos, como o modo de ensinar e aquele que segue o que ensina e o que lhe é ensinado. Método e discípulo. E Jesus, mestre, aquele que deve ser seguido, como em João 13, 13-15: “Vós me chamais de Mestre e Senhor e dizeis bem, pois eu o sou. Se, portanto, eu, o Mestre e o Senhor, vos lavei os pés, também deveis lavar-vos os pés uns aos outros. Dei-vos o exemplo para que, como eu vos fiz, também vós o façais”.

Outro traço de uma pedagogia antiga, educar pelo exemplo, pelo testemunho, uma vida como forma de vida ideal, a ser imitada, seguida, vivida segundo os mesmos ditames. Ensinar pelo exemplo, em ato, no momento mesmo em que a vida acontece. A vida daquele que ensina como modelo e aquele que aprende em uma posição de vigilância, em relação ao outro e a si mesmo. Um ensino que se dá em uma espécie de continuidade, uns ensinando aos outros. Alguém em uma posição de ensinar e um outro em uma posição de aprender. Ensinar ao modo de orientação das almas, como uma espécie de diretor das consciências. Haveria, portanto, ainda, uma matéria de ensino, uma coisa ensinada, um currículo (para usarmos a linguagem educacional): a verdade da vida, a verdadeira vida. Pois, é “no temor e no tremor em relação a Deus, é isso e somente isso, que poderá nos dar acesso à verdadeira vida” (FOUCAULT, 2011, p. 297).

Da instrução, do “ensino” do cristianismo do século I à instrução e ao ensino do século XVII, aquele de Ratke e Comenius, parece haver uma descontinuidade em pelo menos um

⁴³ Texto atribuído a Paulo. Seu modo de instruir frequentemente se valia de cartas (as epístolas) dirigidas a determinadas comunidades, o que não significava uma exclusividade, uma vez que, com frequência ele se dirigia presencialmente a elas.

⁴⁴ Na continuidade temos a conhecida passagem que trata do amor: “ainda que eu falasse em línguas, as dos homens e as dos anjos, se eu não tivesse a caridade [o amor]”...

aspecto: a instrução, o ensino no Novo Testamento assumia uma condição talvez mais política, inscrita em uma relação de poder discursiva particular, aquela que tratava de questões teológicas (Jesus como o Messias, por exemplo), instrução que orientava ao mesmo tempo para uma posição, de certo modo, revolucionária. Havia um certo risco ali, uma certa coragem, uma oposição, um enfrentamento, um combate. Já em Ratke e Comenius, a instrução parece funcionar como um instrumento para manter um estado, uma posição, um modo de pensar. Mesmo sendo, de algum modo, uma outra forma de pensar a educação, parecia se tratar ali de uma renovação conservadora.

Em contrapartida, as ideias de temor e tremor em relação a Deus e a preparação para a melhor vida, a verdadeira vida, se mantêm como algo que aproxima esses dois períodos.

O tema da verdadeira vida será marcante em toda a história do cristianismo. Verdadeira vida. A vida eterna. Aquela vida que está fora dessa vida. Nas palavras de Comenius: “o fim último do homem está fora desta vida” e “esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna” (COMENIUS, 2006, p. 523). Uma vida – a melhor vida, a verdadeira vida – que exige preparação: educação.

Ensino, situação de ensino que exige atenção dos ouvintes, instrução. A abertura, o reconhecimento, uma predisposição a viver aquilo que lhe é ensinado. Viver segundo a Palavra. Transmitir o que foi ensinado. Difundir, divulgar, expandir a Palavra de Deus, como faz, a seu modo, a Didaqué. Esse texto que segue uma estilística própria dos manuais. Um texto que oferece respostas a uma pergunta possível: Como ser cristão, um bom cristão, um virtuoso cristão? Um catecismo, uma reunião de regras, de normas. Texto que se apoia na literatura neotestamentária, que será a base de todo um pensamento e de toda uma tradição que chegarão ao século XVII e se farão presentes nas didáticas de Ratke e Comenius, por exemplo.

Enfim, um texto de citação e de situação. Citação, porque suas fontes estão no Novo Testamento (com algumas hibridizações com os Mandamentos, por exemplo) e situação, porque coloca o indivíduo a ocupar uma posição – heroica – de cristão no caminho da fé.

Assim,

a Didaqué é um convite para as comunidades cristãs em formação descobrirem sua origem e jovialidade próprias. Ela nos faz lembrar que a fonte inspiradora do comportamento, da oração e das celebrações é a Bíblia. Sobretudo, mostra que o cristianismo não é devoção individualista, mas um caminho comunitário em que

todos os setores da vida e do comportamento devem ser penetrados pela Palavra de Deus e pela oração. Na sua simplicidade e profundidade, estimula a viver a vida cotidiana à luz do Evangelho vivo, dentro de um discernimento que frutifica em atos novos, geradores de fraternidade e partilha. Escrita principalmente para os pagãos (nações), ela ainda salienta que o cristianismo não é uma redoma onde a comunidade se refugia, mas um fermento que se expande para transformar toda a sociedade (STORNILO & BALANCIN, 2011, p. 5).

O documento, “Instrução do Senhor para as nações, por meio dos doze apóstolos”, é dividido em quatro partes: os dois caminhos; celebração da vida; vida comunitária; perseverar até o fim.

Os dois caminhos. Caminho da vida. Caminho da morte. Duas oposições. Duas direções diferentes. Diferença pautada nas decisões, nas escolhas, na vida que cada um decide levar. Não se trata de uma vida qualquer, mas de uma vida cristã. Forma de viver cristã e para a qual há um programa de formação, de instrução. Daí a Didaqué.

O caminho da vida é o caminho do amor. O amor a Deus, em primeiro lugar, e o amor ao próximo. O amor é o maior ensinamento de Cristo. “Este é o meu mandamento: amai-vos uns aos outros como eu vos amei” (João, 15, 12). “Não faça a outro nada daquilo que você não quer que façam a você” (DIDAQUÉ, 2011, p. 8). O amor que se manifesta em outras ações, como bendizer aqueles que os amaldiçoam, rezar pelos inimigos e jejuar por aqueles que os perseguem, amar aqueles que os odeiam.

O amor cristão que é original, radical e gratuito. Um amor que combate a violência, “se alguém lhe dá uma bofetada na face direita, ofereça-lhe também a outra face, e você será perfeito” (ibid., ibidem). O amor da partilha, pois Deus dá tudo o que é necessário para viver, “Deus dá os bens da vida para serem repartidos entre todos. Por isso, o cristão é capaz de partilhar seus bens com aqueles que não têm” (STORNILO & BALANCIN, 2011, p. 9). A caridade.

A Didaqué, como uma espécie de manual do bom cristão, do ser perfeito (como vimos acima), segue o seu quadro de instruções tratando das exigências do amor ao próximo:

Não mate, não cometa adultério, não corrompa os jovens, não fornicar, não roube, não pratique magia, nem feitiçaria. Não mate a criança no seio de sua mãe, nem depois que ela tenha nascido.
Não cobice os bens do próximo, não jure falso, nem preste falso testemunho. Não seja maledicente, nem vingativo.
Não seja duplo no pensar e no falar, porque a duplicidade é armadilha mortal.
Que a sua palavra não seja falsa ou vazia, mas se comprove na prática.

Não seja avarento, nem ladrão, nem fingido, nem malicioso, nem soberbo. Não planeje o mal contra o seu próximo.
Não odeie a ninguém, mas corrija uns, reze por outros, e ainda ame aos outros, mais do que a si mesmo (p. 10).

Nesse trecho, vê-se um elemento, uma ideia que também está presente, de outra forma, na abordagem de Foucault (2011), referente ao platonismo-cinismo, que foi um tema importante no mundo antigo, um tema duplo, uma dupla articulação, na Antiguidade grega e romana, e que também apareceria muitos séculos mais tarde nos textos de Comenius e Ratke. Um tema que ainda aparece em nossos dias: a vida outra, a verdadeira vida, a vida verdadeira, viver a verdade da vida, a verdadeira vida de verdade, os cruzamentos entre a verdade e a vida e o mundo outro.

Sob a perspectiva cristã, desde o cristianismo primitivo e até mesmo antes dele, vê-se a necessidade de se buscar a outra vida, aquela que não é esta, mas aquela de depois da morte, a vida eterna, a ressurreição, o face a face com Deus, uma vida que tem nesta a sua preparação. Uma vida que se dá na confiança com Deus, na aliança com Deus que é seguir a Palavra, seguir os ensinamentos, as instruções, viver segundo essas instruções.

Uma vida de renúncia, de aceitação, de um certo abandono de si pelo outro, como aquilo que está expresso na Didaqué (2011) e no Novo Testamento: ame mais o outro do que a si mesmo, ofereça a outra face. Uma vida de um bom cristão, de uma pessoa de bem, uma boa alma. Uma pessoa que será chamada de filho. Uma vida familiar. Uma forma de vínculo e de vincular, de ligar, de unir a essa lógica, a esse sistema de pensamento, a essa forma de vida. “Meu filho, procure evitar tudo o que é mau e tudo o que se pareça com o mal (...) Seja manso, porque os mansos receberão a terra como herança. Seja paciente, misericordioso, sem maldade, tranquilo e bom, respeitando sempre as palavras que você tiver ouvido (...)”. Por fim, mais um traço dessa transformação, dessa passagem, de indivíduo para sujeito, de pagão para cristão: “aceite como boas as coisas que lhe acontecem, sabendo que nada acontece sem o consentimento de Deus” (p. 11-13).

A Didaqué reforça a relação de inclusão-exclusão, a “pessoa inserida na comunidade”. Seguindo ainda essa ideia de grupo, de familiar, de familiaridade, de pertença. “Meu filho, lembre-se dia e noite daquele que anuncia a palavra de Deus para você e honre-o como se fosse o próprio Senhor, pois o Senhor está presente onde é anunciada a soberania do Senhor”. Novamente temos aqui o tema da atenção, da abertura da predisposição para a Palavra. Novamente mais um traço de uma outra subjetividade que encontra-se em curso: o cristão.

“Procure estar todos os dias na companhia dos fieis, para encontrar apoio nas palavras deles”.
“Não hesite em dar, nem dê reclamando, pois você sabe quem é o verdadeiro remunerador da sua recompensa” (ibid., p. 13-14). Outro traço é a obediência, a submissão, a aceitação quanto à posição social, à hierarquia, como se vê:

Quanto a vocês, servos, sejam submissos aos seus senhores, com respeito e reverência, como à imagem de Deus.
Deteste toda hipocrisia e tudo o que não seja agradável ao Senhor.
Não viole os mandamentos do Senhor. Guarde o que você recebeu, sem nada acrescentar ou tirar (ibid., p. 16).

E, finalmente, encerrando o receituário do caminho da vida, a confissão: “confesse as suas faltas na reunião dos fieis, e não comece a sua oração com má consciência” (p. 16).

A contrapartida, o caminho da morte é

mau e cheio de maldições: homicídios, adultérios, paixões, fornicções, roubos idolatrias, práticas mágicas, feitiçarias, rapinas, falsos testemunhos, hipocrisias, duplicidade de coração, fraude, orgulho, maldade, arrogância, avareza, conversa obscena, ciúme, insolência, avareza, altivez, ostentação e ausência do temor de Deus (ibid., p. 17).

Caminho percorrido por todos aqueles que rejeitam, em última instância, a Palavra de Deus, o próprio Deus, como os

perseguidores dos bons, os inimigos da verdade, os amantes da mentira, os que ignoram a recompensa da justiça, os que não desejam o bem nem o justo, os que não ficam atentos para o bem, mas para o mal. Deles está longe a calma e a paciência; são amantes das coisas vãs, ávidos de recompensas, não se compadecem do pobre, não se importam com os atribulados, não reconhecem o seu Criador. São ainda assassinos de crianças, corruptores da imagem de Deus, desprezam o necessitado, oprimem o aflito, defendem os ricos, são juizes injustos com os pobres e, por fim, são pecadores consumados (ibid., p. 17-18).

Afinal, “perfeição é servir ao Senhor” (ibid., p. 18) e, nesse sentido, o cristão é essa forma acabada do indivíduo ideal que a palavra de ordem produz, ensina, instrui e institui (uma vez que esse documento acaba por instituir um modo de ser cristão). É preciso ser atento e vigilante. “Fique atento para que ninguém o afaste deste caminho da instrução, pois aquele ensinaria a você coisas que não pertencem a Deus” (ibid., ibidem).

A última parte da Didaqué, “Perseverar até o fim”, trata das instruções finais que garantam ao cristão e ao mundo ver “o Senhor vindo sobre as nuvens do céu” (ibid., p. 30).

Para tanto, é necessária a vigilância, de si e dos outros, “vigiem sobre a vida de vocês. Não deixem que suas lâmpadas se apaguem (...)”. É preciso ainda estar sempre preparado, afinal, conforme o texto, “vocês não sabem a que hora o Senhor nosso vai chegar” (ibid., p. 29).

Evento em que apenas “aqueles que permanecerem firmes na fé serão salvos por aquele que os outros amaldiçoam”. Nessa ocasião, haverá ainda sinais da verdade que anunciam a outra vida, aquela verdadeira. “Primeiro, o sinal da abertura no céu; depois, o sinal do toque da trombeta e, em terceiro lugar, a ressurreição dos mortos”. Ressurreição – o acesso à verdadeira vida -, “mas não de todos, conforme foi dito: ‘O Senhor virá, e todos os santos estarão com Ele’” (ibid., p. 30).

Assim, a noção de ensino, de instrução, aparece nos textos do cristianismo primitivo, do século I.

Entre os textos do Novo Testamento explorados e a Didaqué, parece haver uma operação em marcha: a prescrição. Prescrição, injunção, determinação. Um modo de fazer. Resposta para uma pergunta: Como ser um cristão, um bom cristão? Como viver o cristianismo, entendido como *a* verdade, como a verdade de Deus e, na confiança com Deus, viver a verdadeira vida?

Como ?... Como?... Como?

Uma pergunta que não cessa de perguntar. Em educação, também, ou por isso mesmo... Como fazer? Como ensinar? Uma “praga, vírus, vício, cacoete pedagógico (...) Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior aqueles que a respondam sem a mínima cerimônia” (CORAZZA, 2006, p.15).

Pergunta que puxa toda uma série de respostas. O mesmo, o idêntico. O pensamento único. O estado de coisa pronta, matéria acabada. Uma tradição.

Os didatas, suas escritas, seus textos

A pedagogia foi se constituindo como um saber científico pelas mãos de seus autores e suas obras, pelos textos que produziram, pelos livros escritos. Textos e livros que se acumularam. Ainda hoje. Legado de uma tradição, de um modo de pensar e fazer.

Ratke e Comenius escreveram. Uma escrita pertencente à sua época. Uma escrita que carrega as marcas do seu tempo. Marcas do cristianismo reformado. Por isso, apoiam-se na Bíblia, na Palavra de Deus, na palavra que atravessa os tempos, porque é tida como a Verdade.

Aqui se conjugam Verdade e escrita: assim está escrito... É com frequência que essa frase aparece em diferentes textos que compõem as *Sagradas Escrituras*, que indicam tanto os textos mais antigos no Antigo Testamento referentes às profecias, por exemplo, quanto, no singular, a Bíblia⁴⁵.

Uma construção linguística que presentifica o texto, a palavra. Uma certa ordenação de uma linguagem que funciona como um ensinamento, uma transmissão de uma mensagem. Ensinamento, transmissão, mensagem no presente.

É a própria palavra de Deus, a própria voz de Deus. *A* palavra de Deus, *A* voz de Deus. Falar em nome de Deus, diante de um povo. Para este tempo, o aqui e agora.

Está escrito faz a ideia, a mensagem, o dito atravessar o tempo. Palavra-voz que chega até nós. As referências se dão em torno das Leis, como as Leis de Moisés ou as antigas profecias dos antigos profetas, dos sábios, notadamente no Antigo Testamento ou no Novo Testamento em torno da palavra e dos ensinamentos de Jesus Cristo.

Palavra-voz-Lei. Palavra-voz-Profecia. Lei e profecia e verdade. Quem duvidaria disso, afinal?

Há uma referência, um pouco extensa, que aponta para esse sentido. No Prólogo do Evangelho segundo São João, *assim está escrito*:

⁴⁵ A versão usada nesta pesquisa é a Bíblia de Jerusalém. O uso de outra versão – a Bíblia Sagrada, Edição Pastoral – será devidamente explicitado no correr do texto e os destaques serão indicados entre colchetes.

No princípio era o Verbo [No princípio era a Palavra]
e o Verbo estava com Deus [a Palavra estava voltada para Deus]
e o Verbo era Deus.
No princípio, Ele estava com Deus [... Ela estava voltada para Deus].
Tudo foi feito por meio Dele
e sem Ele nada foi feito.
O que foi feito Nele era a vida,
e a vida era a luz dos homens;
e a luz brilha nas trevas,
mas as trevas não apreenderam.

Houve um homem enviado por Deus.
Seu nome era João.
Este veio como testemunha,
para dar testemunho da luz,
a fim de que todos cressem por meio dele.
Ele não era a luz,
mas veio para dar testemunho da luz.

O Verbo era a luz verdadeira [A Palavra]
que ilumina todo homem;
Ele vinha ao mundo.
Ele estava no mundo
e o mundo foi feito por meio dele,
Mas o mundo não o reconheceu.
Veio para o que era seu
e os seus não o receberam.
Mas a todos que o receberam
deu o poder de se tornarem filhos de Deus:
aos que creem em seu nome,
Ele, que não foi gerado nem do sangue,
nem de uma vontade da carne,
nem de uma vontade do homem,
mas de Deus.
E o Verbo se fez carne, [a Palavra]
e habitou entre nós;
e nós vimos a sua glória,
glória que ele tem junto ao Pai como Filho único,
cheio de graça e de verdade.

Verbo. Palavra. De Deus. O próprio Deus. Há, sem dúvida, algo da ordem da verdade nesse trecho. Algo que implica pensar a Palavra-voz (de Deus, o próprio Deus, o Fundamento) que, ao se tornar escrita (como uma transcrição apenas), escritura (sob o aspecto mais produtivo), texto escrito, num espaço próprio, como são os livros, por exemplo, regulamenta uma prática, um saber, uma forma de pensar. A Bíblia, como um conjunto articulado de textos, de verdades escritas, funciona, talvez, como uma espécie de “utopia generalizada do Ocidente moderno” (CERTEAU, 2005, p. 225). Ainda nos séculos XVI-XVII “essa Escritura fala”. E esse texto, sagrado, “é uma voz, ensina (primeiro sentido de *documentum*), é a chegada de um ‘querer dizer’ do Deus que espera do leitor (de fato, o ouvinte) um ‘querer ouvir’ do qual depende o acesso à verdade” (p. 228).

Verbo-Palavra sugere ainda ação. Algo se dá nesse espaço de enunciação. Retornando ao trecho do Evangelho, o verbo-palavra faz algo, nada existia antes, “sem Ele nada foi feito”, tudo se faz em nome de Deus: a vida. E não se trata de uma vida qualquer, mas aquilo que seria uma vida verdadeira, ordenada segundo os ensinamentos da Palavra de Deus. Uma vida sustentada na graça e na verdade que é o próprio Jesus Cristo (como se lê no mesmo trecho do Evangelho segundo São João: Porque a Lei foi dada/ por meio de Moisés;/ a graça e a verdade vieram por Jesus Cristo). A Palavra, então, é o modo como o próprio Deus dá a conhecer o seu Filho à humanidade.

Assim está escrito – o Verbo, a Palavra – enuncia algo, anuncia algo e, ao fazê-lo do modo como faz, produz efeitos. Efeitos de verdade – uma verdade é produzida e concentrada; em seguida, posta em circulação - combinados aos efeitos de subjetivação – aquele que cumpre, que segue, que obedece, enfim. “No tecido das palavras inseridas na obra e organizadas de tal modo que imponham um sentido estável e, tanto quanto possível, único” (BARTHES, 2004a, p. 261). Ali, algo se passa, algo acontece.

A palavra, o texto e o sentido da Escritura, da Sagrada Escritura são, então, estáveis, fechados, circulares, pois se voltam sempre àquilo que já estava ali. Há toda uma concentração em torno da verdade; afinal, haveria poucas verdades no mundo.

Sentido estável e único do texto escrito – como a Lei e a Profecia - remetem a pensar em termos de uma escrita verdadeira, de um dizer verdadeiro. Uma verdade circula e faz circular. Uma verdade proferida por um sujeito que a enuncia. Um sujeito – indeterminado, impessoal – incumbido de enunciá-la, de transmiti-la.

Sobre esse sujeito da enunciação e o enunciado da verdade, Foucault (2010b, p. 61-64) aponta o caráter performativo da enunciação e do enunciado, ou seja, a condição que permite àquele que enuncia realizar o que enuncia. Ao pronunciar algo, aquele que pronuncia provoca algo, deflagra uma ação, uma prática, um fazer. Isso, talvez, sirva para pensar o Texto Sagrado, a Escritura Sagrada como um ato performativo, pois, ao colocar o enunciado em circulação institui um modo de ver, dizer, pensar e fazer e constitui posições de sujeito – aquele que enuncia (e que diz a verdade) e aquele sobre o qual pesa o enunciado. É justamente isso que liga o texto à verdade ou que faz de um texto um ato de verdade, um efeito da verdade e de verdade (a um só tempo é efeito dela e a produz também). Seu principal efeito é o estabelecimento, a criação de um vínculo entre nós (na condição de ouvinte e de

leitor, por exemplo) e o enunciado da verdade vincula, obriga, sujeita, ainda, o indivíduo à enunciação da verdade (FOUCAULT, 2011, p. 64).

Há uma passagem importante na literatura neotestamentária⁴⁶, em um discurso que institui o próprio cristianismo. Passagem que ensina, que forma, que instrui o seguidor, o cristão. Uma passagem que ensina a ser cristão, ou que, ao modo de Foucault, transforma a pessoa em cristão, em um sujeito-cristão. É o Sermão da Montanha (Mateus 5, 1-12). Nele, as bem-aventuranças são elencadas, enumeradas, encadeadas e endereçadas a um sujeito-ouvinte ali presente. Na verdade, as bem-aventuranças são destinadas às multidões e aos discípulos presentes. Diz o texto:

Felizes os pobres em espírito, porque deles é o Reino dos Céus. Felizes os aflitos, porque serão consolados. Felizes os mansos, porque possuirão [em outra versão, o verbo utilizado é herdarão; a herança sugere uma ideia de recompensa mais clara do que a ação de possuir; herança sugere ainda uma relação mais estreita de vínculo] a terra. Felizes os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados. Felizes os que são misericordiosos, porque encontrarão misericórdia. Felizes os puros de coração, porque verão a Deus. Felizes os que promovem a paz, porque serão chamados filhos de Deus [é o filho o sujeito da herança; o filho é quem herda; a relação de consanguinidade]. Felizes os que são perseguidos por causa da justiça, porque deles é o Reino do Céu. Felizes vocês [o endereçamento é definitivamente explicitado], se forem insultados e perseguidos, e se disserem todo tipo de calúnia contra vocês, por causa de mim. fiquem alegres e contentes, porque será grande para vocês a recompensa no céu.

Nessa passagem, a *Escritura* mostra as estreitas relações entre a enunciação e o enunciado, entre os sujeitos da enunciação – o que enuncia como um depositário da verdade e o ouvinte a quem se dirige a verdade. Verdade triunfante, verdade que não se esgota e que prescreve, normaliza e normatiza as almas, a vida e que, por isso mesmo, salva os viventes. Aqui se forja uma composição de relevo: o Texto-Palavra de Deus e a salvação.

No século XVII, a escrita encontra-se irremediavelmente afetada pelos cristianismos da época. Uma escrita comprometida com o propósito de produzir seguidores, adeptos, cristãos. Escrita voltada à conversão dos indivíduos, à fé e à salvação. Escrita voltada a produzir coletividade. Coletividade apoiada em uma Igreja. Escrita cristã impregnada do próprio movimento do cristianismo, desde o cristianismo primitivo, pois, desde ali, o cristianismo mostra-se “dividido entre duas tendências aparentemente inconciliáveis. É ao mesmo tempo uma religião eminentemente pessoal (...) e uma religião coletiva, apoiada numa Igreja” (LEBRUN, 1991, p. 71).

⁴⁶ Emprestando uma expressão usada por Foucault (2011).

Toda uma série de textos é produzida para gerir essa coletividade, essa forma de devoção coletiva, essa Igreja. Os missais e os sermões são exemplos disso. Há uma mudança de perspectiva aqui.

No decorrer do século XVI e durante a maior parte do século XVII, na missa, principal expressão da coletividade, os fieis apareciam como “espectadores passivos que em muitos casos nem veem o que acontece no altar, ou porque estão numa capela lateral, ou porque um púlpito lhes barra a visão” (ibid., p. 74). Os sermões interrompem essa prática e criam outra. A assistência individual e em geral passiva será abalada. Com eles, algo diferente acontece. No sermão,

as orações com que se inicia são recitadas em comum por todos os presentes, acompanhando o padre (...). Em seguida, vem a instrução propriamente dita (‘explicação familiar do evangelho ou de algum ponto de moral cristã para a instrução e edificação dos povos’) e por fim informações referentes às festas, jejuns e ofícios da semana e eventualmente os proclamas de casamento e leitura de um mandamento episcopal. Vemos que os únicos momentos em que a participação se torna coletiva e a atenção se concentra mais são aqueles que não pertencem à missa propriamente dita (ibid., p. 74)

A coletividade da Igreja, particularmente a católica, como espaço privilegiado para a Revelação, para a leitura da Sagrada Escritura, passa a ser tratada de outra maneira a partir da publicação de missais, na França, por exemplo. A partir disso, a publicação do texto litúrgico em latim e ao lado a sua tradução em francês “constitui outro meio de facilitar a participação de fiéis, que são convidados a possuir um exemplar e utilizá-lo na igreja” (ibid., p. 75).

Isto reforça a importância da Palavra, da Palavra escrita, Sagrada Escritura. Sob a perspectiva luterana, a Bíblia ganha um lugar diferente das práticas católicas. Nestas últimas, a interpretação da Bíblia estava ao encargo exclusivo dos representantes do clero, da igreja.

Na reforma protestante, a Bíblia é alçada como a única autoridade, cuja leitura e interrogação devem ser feitas diariamente, daí a relação direta do fiel com Deus e Sua palavra (a Bíblia). A prédica (o sermão do pastor) e o catecismo também figuram como práticas religiosas e acham-se inscritos na missão de ensinar e interpretar o texto sagrado por parte dos pastores, controlando, também, a compreensão do texto sagrado.

De um modo ou de outro, a Bíblia, mais precisamente o Evangelho, é que regulamenta tudo, é que ordena tudo. Formação religiosa que não tinha necessariamente relação com a

ampliação das práticas de alfabetização de então. Formação religiosa destinada, sobretudo, à formação das elites pastorais e administrativas.

Daí, talvez, a estreita relação entre a Bíblia e a escrita pedagógico-didática de Ratke e Comenius. Escritas que difundem, pela leitura e escrita, a Palavra de Deus, as práticas religiosas, os comportamentos, os saberes, os valores morais, as normas, as regras de civilidade e, mais ainda, as formas de vida cristãs. Escritas-livro.

O livro ocupa um lugar privilegiado no cenário da educação. Nos gêneros do discurso educacional - textos, artigos científicos, dissertações e teses, nos editais de concurso - as referências bibliográficas são item obrigatório e o seu uso também. Cita-se em educação. Livros *sobre* educação. Textos que só podem ser lidos.

O livro e sua ordenação são textos entremeados de outros textos. Formam, de certo modo, uma série discursiva, contínua (o desenvolvimento de um tema, estabelecido por uma autoria mais homogênea) ou descontínua (uma coletânea de artigos, de temas diferentes – mas associados –, escritos por autores diferentes).

Nesse âmbito, o livro é posto como autoridade, pois está socialmente autorizado a dizer algo. Institui uma ideia, naturaliza um conhecimento, um saber, uma prática. O livro, então, não é um texto qualquer. Sua linguagem não é a do “grande público”, mas a de um público específico. Ele se destina a alguém. Texto que produz o leitor e uma população (o público, ainda que específico). Em um estado de complacência, aguarda a prescrição, espera pela ordem, obedece. O leitor como aquele sobre quem se exerce a autoridade, como uma espécie de sujeito menor (FOUCAULT, 2010b). Aquele que, ao “adotar um livro que faça as vezes de entendimento, adotar um diretor que faça as vezes de consciência, adotar um médico que dite a dieta”, encontra-se numa posição de minoridade (p. 29). Aí se encontram em ação as três autoridades que agem em relação ao indivíduo:

o indivíduo substitui seu entendimento pelo livro que ele faz funcionar no lugar do seu próprio entendimento. É a maneira como, fazendo sua própria consciência moral funcionar, ele a substitui pela consciência moral de um diretor de consciência que lhe diz o que deve fazer. E é enfim uma maneira de se servir de seu saber próprio acerca da sua própria vida, uma maneira tal que ele substitui o que pode saber, decidir ou prever da sua vida pelo saber que um médico dela possa ter (p. 30-31).

Essa relação acha-se intrinsecamente associada ao cristianismo e à cristianização das sociedades, pois, “sabe-se bem que a verdade não vem daquele que guia a alma, mas está dada sob um outro modo (Revelação, Texto, Livro)” (FOUCAULT, 2010a, p. 366).

O livro aqui adquire os contornos de doutrina. E isso não é qualquer coisa, pois um texto-doutrina tende a difundir-se, a distribuir-se, a produzir populações, uma vez que

é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados; se fossem apenas isto, as doutrinas não seriam tão diferentes das disciplinas científicas, e o controle discursivo trataria somente da forma ou do conteúdo do enunciado, não do sujeito que fala (FOUCAULT, 2004b, p. 42).

A doutrina, ainda seguindo Foucault e indo mais além, acaba por questionar os enunciados a partir do questionamento dos próprios sujeitos que falam, que enunciam o que enunciam, uma vez que a própria doutrina vale sempre como “o sinal, a manifestação e o instrumento de uma pertença prévia – pertença de classe, de status social ou de raça, de nacionalidade ou de interesse, de luta, de revolta, de resistência ou de aceitação” (ibid., p. 43). Nesse sentido, a doutrina, o texto da doutrina, como é o caso dos textos cristãos – como a Bíblia e como os textos que instituem as pedagogias cristãs, o discurso pedagógico cristão do século XVII –, “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros” (ibid., p. 43).

Texto, verdade e subjetividade

Nos três últimos cursos de Foucault no Collège de France, *A hermenêutica do sujeito* (2010a), *Governo de si e dos outros* (2010b) e *A coragem da verdade* (2011), há inúmeras referências à noção de pedagogia, educação, formação. A paisagem que essas noções elaboram, com algumas especificidades e no contexto da relação pedagógica, apresenta a

ideia de “transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica” (FOUCAULT, 2010a, p. 366).

Trata-se, portanto, de uma clara relação com a verdade.

No texto escrito – como é o caso da Bíblia – circula, então, um discurso. Não se trata de um discurso qualquer, mas, por ser uma expressão da própria palavra de Deus, esse discurso é tomado como um discurso verdadeiro, um dizer-a-verdade, endereçando indivíduos a ocuparem posições de sujeito específicas e particulares, transformando pessoas em sujeitos, qual seja, cristãos, praticantes de um modo de pensar, de ser e de agir e de viver.

O cristão, aquele a quem se endereça o texto, um efeito do texto, um efeito de um desejo, de uma espécie de querer ser esse sujeito (e um sujeito que é desejado pelo outro, nesse caso, uma instituição) e essa posição de sujeito. Nietzsche (2009), apresenta essa questão:

O problema que aqui coloco não é o que sucederá à humanidade na sequência dos seres (– o homem é um *final* –), mas sim que tipo de homem deve-se *cultivar*, deve-se *querer*, como de mais alto valor, mais digno de vida, mais certo de futuro. Já que houve, frequentemente, esse tipo de mais alto valor: mas como acaso feliz, como exceção, jamais como algo *querido*. Ele foi, isto sim, o mais temido, foi praticamente o temível até agora – e a partir do temor foi querido, cultivado, *alcançado* o tipo oposto: o animal doméstico, o animal do rebanho, o animal doente homem – o cristão... (p. 11).

O tecido do texto é, então, uma composição de linhas e de forças em que modos de ser sujeitos são forjados e práticas de subjetivação são legitimadas.

Parece que, no Ocidente, as composições entre o cristianismo e a pedagogia formam um “bom par”, antes mesmo de considerarmos a pedagogia como algo semelhante àquilo que vemos hoje, como um certo estatuto de disciplina científica e acadêmica, como um campo de saber. Em algum momento, a pedagogia parece funcionar como uma maquinaria de cristianização do mundo. No que se refere às pedagogias ditas cristãs, aos discursos pedagógicos cristãos, um objetivo a eles relacionado é difundir o cristianismo, “tornar Jesus Cristo conhecido e amado” ou como aparece numa passagem do Novo Testamento “ide e fazei discípulos em todo o mundo” [em todas as nações, em todos os povos, segundo outras versões, como a Edição Pastoral] (Mateus, 28, 19).

O discurso verdadeiro opera instituindo uma verdade, e os modos de se aderir a ela, ao que parece, destinada a atravessar tempos e espaços, constituir uma outra espacialidade, mais homogênea, globalizante e totalizante. Ao mesmo tempo em que, no plano do indivíduo, pretende-se governar a alma e suas condutas. Seus enunciados produzem os sujeitos aos quais fala – certos modos particulares de ser estudante/aluno e professor. É um texto que fabula um modo de ser sujeito e uma forma de vida. Disciplina o olhar, dirige o olhar, constitui o que passa por verdadeiro e o que passa por falso. Controla comportamentos e atitudes.

O texto trata desses processos, mas é produzido no interior deste mesmo processo. Adquire status de verdade, do que deve ser seguido, cumprido. É um texto que produz relações de saber-poder e é também produzido por elas e nelas.

Todavia, a verdade não é uma correspondência entre o conhecer subjetivo e o fato objetivo, mas “um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (DELEUZE, 2005, p. 13).

A verdade, o verdadeiro, inscreve-se em uma determinada sociedade, conforme suas particularidades. Em cada sociedade haverá um regime próprio e específico de verdade. Uma “política geral de verdade” (FOUCAULT, 2004a, p. 12). Afinal, a verdade se dá em relações de poder, de saber-poder. Relações de poder que abrangem a produção dessa verdade, os mecanismos e procedimentos que dão a um discurso um estatuto, uma condição de verdade, de verdadeiro (distinguindo-o do falso), sua enunciação e a legitimação dos sujeitos que o enunciam, e sua circulação, sua distribuição, sua percolação em todo o tecido social. Haveria então uma "economia política" da verdade em nossas sociedades, que teria cinco características historicamente importantes:

a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (ibid., p. 13).

Texto, verdade e subjetividade. Saber, poder, sujeito. Nas articulações entre esses possíveis haveria, portanto, maneiras específicas “de se vincular, como sujeitos, à verdade do que dizem” (FOUCAULT, 2010b, p. 66).

Aqui se tem uma dobradura, uma dobradiça, uma dupla entrada. Jogo de imagens. Imagens da infância que se cruzam com as imagens da didática. Imagens da infância e das subjetividades infantis produzidas na didática. E um movimento: o endereçamento das didáticas às infâncias, uma relação que conjuga as subjetividades, a verdade e a constituição da experiência educacional, atravessada pelos efeitos de naturalização, verificação e normatização dessas didáticas pensadas para as crianças, afinal “a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia” (NARODOWSKI, 2001, p. 21). A criança a ser salva da vida e dela mesma. Salvação que vem do outro e dela mesma.

Trata-se, talvez, mais de uma vontade adulta de ensinar algo aos pequenos, ou seja, uma *vontade de didática*⁴⁷ que parece dominar a cena educacional, conduzindo, de modos diversos e segundo procedimentos particulares, a experiência educacional infantil. Procedimentos de fazer ver e dizer, de tornar a própria infância e suas crianças visíveis e dizíveis⁴⁸. Expressões, termos, palavras, imagens, práticas. São, pois, peças de toda uma maquinaria discursiva, óptica, fônica e gráfica, que produzem modos de ser crianças e suas formas de vida, que produzem sujeitos e modos de ser sujeito. Práticas que se dão em regimes de continuidades e descontinuidades, portanto.

A primeira delas abre a possibilidade para se pensar na *infância da didática* tomada a partir do “nascimento” da didática, ou seja, a partir da emergência da didática, pelos idos do século XVII, pelas mãos de didatas como Comenius e Ratke e ainda como uma espécie de tradução⁴⁹ dos manuais de civilidade⁵⁰, bem como da forma de vida cristã⁵¹ pensada por teólogos, os quais se encontravam em cena desde o século XVI e que eram, de certa forma, o próprio presente ali, os limites e as possibilidades das práticas educativas.

Esse nascimento-emergência seria mais uma forma de capturar a infância, pois aponta para a ação de poderes, dos saberes, das práticas e das instituições que agem produzindo os sujeitos infantis, nomeando-os, explicando-os, definindo-os, idealizando-os. Fazer da infância outra coisa. Adultos. Cristãos, obedientes, honrados, virtuosos. Essa infância

⁴⁷ Inspiração no subtítulo de História da Sexualidade, A vontade de saber (FOUCAULT, 2006a).

⁴⁸ Foucault (1999a).

⁴⁹ Ao se tomar a tradução entendida como um ato criativo, uma transcrição, como se encontra em Corazza (2013).

⁵⁰ Em Elias (2011), esses manuais de civilidade, devido aos seus movimentos e às suas intenções, funcionam como manuais pedagógicos, dado o seu caráter didático, ou seja, instrucional. Daí a ideia de tratar esses últimos como uma espécie de tradução dos primeiros.

⁵¹ Foucault (2011).

(...) não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 2003, p. 184).

Ali se combinavam certas condições que possibilitaram o “aparecimento” dessa forma de pensar, de fazer em educação, dessa “forma-didática”, que chegou até nós revestida de verdade. Tais condições correspondiam, por exemplo, à vida que acontecia naquele tempo. Crianças mentirosas, camponesas, ignorantes, abandonadas, descuidadas, órfãs. Adultos pecadores, negligentes, luxuriosos, arrogantes, inúteis (COMENIUS, 2010). Crianças que deveriam ser corrigidas, recuperadas, inscritas na ordem vigente para que, assim, se tornassem adultos outros. A elas era destinado todo um conjunto de saberes, todo um campo de projeções e discursos, expressos tanto nos manuais de civilidade, nos ideais de civilização, de civilidade, quanto nos textos de ordem religiosa, eclesial. A elas eram destinadas a educação, a pedagogia e sua didática, essa novidade, esse acontecimento, o aparecimento no mundo de uma ideia, de uma forma de pensar, essa experiência, e tudo aquilo que segue a reboque, ou seja, as regras, as normas, os padrões de comportamento, os princípios morais e religiosos, esses saberes que deveriam (e ainda devem) ser aprendidos, uma vez que gozam de privilégios e de um estatuto de verdade.

A infância da didática aponta para a irrupção de um outro modo de endereçamento dos adultos em relação às crianças. Os escritos didáticos fariam companhia aos manuais de civilidade. Aos poucos e progressivamente, marcados por rupturas criadoras e continuidades interessadas, a civilidade se converteria em objeto de ensino e aprendizagem nas instituições e práticas escolares emergentes. A escola, por meio de suas didáticas, se encarregaria também de civilizar as infâncias. Civilização da infância. Educação da criança. Nas passagens tradutoras e criadoras dos manuais de civilidade para os escritos didáticos, vê-se a própria emergência do discurso científico-pedagógico. Disso decorre pensar, então, em termos de pedagogização da infância. O infantil na trama, na ordem do discurso pedagógico, aquele que se assume como especialista, especializado, autorizado a falar. Um discurso que produz a Didática. Ali se combinavam, portanto, as forças que mantinham (e seguiram mantendo) as crianças como um alvo do saber e das práticas educacionais instituídas na escola, ou seja, da experiência educacional. O infantil, ao que parece, no Ocidente, é produzido em uma ampla e variada gama de discursos que se entrelaçam, da qual a didática participa, de maneira ativa e igualmente variada, desde o século XVII.

A outra possibilidade, sobre a qual reside também o interesse desta empreitada, trata da infância que passa a existir na e pela didática, qual seja, aquela discursivamente produzida, inventada, forjada no âmbito das produções didáticas comenianas. *A didática da infância*. É o âmbito de sua positividade, de sua produtividade.

Nessa direção, por se pensar a didática como uma peça da maquinaria moderna, esta será tomada, como já fora anunciado, como lugar da infância, pois converte as crianças e suas infâncias em sujeitos idealizados, normalizados, normatizados, em identidades fixas, unificadas, homogêneas, numa espécie de “isso” ou “aquilo”. Parece haver em operação uma prática que, a um só tempo, produz subjetividades e modos de viver essas subjetividades, sujeitos e posições-de-sujeito, endereçadas e reconhecidas como válidas e verdadeiras. Parece haver um certo modo, naturalizado, normatizado, homogêneo, (auto)centrado de ser criança. A criança produzida nas práticas culturais de uma “adultice” hegemônica é uma espécie de “não-é”, um “ainda-não”. Um não-adulto. Mas em vias de tornar-se um, de converter-se em um, para usar a metáfora religiosa que parece impregnar o discurso e a experiência educacional. A criança e o seu terrível currículo (pois, em torno da infância se constituirá todo um currículo do tornar-se adulto), esse destino inevitável. O adulto, este sim, bem falante, autorizado a falar, aqui nomeado de “didata” (aquele que pensa, que escreve a didática, que produz “didaticografias”⁵²), produz o infantil, a seu modo, o incapaz de falar, aquele sem voz, aquele sobre o qual incide toda uma série de saberes e práticas, aqueles sobre quais age uma vontade de ensinar, essa vontade de saber, de conhecer a criança e, assim, reduzir a infância “a algo que, de antemão, já sabemos o que é, o que quer e do que necessita” (LARROSA, 2003, p. 188).

Na contemporaneidade, as didáticas da infância são produzidas a partir dos estudos em torno da sociologia da infância. Movimento do qual são herdeiras e tributárias as chamadas “Pedagogias da Infância”⁵³. Nelas não faltam disposições metodológicas e rol de práticas voltadas à educação das crianças, particularmente, daquelas inscritas na educação infantil. Nesse sentido, pode-se pensar ainda na variedade de revistas pedagógicas que têm em seu escopo essa mesma perspectiva.

Todavia, não se pode esquecer que algo escapa, sempre. As crianças fazem tocas, traçam rotas indecifráveis, escavam buracos, perfuram os blocos monolíticos do poder-adulto,

⁵² Escrita-didática, didaticografia. Uma forma considerada particular de pensar e escrever em educação e que será abordada no Capítulo 4.

⁵³ Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) e Kishimoto & Oliveira-Formosinho (2013).

criam alternativas, resistem. É isso que pode tornar a história de dominação, controle, subordinação e subjugação bem diferente.

A didática é bem um lugar de lutas culturais pelos significados (como o ensino, por exemplo), posto que é um artefato cultural produzido pela sociedade em imbricadas relações de poder que são, também, relações de significação, posto que se utiliza de palavras, conceitos, termos para nomear, classificar e hierarquizar as coisas, os fatos, as realidades, os sujeitos, pois essas palavras, conceitos, termos são também produtos de tal processo de significação. Trata-se mais de uma produção, de um processo de produção, porque a própria didática produz, cria, inventa, nomeia aquilo que passa por ensino-aprendizagem, bem como produz sujeitos e modos de ser sujeito.

Sob essa perspectiva, a didática será pensada a partir da ideia de dispositivo. Dispositivo de infantilidade⁵⁴. Essa prática de linguagem, que ao “linguajar” produz aquilo de que fala-lê-escreve. Aparelho discursivo, de natureza, no mínimo, arbitrária e ficcional, que conjuga formas de poder, tipos de saber e modos de produzir sujeitos e subjetividades. Uma linguagem que em determinadas condições, representa o mundo, age como um espelhamento do mundo. Em outras circunstâncias, a linguagem é pensada como construcionista, como um modo de pensar e agir em educação e em pedagogia, como um modo de luta.

Afinal, ao se tomar a didática como uma produção e um produto cultural abre-se a possibilidade de pensá-la como um território contestado, instável, com fronteiras borradas, contornos tênues, potente de movimentos e transitoriedades. Algo que corporifica de alguma forma, parafraseando Silva (2003b), os nexos entre saber, poder e identidade. Talvez um dos maiores feitos e efeitos da didática seja a produção de sujeitos, de modos de ser sujeito. Por essa via, pratica-se a didática ao modo de subjetivação. Infantis em suas posições-de-sujeito: aluno, estudante e educando. Seus devires são capturados em identidades por demais conhecidas, descritas, nomeadas, classificadas. São individuações destinadas a papéis específicos e formatados, são matérias pré-formadas, estados de coisa, coisa em si, pronta e acabada. São produções incessantes do mesmo e do idêntico.

Assim, a didática é também um lugar da infância, das infâncias. Uma geografia da infância. Uma superfície na qual os pequenos se movem segundo as relações de forças. Produção da infância e da vida infantil. Mas, pergunta-se, afinal: que infância? Geografia incerta e instável, onde os significados são produzidos, onde os processos de significação

⁵⁴ Corazza (2004).

movem-se e produzem(-se). Relação de saber-poder. No tecido do discurso didático, forjam-se identidades que se associam à vida infantil: a criança e o adulto. No corpo do dispositivo didático, vê-se toda a trajetória dessas identidades e, talvez, de nós mesmos.

A didática é uma superfície, uma topografia, uma série sobreposta de superfícies nas quais nos situamos, movemos. Superfície de escrita, de uma outra escrita. Superfícies que conjugam tempos diferentes, matérias diferentes.

Porém, é no atravessamento desses estratos-didáticos que poderia ser possível pensar a didática, mais precisamente a didática da infância, para além de suas dimensões naturalizantes, que tomam a sua verborragia como a verdade.

O movimento de problematização da infância da didática e das didáticas voltadas à infância considera duas dimensões. A primeira, aquela que parte da emergência do discurso didático, no século XVII, tratada como “didáticas da salvação”, pelo forte cunho religioso das mesmas e por seu aporte nos textos bíblicos, por exemplo, e no pensamento teológico dos autores ali situados. A outra, aquela que chegou até nós, assenta-se na perspectiva do “salvacionismo” didático, aquela que almeja, na contemporaneidade e para as crianças pequenas (aquelas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental), prescrever modelos, indicar métodos, receitar práticas com vistas a uma “educação de qualidade”, uma educação como um “direito das crianças”, a dar uma “resposta educativa à diversidade”, a formação de cidadãos, a encontrar uma “solução” para a educação... Entre uma e outra, o que mais se dá, entre aproximações e distanciamentos, entre continuidades e descontinuidades, é o tom transcendental e religioso das práticas educativas.

Didáticas da salvação, salvacionismo didático

Na Europa dos quinhentos e seiscentos, aquela marcada particularmente tanto pela fratura (o surgimento das igrejas protestantes) quanto pela consolidação dos cristianismos e suas novas geografias, havia, parece claro, uma grande preocupação dos viventes com a salvação. Uma dupla preocupação, que tem aproximações, inclusive, com todo um jogo de

interesses, ligados estreitamente às artes de governar os homens. Uma dupla produção do cristianismo.

Religião da qual Nietzsche (2009) suspeita e coloca em suspensão porque “transformou em ideal aquilo que *contraria* os instintos de conservação da vida forte; corrompeu a própria razão das naturezas mais fortes do espírito, ensinando-lhes a perceber como pecaminosos, como enganosos, como *tentações* os valores supremos do espírito” (p. 12) e que, por isso mesmo, é considerada um vício, uma espécie de antinatureza, um crime – e seus criminosos, o pior deles seria o protestante liberal, sobretudo aquele que se aproxima da ciência, “o criminoso dos criminosos é o filósofo” (p. 81); e um outro seria, talvez, o pedagogo, Comenius, uma vez que por sua didática ensinaria, como o sacerdote, a antinatureza? –, cujo local “maldito onde (...) chocou seus ovos de basilisco deve ser arrasado e, como lugar *infame* da Terra, será o terror da posteridade” (p. 81). Religião da Compaixão, daquilo que “se opõe aos afetos tônicos, que elevam a energia do sentimento de vida: ela tem um efeito depressivo. O indivíduo perde força ao compadecer-se” (p. 13).

Religião que faz o indivíduo dobrar-se sobre si mesmo, portanto, e que produz “o animal doméstico, o animal de rebanho, o animal doente homem – o cristão” (ibid., p. 11). Religião que opera nos ditames da falta e do erro e que não tem, assim como a moral,

algum ponto de contato com a realidade. Nada senão *causas imaginárias* (“Deus”, “alma”, “Eu”, “espírito”, “livre-arbítrio” – ou também “cativo”); nada senão *efeitos imaginários* (“pecado”, “salvação”, “graça”, “castigo”, “perdão dos pecados”). Um comércio entre *seres imaginários* (“Deus”, “espíritos”, “almas”); uma ciência *natural* imaginária (antropocêntrica; total ausência do conceito de causas naturais), uma *psicologia* imaginária (apenas mal-entendidos sobre si, interpretações gerais de sentimentos agradáveis e desagradáveis – dos estados de *nervus sympathicus*, por exemplo – com ajuda da linguagem de sinais da idiossincrasia moral-religiosa – “arrependimento”, “remorso”, “tentação do Demônio”, “presença de Deus”); uma *teleologia* imaginária (“o reino de Deus”, “o Juízo Final”, “a vida eterna”) (p. 20).

Por um lado, o indivíduo comum, homens e mulheres denominados pecadores, o homem mau, o “ser forte como tipicamente reprovável, o ‘réprobo’”. (ibid., 2009, p. 12). Aqueles cuja simples existência já trazia consigo o pecado. Toda sorte de pecados. Veniais, mortais. Contra Deus, contra o Espírito Santo. O pecado, a ideia de pecado, essa desobediência a Deus e à igreja, a partir de seus inventores, isto é, o sacerdote e a Lei, parecia regular a vida cotidiana das pessoas, que tinham nas igrejas, nos padres e pastores, na Sagrada Escritura a oportunidade de remissão das faltas cometidas. Por outro lado, a Igreja e seus

homens de bem, as almas boas, diz Nietzsche (ibid.), aqueles que detinham as senhas para a salvação dos primeiros e com isso a possibilidade de produzir seguidores, de ampliar domínios e aqueles aos quais todos deveriam se submeter.

Por um lado, aqueles “caídos”, aqueles que precisavam de orientação para a sua salvação. Por outro, aqueles que dispunham dos equipamentos necessários para salvá-los, que deveriam ser ensinados, colocados em prática, vividos. Havia todo um programa voltado à salvação. Para a qual eram necessários disciplina e rigor. Procedimentos que incluíam confissões, jejuns, penitências, expiação, vigilância, ascese. Os códigos da vida monástica eram, então, postos em circulação, oferecidos à população, como uma necessidade. Uma nova conduta, portanto, e não uma nova fé (ibid., p. 41).

Nesse jogo de cenas, situa-se a influência emergente de algumas práticas e instituições que se notabilizaram nos séculos subsequentes, a Igreja, a família, a cidade, a escola.

Salvação em torno da qual se edificaria ao que parece todo um conjunto de saberes, de poderes e de subjetividades, alinhavados, pois, pela noção de pastorado, essa prática, essa invenção cristã, essa arte de conduzir as pessoas: as ovelhas (os adultos) e de apascentar os cordeiros (as crianças) (COSTA, 2012).

Aqui, encontra-se uma descontinuidade importante. O alvo do pastorado cristão passa a ser também os pequenos. Esses seres domésticos que Comenius acredita que precisam de pouco, de muito pouco para alcançarem a salvação, desde a casa, a família. Não nesta vida, que fique claro, mas na outra, a melhor vida, a vida eterna, essa felicidade eterna. Salvação tem estreitas relações com a ideia de futuro, portanto. A pedagogia comeniana e sua invenção – a didática – é bem esse movimento de conduzir os infantis, esses “filhos de Deus” para a salvação, para o “reino do céu”, para a “verdadeira vida”.

Na Europa dos séculos XVI e XVII havia, ainda, toda uma produção literária em circulação. Literatura para poucos, é bem verdade. Um gênero em expansão que incidia sobre os vivos e suas vidas, para os “bem nascidos”, inicialmente. Eram os livros de civilidade. Livros que tratavam de um modo de vida voltado para a corte. Uma espécie de *vade mecum* (*vem comigo*), dado o seu estilo, uma vez que, com desenvoltura e clareza, circulavam por aqueles escritos toda variedade de modelos, regras, normas, padrões de comportamento, de atitudes, de posturas cotidianas, como ressalta Elias (2011). Livros que, por isso mesmo, deviam ser lidos e seguidos. Por essa via, diz-se, aqui, que os mesmos são considerados

manuais, dada a sua disponibilidade para os usos e práticas. Usos e práticas que se deslocavam a olhos vistos, conforme o próprio movimento das riquezas da exclusividade das nobrezas de sangue, para as mãos de uma burguesia emergente. Era preciso, pois, civilizar esses outros viventes e, mais ainda, civilizar-se.

Quatro pensadores, cristãos católicos, diga-se, representam esse movimento. Erasmo de Roterdã e os seus *De pueris* (Dos meninos) e *De civilitate morum puerilium* (A civilidade pueril), escritos da primeira metade do século XVI, cujas publicações remontam 1529 (tendo sido escrito em 1509) e em 1530, respectivamente (ERASMO, 2008); Michel Eyquem (Michel de Montaigne) e particularmente seu ensaio *Sobre a educação das crianças*, publicado em 1580, (MONTAIGNE, 2010); Francisco de Sales e sua *Filoteia* ou Introdução à vida devota (SALES, 2010), de 1609, e João Batista de La Salle e *Les règles de la bienséance et la civilité chrétienne* (Regras do decoro e da civilidade cristã), da segunda metade do século XVII⁵⁵.

A ideia de civilidade⁵⁶, utilizada e praticada em diversas cortes europeias, como a França e a Inglaterra, nos séculos XV, XVI e XVII, funcionava, sob certo aspecto, como um limite, uma demarcação, uma fronteira entre aqueles representantes da nobreza e o restante da sociedade. Num outro sentido, tal ideia era entendida como uma categoria de comportamento, uma forma de vida, não apenas aceitável, como também tomada como um ideal, um modelo.

Deve-se destacar, entretanto, que a discursividade em torno da civilidade enfrentava conflitos na vida comum, cotidiana, no século XVII. Século chamado de “extremamente bizarro” por São Francisco de Sales (2010, p. 21), e que assiste, em suas décadas finais, sobretudo, a uma certa crise em relação a tal noção, dada a emergência de ideais burgueses e ainda por algumas práticas consideradas mais plásticas moralmente, como a que se refere Foucault (2006a):

As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas, crianças astutas vagando, sem incômodo, nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam” (p. 9).

⁵⁵ Boto (2007, 2010).

⁵⁶ Em conformidade com Elias (2011), que fundamenta as pesquisas citadas anteriormente.

A civilidade infantil e *Dos meninos* são textos que marcam a emergência de um modo de pensar e de viver. Dizer que funcionam como um marco não significa considerá-los como originais, sinalizadores de uma origem, uma aparição inédita, mas que se colocam como destaques. Combinados, podem ser considerados como um marcador histórico. Textos que despontam e fazem despontar uma mentalidade, uma prática: as novas regras de civilidade, de convivência urbana, de urbanidade, uma forma de vida civilizada, produto de uma aprendizagem e, por isso mesmo, atravessada pelos atos de ensino, pelas práticas de instrução, pelas mãos de um educador que “realiza, em plenitude, a paternidade”, por um “pedagogo competente”, que garanta o acesso a essa cultura, uma vez que o “inculto é criatura inferior” (ERASMO, 2008).

Essas obras acabam por sedimentar as práticas sociais e culturais, os procedimentos, os instrumentos que prescrevem certos modos de comportamentos, os usos das boas maneiras, dos bons modos pela educação e aprendizagem, pelo ensino ordenado, orientado, organizado. Educação, ensino, instrução como disciplinamento dos corpos e dos comportamentos, das atitudes e direção das consciências.

Dada a importância da educação, Erasmo de Roterdã dedica-se a definir os contornos de um agente da educação, a esboçar o “perfil do educador”, reconhecendo que “é missão do governo zelar pela imagem do educador”.

Em *Dos meninos*, Erasmo (2008) cria uma distância conceitual entre os filósofos e as imagens de sábio, retórico ou orador que produzem e o educador, sendo “bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado”. Embora essa distância seja apontada, isso não significa considerar o educador menos importante que o filósofo, pois “tal como se preparam indivíduos para lutar em uma linha de combate e os que cantam nos templos, assim, com maior dedicação, dever-se-ia preparar aqueles que vão formar os filhos dos cidadãos na linha da retidão e da liberdade” (p. 101).

O educador de Erasmo (ibid., p. 104) é aquele que assume que “educar é arte de incentivar o educando”. É aquele que cobra a lição. “Se aluno erra, apanha, enquanto professores se gabam de exímios na função de ensinar. O certo seria que a criança recebesse alento a fim de amar os estudos e aprendesse a ter receio em decepcionar o mestre”. O educador segue uma “condição primordial: amar o educando”.

Na relação com a criança, diz Erasmo:

não são raros os indivíduos que exigem da criança atitudes precoces de adulto. Sem a mínima consideração pela exígua idade dela, ficam a medir a mente infantil pela própria capacidade. De pronto, ora dão ordens acerbadas, ora cobram atenção plena, ora fazem cara feia, caso a criança não corresponda à expectativa. Em suma, comportam-se como se lidassem com gente grande, esquecidos de que já foram eles mesmos crianças (ibid., p. 106).

O ensino e a instrução desse agente se dão a partir de um programa. Roteiro que o educador deve cumprir, seguir. Um ordenamento pedagógico. Uma *didática*. A instrução e sua prática. O ensino e seu produto. Constituem o programa: “aprender o idioma”, “detectar as inclinações para as áreas do saber”, “falar com a criança de modo correto”, “ir sempre ao encontro da expectativa do infantil, unir o útil ao agradável”, “os grandes se fazem pequenos por amor aos educandos”, “de como dulcificar o estudo das letras”, “a educação precoce é sempre profícua”, “modelos de didática torturante”, “a resistência a novos métodos de ensino”, “saber dourar a pílula das dificuldades”, “o elefante perde para a mosca”, “a variedade dos jogos didáticos” (ibid., p. 107-117).

A civilidade infantil segue esse tom. O caráter prescritivo. As normas. A normalização, o ordenamento de certos comportamentos e de certas atitudes. Um texto comercial. Para todo tipo de gente. Para o príncipe e para todos.

Não é porque tenhas já grande necessidade de tais normas. Desde o berço foste educado entre os áulicos e recebeste, já ao nascer, um preceptor hábil que te repassava as primeiras lições. No entanto, tudo que passamos a prescrever, embora de exígua utilidade para tua pessoa, filho que és de príncipe e fadado ao poder, será acolhido, mais prazerosamente, por todos os outros meninos bem porque dedicado a uma criança de classe tão alta e de grande futuro (ibid., p. 143).

Aqui se tem efetivamente a listagem das atitudes, “corretas e incorretas”, Aqui temos o “como agir”, “como viver em ato”, como usar o corpo, como vestir-se, como se portar na Igreja, nos banquetes e nas refeições, nos encontros e nas conversas, nos esportes e no leito.

Produções que representam o humanismo da época, justamente naquela transição do medievo para a modernidade (ou época clássica).

Seguindo esse caminho, Revel (1991), diz que

o século XVI é o de um intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos. Submete-os às normas de civilidade, isto é, às exigências do comércio social. Existe uma linguagem dos corpos, sim, porém destina-se aos outros, que devem poder captá-la. Ela projeta o indivíduo para fora de si mesmo e o expõe ao elogio ou à sanção do grupo (p. 169).

De qualquer modo,

as regras de civilidade que se impõem então podem ser compreendidas como uma manobra para limitar ou até mesmo negar a vida privada. Assim, podemos tentar acompanhar ao longo de três séculos o deslocamento dessa fronteira que progressivamente circunscreve o privado ao íntimo, depois o íntimo ao secreto ou até ao inconfessável (ibid., p. 169-170).

Assim, em torno da civilidade orbitava toda uma série de saberes e práticas, de regras e procedimentos, que, no limite, acabavam por controlar comportamentos, instituindo outros. Saberes ensinados, transmitidos, aprendidos. Saberes inscritos em situações de instrução. Daí, a escrita de tais “manuais”. Gênero de texto para estar “à mão”. Disponível e de fácil acesso. Àqueles aos quais se endereçava, o que não era para todos, evidentemente. Saberes que produziam o sujeito cortês, civilizado, educado. Aos demais estratos sociais cabia, talvez, a sobra desses saberes e dessas práticas.

Com isso, assiste-se aos procedimentos de controle tornarem-se mais severos, em parte porque passam a inscrever-se nas práticas educativas pela via da disciplina coletiva, nos exercícios de gestão das almas e dos corpos, e situam o indivíduo numa rede de vigilância mais estreita (ibid., p. 170).

As práticas educativas se dão no âmbito de toda uma documentação normativa, como, por exemplo, os discursos pedagógicos (como os de Ratke e Comenius), discursos que codificam minuciosamente a regra, a norma, os valores, regulamentam os comportamentos considerados desejados, confiáveis. Assim, tratam-se de condutas prescritas e não necessariamente reais. Isso em função de uma mesma finalidade pedagógica. Finalidade instrucional. “Todos revelam a mesma vontade de expor e ensinar as maneiras legítimas” (ibid., p. 170).

Há uma linha de forças em atuação: regras de conduta – o público, a vida pública – formas de aprendizagem sugeridas. A lógica é a da universalização dos hábitos, valores, comportamento, formas de vida, artes de viver. Universalização dos comportamentos. Os bons comportamentos. Aqueles úteis e necessários para a vida social, econômica, para a vida urbana, coletiva e cada vez mais pública. Útil a todos. Instruir a todos. Uma nova sociabilidade em curso. A urbanidade. Uma sociabilidade regulada, regulamentada: a civilidade, um estoque de “coisas belas”. Para ela, seria necessário constituir toda uma pedagogia das normas: exercícios, escuta, repetição, cópia (ibid., p. 208).

São Francisco de Sales é citado por Foucault (1991) em uma “homenagem modesta”, como o “homem do século XVII”. A obra em questão é *Filoteia ou Uma introdução à vida devota*. Esse complemento do título parece ser mais instigador e assinala uma posição no século XVII: a ocupação com as condutas, com a moral. Obra útil, diz São Francisco de Sales (SALES, 2010). Obra diferenciada em relação ao que se conhecia. Um projeto outro. Nas suas palavras:

A maior parte dos autores que trataram sobre a devoção dirigiram-se exclusivamente a pessoas retiradas do mundo ou ao menos se esforçaram por lhes ensinar o caminho deste retiro. O meu intento, porém, é ser útil àqueles que se veem obrigados a viver no meio do mundo e que não podem levar uma vida diversa da dos outros (p. 17-18)

Obra voltada à salvação. Uma escrita encomendada, solicitada, diz São Francisco de Sales: “Não era meu desejo nem minha intenção publicar esta obra; uma alma de esmerada virtude, tendo recebido de Deus, há tempo, a graça de aspirar à vida devota, pediu-me lhe ajudasse a conseguir este desígnio” (ibid., p. 19).

Introdução a uma forma de vida específica, a um gênero de vida determinado. Não se trata de uma vida qualquer, mas de uma vida carregada de valor: a vida devota. Devoção que faz da vida um caminho para a salvação, para a perfeição, para a verdadeira vida, a vida eterna. Vida devota que conduz à vida eterna. Na própria vida vivida. No mundo. Uma vida de meditação, de purificação dos pecados mortais e morais, purificação da alma, purificação das imperfeições naturais, de oração, de confissão (“a santa confissão”), de comunhão (“como se deve comungar”), de humildade, de mansidão, de castidade, de virgindade, de amizade, de honestidade, de belos exemplos...

Introdução à vida devota instrui, ensina. É uma pedagogia. Um conjunto de saberes, de práticas, de exercícios. Ensino e aprendizagem. Formação. Formação das almas e dos corpos. Uma arte de ensinar. Uma arte de viver, de bem viver. Da verdadeira vida. Uma vida saudável e necessária. Um dever.

Com Ratke e Comenius, uma outra literatura emerge, a literatura pedagógica, pelo seu viés didático, que incorpora toda essa corrente, no século XVII, ao impor regras de decoro, uma arte de viver, uma forma de vida. Vida cada vez mais coletiva. As instâncias da vida íntima, privada, familiar também são instruídas e parece haver uma certa repressão, uma certa regulação da educação privada.

Educação familiar que

concede demasiado espaço à afetividade, uma das razões pelas quais a Igreja e o estado retomaram o encargo do sistema educativo. Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade. E as novas estruturas educativas, em particular as dos colégios, logo recebem a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso sujeitar seus desejos ao comando da Razão. Assim, colocar na escola equivale a tirar da natureza (GÉLIS, 1991, p. 323-324).

Civilidade que, combinada ao cristianismo e às artes de ensinar, ganha contornos de uma matriz de comportamento: a educação e o ensino como forças que tanto legitimam comportamentos, quanto os inserem em seu programa instrucional. Há toda uma empreitada moralizadora em ação. Uma moral urbana, para uma vida urbana. Por isso, tais textos eram destinados aos cidadãos, essa forma de viver emergente, ainda com vestígios do final do medievo, voltados, portanto, para uma urbanidade em curso. Isso numa espécie de composição de tempos desiguais em que as solidariedades coletivas, comunitárias, restritas, que enquadravam e limitavam o indivíduo – a comunidade rural, a cidadezinha ou o bairro –, constituíam, como apresenta Ariès (1991), “um meio familiar em que todo mundo se conhece e se vigia e além do qual se estende uma terra incógnita, habitada por algumas personagens de lenda. Era o único espaço habitado e regulamentado segundo determinadas leis” (p. 8-9). Leis estabelecidas no cotidiano, como se vê particularmente no que se refere, por exemplo, à honra e ao honrado. Nesse caso, “os meios de agir consistiam em ganhar a aprovação ou a inveja ou pelo menos a tolerância da opinião graças ao *parecer*, quer dizer, à *honra*. Conservar ou defender a honra equivale a salvar as aparências” (p. 9). Assim, o indivíduo não era como era, mas, sim como parecia, como conseguia parecer. Tudo, então, “visava a esse objetivo: a despesa excessiva, a prodigalidade (pelo menos nos bons momentos, criteriosamente escolhidos), a insolência, a ostentação” (p. 9).

Tal situação sofreria uma mudança notável no século XIX, quando se tornaria uma vasta população anônima, modificando (e produzindo) uma outra ideia de indivíduo e seu papel na sociedade pelo “novo papel do Estado, que a partir do século XV não parou de impor sob modos e meios diferentes” (ARIÈS, 1991, p. 9). Afinal, o Estado (e seus equipamentos, como a justiça) iria interferir, com maior frequência, naqueles espaços mais confinados em que antes se desenvolvia a vida dos indivíduos. O Estado, aos poucos, ampliava, como se nota desde o século XVIII, seu campo de atuação, sobretudo sobre o espaço da vida e os modos de viver.

Além disso, ainda conforme Ariès (ibid.), “o desenvolvimento da alfabetização e a difusão da leitura, sobretudo graças à imprensa” e às formas novas de religião – aquelas reformadas – que se estabelecem nos séculos XVI e XVII, ainda conservam certos traços da Baixa Idade Média. Estas últimas, por seu turno, desenvolvem uma devoção interior, incluindo outras formas coletivas de vida paroquial, mais particulares, íntimas, pessoais e familiares de vida paroquial, como o exame de consciência, tanto sob o viés católico romano da confissão ou a sua face puritana, expressa no diário íntimo. “Entre os laicos, a oração cada vez mais assume a forma de meditação solitária num oratório privado ou simplesmente num canto do quarto, num móvel adaptado para esse fim, o genuflexório” (p. 10).

Esses textos eram produzidos, muitas vezes, no interior das ordens religiosas, inicialmente católicas e posteriormente nas protestantes também. Disso decorre ressaltar que o tom religioso de tal literatura merece algumas considerações. Literatura moral. Textos atravessados pelo cristianismo e suas tendências, como diz Lebrun (1991), “aparentemente inconciliáveis” (p.71). Cristianismo que é “ao mesmo tempo uma religião eminentemente pessoal, que chama cada indivíduo à conversão, à fé e à salvação (...), e uma religião coletiva, apoiada numa Igreja” (p. 71). Tendências que não apenas sobreviveram aos reformismos protestantes e católicos, mas que, ao contrário, trataram de revalorizar outras formas de devoção coletiva, dentre as quais se pode apresentar a missa, por exemplo.

Ali, os sermões seguiam as marcas de uma assistência individual e em geral passiva. As orações com que se iniciavam eram recitadas em comum por todos os presentes, acompanhando o padre. Em seguida, vinha a instrução, uma explicação familiar do evangelho ou de algum ponto de moral cristã para a instrução de todos, e, por fim, vinham as informações que marcavam a vida dos fieis, como aquelas referentes às festas, jejuns e ofícios da semana e, eventualmente, os proclamas de casamento e leitura de um mandamento episcopal. Isso mostra que aquilo que se podia entender como participação coletiva seria aquilo que não pertenciam à missa propriamente dita.

O curso da mudança segue. De alguma maneira, os modos de fazer a missa e a própria inserção dos fieis, tanto no ritual, quanto no acesso àquilo que ali se dava, pelos textos escritos. Mais tarde esses livros serão usados na conversão dos protestantes.

No começo do século XVII ainda se usava a confissão comunitária, principalmente aquela realizada no final da Quaresma, e a absolvição geral, práticas mais habituais nos séculos XV e XVI. Dentro de um determinado limite. Os pecados veniais e os esquecidos

cabiam nesses contextos, porém os pecados mortais apenas seriam perdoados diante da confissão individual (mediante a enunciação do padre: *ego te absolvo*) e da penitência privada (LEBRUN, 1991).

A prática da confissão comunitária desapareceria no começo do século XVII, período em que todos os catecismos enfatizam o exame de consciência – a pesquisa diligente dos pecados cometidos. A confissão individual, essa combinação de exame de consciência e confissão visando à cura da alma, torna-se excessivamente corriqueira. Fazer um balanço dos progressos na busca de uma vida perfeita passa a se cotidianizar mais e mais. O confessor – esse diretor espiritual, um religioso na maioria das vezes – recomenda conselhos, advertências, encorajamentos, orienta, encaminha, conduz (ibid., p. 79). Uma relação entre adultos. Relação, ao que parece, será dirigida também às crianças, seja por meio dessa mesma literatura, seja por meio das pedagogias dos seiscentos em diante. Formar o ser correto, evitar o pecado, preparar para a verdadeira vida.

O movimento aqui se dá em direção à vida perfeita. Vida a que se deve aspirar, tal como apregoa São Francisco de Sales em sua “Introdução à vida devota”, de 1608 (SALES, 2010). Uma certa correspondência com a verdadeira vida e o caminho para atingi-lo de Comenius.

Para os protestantes, por seu turno, essa vida, essa verdadeira vida, justifica-se pela adesão a um texto. E não se trata de um texto qualquer, mas aquele que funda os cristianismos: a Bíblia. Mais do que isso, a Bíblia é posta como uma autoridade. Única e uniforme. Autoridade do Texto. Verdade do Texto. E, a partir dela, as relações diretas entre os fiéis e a Palavra. Tal como apontou Lutero, ao defender a necessidade de se fazer a leitura e interrogação da Bíblia diariamente, afinal tudo que envolvia a vida das pessoas era determinado, regulamentado, ordenado, instruído segundo a Escritura, ou seja, a Verdade.

Esse retorno às escrituras, esse acesso do cristão protestante ao texto, fato que distava em muito das práticas adotadas pelo cristianismo católico da época, centradas na Igreja, no padre, na palavra dos homens, é bem um elemento daquele movimento mais amplo que foi a Reforma Protestante, à qual Foucault (2008) tratou como “revolta de conduta” e também como uma “luta antipastoral”.

Retornar à escritura era uma forma de aproximar mais e mais os cristãos protestantes da salvação. Aqui se tem uma crítica àquilo que era praticado pelo cristianismo católico e que

culmina com a própria Reforma. Entretanto, a criação dessa novidade – o cristianismo protestante – é também a criação de uma resistência, de uma ruptura (COSTA, 2012). Outra forma de conduzir seria criada, agora pela da Escritura, e toda a verdade – os ensinamentos de Jesus Cristo e dos seus apóstolos – que ela carrega. Seria, então, sob esse aspecto que a educação – familiar e escolar – parece se situar.

Vê-se aqui uma operação que parece marcar todo o Ocidente nos séculos seguintes: a supremacia do Livro. Nas palavras de Lebrun (1991),

todos os outros intermediários além do Livro são suprimidos ou minimizados: liturgia, clero, sacramentos, culto dos santos, orações pelos mortos. De fato, a maioria deles perdeu sua razão de ser, pois a salvação do cristão não depende de suas próprias obras ou de alguma intercessão, mas apenas de sua fé, ou seja, de sua adesão pessoal ao Cristo salvador dos homens por seus méritos e sua paixão” (p. 102).

A salvação, nesse cenário protestante, passa, necessariamente, pela fé individual em Jesus Cristo. Diferentemente do que ocorre com o catolicismo, para o qual a salvação do homem passa pela Igreja, por essa coletividade de católicos. Isso porque o católico pertence à Igreja; encontra-se irremediavelmente ligado ao casulo comunitário, o que será também alvo de questionamento do protestantismo emergente.

Naquele presente, naquelas condições de vida do seu tempo, Calvino e Lutero criam uma rede de instituições e práticas coletivas que visam unicamente ajudar o justo a perseverar na fé, sem, no entanto, interferir na sua relação com Deus. Pouco distante dos católicos, portanto.

Assim, parece haver toda uma economia da salvação, toda uma concentração da salvação em torno de certas práticas, de certas instituições, de certos fundamentos. Os textos que orientam para esse fim, como os manuais de civilidade escritos pelos religiosos, são uma expressão desse aspecto homogeneizante, concentrador, uniformizador, embora apresentem também discontinuidades. Dos manuais de civilidade para os manuais pedagógicos, há um mesmo estatuto: o discurso verdadeiro, o dizer a verdade.

Os modos como a civilidade, as boas maneiras, os bons modos são enunciados, entretanto, não são homogêneos. Há certas discontinuidades. Por um lado, o católico e sua Igreja, essa coletividade dos mesmos, e suas práticas instituídas, tais como as orações padronizadas e instruídas, pelo artifício da repetição, nas missas. Por outro, o protestante que

vive segundo a Lei, a Escritura, gratuitamente e sem contrapartida. O protestante reza sozinho; o católico na coletividade da Igreja.

Entretanto, há uma certa regularidade, uma certa concentração de investimentos em torno de pensar as formas de vida sob as circunstâncias do seu valor de uso voltados para a vida social e para a interiorização pessoal e individual.

O fato é que as duas Reformas do século XVI – a protestante e a católica – e seus desdobramentos no século XVII, “desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento de uma devoção cada vez mais interiorizada” (LEBRUN, 1991, p. 111). Essa interiorização não é apenas do tipo espacial, ou seja, aquela que se dá dentro das igrejas, daqueles lugares instituídos, mas, isto sim, do tipo pessoal, individual, ou seja, aquela que se dá no interior do indivíduo. Isso marcará definitivamente a vida, a sociedade e as formas de pensar ocidentais. A família funcionará, então, como uma espécie de catalisador desse processo. Uma peça do dispositivo de infantilidade, nesse caso, que se constitui pela salvação.

Há uma mudança de sentido importante, uma vez que a família,

já não é, ou não é apenas, uma unidade econômica, a cuja reprodução tudo deve ser sacrificado. Já não é uma prisão para os indivíduos que só podiam encontrar liberdade fora da família, domínio feminino. Tende a tornar-se o que nunca havia sido: lugar de refúgio onde se escapa dos olhares de fora, lugar de afetividade onde se estabelecem relações de sentimento entre o casal e os filhos, lugar de atenção à infância (bom ou mau)” (ARIÈS, 1991, p. 15).

Assim, naqueles idos dos séculos XVI e XVII, a sociedade ocidental dava mostras da sua institucionalização, pela família, a igreja, a escola, as sociedades de pensamento, clubes, academias (ibid., p. 15).

Será então nesse cenário que a literatura da civilidade – regras de *savoir-vivre* e códigos de polidez – florescerá como um sistema de pensamento. Literatura com forte apelo religioso, que revela ainda uma atitude nova com relação ao corpo, ao próprio corpo e ao corpo do outro: um novo pudor, ensinado pelo texto, difundido pelo texto, pela escrita. Literatura interessada em difundir um modo de pensar que se propõe a ser também um modo de viver. Literatura adulta endereçada aos adultos, endereçada à relação adulto-criança, isso porque, ao que parece, tal relação se encontraria no centro da família, por exemplo, esse espaço de vida particular, de vida privada, um meio termo entre a espontaneidade dos círculos sociais mais amplos, como a comunidade e a vida privada, particular.

Feitos, assim, um para o outro, os manuais de civilidade figuravam como um importante meio para produzir e colocar em circulação certas práticas, certos hábitos, certos modos considerados, então, socialmente aceitáveis para a vida urbana em curso.

Porém, no século XVIII tal literatura de civilidade se encontrará em crise. A obra *Emílio*, de Rousseau, é bem um exemplo disso, uma vez que a mesma se situa em uma posição de crítica daqueles comportamentos por demais polidos. Para tanto, o Emílio, será fabulado como um outro da infância.

De qualquer forma, há um resto, algo que sobra. A *arte de ensinar* dos manuais de civilidade, aos poucos, será consolidada como uma forma de pensar em educação. Nessa prática instrucional desenha-se toda uma matriz de comportamento para o indivíduo infantil, ou seja, aquele “conjunto de normas, normas que permitem decupar a instrução como um fenômeno no interior de uma sociedade, de uma cultura (...), normas de comportamento dos indivíduos em relação a esse fenômeno (...)” (FOUCAULT, 2010b, p. 5).

A arte de ensinar dos manuais de civilidade e dos códigos cristãos vai figurar, portanto, como uma tecnologia do eu infantil, como uma estratégia de governo do “eu” infantil. Estratégia que perpassa todo o tecido dos cristianismos.

Os percursos da tradução que cria a didática

No último curso no Collège de France, *A coragem da verdade*, ministrado de 1º de fevereiro a 28 de março de 1984, Foucault (2011) dedicou-se, ao seu modo, ao exame das passagens da *parresia* para uma perspectiva mais política, aquela em que falar francamente, falar a verdade, exigia coragem, coragem de colocar a própria vida em risco. Ali, num dos seus últimos movimentos de pensamento, presente na primeira hora da última aula do curso, Michel Foucault anuncia:

Procurarei talvez continuar ano que vem – a confirmar, confesso que ainda não sei, ainda não me decidi (...) talvez dar prosseguimento a essa história das artes de viver, da filosofia como forma de vida, do ascetismo em sua relação com a verdade, justamente depois da filosofia antiga, no cristianismo (p. 279).

Nessa breve passagem, Foucault mostra sua sagacidade e aponta para um terreno fértil. Não se trata, pois, de dizer que as raízes do Ocidente são cristãs, mas, concordando com Paul Veyne (2010) e sua análise sobre a Europa, “a religião é apenas um dos traços fisionômicos de uma sociedade, traço escolhido outrora como característico dela” (p. 223), mais forte, parece-nos, por exemplo, nos quinhentos e seiscentos – o tempo de interesse dessa investigação. Assim, “uma religião é um dos componentes de uma civilização, não é a matriz, ainda que durante algum tempo lhe tenha servido de designação convencional, tenha sido seu nome de família: ‘a civilização cristã’” (p. 224).

Inegável não considerar a influência do cristianismo na formação do Ocidente e sua Igreja, “que é aberta a todos e se fecha sobre eles” (ibid., p. 225). Uma religião com aspirações universalistas, por um lado, e individualistas, por outro. Uma religião de conversão, de garantir a salvação a todos os homens. Uma religião que inventou tecnologias de evangelização, de difusão da Palavra de Deus, das Leis de Cristo, dos ensinamentos de amor e misericórdia, de conduzir os homens à Verdade, à verdadeira vida, para a salvação deles. Uma tecnologia de produção de homens salvos, portanto.

Nesse sentido, vê-se que “o cristianismo tomou a seu serviço os arquitetos, pintores, escultores” (ibid., p. 231). E os educadores, os pedagogos, também seriam “instrumentos” do cristianismo?

Por essa via, pensamos na possibilidade de lidar com a perspectiva de tomar a pedagogia, o discurso pedagógico, o texto educacional, a escola, as práticas escolares como exemplares (associados a tantos outros, mais ou menos políticos, mais ou menos institucionalizados, como o elevado número de canonizações que se deu a partir do século XV, por exemplo) desse aparato tecnológico de cristianização do mundo ocidental, de legitimação do(s) modo(s) cristão(s) de viver, da(s) forma(s) de vida cristã(s).

A partir dessa perspectiva, chega-se à articulação entre a pedagogia (pelo viés da didática) e o modo de vida cristão, as formas de vida cristãs, especialmente na primeira metade do século XVII.

A arte de ensinar. O ensino como *tékhne*. O ensino como arte. Uma arte que implica instrução, formação. A arte dos mestres. Uma prática através da qual, “desde a Antiguidade instituiu-se em todos os países o costume razoável de confiar a educação da juventude às

peessoas sábias, boas e honestas, com o direito à reprimenda. São os chamados pedagogos, professores, educadores, doutores” (COMENIUS, 2011, p. 12).

Arte de ensinar que produz artes de viver, formas de viver e seus viventes. Tecnologia do eu, de si. Conjunção de forças – saberes, práticas, procedimentos, instrumentos, linguagens – que subjetivam e sujeitam indivíduos, que transformam indivíduos em sujeitos específicos, que governam o sujeito e controlam os modos de ser sujeito.

Uma combinação de poderes se dá nesse cenário: as instituições pedagógicas (como a família e a escola) e os cristianismos (o católico e o reformado, o protestante) como meios de salvação e de acesso para a verdadeira vida. Combinação que atravessará tempos e espaços e se desdobrará. Combinação que serão chamadas aqui de pedagogias cristãs. Adjetivação de uma prática, de um sistema de pensamento que significa os contornos de outros saberes, de outro modo de pensar a educação, de propor um outro projeto educativo, uma outra educação, aquela que salva. Adjetivo que procura recuperar algo ao objetivar a preparação para a “verdadeira harmonia da fé, da natureza, e das línguas, a partir da Sagrada Escritura Divina” (RATKE, 2008) e para a eternidade (COMENIUS, 2006).

À época das pedagogias de Ratke e Comenius, à primeira metade do século XVII, vê-se um movimento de constituição e consolidação de um modo de pensar o ato educativo, aquele pautado nos princípios religiosos cristãos e expressos nos manuais de civilidade, de uma civilidade cristã. Não se trata, pois, de um pensamento inaugural, tampouco original. A importância reside no fato de que esses autores escreveram, sistematizaram um conjunto de saberes em circulação, produziram livros, e esses livros, de algum modo, contribuíram para configurar o mosaico do pensamento pedagógico da época, que se fundiu à própria emergência da pedagogia. Agora, impactados pela novidade da religião reformada. Aquela proposta, entre outros, por Hus, Lutero, Calvino. Movimento de circulação de ideias e de produção de uma outra geografia pedagógico-religiosa, se é que se pode falar nesses termos, produção ainda de didáticas da salvação.

Porém, outras espacialidades e outras relações sociais passam a se desenvolver naquela época. Um pensamento pedagógico se desenvolvendo na Europa Central – na Alemanha e na Morávia – e nas cidades, em meio à urbanidade capitalista em franco desenvolvimento.

O que aponta para um deslocamento, se a *Ratio Studiorum* for considerada como outro texto importante e fundante de uma pedagogia – a jesuíta –, na Península Ibérica, o centro do poder europeu, no final do século XVI.

Emergência de novos saberes, de novas práticas, de outros objetos de discurso, de outras instituições educativas e de novas formas de subjetivação. Esses elementos combinados fazem das pedagogias cristãs do século XVII um acontecimento. Apesar de tratarem de um tema antigo, de uma prática antiga como *arte de ensinar*.

Tema antigo que, a julgar pelos textos de Comenius e Ratke, parece estar em plena forma e em uso corrente no século XVII, uma vez que, neles (nos textos), encontra-se todo um conjunto de considerações a respeito do ensino, sobre as formas de ensinar, associados à instrução, ao instrucionismo.

Desse modo, pode ser oportuno pensar que, no século XVII, o ensino e o ensinar achavam-se estreitamente relacionados à instrução, ao privilégio da instrução nos discursos pedagógicos e suas práticas, porque, naquele período, a *arte de ensinar*, essa habilidade calcada na instrução, no ensino – no privilégio da instrução, no privilégio do ensino – agora inscrita na racionalidade do Estado, objetivava à transmissão das verdades – atravessadas pelo religioso –, dos saberes da natureza, da fé, das línguas.

Transmissão que se estende à modificação do indivíduo e sua transformação em sujeito, em um sujeito cristão, civilizado, educado. A boa alma, enfim. Aquela que segue a verdade da Sagrada Escritura, a doutrina, a instrução de Cristo, aquele que é “o caminho, a verdade e a vida” (João 14, 6), por meio dos evangelhos e dos seus seguidores, que obedece às regras, às normas, às condutas, que diz para si mesmo a verdade a ser seguida, guia a si próprio.

A *arte de ensinar* de Ratke e Comenius pode ser pensada como um saber e, não apenas como um conjunto ordenado de procedimentos, estratégias, técnicas que remetem a um “como fazer”, mas, sim, a um saber-fazer. Um tipo específico de saber. Uma forma de saber. Ali tem-se a constituição de um discurso, de uma série de discursos, de modos de ver e dizer, sobre um determinado objeto – a infância, a instrução da criança –, objeto que é inscrito em uma trama de racionalidade que implica ainda identificar a criança a ser educada, instruída e a sua classificação.

Essa forma de saber-poder que ali se engendra, essa nova episteme pedagógica e didática acabou por orientar toda uma forma de vida. Disso decorre pensar no âmbito subjetivador do texto da *arte de ensinar*.

Na obra comeniana – considerando *A escola da infância* (COMENIUS, 2011) e a *Didática Magna* (COMENIUS, 2006) – o conhecimento que está ali expresso é pedagógico, funciona ao modo de um manual, um modelo, um conjunto de princípios filosóficos (e teológicos) e de procedimentos didáticos.

Um saber que é heterogêneo e, de certa forma, híbrido, porque composto por diferentes suportes e significados como aqueles advindos das Sagradas Escrituras, de autores como Erasmo. Um saber que é, portanto, selecionado, organizado, ordenado e direcionado a todos aqueles que deveriam adquiri-lo, ou seja, os adultos responsáveis pela educação das crianças (pais, professores, pastores...) e as próprias crianças.

Entretanto, o que parece estar em jogo ali é justamente um esforço por tornar hegemônicas e dominantes certas formas de subjetividade, quais sejam aquelas mantidas pelo discurso eminentemente religioso.

As posições (discursivas) defendidas por Comenius consistiriam, concordando com Díaz (1999), em um “grande aparato de enunciação” (p. 15) e de “intervenção de controle da vida social e individual dos sujeitos (...) e reprodução do poder” (p. 23). O sujeito – infantil e adulto – ocuparia, então, um lugar privilegiado naquele discurso pedagógico.

Disso decorre considerar a “utilidade da arte didática”. Ali se assentavam os princípios filosóficos na *Didática Magna*. A obra apresenta capítulos que tratam de uma antropologia cristã do homem ideal – “o homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas”, “o fim último do último do homem está fora dessa vida”, “esta vida não é senão uma preparação para a vida eterna”, “os graus da preparação para a eternidade são três: conhecer-se a si mesmo (e consigo todas as coisas), governar-se e dirigir-se para Deus”, “as sementes daquelas três coisas (da instrução, da moral e da religião) são postas dentro de nós pela natureza”, “o homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem”, apenas para citar alguns itens.

Nesse domínio, Comenius apresenta a “base” de toda a sua pedagogia, o seu alvo, aquilo para o qual toda a sua pedagogia se dirige e aquilo que sua didática objetiva: a formação de um sujeito, a transformação de um indivíduo, pecador e imperfeito, para um

sujeito “salvo”, digno do Reino de Deus, da vida eterna, o sujeito cristão, um modelo de vida, de conduta.

A escola da infância também segue esse percurso ao assumir, por exemplo, que “os filhos, preciosa dádiva divina e incomparável tesouro, reclamam nossa maior atenção”, e, ainda, “com que finalidade Deus nos dá filhos e com que objetivo devemos conduzir a sua educação”, e também que “é imprescindível que a juventude tenha uma correta educação”.

Na esteira dessa abordagem mais filosófica-teológica, Comenius segue apresentando o seu programa, o seu quadro geral didático, instrucional. Um fio de perguntas para as quais, em *A escola da infância*, ele próprio apresentará as respostas: “em que coisas devemos exercitar gradualmente a juventude desde seu nascimento para que ela esteja habilitada nessas coisas aos 6 anos de vida”, “como educar as crianças para o conhecimento das coisas”, “como acostumar os filhos a uma vida ativa e permanentemente ocupada”, “como ensinar as crianças a usar a linguagem com sabedoria”, “como preparar a juventude para os bons costumes e virtudes”,

Na *Didática Magna*, Comenius apresenta os métodos, a operacionalização do ensino: “método para ensinar as ciências em geral”, “método para ensinar as artes”, “método para ensinar as línguas”, “método para ensinar a moral”, “método para ensinar a piedade”.

Em Ratke (2008) – *Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar* – encontram-se exemplares importantes para compor o cenário da *arte de ensinar* como conhecimento pedagógico. O texto *Método geral da Didática ou da arte de ensinar* apresenta *Como se deve bem e formalmente ensinar e aprender línguas* como subtítulo.

Ali Ratke apresenta um esquema geral, o seu estilo de escrita pedagógica, a sua visão de educação, de homem. Numa escrita granulada, tópica, Ratke inicia mencionando a relação entre Deus e o homem. “Para que o homem compreendesse sua voz e sua palavra, dotou-o com a audição e a visão, dois instrumentos e meios sem os quais não entenderia a revelação”. Voz de Deus. Palavra de Deus. “Santa Escritura”. Revelação. Ouvir e ler como formas da aproximação pessoal do homem em relação a Deus: “honrar seu criador divino (...), louvar e render glória a seu soberano nome com a alma eternamente reconhecida” (ibid., p. 37).

A fundamentação filosófico-teológica de Ratke, em geral, assenta-se nas passagens do Antigo e do Novo Testamento, nas leis de Moisés e nos ensinamentos de Jesus Cristo, e nos escritos de Lutero.

A gramática da instrução segue fazendo o seu trabalho. Diz Ratke num trecho nomeado “o ofício do preceptor”: “um preceptor deve dedicar-se, incondicionalmente, ao ensino divino, como está definido na *Confissão de Augsburgo*, na *Formula Concordiae*, no *Pequeno Catecismo* de Lutero e na escritura santa”; (...) deve ser temente a Deus e invocar o nome de Deus e o Espírito Santo”; “deve ser sábio e inteligente a fim de ele próprio conhecer e entender o que vai ensinar (...); deve ser leal e preciso na explicação clara e compreensível; deve (...) colocar-se no lugar dos alunos (...); deve ser aplicado a sua tarefa (...); deve ser prudente (...); deve (...)” (ibid., p. 39-41). Ensino como dever, como missão. Ensino divino que trata das coisas divinas, na Terra.

No projeto pedagógico de Ratke, como no de Comenius, o conhecimento das línguas ocupa um lugar de relevo, pois “o conhecimento das línguas é fundamental também para a sabedoria humana: o latim e o grego são necessários a um estudioso em direito; o grego e o árabe a um médico; o grego e o latim para o filósofo a fim de que possa ler Averróis e outros autores árabes, com proveito” (ibid., p. 39).

O método corresponde à própria arte de ensinar. São regras, normas, procedimentos, instrumentos de ensino. “Quando um menino ou outra pessoa quiser aprender uma língua estrangeira, deverá, antes, ter conhecido as letras e saber distingui-las”. “Um preceptor deve ensinar as letras às crianças; deve apresentá-las por escrito e, também, em voz alta. Deve ensinar a ler, partindo da escrita pelas razões seguintes (...)” (ibid., p. 43).

Isso tudo, de certa forma, configura aquilo que pode passar por conhecimento pedagógico. O *modus operandi* do ensino, da instrução. A *didaqué*. O modelo, a regra, a norma, o procedimento, a prescrição. E os seus efeitos.

Vê-se, então, um esboço importante, uma passagem importante: o objetivo da educação se confunde, portanto, com o objetivo do próprio cristianismo. Ensinar gramática, as coisas, o uso sábio da linguagem como meio privilegiado para instruir no cristianismo, na doutrina cristã, para formar um sujeito saudável, ocupado, ativo, puro, civilizado, virtuoso, piedoso, enfim, salvo, para transformar o indivíduo em sujeito, transformar o homem comum, pecador, imperfeito em algo diferente: o sujeito cristão.

Conhecimento religioso, pedagógico e curricular. Saber religioso, pedagógico, curricular. Exercícios que produzem uma vida cristã, uma forma de vida cristã. Uma vida que se fundamenta no saber das Escrituras, por exemplo.

Nesses exercícios, vê-se a passagem da apreensão por um indivíduo de um determinado objeto julgado cognoscível, um objeto fixo, algo já dado, para algo mais complexo e dinâmico, que produz o próprio sujeito, pois esse sujeito se modifica (é modificado) no próprio percurso da atividade de conhecer. Saber que se liga ao poder.

O saber como uma experiência, porque dele se sai transformado (FOUCAULT, 2010c). O indivíduo que é transformado em sujeito, segundo um modelo, uma normatização de comportamentos, ações, condutas. No saber tem-se em curso a produção de uma subjetividade, a criação de uma forma de vida, de um modo de ser sujeito.

O sujeito. Esse efeito das relações de saber-poder, a quem se endereça o modelo de comportamento, a regra, a norma. Esse efeito do discurso didático, do texto pedagógico, da pedagogia. O adulto e a criança. Essa passagem, essa transformação do indivíduo em sujeito educado, “pedagogizado”.

Nessa combinação que reúne virtude, dever e *tékhne*. O sujeito da arte de ensinar. O vivente da forma de vida cristã dos textos de Ratke e Comenius.

Essa experiência educacional (da instrução, do ensino, da didática) define, constitui o sujeito, os modos de ser sujeito e as suas formas de vida. Comenius (2011, p. VII-VIII) anuncia o sujeito que receberá instrução e parece ser de instrução moral que Comenius fala: “os filhos, preciosa dádiva divina e incomparável tesouro, reclamam nossa maior atenção”, “é imprescindível que a juventude tenha uma correta educação”, “em que coisas devemos exercitar gradualmente a juventude desde seu nascimento para que ela esteja habilitada nessas coisas aos 6 anos de vida”, “como levar a juventude a ter saúde e vigor”, “como educar as crianças para o conhecimento das coisas”.

Ao longo do texto, a palavra “criança” parece ser utilizada para reforçar a condição de “não adulto”, um “outro”, sendo que o termo “homem” é uma indicação do sujeito adulto. Para chegar à idade adulta, “é preciso perseguir três objetivos na educação da juventude: 1) Fé e devoção; 2) Bons costumes; 3) Conhecimento das línguas e das artes” (ibid., p. 9).

A infância, na obra de Comenius, é delineada como a base para a educação, para a formação dos homens, ponto de partida para atingir a meta final (o adulto), e isso se dá na “casa em que os jovens são educados” (ibid., p.9) e na escola pública.

Parece haver uma operação moral, uma construção moral do sujeito, há um sujeito moral em cena, cujas condutas são conduzidas, ordenadas, hierarquizadas. O sujeito infantil é aquele que deve ser obediente, disciplinado, adequado à ação pedagógica. Ao descreverem as práticas, esses documentos acabam por constituir um sujeito ideal, uma idealização do infantil, ao privilegiarem, por exemplo, a razão como sendo a principal marca do “homem”, da vida adulta, da vida em sociedade.

Nesse sentido, funcionam como uma tecnologia do eu, que produz sujeitos e formas de ser sujeito, definindo posições de sujeito. Assim, vê-se o discurso em sua atividade, ao distribuir os sujeitos no espaço social, político e cultural da escola, da própria sociedade.

A escola da infância parece constituir-se em uma peça de um dispositivo de infantilidade, uma vez que produz infâncias (e saberes e poderes sobre ela), sujeitos e as vidas infantis, nas tramas dos discursos e enunciados que institui aquilo que passa por verdadeiro, definindo os limites da verdade, que atribuem a algo o status de verdade.

São forças que atuam no sentido de produzir aquilo que passa por socialmente válido. É uma espécie de “mão invisível” que controla o que pode ser dito e visto. É um texto que roteiriza, nomeia e descreve o sujeito infantil ideal e fixa os seus sentidos e os modos como é entendido, pensado, visto, dito, praticado. Trata-se de uma racionalidade em operação⁵⁷.

É por essa via que o sujeito adulto – o educador, o preceptor, o mestre, o professor – e o sujeito infantil – o aluno, o estudante, o educando – são tornados conhecidos ao Ocidente, pelo discurso científico-religioso-pedagógico comeniano, assim como o ratkiano, e em regimes de verdade, e são dados a serem controlados nesses meandros discursivos, como os saberes, as práticas, as instituições, as políticas.

⁵⁷ As pesquisas desenvolvidas por Hoff (1998, 2006, 2008b) e Neves e Gasparin (2010) acentuam as questões metodológicas mais estritas, os conteúdos oferecidos aos alunos e os modos de ensinar, os métodos, propriamente ditos. A racionalidade em operação talvez possa ser pensada como uma racionalidade técnica, procedimental.

As criações da *arte de ensinar*

A *arte de ensinar*. Esse conjunto de saberes que produz sujeitos, modos de ser sujeito e, acredita-se, produz também formas de vida. Saberes que talvez tenham saído dos contornos das pedagogias cristãs e chegado às pedagogias laicas. Saberes que talvez tenham atravessado os tempos e chegado até as proposições dos séculos XIX e XX. Saberes, sujeitos, modos de ser sujeito e formas de vida atravessados por significados cristãos, por uma perspectiva cristã (ou cristianizada?) de pensar isso tudo.

Por essa via subjetivadora, pensa-se, portanto, na articulação saber-poder. Composição que, no caso explorado por essa pesquisa – as formas de vida cristãs no texto educacional, pedagógico – faz algo funcionar, coloca algo em funcionamento: ao se reprimir uma conduta, um comportamento, uma atitude, um saber, um outro é criado.

Comenius e Ratke enfatizam a regra, a norma, o ideal da arte de ensinar: formar o fiel, o crente, o temente e obediente a Deus. Os textos escritos, de Comenius e Ratke, de Erasmo e de São Francisco de Sales, deixaram de lado toda uma série de conflitos e confrontos às normas daqueles cristianismos, todo um conjunto de embates e de enfrentamentos, nas resistências de todos aqueles outros que não se encaixavam nos princípios religiosos dos seus textos⁵⁸. Todas

correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça e inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens, as contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2006a, p. 102-103).

Toda outra forma de vida que escapava às regras, vida que transitava nas passagens, nas fronteiras, nos limites, nos limiares, num espaço *entre coisas*, entre isso e aquilo. Toda outra forma de vida em outros discursos. Até porque “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também, afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras” (ibid., 2006a, p. 112). A criança

⁵⁸ Esta ideia será abordada novamente no Capítulo 4.

desobediente, aquela que fazia manha, os pagãos, os pais que não sabiam e não queriam educar os filhos...

É esse o caráter produtivo do poder. Afinal, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (ibid., p.103).

Assim, a didática – de Comenius e Ratke, de Erasmo de Roterdã e de São Francisco de Sales – funciona segundo a lógica de um dispositivo. Uma correlação de linhas, de forças. Maquinaria constituída por todo um regime de signos que distribui em uma lógica específica aquilo que é tornado visto e dito, visível e dizível. Regime de verdade que se produz no domínio das relações que legitimam o que está posto ali.

Desta maneira, a *arte de ensinar*, o texto da *arte de ensinar* dispõe, organiza, ordena um sem número de enunciados, segundo regimes de verdade. É nesse território do permitido e do interditado que o texto se situa. Não em uma ponta ou outra, mas no meio, ali mesmo onde as coisas, os significados, os enunciados ganham velocidade. Um regime em que

é necessário definir em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações. E em cada dispositivo as linhas atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc. (DELEUZE, 1990, p. 156).

Um dispositivo, específico, nesse caso, o comeniano-ratkiano, parece funcionar por repetição, por efeito de uma tradição, de uma força que veio, que chegou até eles, dos quais eles próprios são representantes, e que continuou. Atravessando as relações de poder que legitimaram e legitimam o que pode ser dado a ver e dizer numa certa época, o que pode e pode ser repetido, o que deve ser esquecido e abandonado. Num jogo de estratégias, de práticas e de saberes. Dispositivo de “profissionalidade”, ainda, porque inventa um profissional, o educador, o pedagogo, o professor, o mestre; aquele que ensina, que instrui, aquele que guia, conduz. Dispositivo de infantilidade, porque produz o infantil, civilizado, obediente, bom cristão, educado, fiel e temente a Deus.

Dispositivo que se situa como um componente, uma peça do poder político, da razão de Estado, no século XVII, que é a escola e a escolarização dos indivíduos – adultos e infantis – e na esteira daquilo que a escola-escolarização das sociedades dispara, como a homogeneização das culturas e das formas de vida, o ensino, a instrução das mesmas coisas e do mesmo modo, uma didática impregnada de normas, regras e valores religiosos, morais, a

racionalização de recursos e de tempo, o controle do que se ensina e do que se aprende, o governo e a condução das almas e dos viventes.

Os enunciados da infância parecem se situar, portanto, em zonas de descontinuidade, em linhas de fratura. Possuem clivagens, rupturas. Pautam-se por discursos nem sempre homogêneos, compondo paisagens em que se articulam tempos desiguais, porém observa-se a atuação de discursos dominantes. Não são resultantes de uma linearidade temporal evolutiva, marcado por regularidades, mas se fazem, talvez, por rupturas. Formam-se em regimes de verdade, e os regimes de verdade são produzidos (e produzem) nas relações de poder. São produções de uma espécie de tecnologia política, uma maquinaria que produz sentidos, produz a própria prática e regula os modos de conhecer, de ver e de falar. Funcionam como se fossem regimes de verdade e estes constituem um poder que é disciplinar, como é disciplinar o texto didático.

Diz Comenius (2006) que a sua Didática Magna, essa didática maior, é a arte das artes. Arte de governar, de conduzir, de guiar. Didática Maior, dada a sua finalidade: “a salvação de todo gênero humano” (p. 45). Arte de ensinar, arte pastoral. (FOUCAULT, 2008, p. 204). Ensinar a todos. Governar a todos. Conduzir a todos. Uma universalidade utópica.

Ensinar, pela instrução, é um procedimento didático da salvação, dessa ação de pastoreio. Ação que a um só tempo produz e conduz o rebanho, os cordeiros, esses corpos dóceis... Tarefa do pastor-educador: uma didática (e um currículo) do pastoreio. A pastoralização da arte de ensinar (COSTA, 2012). A arte de ensinar como forma de governo. Um refinamento das estratégias de governo, por assim dizer.

Afinal, nas palavras de Foucault (2008), na Aula de 8 de fevereiro de 1978, “os homens é que são governados”, “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (p.164).

Historicamente, as pessoas se constituíram como alvo do governo, objeto do governo. Governo que passou das coisas para as pessoas, para os outros e para si mesmos.

Assim se dá no poder pastoral. Poder que se destina ao rebanho – as ovelhas, os cordeiros –, para que este encontre a salvação, ao seguir e confiar em Deus e também no pastor, aquele que guia e conduz aqueles que aceitam também essa condução.

Salvação que é, então, resultado de uma adesão, de dedicação, de aplicação, de exercício, de reconhecimento da verdade da Lei, da Palavra de Deus, da Escritura. Uma tecnologia do poder. Produção de condutas. Objetivação do sujeito. Gestão da vida. Imperativo de uma verdade.

Ao que parece, ao menos como um investimento e nessa perspectiva do salvacionismo, desse tom salvacionista das práticas educativas, como é a *arte de ensinar* de Comenius, a Pedagogia e o Cristianismo foram feitos um para o outro.

Comenius inventou uma pedagogia e sua didática no decurso de sua vida, em meio à sua própria vida. Suas obras *Didática Magna*, *A escola da infância* e *O labirinto do mundo e o paraíso do coração* atestam esse movimento. No lastro produtivo daquela experiência educacional, a operação de um procedimento parece se encontrar em marcha: a infantilização do infantil, a pedagogização da infância.

Comenius segue adiante o que um dos seus inspiradores realizou. Lutero não apenas resistiu às formas como o cristianismo católico conduzia seu povo, como também criou um outro modo de fazer isso, ao sinalizar para a importância das Escrituras e o seu seguimento, não poupando citações e recorrências a elas em toda a sua obra.

Além disso, Comenius ainda faz outros usos dos manuais de civilidade, literatura vigente à época, como o de Erasmo, citado por ele, direta e indiretamente. Indo um pouco mais além, Comenius acaba por instituir um outro modo de pensar a educação pela erudição – a instrução – dos pequenos: primeiro, a escola materna – a família –, essa preparação para a escola pública; posteriormente, aquela – a que chamou de pública – na qual se ensinavam o conhecimento das coisas, os bons costumes e a piedade. Desse modo, parece se realizar a “utopia” comeniana: ensinar tudo a todos, desde a “mais tenra idade”.

No entrelaçamento das suas obras, Comenius inventa uma infância, precisa e particular, aquela a ser educada, escolarizada, instruída. Uma infância que se dá a partir daquilo que falta, da sua incompletude. O que se dá neste jogo é justamente a infantilização do infantil, o modo particular de fazer a infância e a criança existirem e os modos de *como* lidar com elas, pela via da instrução, essa tecnologia do eu infantil. Afinal, é dessa partícula, *como*, que a didática de Comenius trata e se edifica, inclusive, como uma epistemologia⁵⁹.

A um só tempo estavam ali as formas de fazer (a infância) e os modos de usar. A infância se produzia, portanto, na confluência de um conjunto de saberes, de práticas e de modos de vida. Isso se se considerar, nessa situação, que as obras comenianas funcionam como manuais de instrução, mais do que manuais de civilidade, como modos de conduzir as crianças, de governar suas existências, suas vidas, um modo de agir sobre elas e de fazer com que elas próprias o façam. Nisso residiria a ideia de aprendizagem de Comenius. Aprender

⁵⁹ Uma brevíssima passagem pelo índice de *A escola da infância* é suficiente para identificar essa perspectiva. Ali veem-se, por exemplo, as seguintes indicações: Como levar a juventude a ter saúde e vigor; como educar as crianças para o conhecimento das coisas; como acostumar os filhos a uma vida ativa e permanentemente ocupada, como ensinar as crianças a usar a linguagem com sabedoria; como preparar a juventude para os bons costumes e virtudes; como exercitar os filhos na piedade (p. VIII).

seria justamente isso: a criança agindo sobre si mesma, o que seria ainda uma outra ruptura em relação aos manuais de civilidade, a independência em relação ao preceptor, ao tutor. Ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se, salvar-se. Eis o procedimento comeniano, a sua arte das artes.

Procedimento escolar que converge para as estratégias e os procedimentos de identificação do “outro” e sua separação, o adestramento das condutas divergentes, a partir de alguns princípios que tomavam a ordem ideal que residia no interior da sociedade. Todo aquele que intencionava zelar pelo cumprimento da norma e da regra ocupava uma posição de uma espécie de bastião do poder, a partir de um espírito de civismo, de uma moral socialmente reconhecida. Disso decorre o procedimento didático de Comenius, uma vez que, ao longo da sua didática, circula toda uma forma de pensar destinada à salvação (da criança, do mundo), atravessada pelo instrucionismo. Salvação como produto da experiência educacional, portanto.

Uma forma de pensar que se internacionalizaria, à medida que as proposições comenianas, atraentes aos Estados afinados com o cristianismo protestante, por exemplo, eram postas em circulação e adotadas para além dos limites da então Morávia (CAULY, 1995). Um modo de educar a serviço da expansão de uma forma de vida, a cristã (reformada). Forma de pensar e modo de educar intrinsecamente associados à cristianização do mundo.

Assim, parece ser oportuno tomar o procedimento didático de Comenius como uma prática de governo, que conjuga o poder pastoral e o poder disciplinar e que por sua vez, a um só tempo, fabrica a disciplina, produz saberes, cria hábitos, molda formas de vida e os torna válidos e ideais.

O *modus operandi* da arte didática vale-se de todo um escopo discursivo que se expressa pela injunção, prescrição, orientação, recomendação. Direcionada à educação das crianças pequenas, a arte das artes também se endereça aos pais, professores, Estados, Igreja, ou seja, aos adultos responsáveis pelas crianças. Assim, o governo das gentes pequenas se dá, ainda que não exclusivamente, pela discursividade de que se vale, para instaurar o que passa por verdadeiro, modelo, norma, ou seja, por aquilo que coloca em funcionamento, aquilo que faz funcionar, os significados que instaura, os processos discursivos que inscrevem os sujeitos da pedagogia, da didática, as subjetividades que produzem o infantil e que, de certa modo, cristalizam tal condição, mantendo nas crianças certas condições, certas descrições, certos limites.

A arte de ensinar pratica uma linguagem. Linguagem sinuosa, que desenha meandros discursivos, pelos quais circulam, fluem os significados, os sentidos, os saberes, as práticas, os sujeitos, as formas de vida.

Comenius usa a imagem do labirinto para mostrar o árduo caminho dos homens, essa espécie de retorno, que os leva até o “Senhor Deus” (COMENIUS, 2010). Na apresentação da referida obra, escrita por ele mesmo, consta que

Este é um retrato vívido, mostrando que neste mundo e em todos os seus negócios não há mais do que enredamento, confusão, tropeços e labuta, tristeza e ansiedade, e, finalmente, cansaço e desespero; mas que aquele que descansar seu coração, em seu lar, sozinho com o Senhor Deus, alcançará alegria e paz de espírito completas e verdadeiras (p. 13).

Comenius mostra, nesse brevíssimo trecho, o seu quadro geral de pensamento: guiar e conduzir a todos para a salvação em Deus e em Cristo, a Verdadeira Vida, ou simplesmente, a Verdade. Duas outras ideias são igualmente importantes para se pensar ainda em termos do seu pensamento. Ao dizer “aquele que descansar seu coração”, Comenius não especifica um indivíduo preciso, mas, ao contrário, considera que para todo e qualquer indivíduo possa praticar esse exercício, que se dá, como percebe-se ao longo das suas considerações, pela oração e pela virtude da piedade, por exemplo. Mas Comenius, ainda apresenta um outro aspecto. O indivíduo do referido exercício (descansar o seu coração com o Senhor Deus) o faz “sozinho”, em “seu lar”. Todos e cada um. Na coletividade da Igreja, da comunidade evangélica a qual pertença o indivíduo e também sozinho, com ele mesmo.

Estas seriam referências àquilo que Foucault (2006b) denominou poder pastoral, e que estaria em curso e em pleno desenvolvimento naquele período. Poder pastoral que se articula ao poder disciplinar, posto que tais considerações de Comenius se constituíram em um conjunto de saberes, por exemplo, sobre a educação e sobre a infância.

O poder pastoral seria justamente aquela forma de poder ocupada em assegurar a salvação dos vivos, nesta vida para a outra vida, e a condução dos vivos em direção à vida eterna. Vida conquistada com sacrifício, oração, instrução, piedade. Assim, o poder pastoral tanto incide sobre os vivos e suas vidas, quanto sobre os indivíduos e sobre os modos como esses indivíduos vivem.

Dáí, a imagem do pastor, o pastor dos homens, ocupar um lugar central na anatomia desse poder. O pastor cuida do rebanho como um todo, mas também na individualidade de cada elemento (a ovelha, o cordeiro). O bom pastor é aquele que não perde nenhum membro do seu rebanho. Ele zela por todos e cada um. Imagem que remete ao próprio Cristo e, por isso mesmo, o poder pastoral acha-se estreitamente relacionado ao cristianismo. Foucault localiza essa noção na literatura cristã dos primeiros séculos, como os escritos dos padres do deserto, dos padres apostólicos, e até mesmo da Didacé, entre os quais tal texto pode ser situado.

Assim, seriam características dessa forma de poder:

1) A responsabilidade do pastor concerne não só à vida das ovelhas, mas a todas as suas ações. Os pecados do rebanho são imputáveis, em última instância, ao pastor. 2) A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total. 3) O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas. Aqui vão reunir-se duas práticas que provinham das tradições pitagóricas, estoica e epicúrea: o exame e a direção da consciência. É nessa reunião que adquirirá forma a doutrina da obediência concebida como submissão total. 4) O pastor deve conduzir suas ovelhas pelo caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana neste mundo. Essa técnica é, na realidade, uma forma de relação consigo mesmo. O poder pastoral é, em definitivo, uma técnica de individualização (CASTRO, 2009, p. 329).

Poder que atinge a todos e a cada um (FOUCAULT, 2006b). Poder que se exerce sobre os corpos, mas também sobre as mentes (a instrução, o conhecimento das coisas) e sobre as almas. Poder que se assume como um saber verdadeiro (porque se apoia naquilo que é o maior símbolo da verdade, a Sagrada Escritura) sobre os indivíduos para, assim, dirigi-los, guiá-los, conduzi-los. Poder que é, a um só tempo, totalizante e individualizante. Poder que produziu, então, uma matriz identitária e, a partir dela, não cessou de instaurar modelos e produzir iguais.

Porém, nem tudo é capturado por esse poder, pois esse mesmo poder produz os seus “outros”, as suas resistências, ambiguidades, ambivalências. Comenius, ao longo das suas obras, e principalmente nessa, trata daqueles que escapam da sua pedagogia. São as monstruosidades (COMENIUS, 2010, p. 28 e seguintes). Mas eram outros ainda: os ociosos, os que falavam línguas diferentes (ou seja, aqueles que não falavam a língua de Deus), os que viviam em meio a brigas e rixas, os que viviam em desordem, os orgulhosos e soberbos, os

doentes (os feridos, os paralisados, os loucos, os sífilíticos...). Enfim, os que rejeitavam a verdadeira vida, os resistentes, os insubmissos, os avessos, os pagãos. Todos aqueles que se encontravam no Labirinto do Mundo. Perdidos. Necessitados de salvação. Necessitados de um guia para a salvação – que passava necessariamente pela adesão a Cristo –, essa forma de acesso ao “paraíso do coração”. De qualquer forma, vê-se aí um mundo em luta, em conflito, em descontinuidade. Porém, o paraíso do coração é para *todos*, está para todos, desde que *todos* aceitem Cristo, o Senhor, tal como se dá a formulação de Comenius para a sua *Didática Magna*: um “Tratado Universal de Ensinar Tudo a Todos”. O faz dela a arte das artes.

Ainda na mesma apresentação (COMENIUS, 2010), duas passagens são citadas e situam a perspectiva a ser explorada pelo autor: a primeira, de Eclesiastes (1, 14), “Atentei para todas as obras que se fazem debaixo do Sol, e eis que tudo era vaidade e aflição do espírito”, remete a considerar a importância não apenas do que o próprio Comenius abordaria em seguida, mas da religião como uma forma de acesso a Deus; a segunda, em latim, atribuída a M. Georg. Colsinius:

Vai, ó livro, à luz; não precisa 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 (p.13)

O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração conta a história de um indivíduo qualquer e o seu deslocamento – qualquer um, sem nome, nem rosto; narra em primeira pessoa –, que ao chegar à idade da “razão intelectual”, aquela em que se é capaz de distinguir o bem e o mal saiu pelo mundo a peregrinar em busca do Bem Supremo, em busca daquela vida cuja profissão garantisse uma vida de poucas aflições e cuidados, uma vida de tranquilidade e paz. Assim, se pôs a andar pelo mundo, atrás de todas as ocupações que existissem debaixo do sol. Na travessia, farão companhia a esse indivíduo, chamado Peregrino, o Curioso (cujo apelido era Ubíquo) – um homem de passos ligeiros, olhar móvel e fácil conversa – e o Engano (que não se sabia se era homem ou mulher, pois usava máscara e ao seu redor havia uma névoa). O primeiro servia de guia e estava pronto a mostrar ao peregrino tudo o que era digno de ser contemplado. O segundo tinha o ofício de mostrar as coisas.

No decorrer do percurso pelo mundo, o peregrino recebe o freio da Curiosidade e os óculos do Engano. Assim, o peregrino passou a observar o mundo do alto, seus limites, suas

extremidades, as classes da atividade humana (em ordem: a classe doméstica, os operários e os industrialistas, os eruditos e sábios, os sacerdotes, os administradores e governadores do mundo, e, finalmente, os nobres e guerreiros), o Castelo da Fortuna, a Praça Comum, a Residência da Rainha do Mundo.

E, assim, o Peregrino chega à Idade Infantil... Assim é apresentado esse encontro:

Disse Ubíquo: “Espera, mostrar-lhe-ei daqui ainda o lugar aonde não iremos mais. Olha lá para trás a Leste. Vês como alguma coisa vai saindo daquela porta escura e vem arrastando-se para cá?”. “Vejo”, respondi. Continuou ele: “Aquilo são os entes humanos que vêm vindo a este mundo (sem saberem de onde); não se conhecem ainda, nem sabem que são homens; por isso estão envoltos em trevas, e só gritam e choram. Quando, porém, passam por esta rua, vem-lhes vindo, pouco a pouco, o crepúsculo e a claridade gradual. Agora vamos ver o que está se passando ali” (COMENIUS, 2010, p. 26).

O Peregrino andarà muito no decorrer da história. Passará por uma série de infortúnios. Verá dor, sofrimento, morte. Testemunhará a “terrível tragédia de um casamento mal sucedido”. Passará pela servidão voluntária. Receberá grilhões. Presenciará todo tipo de trabalho das classes de pessoas. Desejará voltar para casa. E o fará.

Será nesse momento em que as conversões do Peregrino acontecerão: aquela que é obra de Deus e que se consegue por ouvir a voz de Deus, obedecendo a ela; e aquela que exige o “nosso esforço”, porque o “saber humano é insuficiente para corrigir a natureza corrompida”, coisas sujas, cobertas de poeira, cortadas e quebradas. Então, diz o Peregrino:

Admiro-me, perguntando a mim que coisas são estas, e como e por quem foram assim deterioradas, e como se poderia consertá-las. Apesar, porém dos esforços que a minha mente fazia, nada pude descobrir ou inventar; entretanto, veio-me a seguinte esperança: “Com certeza Aquele, cuja voz me conduziu a este lugar, ainda me visitará e tudo me esclarecerá”. E comecei a comprazer-me nesse aposento, porque não encontrei nele o mau cheiro que exalavam os lugares por onde tinha passado no mundo, e reinava nele uma suave paz e calma (COMENIUS, 2010, p. 133).

A narrativa é conduzida para o seu final. O Peregrino se dedica inteiro a Jesus, a quem toma por noivo, essa “única recompensa”. Para tanto, deverá aprender como “conhecer o Cristo”, “reconhecendo-o como o melhor médico (...) e como conselheiro e advogado” do seu Reino (o mundo invertido em relação ao mundo percorrido pelo Peregrino, esse labirinto), onde cabe ao Peregrino não governar ou comandar, mas crer e obedecer, não para o seu próprio bem, mas porque Cristo assim o quer. Afinal, por haver uma amizade mútua entre o Peregrino e Cristo, “render-se plenamente a Cristo é o que há de mais abençoado a fazer”, “é

fácil obedecer a Deus”, “sofrer por Cristo é uma alegria” e “ao piedoso nada lhe falta”. Assim, o Peregrino chega ao “Paraíso do coração”, o coração cristão.

Há elementos importantes que conectam essa alegoria de Comenius à sua Pedagogia, à sua arte didática.

Na obra descrita aqui, de maneira insuficiente, duas ideias podem ser destacadas.

A primeira, a idade infantil, uma vez que esta apresenta uma perspectiva diferente daquela que Comenius usa nas suas considerações pedagógicas (COMENIUS, 2006, 2011), em que a criança – e todos os nomes que recebe, como inestimável tesouro divino, bens mais puros e queridos possuídos por Cristo, instrumentos peculiares da glória divina, brotos (de árvore), plantazinhas do céu, plantazinhas do paraíso, plantazinhas de Deus – é pensada como um indivíduo que está mais próximo de Deus. Agora, Comenius coloca as crianças envoltas em trevas, em desespero, gritando e chorando, embora caminhem em direção à claridade.

Além disso, as construções em torno de “guia”, “Engano” e “peregrinação” permitem considerar o movimento de Comenius de trazer para este campo, esta obra, que é marcada por um forte tom de educação moral e religiosa, também a sua arte didática como uma pastoral educativa (CORAZZA, 2005b). Agora não sob a ação da instrução escolar, mas de uma instrução espiritual. Instrução que pressupõe a presença de um guia e de um percurso, tal como ocorre na instrução da escola materna e da escola pública, ocasiões em que um adulto endereça à criança uma didática.

No fim da obra (COMENIUS, 2010, p. 156 em diante), a presença de alguns elementos da subjetividade cristã, do modo de vida cristão, também reforçam o sentido da sua instrução como o “crente” que “vangloria-se de sua devoção”, os “devotos” que “possuem a plena paz”, o “verdadeiro cristão”, os “cristãos fieis”. Estes sim são os que veem a glória divina, e o Peregrino, enfim, chega ao paraíso do coração e é “aceito no número dos filhos amados de Deus”.

Assim, na tessitura do texto comeniano, dá-se uma sucessão, uma combinação, uma composição de diferentes linhas, fios, matérias. Ideias, palavras, conceitos, expressões, representações, invenções. Códigos, regras, normas, preceitos. Essas composições, atravessadas pelos contextos religiosos, sociais, políticos, culturais e econômicos acabam por acabam por infantilizar o infantil.

Infantilização do infantil a partir da ritualização da palavra (da didática), ou seja, a partir de uma qualificação e uma fixação de papéis, pelas mãos de um grupo doutrinário ao menos difuso, que acaba ainda por se apropriar e dominar o discurso e tudo o que vem a partir deste, os poderes e os saberes. Poderes e saberes assimétricos.

Essa palavra sobre a infância, advinda de Comenius, não é uma palavra qualquer, mas uma palavra revestida de autoridade, de poderes. Teológicos, espirituais. Pedagógicos, didáticos. Palavra revestida de moralidade, de uma moral. Transcendental.

Palavra que tornou a infância um alvo do pensamento, educacional, mas não se trata de um pensamento qualquer, e sim de um pensamento outro, de outra forma de dispor conceitos, ideias e forças, segundo outras condições de possibilidade: a arte didática. Sobre as crianças de Comenius, tanto aquelas em meio às trevas e em meio ao desconhecimento de si mesmas (COMENIUS, 2010), como aquelas que são postas como tesouro, bem precioso, arvorezinhas de Deus, do paraíso, incide todo um poder, age toda uma forma de governo, de conduzir suas condutas.

Uma nova racionalidade e novas estratégias de regulação voltadas à solução de um problema naquele século XVII: salvar os viventes⁶⁰, guiar suas vidas. Salvar as crianças, do mundo e delas mesmas, do “labirinto do mundo”. Proteger as crianças de um futuro terrível, marcado pelo pecado. Livrá-las das tentações do “Engano”, livrarem-se, elas mesmas, daquelas tentações do mundo.

Um duplo destino a ser realizado no futuro. Destinar as crianças à vida adulta. Uma vida produtiva, de trabalho. Uma vida como uma consequência, pois “os frutos colhidos na velhice são determinados pelas sementes plantadas na juventude, como diz o ditado, os estudos na juventude são os prazeres da maturidade”. Afinal, “quem não sabe que a disposição atual dos galhos das velhas árvores foi formada a partir dos primeiros brotos, como acontece com as videiras, porque não a poderiam obter de outra forma” (COMENIUS, 2011, p. 15).

Nesse sentido, diz Comenius (2011) ainda:

⁶⁰ Outro problema, ao que parece, daqueles seiscentos, seria a urbanidade em franca expansão e tudo o que essa outra novidade acarretava: o horror da mistura de pessoas e seus modos. Problema que os manuais de civilidade, de alguma maneira, já vinham sinalizando desde o século XVI, regulando, de certa forma, os modos, costumes, hábitos na vida cotidiana.

Certa vez, Felipe Melanchton, de venerável memória, adentrou na classe de uma escola popular, que visitando, dizendo para os estudantes: *Salve, respeitáveis padres, doutores, licenciados, bispos! Salve, nobilíssimos, prudentíssimos, celeberrimos, sapientíssimos senhores cônsules, ministros, juizes, governadores, chanceleres, secretários, magistrados, professores, etc.* Quando percebeu que alguns dos presentes que o acompanhavam sorriam, ele disse: *Não estou brincando, estou falando muito sério. Eu não olho para essas crianças tais como elas são agora, mas sim para a finalidade com que a nós foi confiada a sua instrução e, certamente, dessa classe irão aparecer futuros líderes do mesmo modo que o trigo se destaca do joio.* Por que não haveríamos de ter a mesma confiança no futuro glorioso dos filhos dos cristãos? Afinal, Cristo, divulgador de seus eternos segredos, afirmou que *delas é o reino de Deus* (Marcos, 10, 14) (p. 3).

Destinar as crianças, ainda e permanentemente, à vida verdadeira, ou seja, incutir nos pequenos esse valor, o de estar sempre se dirigindo à melhor vida, zelar por esse percurso, porque “o homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda a sua vida” (COMENIUS, 2011, p. 15). De uma forma, ou de outra, o destino é tornar-se aquilo que ainda “não é”, é tornar-se uma espécie de outro.

O investimento é o de conduzir os vivos para que estes não se percam – não sem certas resistências e lutas –, aqueles e aquelas que Comenius chamou de impuros, sífilíticos, glutões, fracos, desobedientes, para o caminho reto, do bem, o “paraíso do coração”. Aquele do trabalho, de uma vida terrena produtiva e livre do ócio. E também aquele do espírito, da alma. Afinal, tratava-se ainda de aumentar o rebanho de Cristo na Terra e preparar a todos para a vida verdadeira, a vida eterna. Por mais tortuosos, difíceis e dolorosos que fossem os caminhos.

A didática de Comenius ocuparia, então, um lugar preciso. O procedimento didático, aquele descrito em duas obras, *Didática Magna* e *A escola da infância*, faria as passagens do labirinto do mundo – aquele mundo torto, sinuoso, confuso, perigoso – ao paraíso do coração – aquele lugar de um encontro com a Verdade (Deus, Jesus Cristo) –, e seria ainda um ato da governamentalidade moral de uma pastoral educativa emergente e do almejado binômio normatização/normalização dos infantis.

Trata-se, ainda, de uma governamentalidade específica. Governo da moral inscrita em uma pastoral educativa. Governo que se apoia diretamente na arte didática e esta funcionando como um procedimento de governo. Seria pela didática comeniana que o governo dos vivos, dos seus corpos e suas almas se efetivaria, ou seja, para que todos fossem “úteis a Deus e aos homens”, seria necessário “dotá-los de piedade, de bons costumes e instrução”.

Esse polimorfismo do governo no século XVII é mais um aspecto da história da governamentalidade a que se referiu Foucault (2008), no curso *Segurança, território, população*, de 1978, no qual apresenta a análise da relação entre segurança, população, governo e uma história da governamentalidade – essa arte de governar, as maneiras de governar, de conduzir as condutas, de estruturar o campo de ação dos outros – a análise das formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização.

Ali, o recorte histórico correspondia ao período que se estendia do século XVI ao XVIII, quando se vê emergir uma nova racionalidade, uma razão de Estado, uma ruptura com a arte de governar do medievo europeu, marcado, por exemplo, por uma série de princípios morais tradicionais e conservadores, religiosos: o Estado agora como uma maneira de fazer, como uma maneira de pensar; o Estado como uma prática. Assim, “o Estado não pode ser dissociado do conjunto das práticas que fizeram efetivamente que ele se tornasse uma maneira de governar, uma maneira de agir, uma maneira também de se relacionar com o governo” (ibid., p. 369).

Uma nova racionalidade essa do governo e da governamentalidade, que, como diz Foucault (2004a, p. 291-292), envolve pensar:

- 1- O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2- A tendência que em todo Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3- O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

O urbano dos séculos XVI e XVII aparece como lugar de desenvolvimento de macro e micropoderes. A vida urbana, a urbanidade e seus problemas de coexistência de homens e de circulação de mercadorias passam a ser vistos pelo Estado como alvo de governo e que exige um Estado de polícia, que passa também pela religião (FOUCAULT, 2004a), que garanta uma vida melhor, a conservação da vida, disciplina e cuidado e um Estado de pastoral. Seria, portanto, nesse cenário, que a experiência educacional comeniana se desenvolveria.

Nesse contexto criou-se uma “série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência política, mas como arte de governar” (p. 277), entre os quais situam-se *O Príncipe*, de Maquiavel, e os manuais de civilidade que, de certa forma, rompem com aquele, como os de Erasmo e de São Francisco de Salles.

Governo que se bifurca, se desdobra e que adquire outras formas, outras configurações e outras abrangências. Governo que se dá pelo texto didático e pelas práticas e instituições a ele vinculados. Texto que se vale de uma linguagem injuntiva, prescritiva, normativa, que coloniza o pensamento educacional e a escrita didática do século XVII, e que talvez tenha feito dessa escrita o seu estilo, o seu gesto de ler, escrever, pensar e viver em educação.

Governo que se dará a partir dos textos de Comenius, que serão amplamente utilizados não apenas na própria Morávia, mas por outros reinos europeus. Circulação como mais um efeito de verdade.

Neles, há um vocabulário, uma gramática em operação. Operação salvacionista. A linguagem da *arte de ensinar* apresenta uma característica específica. Um aparato linguístico injuntivo, prescritivo. Todo um conjunto de códigos, de regras, de práticas, de orientações, de recomendações. Toda uma moralidade circula ali. Aparato que se expressa pelas ações que sugere, pelo acervo linguístico de que se vale e que faz circular no texto. Aparato linguístico que ordena e, ao ordenar, efetua uma distribuição assimétrica, desigual, irregular e descontínua no tecido do discurso pedagógico. Pluralidade de termos, de ações. Se por um lado percebe-se toda uma concentração em torno da instrução, por outro há toda uma ruptura acontecendo em relação ao que parecia predominar no âmbito educacional da época.

Aquela gramática em operação, ao que parece, convergia para a salvação, e mais ainda, para a salvação de si. Além disso, as ações ali explicitadas, como conduzir(-se), conscientizar, cuidar(-se), desenvolver, disciplinar, escrever, escutar, formar, governar (a criança, a infância e governar-se), ler (as Sagradas Escrituras), modificar (o comportamento), moldar (o caráter), orientar, ouvir, proteger, respeitar, servir, remetem à ideia de uma relação do indivíduo-criança consigo mesmo, mediada pela arte didática, que produziria um outro indivíduo, melhor, cristão, salvo. Glosa que, de uma forma ou de outra, e em jogos de poder, acabava por instituir todo um regime de verdade e se constituir como uma tecnologia do eu, um governo do eu.

Nesse sentido, duas considerações de Foucault (2005) em torno da escola tornam-se relevantes para pensar a arte de ensinar de Comenius.

A primeira trata da escola e sua finalidade de não excluir, “mas, ao contrário, de fixar os indivíduos (...) A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão de saber”. A escola assume como objetivo “ligar o indivíduo a um processo de produção ou de correção dos produtores. Trata-se de garantir a produção ou os produtores em função de uma determinada norma” (p. 114). A partir disso, fica clara a estreita relação que se desencadeará nos séculos subsequentes ao XVII, quando da valorização da escola pública, aquela que se dá após a escola materna, como se nota em Comenius, quando este indica a sua arte didática como uma recomendação também aos Estados. Isso corresponde a uma novidade, ou seja, aquilo que é do Estado “e o que não é estatal vêm confundir-se, entrecruzar-se no interior” de uma instituição como a escola (p. 115), com vistas ao controle do tempo dos indivíduos, mas também da própria vida das pessoas, de seus corpos, das suas aprendizagens.

A segunda aborda justamente essa especialização da instituição escolar. As escolas são para ensinar. Seu funcionamento, como o de outras instituições, “implica uma disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente as suas finalidades amplamente precisas” (p. 118). Por isso mesmo, as escolas estabelecem programas mais amplos de ensino e currículos que extrapolam, como se vê em Comenius, a aprendizagem do conhecimento de coisas. Assim, questiona Foucault: “por que nas escolas não se ensina somente a ler, mas se obrigam as pessoas a se lavar?” (p. 119). Daí resulta, retornando a Comenius, a composição do conhecimento de coisas, com os bons costumes, as virtudes e a piedade. Composição que remete a “uma espécie de polimorfismo e polivalência; de indiscrição, de não discrição, de sincretismo desta função de controle da existência” (p. 119).

A arte didática de Comenius, seguindo a referida conferência de Foucault, seria ainda uma conjugação de poderes. Um poder epistemológico e um poder pastoral-disciplinar. Epistemológico porque se trata de um “poder de extrair dos indivíduos um saber e de extrair um saber sobre estes indivíduos submetidos ao olhar e já controlados por diferentes poderes” (p. 121). Um poder que fabrica os infantis e ainda os modos de lidar com eles, cuja perspectiva final acena para a vida eterna, essa maior recompensa. Um poder que age produzindo verdades, reforçando a verdade das Sagradas Escrituras, produzindo ainda saberes sobre as crianças, descrevendo-as, nomeando-as, classificando-as, ordenando-as, instruindo-

as. Um poder que guia as almas, que conduz as ovelhas, que apascenta os cordeiros. Poder que é múltiplo, porque se dá em espaços diferentes. Em duas escolas: a materna – aquela da família – e a pública. Instrução do indivíduo particular e de sua coletividade. Um saber particular e generalizado, que visa à produção dos seus sujeitos e suas ações. A criança tornada objeto privilegiado e fundamental de um certo saber específico (ainda que restrito, apesar do nome grandioso que carrega – arte das artes, Didática Magna), ou seja, a infantilização do infantil, a pedagogização da infância.

Assim, a arte didática dirigia-se a todos e a cada um, criando-os. Dirigia-se a todas as crianças e a cada uma delas. Numa espécie de trama discursiva, numa relação de saber-poder, que não cessaria de produzir essa lógica todos-cada um. O que está em jogo, portanto, é “acentuar o problema da existência” (NIETZSCHE, 2007b, p. 17) no jogo das convenções da linguagem comeniana. Mas “o que são as convenções da linguagem? São talvez testemunhos do conhecimento, do sentido da verdade? As designações e as coisas coincidem? A linguagem é a expressão adequada de todas as realidades?” (p. 82).

Todas as crianças e cada uma

A arte didática de Comenius parte de uma imagem, da imagem de Deus. Imagem da perfeição para onde todos devem retornar. Imagem ainda que representa um ideal de vida, de uma vida plena e verdadeira. Essa é uma das linhas da racionalidade, dessa nova racionalidade que a Europa viu se desenvolver desde a Reforma Protestante e que, no século XVI, ainda estaria em curso (da qual inclusive nós seríamos ainda representantes). Uma espécie de razão pastoral, uma racionalidade mais ampliada e que, atravessada agora pelos elementos religiosos, produziria uma forma específica de instruir as futuras gerações. Instrução essa que, por sua vez, corresponderia a um projeto tão inovador quanto útil para os Estados: instruir todas as crianças. Projeto que, a um só tempo, atingiria, então, toda a sociedade.

As crianças serão inscritas nesse quadro geral, nessa idealização que funciona como uma espécie de norma – religiosa, política. Elas já se encontram nestas tramas do poder, mesmo antes do seu nascimento, desde o berço, uma vez que Comenius (2010, 2011)

endereça suas orientações para as famílias, para os “pais sensatos”, e, ainda de forma mais particular, para as mães. Aquela que é a “primeira a saber que Deus, Criador de todas as coisas, começou a formar sua prole no útero dela, a partir desse momento, com maior fervor do que antes, ela deve rezar ardentemente todo dia a Deus, até que venha à luz, perfeitamente formado e são, quem ela leva debaixo do coração” (COMENIUS, 2011, p. 23).

Comenius situa, assim, a criança pequena no projeto de salvação desde o útero materno (e passará pela família, pela escola materna, pela escola pública, pela Igreja, até chegar ao céu). Em seguida, Comenius apresenta uma prece, “útil para as matronas grávidas”⁶¹. Entretanto, novamente, as orações apenas não bastam, são necessários uma série de cuidados que as mesmas devem seguir e que incluem dieta e moderação, “não comendo ou bebendo demais, assim como evitando inoportunos jejuns, purgações, sangramentos, resfriados (...) não se sobrecarregando e sufocando”, “cuidado com os perigosos escorregões, queda, evitem qualquer choque ou pancada, e até mesmo se acautelem ao andar, pois não é difícil para o feto, ainda fraco e débil, sofrer algum mal em qualquer um desses acidentes”. Deve ainda “conter seus sentimentos, não se sobressaltar, se enfurecer ou sofrer demasiadamente, nem se atormentar. Se não se precaver (...), poderá ter em consequência um filho tímido, iracundo, angustiado, melancólico”, podendo inclusive “levar ao aborto do feto, que nascerá, no mínimo, com a saúde fraca” e, finalmente, “a mãe não deve se entregar ao sono, torpor ou ócio, mas fazer agilmente o que deve fazer, com tanta prontidão e alegria quanto possa” (p. 25-26).

As famílias são bem esse espaço privilegiado para se garantir um bom nascimento das crianças, pois as crianças ainda não estariam contaminadas pelos maus hábitos, pelos maus costumes e pelas más condutas. Assim, seria mais fácil ensiná-las. A vida do indivíduo seria, então, uma luta contra os males do mundo e, de certa forma, contra si mesmo... A salvação é fruto de um trabalho e não apenas das orações. Neste sentido, Comenius (2011, p. 23) faz uma

⁶¹. Deus todo poderoso, Criador de todas as coisas visíveis e invisíveis, Pai de tudo que há no céu e na terra, a ti amantíssimo Pai, que nos criou com especial atenção e consideração, formando nosso corpo do pó da terra com admirável sabedoria e inspirando nossa alma em ti mesmo para que saíssemos à tua imagem, de ti criaturas racionais, a ti nos dirigimos. Apesar de que podia nos ter criado a todos de uma vez em grande número, como os anjos, a tua sabedoria preferiu fazer com que o gênero humano fosse multiplicado por macho e fêmea, conforme a ordem instituída por ti do santo matrimônio e por isso honra-te abençoá-los de modo que cresçam e se multipliquem para preencher não só a terra, mas também o coro dos anjos (...) Eu dou graças igualmente à tua clemência que me fez nem tanto descender da tua excelente criação (já que eu mesmo posso aumentar o número dos escolhidos), mas por reconhecer em mim tanta dignidade a ponto de me levar ao estado de matrimônio e colocar um bendito fruto em meu ventre. Tua é a dádiva, tua graça paterna, ó Senhor, Pai dos espíritos e de todos os corpos (...) (COMENIUS, 2011, p. 24).

crítica a algo que costumava ser dito. “Reze para ter uma mente sã num corpo sã”. Porém, adverte o autor

Rezar só não basta, é preciso também trabalhar para isso, pois ao trabalhador e não ao ocioso, promete Deus a sua bênção”. Porém, “como as crianças pequenas não podem, nem sabem como fazer suas preces a Deus, cabe aos pais eximi-los desse dever, esforçando-se em sustentar e formar para a glória de Deus aqueles que foram procriados (p. 23).

O feto, a futura criança, o futuro cristão, virtuoso e honesto. A mãe, o pai. Estes Comenius os têm como leitores, como interlocutores. Nas suas palavras, valendo-se de uma passagem de Provérbios (4, 4-5): “sabem vocês, pais, quando deveriam a começar a cultivar a sabedoria dos seus filhos? Salomão diz que o seu pai o instruiu desde os primeiros momentos da sua infância e, apesar de ele ser o querido filho único de sua mãe, ela não se opôs a essa prática” (p. 35). Ninguém estaria fora desse poder “pedagógico”.

As crianças de Comenius são todas elas e cada uma. Esses seres que vivem imersos na banalidade do cotidiano, na banalidade das relações que se davam naquela urbanidade. Crianças que circulavam, perambulavam, vagavam entre a família, a igreja, a comunidade e a escola, naqueles interstícios da vida comum. Era para elas – para todas e para cada uma – que Comenius dirigiu a sua arte didática, essa produção da pedagogia. Estas se encontrariam definitivamente nas malhas de um poder que era tanto totalizante quanto individualizante (FOUCAULT, 2006b).

Um poder que se incidia sobre elas de maneira contínua e permanente – ensinar tudo a todos –, uma vez que a escolaridade se dava no decorrer de anos a fio, a começar pela escola materna e continuava pela escola pública. Um poder que sobrevivia à própria escola, pois o que esta ensinava era para toda uma vida. Um poder que tinha o indivíduo como a sua principal aposta e seu destino (FOUCAULT, 2006d).

Esta é a face mais interessante dessa pastoral educativa, desse poder pastoral educacional: continuar a sua ação, ampliar os seus domínios, expandir-se para além dos seus domínios, continuar exercendo suas forças, apesar de ter findo o período de estudos escolares, posto que a salvação, esse fim último da escola, era um projeto para toda a vida.

A escola, os saberes que ali eram transmitidos e as didáticas voltadas a esse fim, seriam tecnologias desse poder pastoral educacional.

Aí reside a importância superlativa atribuída, por exemplo, à linguagem e ao estudo das línguas, não apenas a materna, mas também o grego. A fala e a razão, diz Comenius (2011), são o que distinguem “claramente os homens dos animais”, sendo que a primeira é necessária para o homem em função do próximo. Fala e razão são merecedoras de cuidados, para que a mente do homem e sua linguagem “sejam bem formadas”. Na linguagem encontram-se os princípios da gramática, da retórica e da poética e todas devem ensinadas no espaço familiar, desde os seis meses de vida, das letras às sílabas e depois algumas “palavras fáceis de pronunciar, tatá, mama, papa (...) A própria natureza obriga as crianças a começar com essas palavras, pois é difícil para elas pronunciar, como nós, adultos, pai, mãe, comida, bebida, etc. porque a língua delas mal começou a se soltar” (p. 49).

No decorrer da vida da criança, “sua linguagem se enriquece pelo conhecimento das coisas” e isso também é fruto do trabalho em conjunto de pais e os pequenos, uma vez que “não se pode deixar de exercitá-las fazendo-as nomear qualquer coisa que veem em casa e com a qual se ocupam. Por isso deve-se sempre perguntar: *O que é isto? O que fazes? Como isso se chama?* – sempre cuidando para que elas respondam claramente” (p. 50). Em meio a brincadeiras para o prazer da criança, a mesma é colocada em um jogo para ver quem “pronuncia melhor e mais rapidamente algumas palavras longas como *tará-tarataratará, Nabucodonosor, Constantinopolitano* etc.” (p.50).

A seguir, Comenius faz considerações em torno da retórica, que “começa ao final do primeiro ano, através de gestos”. Entretanto, enquanto “o entendimento e a fala das crianças de tenra idade permanecerem ocultos em suas raízes profundas, costumamos instruí-las no conhecimento das coisas e de nós mesmos, por meio de ações externas e de certos gestos”. O que é posto em destaque é a própria relação adulto-criança como essa premissa da instrução. Instrução que se dá pelo modelo, pela observação, pela presença das crianças em meio aos adultos, uma vez que “Deus dotou as crianças de uma índole imitativa: tudo o que elas veem os outros fazerem, elas querem copiar” (p. 53). Daí, a importância da família constituir-se em um lugar em que se cuida “com esmero para que não aconteça nada contrário à virtude, agindo todos com moderação, asseio, respeito, tolerância mútua, sinceridade etc. Se formos assim diligentes, com certeza não serão necessárias muitas palavras para instruí-las e nem repreensões para trazê-las à ordem” (p. 54).

Comenius ainda destaca a importância das advertências, para que

ajam convenientemente: Olhe como eu faço, como papai e mamãe fazem isso! Não faça assim, tenha vergonha! Comportando-se dessa maneira você nunca será um jovem decente. Assim agem os mendigos, brutos, porcos; e assim por diante ou outras advertências semelhantes. O emprego de admoestações prolixas ou discursos extensos acerca de qualquer tema não faz nenhum efeito e as crianças não ganham nada com isso (p. 54).

É justamente nesse encontro adulto-criança, nessa relação que se dá nas ações mais corriqueiras, como despertá-las, colocá-las para dormir, mostrar algo, sorrir para elas, que se pretende que elas “olhem para nós, sorriam, estendam os braços, tomem de nós o que lhes oferecemos” (p. 51). Assim, o modelo continua os seus jogos e a criança vai reconhecendo o seu lugar e a importância da fala. Primeiro, aprende-se com os gestos e “depois com a ajuda das palavras, do mesmo modo que procedemos com os surdos”. Tal prática reveste-se de outros significados. Complementa Comenius, “digo pois que a criança pode, já no primeiro e no segundo ano de vida, aprender o que significa uma testa enrugada ou não, o significado de fazer ameaças com o dedo, de acenar a cabeça afirmativa ou negativamente etc., que é o fundamento da ação retórica” (p. 51).

A *poesia* também é inscrita no âmbito da instrução e da aprendizagem da eloquência, porém a serviço da religião. Um destaque a ser feito, nas palavras de Comenius, é que “no quarto, no quinto e no sexto ano as crianças assimilam mais poesia memorizando pequenos versos sagrados” (p. 52). A isso, Comenius associa os “exercícios da piedade” (p. 52).

A importância da aprendizagem da língua materna residia no fato de que esse era um meio de acessar tudo o que circulava no pequeno universo familiar (e ainda comunitário), como, por exemplo, os códigos morais, as orações, as práticas cotidianas, os bons costumes. Na escola pública, aquela marcada principalmente pela Didática Magna, a aprendizagem da língua garantiria, primordialmente, o acesso às Sagradas Escrituras, que, diga-se, correspondia ao seu cumprimento e obediência.

A disciplina constitui outro foco ao qual Comenius (2011) dispense algumas considerações, dada a sua importância para a vida das crianças, e encontra-se diretamente ligada às repreensões “para que os exemplos de virtude e as advertências sejam efetivos”. Ali são apresentados ainda os dois graus de disciplina, quais sejam:

Primeiro, *levantar a voz para um menino que faz algo indigno*. Não de modo que ele fique apavorado, mas prudentemente, para que se preocupe e tome consciência. Às vezes, pode-se ameaçá-lo severamente a ponto de deixá-lo envergonhado, imediatamente após uma advertência, para que aquilo nunca mais se repita. Porém, logo que perceber melhoras, será bom ou um pouco depois, elogiá-lo pela mudança.

Elogios e advertências bem aplicados trazem muitos benefícios não só para os pequenos, mas também para os grandes. Se por acaso esse primeiro grau da disciplina for ineficaz, o segundo consistirá em *açoitar com varas ou dar palmadas* para que os meninos não se esqueçam e cuidem melhor de si (p. 54-55).

Comenius, então, dirige-se aos pais, ainda tratando da disciplina. “A esse respeito, não posso aqui deixar de censurar severamente o afeto simiesco e asinino de certos pais para com seus filhos: fecham os olhos para tudo e deixam-nos crescer sem nenhuma disciplina e correção” (p. 55). São exemplos dessa conduta reprovável “correr em todas as direções, gritar, esbravejar, chorar sem nenhum motivo, responder atrevidamente aos mais velhos, ficar irado, mostrar a língua para os outros, agindo como se tivessem licença para isso” (p.55).

Isso mostra o quanto as crianças encontravam-se em meio aos adultos e à vida cotidiana e aponta para o investimento da instrução: a criança “não nasceu para tornar-se bezerro ou burro, mas para ser uma criatura racional” (p. 55). Todavia, a criança, aqui, aquela que escapa ao saber-poder da instrução, é tomada como indigna e, diante disso, justificam-se todas as ações correcionais.

A criança, nas páginas seguintes, para tornar-se um adulto correto, de bem, de bons costumes e virtuoso, e sair, assim, da “sua ignorância natural”, deveria aprender por “força da santa e salutar disciplina”. Prática que é respaldada por aquilo que “dizem as Escrituras”, pois é preciso que se cumpram “as palavras da Escritura”, em duas passagens de Provérbios: “*A idiotice está ligada ao coração do jovem, mas a vara da disciplina o livrará*” (22, 15) e “*A vara e a repreensão dão sabedoria, mas o jovem deixado a si mesmo envergonha sua mãe*” (29, 15).

As crianças indisciplinadas, aquelas que causavam “desonra, vergonha, aflição e angústia” aos pais, deveriam ser comuns naqueles tempos e lugares por onde Comenius viveu, uma vez que não faltam referências a ditados e expressões populares e que “ouvem-se com frequência queixas dos pais: Meus filhos são maus e desobedientes, um deixou a fé, outro é esbanjador, glutão, atrevido, e outras reclamações parecidas”. Outros exemplos são dados a conhecer, tais como o que diz “um homem sábio” (“Crianças, ainda que pareçam anjos, também precisam de vara”); Eli, personagem bíblico descrito em I Samuel, que “deixou-se vencer pelo mal e, por causa de sua brandura, atraiu muitos infortúnios para si e a ira de Deus para sua casa, provocando o extermínio total de sua estirpe”; e ainda o doutor Geylerus, “célebre pastor da igreja de Estrasburgo por dois séculos”, que “traçou este retrato

emblemático dos pais: enquanto as crianças arrancam os cabelos da cabeça, golpeiam-se com facas, o pai assiste a tudo com venda nos olhos” (p. 57).

Outras imagens botânicas são apresentadas para seguir tratando de tal tema, ainda endereçando-se aos adultos, aos pais:

Plantaste em sua alma [da criança] a licenciosidade e queres colher os frutos da disciplina? Pode-se mostrar com isso um caso semelhante: a planta que não foi enxertada não dá frutos do enxerto. Para isso, será necessário agir quando a árvore estiver tenra para enxertá-la, envergá-la e endireitá-la novamente, para que não cresça torta (p. 56).

Eis um outro sinal do utilitarismo da arte didática comeniana. Esta se debruça sobre a cotidianidade, esse espaço da vida comum, das pessoas comuns que enfrentam, diariamente, pequenos problemas como esses referentes à educação dos pequenos indóceis e como lidar com os filhos em casa.

Assim, sobre a criança indisciplinada e os adultos com as quais as mesmas se relacionam, Comenius endereça a sua didática, ensinando “como se pode inculcar na juventude, com decoro, prudência e facilidade cada uma das virtudes superiores” (p. 56).

Dessa maneira, Comenius segue seu movimento de produzir, a um só tempo, um manual didático voltado à instrução e as crianças do manual. Manual que funciona, então, como um jogo que articula saber, poder e identidade.

Nele circulam verdades, orientações, recomendações, reprimendas, julgamentos, práticas, modos de ser voltados, nessa parte, para a virtude, esse saber que serve para toda a vida e que inclui, como se vê no Capítulo IX, “Como preparar a juventude para os bons costumes e virtudes”:

1. a “*moderação e a frugalidade* (...) pois são os fundamentos da saúde e da vida, quando não a mãe de todas as outras virtudes” e essas são assimiladas pelas crianças “quando se lhes der tanto de comida, bebida e sono quanto demandar a natureza”, mas “é preciso tomar cuidado para não se estragar seu paladar com inúteis petiscos e guloseimas. Essas comidas são veículos de gordura, que assim é ingerida acima de sua necessidade, enganando o estômago, é um verdadeiro estímulo à luxúria”;

2. o “*asseio*”, que mantém a criança sempre limpa;

3. o *respeito aos mais velhos*, que é aprendido pela observação dos mesmos, “ao verem que eles cuidam diligentemente de si e que delas [das crianças] se ocupam”;

4. “*com todo empenho deve-se preparar a juventude para a obediência cotidiana*”, pois essa é um “alicerce das grandes virtudes, uma vez que consigam dominar sua vontade e respeitar a dos outros”, por isso “não deixamos crescer à vontade a planta novinha, mas a amarramos a uma estaca, para que facilmente se endireite e ganhe força”, uma vez, usando “a verdade das palavras de Terêncio, *a liberalidade nos torna a todos piores*”;

5. a “sinceridade”, pois “a falsidade e a hipocrisia tornam o homem detestável diante de Deus e dos homens. *Mentir é um vício servil e merece a condenação de todos*, afirma Plutarco e as Escrituras de Deus testemunham: *abominação para Iaweh são os lábios mentirosos* (Provérbios 12, 22)”;

6. a “*falta de honestidade em desejar o que é dos outros não aflige ainda os que estão na tenra idade*”, porém isso acontece se a criança sofrer influência de algum adulto, pois elas “vão imitar o que viram. A este respeito são verdadeiros macaquinhos: tudo o que veem querem fazer do mesmo jeito”;

7. a “*bondade e a solicitude*”;

8. o “*ócio é o travesseiro do diabo*”, por isso é “prudente que não se permita que a criança se entregue à ociosidade, justamente fazendo com que ela realize atividades assiduamente”, sendo assim, “*é melhor brincar do que ficar sem fazer nada, pois brincando a mente está sempre dirigida para algo e pode assim aprimorar alguma habilidade*”;

9. o silêncio, as crianças quando aprenderem a dominar a fala “será se suma utilidade que aprendam *a se calar*”, assim, primeiro os pais devem “acostumar os filhos a manter silêncio” e, posteriormente, a praticar um outro lado do silêncio que é o “*falar pensado*”, que a criança reflita antes “sobre o que é razoável dizer”;

10. o “hábito da paciência”, desde que “se evite excessiva brandura e demasiada indulgência”, pois o seu contrário é uma “espécie de erva daninha”, que deve ser extirpada, quando “já no primeiro e segundo ano, começam a aparecer inclinações para o mal”, como são a obstinação e a insolência;

11. “*não dá muito trabalho acostumar as crianças a serem prestativas e amáveis*”, uma vez que isso elas apreendem “por si só: basta não as atrapalhar e, eventualmente, ensinar

como devem agir com prudência”. Isto inclui ainda a necessidade de “inculcar-lhes vivacidade e agilidade”, de modo que as crianças apreendam “desde a mais tenra idade a estar à disposição dos mais velhos será no futuro a melhor qualidade das crianças” e também as “*boas maneiras*” dos gestos e movimentos, agradecimento, saudação. E mais: “amável é a criança que se conduz com gentileza e respeito para com seus pais e, embora isso seja inato para certas crianças, não podemos negligenciar que outras precisam ser nisso preparadas”.

A piedade é outro ponto central dessa empreitada didática. Tema recorrente nas obras de Comenius, herdeiro que é do próprio pensamento luterano (COSTA, 2012), disso resulta talvez tratar a piedade como um princípio da sua arte didática, da sua arte de ensinar.

Em *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*, já próximo do final da obra, o que corresponde à proximidade do Peregrino ao paraíso, Comenius (2010, p. 155) situa a piedade a partir da identidade do homem piedoso, esse ser ao qual “nada lhe falta”, aquele que é portador da “abençoada e mais desejada abundância” e “como são felizes aqueles que são prósperos dessa maneira. Os que parecem pobres e infelizes aos olhos do mundo são verdadeiramente milhares de vezes mais protegidos, mesmo sob a ótica das necessidades diárias, as verdadeiras riquezas do mundo”. Esses, os piedosos, “têm Deus como seu protetor, sempre vendo n’Ele fonte viva de suprimento de todas as necessidades”.

Em *A escola da infância*, Comenius (2011, p. 65-73) dedica um capítulo para a piedade. É o capítulo X, chamado “Como exercitar os filhos na piedade”. Novamente, a ideia de exercício ganha destaque. Não se trata de uma piedade qualquer, mas de uma piedade mais específica o objeto de atenção do autor, a “piedade interna”, essa “verdadeira piedade”. A piedade seria, então, aquilo que daria outro sentido ao conhecimento e aos costumes, uma vez que, sem ela, os demais, por mais apurados que fossem, fariam “mais mal do que bem, do mesmo modo que a faca, a espada e o machado na mão de um louco são tanto mais perigosos quanto mais afiados estiverem”. Por isso mesmo, a piedade deve ser alvo de um trabalho constante dos adultos, realizado “com toda nossa força, com Deus e a natureza”.

Trabalho que passa primeiro pela ação piedosa dos adultos em relação aos pequenos “pelas preces ao santo batizado Cristo Redentor e rogando por eles ao douto Espírito Santo”, desde o ventre materno, inclusive para “que Deus permita que sua dádiva saia das trevas e venha à luz”.

O ensino da piedade começa quando a razão da criança “como uma pequena flor, desabrochar e começar a distinguir as coisas”, a partir da observação dos mais velhos e do costume de vê-los orando, cantando, fazendo silêncio. Devem ficar quietas, sentadas ou em pé, ter as mãos postas e mantê-las assim, ou seja, a partir do “bom exemplo”. Assim, passa a ser dever dos pais ensinar as crianças a “dobrar os joelhos, juntar as mãos, olhar para cima e recitar pequenas preces, especialmente esta brevíssima prece: Deus Pai, tenha piedade de mim, teu próprio filho, nosso Senhor Jesus Cristo, amém”. A piedade vai se configurando, dessa maneira, como uma prática de todos e de cada um. Práticas às quais a criança deve acostumar-se, como se percebe, por exemplo, na memorização das preces e orações (incluindo aquela anterior e também o Pai Nosso), no ato de dar graças a Deus, aquele que tudo criou e deu tudo o que se tem.

Em seguida, os exercícios em torno da piedade incluem “inteirar a criança da *Doutrina cristã*”, cujo conhecimento permite às crianças distinguirem “o que são e o que não são preces”. É “tempo também de falar de Deus de toda maneira, para que, ao ouvirem frequentemente o nome de Deus amiúde ser mencionado, se acostumarem a respeitá-lo, venerá-lo, e amá-lo”. O que deve ser conduzido conforme as capacidades da criança, mas o que também não deve faltar. É neste âmbito que Deus é colocado sobre todas as coisas, por exemplo,

mostrando-lhes o Céu, *Deus mora lá*; mostrando o Sol, *Com ele, Deus nos ilumina*; quando troveja, *Assim Deus se zanga com os maus* etc., prometendo-lhes que se rezarem com prazer, obedecerem pai e mãe, Deus lhes dará as mais lindas vestimentas e, caso contrário, acabará com eles. E ao dar-lhes uma roupa nova, um almoço outra coisa que lhes agrade, diga-lhes: *Isto é Deus que lhes dá*. Caso vejam um cadáver ou acompanhem um enterro. Mostrem-lhe o animal morto ou a terra derramada na tumba, dizendo: *Deus o matou porque era mau* etc. tudo isso para instilar-lhes continuamente na mente a lembrança de Deus (p. 69).

Comenius ainda apresenta uma série de ações recomendadas aos pais para instruir as crianças e incitá-las na paciência, tais como intimações e advertências e obrigá-las, “às vezes com uso da vara ou negando-lhes o café da manhã”. Ainda sob esse aspecto, é preciso castigar as crianças caso as mesmas brinquem durante as preces, mas pondera que “isso tem que ser feito com muita prudência, para que o menino não comece por desprezar as coisas sagradas e sim para que possa amá-las muito”.

A presença de toda uma série de obrigações, advertências e castigos físicos pode ser um indicador de que, com certa frequência, as crianças burlavam as regras, as recomendações, as instruções.

Os exercícios da paciência incidiam sobre os corpos infantis, mas também sobre os tempos das crianças. Não apenas durante a infância, mas inclusive na composição do dia da criança. Ali, estavam incluídas as preces ao levantar, ao deitar, antes das refeições, como se vê no caso da introdução da oração vespertina, que segue:

Dou graças a ti, meu Pai celeste, através de seu filho dileto, Jesus Cristo, por ter cuidado graciosamente de mim neste dia com tua bondade. Rogo a ti para que tenhas a bondade de perdoar todos os meus pecados que perpetrei injustamente. Deseje-me que eu conserve a tua graça benigna esta noite, pois deixo em tuas mãos meu corpo e minha alma e tudo que é meu. Que teus santos anjos estejam comigo para que o diabo não consiga nada de mim, amém. Pai nosso etc.

Embora se tratasse de uma oração, aparentemente pessoal e realizada em um certo isolamento, ali constam elementos importantes da relação consigo, como aqueles que evocam o pecado e um certo abandono de si mesmo (do corpo, da alma) expresso no pedido de proteção contra o diabo.

Essa proteção do mal é um aspecto importante da instrução da e na piedade. Mais adiante, diz Comenius: “Para não perturbar o enraizamento da piedade no coração das crianças, será bom e extremamente necessário nessa idade [quinto e sexto ano] protegê-las do mal: é preciso tomar todo cuidado para que nenhuma maldade ou sujeira, penetrando através dos olhos ou ouvidos das crianças, contaminem suas mentes”. Maldade que estaria à solta, por todo o labirinto do mundo, e que seria tudo aquilo que não fosse cristão.

No âmbito da piedade, a instrução como essa relação entre adultos e crianças é posta como a grande ocupação dos primeiros, pois “nada demandará mais cuidado dos pais (se os filhos estiverem em seu coração), do que formá-los em todas as coisas boas e proibir-lhes o acesso às coisas más, vivendo digna e piedosamente e exigindo o mesmo de todos os seus familiares”.

Formação que seria completa se abrangesse, necessariamente ainda, a relação consigo, uma vez que as crianças deveriam assumir para suas vidas, elas mesmas, esse trabalho de formar-se na piedade, reconhecendo-o como verdadeiro e único caminho para a sua própria salvação.

A piedade seria, mais do que uma ação, uma vontade de agir, uma forma de vida pautada na verdadeira fé, aquela das Sagradas Escrituras, nos Evangelhos. Textos que ao serem amplamente conhecidos pelas crianças, jovens e adultos, serviriam de plataforma para as ações dos mesmos, ou seja, os textos sagrados forneceria tudo o quanto fosse necessário para que Cristo fosse imitado, esse maior piedoso, que deu a vida por nós. Eis aí o *modus vivendi* cristão.

A piedade, portanto, é tratada por Comenius (2006, 2011) como um eixo da sua arte didática. Nela se congregaria então crença e ação, práticas necessárias para o projeto de salvação do vivente: era preciso crer em Deus e em Cristo e segui-los concretamente, ao longo de toda a vida.

Disso decorre, ainda, considerar a piedade como uma peça fundamental da governamentalidade moral da pastoral educativa. A piedade guiaria as condutas e regularia a vida de todos, de cada um, dos outros e de si mesmos.

Assim, *A escola da infância* vai se configurando como um texto da pastoral educativa, nos jogos de poder de uma pastoral educativa. Uma pastoral educativa escrita. Trata-se mais de uma variedade de pequenos poderes, locais, cotidianos e acessíveis, que agem sobre as crianças, produzindo seus corpos, suas mentes, suas almas. Enfim, produz-se, mais do que qualquer outra coisa, tanto um modo de vida quanto um saber sobre esses viventes, as crianças (e os adultos a elas relacionados).

A criança, ao tornar-se, enfim, uma “ex-criança”, um adulto, carregaria ainda consigo aquelas aprendizagens. Uma vez aprendido, o que era disponibilizado a aprender, era para a vida toda, para essa e para a outra. Tornar-se adulto corresponderia a perpetuar o mesmo movimento. O adulto, aquele que instrui os pequenos, aquele que guia, conduz os cordeiros, dirige suas consciências, seja na família, na comunidade, na cidade, na escola, e o faz por benevolência, por devoção – a Deus, à comunidade. Esse adulto-pastor é aquele que está sempre atento ao seu rebanho (de ovelhas e de cordeiros; de adultos e de crianças), em vigília, em constante atenção. Esse pastor, o *bom pastor*, é aquele que não deixa uma ovelha sequer para trás. Ele está para todos do seu rebanho e para cada um. Uma tecnologia pastoral voltada a todos e a cada um (FOUCAULT, 2006b).

Conhecer-se, governar-se, dirigir-se a Deus: mas quem é e o que é, afinal, esse si?

No horizonte do pensamento de Comenius, o que se vê ainda é a perspectiva de um poder dobrado sobre o indivíduo, que dobra o indivíduo, forçando-o a voltar-se para si mesmo, desejando a sua salvação e se dirigindo a ela, guiando a própria vida rumo à verdadeira vida, ligando-o àquilo que ele é, àquilo que querem que ele seja. O conhecimento de si, no mundo moderno, aquele expresso no sujeito pensante, diz Foucault (2014), é um princípio fundamental nos novos quadros do saber.

A salvação como princípio da arte didática de Comenius pode ser pensada ainda a partir deste outro domínio, qual seja a relação do indivíduo consigo mesmo. Aderir à instrução significava, em última instância, reconhecer sua verdade, a verdade que ali circulava – a verdadeira vida, a palavra de Deus.

Assim, a salvação não era algo exterior ao indivíduo e tampouco era transferida pelos que instruíam. Ninguém salvava ninguém. O indivíduo salvava-se. Ao longo de toda uma vida. Desde o nascimento e a tenra idade (COMENIUS, 2011), passando pela juventude (COMENIUS, 2006) e atravessando toda a idade adulta (COMENIUS, 2010).

Parece haver algo de grego, algumas reminiscências, algumas traduções, algumas recriações.

Foucault (ibid.), apresenta “o problema da relação entre o cuidado de si e a pedagogia. Para Sócrates, ocupar-se de si é o dever de um homem jovem, mas mais tarde, no decorrer do período helenístico, ter o cuidado de si se tornará o dever permanente de toda uma vida” (p. 274). Desse modo, a salvação, esse valor na pedagogia comeniana, no âmbito do poder pastoral, parece fundir o mundo moderno ao mundo antigo.

Naqueles idos dos seiscentos, a criança seria um duplo alvo dos poderes da pastoral educativa da arte didática. Por um lado, a criança em suas relações com os outros – com a família, com a comunidade eclesial, com a cidade, com o adulto, dependente do adulto, portanto. Por outro, a criança na relação consigo, seu corpo, sua alma, seu espírito, seus pensamentos.

De uma forma ou de outra, a criança segue encontrando-se nas malhas dessa nova arte de governar da qual participa a arte didática de Comenius, esse conjunto de técnicas nas quais se conjugam saberes, práticas, identidades.

Por isso, a arte didática trata de uma variação, de um exemplo de uma tecnologia do eu (e de si) da pastoral cristã, da pastoral educativa, uma vez que oferece uma série de regulações, de exercícios, de orientações aos adultos e às crianças, que atuam justamente nessa articulação eu-outro, eu-si mesmo. Isso implicaria na produção de uma forma de individualidade, de relação do indivíduo consigo. Seria aquele passa a pensar-se (o si mesmo) como portador de falhas morais, de condutas erradas, de pecados e que, para salvar-se (novamente o si-mesmo), seria necessário renunciar aos seus desejos, vontades, hábitos, prazeres no decurso da sua vida terrena (e o destino, no caso dos pequenos, de tornarem-se adultos), no percurso do “labirinto do mundo”, com suas traições, tentações, males, em direção ao “paraíso do coração”, para tornar-se (si-mesmo) um cristão honrado e de bem e, assim, conquistar após a morte, a vida eterna.

O capítulo IV da Didática Magna, intitulado “Os graus da preparação para a eternidade”, trata de três itens: conhecer-se a si mesmo (e consigo todas as coisas), governar-se e dirigir-se para Deus” (COMENIUS, 2006, p. 95).

Três domínios que levariam o homem, desde a sua tenra idade, à beatitude. Um caminho longo e árduo, de trabalho pessoal, por isso a importância de se começar a instrução muito cedo, desde o útero materno, desde o matrimônio. Instrução que faria do homem uma “criatura racional, criatura senhora das outras criaturas, criatura imagem e delícia do seu Criador”. Sobre essa base assenta-se a vida presente e a futura, essa e a outra, a melhor vida.

Talvez mereça uma especial atenção justamente o tópico que trata de tomar o homem como senhor das outras criaturas. A esse respeito, Comenius quer dizer que é o homem, então, que “ordenando tudo para fins legítimos, faz reverter tudo utilmente em seu proveito”, ou seja,

portando-se por toda a parte, no meio das criaturas, como um rei, isto é, grave e santamente (ou seja, adorando apenas o Criador acima de si mesmo; os anjos de Deus, seus companheiros como a si mesmo, e todas as outras coisas menos que a si mesmo) defende a dignidade que lhe é concedida; que não está sujeito a nenhuma criatura, nem à própria carne e que aproveita de tudo e de tudo se serve livremente; que ignora onde, quando, como e até que ponto deve obedecer ao corpo e onde, quando, como e até que ponto deve servir o próximo. Numa palavra, que pode regular prudentemente os movimentos e as ações, externas e internas, de si mesmo e dos outros (p. 96-97)

Há, aí, alguns elementos importantes para pensar o indivíduo, particularmente a essa relação consigo mesmo. Esse “si mesmo” a que Comenius se refere parece não ser homogêneo, mas, ao contrário, refere-se a uma certa bifurcação dessa individualidade, expressa na relação indivíduo-consigo mesmo e apresenta algumas variações, uma vez que tal construção aparece vinculada a instâncias diferentes: ao Criador, diante do qual o “si mesmo” é inferior, é a imagem a partir da qual a própria vida ganha sentido, na relação de semelhança, é ainda o destino dos vivos, o futuro, a vida eterna para onde as almas se orientam, se dirigem, e quanto a isso Comenius enfatiza a partir de uma passagem de Levítico (19, 2), na qual se lê “Sede santos, porque Eu, o vosso Deus, sou santo”; aos anjos de Deus, o “si mesmo” em uma posição parelha, nada inferior, nada superior, esses companheiros do presente, do percurso do labirinto do mundo; e a todas as outras coisas, e o si mesmo, esse “eu” do indivíduo produtivo, que trabalha e produz a vida cotidiana, as coisas do mundo, inferiores como são em relação às coisas de Deus.

A instrução teria, enfim, um papel importante na construção tanto dessa relação identitária do eu-consigo mesmo, quanto na sua manutenção nos termos apresentados, visto que os “autênticos requisitos do homem” seriam ter “conhecimento de todas as coisas”, ser “capaz de dominar as coisas e a si mesmo” e dirigir-se “a si e a todas as coisas para Deus fonte de tudo”.

Disso resulta, talvez, pensar a perspectiva do governo do eu aí em curso pela via da relação do indivíduo (criança, jovem, adulto) consigo mesmo, uma relação a ser instruída por toda a vida, desde a tenra idade, e para toda a vida, essa e a outra. Pela instrução dá-se e reforça-se, por efeitos de regulação – pela disciplina, pelos exercícios morais, pela piedade –, um investimento do poder pastoral e uma experiência de si. Larrosa (2002a), trata essa experiência como

o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (p. 43).

A arte didática de Comenius é bem esse regime discursivo – útil, prático, concreto, real – que une verdade e subjetividade e que institui uma vida, os espaços da vida cotidiana,

essa vida que se vive nos possíveis do cotidiano. Jogos de verdade que enredam os infantis e os colocam nas tramas dessa relação consigo mesma, atravessada sempre pela composição instrução-salvação. Esse ideal a que as crianças devem aspirar, desejar, aderir. Aí está a ação do poder pastoral nesse viés da relação consigo mesmo. Situado, portanto, nas contingências históricas e culturais daquilo que pode e deve ser ensinado, transmitido, aprendido e dos modos como isso se dá.

Afinal, “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiências de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos para a formação de seus membros como sujeitos”. Assim, a criança aprende a ser criança nas práticas discursivas e não-discursivas da arte didática. Filho, aluno, cristão. Nas variadas experiências de si que lhes são oferecidas e das quais participam e aprendem a participar nessas variadas práticas sociais. “Aprendendo as regras e o significado do jogo, a pessoa aprende a ser um jogador e o que ser um jogador significa” (LARROSA, 2002a, p. 45).

Perspectiva que, talvez, nos dias que seguem, ainda produz efeitos, uma vez que nesta atualidade não faltam prescrições, ordenamentos, normatizações e distribuições que inserem as crianças neste jogo. Hoje os pequenos estariam imersos nos discursos em torno da autonomia, por exemplo. Essa subjetividade defendida de forma tão veemente por algumas pedagogias, como se vê, apenas para apontar um caso, na abordagem Reggio Emília (BUJES, 2008), para a qual a criança é pensada como aprendiz, experimentadora, forte, competente, protagonista, possuidora de “cem linguagens”⁶².

No Regimento das escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emília (2012)⁶³, lê-se ainda que a criança é dotada de “potencialidades extraordinárias de aprendizado e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”, é um “sujeito de direitos e prioritariamente leva consigo o direito de ser respeitada e valorizada na própria identidade, unicidade, diferença e nos tempos de desenvolvimento e crescimento” e

⁶² Poesia escrita por Loris Malaguzzi, um dos mentores do projeto educativo da educação infantil de Reggio Emília. Expressão que dá nome à obra de Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, qual seja: *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (1999). Livro que apresenta no Brasil as leituras sobre tal proposta educativa e do qual os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil faz uso (BRASIL, 1998).

⁶³ Publicação em colaboração com a RedSOLARE Brasil. Instituição que tem se encarregado de divulgar aquela pedagogia por meio de eventos de formação de professores e gestores no Brasil, com a presença de profissionais italianos, bem como a partir da organização de cursos e visitas às escolas italianas.

“individualmente e na relação com o grupo, é portadora de uma sensibilidade ecológica com relação aos outros e ao ambiente e é construtor de experiências às quais é capaz de atribuir sentido e significado” (p. 10).

Um outro exemplo. Agora em uma pedagogia cultural, aquela da revista Exame. A edição de 5 de março de 2014 anuncia “Uma aula para a carreira”, assinada por Daniel Barros, sugere que “aproximar os estudantes do ambiente de trabalho pode ser um caminho para formar profissionais mais produtivos – e algumas escolas brasileiras já começaram a pôr essa ideia em prática” (p. 50). A matéria apresenta algumas empresas de relevo no cenário financeiro nacional, como IBM e Natura, e suas práticas de visitar escolas de ensino médio com vistas à qualificação do estudante, futuro trabalhador. A experiência, segundo os “executivos da área de recursos humanos” das empresas, “mostra que ajudar os alunos a moldar características socioemocionais tem um impacto positivo no desempenho escolar”. Características que integram os “principais traços de personalidade que mais podem influenciar o sucesso de um indivíduo no mercado de trabalho” e que devem ser aprendidos na escola. Estão inclusos neste rol identitário a “abertura a novas experiências, consciência profissional, extroversão, cooperatividade e estabilidade emocional”. Essa seria uma das principais tarefas dos professores, conforme o americano James Heckman, prêmio Nobel de Economia, no ano 2000.

O badalado economista, tratado como um *expert*, ganha destaque no corpo do texto. A ele é destinado um espaço privilegiado no qual o mesmo é ainda apresentado como uma “celebridade ao defender o investimento em educação infantil como o melhor caminho para tornar uma população mais produtiva”. O mesmo conclui ainda que “as escolas precisam ajudar os estudantes a desenvolver habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, como criatividade, capacidade de se relacionar e trabalhar em grupo, e persistência para vencer os desafios”. Assim, “para formar profissionais melhores, é preciso aproximar as escolas do ambiente das empresas”.

O que parece estar em jogo é o destino das crianças, o seu futuro, aquele instalado nos limites do mundo do trabalho e da profissão, da produtividade, de uma vida afastada do ócio. Futuro, de cada indivíduo e de todos os indivíduos (carentes, majoritariamente), que nas palavras de Heckman deve ser projetado com base naqueles traços de personalidade e nas ações dos indivíduos com base nos mesmos “para melhorar o seu potencial”.

Tem-se, dessa maneira, a ação de uma tecnologia do eu e de si mesmo em marcha, em um jogo. Jogo do poder financeiro e econômico que implica o jogo educacional. Jogo que segue a forjar identidades infantis e juvenis. Jogo que naturaliza e normatiza as práticas que produzem os sujeitos e os colocam em relação consigo mesmo, relação de sujeição e de assujeitamento que inserem as crianças no mundo, em meio ao mundo. A via de acesso é, então, o conhecimento das coisas que se adquire na escola, aqueles conhecimentos que vão além do que as disciplinas escolares ensinam, como se vê na posição assumida pelo renomado especialista, para garantir uma vida melhor, de mais qualidade, produtiva.

O âmbito da produtividade seria justamente a virtude desta contemporaneidade, talvez. Ainda que tais tecnologias (suas práticas, suas estratégias), os modos de endereçamento às crianças tenham variado no tempo e que outros modos de ser sujeito estejam a ser produzidos, parece se tratar de uma mesma operação: a criança nas tramas do discurso, do texto, da linguagem, da verdade, sendo transformada em sujeito por forças externas e por adesão dela mesma.

O que mais se reforça, nos casos apresentados, é esse compromisso da educação com o futuro, com o porvir e com o sujeito esperado para este tempo outro (BUJES, 2008). Caberia à educação, então, seguir produzindo os sujeitos necessários, os modelos de indivíduos (com os nomes mais variados, crentes, fieis, cidadãos, trabalhadores) para a ordem vigente, (re)conduzindo-os para a sua (própria) salvação. Salvação agora não apenas de ordem moral e religiosa, mas agora mais extensa, atingindo outros aspectos da vida cotidiana, como o trabalho, a produção. O sujeito salvo é aquele que se encontra em plena produção no mundo do trabalho. A educação seria o caminho para se chegar a este fim.

Salvacionismo educacional e suas didáticas que visam à aprendizagem daquilo que se considera necessário para viver. E o mundo segue marcado pelo modo de pensar comeniano, em um jogo de continuidades-rupturas, que produz o eu e a relação consigo, atravessada por tudo aquilo que se aprende nas experiências educacionais. No caso de Comenius, essas experiências articulam a escola materna (a família) e a escola pública.

Neste sentido, diz Comenius (2011), “Da mesma forma, nossas crianças poderão conhecer as coisas ao seu redor, e outros objetos, desde seu nascimento. Mas de que maneira? Quando sua tenra idade permitir, isto é, sempre que a criança puder compreendê-las por si mesma” (p. 35). Compreensão que se expressa pelo conhecimento das coisas que se dá na escola pública, esse lugar também privilegiado para se dar essa relação consigo mesmo, afinal

um dos sinais “pelos quais se pode saber se as crianças têm aptidão para frequentar a escola pública” é “se revelar claramente o desejo de se instruir em outras coisas” (p. 77).

Assim, a criança que se volta sobre si mesma, sobre suas ações, condutas, vontades, movimentos, faz-se, ela própria, como um corpo útil para a instrução, para atender essa espécie de chamado de Deus.

O instrucionismo comeniano, sistematizado nas obras *Didática Magna* e *A escola da infância*, naqueles textos de identidade produzidos e regulados pelo poder pastoral, corresponde a uma forma de saber sobre as crianças, sua educação e ainda sobre como as crianças se relacionam consigo mesmas. Não se trata apenas de uma narrativa sobre as crianças, mas também sobre os modos possíveis de viver aquelas infâncias, de sair daquela condição e chegar à vida adulta. Uma narrativa opera com a ideia de um outro (o salvo, o cristão bondoso, virtuoso, piedoso), um futuro (a salvação).

À medida que Comenius inventa a sua arte didática, inventa-se ainda um meio para que as crianças conheçam a si mesmas, guiem a si mesmas, governem a si mesmas. É um saber dado a ser conhecido e utilizado para todos e por todos. Família, comunidade, igreja, Estado e até mesmo crianças e jovens.

Ensinar tudo a todos. Tudo que inclui o si mesmo, o saber de si (conhecimento de si, governo de si), essa forma privilegiada de atingir todas as crianças e cada uma delas. Tudo e todos em relações de poder. Poder-saber, poder-pensar, poder-viver, poder-ser. Prescrição de uma vida. E as resistências, as rebeldias, e os seus incapturáveis. Poder-negar, poder-recusar, poder-resistir, poder-criar. A vida que escapa, a invenção de viver de outro modo.

Desse modo, o conhecimento das coisas, os bons costumes e virtudes e a piedade, ao modo de Comenius, constituem-se não só como um saber, aquilo que deve ser ensinado-aprendido tanto na escola materna quanto na escola pública, mas também como um exercício sobre si mesmo. Exercício que a criança realizaria sozinha, à mercê da própria sorte, responsável pelos seus atos.

Esse si mesmo figuraria, assim, como uma síntese do poder pastoral, e as subjetividades aí forjadas, deste poder destinados a todos e a cada um, como uma interiorização do adulto, uma forma identitária do recolhimento, do isolamento. Um voltar a si mesmo, contra si mesmo. A criança por si mesma, mas segundo uma autorização de ser aquilo que se é, aquilo que se pode ser, um poder-ser. Esse indivíduo que aceita as obrigações, que

crê naquilo que lhe é imposto pelo amor ou pela dor. Cordeiro apascentado. Corpo-alma sobre o qual se dá a revelação da verdade divina. A criança e o seu destino: conhecer-se, governar-se, conduzir-se. Peregrinar pelo mundo, submeter-se ao mundo, embrenhar-se no labirinto do mundo, para, enfim, chegar ao paraíso do coração.

A Didática como gênero de escrita e forma de pensar em educação

Comenius (2006, p. 458 e ss) anuncia uma palavra nova e expressa ainda o seu agrado por ela. *Didacografia*. Palavra modelada a partir da didática (a arte didática) e da tipografia (e atravessada, portanto, por essa invenção relativamente recente no tempo de Comenius), pois as coisas na primeira funcionariam de modo análogo à segunda. A relação com a tipografia ainda se apoia na sua importância, pois graças à tipografia é que se multiplicaram os livros, “os veículos de instrução”. Na tipografia encontram-se materiais próprios e os seus “trabalhos”, como

o papel, os tipos, as tintas e o prelo; os trabalhos são: a preparação do papel, a composição, a paginação, colocar tinta nos tipos, a tiragem das folhas, a secagem, a correção das provas, etc., e cada uma destas coisas faz-se de uma maneira especial, e se se faz da maneira prescrita, tudo corre normalmente.

Assim, a *Didacografia* seria uma cópia do que ocorre na tipografia, pois

o papel são os alunos, em cujos espíritos devem ser impressos os caracteres das ciências. Os tipos são os livros didáticos e todos os outros instrumentos propositadamente preparados para que, com a sua ajuda, as coisas a aprendem se imprimam nas mentes com pouca fadiga. A tinta é a viva voz do professor que transfere o significado das coisas, dos livros para as mentes dos alunos. O prelo é a disciplina escolar que a todos dispõe e impele para se embeberem dos ensinamentos.

Os trabalhos da *didacografia* são usados para se estabelecer relações estreitas entre o tipógrafo e o mestre, aquele que é portador do método, da arte de ensinar. Assim, Comenius segue tecendo suas analogias.

Inicialmente quanto ao papel – a criança-papel, o jovem-papel – que, seja “qual for a sua natureza” é bom, “no entanto, quanto mais puro for, tanto mais nitidamente recebe e representa as coisas impressas”.

Daí a importância de educar desde o nascimento. Primeiro, na família. Depois, na escola. Afinal, a “arte das artes”, a arte didática, é realmente destinada a todos. Aos pais, aos professores, aos estudantes, aos Estados, à Igreja, ao Céu.

Aos pais que,

até agora, na maioria dos casos, ignoravam o que deveriam esperar dos seus filhos. Contratavam preceptores, pediam-lhes, acarinhavam-nos com presentes e até os mudavam, quase sempre em vão e às vezes com algum fruto. Conduzido, porém o método didático a uma certeza infalível, será impossível, com a ajuda de Deus, não obter sempre o efeito esperado (p. 73).

Aos professores,

a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar; e, por isso, querendo cumprir o seu dever, gastavam-se e, à força de trabalhar diligentemente, esgotavam as forças; ou então mudavam de método, tentando, ora com este ora com aquele, obter um bom sucesso, não sem um enfadonho dispêndio de tempo e fadiga (p. 73).

Assim, o método de Comenius – ensinar tudo a todos, aquele que “admite todas as inteligências” – faria “progredir melhor as que são mais brilhantes”.

Comenius relaciona os tipos metálicos aos livros didáticos, a partir da ideia da preparação prévia dos instrumentos necessários para a implantação do “novo método”. Para a melhor impressão tipográfica é preciso fundir, polir e adaptar toda a variedade e quantidade de tipos necessários, de todas as espécies, para então realizar a impressão dos livros. Do mesmo modo, para ensinar é “necessária uma abundância de livros e instrumentos didáticos, porque é molesto, aborrecido e prejudicial começar um trabalho e não o poder continuar por falta dos meios necessários” e ainda uma variedade de livros que “contenham tudo aquilo que pertence à plena cultura dos espíritos, para que a ninguém esteja vedado aprender aquilo que se pode aprender”.

Tipos e livros que devem estar sempre ao alcance das mãos, de forma organizada e ordenada, em “caixas e caixotins”, para que os mesmos não sejam oferecidos “de modo confuso, mas repartido do modo mais distinto possível, em tarefas de um ano, de um mês, de um dia, de uma hora”.

Tipos e livros que sejam necessários para o trabalho a ser realizado. Assim, devem estar “nas mãos das crianças somente os livros didáticos de que têm necessidade na sua classe, para que os outros não sejam ocasião de distração e de confusão”.

O tipógrafo ainda deve “dispor linearmente os caracteres em palavras, as palavras em linhas, as linhas em colunas, para que nada fique fora de proporção”. Assim também os “educadores da juventude” necessitam de normas, “em conformidade com as quais executem

as suas obras, isto é, devem escrever para uso deles *Livros-roteiros* que os aconselhem quanto ao que hão-de fazer, em que lugar e de que modo, para que não se caia em erro”.

Há aí uma distinção importante. Para os alunos, os livros didáticos, aqueles “verdadeiros livros de texto”. Para os professores, os *informatorii*, os livros-roteiros, “para que aprendam a servir-se bem daqueles”.

A tinta – didática – é a “voz do professor”, que “explica tudo racionalmente, segundo a capacidade dos alunos, e tudo ensina a pôr em prática”. Voz que faz os livros de textos, mudos como são, encherem-se de vida e, assim, imprimem-nos “profundamente” nos espíritos dos alunos, insinuam as coisas.

Finalmente, o prelo e a disciplina. Diz Comenius,

Aquilo que para os tipógrafos faz o prelo, nas escolas só a disciplina o consegue realizar, a qual não dá a ninguém a possibilidade de não receber a cultura ministrada. Portanto, assim como na imprensa qualquer papel, que deve transformar-se em livro, não pode fugir ao prelo (embora o papel mais forte seja apertado mais fortemente, e o mais delicado mais delicadamente), assim também quem vai à escola para se instruir deve sujeitar-se à disciplina comum.

Didacografia que significa a possibilidade de multiplicar “os jovens instruídos, com grande prosperidade das coisas humanas”, afinal aí, através dessa sabedoria, se daria a “salvação do mundo”. Produção de idênticos. Rebanho de cordeiros, de almas. Salvação como efeito, ainda, desse esforço de “multiplicar a instrução cristã, para infundir em todas as almas consagradas a Cristo a piedade, o saber e a honestidade dos costumes”, para que um dia, considerando uma passagem de Isaías (11, 9), “a terra se encha do conhecimento do Senhor, como o mar está cheio de águas”. Salvação que se dá pela escrita duplamente: pelas Sagradas Escrituras, a Lei, a Verdade, aquilo que religa os homens a Deus; pelos livros impressos, que transportam a instrução, tanto aquela que é transmitida pelo adulto-professor (e também o pastor), quanto aquela que é própria à criança e ao jovem.

A metáfora tipográfica adotada por Comenius se insere no próprio âmbito da modernidade, mas a partir de um domínio específico da modernidade: a escrita. A didática da infância comeniana é, então, um modo de pensar e de escrever em educação. Ter-se-ia, então, a emergência da escrita didática. O que corrobora com a ideia de Certeau (2005), ao anunciar a economia escriturística como uma das marcas da modernidade.

A *didacografia* comeniana seria bem uma forma de pensar a escrita que age sobre os corpos infantis. Uma escrita que se destina a isso mesmo. Agir sobre o corpo infantil. Ação que molda e prepara para os exercícios da pastoral educativa e sua instrução. Corpo a ser instruído. Corpo a ser inscrito no projeto salvacionista. Corpo que, para ser salvo, precisa se transformar em outra coisa. Ali, o corpo infantil seria uma superfície de inscrição do poder pastoral. Transformado em cordeiro, a ser guiado e conduzido. Um corpo que seria mais uma matéria de escrita. Escrever sobre o corpo. Dirigir-se a ele. Dobrá-lo. Moldá-lo. Transformá-lo. Uma espécie de invólucro. Alvo das técnicas e tecnologias que acabam por subjetivar o infantil. Esse “não é”, “ainda não”.

A escrita comeniana segue agindo sobre os corpos, escondendo as resistências infantis, aqueles outros que escapam da sua pastoral educativa. Há apenas alguns sinais de que essas lutas existem. Algumas brumas dessas formas de vida. Os caídos. Os execrados. Os incorrigíveis. Os arrogantes, leprosos, sarnosos, pesteados, sífilíticos. Os ociosos. Os desordeiros. Os inconstantes. Os orgulhosos, soberbos. Os pecadores. Aqueles cujas vidas não os colocam no caminho de Deus. Temor e terror daqueles tempos. Aqui e ali (COMENIUS, 2010; 2011). De modo esparsos. São dados a ver e a dizer como os opostos: daqueles infantis que carregam a moralidade, do conhecimento das coisas, das virtudes e dos bons costumes, da piedade. Porém, quando aparecem, é sempre para fazer o mesmo jogo: inscrever os pequenos na racionalidade que produz o corpo (a mente, o espírito) salvo. Racionalidade que se endereça a todos e a cada um. Inclusive aqueles. Escrita que, então, uniformiza, padroniza. Produz o idêntico, o igual, o mesmo. O modelo, o ideal. Eliminando a diferença. Relação de poder. Confronto entre corpos, enfim.

O corpo de Comenius está ali, na sua escrita. Uma escrita que é a sua própria vida, a sua própria forma de existir, marcada pela sua história. Pelos efeitos de uma guerra, pelo exílio, pelas dificuldades de uma urbanidade que se encontrava em marcha. Corpo moral. Escrita moral.

Pelas linhas de Comenius, vê-se o corpo infantil transformar-se em um investimento para aquelas relações de saber-poder, da arte didática, que ali se dão. Uma escrita que subjetiva, que produz e transforma o sujeito infantil (e o adulto ao qual se relaciona também), que produz (em conjunção com as Sagradas Escrituras, com as famílias, com a igreja, com a comunidade) o corpo necessário para a salvação. A escrita – a escrita didática – estaria

inserida no domínio de toda uma tecnologia do eu e de si e aos poucos se dava a objetivação do corpo infantil, não sem lutas, entre adultos e crianças...

A escrita comeniana é destinada aos infantis e, por isso, produz um destino para os mesmos. Infância-destino. Uma escrita que zela pela essência, pela idealização, pela normalização, pela naturalização. Esta última talvez seja um dos principais feitos e efeitos de tal escrita. Ela age naturalizando. Instaurando, nos jogos de verdade, que definem suas linhas de escrita, suas práticas de escrita, uma verdade, um modo natural de pensar a infância, como se não fosse possível (ou permitido até) pensar os sujeitos infantis a partir de outras plataformas, de outras superfícies de escrita. Uma vez que parece pairar sobre ela um certo aspecto de significado transcendental, como se houvesse um único e mesmo caminho para a salvação (religiosa, ou não) Uma escrita que infantiliza os infantis...

Pelos textos de Comenius, o corpo infantil é posto na ordem de um investimento do poder, no mundo ocidental capitalista, no qual acreditava-se que “devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí, esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias” (FOUCAULT, 2004a, p. 147-148). O corpo infantil necessário e adequado à salvação é um efeito de toda uma série de investimentos sobre ele, dos quais a escrita seria um deles. Por isso, a escrita de Comenius se situa na construção de um saber sobre as crianças, sobre seus corpos, suas almas, suas formas de existir e de viver. Um poder-saber. Ainda “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (p. 148-149), e até mesmo pedagógico. Um poder-saber que sujeita os pequenos (e também em uma via de auto-assujeitamento), pelos usos da moral, das normas e até mesmo dos castigos, se forem necessários...

A *Didacografia* de Comenius inspira a pensar em termos da própria escrita da didática, uma *Didaticografia*⁶⁴. Esta última não mais se aproximando da tipografia, mas da escrita e, mais, das escritas que a didática produz (seus *didaticografismos*, talvez). Assim, a didática, a partir da teorização foucaultiana, será pensada como um gênero de escrita e como uma forma de pensar, de agir em educação. Trabalho ético, estético e político. Forma de escrita que, como uma prática de linguagem, por meio das palavras, da gramática de que se

⁶⁴ *Didaticografia*, palavra para tentar indicar que se trata de uma escrita específica, uma escrita com materiais e matérias de escrita definidas, sendo a didática o campo conceitual no qual são produzidas.

vale, faz algo funcionar, e, por isso mesmo, compõe todo o seu campo epistemológico, ordenado, vertical, hierárquico.

Desse modo, a linguagem, o vocabulário, as palavras encontram-se inscritas em todo um jogo de verdade, em relações de poder. Poder-escrever. Poder de escrita. Poder-dizer, poder-ver, poder-pensar. Modos de ver, dizer, escrever. Uma vez que servem para criar algo. São instrumentos para fazer algo funcionar. Prática escritural atravessada pela época em que emerge e segundo interesses específicos daquele tempo.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA, 2002b, p. 21).

A *didaticografia*, essa produtividade da didática, difusa e híbrida, ora faz convergir para um quadro hegemônico de estabilização dos saberes e poderes, ora faz estranhar o jogo de forças, desequilibrando-as, provocando novos arranjos – contra-hegemônicos. Escrita produtiva que funciona como um modo de subjetivação, porque produz sujeitos (alunos/estudantes/educandos e mestres/professores/educadores) e modos de ser sujeito.

Nesse sentido, é uma escrita como um modo particular de escrever, de escrever didática e pensar a educação, ao instituir modos padronizados e determinados de praticá-la, mas também ao problematizar o que está ali, o ensino, por exemplo. Uma escrita permeada por conceitos rígidos, por métodos pré-estabelecidos, por uma série de “a prioris”, mas também uma escrita que confronta, que enfrenta o já dado, o estabelecido, e faz avançar.

Assim, a escrita didática é uma produção que carrega, circula, veicula matérias do seu tempo e segundo relações de saber-poder particulares. Em meio à vida... Uma escrita disciplinar, a escrita comeniana, porque carrega toda a austeridade de uma vida religiosa, vigilante, pastoral.

Uma escrita que fala do outro e em nome do outro, que faz o outro falar, confessar, assumir seus deslizos e pecados. Exigindo desse outro que seus saberes, suas condutas, suas práticas, seus desejos sejam conhecidos, examinados, supliciados, julgados, classificados. Uma escrita assim ordena o mundo e as pessoas.

A escrita didática quer algo. Faz algo, coloca algo em funcionamento. Valores, crenças, ideias, ideais. Em jogos de verdade. Escrita que institui uma verdade, aquela expressa na existência de apenas um modo de viver e de fazer viver em sociedade. Um modo de pensar. Um modo de ver e dizer, que tornar visto e dito, visível e dizível. Uma existência igualmente guiada, conduzida, governada. Uma escrita-governo.

Nesse sentido, é uma escrita moral, uma escrita de negação, escrita negativa, que profere sentenças, que condena homens e mulheres, crianças e jovens a viverem em calabouços, em celas, em salas de aula, em locais onde estarão sempre sob os olhos do poder.

Por tudo isso, a escrita comeniana é pensada como uma tecnologia, como se vê na associação com a tipografia. E não se trata de uma tecnologia qualquer, mas de um recurso atual, do seu tempo.

Uma escrita que imprime nos corpos infantis e juvenis as marcas da instrução, da cristandade. De certa forma, essa escrita é mais uma “bioescrita” – escrita de um corpo, de uma vida, que produz um corpo, uma vida – porque produz corpos piedosos, honestos, sábios, merecedores do Reino de Deus e porque produz, ainda, formas de vida, tais como as “ovelhas”, os “cordeiros” e sua população (o rebanho), para esta vida e para a outra, a verdadeira vida (a vida eterna). Uma escrita assim age conduzindo os outros (e o eu, o si mesmo), uma vez que segue os três graus de “preparação para a eternidade (...): conhecer-se a si mesmo (e consigo todas as coisas), governar-se e dirigir-se para Deus” (COMENIUS, 2006, p. 95).

Escrita que, de certa forma, nas palavras de Ariès (1991, p. 14-15), institui uma volta a si mesmo, como funciona, por exemplo, o diário íntimo, uma confissão às avessas. Uma forma de levar aos outros um modo de vida, suas crenças. Difusão, circulação, proliferação, expansão. Uma escrita que produz uma vida, um vivente. E para isso será preciso criar um espaço – especializado – de comunicação (e convivência) dessas ideias e valores, um espaço que extrapole os limites do pequeno grupo familiar, qual seja a escola. Afinal, a urbanidade em marcha passa a configurar novos grupos de convívio, novas formas de convivência, novas formas de viver junto esse outro modo de vida e, consigo, outras dificuldades, outros problemas, outras resistências.

Para isso, Comenius vale-se de um currículo voltado para a instrução dessa vida, que engloba todo o conjunto de “conhecimento pleno das coisas, das artes e das línguas”, os

“costumes, não apenas a urbanidade exterior, mas a plena formação interior e exterior dos movimentos da alma” e a religião, “veneração interior, pela qual a alma se liga e se prende ao Ser supremo”. Essas seriam as forças, os “autênticos requisitos do homem”, a saber: “1. que tenha conhecimento de todas as coisas; 2. que seja capaz de dominar as coisas e a si mesmo; 3. que se dirija a si e todas as coisas para Deus, fonte de tudo”. Em outras palavras, respectivamente, instrução, virtude e religião. Virtude entendida como “honestidade de costumes” e religião como “piedade” (COMENIUS, 2006, p. 97).

Há elementos presentes aqui que dão o que pensar. Conhecer-se a si, governar-se. Uma escrita endereçada ao outro, mas ao outro que realize alguns exercícios voltados a ele mesmo. Exercícios que dobrem a criança (e o jovem) sobre si própria, sobre seu corpo e sua alma. Uma escrita assim funciona ao modo de uma escrita de si, um trabalho sobre si mesmo. Foucault (1999b) discute a ideia de que, no século XVII, “escrever significava escrever para alguém, escrever alguma coisa para ensinar aos outros, para diverti-los ou para ser assimilado. Escrever não era senão o suporte de uma fala que tinha por objetivo circular no interior de um grupo social” (p. 242-243).

Outro aspecto a considerar é que a escrita didática comeniana é uma escrita econômica, porque concentra investimentos em torno dos usos racionais do tempo, de recursos, dos fins, das práticas. Uma escrita voltada aos adultos (pais e professores) e que tem uma exigência: ser cumprida e praticada por eles.

Uma escrita que atravessou o tempo. Acumulou-se e acumulou, ainda, em torno de si, significados. Assim, parece que a escrita tem ocupado lugar privilegiado nas práticas educativas na contemporaneidade, uma vez que, se for possível assumir tal posição, a escrita é algo que segue, de certa forma, agindo ao modo do poder pastoral. Na escola, todos e cada um são postos a escrever. Alunos e professores. Assim, os professores seguem produzindo escritas didáticas, produzindo *didaticografias* (escritas didáticas) e *didaticografismos* (signos, marcas, conceitos, termos, palavras, ideias, significados, posições).

Uma escrita que se dá e que é posta sob os olhos de saber-poder, como aquele, técnico, dos manuais de didática. Os professores seriam sujeitos dos manuais (e, em jogos de verdade, estariam sujeitos a eles), tal como as crianças de Comenius (e os adultos que as educavam). Os manuais de didática carregariam, de certa maneira, um viés salvacionista, uma vez que neles circularia toda uma variedade de conhecimentos e práticas necessários aos professores, para que os mesmos realizassem um trabalho “de qualidade”. Uma escrita que, ao mesmo

tempo, sujeita o indivíduo-professor a ocupar uma posição que lhe é endereçada e assujeita-o, uma vez que ele próprio parece assumir, como sendo dele, os ideais, as normas, as regras que circulam naquelas escritas didáticas.

Os professores escrevem nas escolas. Escrita variada, certamente. São inúmeros os textos. Anotações, instrumentos de avaliação e sua correção, bilhetes aos pais, atas de reuniões e de conselhos de classe, orientações para os alunos, lista de combinados e de regras, projetos, regimento escolar, projeto político-pedagógico, plano de ensino. Escrita docente. Escrita didática.

Parece pesar sobre os professores toda uma maquinaria escritural que captura e homogeneiza os modos particulares de expressão, conduzindo os modos de agir daqueles que escrevem. Povoada de excessos de modelos, regimentos, normatizações, prescrições, por um lado. Por outro, toda a resistência em torno dela pode fazer emergir outros modos de significá-la e praticá-la. Trata-se, assim, de uma espécie de campo de lutas, em que muito se encontra em jogo, instabilizando as relações de escrever-poder.

Os manuais de didática contemporâneos, ao disporem os temas e assuntos de que tratam, acabam por instaurar um certo modo de pensar e de fazer o ensino e, assim, produzem um certo saber (técnico) em torno dessa escrita. São textos que funcionam como dispositivo gráfico da própria profissionalidade docente, subjetivando os professores.

O mapa das práticas escriturais voltadas aos docentes, aquelas dos manuais de didática, aponta para a existência de uma certa concentração nas produções dos anos 50 aos 70 (MATTOS, 1970, publicado em 1957; PENTEADO JUNIOR, 1958; NÉRICI, 1991, publicado em 1960; NÉRICI, 1983, publicado em 1973; TURRA et *alii*, 1998, publicado em 1975; CARVALHO, 1979, publicado em 1972; SCHMITZ, 1993, publicado em 1980) e que chegaram até a algumas produções dos anos 90 (LIBÂNEO, 1991, publicado em 1990; MASETTO, 1997) pautadas, predominantemente, no planejamento de ensino, na produção de instrumentos de avaliação e estes submetidos a certas regras, como aquelas advindas das taxionomias, por exemplo. Esses enunciados se acumulam, se repetem, instauram e fixam os significados (e suas práticas) nas cercanias da organização do ensino, da racionalização do tempo, da previsão de estratégias de ensino e aprendizagem, da eficiência e eficácia. Há, em circulação, um modo considerado correto de produzir escritas didáticas.

Apesar de apresentarem traços que diferenciam uma representação da outra, parece haver uma mesmidade em operação. São iniciativas discursivas situadas num mesmo nível ou que se desdobram num mesmo campo conceitual. Efeito de verdade. Sujeição às mesmas regras e leis que permitiram a formulação desses enunciados, que, em regimes de verdade, fundam um conhecimento social e culturalmente legitimado e validado.

Hoje, estaríamos às voltas com a ideia de que é preciso oferecer uma educação de “qualidade” e, para tanto, devemos mobilizar técnicas, tecnologias e aparatos eficazes, eficientes. Os enunciados didáticos expressos no projeto pedagógico (e em toda sorte de projetos), na avaliação, no planejamento de ensino, na relação professor-aluno, no contrato didático, encontram-se nessa perspectiva; afinal, este é um texto que se propõe a cumprir esse papel, essa forma de pensar.

O que está em jogo é uma vontade de poder, vontade de controlar, vontade de conhecer. Conhecer para controlar, para governar, tanto os saberes acerca do planejamento de ensino, quanto a prática – também enunciativa – e os sujeitos a ela associados. Os discursos formam de modo sistemático os objetos sobre os quais falam (FOUCAULT, 2004b).

Trata-se do modo de agir dos funcionários da verdade: falar do outro, em nome do outro (FOUCAULT, 1991). Tais textos fabricam modos específicos de ser professor e de se exercer a docência ao estabelecer os modos “corretos” de significar e praticar a ação didática, a prática pedagógica. Escrita que produz saberes, que forja subjetividades, que engendra modos de vida.

Mas há também outros movimentos, outras forças, outras potências, inspirados nos autores e pensamentos da diferença, como os de Michel Foucault e Gilles Deleuze, que pluralizam, dispersam e proliferam outras estéticas da existência docente, outras estéticas escriturais-didáticas (CORAZZA, 2003, publicado em 1997; VEIGA-NETO, 1996 e 2003, publicado em 1993; OLIVEIRA, 2002 e RODRIGUES, 2003).

Nesse sentido, a escrita docente vai se constituindo em meio à vida docente num gênero de vida, em meio ao exercício escritural uma arte de viver, uma arte de si. Não se trata, evidentemente, da escrita de si a que se refere Foucault (2009a, 2009b), relativa à cultura antiga. Porém, a ideia, a perspectiva da escrita como escrita de si é uma ferramenta interessante para tratar as escritas didáticas. Essas escritas são, ao seu modo, junto com Foucault (2009a), uma espécie de arte de si mesmo, apontam para uma estética da existência,

ou seja, por elas (e atravessando-as) a subjetividade docente (na verdade, as subjetividades docentes), a existência docente é produzida, tal como uma ficção.

O que está posto nesta arena são os modos como os sujeitos-professores produzem a si mesmos (e seus alunos), constituem a si mesmos como sujeitos e as relações que estabelecem consigo mesmos, fraturando, fissurando, instabilizando, problematizando os efeitos de verdade, os jogos de verdade, as relações de saber-poder.

Uma escrita pensada nesses termos é puro movimento. Uma escrita que faz o movimento, traça linhas de fuga em toda a sua positividade, ultrapassa um limiar, atinge um continuum de intensidades que não valem mais do que por elas mesmas, encontra um mundo de intensidades puras, onde todas as formas se desfazem (DELEUZE, 1977, p. 20).

As potências da escrita didática

Pensar a escrita didática problematizando-a, inventariando seus significados e suas práticas, mapeando seus efeitos. Escrita forçada, obrigatória. Protocolar, funcionária, expediente. Reprodutora e reativa. Administrativa, econômica, contábil. Moralista e psicologizante. Escrita técnica. Uma escrita pretensiosa, que sabe para onde o mundo e a vida caminham. Nela vê-se todo um lastro governamentalizador e regulador da própria vida pela escrita, porque ordena, controla, institui, valida certos modos de se viver, como os escritos comenianos, e de se exercer a docência, o ensino, como os manuais de didática.

De qualquer forma, a escrita didática seria uma peça do dispositivo de infantilidade, do dispositivo da profissionalidade docente.

Entretanto, pensando a escrita didática nos jogos de poder nos quais se situa, há que se considerar que a mesma se dá em práticas de criação, de invenção, de resistência.

Sob os termos da criação escritural, a escrita didática se vale de formas linguísticas, de códigos (morais), de palavras, de significados, de conceitos para enunciar algo e para agir. Isso demonstra todo o aspecto produtivo da escrita didática, uma vez que ela fabula o ensino-

aprendizagem, fabrica as formas particulares de ensino e dos seus sujeitos, constrói aquilo que passa a ser o seu próprio campo epistemológico.

A resistência e o combate a essa forma de pensar pela escrita, de agir pela escrita, como se vê em Corazza (2003), Oliveira (2002), Rodrigues (2003) e Veiga-Neto (1996, 2003), partir de outras perspectivas vai configurando a escrita como uma ação ética e política de homens e mulheres escritores. Ação que cria novas possibilidades de pensar o ensino, novas potencialidades de experimentar o pensamento, de pensar o próprio pensamento, no pensamento, de experimentar uma linguagem potencialmente criadora e criativa, inventiva. Uma escrita que se dá em superfícies do acontecimento, no tempo que está fazendo e se fazendo. Uma escrita que seja a prova do desejo, da vontade ética e política de escrever, de resistir através da escrita.

O ato de escrever supõe ocupar um lugar no mundo, nas relações de saber-poder, modificando-as, inclusive. Essa relação mundo-posição de sujeito corresponde a todo um movimento de gerar outras estéticas, outras linhas de escrita, outros estilos.

O aspecto político do ato de escrever se dá não apenas porque a escrita, em si, pode se constituir num instrumento de poder ou porque corresponde a uma via real do próprio saber.

Uma escrita que rompe com a ideia de escrever para alguém, para salvar alguma alma, que fala em nome de alguém. Uma escrita-experiência. Uma escrita que transforma, que faz passar de um ponto a outro. E uma experiência, diz Foucault (2010c) ao tratar do seu movimento de escrever um livro,

é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só escrevo porque não sei, ainda, exatamente o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar. De modo que o livro me transforma e transforma o que penso (...) Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes (p. 289-290).

Uma escrita política e ética que seja, enfim, mais vitalista e produtiva. Uma escrita da criação e que se dá em processos de criação. Inusitada. Inventiva. Uma escrita agonística. Uma escrita como um trabalho de liberdade, que libera as potências de uma outra docência. Uma escrita como uma forma de pensar e agir em educação, em meio à vida, de uma vida nova, de uma vida outra em educação. A escrita seria, dessa maneira, um modo de vida em educação (AQUINO, 2011).

Uma escrita como essa, esse gesto de escrita, atravessada por questões éticas e políticas do tempo, exorta a seguir pensando: o que estamos fazendo de nós mesmos e o que estamos fazendo com aquilo que fizeram de nós?

Devir criança, escrita didática, estética da existência

Foto de W. Eugene Smith (1950). Coleção Folha Grandes Fotógrafos, Infância, 2009.

Uma foto. Uma criança.

Juanita e sua parede. E um gesto: rabiscar a parede. Desenho, traços, garatujas, letras. Na parede. Um gesto em fuga. Em composição. Qualquer coisa serve para a escrita, para escrever. A criança ereta. Parece estar nas pontas dos pés. “Melhor na ponta dos pés do que de quatro” (NIETZSCHE, 2005, p. 37). Movimento bailarino, intempestivo e, por assim dizer, desajustado. Cabeça erguida, braço estendido. Leveza de gesto. Outra função da parede. Suporte de escrita. Superfície de escrita. Escritura. Acontecimento e experimentação amorosa e lúdica da vida. Uma escrita de si, afinal lá se dão os jogos de invenção, de imaginação, de vontade.

Juanita parece praticar uma escrita como uma arte de si (FOUCAULT, 2009a), uma escrita que aponta para uma estética da existência, ou seja, por ela (e atravessando-a) a subjetividade, a existência é produzida, tal como uma ficção, um modo específico de existir, de viver: “escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (p. 150)

A foto se liga a outros movimentos.

No filme “Contos proibidos do Marquês de Sade” (Quills, 2000), há uma cena, próxima ao final, na qual Sade, proibido de escrever, funde-se à parede da cela em que se encontra. Para escrever, usa suas próprias fezes. Sade-parede: escrita com fezes. Uma escrita que parece voltar-se sobre si mesma. Entre eles algo se passa: a escrita, a vontade de escrever, a potência de escritura.

Uma epígrafe (AQUINO; VIEIRA; IBRI, 2009) também se soma a essas matérias de escrita, por ser ela também uma fonte de vivos clarões (uma fagulha, um incêndio). Nela, Sandra Corazza diz “quando faltar o papel nas peles escreveremos”. A profundidade da pele e a profundidade da parede. Parede-pele.

A foto, o filme e a epígrafe disparam uma vontade, um gosto, um movimento de escrever com isso e a partir disso. E talvez pensar, afinal, junto com o gesto infantil de rabiscar uma parede, uma prática de invenção da parede e da escrita: um devir-infantil da escrita. O que seria um modo de operar, de colocar em suspensão a escrita e o escrever, de problematizar a verdade e os seus jogos, os efeitos de verdade, a política geral da verdade que se ergueu em torno da escrita, como uma das práticas mais centrais das práticas pedagógicas, até, talvez, pensar a escrita de outro modo, viver a escrita de outra forma, instabilizando as relações de poder-saber a partir da qual significados de escrita tornaram-se possíveis. A escrita agindo por deslocamentos, desmoronamentos. A própria escrita pensada como uma forma de poder. Poder-escrever. Poder de escrita.

Um movimento que racha, fratura, mina, trinca o molar, o maior, e libera as potências do molecular, do menor.

O que se busca aqui é pensar a escrita de outro modo, como um plano, como uma superfície na qual se move, se rasteja, como lesmas, como serpentes, na qual escava-se, faz-se tocas como toupeiras, tatus, cães. Um plano de linhas e intensidades. Intensidade porque desloca, remete a um futuro improvável.

A escrita como um modo de vida, como uma modalidade de existência, como uma forma radical de viver. Um viver junto. Um trabalho, um ofício, um risco, uma vida. Uma amizade em meio à vida e à obra daqueles que se ama. Uma *biobibliofilia*. Experimentar a radicalidade de suas vidas-obras, escrevendo com elas, a partir delas. Compondo agenciamentos coletivos, fazendo alianças, afinal os nomes próprios servem para isso, para dizer algo, para fazer algo, para deixar algo passar. Uma forma de viver junto com os autores e suas obras. Assim, é a vida que alimenta a escrita.

Trata-se, pois, de um movimento inicial e precário, um tracejado, um esboço de rotas, lufadas de experimentação de ideias, pensamentos e criações. Um movimento no qual se forja uma outra possibilidade de pensar a escrita, aqui tomado como um *objeto amado*: o devir-infantil da escrita.

O devir-infantil tal como Nietzsche (2007a, p. 42) considera a criança e suas forças de criação. É por essa via que pode ser interessante e produtivo pensar num devir-criança da escrita. Uma escrita que se dê num jogo de forças de criação. Inatual.

Aqui a escrita vai se configurando como uma ação ética e política de homens e mulheres escritores que criam novas possibilidades, novas potencialidades de experimentar o pensamento, de pensar o próprio pensamento, no pensamento, de experimentar uma linguagem potencialmente criadora e criativa, fluida, leve, uma nova estética da existência talvez. Praticam, assim, uma escrita ambígua, “uma escrita sem Literatura (...) Paixão da escrita, que segue passo a passo a dilacerar-se da consciência burguesa” (BARTHES, 2004a, p.7). Uma escrita que seja a prova do desejo de escrever.

Uma escrita ao modo do *to pop* (FEITOSA, 2001). “To pop the question”. Uma escrita pirotécnica, que explode as questões deste tempo, que cria um novo, que não é pensado como algo urgente, mas essencial e se vale de matérias variadas de escrita. Matérias da arte, da filosofia, da ciência. Uma criação daquilo que precisa para produzir algo, uma ideia.

Pop’escrita⁶⁵ seguindo uma pop’filosofia (DELEUZE & PARNET, 2004, p. 14). “Não há palavras certas (...) Só há palavras inexatas para designar exatamente alguma coisa” (p. 13). As palavras que ali se apresentam nada interpretam, nada recuperam, nada resgatam. Elas

⁶⁵ Na esteira da pesquisa desenvolvida em torno do planejamento de ensino como escrita curricular (CHIQUITO, 2007). Este tema, o da escrita, parece ser fecundo na análise das práticas educacionais sob inspiração do pensamento da diferença, de Foucault e Deleuze.

estão ali para produzir movimentos, deslocamentos, devires. Traçam orientações, direções, vetores, entradas e saídas. Uma escrita aberta para todo tipo de pessoa. Escrita que não ordena, não classifica, não hierarquiza, não recupera nada. Nela não circulariam palavras de ordem, tampouco falaria do outro e em nome do outro. Desfaz os códigos, as regras, as normas, a disciplina, a polícia da escritura. Ou pelo menos desconfia deles, ri deles. Cria outros e novos arranjos. Não se interessa pelas origens, rejeita os valores eternos, instabiliza os jogos de verdade e os seus efeitos. Sem uma imagem pré-existente. É, assim, uma alternativa, um outro modo de pensar e de fazer.

Desse modo, a escrita ainda potencializa novos encontros e novas criações; é uma abundância inventiva das práticas cotidianas. Inventa seres e lugares, inventa formas de viver. “As coisas que não existem são mais bonitas” (BARROS, 2007, p. 7). E inclui práticas de desinvenção. “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar palavras que ainda não tenham idioma” (p. 11).

Uma escrita que cruze fronteiras, empurre limiares, rompa limites, faça transbordar. Uma escrita criativa, de criação. Escrita-artista.

(...) Não normatiza, não representa, não conta história, não ilustra nem narra o que se passou. Algo passa por ela. Traços, riscos, setas, marcas de espírito nela se exprimem e arrancam a significância do texto (...) Uma folha nunca está em branco, à espera de ser preenchida. Uma folha está, desde sempre cheia! Povoada de muitos clichês, opiniões, imagens, lembranças, fantasmas, significantes. Por isso, o escritor-artista é um faxineiro: ele esvazia, raspa, escova, limpa. Ele escreve sobre os códigos, palavras de ordem, regimes de signos para rechaçá-los, embaralhá-los, invertê-los, subvertê-los. No entanto, ele distingue o que lá pulula: aquilo que favorece a escrita, o que a obstaculiza, aquilo que a bloqueia, o que deixa passar intensidades (CORAZZA, 2006, p. 35).

Um movimento de eliminar. “Eliminar tudo o que é semelhança e analogia, mas também tudo colocar, eliminar tudo o que excede o momento, mas colocar tudo o que ele inclui (...)” (DELEUZE & GUATTARI, 2002a, p. 73-74).

Uma escrita como um ato de produzir movimento, um movimento de escrever-viver-arriskar-se, lançando-se, precipitando-se sobre a aventura irreconciliável de habitar o mundo, até se fazer peregrino (como aquele de Comenius, que sai pelo mundo para vê-lo, experimentá-lo, vivê-lo), estrangeiro ou nômade, como os infantis. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995):

Ser estrangeiro, mas em sua própria língua, e não simplesmente como alguém que fala uma outra língua diferente da sua. Ser bilíngue, multilíngue, mas em uma só e mesma língua, sem nem mesmo dialeto ou patuá. Ser um bastardo, um mestiço (...) É aí que a linguagem se torna intensiva, puro contínuo de valores e intensidades. É aí que toda língua se torna secreta, e entretanto não tem nada a esconder, ao invés de talhar um subsistema secreto na língua. Só se alcança esse resultado através de sobriedade, subtração criadora (p. 42-43)

Uma escrita que talvez ainda não exista e que, por isso mesmo, tenha algo de inatural. Uma escrita estranha e que cause estranhamentos.

No “Abecedário de Deleuze”⁶⁶, série de entrevistas, feita por Claire Parnet, filmada em 1988-1989, divulgado entre 1994 e 1995, apresenta a letra A de animal. Deleuze compõe a escrita com o animal. Composição inusitada e inesperada, diga-se.

GD: (...) Os animais emitem signos, não param de emitir signos, produzem signos no duplo sentido: agem a signos, por exemplo, uma aranha: tudo o que toca sua tela, ela reage a qualquer coisa, ela reage a signos (...)

CP: É essa emissão de signos, essa recepção de signos que aproxima o animal da escrita e do escritor?

GD: É. Se me perguntassem o que é um animal, eu responderia: é o ser à espreita, um ser, fundamentalmente, à espreita.

CP: Como o escritor?

GD: O escritor está à espreita, o filósofo está à espreita (...)

A escrita é, assim, esse estado, essa condição de quem escreve, aquele que se situa nos espaços de entre-coisas, num intervalo, num intermezzo de forças, do encontro entre aquele que escreve e aquele que lê, no espaço mesmo em que algo acontece, algo se dá, como uma ideia, um pensamento, uma experiência, algo que transforma, uma passagem, uma ruptura, um deslocamento.

Essa relação entre leitor e escritor segue na mira de Deleuze:

GD: (...) Seria preciso dizer que, no limite, um escritor escreve para os leitores, ou seja, "para uso de", "dirigido a". Um escritor escreve "para uso dos leitores". Mas o escritor também escreve pelos não-leitores, ou seja, "no lugar de" e não "para uso de". Escreve-se pois "para uso de" e "no lugar de". Artaud escreveu páginas que todo mundo conhece. "Escrevo pelos analfabetos, pelos idiotas". Faulkner escreve pelos idiotas. Ou seja, não para os idiotas, os analfabetos, para que os idiotas, os analfabetos o leiam, mas no lugar dos analfabetos, dos idiotas. "Escrevo no lugar dos

⁶⁶ <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video> (acesso em 6/8/2014)

selvagens, escrevo no lugar dos bichos". O que isso quer dizer? Por que se diz uma coisa dessas? "Escrevo no lugar dos analfabetos, dos idiotas, dos bichos". É isso que se faz, literalmente, quando se escreve. Quando se escreve, não se trata de história privada. São realmente uns imbecis. É a abominação, a mediocridade literária de todos as épocas, mas, em particular, atualmente, que faz com que se acredite que para fazer um romance, basta uma historinha privada, sua historinha privada, sua avó que morreu de câncer, sua história de amor, e então se faz um romance. É uma vergonha dizer coisas desse tipo. Escrever não é assunto privado de alguém. É se lançar, realmente, em uma história universal e seja o romance ou a filosofia, e o que isso quer dizer...

CP: É escrever "para" e "pelo", ou seja, "para uso de" e "no lugar de". É o que disse em Mil platôs, sobre Chandos e Hofmannsthal: "O escritor é um bruxo, pois vive o animal como a única população frente à qual é responsável".

GD: É isso. É por uma razão simples, acredito que seja bem simples. Não é uma declaração literária a que você leu de Hofmannsthal. É outra coisa. Escrever é, necessariamente, forçar a linguagem, a sintaxe, porque a linguagem é a sintaxe, forçar a sintaxe até um certo limite, limite que se pode exprimir de várias maneiras. É tanto o limite que separa a linguagem do silêncio, quanto o limite que separa a linguagem da música, que separa a linguagem de algo que seria... o piar, o piar doloroso.

Escrever para forçar a linguagem. *Escrever didática* para forçar a linguagem didática, aquela que recomenda, ordena, classifica, prescreve e salva, até que ela deixe de ser isso e se torne outra coisa... Forçá-la até esgarçar seu tecido, seu texto. Força que transforma. Abandono, esquecimento, passagem, ruptura. Combate, resistência. O que mais se pode fazer? O que mais se pode pensar? Pensar de outro modo, escrever pensando. Por arrebentações, desconstruções, voragens. Em um outro jogo de forças.

- 7. Não argumente. Minta.
 - 4. Não disserte. Desconcerte.
 - 3. Não demonstre. Desmonte.
 - 1. Não termine pelo fim.
 - 300. Nem comece pelo começo.
 - 35. Troque o fim pelo começo.
 - 3. Aproveite e troque tudo.
 - 12. Esqueça os rodapés. Tente os rodopios.
 - 136. Livre-se das referências. Perca-se.
 - 90. Não cite. Vampirize.
 - (...)
 - 89. Não decore. Borre.
 - 55. Não limpe. Manche.
 - (...)
 - 18. Não regule. Fabule.
 - 22. Não explique. Complique.
 - 9. Não empilhe. Cave.
 - 69. Não empaste. Raspe.
 - 33. Não enfileire. Descarrilhe.
 - 88. Não siga o caminho. Saia do trilho.
 - 301. Não focalize. Disperse.
 - 15. Não organize. Embaralhe.
 - 78. Não dê forma. Deforme.
 - 101. Não centralize. Distribua.
- (TADEU, 2007, p. 309)

Uma escrita que mais instabilize do que reforce as certezas, que embaralhe os códigos, os significados, que use restos, fragmentos para pensar outras coisas e pensar de outros modos. Uma escrita que aja como a aula de Barthes (2004b):

Em síntese: periodicamente, devo reconhecer, fazer-me mais jovem do que sou. Com cinquenta e um anos, Michelet começava sua *vita nuova*: nova obra, novo amor. Mais idoso do que ele (compreende-se que esse paralelo é de afeição), eu também entro numa *vita nuova*, marcada hoje por este lugar novo, esta nova hospitalidade. Empreendo, pois, o deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama *pesquisar*. Vem talvez a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (p. 46-47).

Escrita vitalista. Escrita-*vita nuova*. Uma escrita didática (de uma didática) que ainda não existe, não tem língua, nem linguagem. Uma escrita como um meio, um vir-a-ser, sem qualquer solenidade, sem protocolos, sem senhas, sem palavras secretas para acessar um mundo paradisíaco onde reina a verdade.

Uma escrita descontínua, que não se percebesse como sendo uma escrita, que se servisse de papel em branco, ou de máquina, ou de caneta tinteiro, ou do teclado, entre tantas outras coisas, que poderiam ser o pincel ou a câmera. Tudo isso passando muito rapidamente de um a outro, uma espécie de febre e caos (POL-DROIT, 2004).

Inspirando-se na escrita de Foucault, por Deleuze: “escrever é lutar, resistir; escrever é vir-a-ser; escrever é cartografar” (DELEUZE, 2005, p. 53).

E que assim, talvez, se possa produzir escritas didáticas usáveis e disparadoras de pensamentos. Escritas experimentais e, talvez, mais literárias. Escritas didáticas feitas como a menina que rabisca a parede: corpo ereto, cabeça erguida e mãos leves, muito leves...

PENSAVA-SE ESTAR NO PORTO...

Esta tese se voltou à infância. Uma dupla infância. Infância da didática e didática da infância. Movimento atravessado por algumas teorizações foucaultianas em torno do poder pastoral e da governamentalidade, em direção às produções comenianas *Didática Magna*, *A escola da infância* e *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*, notadamente as duas últimas, e os modos como aquela didática produz os infantis e seus modos de vida, com vistas à condução e ao governo (da criança), voltados à salvação dos mesmos (pensada como salvação de si mesmo, inclusive).

A didática na forja comeniana é relacionada à *didaqué*. Essa palavra grega, antiga, que significa instrução. Educação e ensino sob o viés da instrução, do instrucionismo. Palavra frequente nos evangelhos para referir-se ao modo como se ensinava naquele pedaço de mundo do século I da nossa era. Mas também documento escrito no seio das primeiras comunidades cristãs que formavam naquele canto do mundo, daquele tempo incerto. Palavra e documento para instruir o povo. Ensinar. Disponibilizar aos que não conheciam a língua o que diziam as Escrituras. Apontar para o povo o caminho do paraíso. Oferecer ao povo uma novidade: Cristo, o Salvador, aquele que deu a própria vida para a redenção da humanidade, de todos os homens e de cada um deles.

A didática comeniana, aquela *arte de ensinar*, aqui é pensada como uma espécie de tradução dos manuais de civilidade, essa literatura marcante nos séculos XVI e XVII, uma vez que os mesmos se encontravam em circulação por toda a Europa. Tradução-criação. Transcrição. Notadamente, Comenius parte dos manuais, como o de Erasmo (*De pueris*), tanto dos objetos que aqueles tratam – a civilidade, os códigos de uma vida civilizada, urbana –, quanto do estilo escriturário – a injunção, a prescrição – e ainda à sua forma de publicação, circulação e difusão, essa literatura educacional – os manuais.

No entrelaçamento de tais obras dá-se a construção da arte didática, a arte de ensinar, essa arte das artes. Uma expressão da arte de governar os pequenos e, por extensão, o próprio futuro.

Forma de pensar endereçada às crianças e o seu destino, pela via da salvação, de tornarem-se adultas e caminharem em direção à verdadeira vida, a vida eterna, a Deus. O pensamento comeniano visa à salvação e os modos de acessá-la, essa perspectiva que parece ter emergido junto com a didática e seguiu no ocidente instaurando todo um jogo de verdade.

Assim, a infância foi-se fazendo numa trama discursiva como um alvo do poder de uma pastoral educativa, como é a didática comeniana. Disso decorre pensar a didática como um dispositivo de infantilidade, uma vez que nela se articulam saberes, poderes e identidades.

Um saber estreito, talvez, pois as temáticas que listam os índices dos manuais de didática concentram-se em torno de assuntos muito parecidos, como a história da didática, os fundamentos da didática, o planejamento (didático, educacional, de ensino), a avaliação, a relação professor-aluno, a aula, o ensino, a formação de professores... Mas um saber que chegou até nós carregado de poderes, afinal, parece se constituir em torno da didática todo um aparato de saber-poder que não cessa de prescrever práticas, recomendações, orientações em torno do ensino, que incluem ainda publicações, as mais variadas, que dizem como ensinar, como deve ser o “bom” professor, como..., como..., como... Prescrições que funcionam ao modo de um receituário – formas de fazer, modos de usar – que produzem modelos, normas, regras. Forma de pensar e de fazer que parecem saber para onde as coisas vão, para onde o mundo segue, ou melhor, para onde deve ir...

Comenius, esse didata – peregrino, mestre, pastor, inventor –, nos idos do século XVII, pensou em uma didática, voltada à condução das crianças, a guiar as crianças do labirinto do mundo ao paraíso do coração, ao apascentamento dos cordeiros, ao governo das crianças. Uma didática que se apoia no conhecimento das coisas, nos bons costumes e nas virtudes e também na piedade. Na verdade das Escrituras. Na verdade da verdadeira vida, enfim.

Há toda uma tecnologia da salvação em operação na didática comeniana. Uma tecnologia, uma arte didática: formar, conduzir, governar. Tecnologia do poder pastoral. Aquele que destina a todos e a cada um. Aos outros e a si mesmo, esse propósito maior desse tipo de poder. O outro, a criança, esse ser em formação, desde a tenra idade, uma planta que se deve endireitar desde pequena, para não se perder no mundo, um indivíduo que está sujeito à operação do poder pastoral. A si mesmo, a criança, por ela mesma, aquela que conhece o caminho e que adere a ele, que é Deus, aquele que se conhece, se guia, se governa, o indivíduo que se sujeita, ele mesmo, aos exercícios da pastoral educativa da arte didática.

O que se tem aí é toda uma infantilização dos infantis em curso. Produção de uma identidade específica – a criança educada, obediente, crente, fiel. Produção de um modo de vida infantil – a criança sujeita à arte didática, a criança que se sujeita à arte didática. O que está em jogo ali é justamente ensinar aquilo que se é, aquilo se pode ser. Poder-ser. O

indivíduo, assim, é colocado num jogo em que se é obrigado a falar sobre si mesmo, criar-se a si mesmo, narrar-se, descrever-se, inscrever-se, dar-se a conhecer ao outro. Tecnologia do eu. Técnica de si. O si seria, então, o fim último do poder pastoral da arte didática.

O infantil, assim, estaria irremediavelmente na mira dos adultos, em uma relação de dependência dos adultos, aqueles que inculcariam nos primeiros os valores, os códigos de uma vida moral. A infância, por sua vez, estaria, a partir de então, conformada a toda uma rede de saberes e poderes em torno da educação. A infância como objeto da educação. O infantil a ser educado.

A tríade comeniana constituída por razão, linguagem e ação – essa ordem mais adequada aos adultos –, consistiria o cerne da educação. Disso decorre reconhecer o caráter progressivo da pedagogia de Comenius e ainda o papel dos exercícios de tais ações. Na conjunção de tais qualidades, produz-se toda uma geografia moral em torno da instrução, como a casa, a escola, a cidade. Espaços de relações entre adultos e crianças, a partir das quais os primeiros agem sobre os segundos. Espaços que se propunham a educar os pequenos. Pela instrução – esse modo de educar de Comenius – as crianças eram postas no mundo adulto, marcado, fundamentalmente, pelo cristianismo. Comenius, como um representante do reformismo luterano, situa a educação das crianças como um projeto que atinge as famílias, a igreja, a comunidade, os estados, os governos. Ninguém ficaria de fora dessa empreitada.

Prática de governo que se estende pela escrita, de uma escrita que conduz, governa a infância. Uma escrita didática que ao nomear a criança acaba por inventá-la e consigo toda a infantilização dos infantis. Escrita didática como uma *didacografia*, a escrita tipográfica que imprime sobre os corpos infantis o poder-saber de sua didática. Essa economia escriturística em torno da qual se concentra toda uma série de enunciados e efeitos de verdade, como organização, ordenamento, racionalidade técnica, ensino, aprendizagem. Escrita que é bem um modo de pensar em educação e faz da didática um jeito de escrever em educação, quais sejam a prescrição, a normatização e a naturalização, da infância e das práticas pensadas para elas. Prescrição moral. Normatização das condutas. Escrita didática destinada à salvação e que, ao parece, segue produzindo ressonâncias em torno do salvacionismo didático.

Assim, o infantil tinha a sua novidade capturada. Em nome de Deus e seus entornos. Ação das boas almas ou será justamente o seu oposto? Movimento de toda uma vida ou “antivida” ou aquilo que retira da vida aquilo que é vida, em última instância, vai saber... Em nome do saber. Redenção. Conversão e adesão. Compaixão. Obrigação. Benevolência.

Expição dos pecados. Disciplina. Verdade. E uma outra tríade: saber-poder-identidade. Educação. Pedagogia. Didática. Currículo. Da salvação, da perdição, da danação. De peregrinos, em meio ao mundo, que assim seja...

Amar, amor

Acontece que “(...) Deus, para exprimir seu amor por nós, nos chama de filhos, não encontrando designação melhor” (COMENIUS, 2011, p. 1). O mesmo Deus, ainda, “ama tão efusivamente as crianças que as tornam instrumentos peculiares da glória divina, como atestam as escrituras. *Pela boca das crianças e bebês, tu o firmaste, qual fortaleza, contra os teus adversários, para reprimir o inimigo e o vingador* (Salmos 8, 3)” (p. 3). E mais, teria sido em nome desse amor que “Deus dotou todos os seres animados de um amor tão grande por sua prole, que eles chegam a colocar em risco a própria integridade e segurança para cuidar de seus filhotes” (p. 4).

“Nosso amor ao próximo – não é ele uma ânsia por nova propriedade? E igualmente nosso amor ao saber, à verdade, e toda ânsia por novidade?” (NIETZSCHE, 2012, p. 9). Tão triste, que até se duvida se é realmente amor ou se trataria mais de outra coisa. Palavra antiga. Espécie de retórica em educação. O amor, esse vício. Há quem diga que esteja a exercer seu poder pastoral, agora sob o viés do mercado editorial das publicações contemporâneas, de Chalita e seus similares: Quem ama, educa! (TIBA, 2002); Educação: a solução está no afeto (CHALITA, 2001); Pedagogia do Amor (CHALITA, 2005); Pedagogia do Amor III (FREITAS, 2006)...

Salvacionismo didático. Reino dos excessos...

Conduzir

As crianças, “(...) não havendo sido conspurcadas pelas tentações do pecado, elas seguem o Cordeiro aonde ele vá (Apocalipse 14, 4) e assim continuarão desde que conduzidas pela sagrada educação” (COMENIUS, 2011, p. 3).

Afinal, pedagogia é isso, não? A arte de conduzir. Mas, para onde mesmo? E quem haverá de ocupar essa posição de condutor ainda hoje?

Cuidar, cuidado

Para se atingir a salvação, era preciso cuidar, zelar por ela, traçar todo um percurso que levasse a Deus. Percurso esse que o próprio Deus teria inspirado Comenius, afinal, “se Deus atende ao pedido dos corvos, fornecendo alimento em abundância aos seus filhotes, porque Ele não haveria de cuidar das crianças, sua própria imagem?” (COMENIUS, 2011, p. 5).

Em um provérbio espanhol (no filme *Cría cuervos*, de Carlos Saura, 1976; na música homônima de José Luis Perales e Federico Mompou): “cría cuervos y te sacarán los ojos”.

É pagar para ver, se ainda restar algum olho bom...

Dever, deveres

A vida é uma dívida e os viventes, devedores. Dever de ser temente a Deus. Dever de conhecer as coisas, como uma forma de conhecer-se. Dever de ser bom, virtuoso. Dever de ser piedoso.

E outros deveres: fazer silêncio, respeitar a professora e os colegas de classe, seguir os combinados, os contratos didáticos, as regras...

Formar, formação

A criança. Essa matéria informe, disforme, deformada. Coisa bruta. Há que se exercer sobre ela toda uma força. Formação. Dar-lhe uma forma. Moldá-la. Uma vez que, “ninguém pense que a juventude possa ser formada voluntariamente e sem esforços. Pois uma pequena muda não se transforma em árvore se não for plantada, regada, cuidada, protegida e escorada” (COMENIUS, 2011, p. 11).

E mais, “(...) O homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda a sua vida” (p. 15).

É tanto esforço, tanta força, que a criança-barro escapa pelos dedos...

Futuro

O futuro, esse destino da criança. Tornar-se adulta, ser salva. Salvar-se. Do mundo, da vida, dela mesma. Mas haveria ainda um outro futuro. Aquele em que se teria, então, uma infância que escapa à moral salvacionista da arte didática, ao destino incontornável de ser aquilo que se deve e pode ser (a infância-destino). Uma infância outra. Infância-fabulação. Uma infância do mundo real, da vida que se vive. Aqui e agora. Nada de angelical, santa, celestial. Infância desinfantilizada. Uma infância-resistência. Uma forma de vida, um modo de luta contra essa (auto)sujeição moderna sobre os infantis que habitam os discursos e as práticas contemporâneas das didáticas. Pensar a infância de outro modo, pensar as didáticas da infância de outro modo. Em algum lugar há de ter uma saída...

Mosaico

No mosaico do pensamento comeniano, vê-se a ação dos poderes da arte didática. Matérias de pensamento e de escrita didática. Uma glosa. Em estado líquido. Percola. Infiltra. Penetra. Por sua capilaridade, passa de uma camada a outra, de um estrato a outro.

Pelos textos de Comenius circula toda uma série de elementos que constroem discursivamente as formas de vida infantis e tão bem se articula com o cristianismo na ocidentalização do mundo.

Mosaico por meio do qual a discursividade da *arte de ensinar* liga-se a outras discursividades, mais atuais, inclusive.

Assim, qualquer semelhança-diferença com essas últimas pode não ser mera coincidência, mas um outro efeito do texto. Potência do pensamento, exercícios de invenção, de variação, mas também “lugares-comuns, chavões, clichês, jargões, máximas, bordões, estereótipos, palavras de ordem, fórmulas, besteiras, ideias herdadas, convencionais, medíocres, estúpidas e afins” (CORAZZA; AQUINO, 2011).

Porém, esta tese se lança ainda a outros movimentos, outras inquietudes. O que se apresentou aqui pode ser pensado como uma obra de uma série imaginária nomeada *Didaticografias*, que se dedica ao exame das escritas didáticas, e estas existem aos montes por

aí. A didática como um gênero de escrita em educação, como uma forma de produção de algo, uma maneira de fazer algo funcionar (ou permanecer inerte). Uma experimentação para seguir pensando a educação a partir das formulações da didática.

Afinal, o que (se) cria e recria a/na didática (da/para a infância)? Pergunta que se mantém aberta. Para a qual não haverá resposta, mas uma vontade de continuar pensando...

“(...) E de novo se é lançado ao alto mar” (DELEUZE, 2004, p. 118). Este mar-horizonte de movimentos, de outras pesquisas, outras perguntas.

Uma didática por vir, no entrelaçamento dos tempos desiguais, sem um horizonte fixo...

Mar aberto.

É disso que se trata.

ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES, HERÁCLITO. *Os pensadores originários*. 4 ed. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, set/dez 2011.

_____. *Corpo e infância*. In: Projeto cinema e corpo. São Paulo: Cinusp, 2013a. Encontrado em <http://www.youtube.com/watch?v=hRyK-I-VsYI> (acesso em 6/agosto/2014).

_____. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do expert no governo docente. *Educação*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago 2013b.

_____. A infância como solidão: mutações da experiência educacional contemporânea. Mimeo. 2014.

_____; VIEIRA, Elisa; IBRI, Bartira. *Miríade 290: o que pode a escrita*. São Paulo: Annablume, 2009.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, George (org.). *História da vida privada*, 3. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 13 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Aula*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2004b.

_____. *A preparação do romance. Vol 1*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BÍBLIA. *Bíblia de Jerusalém*. 7 impressão. São Paulo: Paulus, 1995.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. Edição Pastoral. 56 edição. São Paulo: Paulus, 2005.

BOTO, Carlota. Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distinção de classe. *Cadernos de Pedagogia*. Ano I, v. 1, jan/jul 2007.

_____. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2). Universidade do Minho, 2010.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; _____ (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

_____. Artes de governar a infância: linguagem e naturalização da criança na abordagem da educação infantil de Reggio Emilia. Belo Horizonte. *Educação em revista*, n. 48, dez, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Rumo a uma nova didática*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CARVALHO, Irene Mello. *O processo didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1979.
- CAULY, Oliver. *Comenius*. O pai da pedagogia moderna. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. As artes de fazer. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. 6ª ed. São Paulo: Gente, 2001.
- _____. *Pedagogia do amor*. A contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. 3ª ed. São Paulo: Gente, 2005.
- CHIQUEITO, Ricardo Santos. *Planejamento de ensino: formas de ver, maneiras de dizer a política curricular*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. 5 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- _____. *O labirinto do mundo e o paraíso do coração*. Bragança Paulista: Comenius, 2010.
- _____. *A escola da infância*. São Paulo: Unesp, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. O construtivismo como significado transcendental do currículo. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. História da infância sem fim. 2 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.
- _____. Uma vida de professora. Ijuí: UNIJUÍ, 2005a.
- _____. O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90. Jan/abr 2005b.
- _____. *Artistagens*. Filosofias da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Pedagogia dos sentidos: a infância informe no método Valéry-Deleuze. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2013.
- _____; AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Dicionário das ideias-feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, Carlos Rubens de Souza. *O pastorado cristão e o dispositivo pedagógico: elementos para uma arqueogenealogia da educação escolar*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Kafka*. Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: Michel Foucault, filósofo: Gedisa, 1990. Texto extraído de www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.

_____. *Conversações*. 1ª reimp. São Paulo: 34, 2004.

_____. *Foucault*. 5 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Crítica e clínica*. São Paulo: 34, 2006.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 2*. São Paulo: 34, 2002a.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 4*. São Paulo: 34, 2002b.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1*. São Paulo: 34, 2004a.

_____; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

_____. Abecedário de Deleuze. In: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-integral-do-video> (acesso 6/8/2014).

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIDAQUÉ. O catecismo dos primeiros cristãos para as comunidades de hoje. 18 ed. São Paulo: Paulus, 2011.

DOBSON, John. *Aprenda grego do Novo Testamento*. 7 ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam. Da criança de rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Volume 1: uma história dos costumes*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ERASMO. *De Pueris*. 2 ed. São Paulo: Escala, 2008.

FEITOSA, Charles. *O que é isto – filosofia pop?* In: LINS, Daniel. Nietzsche e Deleuze. Pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FEUERBACH, Ludwig. *A essência do cristianismo*. Campinas: Papirus, 1988.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Coleção Folha Grandes Fotógrafos*. Infância. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Raymond Roussel*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999a.

- _____. *Loucura, Literatura e Sociedade*. In: _____. *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Ditos & Escritos I*. 1ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999b.
- _____. *Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista*. In: ESCOBAR, Carlos Henrique. *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.
- _____. *Microfísica do poder*. 20 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.
- _____. *A ordem do discurso*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2004b.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3 ed. 2 reimp. Rio de Janeiro: NAU, 2005.
- _____. *História da Sexualidade. A vontade de saber*. 17 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- _____. *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*. In: _____. *Estratégia, poder-saber. Ditos & Escritos IV*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.
- _____. *A filosofia analítica da política*. In: _____. *Ética, estética, sexualidade, política. Ditos & Escritos V*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.
- _____. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *O que é um autor?* 7 ed. Lisboa: Passagens, 2009a.
- _____. *História da sexualidade, 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.
- _____. *Governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- _____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- _____. *Conversa com Michel Foucault. Ditos & Escritos volume VI. Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.
- _____. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.
- _____. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *As técnicas de si. Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Ditos & Escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FREITAS, Marcos Cézar; KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Nilson Guedes. *Pedagogia do amor. Caminho da libertação da relação professor-aluno*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GASPARIN, João Luis. *Comênio. A emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, George (org.). *História da vida privada*, 3. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOFF, Sandino. Escola Pública Religiosa. Intermeio. Revista do Mestrado em Educação. 4 (8): 108-120. Campo Grande: UFMS, 1998.

_____. A nova arte de ensinar nos inícios da Modernidade. 29ª Reunião Anual ANPED. GT História da Educação. Caxambu, 2006.

_____. Apresentação. In: RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar*. Campinas: Editores Associados, 2008a.

_____. A nova arte de ensinar: uma atividade de oficina. Revista HISTEDBR On-line, n. 31, p. 67-82. Campinas, Set 2008b.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAEGER, Werner. *Cristianismo primitivo e a paideia grega*. Lisboa: Edições 70, 1991.

KISHIMOTO, Tizulo Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (orgs.). *Em busca da pedagogia da infância*. Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOHAN, Walter. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Não há alteridade sem verdade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____; LARA, Nuria Perez (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, 19, 2002b.

_____. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEBRUN, François. As reformas: devoções comunitárias e piedade pessoal. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, George (org.). *História da vida privada*, 3. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991)

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MASETTO, Marcos. *Didática*. A aula como centro. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

MATE, Cecília Hanna. *Didática e história: encontros possíveis*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MATOS, Marly de Bari. *O estudo do termo pueritia nos séculos I e II DC*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATTOS, Luiz Alves. *Sumário de Didática Geral*. 9 ed. Rio de Janeiro: Gráfica, 1970.

MONTAIGNE, Michel. *Os ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder*. A conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

_____. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Didática Geral Dinâmica*. 9 ed. São Paulo: Atlas, 1983.

_____. *Introdução à Didática Geral*. 16 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, João Luiz. Os princípios fundamentais de Ratke e Comênio para a universalização do ensino escolar. Revista HISTEDBR On-line, Número Especial, p. 215-226. Campinas, Maio 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Vozes, 2007a.

_____. *O livro do filósofo*. São Paulo: Escala, 2007b.

_____. *O anticristo e ditirambos de Dionísio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *100 aforismos sobre o amor e a morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OGIBA, Sonia. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OLIVEIRA, Helenara. Planejamento: uma prática articulada com o tema cultura. In: HICKMAN, Roseli Inês. *Estudos Sociais*. Outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância*. Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, Isidro Pe. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. 8ª ed. Braga: Apostolado da Imprensa, 1998.

PIAGET, Jean. *Jan Amos Comênio*. Recife: Massangana, 2010.

POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault, entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

- RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a Nova Arte de Ensinar*. Campinas: Editores Associados, 2008.
- REGIMENTO Escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emília. Reggio Emília: Reggio Children, 2012.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, George (org.). *História da vida privada*, 3. Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Dossiê Infância e Adolescência. v. 19, n. 37. São Paulo: ANPUH/Humanitas, 1999.
- REVISTA EDUCAÇÃO. Edição Especial. Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo: Segmento, s/d.
- REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE. Infância e Educação. v. 35, n. 3. Set/dez 2010.
- REVISTA EXAME. Edição 1060. Ano 48. N. 4. 5/3/2014. São Paulo: Abril.
- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROBINSON, Edward. *Léxico grego do Novo Testamento*. Rio de Janeiro: CPAD, 2012.
- RODRIGUES, Maria Bernardette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. *Planejamento em destaque*. Análises menos convencionais. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emília ou da educação*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SALES, S. Francisco. *Filotéia ou Introdução à vida devota*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SCHMITZ, Egídio Francisco. *Fundamentos da didática*. 7 ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- _____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.
- STORNIOLO, Pe. Ivo; BALANCIN, Euclides Martins. Tradução, Introdução e Notas. *Didaqué*. O catecismo dos primeiros cristãos para as comunidades de hoje. 18 ed. São Paulo: Paulus, 2011.
- TADEU, Tomaz. Políptico. *Educação em Revista*, v. 45, 2007.
- TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* São Paulo: Gente, 2002.
- TURRA, Clódia et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 11 ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1998.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 9 ed. Porto Alegre: Globo, 1986.
- VEIGA, Ilma Passos (coord.). *Repensando a Didática*. 5 ed. Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. Educação & Realidade. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. v. 21, n.2, jul/dez. 1996.

_____. Planejamento e avaliação educacional: uma análise menos convencional. In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel. *Planejamento em destaque*. Análises menos convencionais. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Algumas raízes da Pedagogia Moderna. In: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, Lauraci Dondé; POLENZ, Tamara (orgs.). *Pedagogias em conexão*. Canoas: ULBRA, 2004.

VENÂNCIO, Renato Pinto; RAMOS, Jânia Martins. Edição, apresentação e notas. In: GUSMÃO, Alexandre. *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa do “caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades reguladas*. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Foucault*. O pensamento, a pessoa. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

_____. *Quando nosso mundo se tornou cristão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.