

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED

Linha de Pesquisa: Filosofia da Diferença e Educação
Área temática: Metainfanciôffísica

Deniz Alcione Nicolay

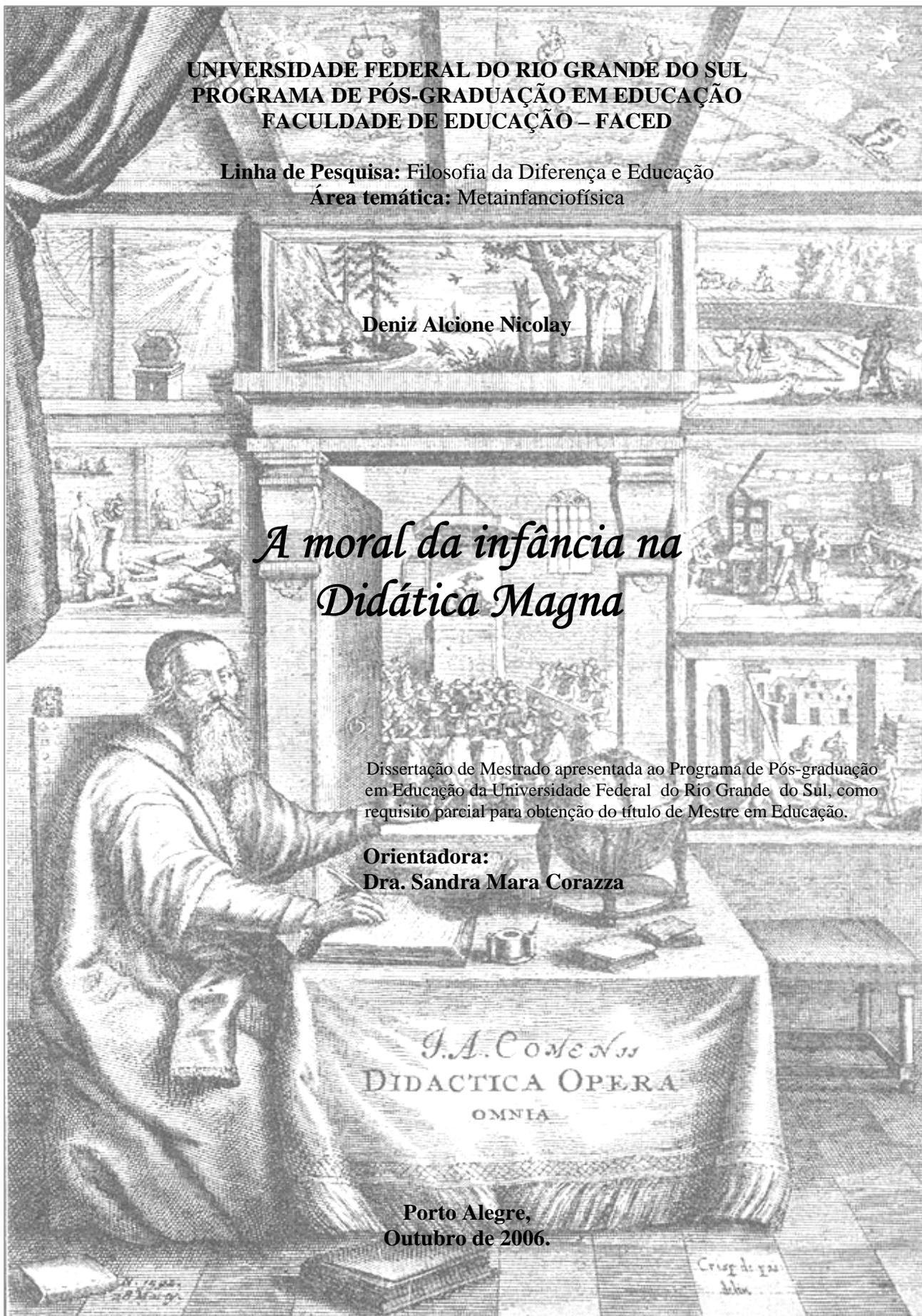
A moral da infância na Didática Magna

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Dra. Sandra Mara Corazza

J. A. Comenius
DIDACTICA OPERA
OMNIA

Porto Alegre,
Outubro de 2006.



Escrever é dobrar o fora, como faz o navio com o mar.

Sandra Corazza

RESUMO

A Dissertação trata dos valores morais que balizaram a noção de infância na Modernidade. Utiliza a *Didática Magna* do pastor morávio Jan Amós Comenius, escrita no século XVII, para interpretar o teor das forças (ativas ou reativas), que produziram o “bom ou o mau” da infância no processo de escolarização. Processo este, definido pela produção dos mecanismos comenianos de escolarização, ou seja, da gradação, da instrução simultânea e da ordem exata em tudo. Para isso, esta Dissertação incorpora os elementos da crítica genealógica nietzschiana sobre a moral cristã. Esses elementos são conhecidos como: ressentimento, má consciência e ideal ascético. Por meio deles, esta Dissertação segue a trajetória dos valores infantis, até chegar no seu niilismo supremo, na vontade de nada. Por isso, a infância é tratada como uma tipologia móvel, tanto na *Didática Magna* quanto na obra de Erasmo ou de Rousseau, uma vez que a intensidade de seus postulados morais sofreu e exerceu influências por toda a Pedagogia Moderna. Entretanto, ela procura refutar o ponto de vista histórico, a fim de ficcionar o passado, os valores, as imagens, que cristalizaram o sentimento moral em torno da noção de infância. Assim, ela também procura experimentar formas de expressão, de crítica, de conteúdo, para superar a concepção binária que produziu uma forma de ser e de pensar distante dos movimentos da vida. Ou seja, da alegria, do riso, da dança, da afirmação.

Palavras-chave: Infância, moral, Didática Magna, força, vontade.

ABSTRACT

The Dissertation deals with moral values which mark out the conception of childhood in Modernity. It uses the *Didáctica Magna* of Moravian shepherd Jan Amos Comenius. It was written in the XVII century in order to interpret the drift of strength (active or reactive), which produced the good or the bad part of childhood during the school process. This process is defined by the production of school Comenian mechanisms, that is, of gradation, simultaneous instruction and precise order in everything. This Dissertation incorporates the elements of Nietzschean genealogical criticism about Christian moral. Such elements are known as resentment, bad conscience and ascetic ideal. Throughout such elements, this Dissertation follows the childish value trajectory, until it reaches its supreme disbelief. For this reason, childhood is treated in both *Didáctica Magna* and Erasmo's or Rousseau's work as a movable form, since the intensity of its moral rules suffered and brought influences to Modern Pedagogy. However, it claims to refute the historical point of view so that the past, the values, the images, which crystallized the moral feeling around the childhood, may be turned into fiction. Thus, it also endeavors to try ways of expression, criticism, and content in order to overcome the binary conception that has produced a way of being and thinking far away from life movements, that is, cheerfulness, laughter, dancing, affirmation.

Key-words: childhood, moral, *Didáctica Magna*, strength, will.

AGRADECIMENTOS

Para Elcida, Joana e Nilva, as três mães da minha infância.

Para o BOP, Karen, Luciano, Chico, Luciane, Ester, Paulo, Cláudia, Rosiara, os que foram e os que estão.

Para Sandra Corazza, pelas incansáveis leituras e correções, com respeito e admiração.

Para os alunos e colegas professores do Colégio 25 de Julho (Novo Hamburgo RS).

Para minha família e para a infância de de cada um de nós.

Para as infâncias que ainda não floresceram.

SUMÁRIO

<i>Retratos do paraíso. A modo de apresentação.....</i>	<i>08</i>
<i>Um Deus-criança na Didática Magna.....</i>	<i>20</i>
<i>Como a infância chegou a ser o que ela não é.....</i>	<i>30</i>
<i>Ascetismo do infantil-nobre de Erasmo.....</i>	<i>52</i>
<i>O infantil-evangélico ou a má consciência comeniana.....</i>	<i>69</i>
<i>A máscara de Emílio.....</i>	<i>84</i>
<i>O(s) bom(ns) e o(s) mau(s) da infância.....</i>	<i>96</i>
<i>Por uma infância imoral.....</i>	<i>116</i>
<i>Referências.....</i>	<i>128</i>

LISTA DE FIGURAS

- Fig. 1:** “Capa da *Orbis sensualis pictus*”p.29
- Fig. 2:** “Homens trabalhando” (*Orbis sensualis pictus*).....p.51
- Fig. 3:** “Invitatio. Kindisch” (*Orbis sensualis pictus*).....p.68
- Fig. 4:** “XXXVI. Septem aetates hominis. Die lieben alter der Mensch.”(*Orbis sensualis pictus*).....p.83
- Fig. 5:** “Schola. Die Schul.” (*Orbis sensualis pictus*).....p.95
- Fig. 6:** “ CXXII. Urbs. Die Stadt.” (*Orbis sensualis pictus*).....p.115

Nota: As figuras 3, 4, 5 e 6 foram extraídas de uma obra rara sobre Comenius. Provavelmente sem tradução para o português. Trata-se de um seminário sobre Comenius, organizado por um professor de Leipzig em 1905, chamado de H. Luthner. O livro está citado nas referências finais.

RETRATOS DO PARAÍSO. A MODO DE APRESENTAÇÃO

Um retrato é algo que imortaliza, numa fração de segundos, um gesto, um sorriso, uma fisionomia marcante, uma paisagem inesquecível, mesmo preso no formato da moldura e expresso na dureza do papel. Mas não é por sua frieza natural, material ou, até mesmo, estética, que os antigos retratos nos provocam a imaginação. Pois todo retrato, a contar de seu instante de existência, já é passado. É pela vontade de voltar no tempo, de repetir o mesmo fragmento de tempo, de esquecer o presente e reviver o passado, que os antigos retratos se parecem como espectros inesquecíveis e, assim, desassossegam. Nessa constituição, como entidade espectral, os retratos simbolizam aquilo que já foi, mas que a todo o momento podem retornar ao presente, basta invocá-los. E, para retornar ao presente, para encarnar novamente a vitalidade da figura original, eles devem estar ligados à memória de quem os visualiza como algo profundamente inesquecível. Algo que representa o verdadeiro ideal, para o qual todos devem retornar e, retornando, seguir em direção ao futuro. Tal procedimento, o de prisioneiros do passado, ajuda-nos a encontrar coragem para descortinar o presente, pensar o inusitado da vida, pintar novas telas, escrever novas páginas. Porém, sempre sobre uma velha história. Uma história que diz do nascimento do Bem entre os homens e da confiança no seu futuro abençoado. Talvez por isso vivamos dos espectros, das sombras, dos sentimentos envelhecidos, dos valores caducos.

Vivemos, desse modo, profundamente marcados por um estado de nostalgia absoluta, porque nunca tivemos coragem suficiente para negar a falácia da gênese do homem, do mundo ou de Deus. Somos, para nós mesmos, “homens do desconhecimento”¹, uma vez que continuamos a procurar, numa instância metafísica, o paraíso perdido do Reino de Deus. Nessa procura infundável, criamos valores que acreditamos servir para tudo aquilo que pensamos, falamos, escrevemos e vivemos. Por isso, uma velha história sempre retorna para conter a radicalidade daquilo que realmente de novo acena no horizonte e, assim, o que é

¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.8.

novo só pode nascer envelhecido. O novo nasce envelhecido porque paira sobre sua cabeça uma entidade espectral. Uma entidade que é capaz de provocar-nos um medo terrível. É, então, por meio desse medo incontável, provocado pela entidade espectral, que acabamos aprendendo a interiorizar um sentimento que nos frustra a todo o instante, pois nunca alcançamos o paraíso prometido, nem o negamos em toda sua extensão. Continuamos, portanto, a acreditar nas pretensas verdades, que dizem do futuro como um tempo melhor que o presente, mas nunca nos desprendemos do passado.

Continuamos, assim, numa trajetória para reconquistar o paraíso de onde fomos expulsos por Deus, conforme a gênese bíblica cristã. Por mais que neguemos um Deus, parece que continuamos a pôr outra coisa em seu lugar. Quer essa outra coisa seja a história da metafísica platônica, quer seja a metafísica da história hegeliana. Em verdade, é o mesmo metarrelato cristão da criação do mundo pelo Deus Pai e da redenção pelo Deus Filho que ocupa, indiretamente, os discursos salvacionistas que reivindicam a condição de verdade. Ou seja, enquanto esse sentimento de amolecimento dos instintos, de privilégio a um bem comum, de excesso de confiança no progresso, cristalizar a miríade discursiva, que constituímos e que nos constituem, estaremos ainda a falar da reconquista do paraíso. Por isso, somos frustrados constantemente por tudo aquilo em que depositamos nossas esperanças. Existe, pois, toda uma carga negativa que tem pesado sobre as idéias, as pretensões daqueles que querem fazer história, serem a história, a partir do mito do paraíso.

O mito do paraíso se nos apresenta sobre diversas formas, retratos, cores, sujeitos, uma vez que os metarrelatos de fundo cristão são especialistas em revestir seu ideal. Talvez por isso aprendemos a acreditar em palavras como: democracia, liberdade, sujeito, progresso, Modernidade, civilização, cultura, revolução, Pedagogia, Psicanálise, crítica, práxis, Construtivismo, História, Estruturalismo, moral, ideologia, Marxismo, ciência, e outras tantas impregnadas nas promessas de mudanças que ouvimos, lemos e vivemos. Porém, mesmo sob diversas formas, o fundo do mito paradisíaco permanece sempre igual. No fundo, ocorre a predominância da ascética cristã da culpa, castigo e expiação, ou seja,

uma vontade de salvar o gênero humano da maldição divina. Maldição esta, imposta pelo pecado original na gênese do cristianismo. O que parece, portanto, querer estabelecer uma distância crítica da tradição cristã como, por exemplo, o *logos* filosófico racional ou, até mesmo, o imperativo categórico kantiano, apenas continua a prolongar a doença cristã por excelência. Uma doença que precisa contaminar os fortes para salvar os fracos, pois os fracos são a verdadeira imagem e semelhança de Deus. Pelo menos, é o que reza todo o catecismo cristão que considera a vida de Deus Filho, Jesus, como a expressão máxima para todo crente encontrar o caminho do paraíso. Compreendemos, deste modo, que a mesma fábula da verdade serve tanto para a narrativa mítica da gênese cristã, quanto para a formação de todo o *logos* da ciência moderna. E, assim, *mito* e *logos* não podem ser nem verdadeiros, nem falsos, mas apenas uma mesma linguagem em que a referência fundamental se perde num horizonte em contínua profusão de cores.

Mas como entidade espectral que é, o paraíso assombra a todo instante. Ele é parte inconsciente de um mecanismo de memória coletiva, porque apela pela compaixão das pessoas, pelo amor ao próximo, por uma vontade fundamental de salvar a humanidade. Com isso, vai se alastrando, capturando almas livres para miná-las de profundas inquietações, como se o sinuoso caminho pela Terra dependesse de toda a afirmação de um bem universal. Aliás, fazer o bem é um dos quesitos para reencontrar o caminho do paraíso, para integrar-se ao séqüito dos eleitos de Deus, uma vez que toda fábula exige um final feliz para seus personagens. Por isso, acreditamos nas mentiras que se fazem verdades irrefutáveis, pois elas nos proporcionam a segurança de chegar ao final, ou melhor, nos reconfortam com a idéia de ter um final feliz. Mesmo que essa felicidade esteja numa realidade supraterrena e seja tão incerta quanto todo o mito criacionista pregado pelo cristianismo. Talvez devêssemos separar todos os preconceitos teológicos daquilo que se forja, em cada indivíduo, como seu sentimento moral. Pois toda a dualidade de pensamento, acerca de juízos de valor é definida pela instância máxima de um Deus, Senhor do Bem. Portanto, se o Paraíso é uma entidade espectral que sempre retorna é porque encarna modos de

vida excessivamente moralizados. É como se o estado paradisíaco, além de ser uma promessa, se servisse do próprio corpo humano como modelo ideal. Um modelo que tem como referência suprema o corpo de Cristo.

Nesse caso, na trajetória da inculcação da moral cristã, foi a infância, nos discursos da Pedagogia Moderna, que se transformou em estado paradisíaco. Por meio do corpo infantil, toda a escatologia cristã realizou-se como fundamento moral indiscernível das ações educativas. Por isso, a supervalorização do ser infantil como modelo nuclear nos discursos salvacionistas é apenas uma forma de fixar um padrão moral e, com isso, pôr em funcionamento toda a maquinaria escolar, que desde o século XVII ocupa o cenário pedagógico. Essa maquinaria escolar, projetada há quase quatrocentos anos, continua a operar, apesar de seu visível esgotamento e da desvalorização da própria infância como referência de valor universal. Temos, assim, uma desvalorização dos próprios fundamentos que produziram uma infância boa para as narrativas de escolarização; aliás, não existe, nem nunca existiu qualquer fundamento que não fosse a velha moral cristã de expiação pelos pecados humanos. Mas trata-se de uma moral da decadência, que preza o enfraquecimento da potência instintiva no ser humano, aniquila toda novidade radical em nome do Reino de Deus, e desvaloriza a experiência estética em proveito da instrumentalização científica, tornando-se um ciclo vicioso do mesmo e do igual. Tal moral conduz a infância, inevitavelmente, ao seu niilismo supremo, ou seja, ao grau máximo de ausência de qualquer sentido e valor.

Nesse cruzamento, entre moral e infância, pretendemos visualizar as implicações, descontinuidades, forças, valores, corpos, disputas, linguagens, mecanismos, fábulas, princípios, imagens, que produziram os atributos agregados à noção de infância nas narrativas da Pedagogia Moderna. Para isso, recorreremos à principal obra didática da Modernidade, escrita no século XVII, pelo pastor morávio Jan Amós Comenius, a *Didática Magna*, porque na *Didática Magna* encontramos todos os movimentos do messianismo cristão à procura do paraíso, como a expulsão, a nostalgia e a promessa de reconquista. Porém, essa reconquista somente será possível quando o corpo infantil for transformado em matéria pedagogizável, ou seja, quando se tornar o paraíso da Pedagogia

Moderna. Nesse sentido, a pedagogia significa uma forma de controle das forças instintivas do infantil, um modo de inculcação dos valores morais provenientes da matriz cristã, uma arte da repetição de exercícios mecânicos e, principalmente, o fundamento utópico das narrativas salvacionistas que acreditam num futuro melhor. Logo, a *Didática Magna* concentra todos os principais postulados que justificaram a necessidade de tornar a infância o alvo da escolarização na Modernidade.

Por isso, nesta Dissertação, nada do que possa reivindicar o caráter de verdade pode ocupar nossa preocupação, uma vez que a verdade é pura ficção, interpretação, fábula, que, num jogo agonístico de forças, acreditou-se real. Se procuramos a *Didática Magna* é para fraturar as figuras que nos permitem instalar comodamente o presente. É para nos mover contra os postulados que se dizem inquestionáveis, porque são como espectros que rondam o nascimento do novo no solo da pedagogia. É para desmascarar a boa vontade do pensamento de Comenius, que promete o Reino de Deus em troca do corpo infantil como matéria educável, para, com isso, inseri-lo na maquinaria de escolarização moderna. Porque: “O corpo é, sem dúvida, lugar do sagrado, pois é nele que se mostra a tensão entre a virtude e o pecado. Mas ainda, o corpo é o lugar da expressão do poder e da redenção divina.”² É para suspeitar do moralismo otimista e do amor pedagógico, que encontra na vida de Cristo sua máxima expressão. É para ficcionar a idéia de uma infância naturalmente boa e, assim, desestabilizá-la, fazê-la entrar em crise, minar seus fundamentos morais, tão bem definidos na *Didática Magna*. Sobretudo, é para jogar com o pensamento, com as idéias, com as verdades inquestionáveis, fazendo explodir uma infância homogênea e, contra a linearidade da história paradisíaca, multiplicar trajetórias no caminho do desconhecido. Portanto, renunciamos à qualquer pretensão de dizer a verdade sobre o ser infantil da história da infância, sobre a importância disso ou daquilo para a formação de uma suposta consciência moral, tampouco nos interessam as promessas utópicas de um mundo melhor pela via educativa.

² PEREIRA, Nilton M. *História de amor na educação freiriana: a pedagogia do oprimido*. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p.167. (Tese de Doutorado em Educação).

Preferimos, antes de tudo, a arte do esquecimento ativo³ contra qualquer afirmação de valor em si. Pois, para viver sem a sombra de um Deus, sem o retorno de um mesmo ou de um igual, precisamos negar todo e qualquer metarrelato sobre a origem mítica (ideal) do bem entre os homens. Por isso, tratar d'*A Moral da infância na Didática Magna* é como promover a dessacralização dos qualificativos religiosos atribuídos à constituição identitária da infância na Modernidade. Com isso, temos que reconhecer a distância frágil que separa o infantil do que propriamente foi feito dele, por meio da interiorização da moral cristã. E se essa interiorização foi beneficiada pela massificação emergente do mundo do trabalho burguês é porque a escola segue à risca o postulado comeniano de tornar-se uma verdadeira “oficina de homens”⁴. Ou seja, a infância na Modernidade é alvo de um processo de rebanhização, de apequenamento, como animal homem que é e, portanto, despotencializada de toda sua inteligência instintiva. Tal situação, de vulgarização moral da infância, demonstra apenas a relatividade e a fragilidade dos postulados educativos produzidos pela *Didática Magna* de Comenius. Logo, a desvalorização da infância como ideal paradisíaco nos discursos salvacionistas, é conseqüência de um sentimento nostálgico, provocado pelo niilismo intrínseco à própria idéia de infância. Talvez por isso devêssemos desenvolver a arte do esquecimento, para imaginar uma infância despida de qualquer juízo de valor.

E é por isso, também, que precisamos recusar o ponto de vista histórico com toda sua bagagem de rótulos, clichês, imperativos, factuais, pois se nos condicionássemos numa trajetória linear da infância, estaríamos apenas na contínua procura do paraíso. Ao contrário, nosso procedimento inspira-se na genealogia nietzschiana, ou seja, na crítica da moral cristã como formação de valores, sejam esses valores os mesmos que agem como fundamento pragmático de campos como a ciência ou a religião. Porque a ciência e a religião, na *Didática Magna*, atuam em harmonia de interesses e de direitos acerca da escolarização da infância. Além disso, a modalidade de moral que é produzida

³ Cf. NIETZSCHE, 1998, p. 75.

⁴ Cf. COMENIUS, 2002, P. 96.

pelos postulados comenianos tem uma finalidade muito precisa quando prescreve para a infância o seu dever-ser, ou seja, como uma ética. Ora, é por meio de uma ascética cristã-protestante que essa moral recebe uma nova roupagem, um tom multicolor à moda do paraíso, um compromisso com o progresso e com a liberdade dos povos para, assim, condicionar modos de vida às “plantinhas do paraíso”⁵ (a infância). Esses modos de vida são, nesse sentido, produto da aliança entre o velho Deus cristão e a individualidade do capitalismo emergente no nascente século XVII.

Nesse sentido, a única cor desta Dissertação é o cinza: “...o cinza, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado moral humano.”⁶Ou seja, tomamos os dados históricos apenas como interpretação, de todo modo relativa, sobre a constituição dos sentimentos morais na obra de Comenius, partindo das figuras do niilismo cristão. Por isso, a infância que atravessa esta Dissertação é uma figura móvel. Por vezes, não é nem uma coisa, nem outra. Não pertence totalmente a nós mesmos, nem a si mesma, porque é justamente o produto de um enfrentamento, de um choque entre valores, de uma agonística entre a Vontade de Poder (*Wille zur macht*) e da Força (*Kraft*). Com isso, procura romper a lógica binária, pela qual a Modernidade nos habituou a julgar qualquer postulado moral e identitário. Talvez essa infância merecesse o atributo de inatural, uma vez que procura potencializar a constituição de um modo de vida, despido de preconceitos, e na contramão da boa vontade do pensar pedagógico. Talvez merecesse a designação de daimon, de Eros, de menino-lobo, de selvagem, de curupira, de lobisomem, de maldita, de assombração, de Diabo, de demônio, de imoral, de Satanás...Mas também se recebesse o nome de um deus, como o de Dionísio, por exemplo, não seria de todo inconveniente. Pois Dionísio é um deus que se faz criança para jogar dados no tabuleiro do céu e da terra, ou melhor, Dionísio é um deus da escatologia da Terra, da verdade da Terra, do sentido da Terra. Talvez uma vontade de praticar uma pedagogia

⁵ Cf. COMENIUS, 2002, p. 23.

⁶ NIETZCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.13.

dionisíaca, pois “Uma pedagogia dionisíaca pressupõe a superação do niilismo, do enjôo provocado pela própria existência.”⁷

Por isso, iniciamos com a provocação de pensar *Um deus-criança na Didática Magna* contra o velho Deus moral das narrativas salvacionistas. Somente o elemento dionisíaco é capaz de desmascarar a consistência ontológica e moral de um Ser absoluto em si, do qual a infância, como a vê Comenius, é apenas uma mera representação. Mas uma representação que, na grande aventura da Pedagogia Moderna, não é senão uma figura sacrificial oferecida às ciências do homem e ao progresso das nações cristãs. Isso para não falar de um Deus sanguinário que vive reclamando suas vítimas, a fim de imolá-las como cordeiros no tribunal do juízo moral. É esse mesmo Deus que ensina a piedade, a obediência, a disciplina, o método, a verdade, a subordinação, a retidão, a culpa, o castigo e, é claro, tudo isso para a infância conquistar o caminho do paraíso celestial. Dionísio, Deus-criança, ensina o contrário. Ele ensina a irresponsabilidade, a alegria, a dança, o canto, o sentido trágico e plural da vida como uma profunda experiência estética e, portanto, uma experiência de dissolução, de desprendimento da verdade do conhecimento e do conhecimento da verdade. Talvez uma experiência musical, que reclama, num canto noturno, uma nova linguagem para anunciar que o Deus moral, efetivamente, está morto.

Porém, o Deus moral da *Didática Magna* morre de muitas mortes até atingir seu estado de aniquilação máxima e, com isso, também da destruição de todos os valores agregados à infância. Tanto a moral cristã (versão comeniana), quanto o produto dessa moral, a infância, são submetidos por meio das figuras do niilismo ao esgotamento de seu próprio sentido. Essas figuras do niilismo são descritas por Nietzsche na obra *Genealogia da moral*⁸, como o ressentimento, a má consciência e o ideal ascético. E é também por meio dessas figuras que, nesta Dissertação, acompanhamos as implicações, as descontinuidades, as fragilidades, os desencontros, que, a partir da *Didática* do pastor morávio, fundamentam a moral da infância na Modernidade. Por isso, discorreremos sobre *Como a infância*

⁷ TADEU, CORAZZA, ZORDAN. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: 2004, p.118.

⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

chegou a ser o que ela não é, pois a interiorização dos valores cristãos e das práticas ascéticas de doutrinação para o mundo do trabalho recebe de Comenius todas as atenções. Isto quer dizer que os mecanismos comenianos de escolarização estão a serviço da produção de determinada tipologia moral, absolutamente na contra-vontade dos interesses da própria infância, que sofrerá no corpo as marcas dos códigos morais e éticos. Marcas que se definem pelo utilitarismo das ações, pelos valores cristãos, pelo controle do tempo, pela faixa etária, pela representação do mesmo, ou seja, por tudo aquilo que a infância não é.

A infância não é porque foi convertida num princípio identitário cristalizado, fixo, moral, substancial, imóvel, e outros tantos atributos do ser. Com isso, para não cair na armadilha de produzir apenas uma crítica superficial sobre os valores morais que balizaram a infância na Modernidade, nesta Dissertação, ela se multiplica. E se multiplica para encarnar tipologias, fruto das manifestações do ressentimento, da má consciência e do ideal ascético, como deslocamentos na trajetória do niilismo e, portanto, do esgotamento da própria noção de infância. Por isso, no *Ascetismo do infantil-nobre de Erasmo*, como no salto do funâmbulo de Zaratustra, saímos da *Didática Magna* para penetrar no Humanismo Renascentista de Erasmo de Rotherdam. Nesse movimento, salientamos a diferença dos valores nobres da corte, o refinamento de uma cultura mais estética, a seletividade de um gosto mais refinado, a ascética de um modo de vida mais intensivo, frente à gregarização promovida pela Reforma Protestante. Conseqüentemente, essa gregarização tem reflexos na obra de Comenius, dedicada à infância. Pois existe na obra de Erasmo a produção de uma ascética, mas não de uma moral. Pelo menos, não como o modelo de moral produzido pelos postulados da *Didática Magna*, uma vez que essa moral parece receber uma dimensão exclusiva do pastor morávio. Isso quer dizer que houve uma reversão dos valores clássicos, defendidos por Erasmo, para os valores da Reforma e, assim, a moral cristã recebe uma nova capa no processo de escolarização dos infantis. Processo manifesto, inclusive, por Comenius.

Daí, pulando sobre a corda novamente, localizamos na má consciência cristã, versão *Didática Magna*, os elementos moralizantes que impregnaram a infância na Modernidade, tornando-a uma plantinha do paraíso. Assim, *O infantil-evangélico ou a má consciência comeniana* lança mão das operações do credor e devedor, acerca do corpo infantil, para avaliar a intensidade dos axiomas salvacionistas de Comenius na interiorização da própria consciência de um ser infantil, infantilizante e infantilizado. Também remete às implicações entre a noção de pansofia em Comenius e a exigência de afastamento do infantil dos seus adultos parentais, ou seja, o deslocamento casa-escola. Aliás, esse deslocamento tornou-se possível pela contratação simbólica dos direitos de ensinar, cujo alvo é o próprio corpo infantil. Por isso, dizemos que a infância foi avivada pelo pastor morávio, uma vez que este estabelece, pela primeira vez na história, postulados educativos com fins específicos para a infância. A infância, portanto, torna-se evangélica.

Em seguida, no capítulo intitulado *A máscara de Emílio*, novamente saltamos para fora da *Didática Magna*, a fim de avaliar a influência dos fundamentos morais de Comenius, na obra *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau. Mesmo com a distância temporal, com o estilo de escrita, com a diferença dos princípios religiosos, com a própria concepção de prática educativa, o Emílio de Rousseau é uma conversão da moral comeniana aplicada à infância. Somente com Rousseau a infância atinge, efetivamente, seu esgotamento, enquanto pólo produtor de valores. Valores impregnados de um romantismo pedagógico, de um idealismo do ser infantil, de uma linguagem subjetiva e subjetivadora, como a escrita de Rousseau. Porém, são valores que não respondem mais aos interesses da infância contemporânea, porque se converteram em princípios identitários. Ou melhor: é como se a mesma medida fosse aplicada a um universo em perene diversidade, a fim de que o infantil (Emílio) interiorizasse uma espécie de moral muito particular.

Mas esse processo de interiorização moral da infância não ocorreu facilmente, como se uma harmonia celestial pairasse sobre as consciências civilizadas. Ele foi produto da disputa de forças entre o infantil e o adulto nos

mecanismos comenianos de escolarização. Por meio dessa disputa, os valores morais de bom ou mau movimentam-se entre as figuras do niilismo, para encarnar tipologias ativas que provocam, a todo instante, os postulados da *Didática Magna*. Nesse sentido, o capítulo que trata dessa ficção dramática chama-se *O(s) bom(ns) e o(s) mau(s) da infância*, visto que conduz a interpretação da moral em Comenius como uma conversão dos valores afirmativos da infância para os valores negativos do adulto. Uma conversão que sempre remete ao modelo paradisíaco como instância supraterrena da formação humana, ou seja, a promessa de um Reino de Deus na Terra serve como justificativa moral para domesticar o corpo infantil. Por isso, a arte do controle, da repetição, da ilustração, do método, da sistematização, merece toda a atenção de Comenius.

Por fim, a demolição da moral infantil merece um manifesto em proveito de uma infância-sem-fim, algo próximo do Eterno Retorno nietzschiano, da diferença do ser e do devir como uma nova etapa na história dos sentimentos morais. Pois, somente com a aniquilação da moral cristã, algo de realmente novo pode surgir com o nome de infância. Talvez devêssemos escrever, ainda, um manifesto por uma infância imoral, ou seja, uma reivindicação por uma infância livre da interiorização da própria idéia de infância e de toda sua moralidade pedagógica. Tal manifesto trata da criação, o outro nome da criança das três metamorfoses de Zarathustra⁹ e, como criação, é também uma vontade de resistência contra a banalidade do pensar em educação. Aliás, resistência contra o caminho finalista que conduz, invariavelmente, às portas do paraíso cristão e, assim, contra a repetição do mesmo, a produção do negativo/reactivo. Então, somente sem esse espectro dantesco importunando a estética das paisagens em educação, poderemos pintar outras telas, sem cores primárias ou molduras envelhecidas, mas telas que tratam do inesperado, do inusitado, do impensado, na contramão do moralismo otimista. Mas o que exatamente isso supõe? Promessas, promessas, promessas, promessas, promessas, promessas, promessas,

⁹ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986. *Das três metamorfoses*, p.43.

promessas...Voltamos ao paraíso da *Didática Magna*, agora, acompanhados de Zaratustra.

UM DEUS-CRIANÇA NA DIDÁTICA MAGNA

Gosto de estar deitado aqui, onde as crianças brincam, junto do muro rachado, por entre cardos e rubras papoulas. Um douto sou eu ainda para as crianças e, também, para os cardos e as rubras papoulas. Inocentes são elas, mesmo em sua maldade.¹⁰

Zaratustra é o mestre do Eterno Retorno. Aquele que, na companhia dos seus animais, a águia e a serpente, atravessa os abismos do conhecimento, o limite vertical do pensamento para transvalorar velhas e, também, novas tábuas de valor. Nesse caminho de transvaloração, de constantes metamorfoses, ele necessita desenvolver habilidades de alpinista. Nos movimentos descendentes, Zaratustra desce aos vales sombrios, habitados pela civilização, para daí carregar o fardo dos valores humanos com o mesmo esforço com que ergue o olhar. Nos movimentos ascendentes, o que acontece é o transporte de algo que pesa e que resiste em se desprejar de onde está. Por isso, para arrastar aquilo que carrega sobre si mesmo, Zaratustra deve utilizar toda sua força afirmativa, como se somente, através dessa força, fosse possível apropriar-se de algo que não lhe pertence, de algo que é impróprio aos valores humanos até então conhecidos.

Desse modo, para fazê-lo sua propriedade, para efetuar a transvaloração, que leva a marca da impropriedade primeira e da força com a qual foi apropriada, Zaratustra deve despedaçar-se, multiplicar-se para retornar afirmativamente. Mesmo os mais ásperos sofrimentos são submetidos a essa força afirmativa que, num sentido trágico e plural, promove o retorno da alegria, do múltiplo e do devir. Ora, a alegria, o riso e a dança são ações constantes nas metamorfoses de Zaratustra, pois é por meio delas que ele torna leve o valor da moral e renega o espírito da gravidade, o oposto de seu bufão. Zaratustra, assim como a emblemática figura de Dionísio, o deus das lacerações e das bacantes gregas, produz na existência o que ela tem de mais original e criativa: o seu sentido estético. A vida como uma obra de arte.

¹⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986, p.137 (*Dos Douros*).

Dionísio é o deus antitético e complementar de Apolo, no sentido de que não se pode falar da arte trágica grega sem referir-se a um e outro independentemente, uma vez que é sob o fundo dionisíaco que a arte apolínea é representada na tragédia grega; em contrapartida, a arte apolínea domestica as forças de destruição, titânicas e responsáveis pela laceração do indivíduo, ou seja, os instintos dionisíacos propriamente ditos. É como se as forças apolíneas exercessem uma verdadeira medida às forças dionisíacas, procurando evitar a desintegração total do Eu, a abolição da subjetivação. Isto define a razão pela qual Apolo é conhecido como deus do princípio de individuação, protetor do mundo da beleza, das artes e das musas. A fórmula dos gregos para evitar a destruição encontra na experiência trágica apolínea e dionisíaca sua transfiguração artística, como uma apologia à aparência na intensificação da vida.

No entanto, não é no predomínio de um instinto sobre o outro que a arte trágica encontra sua mais pura manifestação. É somente com a reconciliação Apolo-Dionísio que a tragédia tem o seu momento mais importante, como se arte fosse capaz de participar da experiência dionisíaca, sem ser destruída por ela, como se fosse possível viver uma experiência de embriaguez, de desintegração, sem perda da lucidez. Dessa posição, compartilha Nietzsche no *Nascimento da tragédia*¹¹, obra que, manifestadamente, identifica a importância do sentido trágico para a vida. Além disso, na figura do artista trágico, Nietzsche vitaliza e toma como fenômeno natural as forças orgiásticas dionisíacas.

O herói trágico é o exemplo mais ilustrativo do sofrimento que se torna prazer, de uma vitória que se encontra nos pedaços da derrota. O motivo do sofrimento, contudo, não está na diferença originária da experiência trágica dionisíaca, mas no próprio princípio da individuação, na marca que define o modo do ser e de sua realidade aparente. O herói trágico precisa perecer, derrotar a individuação através da própria desintegração, ou seja, o desaparecimento do Eu em proveito de algo mais digno e plural do que o próprio nascimento, a alegria afirmativa do acaso. O movimento instintivo que cria o horrível da vida se

¹¹ NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

manifesta como um instinto artístico, como um sorriso de criança, como um deus que joga dados no tabuleiro do céu e da terra. Dionísio é este deus criança, personagem trágico nietzschiano, assim como Zaratustra. Mesmo que seu destino não tenha sido prescrito nas páginas do *Assim falou Zaratustra*. A concepção da tragédia grega, para Nietzsche, nos permite chamar Zaratustra de seu herói trágico, cujo destino é produzir a alegria pela ruína, pelo sofrimento. Entre Dionísio e Zaratustra, a afirmação incondicional da vontade, a certeza de um prazer superior que atravessa as forças de destruição. O riso, a alegria e a dança como antídotos contra a moral e contra o espírito da gravidade.

A composição desta Dissertação partilha de estados tensos e intensos. Oscila entre uma verdade e uma mentira, sem comprometer-se com nenhuma das duas. Pois, a experimentação de um cruzamento que, à primeira vista, parece impossível é o desafio lançado. Desafio inspirado nas figuras trágicas de Dionísio e Zaratustra, que pretende tornar leves pretensas convicções, minar de alegria tipologias carregadas pelo ressentimento e pela moral cristã. Para isso, de Zaratustra, assume o gosto pelos abismos e pelas alturas, se avizinha de boas e más companhias como as de Nietzsche e de Deleuze para, com elas, provocar deslocamentos, traçar caminhos desconhecidos. De Dionísio, essa proposta vicia-se em dilacerações báquicas, cortes, recortes, enxertos, aplicações, colagens que, aqui e ali, percorrem as páginas que seguem. Longe de verdades ou mentiras, portanto, já que a única verdade que se pretende é a verdade da terra, do sentido da terra.

É nesse sentido que a Terra desta Dissertação é uma obra escrita no século XVII, cujos vestígios foram capazes de espalhar, pelo caminho, pontos fixos sobre a educação e a infância. Pontos que disseminaram outros e mais outros, compondo as latitudes e longitudes de um mapa conceitual. Nesse mapa conceitual, alguns conceitos afixados por essa obra perduram ainda nos dias atuais, em qualquer instituição escolar onde existam professores e alunos. A distribuição curricular, por exemplo, em ano, meses, dias, horas, segundos é evidenciada por um desses conceitos, a gradação. Desnecessário dizer que seu autor, um pedagogo que também era pastor protestante, adorava uma invenção

moderna, o relógio. Foi também através do relógio, da preocupação com o aproveitamento do tempo disponível, que ele definiu que muitas crianças seriam instruídas, ao mesmo tempo, por um só professor. Isto passou para a história da Pedagogia Moderna como o conceito de instrução simultânea. Além disso, para não minimizar a importância da obra e de tal autor, definiu um campo específico da vida humana para que se iniciassem os estudos, um campo onde a pureza cristã pudesse predominar, o único possível, a infância. O nome de tal obra é *Didática Magna* e seu autor Jan Amós Comenius.

À primeira vista temos uma antinomia tão natural como o céu e o inferno cristão. Trata-se de conciliar ou irreconciliar, o que é mais provável, um ateu confesso como Nietzsche e um cristão, que acreditava em profecias divinas, como Comenius. Por um lado, deus é a grande mentira, a mais perversa das falsificações da civilização, aquilo que até hoje nega o sentido afirmativo da vida; por outro lado, deus é a única razão da vida, por isso as crianças deveriam ser instruídas na mais profunda piedade cristã. O trajeto, no qual nos lançamos, reserva, portanto, toda sorte de desencontros, de desequilíbrios, de desestabilizações, uma vez que se parece estar entre territórios atravessados por incessantes direções. Com a certeza de que temos de abandonar um e outro para, variando continuamente, compor um quadro singular que, entre o velho e o novo, o sagrado e o profano, a mentira e a verdade, o ressentimento e a alegria, o fim da infância e a infância sem-fim, ilustre a perspectiva de uma paisagem.

O perspectivismo nietzschiano é a bússola que nos conduz nessas oscilações de paisagens. Através dele, abandonamos um ângulo de visão sobre um conceito, uma idéia, um autor, uma obra, para assumir outro ângulo de visão sobre essa mesma idéia, autor ou obra. De modo que o perspectivismo não está ausente de um certo experimentalismo, pois, como já afirmamos, nenhuma promessa ou busca pela verdade ocupará a presente proposta. Ao contrário, os cruzamentos se tornam possíveis porque: “acabam por dissolver-se, por brotarem da multiplicidade de perspectivas que abraça ao refletir sobre uma mesma problemática”¹². Nesse sentido, potencializamos a noção de infância na *Didática*

¹² MARTON, Scarlett. *Nietzsche - transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993, p. 47.

Magna, as condições e possibilidades do pensamento comeniano que cristalizaram seus atributos. Sem, entretanto, agregar nesse conceito pretensões de julgamento ou crítica.

A infância na *Didática Magna* é tratada, aqui, como um elemento composto de forças. Uma força nunca está ausente de outra força, pois suas qualidades ativas e reativas atuam de modo coextensivo, provocando a todo o momento o corpo em que se efetuam. Ao elemento intrínseco e diferencial das forças, aquele responsável pela predominância de determinada quantidade de forças, que nega a essência ou a aparência em proveito do uno diferencial, Nietzsche designou-o Vontade de Potência. Afirmativa e negativa são as qualidades dessa vontade que, sempre em busca de mais potência, avalia os valores que produzem sentido para determinada tipologia. Em outras palavras: “a força é quem pode e a vontade de poder é quem quer”¹³, o que define as duas atividades da teoria das forças em Nietzsche, ou seja, interpretar e avaliar. Assim, para pensar e escrever sobre *A moral da infância na Didática Magna*, é preciso interpretar e avaliar as forças que se apoderam dessa obra, atravessam, colorem, personificam tipologias, morais, princípios, inculcam valores, que disseminaram sentido para toda a educação moderna.

Se a força invisível, como a do vento, é capaz de dobrar os ramos mais resistentes e legar para a percepção do atento observador, apenas a sensação audível de sua presença. Também esta Dissertação: *A moral da infância na Didática Magna*, procede a uma sensível escuta do Nietzsche e a filosofia de Deleuze. Dos retratos amarelecidos na parede, seja de Nietzsche ou de Comenius, ela esvoaça a poeira contida, com sopro vitalista, para reencantar uma infância estigmatizada por forças reativas. Pretende-se aqui, uma outridade da infância, ou seja, ao invés de uma criança de espírito, um espírito de criança, um retrato que se sobrepõe a outro, afirmando de modo positivo o esquecimento da figura original. Uma infância, deste modo pintada, é como um anticristo montado numa vassoura de bruxa. E, muito antes de atender ao relógio comeniano, quebra-o com um potente martelo. Nenhuma gênese familiar preocupa essa

¹³ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976, p.41.

infância. Ela nunca pecou no paraíso judaico-cristão. Ao contrário, se lá esteve, foi a própria serpente debruçada sobre a árvore do conhecimento que, após seus jogos, suas brincadeiras, lá se esgueirou para descansar.

Diríamos que, ainda agora, não fugimos dos elementos da negação nem do tom de promessa comeniano, pois parece que está a tratar com um fio de crítica sobre a noção de infância na *Didática Magna*. Ledo engano. Além do mais, promessa é um péssimo princípio teofânico para Nietzsche, ela remete ainda à crença em um Deus ou em um *eu* absoluto, tal como descrito nas próprias páginas da *Didática Magna*. Por isso, Comenius tem uma necessidade incansável do Ser, de inculcar os valores cristãos na formação das crianças de seu tempo, utilizando para isso a instituição moderna por excelência, ou seja, a escola. Portanto, promessas combinam com um plano teológico, o plano comeniano, mas estão longe de se aproximar do perspectivismo nietzschiano, uma vez que o deus único refuta toda e qualquer possibilidade de interpretação pluralista. Desse modo, o que parece uma crítica aos valores cristãos agregados, sob a noção de infância, na referida obra de Comenius, é antes disso, um procedimento inspirado na genealogia nietzschiana. Procedimento este que: “comporta, assim, dois movimentos inseparáveis: de um lado relacionar os valores com avaliações e, de outro, relacionar as avaliações com valores”¹⁴. Isto possibilita pensar, nesta Dissertação, o potencial das forças em circulação em torno de tal conceito de infância e, a partir delas, avaliar o trunfo ativo ou reativo dos princípios educativos de Comenius.

Ora, se Nietzsche caracteriza, na obra *Genealogia da moral*, a vitória do niilismo na cultura moderna¹⁵, isto é, a própria negação da vida, a vontade de nada, que anima toda e qualquer religião, é porque a força preponderante do ideal ascético é essencialmente negativa. Seria evidente afirmar assim que, na obra do pastor Comenius, esse niilismo representado pelo ideal ascético é a própria mola propulsora; conseqüentemente assistiríamos ao cruel espetáculo de uma infância movida pelo mais profundo impulso reativo. Uma infância “natimorta”, para usar

¹⁴ MARTON, Scarlett. *Nietzsche – a transvalorização dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993, p.61.

¹⁵ Cf. NIETZSCHE, 1998 (Terceira dissertação: *O que significam ideais ascéticos*), p.87.

uma expressão de Corazza¹⁶, e que tem nos valores do mundo adulto o seu próprio sentido de existência; aliás, a própria subordinação do infantil que aprende ao adulto que ensina é, invariavelmente, uma descrição constante na *Didática Magna* de Comenius. Além disso, instrução, virtude e religião são, para ele, as características que aproximam à criança de sua ligação com o Deus (adulto) e que, portanto, devem ser desenvolvidas em todas as escolas, em todos os reinos cristãos. Entretanto, o niilismo é constituído de três figuras, evidentes na produção nietzschiana, nem tão evidentes na *Didática Magna*, pois o teor fundante, axiomático e progressista de tal obra obscurece, por vezes, sua compreensão. Essas figuras do niilismo que, no dizer de Deleuze, são: “ a pedra de toque de todo nietzschiano”¹⁷, já que, é por meio delas que se pode inferir se se compreendeu ou não o sentido do trágico na filosofia dos valores de Nietzsche, são as marcas exclusivas da moral dos escravos, da negação de todo o instinto vital do homem, em suma, do cristianismo. Ressentimento, má consciência e ideal ascético constituem a escalada do niilismo na cultura Moderna, quer seja na ciência, quer seja na religião, campos que, por sinal, Comenius realçou em toda sua didática.

Com efeito, ao tomar como princípio didático as ciências de seu tempo, o nascente mundo do trabalho, Comenius forja sua didática e, conseqüentemente, sua concepção de ensino para a infância de modo objetivista e finalista. Objetivista, porque produz com um caráter prático a arte de aprender e ensinar tudo a todos, utilizando como modelo as manufaturas do nascente estado econômico burguês e, além disso, os avanços científicos da época, como a imprensa tipográfica ou o relógio. Finalista, porque determina a regularidade do sistema escolar, tendo como objetivo máximo formar os homens para Deus, ou seja, esta vida é apenas uma preparação, uma passagem, um grau, para a outra vida. Nietzsche suspeita, todavia, de todo e qualquer objetivismo e finalismo, visto que essas características seguem a tradição do saber racional instaurada pelo platonismo, o qual por sua vez, “tem como condição a repressão da arte trágica da

¹⁶ CORAZZA, Sandra M. *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí, 2000, p.203.

¹⁷ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976, p.31.

Grécia Arcaica”¹⁸. Por isso, ele valoriza a arte trágica, ressaltando sua positividade no combate às pretensas verdades idealistas de qualquer campo do conhecimento. Se a ciência como a religião manifesta uma vontade de verdade, é porque o fio que as aproxima está mais insinuante do que se imagina, ou seja, relacionado à moral ascética, niilista, dos escravos. A arte é posta, assim, como uma fuga alternativa e criativa ao engodo moral, pois enquanto esta atesta uma deficiência das forças, a arte expressa uma superabundância de forças. A experiência trágica, instintiva, dionisíaca, da arte em Nietzsche afronta a verdade científica e religiosa de Comenius.

Talvez, aqui, possamos assistir ao espetáculo de uma tragédia da infância na *Didática Magna*, onde o palco oscila entre o céu e inferno e as cenas se sucedem como num lance de dados. Os dados são lançados, não pelo Deus único, nem por um “Eu” absoluto, mas por Dionísio que se faz criança para brincar com o acaso; aliás, ele ri estrondosamente de um Deus afirmar que é o único, que é a única verdade. Porque ele sabe que a verdade é múltipla, é perspectiva, pura interpretação, depende incondicionalmente de uma força afirmativa, da dissolução de todo e qualquer valor moral, assim como da refutação do produto dessa moral, o espírito do ressentimento. A verdade é inocente como uma criança, que arruma e desarruma os seus brinquedos na incerteza e na irresponsabilidade de abandoná-los para, em seguida, neles voltar. Como um artista que abandona a sua obra, por instantes, para colocar-se acima dela e em seguida, por força e vontade, nela voltar. Ou ainda, o jogador que abandona a vida para afirmar num único lance a combinação perfeita, aquela que trará a repetição do lance de dados, pois: “a combinação que formam ao cair é a afirmação da necessidade”¹⁹. É preciso, deste modo, que Dionísio criança-artista-jogador afirme o acaso, mesmo que fragmentado, dilacerado pelo esforço de vencer a individuação. A crueldade trágica inspira o riso dionisíaco, a fatalidade sugere um amor afirmativo, o *amor fati*²⁰.

¹⁸ MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 1999, p.8.

¹⁹ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976, p.21.

²⁰ Cf. NIETZSCHE, 1995 (*Ecce Homo – Como alguém se torna o que é*), p.51.

Por meio desse *amor fati* e do instinto trágico dionisíaco provocamos a vontade de avaliar *A moral da infância na Didática Magna*, mas não apenas a vontade, também a força. Força e vontade como lições de Dionísio e Zaratustra, personagens trágicos nietzschianos. Por força, tratamos os princípios morais e educacionais de Comenius dirigidos à infância como um sintoma inicial, visto que estão em relação com a qualidade diferencial das forças que aí atuam, o que nos leva a perscrutar sobre “O que quer?” tal código ou regra moral. Pela vontade, avaliamos a potencialidade dos estereótipos, das tipologias traçadas por Comenius, por Erasmo e por Rousseau, enquanto possibilidade de aumentar ou diminuir o sentido plástico inerente à própria vitalidade do conceito, ou do que está por trás dele; desse modo, a pergunta precisa é “Quem quer?”. Por isso, a concepção de infância, que perverte esta proposta, é uma concepção artística, entendida como uma vontade afirmativa, instintiva, que preza os valores estéticos em detrimento da racionalidade totalitarista do conhecimento.

Ao Deus de Comenius responde-se com um Deus-criança, um Deus que, como Dionísio, transforma o esquecimento, a irresponsabilidade, o sofrimento, em afirmação e alegria. Além disso, este deus ri do pecado original, da salvação, da moral, da virtude e de tudo mais que respire ao cristianismo, espécie de platonismo para o povo, seguindo Nietzsche. Sobretudo, uma infância erigida no trunfo das forças reativas só poderia culminar no esgotamento de seu próprio sentido, no seu niilismo. Por isso, devemos percorrer a trajetória moral da infância, para interpretar e avaliar a gama de significados, de forças que, a partir da *Didática Magna*, fizeram dela o que ela, efetivamente, não é.

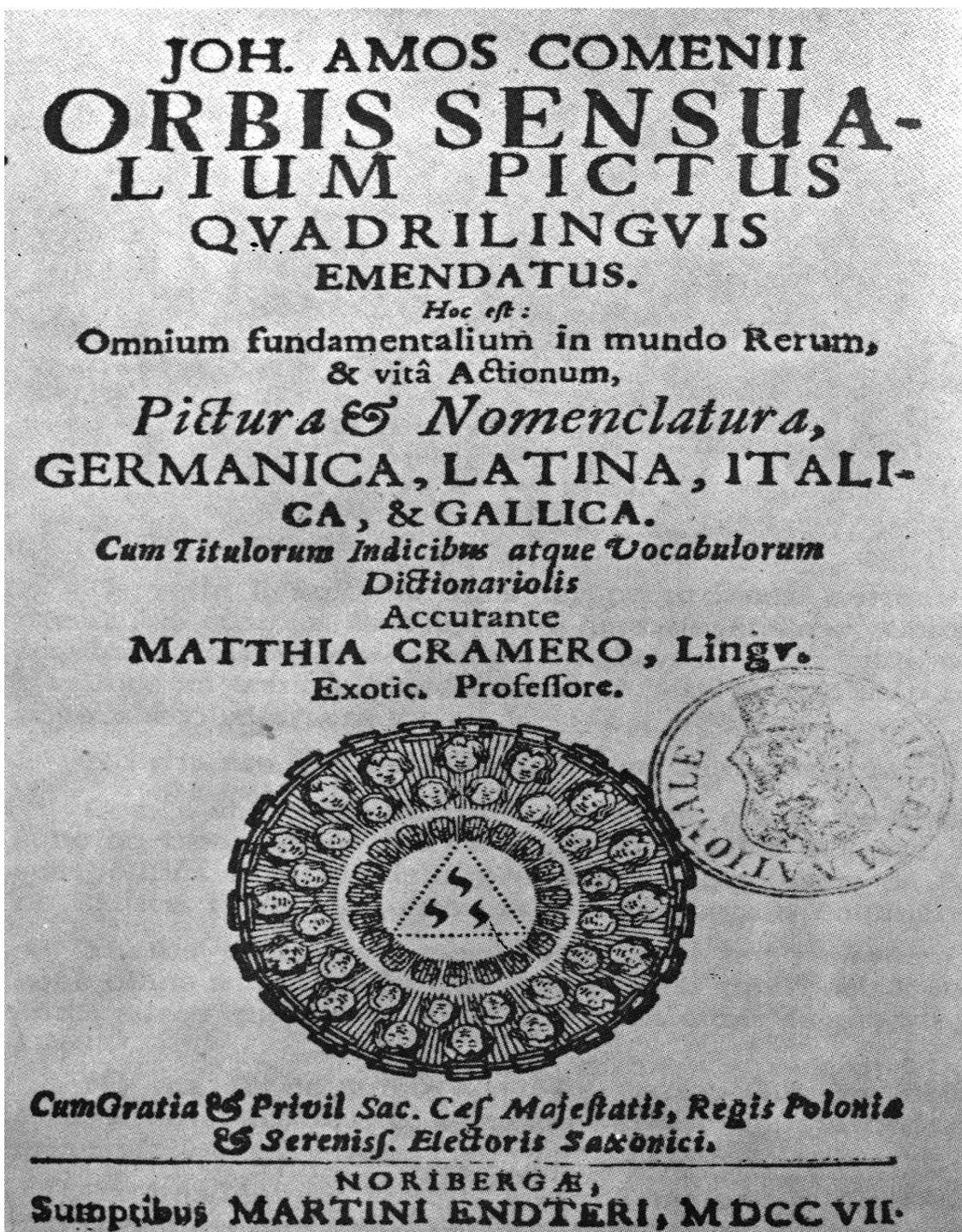


Fig. 1: Capa da Orbis Pictus (O mundo Ilustrado). No centro, o triângulo, símbolo da tradição hermética. COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius. A construção da pedagogia*. São Paulo: Sejac, s/d, p.71.

COMO A INFÂNCIA CHEGOU A SER O QUE ELA NÃO É

Quando falamos em infância lembramos de uma categoria etária específica de todo ser humano. Uma idade em que a pureza, a inocência, os folguedos diários, a indiferença pelos problemas adultos, as companhias, as vontades, os doces, surgem quase que naturalmente em nossa imaginação. Isso quer dizer que lembramos da nossa infância, mesmo que essa tenha ocorrido num tempo distante e, por isso, tenhamos vaga lembrança. Fica sempre um gosto saudosista, um sentimento nostálgico, uma paisagem ideal, uma vontade de regresso, quando falamos de uma infância. Mas se fosse o contrário? Se a infância significasse dor, sofrimento, repúdio, violência, conflito, crise, rancor, medo, impotência, solidão...Se, por trás de sua bondade natural, estivesse um pequeno demônio escondido, pronto para nos atacar com a boca suja de ofensas? Se um bando de meninos-selvagens, desordenados, desocupados, desordeiros, desconjurados, depravados surgissem em meio ao sossego dos cidadãos civilizados, para acabar com a ordem civil? Parece que nos acostumamos a olhar a infância, por meio de uma lente histórica, pelo que ela é como entidade física e temporal e, principalmente, pelas idéias que forjaram essa infância. Idéias presentes na formação da Pedagogia Moderna, na constituição das escolas pelos Católicos e protestantes, na *Didática Magna*, no *Emílio* de Rousseau. Assim, a infância, juntamente com a Modernidade, é.

Talvez a discrepância esteja acentuada neste ponto, o da história. Talvez tenhamos historicizado de modo demasiado à infância e, conseqüentemente, provocado sua reação autofágica, ou seja, um círculo vicioso de estagnação, repetição do mesmo, ausência de um sentido estético para a existência, o que impossibilitaria a criatividade, quer seja pela ausência do novo, quer seja pela ineficácia dos métodos e procedimentos educacionais. Tal reação da infância, essa de incorporar valores, reproduzir padrões distintos de sua significação, só poderia culminar na mutilação da própria infância, pelo menos daquela criada pelos discursos da Pedagogia Moderna. Se definirmos uma História da Infância é porque acreditaríamos que sua fundação, seu ponto inicial,

suas características foram definitivamente produto do mundo adulto, do modo burguês capitalista de vida e, como tal, tornar-se-iam estritamente dependente de toda maquinaria de produção e consumo. Ao mesmo tempo, portanto, que essa novidade radical, a infância, vem ao mundo é codificada como matéria do mesmo e do igual, procedimento que inviabiliza a perenidade de que com ela venha, também ao mundo, uma nova aurora em nossas vidas, um novo sentido para a existência.

Por isso, na base daquilo que se forjou como a infância na Modernidade está o trunfo das forças reativas, uma vez que os valores agregados em torno de sua formação levam, invariavelmente, a marca propensa do niilismo, desse obscurecimento dos instintos criativos do indivíduo. Nesse sentido, se nada de novo parece surgir naquilo que compete ao caráter existencial da infância, se o historicismo provocou um certo enfado nas narrativas pedagógicas, se a repetição do já dito, do já visto, ocupa quase sempre o rol das práticas educativas, talvez fosse a hora, o momento de ferir a espessa consciência histórica que circunda os valores morais, até então tidos como verdadeiros para todas as gerações. Pois, esses valores morais estão calcados numa ética do bem, numa religiosidade salvacionista, que encontra na educação uma forma de prolongamento da doutrina do pecado original. Sobretudo, a esse respeito, talvez, nenhuma obra tenha lançado tão longe suas sementes quanto a *Didática Magna* do pastor morávio Jan Amós Comenius.

Obra esta, que nos seus trinta e três capítulos, mescla de modo quase inseparável, Teologia e Pedagogia, sendo por vezes difícil dizer o que pertence a um campo ou outro. Pois, todos os princípios, os fundamentos e as técnicas são exemplificadas por passagens bíblicas, tanto do Antigo como do Novo Testamento. Sobre a infância, por exemplo, as razões que justificariam a necessidade de restringí-la como objeto das práticas educativas, como alvo específico da catequização reformista, podem ser encontradas logo nas primeiras páginas da obra. Com efeito, Comenius narra a degradação do ser humano no mito do pecado original, tal como descrito no livro do Gênesis, ou seja, o homem quando foi expulso do paraíso perdeu sua ligação divina com o criador e teria que

recuperá-la, através da confirmação evangélica. Em outras palavras, Cristo, a possibilidade da nova ligação com Deus, é o caminho para o retorno ao paraíso celestial, para a revitalização dos valores cristãos depreciados pelo pecado. Além disso, a infância é a preferida pelos evangélicos para os ensinamentos cristãos, inclusive para Comenius, pois: “Ensinar isso às crianças, ainda não corrompidas pelos maus hábitos, é mais fácil que aos outros.”²¹ Ele vê na infância a necessidade educativa atravessada pelo poder da salvação divina, a única possibilidade de formar cristãos para a nascente sociedade industrial da época, o século XVII. Se, contudo, a religião parece exercer uma certa predominância na constituição do conceito de infância em Comenius, por outro lado, a ciência não pode ser dispensada.

Comenius esteve atento a todas as transformações científicas de seu tempo. A ponto de, inclusive, chamar seu método didático de “didacografia”²². Esse termo refere-se à aproximação dos procedimentos didáticos com a perfeição dos procedimentos da imprensa tipográfica, uma das invenções da época. Além do mais, a noção de infância escolarizada é tributária da constituição do próprio sistema impreso de leitura e escrita do século XVII. Ou seja, as divisões de idade entre o mundo adulto e o mundo infantil foram sistematicamente baseadas na competência ou na incompetência para a leitura²³. Nesse sentido, uma das contribuições de Comenius para a educação das crianças foi a confecção dos primeiros materiais didáticos ilustrados. O primeiro livro didático infantil, a *Orbis Sensualis Pictus*²⁴ é produto dessa aproximação incondicional do pedagogo morávio com o mundo infantil. Por meio dele, chama a atenção para a importância dos aspectos gráficos de um texto, além de valorizar o papel do tipógrafo e do ilustrador nas obras literárias destinadas à infância. A tipografia foi um verdadeiro modelo de funcionamento prático que poderia ser perfeitamente adaptado à realidade das nascentes escolas modernas.

²¹ COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.29.

²² *Ibidem*, p.364.

²³ Cf. POSTMAN, 1999, p.32.

²⁴ Título latino para a obra de Comenius, *O mundo Ilustrado em Idéias* de 1658. Segundo Covello, “trata-se de uma pequena enciclopédia infantil com o objetivo de ensinar todas as coisas por meio de gravuras.”(Cf. COVELLO,1991, p.69)

Outra influência do campo científico na obra de Comenius é a exercida pela *Instauratio Magna* de Bacon. A exemplo da revolução baconiana entre as ciências naturais, a *Didática Magna* pretende levar ao campo da educação revolução semelhante, uma vez que os motivos que levaram seu autor a traduzir tal obra, inicialmente do idioma tcheco, para o latim foi a possibilidade de disponibilizá-la para um público mais amplo e, com isso, disseminar a necessidade premente de abandonar os métodos do sistema de ensino anterior. Como Bacon na ciência, Comenius atualiza os procedimentos didáticos de seu tempo para as novas descobertas da época. De alguma forma, ele: “empolga-se com o empirismo de Bacon e seu método indutivo”²⁵, pois vê neles uma possibilidade de harmonizar o humano com o divino, isto é, de modo comparativo submete todas as descobertas, invenções, inovações como produtos de uma iluminação ascendente, gradativa, que encontra no Deus cristão sua mais elevada expressão. Em outras palavras, os procedimentos científicos devem servir para alcançar o outro plano, fora dessa vida, o plano divino.

A *Didática Magna* é o esforço de um pedagogo em conciliar ciência e fé; em aproximar teologia e empirismo; em artificializar o mundo natural e desartificializar o mundo científico; em povoar a literatura infantil pedagógica de imagens da natureza com mensagens bíblicas; em prometer a salvação humana através do conhecimento, ou melhor, em tornar o homem uma humanidade possível dentro das humanidades, pela descoberta de um Eu interior. Esse esforço de Comenius, ilustrado na *Didática Magna*, constitui a vontade de abranger todos os campos do conhecimento para, através deles, consolidar uma espécie de ciência universal ou sabedoria universal, idéia designada pela expressão que Comenius chama de pansofia. Conseqüentemente, para alcançar a pansofia, todos os reinos cristãos deveriam construir escolas públicas, onde pudessem estudar: “não só os filhos dos ricos, mas todos em igualdade de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos”.²⁶ Além do mais, a condição de freqüência à escola

²⁵ KULESZA, Wojcieh A. *Comenius, a persistência da utopia em educação*. Campinas: Unicamp, 1992, p.89.

²⁶ COMENIUS. *Idem*, 2002, p 88.

fica submetida à necessidade imposta pela igreja reformada, de que todos soubessem ler, a fim de poderem mais facilmente conhecer a Bíblia Sagrada. Sobretudo, a exigência de escolas obedece à predominância de um modelo semelhante a um caleidoscópio. Ou seja, um mecanismo de ordenamento social, de recepção dos modelos externos para sua adaptação aos procedimentos didáticos e metodológicos na escola. Por isso, seria perfeitamente normal a aproximação entre religião e ciência, uma vez que as contribuições desta última seriam adaptadas ao ensino e, também, à moral cristã evangélica.

Talvez essa relativa preferência por uma formação científica da criança, por uma didática fundamentada em modelos, seja da natureza física, seja das manufaturas do século XVII, tenha neutralizado a potência artística do ensino e da própria didática de Comenius. Apesar de ilustrar no frontispício de sua mais conhecida obra como *Arte de ensinar tudo a todos* ou de trabalhar com ilustrações adaptadas ao ensino do vernáculo às crianças, ele impede a manifestação de uma vontade de potência afirmativa por parte da infância. Por isso, o modelo de infância produzido na *Didática Magna*, através da religião ou da ciência, em detrimento da potência estética do indivíduo, não pode manifestar de outra forma seu sentido que não seja aquele determinado pelas forças reativas, numa palavra, por seu niilismo. Pois, a vontade de cristalizar os mecanismos instauradores da escolarização moderna, como a gradação, a instrução simultânea e a universalização do processo escolar necessita de um ser fixo, imutável, com atributos definidos. Além do mais, esse ser deve desenvolver uma memória utilitarista, pragmatista; porém, vivamente calcada nos princípios e na ética da restauração evangélica.

Uma educação pragmatista, utilitarista, ou ainda, realista, ocupa a proposta didática de Comenius para a infância. Proposta esta, que deve funcionar como um “remédio”²⁷, pois a misericórdia divina oferece a todos aqueles que nasceram cristãos a possibilidade de encontrar seu caminho de salvação. A via educativa é esse caminho de salvação, que conduz “as novas plantinhas de

²⁷ Cf. LOPES, 2003, p.134.

Deus”²⁸ para uma realidade transcendental, para uma busca sem precedentes da nova imagem do paraíso celestial, já que o pecado original denegriu a proximidade do Deus cristão com a humanidade. Conseqüentemente, a infância necessita ser o alvo de todos os esforços possíveis para a salvação do gênero humano, pois é a essência do próprio remédio moderno para a reconstituição dos Estados, das famílias e da sociedade, ou seja, da escola. Para Lopes, “Comenius está consciente, portanto, de que o instrumento deixado por Deus para promover a educação idônea e a salvação comum do gênero humano, é a escola”²⁹. A escola como remédio para a infância, mas também como instância profilática para todos os reinos cristãos. Podemos deduzir que o pedagogo morávio procede por uma obstinada negação de toda realidade aparente, inclusive, do próprio sistema de ensino de sua época, para ritualizar ou sacralizar no interior da instituição escolar a infância escolarizada.

Infância que, inicialmente na *Didática Magna*, é regida por uma força afirmativa, positiva. Uma vez que a concepção estética legada do Humanismo Renascentista, período anterior à Reforma, afirma a sensualidade artística do corpo humano, a potência próxima à vida e aos seus estados de natureza. Uma interpretação estética, sobretudo, que refuta o teologismo do período medieval e, além disso, a noção moralizante do pecado original. Como, entretanto, no período da Reforma, a potencialidade da noção de infância se reduz ao obscurecimento reativo, no negativo, no próprio ressentimento cristão e, com isso, na ausência de seu sentido estético? Como, sob um fundo profano, provocador, insano, imoral e demoníaco, o moralismo cristão calcifica a noção de culpa e a estende, sobre uma versão disciplinar, para o interior das escolas? Aqui, a *Didática Magna*, como obra produzida no período reformista, é uma obra que incorpora um momento de transição, que no dizer de Gasparin:

[...]vai do velho ao novo, do religioso ao laico, do pequeno ao grande, do nacional ao internacional, numa evolução gradativa que apreende aquele preciso momento de passagem de uma fase histórica à outra e o traduz para uma nova forma de ensinar. Essa direção, contu-

²⁸ Cf. COMENIUS, 2002, p.23.

²⁹ LOPES, Edson Pereira. *O conceito de Teologia e Pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Mackenzie, 2003, p.142.

do, não é linear, mas um misto de idas e vindas e dependências recíprocas.³⁰

Uma obra, portanto, que é substancialmente referência dos princípios morais e disciplinares que nortearam uma miríade de práticas educativas por toda a Modernidade. O alvo dessas práticas, a infância, é separada de seus instintos mais profundos, de sua inocência, de sua irresponsabilidade, da potencialidade de sua força afirmativa, para ser seletivizada e classificada na formação das escolas modernas. Mas, como uma obra de idas e vindas, de dependências recíprocas ou, numa esteira nietzschiana, de movimento coextensivo de forças, ela também mantém, o aceno afirmativo de um fundo obscuro, caótico e profano. Isso quer dizer que, na *Didática Magna*, uma formação inteiramente religiosa seria quase impossível, visto que as inovações do mundo científico eram quase indispensáveis. Assim, Comenius associa uma didática de ascese espiritual com o pragmatismo do mundo do trabalho. Fazendo-os convergir, dessa forma, para os mesmos fins. Ou seja, o profano do capitalismo se mistura com o individualismo calvinista-protestante, para forjar a utopia salvacionista de progresso das nações cristãs.

Por isso, na *Didática* de Comenius existe uma agonística em que o conceito de infância se encontra numa pulsão de forças ativas e reativas. Pelas forças ativas, a infância age contra as normas disciplinares promovidas pelos moralistas, pastores ou reformistas de um modo geral. Essa forma de ação, entretanto, funciona como um elemento imperceptível no interior da *Didática Magna*, como uma tipologia mística, profana, por meio da qual Comenius tratou de reagir para justificar a necessidade de escolarização. Ou seja, manipulando elementos laicos, mundanos, da ordem do profano, Comenius consegue catequizar forças instintivas, artísticas, dionisiacas, para fazê-las servir aos códigos morais e disciplinares da igreja reformada. O tema da criança selvagem, por exemplo, é relatado por ele no capítulo VI de sua *Didática* “O homem, para ser homem, precisa ser formado”³¹. Nesse capítulo, são destacados exemplos de crianças que foram criadas entre os animais, precisamente referindo-se ao

³⁰ GASPARIN. João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus, 1994, p.42.

³¹ COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.71.

convívio de crianças com lobos. E, nessa convivência, as crianças passaram a agir como se fossem realmente lobos, abdicando de qualquer vestígio do humano. O que leva o pastor morávio a insistir na natureza educável do ser humano, pois: “fatos desse gênero demonstram que a educação é necessária para todos”³². Provavelmente, aqui, ele partilha daquilo que identifica como as três espécies de vida do ser humano, isto é, a vegetativa, a animal e a intelectual ou espiritual³³. Sendo que é somente pela terceira forma que o homem aprimora sua existência para alcançar os degraus mais altos da salvação.

Para alcançar a salvação do gênero humano, especialmente das crianças, outra precaução definida por Comenius é aquela que compete ao tratamento dedicado aos chamados autores pagãos. Cícero, Sêneca, Virgílio, Tertuliano, Ovídio, Plauto, Aristóteles são considerados influências perigosas para o ensino cristão das crianças. Por isso, a seu respeito devem ser proferidas máximas com toda cautela possível, a fim de que as crianças entendam que “Deus proibiu expressamente a seu povo a cultura e os usos pagãos”³⁴. Todo o capítulo XXV da *Didática Magna* descreve sobre os cuidados que se deve ter ao trabalhar com os autores pagãos, aliás, o próprio Comenius, na reformulação da sua *Didática Tcheca*, para a versão latinizada da *Didática Magna*, retirou significativamente as citações dos clássicos gregos e latinos³⁵. Podemos inferir que os cuidados em separar a infância da cultura clássica greco-romana sejam próximos, ainda que num movimento oposto ao da Reforma, aos da Contra-Reforma Católica, em específico, pela Companhia de Jesus. Assim como o pastor morávio, os jesuítas usaram de modo cristianizado os autores gregos e romanos, descaracterizando, através de suas narrativas, métodos e técnicas educativas, o que havia de afirmativo, de nobre entre os clássicos. Esse procedimento é destacado por Durkheim, na obra *A Evolução pedagógica*³⁶, onde descreve uma análise da história do sistema de ensino francês. Para esse autor, a Igreja Cristã transforma os personagens pagãos em figuras emblemáticas das virtudes, dos

³² Ibidem, p.75.

³³ Cf. COMENIUS, 2002, p.43.

³⁴ Ibidem, p.291.

³⁵ Cf. GASPARIN, 1994, p.44.

³⁶ DURKEIN, Emile. *A Evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

vícios, de todas as grandes paixões da humanidade. Desse modo, tornando geral e indeterminado o pensamento clássico greco-romano, a cultura pagã pode servir facilmente para exemplificar os preceitos da moral cristã.

A Renascença, contudo, seguindo Durkheim, erige a possibilidade de uma educação dessacralizada. Uma educação que promove uma nova orientação moral dos povos europeus, mais literária, mais requintada, mais artística, mais antropocêntrica. Uma educação que efetivamente não serviria aos interesses imediatos da Reforma, pois refutaria, em sua essência, os dogmas básicos do cristianismo, como a doutrina do pecado original, por exemplo. Além disso, o receio de uma orientação não-religiosa dedicada às crianças, a afirmação de valores mais saudáveis, nobres no sentido nietzschiano, provocaram a preocupação dos reformistas e dos moralistas cristãos. Aliás, os manuais de civilidade, de orientação sobre hábitos e costumes das crianças proliferaram de maneira significativa no período da Reforma, de modo a denotar preocupação com a formação moral da criança e, sobretudo, com a formação religiosa.

Preocupação descrita densamente no livro de Elias³⁷, uma vez que analisa a transformação dos costumes europeus em meados da Reforma. O autor parte de uma análise dos manuais de civilidade renascentistas, ou seja, de prospectos que destacam regras de postura, de como se portar à mesa, de como usar as vestimentas. Entre esses manuais, Elias dedica especial atenção à produção de Erasmo de Roterdam, como exemplo, o seu *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças) de 1530, cronologicamente a primeira obra didática a tratar da orientação de hábitos e bons modos para as crianças. Entretanto, Erasmo está mais próximo da cultura renascentista do que dos moralistas cristãos. Moralistas que, inclusive, atacam veementemente a sua produção, suspeita de heresia por misturar nas narrativas pedagógicas elementos profanos na orientação das crianças³⁸. Podemos afirmar aqui, que a preocupação dos cristãos ortodoxos em relação a autores renascentistas, como Erasmo, seja

³⁷ ELIAS, Norbert. *O Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, VI. 1.

³⁸ A polêmica é em torno dos *Colóquios de Erasmo*, onde é descrito o diálogo de uma prostituta com um menino. Cf. ELIAS, 1990, p.172.

exatamente o receio de uma formação puramente aristocrática, elitista e não necessariamente religiosa, isto é, calcada nos princípios e nas regras morais do cristianismo. “ A Igreja revela-se como tantas vezes ocorreu, um dos mais importantes órgãos da difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos.”³⁹ Essa afirmação de Elias avalia de modo significativo a própria pretensão da Reforma, qual seja, a escolarização em massa sob a reafirmação dos dogmas cristãos, abalados pela cultura renascentista.

Assim, ao refutar uma formação de cunho mais artístico, derivada dos saberes humanistas clássicos, os reformadores como Comenius afastam as influências consideradas nocivas para o ensino das crianças. Aliás, influências que não eram apenas dos autores proibidos, mas estendidas inclusive aos próprios familiares das crianças, uma vez que os adultos, por estarem numa condição próxima dos pecados e das paixões mundanas, não detinham o método, nem a reta formação moral para orientá-las. Se a infância é comparável a uma planta, quanto mais enrijecido e duro o caule, mais difícil seria inculcar os princípios da instrução, da virtude e da religião. Pois: “uma arvorezinha pode ser plantada, transplantada, podada, dobrada para um lado ou para outro; uma árvore crescida nunca”.⁴⁰ Apesar disso, a importância da família não é menosprezada pelo pastor morávio, o qual lhe atribui um papel importante no processo de educação natural da criança, pois, numa perspectiva pansófica ou universalizante, a educação ocorre em todas as instâncias do convívio infantil. Porém, Comenius coloca a necessidade de um local específico para o ensino, a escola, e de um profissional especializado para tal ofício, quais sejam os preceptores, pedagogos, mestres ou professores.

Em torno do argumento de que os pais raramente têm condições de educar os filhos, seja por falta de tempo ou de conhecimento dos procedimentos e métodos adequados, Comenius afasta o corpo infantil da esfera de domínio familiar. Deste modo, ele coloca a necessidade de educar e orientar as crianças para além do âmbito exclusivo da família, como uma responsabilidade da

³⁹ ELIAS, Norbert. *O Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, p.111.

⁴⁰ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.78.

sociedade em geral, como um pacto entre os cidadãos cristãos e a necessidade incondicional de salvar as crianças pela via educativa. Conseqüentemente, conforme o ideal pansófico, a infância torna-se universal e universalizável, ou seja, uma idade em que a tarefa educativa não pode estar isenta, a fim de fazer proliferar a perfeita harmonia entre graus de ascensão do ser humano, cuja altura máxima é representada pelo Deus cristão. Além disso, por serem dependentes e protegidas de Cristo⁴¹, devem receber os princípios da virtude e da moral cristã, pois: “educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo”.⁴²Sobretudo, na instituição escolar, as crianças aprenderiam juntas, com economia de tempo e fadiga e sob a orientação de um único adulto, versado na arte de ensinar, a arte didática.

Arte de ensinar, mas não necessariamente arte de aprender. Ao fixar na figura do adulto a dependência da inculcação dos valores infantis, do controle de seu tempo, do tipo de conhecimento e de como este seria aprendido pela criança, Comenius renega o mundo infantil. Não são os valores da infância que prevalecem, os seus gostos, as suas brincadeiras, as suas vontades, mas os modelos provenientes do mundo adulto. Numa afirmação de Narodowski: “a infância é apenas o produto de uma ordenação superior e abrangente, ela é incapaz de voltar-se contra o modelo escolar ou de colocá-lo em risco”.⁴³É como se a infância fosse um modelo individualizado, um rebento selvagem do mundo adulto, ainda que inocente, que estaria à mercê das depravações e dos vícios mundanos e que, portanto, necessitaria ser controlado, governado pelos adultos. Por isso, a necessidade de disciplinar certas regras, códigos e condutas dos infantis, a fim de que estes não desafiem o princípio da ordem exata em tudo. Princípio esse que atua como um verdadeiro divisor de águas na *Didática Magna*, pois é a exigência central para o pleno funcionamento das escolas⁴⁴ e, conseqüentemente, para a conduta moral dos jovens cristãos, das plantinhas do paraíso.

⁴¹ Cf. COMENIUS, 2002, p.31.

⁴² Ibidem, p.30.

⁴³ NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. BH: Autêntica, 2001, p.54.

⁴⁴ Cf. COMENIUS, 2002, p.123.

A estética em Comenius é a do mesmo e do igual. Um belo que repete a ilustração como modelo. Quer seja do mundo natural, quer seja das artes mecânicas, já que a imprensa tipográfica é o modelo de reprodução, de padronização de cores, palavras ou imagens. Por ela, é possível conduzir toda arte didática de ensinar, inclusive, seus elementos são comparáveis aos que integram uma situação de sala de aula. Ou seja, o papel são os alunos, os caracteres tipográficos são os livros escolares, a tinta é a voz do mestre e a prensa é a disciplina escolar⁴⁵. Ora, se o aluno é o papel no qual serão impressas as lições do mestre, a exemplo da concepção de tábula rasa de Aristóteles, partilhada por Comenius, significa que este é uma folha em branco. Um ser inocente que deve sofrer simplesmente por existir, um rascunho que deve ser ocupado, moldado, para servir ao interesse dos reinos cristãos e, além disso, desenvolver, através da via moral e disciplinar, uma memória apta à obediência, reprodutiva e instrumental. É evidente um certo diretivismo pedagógico na constituição da noção de infância na *Didática Magna*, uma vez que os valores considerados apropriados para desenvolver suas potencialidades são os mesmos que servem ao mundo adulto.

Daí, a chamada arte de ensinar tudo a todos, a didática, ou numa comparação agradável ao pastor morávio, a “didacografia”⁴⁶ é também uma arte de controle e imitação de modelos. Arte de controle, porque ao mesmo tempo em que se constitui num método para ensinar, ela controla a individualidade infantil, suas manifestações e aspirações sob o signo da escolarização universal. Arte de imitar os modelos, porque mesmo calcada nos princípios do cristianismo, utiliza modelos provenientes de fontes não necessariamente religiosas. Visto que uma escola puramente religiosa não seria possível sem compactuar-se com as ciências e descobertas de seu tempo. Para Corazza, trata-se: “de uma arte, cada vez mais racional e mais política”⁴⁷, na medida em que os Estados cristãos aumentam de produção e intenção. Uma arte, portanto, que situa a própria Pedagogia como uma

⁴⁵ Cf. COMENIUS, 2002, p.364.

⁴⁶ Ibidem, p.364.

⁴⁷ CORAZZA, Sandra M. *Infância & Educação-Era uma vez-quer que conte outra vez?* Petrópolis, Vozes, 2002, p. 156.

técnica, pois a incubência de governar os infantis exige que o adulto tenha conhecimento do método; aliás, sem ele dificilmente as instituições escolares poderiam servir aos interesses do mundo adulto, uma vez que a disciplina será consequência do método adequado.

Em relação ao método, o capítulo XXI da *Didática Magna* trata exatamente do “Método para ensino das artes”⁴⁸. Aqui, Comenius dá pequenas mostras de como realmente entende a noção de arte, qual sua importância para o ensino das crianças e como aprender a arte. Sobretudo, essa forma de arte é definida por onze cânones, onde: “seis dizem respeito ao uso, três, à orientação e dois, ao exercício”⁴⁹. Além do mais, é uma arte que exige um modelo, uma cópia que possa servir de fundamento ou de observação, ou seja, uma arte como imitação do mesmo. Não é nada surpreendente de que o pastor morávio afirme que: “o ensino completo de uma arte consiste em síntese e análise”⁵⁰, visto que se trata de uma concepção extremamente próxima das artes mecânicas, das artes dos ofícios. A arte do jardineiro na sua atividade de cultivar as plantas e cuidar dos jardins. A arte do arquiteto nas suas atividades de edificação, sua arte de construir e planejar. É exatamente nesse sentido que Comenius concebe a noção de arte, isto é, a arte é arte de alguma coisa. Por isso, a didática é a arte específica de ensinar as crianças, mas a vontade de aprender é reduzida a um número infinito de repetições, a exemplo da prensa tipográfica ou do som das batidas do relógio. A criança é um aprendiz à mercê do artífice, a qual necessita de sucessivos exercícios praticados, a fim de que adquira o hábito de produzir algo. Como expressa Kulesza: “basicamente o trabalho é a atividade que o homem realiza ao executar uma arte arte, no sentido grego de *téchne*, isto é, de modificar o mundo natural”⁵¹. Uma arte utilitarista, portanto, que, ao invés de afirmar as potências criativas do indivíduo, atua como um antídoto contra as forças reativas, acabando por reforçar a moral cristã evangélica.

⁴⁸ Cf. COMENIUS, 2002, p.243.

⁴⁹ Ibidem, p.244.

⁵⁰ Ibidem, p.251.

⁵¹ KULESZA, Wojcieh A. *Comenius. A Persistência da utopia em educação*. Campinas: Unicamp, 1992, p.189.

Nada do espírito artístico do Renascimento prevaleceu na constituição do conceito de infância na *Didática Magna*. Ao contrário, o pragmatismo cientificista do século XVII parece ter fortalecido os princípios educativos cristãos e, conseqüentemente, desenvolvido a figura identitária da criança-aluno. Desse modo, a infância é separada de seu tempo, de sua inocência, de sua individualidade e, porque não, de sua criatividade, para ingressar numa instituição em que: “as oficinas de artesãos são o modelo de estrutura, de organização das escolas”⁵². Além disso, a escola de Comenius legará à infância uma potente memória regulatória, ou melhor, uma memória coletiva para integrar a harmonia das comunidades cristãs. O princípio da ordem exata em tudo, tema do capítulo XIII⁵³, é uma demonstração clara dessa vontade de controle e adaptação dos infantis à esfera coletiva do bem comum. Vontade, que através da disciplina, dos hábitos e dos costumes pode afeiçoar os infantis com os aprendizes das artes de ofícios; aliás, religião, escola e trabalho constituem a tríade essencial para o protestantismo. Assim como a perfeição das máquinas, os infantis por treino e repetição das atividades, devem incorporar essa memória do mundo do trabalho a fim de servirem a todas as nações cristãs e, também, aos próprios mecanismos de escolarização modernos, definidos nas páginas da *Didática Magna*.

Além do mecanismo da ordem exata em tudo, os infantis deveriam ser conduzidos dentro dos mecanismos de gradação e instrução simultânea. Mecanismos que funcionam como dispositivos disciplinares, na medida em que negam sua vontade de potência, tornando-os como uma massa homogênea acerca de um esforço de padronização e controle do tempo. Ao mesmo tempo, em que regulam os infantis, esses mecanismos também produzem a necessidade da freqüência escolar e, sobretudo, fixam a imagem da criança-aluno, da dependência por sua imaturidade à figura do adulto. Como se a infância fosse uma existência meramente natural, um lugar que existe porque deve ser completado, um estado de inocência que deve ser orientado na piedade cristã. Mecanismos, portanto, que, sem a infância como mola propulsora em seu interior,

⁵² GASPARIN. João Luiz. *Comênio ou Da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papyrus, 1994, p.123.

⁵³ Cf. COMENIUS, 2002, p.123.

não seriam capazes de se sustentar por mais de quatro séculos na Pedagogia Moderna⁵⁴.

Por meio do mecanismo de gradação, Comenius pretende organizar todo o funcionamento escolar. Uma vez que o currículo, a organização dos conhecimentos e a sequencialidade das atividades didáticas deveriam partir do simples para o complexo, do particular para o geral. Exatamente como os degraus de uma catedral Barroca, cuja função é levar ao interior do templo ou, quando muito, conduzir o crente até a proximidade do altar-mor, onde jaz a figura do Divino. Assim funciona o mecanismo de gradação. Seu objetivo máximo, ou melhor, seu grau máximo está no Deus cristão, de modo que tudo que possa se alcançar nessa vida deve servir para alcançar a eternidade. Numa expressão de Gasparin: “em Comenius tudo é direcionado para o Deus Bíblico, como o fim último que tudo explica e para o qual tudo se dirige”⁵⁵. Até mesmo no capítulo IV da *Didática Magna*, nosso pedagogo define os três graus necessários para o homem conduzir-se a Deus, isto é, a instrução, a virtude e a religião⁵⁶. Em outras palavras, escola, disciplina e cristianismo são elementos seqüenciados, gradativos para a aprendizagem nas nascentes escolas modernas. Por isso, a infância, respeitando a ordem dos graus, é o primeiro e único instante do homem em que a educação se faz necessária, a fim de que a harmonia entre as nações cristãs possa encontrar nas escolas sua expressão mais significativa.

Pelo outro mecanismo, o da instrução simultânea, Comenius define que muitas crianças seriam educadas juntas, ao mesmo tempo, por um único adulto, o professor ou pedagogo. Insistindo que: “em cada comunidade humana bem organizada (cidade, região ou aldeia) seja aberta uma escola para servir de lugar de educação comum da juventude”⁵⁷. Ele institucionaliza o espaço de convivência escolar e, sobretudo, a faixa etária dos jovens escolares. Pois, seria impraticável o ensino da piedade e da moral cristã num ambiente que misturasse jovens e velhos, os quais seriam péssimas influências para as plantinhas do

⁵⁴ Cf. NARODOWSKI, 2001, p.13.

⁵⁵ GASPARIN, João L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus, 1994, p.50.

⁵⁶ Cf. COMENIUS, 2002, p.55.

⁵⁷ *Ibidem*, p.84.

paraíso⁵⁸. Ao contrário do período medieval, que desconhecia a divisão por idades dos alunos, já que a infância nesse período não ocupava, necessariamente, o alvo das práticas pedagógicas, o pastor morávio pressente os riscos que a convivência das crianças com adultos poderia lhe trazer e, como atesta Ariés: “A repugnância pela precocidade marca a primeira brecha aberta na indiferenciação das idades dos jovens”⁵⁹. Ou seja, Comenius temia que as depravações mundanas, os vícios e os maus hábitos contaminassem a suposta inocência infantil.

Para reforçar ainda o mecanismo de instrução simultânea, Comenius organiza sua proposta pedagógica sistematizando quatro tipos de escolas, conforme as idades da criança, ou seja: infância, meninice, adolescência e juventude. Cada um desses períodos dura seis anos e têm sua escola correspondente, qual seja, a do regaço materno, a vernácula, a latina e a academia⁶⁰. Em seguida, ele descreve as funções de cada uma dessas escolas indicando, inclusive, as disciplinas específicas a serem trabalhadas em cada uma delas. Fato que dificilmente seria possível sem a confecção de livros didáticos específicos para este fim; aliás, outra forma de controle e simultaneidade do ensino das crianças. Esses livros deveriam ser de dois tipos: “os relativos às coisa (reais) para os estudantes e os informativos para os professores, para que estes sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição”⁶¹. Podemos afirmar, nesse sentido, que a imprensa tipográfica foi tão importante para a proposta didática do pastor morávio e, conseqüentemente, para a constituição do próprio conceito de infância, que foi capaz de estabelecer por graus de compreensão a capacidade ou incapacidade do leitor.⁶²

O deslumbramento de Comenius com a imprensa tipográfica vai além da possibilidade de perfeição de uma arte mecânica que, repete os mesmos movimentos para produzir um padrão, um padrão que poderá ser apreciado por todas as crianças. Ele percebe que a construção de um espaço diferenciado dos

⁵⁸ Cf. COMENIUS, 2002, p.29.

⁵⁹ ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p.175.

⁶⁰ Cf. COMENIUS, 2002, p.320.

⁶¹ Ibidem, p.365,366.

⁶² Cf. POSTMAN, 1999, p.59.

segredos do mundo adulto dependia de toda uma simbologia infantil. Uma simbologia que foi produto de uma construção lenta e que se fez valer através das ilustrações, das imagens do mundo natural ou artificial, utilizadas em toda produção didática de Comenius para a infância. Era como se as crianças vissem, elas próprias, nas antigas brochuras do pastor morávio, e, desse modo, aceitassem a condição de dependência, de distância demasiada do mundo adulto⁶³. Um mundo para o qual deveriam preparar-se, pois até então eram incapazes de partilhar seus segredos, suas vivências e, principalmente, suas leituras. Daí, a repulsa por autores proibidos, por livros heréticos ou profanos, os quais deveriam ser tratados com certa cautela, com uma digna pedagogicidade. Por isso, os livros dos filósofos gregos, dos escritores do Renascimento, daqueles que não professavam sentimentos religiosos eram motivo de reducionismo, de adaptações, de cortes, a fim de que pudessem ser usados na educação das crianças. Conseqüentemente, as imagens da arte passavam pelo mesmo tratamento, uma vez que o sentimento religioso da Reforma e, também, da Contra-Reforma tornava a arte uma representação sacra dos mitos cristãos. Nesse sentido, as gravuras de Comenius não ilustravam outra coisa que, não fosse esse sentimento religioso e progressista, pois na sua *Orbis Sensualis Pictus* a maioria das imagens estão representando situações de trabalho. Mas essa imagética de Comenius é também uma forma antinatural de tratar as forças instintivas, conter níveis de energia, regular funções corporais, na medida em que inserem na conduta dos infantis uma certa disciplina, um ar de contemplação e, sobretudo, uma moral. Uma moral que ensina que o prazer, a irresponsabilidade e a alegria em demasia são pecados mortais, uma vez que provocam os mais profundos instintos animalescos e, com isso, a ira do grande Deus.

Nada mais, nada menos do que o Deus adulto que pretende formar a criança-bom pela negação de seus instintos, pela inculcação de seus valores, aliás, os únicos considerados válidos para a escolarização dos jovens cristãos. Para isso, a ilustração de imagens teve uma importância que dificilmente a história da Pedagogia poderá negar, pois dela colheu seus frutos mais ilustres, seu próprio

⁶³ Cf. Figuras ao final do capítulo. Figuras estas que integram a *Orbis sensualis pictus de Comenius*.

objeto das práticas pedagógicas, a infância. “Era por meio da tipografia e sua serva, a escola, que os adultos adquiriram um controle sem precedente sobre o ambiente simbólico do jovem”⁶⁴ escreve Postman, sociólogo e historiador da mídia contemporânea. Afirmção que pode se enquadrar perfeitamente na *Didática* de Comenius, pois este pressentiu a importância das ilustrações como elemento moralizador no interior das escolas. Ilustrações, contudo, que se afastam do espírito artístico do Renascimento, do paganismo clássico, daquela forma de realização instintiva e profana que escandalizou os reformistas e moralistas cristãos. Nada das esculturas e das pinturas em que figuravam imagens de deusas ou personagens bíblicos nus foram exemplos das ilustrações utilizadas pelos reformistas. Ao contrário, a arte sacra barroca, por exemplo, veste todas as imagens bíblicas, seja as de Cristo-menino ou da Sagrada Família cristã. Como se um sentimento de pudor, de vergonha pelo sexo fosse uma condição necessária para a educação dos infantis. Como se pela introjeção da idéia do pecado original, a infância temesse os segredos do mundo adulto e, conseqüentemente, os castigos da ira divina. Por isso, o autor da *Didática* inicia sua obra pela simbologia do paraíso terrestre⁶⁵. Desde o começo da obra, portanto, uma forma de negação da natureza, dos instintos, da nudez e do sexo no ser humano.

O que pode prevalecer, nesse sentido, do Renascimento na *Didática Magna*, se o niilismo reativo cristão é a instância doadora de sentido ao conceito de infância aí presente? Ora, afirmamos que o que há de não religioso na obra do pastor morávio funciona como um elemento imperceptível e que este, aos poucos, é catequizado, neutralizado a ponto de servir aos interesses pedagógicos de sua obra. Nenhuma escola puramente religiosa seria possível, pois remeteria à autoridade teológica do período medieval e, sobretudo, ao seu modelo de escola. Escola que foi, veementemente, criticada por Comenius pela ineficácia de seus métodos⁶⁶ e pela coerção de suas práticas disciplinares. Somente com elementos

⁶⁴ POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999, p.59.

⁶⁵ Cf. COMENIUS, 2002, p.21.

⁶⁶ “ Na educação da juventude – dirá – usou-se quase sempre de um método tão duro que as escolas são consideradas como espantalhos das crianças ou câmeras de torturas das inteligências...O que se pode inculcar ou infundir suavemente nos espíritos é neles impresso violentamente, ou melhor, é neles enterrado e ensacado”. Cf. COVELLO, 1991, p.19.

profanos, ele pode articular o espírito da nascente escola moderna e nela inserir a infância, já que esta era um risco bestial e provocador da harmonia de todas as nações cristãs. Objetiva e subjetivamente, sua pedagogia vai formando a consciência, a identidade da criança-aluno. Quer seja no pragmatismo do mundo do trabalho emergente, no controle do tempo, nos modos de produção que coletivizam qualquer forma de ação; quer seja no consolo espiritual, que promete um mundo divino, reparador, compensador para todas as fadigas humanas, com a condição de que o crente professe a moral e a piedade cristã⁶⁷. Aqui, existe um traço marcante do protestantismo calvinista na obra de Comenius, ou seja, a axiomática de que o trabalho incansável conduz a Deus⁶⁸. Exigência que é fundamental para a escolarização dos infantis, pois a disciplina, a instrução e o cumprimento da ordem devem prevalecer no trabalho pedagógico e na escola, de um modo geral.

Mas a aliança profana vai além do mundo do trabalho ou das descobertas da ciência da época. A didática esteve próxima das alianças perigosas de Comenius com a tradição hermética ou com a cabala judaica. Esteve próxima ainda dos ideais de revolução da Ordem Rosa-Cruz⁶⁹. Por isso, “O *Labirinto do Mundo* é sua grande obra mística, mas também ponto de partida de sua pedagogia, igualmente mística”⁷⁰. Pedagogia disfarçada na organização da *Didática Magna*, na preferência pelos números três, seis, sete, onze etc...Por exemplo, a obra tem trinta e três capítulos, princípios, graus, cânones, regras sempre em números de três, seis ou onze. Talvez o interesse de Comenius pela magia renascentista esteja na possibilidade destacada por Kulesza, isto é, a de que se possam gerar artificialmente fenômenos tais como os trovões e os ventos, utilizando-se da harmonia existente entre a mente e o cosmos⁷¹. Na verdade, é o interesse pela ilustração, pela possibilidade de construir modelos que ilustrem tais

⁶⁷ Cf. GASPARIN, 1994, p.119.

⁶⁸ Sobre a influência Calvinista na obra *Didática Magna* de Comenius, veja-se o trabalho de: LOPES, Edson Pereira. *O Conceito de Teologia e Pedagogia na Didática Magna de Comenius*. São Paulo: Mackenzie, 2003.

⁶⁹ Sobre as relações de Comenius com a ordem Rosa-Cruz, veja-se o trabalho de YATES, Frances. *O iluminismo Rosa-Cruz*. São Paulo: Pensamento, 1983.

⁷⁰ COVELLO, Sérgio C. *Comenius – A construção da Pedagogia*. São Paulo: Sejac, 1991, p. 39.

⁷¹ KULESZA, 1992, p.135.

fenômenos que desafiavam o pastor morávio. Conseqüentemente, podemos inferir que as mesmas gravuras, imagens ou ilustrações utilizadas para ensinar as primeiras letras às crianças, além de trazerem simbologias do mundo cristão, mantinham elementos místicos como símbolos ou como sinais disfarçados nas cartilhas de leitura.⁷²

Independentemente dos elementos místicos na *Didática Magna*, disfarçados ou não, eles não são tão consistentes a ponto de reverter, ou melhor, subjugar as forças reativas que acabaram por se incorporar na constituição do próprio conceito de infância. Desta forma, o niilismo reativo provoca a historização da própria idéia de infância, através da moral cristã evangélica e da própria reversão dos valores infantis para os valores adultos e vice-versa. Como se o bom do adulto fosse o mau da criança e o mau da criança fosse o bom do adulto. Mas nem sempre a infância foi reduzida a uma condição de dependência dos valores do mundo adulto. Nem sempre ela foi controlada, vigiada, moralizada, minimizada, curricularizada, pois estas ações parecem que foram obra dos Católicos e Protestantes, na definição dos princípios da Pedagogia Moderna. Uma pedagogia que arrebanhou uma assombrosa massa de fiéis, para discipliná-los segundo as exigências do mundo do trabalho e dos princípios cristãos. Ora, o currículo humanista clássico refutava boa parte dos postulados reformistas, porque não partilhava de uma entonação moralizante como àquela imposta pelos religiosos-pedagogos. Defendia uma ascética, isto sim, como conseqüência do tratamento cortez, da apreciação estética, de uma educação mais refinada, de uma formação mais aristocrática. Para isso e, para percebermos a distância dos valores da Reforma frente aos valores clássicos, basta percorrermos a produção de Erasmo para nos certificarmos dessa tendência em transformar a educação dos infantis numa ética dos costumes. Mesmo que essa ética custasse á infância a domesticação de sua inteligência instintiva, a seletividade de suas atividades, o afastamento da convivência popular, a restrição com os alimentos, o cultivo de bons modos para com os adultos e, acima de tudo, um ensino que prezava as

⁷² “ *A Orbis Sensualis Pictus* começa com a representação de Deus típica da tradição hermética, ou seja, um olho contendo um triângulo com a notação de Deus em hebraico dentro da retina – exemplo maior da possibilidade de simbolizar qualquer coisa”. Cf. KULESZA, idem, ibidem. p.136.

artes clássicas com rigorosidade estilística. Tal procedimento, no trato com a infância, nos leva a deslocarmo-nos da *Didática Magna* para sobrevoar o ascetismo do infantil nobre de Erasmo.



Fig 2: “Homens trabalhando”. Página da versão inglesa da *Orbis Pictus*. A gravura faz parte orgânica do texto. Ibidem, p.76.

ASCETISMO DO INFANTIL-NOBRE DE ERASMO

A terceira dissertação da *Genealogia da moral* de Nietzsche⁷³ trata do ideal ascético. Por meio desse ideal, a religião e a filosofia encontraram sua mais precisa expressão do que viria a ser a vontade de potência. Isso quer dizer que um dos conceitos centrais do pensamento do filósofo de Sils Maria só pôde ser conhecido através desse ideal, na medida em que este afirma o triunfo reativo das forças. É pelo trabalho de uma potência negativa que podemos imaginar a produção de toda uma vida como vontade de potência afirmativa, como sendo o triunfo das forças ativas. Mas só podemos imaginar, pois na trajetória do ideal ascético pela humanidade, na sua topologia e tipologia, somente o reativo prevalece. Por isso, tanto na religião como na filosofia, a vida é negada em proveito de um mundo supra-sensível. Os instintos vitais do corpo são suprimidos pela dor das práticas ascéticas. Logo, tanto o corpo do sacerdote ascético quanto o do filósofo contemplativo padecem do mesmo mal. Eles conseguiram superar a sua impotência por natureza, a sua fraqueza física, fazendo com que a vontade criasse um plano imaginário. Esse plano pode ser chamado de *O Ser, O Verdadeiro, O Deus Universal, O Bem*.

Ora, essa suspensão de virtudes provocadas pelo ideal ascético é produto do mais profundo instinto de conservação, uma vez que, nas figuras do sacerdote ascético e do filósofo contemplativo, encontramos sua mais elevada espiritualidade. É a própria vida como sinônimo de castidade, pobreza e humildade que ocupa as práticas ascéticas e, conseqüentemente, a essência das grandes religiões da humanidade. Um desprender-se da matéria, dos vícios da carne, de tudo aquilo que liga o homem como um animal orgânico da Terra é o objetivo do ideal ascético. Daí, podermos pensar que as virtudes que produzem esse ideal não são apenas virtudes, mas propriamente condições de existência. Condições estas que exigem, portanto, uma renúncia integral da única forma de viver que conhecemos, para que possamos alcançar a verdade ou o próprio Deus.

⁷³ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.87.

O que nos ensina o ideal ascético, segundo Nietzsche, “é de que é preferível querer o nada a nada querer”⁷⁴. Isso coloca a própria idéia de um Deus universal sob a mais cruel suspeita, pois são as forças reativas que exprimem o sentido deísta das religiões da humanidade. Sobretudo, uma valoração produzida por um sentido niilista da vida e do homem. Sentido este, movido por um instinto que procura num além-mundo a justificativa de seu próprio sofrimento, de sua própria dor existencial. Por isso, o ideal ascético, ao mesmo tempo em que é produzido pelo niilismo, movimenta as forças reativas de modo que estas projetem uma imagem invertida da realidade, como se a única possibilidade de salvação da humanidade fosse exatamente o caminho das forças reativas. Deste modo, ele apresenta-se com um degrau superior do ressentimento e da má-consciência, pois condensa as forças reativas destas duas primeiras figuras numa grande negação existencial. Segue-se daí que o niilismo produz um modo de vida, uma tipologia humana capaz de encarnar o sentido da dor e do sofrimento, porque este é necessário para a própria vida.

Mas, embora o ideal ascético apresente-se como um degrau superior do ressentimento e da má-consciência, ele estava presente desde a trajetória do cristianismo na civilização, porque: “No cristianismo, o ascetismo implicava igualmente uma relação consigo que supunha uma relação com os outros e um compromisso com a salvação do mundo.”⁷⁵ Ora, ele é uma vontade que anima a essência das religiões, na medida em que a figura do sacerdote ascético serve como referência para a condução do rebanho de crentes. Nesse sentido, devemos distinguir aquilo que Nietzsche chama de deuses ativos e afirmativos, de religiões ativas e afirmativas. Pois a incidência do ideal ascético parece demarcar o impulso do cristianismo frente a outras modalidades de religião e, com isso, o niilismo, como mola propulsora dos ideais da cristandade, cristaliza-se como solo indiscernível da moral do Bem. Isso faz com que Deleuze saliente que: “Nietzsche reconhece uma pluralidade de sentidos para a religião, segundo as diversas forças que podem se apoderar dela; assim, há uma religião dos fortes, cujo sentido é

⁷⁴ Ibidem, p.88.

⁷⁵ PEREIRA, Nilton M. *História do amor na educação freiriana: a pedagogia do oprimido*. Porto Alegre: Ufrgs, 2004, p.153. (Tese de Doutorado em Educação).

profundamente seletivo, educativo.”⁷⁶ Dionísio é um Deus afirmativo, na medida em que supera a dor e o sofrimento em proveito da alegria plural. A própria figura de Cristo, separada do cristianismo e, com isso, do ressentimento e da má-consciência, também é um exemplo de uma existência afirmativa. Entendemos, assim, onde o filósofo de Sils Maria quer chegar com essa distinção. Ele identifica no cristianismo a grande reversão dos valores nobres, afirmativos, em proveito dos valores escravos. Ou seja, que mesmo o ideal ascético, sendo a essência das religiões, é somente com o cristianismo que encontra sua fonte de valoração negativa, seu sentido niilista.

Além disso, é o cristianismo que resolve o problema da dor existencial, do instinto de vingança que acompanhava o ressentimento dos sacerdotes judeus. Ele resolve o vazio, a falta de sentido da vida, e dá uma direção para este sentimento de impotência. No dizer de Azeredo: “A equiparação da dor a pecado pressupõe o seu reconhecimento como condição de suportabilidade do mal-estar.”⁷⁷ Ainda que o problema não tenha sido exatamente resolvido, mas deslocado, invertido para um plano supra-sensível em que o próprio corpo de Cristo, por exemplo, foi oferecido pelos pecados humanos; assim, o cristianismo procura justificar a existência. Por isso, sinalizamos o ataque frontal de Nietzsche ao cristianismo, praticamente em toda a sua produção filosófica, uma vez que este multiplica a dor, inventa a má-consciência e produz, num sentido niilista, uma vontade de potência negativa em relação à vida. Daí, o ascetismo cristão servir como um modelo, como uma referência existencial para a formação dos valores morais presentes na filosofia, na ciência e na religião. Entre esses diferentes campos do conhecimento, o que prevalece é um mesmo sentido para a moral, isto é, o utilitarismo dos escravos, o triunfo das forças reativas.

Ora, se as forças reativas, provenientes da má-consciência cristã, prevalecem no ideal ascético é porque este dobra sobre si mesmo e, com isso, aumenta sua força. É como se ele condensasse forças potencialmente reativas e,

⁷⁶ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976, p.119.

⁷⁷ AZEREDO, Vânia Dutra de. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo: Discurso Editorial, 2000, p. 150.

por contradição, produzisse uma forma de sobrevivência inerente a essas mesmas forças reativas. “Pois uma vida ascética é uma contradição: aqui domina um ressentimento ímpar, aquele de um insaciado instinto e vontade de poder que deseja senhorear-se, não de algo da vida, mas da vida mesma...”⁷⁸. O que Nietzsche nos diz, nessa afirmação, é que o ideal ascético procede por uma interiorização da dor. Interiorização esta, movida pelo instinto de sobrevivência, já que é preciso através da negação das forças vitais do próprio corpo criar a crença, a ficção em um outro mundo possível. Sobre esse movimento contra os instintos vitais, presente no ideal ascético, Deleuze na sua interpretação de Nietzsche costuma designar de “Tipologia”⁷⁹. Esse movimento tipológico é igualmente presente no ressentimento e na má consciência, porém, como movimentos anteriores ao ideal ascético na escala do niilismo não chegam à supressão definitiva das forças. Por sinal, a interiorização da força, seu deslocamento de potência no ideal ascético recebe, igualmente na interpretação deleuziana, o nome de “Topologia”.⁸⁰

Por meio da topologia, então, a força é interiorizada de maneira que extrai dessa interiorização todo o seu potencial ativo. Ela torna-se essencialmente uma força reativa, pois, em seu estado bruto, como potência ativa, ela jamais seria capturada pelas forças reativas. Acontece que a matéria bruta para o ideal ascético aparece mais elaborada do que supúnhamos, uma vez que o ressentimento e a má-consciência formam uma espécie de complexo reativo do cristianismo. Um complexo reativo porque vão agregando potência em cada etapa de seu desenvolvimento histórico. Deleuze, na sua leitura minuciosa de Nietzsche, destaca que: “Em seu estado formal, o ressentimento e a má-consciência representam as forças reativas que a própria religião conquista e desenvolve exercendo sua nova soberania.”⁸¹ É dessa forma que o ideal ascético é entendido como um grau superior da religião, como a última escalada do niilismo cristão, como uma vontade que leva as forças reativas ao triunfo. Logo, no movimento

⁷⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras: 1998, p.107.

⁷⁹ Cf. DELEUZE, 1976, p.119.

⁸⁰ Cf. DELEUZE, 1976, p.120.

⁸¹ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: Rio, 1976, p.120.

topológico, o ressentimento e a má-consciência são interiorizados e, assim, sua força é redobrada e conseqüentemente multiplicada. Se, na má-consciência, o sentido do ressentimento é invertido para “É por minha culpa”, no ideal ascético, essa culpa individual é reproduzida de modo que toda a raça humana, ou melhor, todo o rebanho, sintam-se como pecador endividado.

Por sua vez, a tipologia no ideal ascético produz uma espécie de fisionomia marcante, verdadeiros modos de vida, ou seja, o sacerdote, o monge, o peregrino, o profeta, o pastor, em suma, toda natureza humana de ordem ascética. Essas tipologias precisam encarnar uma vontade niilista em relação a tudo que manifeste a alegria acerca dos instintos vitais. Porque é justamente a condenação da vida, neste mundo, ou melhor, da vida material, que possibilitará um relativo grau de desprendimento do corpo-carne. Por isso, Deleuze sinaliza que as funções do sacerdote ascético são múltiplas, ou seja, “o sacerdote ascético é, ao mesmo tempo, jardineiro, criador de animais, pastor, médico.”⁸². Isso quer dizer que o sacerdote ascético, assim como o filósofo contemplativo, atuam no trato com as massas (o povo) valendo-se de uma espécie de psicologia de grupo. Uma psicologia que, antes de tudo, coloca em evidência o controle dos afetos, o desapego terreno, a humildade, a castidade, como virtudes essenciais para aqueles que crêem alcançar uma suprarealidade. . Na verdade, numa expressão de Deleuze, Nietzsche põe em jogo toda uma psicologia das “profundezas” ou das “cavernas”⁸³. Ou seja, ele emprega a questão “Quem quer?”, aplicada à vontade de potência, e perseguindo o homem do ressentimento e o sacerdote cristão, ela acaba chegando à figura do sacerdote ascético. Esse personagem de múltiplas máscaras que, tanto na religião, na filosofia, como na moral, é capaz de apresentar a mesma raiz gregária e, com isso, um tipo originalmente comum. Na religião, ele é o sacerdote ascético; na filosofia, ele é o filósofo contemplativo; na moral, ele é o homem que é capaz de prometer. Mas esses tipos remetem àquele definido desde a primeira dissertação da *Genealogia da moral*, sobre “Bom e

⁸² Ibidem, p.120.

⁸³ Cf. DELEUZE, 1976, p.122.

mau”, “Bom e ruim”. Isto é, o tipo constituído pelas relações de força, pela inversão dos valores nobres, o tipo escravo propriamente dito.

Segue-se, daí, que a força reativa e a vontade de potência negativa, presentes nas figuras do niilismo, recebem no ideal ascético sua versão mais completa. Pois, mesmo que possam ser encontradas entre a topologia e a tipologia do ressentimento e da má-consciência, elas continuam a movimentar-se como estratégias de defesa e, com isso, a produzirem novas formas de expressão. Formas, contudo, que são produtos ficcionais das forças reativas, como se o além-mundo ou a salvação eterna fosse possível num ideal de valoração negativa. Logo, podemos entender o filigrana certo do filósofo de Sils Maria: “Os doentes são o maior perigo para os sãos”⁸⁴, porque os doentes tornam as virtudes dos escravos superiores às virtudes dos nobres e, dessa forma, deixam de ser criadores de valores para apenas prolongar os valores em curso e disseminarem o instinto gregário.

Além do mais, esse mesmo instinto gregário é o responsável pela degenerescência histórica da cultura, uma vez que forma coletividades domesticadas pelas forças reativas. Tais coletividades, ou melhor, rebanhos, são impotentes para destruírem suas próprias leis, para produzirem uma cultura afirmativa através de sua própria aniquilação, pois são produtos de forças reativas. Tampouco, são capazes de reverterem a moral dos escravos, porque esta lhes fornece proteção contra as forças instintivas da natureza. Mais uma vez, é o medo da autodestruição, do incontrolável, da ira divina, que possibilita a formação de comunidades de caráter reativo, como a Igreja ou o Estado, por exemplo. Isso faz com que Nietzsche afirme: “O ideal ascético significa precisamente isto: que algo faltava, que uma monstruosa lacuna circundava o homem. Ele não sabia justificar, explicar, afirmar a si mesmo, ele sofria do problema de seu sentido.”⁸⁵ Por isso, o ideal ascético encontra no cristianismo a sua fórmula histórica essencial, capaz de produzir uma cultura de domesticação, de obediência, apropriada à moral dos

⁸⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das letras, 1998, p.111.

⁸⁵ *Ibidem*, p.148, 149.

escravos. Moral, portanto, que não produz nada além da própria decadência dos valores prezados à vida.

Daí podermos compactuar da leitura de Deleuze, de que: “Sobre a cultura devemos dizer ao mesmo tempo que há muito desapareceu e ainda não começou.”⁸⁶ Mas ele refere-se, aqui, ao ponto de vista histórico da cultura, ou seja, ao triunfo das forças reativas e, conseqüentemente, da formação dos valores históricos. Em *Nietzsche e a filosofia*, ele distingue dois movimentos anteriores da cultura: o pré-histórico e o pós-histórico. Por meio do movimento pré-histórico, os instintos humanos foram interiorizados, moralizados, adestrados, afim de que se pudesse construir uma memória capaz de obedecer às leis. Sobretudo, uma espécie de memória que fosse capaz de acionar as forças reativas e projetá-las numa realidade exterior como defesa imediata⁸⁷ contra alguma agressão em que a própria vida fosse colocada em risco. Deste modo, a cultura exerce suas funções de adestramento e seleção na formação dos rebanhos. Por outro lado, o movimento pós-histórico da cultura refere-se ao produto da atividade genérica da cultura, ou seja, “o homem ativo e livre, o homem que pode prometer.”⁸⁸ Contudo, não devemos confundir esse homem ativo como produto das forças ativas ou de uma vontade afirmativa. Ele é ainda essencialmente reativo, pois a atividade genérica foi suprimida, interiorizada, de maneira que os meios aplicados no longo processo de adestramento desapareceram no próprio produto. É como se as próprias forças reativas criassem a ilusão de um homem livre e autônomo, quando este permanece preso às coletividades, verdadeiras associações de forças reativas. Logo, a cultura ainda não começou, já que esta é uma manifestação coletiva das atividades de adestramento e seleção.

Se a cultura para Nietzsche exerce as funções de adestramento e seleção, em que medida a infância foi domesticada pelas forças reativas da pedagogia moderna? O que quer a *Didática Magna* de Comenius ao tornar os

⁸⁶ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: Rio, 1976, p.114.

⁸⁷ Possivelmente Deleuze está interpretando o movimento topológico e tipológico do ressentimento, uma vez que este é a primeira figura do niilismo e, portanto, a primeira escalada do cristianismo e de seus valores morais. Daí, essa memória no seu processo seletivo da cultura: “Formar um homem capaz de prometer, portanto dispor do futuro, um homem livre e poderoso.” Ibidem, p.111.

⁸⁸ Ibidem, p.113.

ensinamentos cristãos do Novo Testamento como elementos de pedagogização da infância? Quem quer uma infância livre, autônoma e super-moral? Como as forças reativas foram interiorizadas na infância, de maneira que esta projetasse o sentimento ilusório de uma salvação coletiva da humanidade? Quem quer um ensino para os rebanhos infantis calcado nas operações básicas de cálculo e escrita? Como os valores nobres da infância foram revertidos para os valores escravos, gregários e como estes duplicaram sua força a partir da Reforma Protestante?

Algumas prováveis respostas desses problemas podem ser encontradas numa atenta leitura da *Didática Magna* de Comenius. Outras respostas podem estar antes ou depois de Comenius. É como se a cultura, que formou nossos rebanhos infantis escolarizados também tivesse seus elementos pré-históricos e pós-históricos e, com isso, nas atividades de adestramento e seleção, fosse aprimorando seu produto final, isto é, o infantil autônomo das coletividades. É como se o ascetismo infantil, presente desde o início, recebesse uma ampliação, produto do ressentimento e da má-consciência, e chegasse ao seu grau máximo de expressão reativa, no seu sentido niilista, portanto. Mas esses movimentos não ocorreram do dia para a noite, nem foram produtos de revoluções sociais. Tampouco foram definidos pela obra pedagógica de reformadores e moralistas, por exemplo. Assim como o cristianismo, o sentido da valoração infantil progrediu lentamente por mais de quatro séculos da pedagogia moderna e, até muito recentemente, chegou a sua expressão mais completa⁸⁹. Por isso, talvez, é que temos uma verdadeira insuficiência da valoração positiva que possa corresponder às necessidades do infantil atual, uma vez que este ainda é medido, valorado, pela projeção ilusória das forças reativas, no seu afã de controle das forças ativas. Temos, assim, uma infância envelhecida pelas forças reativas.

E, no controle das forças ativas, a *Didática Magna* exerce um papel importante, pois instaura todos os mecanismos modernos de controle do corpo

⁸⁹ Refiro-me à cultura de massificação, pedagógica ou não, amparada pelo movimento dos direitos humanos, criou a imagem de um infantil-cidadão, de um infantil sujeito do direito, etc...

infantil. Mas embora esses mecanismos tenham sido produzidos no interior da Reforma Protestante e da contra reação Católica, a Contra-Reforma, os motivos que provocaram essa supervalorização do infantil podem ter sido gestados muito antes desse período. Além disso, se o ideal ascético é a essência das religiões, ele é anterior ao próprio cristianismo e, com isso, as práticas de domesticação do corpo infantil podem ser anteriores à Reforma da Igreja Católica. Contudo, a Reforma é um marco significativo, na medida em que supõe a escolarização dos infantis tendo como referência pedagógica os valores cristãos. São esses valores que formam uma espécie de poder gregário, capaz de submeter todo e qualquer infantil à égide do Bem, da salvação universal. Nesse sentido, algo de novo foi inventado nesse período, algo que contribuiu para afastar a infância de sua família natural e confiná-la nas escolas modernas. Mesmo que essa invenção seja apenas o deslocamento das forças reativas, presentes no ressentimento cristão. A verdade é que a infância nunca mais será a mesma.

Ariès, pensador da História da Infância, diz que: “O sentimento da família, que emerge assim nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância.”⁹⁰ Talvez esse “sentimento”, de que nos fala o historiador, esteja próximo daquele que forneceu a justificativa moral para as práticas de escolarização. Um sentimento que projetou a ficção da salvação humana pela via educativa, como se a possibilidade de um paraíso terrestre fosse uma questão de tempo para os reinos cristãos. Estamos próximos, portanto, de uma moral que inventou a infância moderna e lhe conferiu o status de inocência frente ao pecado original. Estamos muito próximos ainda da *Didática Magna* do pastor Comenius, pois esta exerce um papel essencial na produção desse sentimento. Ora, entre as práticas da educação cristã e a pedagogia moderna está a má-consciência. Foi esta planta do cristianismo que produziu a infância moderna, uma vez que interiorizou as forças reativas do ressentimento cristão e formou rebanhos de infantis, responsáveis pela salvação dos estados cristãos.

⁹⁰ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981, p. 210.

Por isso, a importância da *Didática Magna* para a formação dos valores escravos que predominaram entre os infantis é inconfundível. Esses valores são provenientes do cristianismo e produziram uma moral pedagógica apropriada aos interesses restauradores da Reforma Protestante, ao mesmo tempo em que promoviam o desenvolvimento dos nascentes estados burgueses. Para Corazza: “ A Igreja de Comenius – no caso, a Reformada – é a instituição que, por meio de seus “jardineiros espirituais”, faz reverdecer o paraíso.”⁹¹ Ora, o conforto do paraíso é a grande promessa da obra do pastor morávio, mas seu alcance está restrito ao desenvolvimento da didática no ensino dos infantis. Isto quer dizer que cristianismo e didática tornam-se inseparáveis, na medida em a distância entre Deus e o homem é determinada por uma experiência educacional. Segue-se daí que a má-consciência, na invenção da infância, é produto essencialmente comeniano.

A má-consciência é pedagogizada pelo pastor morávio, uma vez que este pretende formar um infantil apto à obediência. Entretanto, para disciplinar o infantil, Comenius não vai utilizar meios agressivos para este fim, pois a dor da culpa cristã é interiorizada e, com isso, o infantil praticamente assume sua própria parcela pelos pecados da natureza humana. Ele sabe que o futuro das nações cristãs está em suas mãos. Ele sabe que o caminho da formação e da piedade é o único que levará a Deus. Por isso, suas virtudes devem ser cultivadas pelos jardineiros espirituais, como se cultivava uma planta que já se sabe ser benéfica para a saúde. Numa afirmação de Gasparin: “A formação do homem na perspectiva comeniana desenvolve-se semelhantemente a uma árvore que desde a semente já traz em si, de fato, a planta, bastando que lhe sejam dadas as condições propícias para que germine, cresça e dê frutos.”⁹². A semente, ou melhor, a plantinha é a infância, que interiorizando o sentido de negação da realidade, cria a utopia de um outro mundo possível por seu próprio esforço. Além do mais, sua ação de transformação é, no fundo, uma re-ação movimentada pelo deslocamento das forças reativas. O que havia necessariamente de ativo é quase

⁹¹ CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e educação – Era uma vez- quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.140.

⁹² GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas, SP: Papyrus, 1994, p.77.

que apagado pela própria água do batismo, a mesma água que rega a plantinha. Se a infância é uma planta, portanto, ela é a planta da má-consciência.

Mas será que esta planta germina apenas pela má-consciência da *Didática Magna*? Se seguirmos a trajetória do niilismo, veremos que isso é praticamente impossível. Pois, o niilismo não tem uma origem determinada, muito menos um fim previsível. Acompanhamos seu desenvolvimento no ideal ascético, no ressentimento e na má-consciência, assim como nos seus movimentos tipológicos e topológicos. Nesse sentido, são as forças em relação que dão forma e expressão às práticas culturais ativadas sobre o corpo infantil. Corpo que inicialmente precisa ser domesticado por um ascetismo, de modo a desenvolver cuidados com a higiene, com a alimentação, com os bons modos, com as boas expressões da fala. Aliás, a inversão dos valores nobres para os valores escravos depende, inclusive, dos cuidados com o corpo. Na *Genealogia da moral*, Nietzsche refere que: “ O “puro” é, desde o princípio, apenas um homem que se lava, que se proíbe certos alimentos que causam doenças de pele, que não dorme com as mulheres sujas do povo baixo, que tem horror à sangue – e não mais que isso.”⁹³São as práticas ascéticas, portanto, que possibilitam o afastamento do homem dos seus instintos naturais, criando hábitos e costumes para sua própria sobrevivência.

Por isso, buscamos no humanismo erasmiano uma interpretação das práticas ascéticas em relação aos infantis, a fim de avaliar a valoração resultante da coextensividade das forças ativas e reativas, dentro da *Didática Magna* e, também, fora dela. Pois, Erasmo de Rotherdam é definido, pelos manuais de História da Pedagogia, como um dos moralistas cristãos do século XVI. Além do mais, como figura proeminente da Renascença, sua obra é uma transição entre a sociedade feudal e a nascente sociedade moderna. Isso faz com que Elias se refira à obra do humanista nestes termos: “ Erasmo deu nova nitidez e força a uma palavra muito antiga e comum, *civilitas*. Intencionalmente ou não, ele soube expressar por essa palavra algo que atendia a uma necessidade social da

⁹³ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 24.

época.”⁹⁴ Entendemos, nesse sentido, que ele também prepara o terreno para a própria reforma protestante, na medida em que pretende uma mudança de hábitos das pessoas que viviam em sociedade. A noção de *civilité*⁹⁵ é confundida com a própria obra do humanista, uma vez que surgem vários tratados de moralidade a partir de seus ensinamentos.

Segue-se daí que a pedagogia erasmiana volta-se quase exclusivamente para as famílias nobres das cortes. Seu ensino, que prezava o estudo das línguas clássicas, pretendia moralizar os infantis bem nascidos para formar uma casta de letrados, distantes do clero e da própria nobreza. Mas uma casta que estendesse sua própria transformação a toda sociedade da época, produzindo uma cultura mais refinada a partir dos valores clássicos. Por isso, os cuidados com a moralidade, com a civilidade, ocuparam as páginas de Erasmo. Era preciso uma profunda mudança nos costumes para que a convivência, cada vez em maior número, entre as pessoas fosse possível. Conseqüentemente, o modelo de valoração cultural era produzido pela nobreza, através do cumprimento de um ascetismo que se aproximava mais do modelo grego do que do modelo cristão, pois a base cultural clássica refutava boa parte dos ensinamentos cristãos.

Daí, a figura do infantil nobre de Erasmo. Um menino que fez de seus bons modos uma verdadeira arte dos costumes. Um menino que evita o contato com o povo baixo, pois sabe que os vícios deste podem contaminá-lo. Tudo que pode aprender para torná-lo, efetivamente, homem vem das fontes dos autores clássicos gregos e romanos. Por isso, estuda grego, latim, retórica, dialética, poesia e arte. Aliás, não cultiva nenhum sentimento de culpa pelo pecado original, muito menos piedade cristã pelas almas do purgatório. Tampouco, sente-se responsável pela salvação da humanidade, já que esta deve seguir o seu próprio caminho pelas veredas do destino. Sem falar em sua distância natural dos religiosos e da nobreza arcaica e, assim, como a própria loucura poderia proferir

⁹⁴ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador- uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, p.68.

⁹⁵ Sobre o conceito de “*Civilité*”: “Já no século XVI, um tipo de família de caracteres tipográficos francês recebeu o nome de *civilité*, tirado da obra de Mathurin Cordier, um francês que combinava doutrinas colhidas no tratado de Erasmo com as de outro humanista, Johannes Sulpicios.” Ibidem, p.68.

que: “ Quanto aos Teólogos, talvez fosse melhor nada dizer: não é prudente tocar nem revolver o que cheira mal.”⁹⁶ Mesmo sendo produto do ascetismo, ele sabe apreciar os paladares e os prazeres mais refinados, pois aprendeu a afirmar a vida sobre qualquer pressão exterior, seja, ainda assim, o castigo da ira divina.

O infantil nobre de Erasmo é produto de uma harmonia natural entre as forças da natureza e a existência humana. Ele não precisa justificar a vida num plano supra-sensível, pois procura desfrutar esta vida em todas as suas possibilidades. O que, porém, não significa um uso excessivo dos prazeres, já que uma das virtudes produzidas pelo ascetismo é a própria temperança, ou seja, a moderação nas práticas de si mesmo. Uma existência afirmativa, portanto, que lentamente introjeta o potencial reativo do ascetismo e, com isso, submete as forças ativas da natureza fazendo-as convergir numa série de hábitos disciplinares, necessários para o convívio em sociedade. Ocorre, deste modo, uma projeção das forças reativas, na medida em que o ideal de cultura é entendido como expressão dos modos de vida, como a civilidade das atitudes. Então, assistimos a formação de uma cultura mais polida, mais estética, interessada na formação clássica do ser humano. Tal formação erudita não era privilégio de todos, mas de uma pequena parcela aristocrática da sociedade. Porém, essa pequena parcela teria a incumbência de servir como referência para a formação de valores nobres, de corte.

Por isso, Erasmo produz uma série de normas de conduta a fim de domesticar seu infantil nobre, para que este sirva à atividade genérica da cultura. É como se a infância tivesse aqui seu momento pré-histórico, ou seja, o processo de moralidade dos costumes que será reforçado pelo asceticismo cristão dos reformadores, tanto católico como protestante. Mas o ascetismo erasmiano não pode ser confundido com nenhum dos dois, pois não partilha do ressentimento e da má-consciência como estimulantes das forças reativas. Para Erasmo: “Tal como cada animal aprende, com facilidade, aquilo que lhe é natural, assim o homem capta, sem grande esforço, os parâmetros da virtude e da

⁹⁶ ERASMO, Desidério. *Elogio da loucura*. Porto Alegre: L & PM, 2003, p.85.

honestidade.”⁹⁷Ora, o bem e a inteligência são naturais ao ser humano, sem que para conquistá-los ele necessite reconhecer-se como pecador e, assim, interiorizar a grande dor do cristianismo, a má-consciência. Ao contrário da tese luterana, por exemplo, que ensinava ter o pecado original destruído no homem a propensão para o bem, Erasmo partilha de uma ética natural do ser humano.

Uma ética humanista que se opõe à moral cristã dos católicos e à moral evangélica dos protestantes, uma vez que coloca o destino do homem nas suas próprias mãos. O destino igualmente da instrução recebe o mesmo tratamento: “Tal como a navegação decorre mais tranqüila quando o vento e as ondas favorecem, assim, mais facilmente, somos instruídos naquilo para o qual a inclinação do espírito nos conduz.”⁹⁸ Trata-se, assim, da grande polêmica de Erasmo com os reformadores sobre o livre-arbítrio. De um lado, o homem tem o poder das decisões, porque partilha de uma ética vital. Por outro lado, Deus tem o poder de definir a vida de cada cristão, porque a má-consciência inculcou, em cada um, uma parcela de culpa pelo pecado original. Conseqüentemente, o teor da pedagogia erasmiana vai além no seu processo de instrução do infantil, na medida em não determina um limite previsível.

Mas se uma ética vital faz parte da formação do infantil nobre de Erasmo, como entender a domesticação desse mesmo corpo infantil? Ora, o ascetismo presente nos hábitos e costumes do infantil não tem correspondência moral, mas apenas a necessidade de preservação da vida. Isso faz com que a polidez das atitudes sirva como uma possibilidade de apreciar, de maneira mais sensível, os prazeres do próprio corpo. Se o corpo é o espelho da alma, este deve significar a nobreza dos gestos, das ações, contra o egoísmo e a agressividade dos estratos mais baixos da sociedade. O asceticismo erasmiano pretende generalizar a prática cortês, nivelando por cima, pelos valores nobres, toda e qualquer atitude social entre as pessoas. Por isso, norma por norma, Erasmo vai orientando os modos convenientes de cuidar de si e de tratar com o outro. Desde como sentar numa cadeira até como assoar o nariz na presença de estranhos.

⁹⁷ ERASMO, Desidério. *De pueris (dos meninos) & A civilidade pueril*. São Paulo: Escala, 2002, p.41.

⁹⁸ *Ibidem*, p.52.

São algumas referências do mais conhecido tratado de civilidade do humanista, *A civilidade pueril*, dedicado ao filho de um nobre, que fazem o decoro dos cuidados com o corpo. Isso faz com que Elias refira que: “Perdeu-se para nós a franqueza despreocupada com que Erasmo e seu tempo podiam discutir todas as áreas da conduta humana. Grande parte do que ele diz ultrapassa nosso patamar de delicadeza.”⁹⁹ Aquilo que hoje nos parece sem importância era, portanto, um sério exercício de ascetismo.

O infantil nobre deve seguir os passos descritos na *Civilidade pueril*, caso queira cultivar seu espírito para apreciar as belas artes. Esses passos são desenvolvidos na obra que é dividida em: 1. Atitudes corretas e incorretas. 2. A elegância dos trajes. 3. De como se portar na Igreja. 4. Os banquetes e as refeições. 5. Os encontros e conversas. 6. Os esportes. 7. No leito¹⁰⁰. No final da obra, Erasmo faz a seguinte advertência: “Em suma, aos que tiveram a ventura de ser nobre pelo nascimento seria vergonhoso se também não correspondessem com hábitos adequados a sua categoria.”¹⁰¹ O nobre não é definido, neste sentido, pelas posses financeiras, como na sociedade medieval, nem pela titulação da linhagem familiar; tampouco, por aquele que sabe usar as armas da cavalaria para defender a si próprio, à moda de Dom Quixote. O nobre é agora aquele que deve saber portar-se, viver na civilidade dos costumes, apresentar uma relativa cultura clássica, afastar os vícios depravadores do espírito. Daí, que o infantil nobre precisa ser submetido ao exercício de práticas ascéticas, a fim de que aprenda o autocontrole e a firmeza nas decisões.

Se o infantil nobre aciona suas forças reativas, produto do ascetismo, ele as direciona contra os valores escravos dos estratos mais baixos da sociedade cortês, descaracterizando, deste modo, a valoração que daí emerge e servindo como ideal individualizável de cultura para a instrução do povo. Numa espécie de atividade gregária que opera a domesticação dos costumes, os modos de uma vida civilizada vão sendo interiorizados pela sociedade cortês. Sociedade que

⁹⁹ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador- uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990, p.73.

¹⁰⁰ Cf. ERASMO, 2002, p.125.

¹⁰¹ ERASMO, Desidério. *De pueris (dos meninos) & A civilidade pueril*. São Paulo: Escala, 2002, p.157.

também se frustra com a impossibilidade de alcançar os patamares mais elevados da nobreza, que são propriedade do clero e do poder real. Essa frustração é alimentada pelo ressentimento, pela impotência de lutar contra o poder alheio, pelo barbarismo dos incivilizados. Por isso, os valores do infantil nobre entram em agonística com as forças reativas da sociedade cortês. Forças estas, que, fermentadas pelo ressentimento contra a cultura clássica, acabam encontrando, numa espécie de cristianismo popular (protestantismo), a sua defesa mais ferrenha.

Em defesa do direito dos populares, dos valores escravos, a reforma da igreja foi liderada por um monge agostiniano, mas que não era Erasmo. Este monge fermenta os populares contra as autoridades instituídas, contra a corrupção da igreja, contra o poder real e, também, contra o estudo das artes clássicas. Podemos acompanhar Nietzsche quando afirma que com a Reforma: "...a última nobreza política que havia na Europa, a da França dos séculos XVII e XVIII, pereceu sob os instintos populares do ressentimento – nunca se ouviu na terra júbilo maior nem entusiasmo mais estridente."¹⁰² Martinho Lutero potencializa o ressentimento cristão contra a nobreza da Igreja e, com isso, provoca o deslocamento das forças reativas, na medida em que os populares agregaram-se em coletividades de simpatizantes reformistas. Isso fez com os valores nobres fossem depreciados em proveito de uma religiosidade arrebatadora, de fundo escravo. A instrução deixa de lado as belas artes e passa a operar com as noções básicas de cálculo e escrita, porque necessários à massa gregária. Portanto, o infantil nobre erasmiano é substituído pelo infantil evangélico, produto do ressentimento e da má-consciência dos valores cristãos.

¹⁰² NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das letras, 1998, p.44.



Fig 3: **Invitatio. Kindisch** (*Orbis sensualis pictus*). Tradução em português: Criança.

O INFANTIL-EVANGÉLICO OU A MÁ CONSCIÊNCIA COMENIANA

Comenius era pastor e pedagogo. Como pastor guiava seu rebanho de crentes, a decadente Ordem dos Irmãos Morávios, prometendo aos fiéis de corpo e espírito a restauração do paraíso celestial na terra, uma espécie de novo estado social a ser formado a partir dos puros de coração. Como pedagogo, procurava disseminar entre as crianças o amor pelo reino de Deus, o respeito aos princípios de uma vida comum em Cristo. Para isso, construiu uma das mais sólidas propostas de ensino que a Modernidade conheceu sob o nome de *Didática Magna*, comparável a uma árvore com densos galhos seculares e com raízes fixas no solo cristão da Reforma Protestante. Ora, se a obra de Comenius é como uma árvore é porque devia existir entre o pastor e o pedagogo uma vontade de coerência que pulsava nas palavras da instrução, da moral e da piedade. Pois, para formar discípulos ou crentes, era necessária uma certa arte de persuasão, de modo que pudesse convencer ao atento ouvinte de que seu interlocutor falava a mais pura verdade. Uma arte que devia atrair pelo próprio exemplo de quem fala, uma vez que instrução, moral e piedade eram coisas de corpo e espírito. Arte socrática por excelência, talvez o único elogio que Nietzsche pode dispensar ao famoso ateniense, ou seja, sua arte de sedução. Assim como o pastor, o pedagogo era um sedutor.

Aquele que seduzia pelas palavras, que dizia como se fosse uma linguagem canonizada, incapaz de aceitar a possibilidade de duvidar de si mesmo, era antes de tudo um pregador. Um pregador que utilizava um tom professoral, misturado de austeridade e dogmatismo, para construir uma postura ou uma máscara sobre as coisas das quais ele falava. Esse pedagogo pregador era capaz de prometer o reino de Deus pelo caminho da instrução, como a única possibilidade de salvação da humanidade. Ele era um moralista excessivamente otimista quando afirmava “Aqui, estamos falando sério” ou quando revestia de uma auréola de sagrado aquilo que pregava ou ensinava, como se fosse a última palavra num mundo de interpretações. Ele passava a negar todas as

possibilidades instintivas, todas as linguagens da natureza, para afirmar que existia um verdadeiro Deus, algo que é. Com isso, era capaz de provocar o medo nos seus ouvintes, o medo do fogo do inferno ou da possibilidade de uma morte na mais absoluta ignorância, como se o limbo fosse o lugar não apenas da infância pagã, mas de todos os indivíduos (caso não se instruissem). Por isso, a ação piedosa de salvar as almas desgarradas passava a ser uma obrigação moral para aqueles que pregavam ou ensinavam todo e qualquer componente de instrução.

Mas o pedagogo pregador não era de todo um pessimista, pois acreditava num mundo melhor para seu rebanho, numa utopia do progresso coletivo de toda a humanidade. Para isso, ele necessitava mostrar, em meio a toda a degradação de seu próprio povo, que um mundo novo virá, basta um estado de espírito, de coração. Ele era, portanto, um moralista da realidade, que acreditava na ficção de uma supra-realidade, porém que ele mesmo criou pela encarnação de suas palavras. Por isso, uma aula se parece, até hoje, terrivelmente com um sermão cristão, daqueles à moda comeniana, com prólogo, epílogo e no final sempre, sempre uma moral. Uma moral que se instalava no próprio corpo, como um modo de vida, como um Deus vivo encarnado na postura, na voz, nos gestos, na obediência, no respeito à autoridade da palavra, quer seja esta palavra uma indigestão do corpo e do sangue de Cristo, quer seja a negação de todos os instintos. Pois, a linguagem que negava o corpo era a mesma que necessitava desse corpo para domesticá-lo, torná-lo obediente para ouvir a palavra e receber, assim, a instrução. Somente com um corpo obediente, cada vez mais dependente de uma autoridade exterior, poderia ser estabelecido um futuro promissor para a humanidade, como rezava o mais fiel catecismo cristão de Comenius. Assim, quanto mais hierárquica essa autoridade mais sagrada ela era para o rebanho de crentes, uma vez que aqueles que estão “no alto” enxergam mais longe. O pedagogo pregador ensinava a arte de ser fiel ao governo e a Deus.

Para ser fiel ao governo e a Deus, todo e qualquer indivíduo deveria se convencer profundamente de que, até o final de sua vida, necessitava ser comandado. Precisava interiorizar a idéia de que a mão de Deus o conduziria por

todo um mundo de amarguras, e que seu corpo passaria ileso apenas por crer. Mesmo que negasse Deus, ele precisaria sempre de um outro Deus para ocupar o lugar vazio. Este poderia ter vários nomes, várias faces, mas era sempre movido por um sentimento de dignidade fraternal, por “um amor ao próximo”, por uma vontade de salvar as ovelhas desgarradas. Quando assim pensava e sentia, o indivíduo moralizado já era um crente. E sabemos o quanto custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo, uma vez que a retidão do pensamento e da ação persegue o caminho de um bem universal. Portanto, essa vontade de maltratar a si mesmo, seguindo regras, normas, preceitos morais que se aplicam a toda coletividade, esperava somente o conforto da paz celestial, a recompensa de um sono acalentado sob a névoa de um Deus interior, ou daquilo que hoje chamamos de: consciência.

Porém, essa planta que acreditamos, como bons evangélicos que aguardam o reino de Deus, ser uma rosa chamada consciência do ser infantil desabrocha numa moita espinhosa, onde o sentimento de culpa medra e viça como um junco selvagem. Algo assim como um permanente diálogo confessional, capaz de exigir uma concentração absoluta na boa ação, na bem-aventurança do pensar para um mundo melhor. Por isso, “A virtude cultiva-se com fatos, não com palavras.”¹⁰³, diria o pedagogo pregador de nome Comenius. Fica claro, desse modo, que o Deus cristão não estava mais tão distante do crente como uma entidade metafísica inalcançável. Pois, o esforço do nobre pedagogo era justamente para diminuir essa distância, através do caminho da instrução. Um caminho que se fazia lentamente como se o discípulo ou o crente subisse os degraus de uma Igreja. E, nessa escalada, tivesse absoluta firmeza e coerência entre aquilo que pensava e aquilo que fazia, ou seja, a idéia de dever era interiorizada como uma verdadeira ética do corpo, na medida em que ele avaliava todas as suas manifestações como boas ou más para o bem comum. Logo, essa rosa chamada consciência do ser infantil, que exala hoje o perfume de uma ética, esconde no seu interior uma moral cristã muito precisa, produto da má consciência comeniana.

¹⁰³ COMENIUS, Jan Amós. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.266.

Talvez, agora, já estejamos em condições de fazer uma pergunta que acreditamos não ser de todo impertinente. Ora, se a moral cristã é encoberta pela idéia de dever, de uma vontade de salvação do gênero humano, como bem pretendia Comenius na sua *Didática Magna*, como o sentimento de infância (potência de infantilização) foi interiorizado de modo que aceitasse a regulação pedagógica de seu próprio corpo? Nossa suspeita é de que Comenius inaugurou uma nova perspectiva moral sobre a infância e, com isso, distanciou-se das concepções até então conhecidas. Na idéia humanista de Erasmo, por exemplo, a infância é encoberta por um aristocratismo racional e moral não redimidos. Ou seja, não existia nenhuma preocupação com a salvação da alma, nenhum ideal de vida para o qual todos deviam seguir, muito menos devoção para com a santidade das palavras cristãs. Era como se, no humanismo de vertente erasmiana, ocorresse um enfraquecimento geral do próprio sentimento moral, pois a formação numa cultura mais clássica, estética, ocupava todos os planos de Erasmo. Desse modo, devemos ter um certo cuidado para não transformar as práticas da moral cristã sobre a infância em mais uma noite em que todos os gatos são pardos, visto que estamos a tratar de morais e não de uma moral homogênea e universal.

Por isso, a moral cristã evangélica, produzida pela Reforma e, de alguma forma, aprimorada pela Contra-Reforma Católica, na sua versão Católica, marcou práticas muito específicas no controle do corpo infantil. Ela era uma modalidade de moral sedutora e atraente, uma vez que prometia o reino de Deus pelo caminho da instrução, como uma virtude de corpo e espírito. Assim é a *Didática Magna* quando definia que: “No homem, é sólido e duradouro apenas o que foi absorvido na primeira idade.”¹⁰⁴ Ou seja, o início do caminho para a salvação do homem devia começar, sobretudo, na infância. O corpo infantil, quiçá pela primeira vez, era convertido numa medida de valor simbólico para todos os reinos cristãos. Ele era uma instância doadora de sentido que após a “queda do paraíso” recebeu isenção da culpa, porém seria o alvo de uma profunda correção espiritual, de uma separação de toda sua força ativa. Desse modo, o infantil devia ser confinado nas instituições modernas que atuavam como remédios contra o

¹⁰⁴ Ibidem, p.80.

pecado original. E que, por isso mesmo, seriam a origem da corrupção das almas, porque se assentavam em bases excessivamente gregárias. Instituições como as escolas, a Igreja, a família, por exemplo. Ainda assim a moral cristã evangélica era sedutora, pois colocava, pela primeira vez, o corpo infantil para bailar.

Mas os gestos bailantes dos membros, nos seus movimentos rítmicos, obedeciam apenas a uma voz estranha aos interesses de si próprio. Uma voz que determinava: “Que as crianças sejam diligentemente habituadas às obras externas desejadas por Deus, e assim saibam ser próprio do Cristianismo demonstrar a fé com obras.”¹⁰⁵ Talvez encontremos aqui uma espécie de elogio às múltiplas possibilidades do corpo contra a abstração do espírito, uma vez que o moralismo evangélico valoriza principalmente um certo utilitarismo das ações. Na verdade, isso nos parece muito mais com um cacoete de escravos interessados em separar a força ativa de suas manifestações, do que uma demonstração da potência infantil. Se o Deus cristão é o verbo e o verbo é a palavra de salvação encarnada, o Deus evangélico era a encarnação da virtude, da piedade e da moral, como um modo de vida, propriamente dito. Nesse sentido, o infantil interiorizava um sentimento de obrigação para com o desenvolvimento harmônico de toda a sociedade, porque se sentia também responsável pela salvação do gênero humano. Ele era evangelizado e adquiria, assim, uma espécie de memória, fruto da disciplina. Uma memória que era capaz de dizer sim de todo o coração, capaz de aceitar a separação dos adultos familiares, capaz de sentir-se parte dos eleitos do paraíso. E, tudo isso, para não desapontar ou frustrar a edificação do reino de Deus, aqui na terra. Com isso, o infantil aceitava a interiorização de todos os seus instintos como se fossem primitivos, animais e, portanto, incompatíveis com uma vida em Cristo. Logo, este “sim” de coração custou aos mais prolongados sofrimentos que a vigilância e a domesticação impuseram como condição para que o corpo infantil, definitivamente, se infantilizasse.

Se nos é lícito, portanto, considerar o Deus evangélico como o Deus predileto da infância moderna, visto que este inaugura um sentimento moral

¹⁰⁵ Ibidem, p.283.

calcado nas boas ações do corpo; neste caso, podemos agora perguntar: “ Quem quer o afastamento da infância dos adultos parentais? O quê quer esse sentimento de incompletude, de falta, que infantiliza uma idade específica do ser humano?” Ora, a *Didática Magna* de Comenius fornecia elementos muito precisos nessa direção, uma vez que definia um local e uma idade específicas do ser humano para que se iniciassem os estudos. O local não poderia ser mais àquele próximo da família, onde os adultos parentais, além de não terem competência para ensinar o verdadeiro método didático, poderiam estar corrompidos por toda sorte de pecados mundanos. Com relação à idade, Comenius era muito claro em definir que: “ É muito importante habituar bem os jovens desde a mais tenra idade, pois o vaso novo conserva por muito tempo o cheiro com que primeiro se impregnou.”¹⁰⁶ Esse “cheiro” só pode ser aquele exalado pela planta da má consciência cristã, na medida em que promovia através dos mecanismos de escolarização comenianos, a neutralização das forças ativas do infantil. Desse modo, a má consciência, na sua versão mais acabada do Deus bom e vivo, como moral cristã evangélica, tornar-se-ia responsável tanto pela correção do caminho espiritual da infância, quanto pela inserção desse mesmo corpo infantil no método didático da escola-oficina.

Porém, isso só foi possível quando um novo sistema de crédito substituiu a decadente economia feudal. Era um período (séc. XVI e XVII) em que a classe burguesa começava a se constituir e a incipiente economia capitalista dava seus primeiros passos na organização de uma nova forma de conceber a importância e a utilidade dos conhecimentos que circulavam por todo o campo social. A cela isolada do monge no medievo ou o solitário gabinete do humanista contrapunham-se à oficina, ao arsenal e ao atelier, onde os homens trabalhavam juntos e cooperativamente. Essa nova forma de entender a vida, de vivê-la, de projetá-la em direção ao futuro, ao mesmo tempo em que valorizava o homem como elemento essencial da produção, construiu a idéia de confiança num progresso como uma forma de edificar o paraíso aqui na terra¹⁰⁷. Mas esse

¹⁰⁶ Ibidem, p.268.

¹⁰⁷ Cf. GASPARIN: 1994, p. 33.

paraíso também era um estado de corpo e de espírito, na medida em que todo indivíduo pudesse aceitar Cristo como a única possibilidade de salvação. E, para aceitar Cristo, nada melhor do que a idade em que se formam as primeiras impressões sobre o Deus bom de todos os homens, o grande detentor do conhecimento universal. Por isso: “Seja Cristo a primeira palavra que se aprenda a balbuciar, e com seus evangelhos se forme a primeira infância...”¹⁰⁸ É como se a própria infância fosse convertida num estado paradisíaco do ser humano, onde a bondade, a pureza e a inocência servissem como uma simbologia cristã do corpo puro. Conseqüentemente, o corpo infantil servirá como uma medida de valor de si e dos outros cristãos, uma vez que idealizado como perfeição do reino de Deus, ou seja, como as plantinhas do paraíso de Comenius.

Mas deixemos esta infância idealizada, por enquanto, para uma conversa de pastores e pedagogos, quer seja na Igreja, quer seja na escola. Voltemos àquilo que Nietzsche chama de “psicologia da terra”¹⁰⁹, ou seja, ao processo de formação das marcas indelévels que o corpo infantil carrega consigo e que, aliás, possibilitou-lhe a produção de uma memória. Uma memória que preservou um sentimento nostálgico de querer sempre regressar ao lugar de partida, onde tudo parecia melhor, onde Deus estava próximo porque sentido e vivido como os folguedos infantis de outrora. Entretanto, uma memória que era e é absolutamente o oposto de uma vontade livre de expressão, de um esquecimento ativo da própria consciência do ser infantil, uma vez que era através de uma imperceptível mneumotécnica que os valores da moral cristã evangélica seriam capazes de levar a infância a dizer um sim a si mesma. Imperceptível, porque a dor substancial de criatura pecadora era interiorizada no sofrimento árduo da instrução em troca da compensação metafísica do reino de Deus, ou então, do progresso das nações cristãs. Ora, nas duas idéias ligadas à infância, a de um estado paradisíaco da origem como a de uma possibilidade de progresso, a vontade que pulsa é uma só, ou seja, um pólo reativo de dependência e de obrigação pessoal para com a irmandade cristã. Numa palavra, é o sentimento de

¹⁰⁸ COMENIUS. *Didática Magna*: 2002, p. 279.

¹⁰⁹ Cf. NIETZSCHE: 1998, p. 50.

culpa (má consciência) pela morte do crucificado que produz a dependência do infantil face ao adulto e as suas instituições. Então, essa má consciência, aprimorada pela *Didática Magna* de Comenius, surgiria como uma profunda doença niilista da infância, que contagiava pelo vírus do ressentimento. Um vírus que se instalou, portanto, no corpo e na alma infantis.

Porém, esse corpo infantil não devia sofrer explicitamente, pois: “Para ensinar não se deve aplicar nenhuma chicotada (se não se aprende, a culpa é só do preceptor, que não consegue ou não quer tornar o aluno dócil).”¹¹⁰ O próprio preceptor, portanto, devia ser alguém também eleito para o reino de Deus. Alguém que tivesse suas convicções cristãs muito precisas e que entendesse com absoluta clareza das escrituras sagradas, pois “serão conduzidos ao reino de Deus aqueles que, na terra, caminharem com Deus.”¹¹¹ Desse modo, moral e instrução deviam ocupar o sermão diário do preceptor (um pastor disfarçado), uma vez que este devia encarnar nas palavras a verdadeira fé cristã por um mundo melhor. Uma fé que deveria ser transmitida como a idéia de uma crença indissolúvel no futuro das nações cristãs. Além do mais, esse processo de catequização do infantil para a obediência, equivaleria corresponder exatamente ao processo de produção no mundo do trabalho. Daí, a importância de suprimir os castigos físicos, eles provocariam a rejeição do próprio conteúdo disciplinar e, com isso, o afastamento dos princípios de regulação estabelecidos pelo nascente sistema de produção. A escola cada vez mais se assemelhava com aquilo que Comenius chama de “oficina de homens”. Aliás, o trabalho manual, como o de um jardineiro ou de um camponês, era freqüentemente destacado nas páginas da *Didática Magna* como uma idealização das obras de Deus, já que ambos utilizavam a natureza para torná-la imagem e semelhança do criador.

Por essa razão, o corpo infantil seria convertido numa moeda do mais absoluto valor, uma vez que a constância da produção seria determinada pelo investimento das nações cristãs na formação das escolas, a fim de que estas produzissem a mão de obra necessária para o capital emergente. No dizer de

¹¹⁰ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.179.

¹¹¹ *Ibidem*, p.276.

Corazza: “ E, assim fazendo, mais do que preparar o caminho para a felicidade celeste e para a vida eterna, constrói sua arte de ensinar para reforçar a produtividade de um Estado que os séculos anteriores já estavam preparando.”¹¹²Mas o que não estava definitivamente claro nesse sistema de crédito, que impunha ao corpo infantil a retidão de uma instrução moral e religiosa, era a relação contratual entre as partes interessadas, isto é, a família e a escola. De um lado, a família proprietária da moeda-corpo-infantil, responsável pela educação na primeira infância, visto que a chamada “escola materna”, definida por Comenius, deveria ser de obrigação dos pais¹¹³. A família que, contudo, não detinha o método apropriado, nem um espaço definido, muito menos o tempo necessário para educar convenientemente o corpo infantil. Tampouco era capaz de fornecer os devidos preceitos morais do cristianismo, uma vez que partilhava da mancha do pecado original e, assim, estava próxima do endividamento metafísico do corpo de Cristo. Para redimir sua culpa e encurtar sua dívida, o corpo infantil era oferecido para o progresso das nações e, como promessa de salvação que era, esse corpo infantil fora submetido a um processo de desprivatização do núcleo familiar para se tornar cada vez mais universal e universalizável. Ele seria, agora, a própria encarnação de um sentido de falta eterna e, por isso, deveria ser preenchido, regulado, instruído, catequizado, para que não colocasse em risco o modelo escolar da Modernidade.

A escola que, por sinal, estava do outro lado das partes contratantes, ela correspondia a todos os princípios educativos e religiosos de Comenius, pois era a única instituição capaz de provocar uma mudança profunda nos valores sociais até então vigentes. Nas palavras de Comenius: “ Com grande sabedoria falou quem disse que as escolas são as oficinas da humanidade: elas transformam os homens em homens de verdade(...)”¹¹⁴Essa expressão de Comenius correspondia à exigência da utilização de um de seus mecanismos de escolarização, a gradação. Por meio desse mecanismo, o homem seria capaz de

¹¹² CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & Educação-Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002, p.155.

¹¹³ Cf. COMENIUS: 2002, p.331.

¹¹⁴ Ibidem, p.96.

alcançar o exemplo perfeito de toda a firmeza moral sobre a terra, Cristo (o Deus-homem). Entretanto, devemos lembrar que essa escola, referida por Comenius, era ainda uma promessa, pois não existia nenhum modelo que lhe correspondesse. Por isso, denuncia todos os métodos utilizados, todas as escolas existentes, para anunciar como um profeta da Modernidade a mudança no ensino, que já se efetuava na organização do mundo do trabalho, através de uma instituição perfeitamente restaurada, renovada pelos princípios cristãos. Por sinal, denúncia e anúncio é um binômio bíblico freqüente nas cartas do apóstolo São Paulo, aquele que Nietzsche chama de “o maior dos apóstolos da vingança”¹¹⁵, por reverter a própria mensagem de Cristo e condenar todas as formas de valores nobres sobre a Terra, em proveito de uma realidade além-mundo, produzida por valores gregários. Assim como São Paulo em suas cartas, Comenius, com sua *Didática Magna*, prometia o reino de Deus, porém, com a condição de transferência do corpo infantil e dos cuidados que serão dispensados a ele para a esfera escolar. A escola, portanto, era a credora que representava uma instância de investimento a longo prazo; um investimento que tornava o corpo infantil uma moeda e a família uma devedora, uma vez que dela dependia o êxito das nações cristãs.

Mas esse processo de convencimento, para finalizar o acordo das partes envolvidas nesse tácito contrato pedagógico, necessitava contar ainda com alguns princípios da *Didática* de Comenius. Ora, na noção de pansofia, a idéia do conhecimento universal funcionava como uma promoção do bem comum entre os homens. Daí, respondia exatamente à impossibilidade do corpo infantil permanecer no seu lar, visto que a transferência seria quase inevitável, algo natural. Pois, a permanência na esfera do núcleo familiar não corresponderia a nenhum princípio de conhecimento universal, mas apenas a aprendizagens corriqueiras e, portanto, tinha pouca importância para uma educação escolar que pretendia o progresso das nações. Além disso, as crianças deviam ser ensinadas juntas, com economia de tempo e fadiga, a fim de que se possibilitasse exercer um melhor controle de seu tempo e de suas atividades. Nesse sentido, “Para

¹¹⁵ Cf. NIETZSCHE, 2001, p.68.

orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras: se algo é ensinado a uma criança, pouco fica gravado, mas se for mostrado o que os outros fazem, ela logo os imitará, sem precisar de ordens.”¹¹⁶. Isso faz com que além do controle do tempo de permanência na escola, a criança tivesse como referência o modelo do preceptor, professor ou pedagogo. Um modelo que, dessa forma, a família seria incapaz de oferecer, uma vez que, naturalmente, não poderia superar o especialista na arte de instruir, de inculcar a piedade e de disciplinar as forças ativas da criança.

E nessa arte de instruir, que também era uma arte de enfraquecimento dos valores nobres, afirmativos da vida, o pedagogo pregador tornou-se o grande maestro. Quando selecionava, codificava, sintetizava, analisava, restringia, defendia, insultava, denunciava, anunciava, ele empregava toda sua formação para um exercício de repetição, em que prezava um determinado valor moral, cujo sentido acreditava responder ao auspício de verdade. Desse modo, ele praticava a arte de construir imagens e de fazer com que os atentos observadores de suas imagens, pudessem abdicar de si mesmo para converterem-se no próprio sentido e valor dessas imagens. Por isso: “Infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade!”¹¹⁷ Mas como a instrução podia se converter em algo tão imaterial quanto a moral ou a piedade? Como a imagem de um Deus bom ocupava o degrau máximo da escolarização infantil e, com isso, subjugava a qualidade afirmativa dessa infância? E como essa infância se infantilizou através das imagens ilustradas de Comenius?

Por valorizarmos a produção visual de Comenius para a infância, ainda que suas parvas gravuras não ilustrem a dimensão de sua importância, necessitamos destacá-las porque fazem parte desta interpretação, desta perspectiva sobre o processo de valoração moral da infância na *Didática Magna*. Pois os elementos visuais, reproduzidos nas obras didáticas do pastor morávio, assinalavam a produção de valores gregários e, por isso, nos permitem acompanhar a trajetória do corpo infantil nos mecanismos de escolarização e, com

¹¹⁶ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 86.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 100.

isso, a entender como este corpo criou uma alma. Uma alma infantil que foi fruto da má consciência cristã, pois foi a equação culpa=falta que, acima de tudo, promoveu a formação das bases didáticas para a instrução do corpo infantil. Por isso, Comenius persistia em desenvolver práticas de reforço nos hábitos cristãos, assinaladas na *Didática Magna*, do começo ao fim. Era como se pela constância e pelo ritmo da repetição da doutrina cristã e dos exercícios ascéticos, orientados para a infância, dependesse a aquisição de um modo de vida. Daí podermos afirmar, numa expressão evangélica, que a própria infância foi “avivada” por Comenius, ou seja, ela foi posta no centro da educação Moderna como instância modelar para o desenvolvimento de todas as nações cristãs.

Assim como Cristo representava o novo Adão na interpretação evangélica de Comenius, pois era somente pela aceitação de Cristo que o fiel poderia alcançar o reino de Deus. O sentimento de infância foi avivado no corpo infantil, ou seja, recebeu uma nova versão no próprio ser infantil, uma atualização de toda sua potência de valoração para afirmar-se como uma grande promessa. E, nessa atualização, ele era capaz de renegar todos os seus instintos, toda sua inocência natural, toda sua alegria afirmativa, para afirmar a fraqueza e a infantilidade de todas as suas ações, porque dependia de um pólo de valoração negativa, representado pelo próprio Deus Cristão. “Por isso, devem ser advertidos de que nesta vida não devemos fazer outra coisa senão preparar-nos convenientemente para a vida futura.”¹¹⁸ Isso quer dizer que não era apenas o infantil que devia preparar-se para alcançar o paraíso celestial, mas os adultos familiares também, uma vez que o caminho para alcançar o paraíso passava indiscutivelmente pela instrução do crente. Com isso, a referida relação entre credor e devedor, ou melhor, entre escola e família apresentava condições equivalentes para estreitar ainda mais seus laços contratuais. Tanto a escola quanto a família acreditavam numa promessa, numa utopia de além-mundo, num mesmo fim determinado pelos mecanismos de escolarização. Talvez por isso os discursos pedagógicos posteriores estavam impregnados de um caráter salvacionista-progressista pela via educativa. Era como se a promessa encarnada,

¹¹⁸ Ibidem, p.275.

a infância, fosse a depositária de todas as expectativas de bem-estar social, da escola e da família.

Mas essa promessa, chamada infância, é algo que nunca irá acontecer definitivamente, muito menos significará o progresso das nações. Tampouco, corresponderá ao desejado êxito pedagógico de Comenius na sua “arte de ensinar tudo a todos”. Ela será, por toda a Modernidade, um projeto inacabado, sempre imperfeito e, por isso, sujeita a constantes revisões, dissecações, alterações, como se uma peça ajustada no corpo-máquina dessa infância pudesse responder aos anseios do convívio social. Ora, se a infância é produto de uma vontade de potência negativa, uma vez que o Deus cristão em sua versão evangélica, negava toda a possibilidade de vida instintiva e, desse modo, negava também a arte de esquecimento ativo da própria consciência do ser infantil, poderíamos afirmar que ela é algo que “já foi e não aconteceu”. Se “já foi”, é porque não existe nenhuma infância enquanto categoria genérica do ser infantil, que fosse capaz de permanecer por todos os séculos vindouros, como se a pretensão pansófica de Comenius nivelasse do alto toda diferença substancial inerente à própria idéia de infância. Nesse sentido, restaria uma tipologia muito precisa, fruto da má consciência comeniana, ou seja, um infantil produzido por valores de base gregária. Valores estes, que chegam, hoje, ao seu esgotamento com a pedagogização e com a psicologização de todas as manifestações do corpo infantil. Por isso, não existe nenhuma possibilidade de que os discursos salvacionistas venham a trazer uma nova promessa, algo diferente do já dito, pois a fonte de valoração de seus postulados encontra-se, sobretudo, calcada numa vontade de potência negativa que produz e reproduz apenas os valores escravos, numa palavra, niilistas. A infância que nasce do solo da *Didática Magna* é, assim, uma infância terrivelmente envelhecida, pois seu “avivamento” significa apenas a contenção e o enfraquecimento de toda sua força ativa, de maneira que esta possa ser interiorizada (catequizada, moralizada...). Desse modo, deslocando a força ativa do infantil, a má consciência comeniana pode inculcar pela linguagem da piedade o modo de vida evangélico, propriamente dito.

Segue-se daí a afirmação de que “a infância não aconteceu”, uma vez que é o próprio sentido da novidade radical que vem ao mundo para renová-lo, transvalorá-lo. É um acontecimento que escapa de qualquer vontade de codificação e, com isso, embaralha os códigos e as regras morais definidas como boas ou más para sua própria vida. Esse bom ou mau, atribuído por Comenius às qualidades do ser infantil, no interior dos mecanismos de escolarização, não respondem nada além da formação de uma mão de obra escrava, sobretudo, obediente. Porque a obediência e o temor a Deus devem ser as primeiras lições de todo cristão para o mundo do trabalho. Daí, a *Didática Magna* constituir-se num grande esquema metodológico pelo qual se poderá educar desde o berço até a velhice, através da normatização de um modelo racionalmente harmonioso. Nesse modelo, a infância, ou o que dizem dela, “não é” e, por isso, não aconteceu.

Talvez aos pedagogos pregadores falte a arte de rir de si próprios. Pois, não é de todo triste aquele que pode contar sua própria comédia e dela fazer um bordão. Talvez lhes falte uma certa leveza de pensamento. Uma leveza artística que o pensamento tinha antes de ser contaminado pela má consciência cristã e, assim, tenha desenvolvido esse tom moralizante, dogmático, austero. Um tom que professa a verdade de um Deus bom e universal, ainda que essa verdade seja a própria história de um erro. Um erro que, por exemplo, nos acostumamos a chamar de infância moderna. Mas a história desse erro recebe sua coroação numa outra obra, que também trata da infância; aliás, diríamos que essa obra perverte a má consciência comeniana para mudá-la de direção. A infância, assim, receberá total isenção de seus pecados, porém sua importância será ainda mais significativa, uma vez que a infância tornar-se-á uma verdadeira linguagem do corpo. Por isso chegamos a Rousseau e ao seu *Emílio ou Da Educação*.

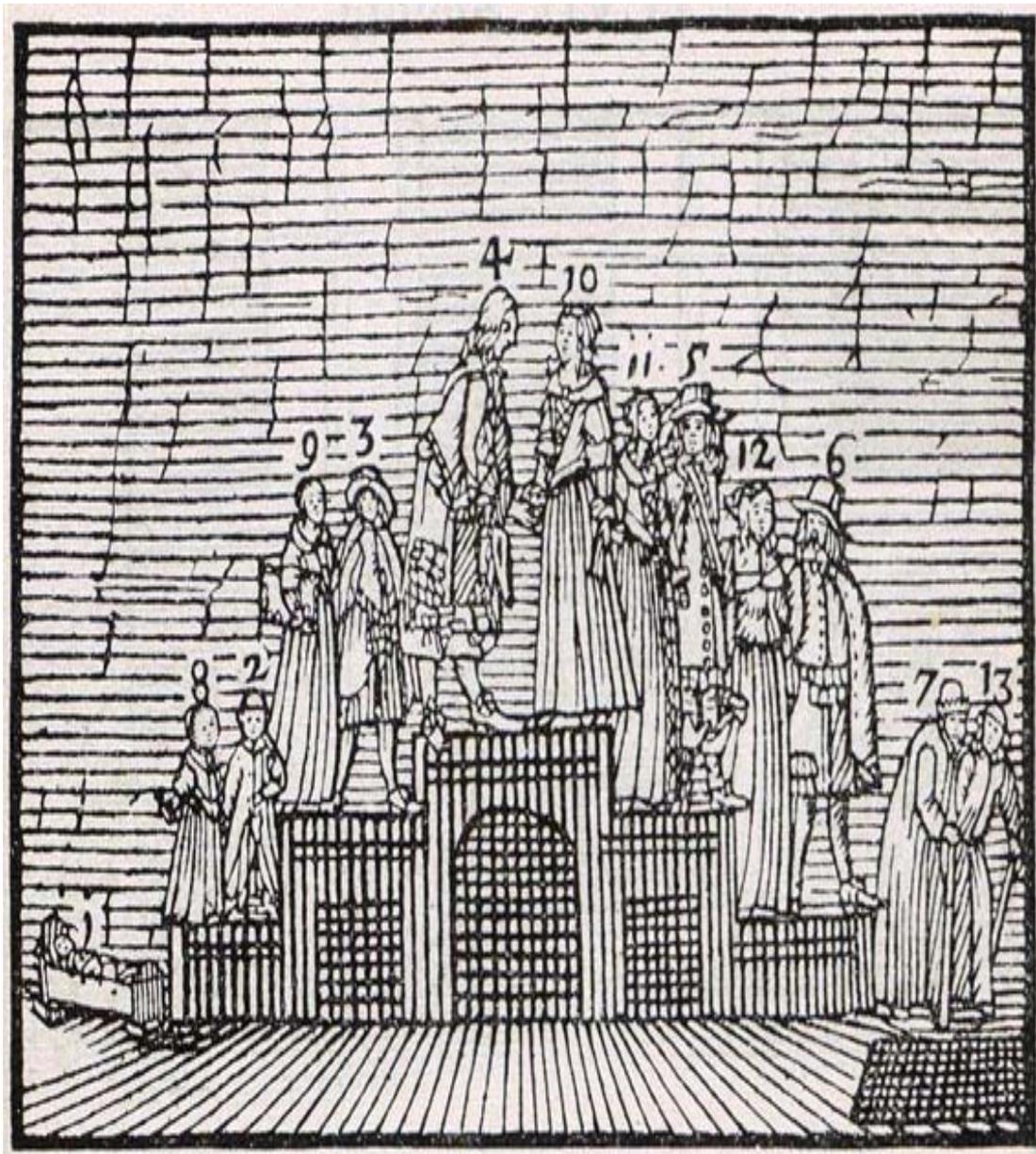


Fig. 4: XXXVI. Septem aetates hominis. Die lieben alter der Mensch. (*Orbis sensualis pictus*). Tradução em português: As idades do homem

A MÁSCARA DE EMÍLIO

O *Emílio* de Jean-Jacques escreve cada vez melhor. Ele é como o personagem da *Alegoria da Caverna* de Platão, que quebra as correntes da escravidão e nos convida a observar, lá fora, as luzes da razão. Existe, assim, uma trajetória que leva tal personagem a deslocar-se de um fundo obscuro, caótico, úmido, frio e inconsciente para o caminho da claridade de si mesmo. Tal claridade é fruto das energias solares e, portanto, externas ao sentido de si próprio, como se a mão de um destino supremo precisasse resgatar em cada ser uma espécie de bem comum ou a centelha de uma luminosidade universal. Entretanto, essa centelha não é dada de antemão, mas conquistada por árduo esforço, por um caminho imprevisível e em constantes transformações, cujos riscos podem levar à desintegração do próprio personagem. Mas para evitar que voltemos ao pó da terra, como personagem de si mesmos que somos, nunca seguimos sozinhos nas intempéries daquilo que chamamos de destino. Talvez não sejamos ainda suficientemente fortes para descobrir o que havia no fundo, sem fundo, da caverna de cada um.

É por isso que *Emílio* escreve cada vez melhor; e escreve sobre seu próprio corpo para fazê-lo uma multiplicação indefinida de palavras, sustentando, desta forma, o seu próprio eu. São palavras que pretendem anular as palavras já ditas, a fim de que surja, do verbo na primeira pessoa, uma voz trêmula, totalmente liberada da vaidade dos homens. Observe-se a antipatia pela literatura: “A literatura e o saber de nosso século tendem muito mais a destruir do que edificar.”¹¹⁹ Porém, essa é uma voz que tem a coragem de dizer de si mesmo, de falar de seus segredos mais recônditos, de sua interioridade, como se nascesse a cada linha escrita por Jean-Jacques. Mas não era *Emílio* que escrevia? Sim, ele escreve porque é convertido num imenso conjunto de folhas escritas, porque ganha total independência de seu preceptor, a ponto de desenvolver aquilo que podemos chamar de autoconsciência. Então, *Emílio* é livre, para pensar, para

¹¹⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.4.

escrever sua própria trajetória pessoal, numa linguagem simples e original como uma paisagem bucólica. Por isso, continua a escrita a escrever quando lemos *Emílio*, já que ela nos envolve, nos seduz, nos alegra e, assim, *Emílio* não está mais distante na imaterialidade da escrita. Mas muito próximos de nós mesmos, na materialidade dos corpos, porque todos fomos (e ainda somos) emilianos de nascimento.

Trata-se, sem dúvida, de um imenso romance pedagógico, de uma verdadeira odisséia da infância. Com a diferença de que, na *Odisséia* de Homero, por exemplo, Ulisses volta para casa. Ao contrário, a infância de Emílio é infinita, uma errância em que não há um destino a que chegar, muito menos a possibilidade de voltar ao ponto de partida. O ponto de partida, nesse caso, seria como uma vontade de regressar lentamente para o fundo da caverna platônica e, de lá, encontrar uma resposta plausível ao seu grande drama existencial: “Quem sou eu?”. É essa procura de si próprio que leva um cidadão chamado Jean-Jacques a escrever na primeira pessoa, numa linguagem direta e sentimental. Linguagem que precisa negar toda e qualquer referência do já escrito, do já dito, daquilo que, por exemplo, já se sabe sobre a infância e afirmar que: “Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido.”¹²⁰ Por isso, a infância de Emílio é, assim, ao natural, pura, original, inocente, ela nasce de um profundo projeto de emancipação, de uma vontade de dizer a verdade na primeira pessoa, de uma linguagem que prolifera sobre si mesma. Emílio, ou a infância, converte-se em linguagem.

Mas na escritura desse romance ao natural, Jean-Jacques julgou que a folha estivesse totalmente branca, lisa, sem nenhum vestígio de saber, tampouco qualquer juízo de valor. Para isso, ele fez calar a mentira da literatura que só dizia de narrativas engenhosas, que contava na terceira pessoa, e que desconhecia a realidade do sujeito de sua época. Ele negou o saber dos médicos: “Vive de acordo com a natureza, sê paciente e expulsa os médicos;”¹²¹ Ele fugiu da casta dos filósofos e foi para o bosque perdido escrever em meio às plantas e

¹²⁰ Ibidem, p.4.

¹²¹ Ibidem, p.77.

aos animais. Escrevendo sobre a folha, que julgava branca, ele encontrava um puro alívio, um desprender-se de si mesmo para encarnar o eu de sua própria escritura e, assim, distanciar-se de tudo aquilo que o atormentava. Tormentos que, entretanto, pareciam sem fim, pois Jean-Jacques escreveu interminavelmente numa tentativa de dar voz as palavras, quando essa voz se esvaziou na realidade e seu sentido tornou-se obsoleto. Por isso, ele precisou resgatar de um fundo profano o eu de si mesmo, antes que este tenha a certeza de sua total inexistência, de sua fragilidade, de sua inquietude, de sua in-consciência de tudo aquilo que é real, carnal. A escrita, então, se converte em carne e a carne se converte em escrita, brilhante fórmula de um ascetismo sacerdotal.

Porém, a folha sobre a qual escrevia Jean-Jacques não estava totalmente em branco. Havia sobre o papel uma camada de pó da oratória clássica, que vez por outra lembrava um Cícero ou um Demóstenes falando aos seus discípulos. Misturada a essa camada, havia ainda um certo gosto pietista pela escrita biográfica, tão apreciada pelos leitores de sua época. Mas havia, principalmente, um certo eu soberano que se convertia, cada vez mais, na própria escritura de Jean-Jacques, na medida em que este se desprendia de seu próprio corpo e tornava-se um despossuído de si mesmo. Esse eu soberano não era mais seu autor, nem a ele pertencia, mas estava difuso em todo o presente da palavra que se dizia na primeira pessoa. Ele era, portanto, algo excessivamente gregário, de todos e de cada um, algo que nos faz existir numa escrita e num tempo definidos. Ele era, assim, algo chamado de consciência, ou ainda, identidade de si mesmo. Por meio dessa consciência, desse eu soberano, da escrita de Jean-Jacques, ouvimos dizer que: “A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo.”¹²² Pronto! É como se o pensamento tivesse uma única forma e se expressasse num único sentido, como se o antigo personagem da caverna platônica construísse uma gaiola e fosse o primeiro a servir de cobaia para sua própria experimentação. Portanto, Jean-Jacques é traído por seu próprio eu soberano; e dele não conseguirá livrar-se jamais, pois sempre acabará

¹²² Ibidem, p.280.

retornando a um mesmo ponto de partida, mas sem saber para que águas navegar.

Assim são Emílio e a infância. Um preso no outro pela criação de uma consciência existencial, que diz do infantil exatamente tudo aquilo que dele gostaríamos de saber, sem nenhum pudor pelo verbo na primeira pessoa. Aliás, fala justamente para quem poderia estar mais interessado: “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que soubeste afastar-te da estrada principal e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas!”¹²³. Jean-Jacques reivindica, para o seu *Emílio*, o direito de dizer a verdade sobre a infância e, com isso, de dizê-la de uma única forma e numa única direção, como se nada antes ou depois de sua obra pudesse ultrapassar aquilo que definiu como o início de toda trajetória de formação. Uma formação, contudo, sem nenhum destino certo para chegar, pois o preceptor genialmente coloca essa decisão, essa vontade de cidadão autônomo, essa liberdade regulada, nas mãos de seu discípulo predileto, um fantoche de nome Emílio. Então, Emílio deve ser protegido, amparado, cuidado, codificado, analisado, pedagogizado, estudado, respeitado, orientado, educado, disciplinado, amado, valorizado, entendido, alimentado, aquecido; e muitas outras palavras ditas ou escritas, ouvidas ou lidas na lista individual que cada um carrega consigo e as usa como bem entender. A infância prolifera, neste sentido, numa necessidade imperiosa de palavras, de atributivos, de designativos, presos num único pólo existencial identificado como o ser infantil.

Um ser infantil que deve ser colocado sob todas as suspeitas, uma vez que sua existência é definida por um punhado de coisas escritas. Coisas da infância, por exemplo, que dizemos uns para os outros e que continuaremos a dizer como se fossem a mais pura verdade. Talvez tenhamos que suspeitar da autoridade de uma escrita sentimental, direta e subjetiva, como a escrita de Jean-Jacques. Talvez tenhamos que exorcizar um demônio que se converteu no mais piedoso dos mortais, porque nos ensinou a amar e a proteger de um jeito diferente seres tão inocentes como os infantis. E, nesse amor, nos fez crer novamente num

¹²³ Ibidem, p.7, 8.

Deus que já havia morrido: “ A ‘razão’ na linguagem: oh! Mas que velha matrona enganadora! Eu temo que não venhamos a nos ver livres de Deus porque ainda acreditamos na gramática.”¹²⁴ Por isso, passamos a acreditar naquilo que um genebrino, meio cristão e meio grego, escreveu sobre a infância, pois buscamos nessa infância uma forma de amenizar nossa própria ferida existencial. Buscamos ainda, uma espécie de mundo perdido, um paraíso para o qual todos querem retornar. Mas este saudosista da razão, chamado Jean-Jacques, não nos ensinou a arte da suspeita. A arte de suspeitar de nós mesmos e de tudo aquilo que a linguagem, mera convencionalidade, criou para afastar o medo do desconhecido. Nesse sentido, devemos suspeitar de um Emílio que se diz o ser da infância.

Ora, Emílio na obra de Jean-Jacques é como uma pele ou um rosto, na medida em que encarna, pela linguagem, uma espécie de eu substancial. Ele não é apenas um personagem que existe por trás da linguagem, mas na linguagem; e dela depende unicamente sua própria sobrevivência. Porém, a linguagem é algo pouco confiável, porque se converte muito rapidamente em clichê, em repetição do já dito e do já escrito, em desuso por sua caducidade, como produto cultural que se define num tempo específico. Por isso, ela deve ser desmascarada daquilo que fortalece sua própria segurança, seu sentido de dizer a verdade como se fosse uma entidade metafísica indiscutível. O ser da linguagem e sua representação são as prisões da língua, pois fixam a presença de qualquer forma de conteúdo subjacente às formas de expressão numa mesma raiz identitária. Fazendo, com isso, que a escrita tenha uma única convergência e, também, uma única direção. Desmascarar Emílio, portanto, é fazer girar esse centro fixo de convergência para que ele possa divergir de si próprio, variando continuamente sua direção. Nesse sentido, a pele de Emílio não é mais do que uma vestimenta usada para determinada finalidade. Seu rosto, não é mais do que uma máscara que esconde uma profunda inquietude, uma procura de si mesmo, um vazio existencial deixado por um gesto de liberdade de alguém chamado Jean-Jacques.

¹²⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p.29.

O mesmo Jean-Jacques que se atreveu começar o seu *Emílio* dizendo que: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem.”¹²⁵ Entretanto, devemos perguntar: Quem é este que atribui um julgamento moral de bom ao autor das coisas e de mau ao homem? O que quer essa vontade de negação da realidade? Este que diz de si mesmo: “Eu sou bom”, que se glorifica como aquele que transborda o seu próprio poder, como alguém capaz de criar valores que serão aceitos por todos, porque se convertem em princípios éticos afirmativos; ele é também um ser profundamente agressivo. Um ser que poderíamos chamar de Deus, Infantil ou a própria gramática, enquanto única linguagem do ser que se diz nessa linguagem. Nesse sentido, a positividade de sua afirmação está na premissa inicial, uma vez que esta define uma certeza fundamental em torno de sua própria existência. Algo de que é impossível discordar e, até mesmo, de perder em meio às vicissitudes do tempo. Não se perde porque é algo que “é” naturalmente sem nenhuma determinação exterior e, com isso, produz um certo poder de plenitude, como se nada pudesse refutá-lo. Trata-se, portanto, de uma narrativa de fundação, de uma raiz que fixa no terreno da linguagem a verdade que se diz sobre ela e, assim, serve como uma espécie de modelo convergente. Um modelo como a infância do aluno imaginário do preceptor (Jean-Jacques mascarado), o seu Emílio.

Mas Emílio é essencialmente agressivo, pois, na premissa inicial de sua natureza que se diz boa, ele depende da negatividade conclusiva e complementar de sua afirmação. É como se proferisse: “Eu sou bom, portanto tu és mau.” Quem é o mau para ele? O homem? A sociedade? O clero? Os médicos? O estado? Os filósofos? O pai e a mãe não podem ser porque: “ Emílio é órfão. Não importa que tenha pai e mãe. Encarregado dos deveres deles, herdo todos os seus direitos.”¹²⁶ Nesse caso, os homens, em toda a sua coletividade, são os maus para Emílio, uma vez que estes representam um sentido negativo da valoração e que apenas têm por função complementar a afirmação da premissa inicial. Isso quer dizer que um certo poder gregário, capaz de categorizar os

¹²⁵ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.7.

¹²⁶ *Ibidem*, p.33.

homens, foi uma das estratégias usadas por Jean-Jacques para fazer valer uma espécie de igualdade natural, uma comunhão social para alcançar os direitos institucionais de toda a coletividade e, deste modo, reorganizá-la. Entretanto, não devemos confundir o mau de Emílio com o bom dos homens e o bom dos homens com o mau de Emílio, pois a subversão modelar de um infantil bom não é exercida diretamente deste para o homem, nem a trajetória de sua infância dá-se sem a intervenção de um terceiro elemento. O terceiro elemento, nesse sentido, é o seu próprio preceptor, que o conduz pelas veredas da formação. Então, o preceptor da infância é tão importante para os homens quanto a valoração afirmativa da própria infância.

Entendemos onde Jean-Jacques quer chegar. Se o preceptor é importante para Emílio, as instituições sociais devem ser importantes para os homens, porque estes são como uma infância desgarrada de seu próprio sentido. Eles precisam de uma segurança maior para reorganizá-los, um poder gregário capaz de igualar seus objetivos e representá-los em todas as suas manifestações. Tal poder procede pela interiorização da negatividade potencial, uma vez que extrai as forças ativas das diferenças substanciais, passando, assim, a projetar nas supostas instituições democráticas formas de controle das coletividades. Formas que são excessivamente o produto de forças reativas, subvertidas em suas atividades genéricas de adestramento e seleção. Assim como Emílio é órfão, os homens também são órfãos culturalmente, na medida em que são incapazes de produzir seus próprios valores culturais. Logo, a infância produzida por Jean-Jacques não se refere apenas aos infantis, mas como potência de infantilização e de afirmação dos valores morais, ela estende seu significado para todos os homens, já que são dependentes do amparo das instituições. Temos, aqui, um verdadeiro povo-criança.

A história desse povo-criança ou povo-rebanho não começou, porém, com o Emílio de Jean-Jacques. Foi preciso dois séculos de ressentimento judaico-cristão para que a fórmula suprema do ser infantil sustentasse que: “Eu sou bom, portanto tu és mau.” E, com isso, convertesse todo seu ressentimento, sua impotência frente aos valores nobres, para uma fórmula madura que postula,

sobretudo, a agressividade como uma premissa positiva. Mas uma premissa que nem sempre teve essa mesma direção, muito menos significou uma fonte de valoração positiva, tampouco serviu como expressão fundante do ser infantil. Se essa fórmula é um produto maduro do ressentimento é porque ela partiu de uma fórmula anterior, daquela que diz que: “Tu és mau, portanto eu sou bom.”. Por meio dessa fórmula tudo muda de lugar. O negativo passa para as premissas e o positivo passa para a conclusão, mas a conclusão é apenas das premissas negativas. De modo que, agora, o essencial está no negativo e o positivo só existe por sua própria negação. Percebemos, nesse sentido, a maestria de Jean-Jacques em relação à infância. Ele perverte o produto ficcional da fórmula histórica do ressentimento judaico-cristão, fazendo com que a infância reivindique sua condição de existencialidade, porque produto de uma valoração positiva. Em termos metafísicos é como se a infância passasse de seu estado do não-ser para o de ser.

Portanto, a importância da obra *Emílio ou Da educação* é inestimável para o ser infantil da Pedagogia Moderna. Entretanto, as sementes lançadas para essa valoração positiva da infância não estão na obra de Jean-Jacques. Se foi preciso dois séculos de ressentimento, são dois séculos anteriores à obra do romântico genebrino. Com isso, chegamos a uma outra obra tão importante para o legado de todos os princípios educativos modernos, como para a construção do ser infantil. Uma obra que pretende a salvação da humanidade pela via educativa, que coloca a responsabilidade de regeneração dos povos, marcados pelo pecado original, na possibilidade de escolarização dos infantis. Para isso, essa obra mescla princípios cristãos com orientações didáticas, sendo praticamente impossível separar um do outro, já que educar e salvar têm o mesmo sentido. Tal obra foi escrita por um pastor protestante de confissão calvinista, em meio ao agitado barulho da Reforma Protestante. Retornamos, assim, à *Didática Magna* de Jan Amós Comenius.

A *Didática Magna* pode ser talvez o produto mais expressivo da fórmula: “Tu és mau, portanto eu sou bom”, pois movimenta as figuras do niilismo cristão na constituição dos valores morais para a infância. Por meio dessa fórmula,

o ressentimento, por exemplo, condena toda e qualquer realidade aparente, fazendo com que o poder ficcional das forças reativas projete uma imagem invertida da realidade, como o paraíso celestial ou a idéia de um reino de paz, amor e fraternidade na Terra. Para isso, ele deve impedir a ação das forças ativas, deve negá-las na sua espontaneidade original, separá-las de toda sua potência afirmativa. É somente com esse trabalho do negativo que as forças reativas triunfam. Por isso, as premissas da fórmula devem expressar essa reação e negação para obter uma conclusão positiva. Uma positividade que, entretanto, é movida pelo mais profundo espírito de vingança, pelo ódio contra tudo aquilo que afirma a vida incondicionalmente. Devemos perguntar, assim, sobre “Quem é este que se diz o bom e julga aos outros como maus?” No caso da *Didática Magna*, esse que se diz o bom é provavelmente alguém próximo de um sacerdote ascético, uma vez que este concebe um não-eu ou uma não-realidade em proveito de um eu em si mesmo e de uma supra-realidade. Refere-se, portanto, ao próprio adulto, senhor das práticas pedagógicas; enquanto o atributivo de mau pode ser perfeitamente designado para os infantis, porque marcados pelo pecado original.

Mas a marca do pecado original na *Didática Magna* vai sendo lentamente interiorizada por um degrau superior do ressentimento. Um degrau que representa uma das mais hábeis criações cristãs, pois torna o próprio corpo humano como uma medida de valor, capaz de suportar e aceitar o próprio sofrimento. Um sofrimento que tem na redenção do próprio Cristo o seu modelo exemplar, na medida em que seu martírio representa uma dívida infinita para todos os cristãos. Isso faz com que a culpa que era atribuída aos outros na expressão de: “É por tua culpa!” (ressentimento) converta-se para: “É por minha culpa!” (má-consciência). Aí está uma das grandes invenções da *Didática* de Comenius. Ela produz a má-consciência do infantil no interior dos mecanismos de escolarização e, com isso, subjuga as forças ativas do infantil fazendo com que este aceite, por vontade própria, a via da educação escolarizada como condição para redimir sua culpa. Essa culpa, portanto, dobra de proporção, uma vez que a possibilidade de alcançar o reino de Deus depende do caminho da instrução.

Uma culpa que, dois séculos após a *Didática Magna* de Comenius, vai ser totalmente redimida do infantil por um personagem chamado Emílio, de um escritor chamado Jean-Jacques. Esse escritor vai reverter a má-consciência comeniana para mudá-la de direção, como se a forma de produzir a valoração do infantil passasse do negativo para o afirmativo e, assim, a fórmula moral do ressentimento recebesse uma dimensão ética. Pois, agora é o próprio corpo infantil que serve como modelo de formação para todos os homens, já que: “Toda maldade vem da fraqueza; a criança só é má porque é fraca. Tornai-a forte e ela se tornará boa.”¹²⁷ Ao Deus de Comenius, Jean-Jacques responde com um sujeito que se pretende autônomo, cidadão e cômico de seus direitos e de suas obrigações para com as instituições sociais. Na verdade, o Deus é o mesmo, ele apenas muda de nome, mas continua a ocupar o mesmo lugar. Ele ainda está ali, porque nenhum dos dois teve coragem suficiente para negá-lo em toda a sua extensão. Tampouco para descobrir o que havia no fundo da caverna platônica. Preferiram ambos, portanto, dizer da formação do infantil tendo um Deus por testemunha e personagem de sua obra.

Um Deus que não é mais do que uma máscara no meio de muitas máscaras. Um Deus que tem muitos nomes e os usa quando mais lhe convier, na ocasião mais apropriada. Por isso, não existe um ser infantil que ocupe o lugar de modelo produtor de valoração, capaz de fazer convergir sobre si próprio todos os atributos que dele se falam ou se escrevem. A diferença, por exemplo, entre Comenius e Jean-Jacques pretende deslocar esse suposto pólo de valoração, invertê-lo, trocá-lo de lugar, como se o bom de um passasse a ser o mau de outro e vice-versa. Mas mesmo assim, de um plano ao outro, permanecem alguns elementos de fundação do próprio pensamento e, também, da escrita. Uma escrita e um pensamento que procuram preencher um grande vazio existencial, cicatrizar a ferida da culpa original, movimentar um profundo instinto de rebanho, para fugir talvez de si próprio e de tudo aquilo que o atormenta incessantemente. Isso quer dizer que a má-consciência, como consciência negativa do próprio corpo, não apenas continua na obra de Jean-Jacques, mas dobra de tamanho e proporção.

¹²⁷ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.56.

Ela passa a produzir, deste modo, um povo-infância, carente, oprimido, incapaz, inseguro, apolítico, e cada vez mais à procura de um Deus.

Somente alguém profundamente marcado pela culpa existencial é capaz de sair à procura de si mesmo e, nessa errância infinita, criar através de sua própria escritura um eu ficcional para ocupar o lugar do eu da vida real. Por isso, Jean-Jacques, sentado no bosque perdido, com a folha que julgava branca, escreve que escreve. Escreve até fundir-se com aquilo que escreve, porém o final de sua escrita nunca é o final de sua história, mas cada vez mais é o presente da palavra que se converte num personagem real. Assim é Emílio, uma infância que existe naturalmente em todo o lugar, porque construída num processo de linguagem, que diz na primeira pessoa aquilo que gostaria de ouvir para preencher o medo de si mesmo. Como histórias de ninar que contamos para as crianças até que o sono as domine por completo e as leve para o sem fundo da caverna platônica, para trazê-las novamente, no dia seguinte, com mais alegria. Desse modo Jean-Jacques poderia ter escrito algo como: *Meu Emílio é feito de palavras, mas preciso cuidar de toda a má influência das palavras, porque as palavras também dizem muitas mentiras, por isso devo também calar algumas palavras, elas são perigosas para meu Emílio, mas se calar essas palavras fico também sem palavras para dizer, e não posso responder a todas as angústias que me atormentam, e não posso preencher o vazio de Emílio com as palavras que gostaria de preencher, então preciso cada vez mais das palavras, porque essas palavras me acalmam, porque essas palavras assumem o lugar de minha própria voz, já que não posso falar aquilo que gostaria de falar, mas posso escrever aquilo que gostaria de escrever, posso contar a mim mesmo a infância de Emílio, porque assim eu acalmo minha inquietude, mas essa história não tem fim e eu não tenho calma, por isso preciso continuar a escrever, porque a escrita me acalma, mas novamente tudo retorna, e preciso falar, mas não posso falar, preciso gritar, mas não posso gritar, preciso fugir, mas não posso fugir, mas posso escrever, porque a escrita me acalma, então não estou mais só, mas tudo retorna, e estou só...*

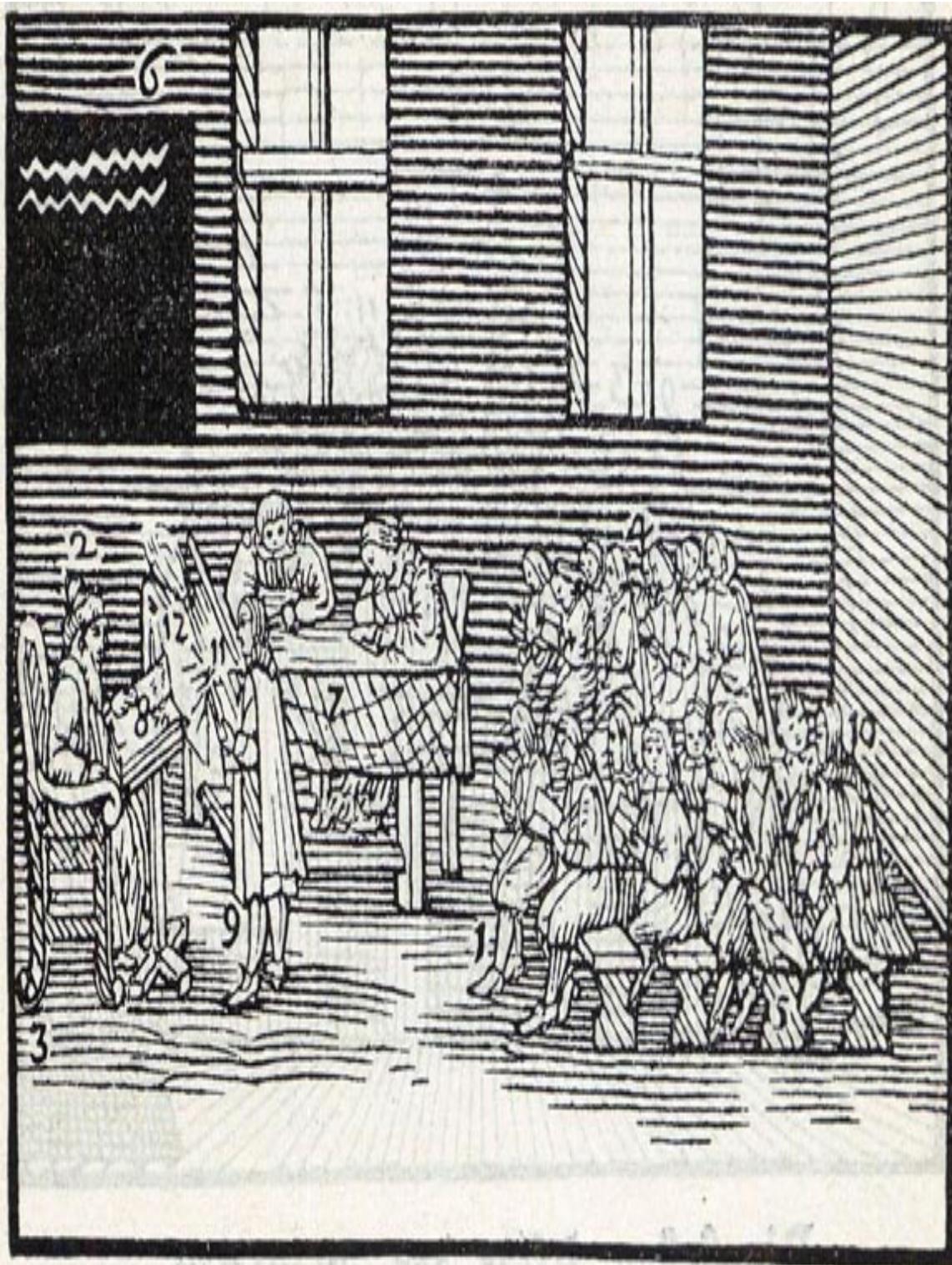


Fig 5: XCVII. Schola. Die Schul. (*Orbis sensualis pictus*). Tradução em português: A escola.

O(S) BOM(NS) E O(S) MAU(S) DA INFÂNCIA

Gostaríamos de perguntar a Nietzsche o que significou o Renascimento ou Renascença para a Europa? E qual o papel da Reforma Protestante nesse convulsionado período? Em primeiro lugar, o filósofo de Sils Maria nunca viu com bons olhos os grandes acontecimentos ruidosos. Eles cheiravam à populacho, massa gregária, atividade genérica da cultura e, portanto, eram movidos pelo mais profundo niilismo. Por essa vontade de negar a qualquer custo, por essa força reativa, por esses valores baixos, vis, o homem empreendeu as mais profundas revoltas e transformações da humanidade. Que o homem é essencialmente reativo, um animal de rebanho, incapaz de gerar o seu próprio super-homem, Nietzsche não cansou de apontar do alto do seu aristocratismo helenista. “Do alto” é uma expressão rica em substratos, porque propicia um ângulo de visão para alguém que está acima. Alguém, que como Zaratustra habita o alto das montanhas para enxergar mentiras que se dizem verdades e verdades que se dizem mentiras. Mas Zaratustra precisa sempre voltar a Terra, para reaprender seu sentido, sentir seus aromas, perfumados ou fétidos. Elevar o nojo, a náusea a potência máxima e, com isso, transformar o i-mundo em valores afirmativos, mais saudáveis, mais nobres, inclusive, para as narinas. O sentido da Renascença e da sua contraposição histórica, a Reforma, não parece ter sido outro. Uma elevação artística que do alto enxergou mais longe, contudo, despotencializada por baixo, por uma plebe gregária.

O próprio Nietzsche, em relação à pergunta inicial, nunca fugiu do alvo ou da resposta precisa. Uma resposta exatamente de acordo com sua filosofia dos valores, a qual submete tudo à apreciação dos atributos “bom” e “mau”, “bem” e “mal”. Ou seja, tudo que opera por negação e oposição não pode criar nada de afirmativo, nobre, pois apenas reproduz a reação, invertendo exatamente o que seriam os valores nobres. É assim que a moral dos escravos age e é assim que os grandes movimentos históricos acontecem. Por isso, a resposta de Nietzsche: “compreende-se finalmente, chega-se por fim a compreender o que era a

Renascença? A “transmutação dos valores cristãos”¹²⁸. Ele vê na Renascença a grande possibilidade histórica de acabar, definitivamente, com o niilismo reativo cristão. Mas, mais uma vez, o espírito do ressentimento, do ódio de um frade alemão impediu a derrocada final do cristianismo. A afirmação dos valores estéticos renascentistas fora negada, no movimento da Reforma, pela restauração da moral cristã evangélica. E, desse modo, Lutero implantou uma outra modalidade de cristianismo, o protestantismo. Daí, o desabafo do filósofo: “Se não acaba com o cristianismo, serão os alemães que terão a culpa”¹²⁹. Aqui, ele estende seu lamento a toda a cultura alemã, uma vez que esta é uma das responsáveis pelo historicismo da filosofia moderna, o qual provoca o esgotamento da energia plástica necessária para a criação estética entre os povos¹³⁰. O Renascimento, portanto, trazia a possibilidade de reverter os valores de uma cultura de base gregária, baixa, para valores aristocráticos, nobres. Mas o ressentimento novamente prevaleceu.

Se a força reativa prevaleceu é porque: “o reino do niilismo é poderoso”¹³¹, escreve Deleuze. É porque o elemento diferencial que está na base da edificação de todos os valores exprime uma vontade de potência negativa. Por isso, Nietzsche persegue todos os ideais, tudo aquilo que na civilização se disse verdadeiro, tudo que se ocultou sob a égide do “bom”, do “belo”, da “bem aventurança” do pensar. Sua batalha é contra os valores que doaram sentidos a toda humanidade. A própria razão histórica, representada pelos grandes movimentos como o Platonismo, o Cristianismo e a Modernidade, é um alvo preciso para sua filosofia, por prevalecerem como instâncias produtoras de valores. Aliás, tudo que cheire à ideal é visto com certa desconfiança pelo filósofo, pois como afirma: “o idealismo foi à doença que me trouxe a razão”¹³². Vale para a saúde aquilo que aumenta a potência de viver, sua alegria, sua vitalidade; em

¹²⁸ NIETZSCHE, Friedrich. W. *O Anticristo*. São Paulo: Centauro, 2001, p.95.

¹²⁹ *Ibidem*, p.97.

¹³⁰ Cf. NIETZSCHE, 2003, p.10.

¹³¹ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Rio, 1976, p.143.

¹³² NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 40.

contrapartida, reduz a potência de vida aquilo que diminui a energia, portanto, a negação, a reação.

Daí, podermos afirmar que todas as grandes religiões da humanidade são niilistas. Pois encontram, no ressentimento, na má consciência e no ideal ascético, suas figuras centrais e, sem as quais, dificilmente conseguiriam triunfar frente aos grandes movimentos da história. Em maior ou menor grau, do cristianismo ao budismo, o ideal ascético é a verdadeira essência das religiões¹³³. Por meio dele, se construiu o próprio Deus, o sobre-humano, aquilo que doou uma parcela do divino ao que era demasiado humano. Além disso, é o elemento que condensa a força reativa do ressentimento e da má consciência para produzir valores de potência negativos, como se fosse um terceiro grau na evolução das forças reativas presentes em todas as religiões. Isso não quer dizer, contudo, que não existem religiões ativas. O próprio Nietzsche identifica tipologias ativas na religião, como os deuses gregos afirmativos, Buda ou a figura do próprio Cristo. Este, inclusive, absolutamente diferente da figura do ressentimento criada por São Paulo. O Cristo do cristianismo não é o mesmo desenvolvido pelo filósofo na obra o *Anticristo*. O crucificado estaria muito mais próximo de Dionísio, o deus orgiástico, do que do personagem bíblico ilustrado pelos evangelistas. Entretanto, o instinto de rebanho mais uma vez prevalece, o ódio sacerdotal condena todos os valores nobres em proveito de uma vontade de nada, de uma ficção, e transforma o que havia de ativo, nesse Cristo, em reativo.

Talvez por isso Deleuze identifique na filosofia de Nietzsche três modalidades do niilismo¹³⁴. É como se o ascetismo presente nas religiões provocasse a calcificação de idéias que, lentamente, foram interiorizadas como verdades imutáveis, fixas, simplesmente por pressupor a sua existência. Não é apenas uma força reativa nesse caso, mas uma essência potencialmente produtora do negativo, do não. Como produção do negativo, ela provoca a conversão das próprias forças reativas, extinguindo-se passivamente. Nesse sentido, temos o niilismo passivo, a última instância das religiões, como o

¹³³ Cf. NIETZSCHE, 1998, p. 110.

¹³⁴ Cf. DELEUZE, 1976, p.125.

budismo, por exemplo. O niilismo reativo é um prolongamento do niilismo negativo, na medida em que as forças reativas superam a primeira negação para afirmar uma segunda negação, mais potente que a primeira. Taís desdobramentos do niilismo Deleuze associa ao tema da morte de Deus. O niilismo negativo caracteriza o primeiro momento da consciência judaico-cristã, o niilismo reativo à consciência européia e o niilismo passivo à consciência budista¹³⁵. Ou seja, três movimentos para a extinção da potência negativa representada pelo deus cristão, para o refutamento da vontade de nada que exprime todo o ódio e ressentimento sobre os valores nobres. Por isso, a transvalorização ou transmutação dos valores procura refutar todo e qualquer valor conhecido, já que é do elemento diferencial da vontade de potência que pode partir, através da superação da negação, a afirmação dionisíaca da alegria, da dança e do riso. Conseqüentemente, todos os valores cristãos devem ser revertidos, ou melhor, destruídos para o aniquilamento do niilismo.

Mas o niilismo é histórico como o cristianismo. Ele é o fardo arrastado por gerações inteiras. Produto do ódio que se converteu em amor ao próximo. Resultado de valores nobres que foram revertidos para valores baixos. Ele é a morte da tragédia grega pela dialética socrática. É um devir reativo que acompanha a formação de rebanhos e de suas instituições. Nada de vontade e vontade de nada. Porém, é o elemento necessário para que conheçamos a positividade do negativo, para que possamos alcançar a afirmação da alegria. Isso quer dizer que a vontade de potência só é conhecida por sua negatividade, pois todos os valores firmados não quebram o ciclo reativo das forças. Além disso, como escreve Deleuze: “pouco saberíamos da vontade de potência se não captássemos sua manifestação no ressentimento, na má consciência e no ideal ascético”¹³⁶. De modo que o niilismo é um fim e um começo. Como fim, ele encerra a possibilidade do próprio aniquilamento, a quebra do ciclo reativo pela potência afirmativa. Como começo, prenuncia o Eterno Retorno nietzschiano, síntese do tempo, do devir e da história. O niilismo, assim, é uma marca indelével

¹³⁵ Ibidem, p.127, 128.

¹³⁶ Ibidem, p.144.

da cultura, que lentamente se introjetou no caráter psicológico dos indivíduos, como uma espécie de memória primária, doméstica.

A forma de inculcação dessa espécie de consciência gregária deve ser analisada pela caminhada do ressentimento, da má consciência e do ideal ascético. Pois é essa trajetória que nos permitirá provocar os seguintes questionamentos: Como ocorreu à transposição do que era nobre para os valores escravos? Como o cristianismo se formou enquanto uma religião do ódio e do ressentimento? O que representa o ideal ascético para o sentimento religioso? Por que os grandes movimentos sempre afirmam o reativo? Aqui, serve como exemplo evidente a Reforma Protestante e a Renascença, conforme as preocupações de Nietzsche destacadas, e que acusam o caráter genérico e impotente da Reforma em promover valores afirmativos, mais saudáveis. Por isso, a Reforma está no mesmo plano de acontecimentos como a batalha de Roma versus Judéia, Platão versus Sofistas... Uma vez que a Reforma pretende negar os valores nobres em proveito do ressentimento, no caso, cristão. Mas as perguntas da genealogia de Nietzsche não teriam sentido se não encarnassem tipologias. Ele parte da superfície para chegar às profundidades e, com isso, remexer os subterrâneos da consciência do próprio homem moderno. Nesse caso, o homem do ressentimento ou o sacerdote ascético são expressões da atividade genérica das figuras do niilismo, na medida em que interiorizam verdadeiras condutas, atitudes ou comportamentos em relação à religião. No livro IV de Zaratustra¹³⁷, por exemplo, proliferam personificações do niilismo tais como o homem da sanguessuga, o mais feio dos homens, os dois reis, o feiticeiro, o adivinho, o último papa, o viadante e sua sombra... Por meio deles, o Zaratustra de Nietzsche quer destruir a potência negativa para trazer o retorno da diferença originária, aquela que promove a afirmação múltipla do ser e do devir. Por isso, a busca do super-homem como uma instância ainda não alcançada, uma nova ordem do humano, uma outra escala de valores, já que o próprio sentido do humano, de suas instituições e do conhecimento levam um valor de nada para um nada de valor.

¹³⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

Se o niilismo encarna tipologias, necessitamos de elementos que, ao mesmo tempo em que atuem como produto do niilismo, reforcem nossas convicções de que a obra *Didática Magna*, como produto da Reforma Protestante, parte da negação incondicional de uma vontade de infância. E, desse modo, reduza a potência afirmativa infantil, através dos mecanismos de escolarização, para fazer triunfar as forças reativas. Num olhar perspectivista é como se o “mau” da Pedagogia fosse o “bom” da Teologia e o “bom” da Pedagogia fosse o “mau” da Teologia. Mas não são os modelos gerais que nos interessam, visto que estes dependem de elementos historicizantes como o cristianismo, por exemplo. Necessitamos de elementos precisos no interior da *Didática Magna*. Elementos que Comenius tratou de vestir sob o manto da virtude, da piedade e da moral para fazer triunfar as forças reativas em torno do conceito de infância. Se a infância reativa triunfa é porque o “adulto-mau” converte-se em “adulto-bom” e o “infantil-bom” converte-se em “infantil-mau”. Somente, desse modo, o pastor morávio pode construir sua didática e aplicá-la em todas as nações cristãs com proveito de tempo e fadiga. Pois, o deus inicial, o infantil, passa por um processo de condenação por dolo causado, sua fase de ressentimento. Após, recebe a isenção parcial da culpa de modo que interiorize sua fragilidade, sua incompetência, sua irresponsabilidade, desenvolvendo, portanto sua má consciência. Para, por fim, constituir-se no próprio demônio das práticas pedagógicas. O deus-adulto faz o caminho inverso, pois de demônio pecador passa pela possibilidade de regeneração, como árvore da vida que é. Após, incorpora o direito de saber e de educar, alcança seu asceticismo supremo e converte-se no deus-bom da Pedagogia. Portanto, a única referência para a valoração dos valores infantis. Mas esse caminho precisa ser mais bem explicado, a fim de que possamos avaliar a intensidade da força aplicada, bem com o elemento da potência originária, nesse caso afirmativa ou negativa.

Com efeito, o ressentimento é típico da versão judaico-cristã do cristianismo. Por meio dele, os escravos empregaram a mais profunda reversão de valores que a humanidade já conheceu. Um deslocamento topológico e

tipológico, conforme o *Nietzsche* de Deleuze¹³⁸, foram as ações empregadas pelo mais profundo instinto de vingança. Do ponto de vista topológico, ocorre um deslocamento das forças reativas para um estado em que estas se furtam das forças ativas. Como se assim se tornassem mais poderosas, mais vingativas e, portanto, imperiosamente perigosas. Na *Genealogia*, Nietzsche escreve que: “ a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto ao exterior, para poder agir em absoluto. Sua ação é no fundo reação”¹³⁹. Por sua própria incapacidade de reagir, os escravos interiorizaram a dor, de modo a criar um aparelho de condenação, de julgamento de tudo que represente os valores nobres da vida. E, desse modo, desenvolvem um poderoso desejo de vingança contra o mundo inteiro. Do ponto de vista tipológico, as forças reativas desviadas da realidade formam um tipo, encarnam uma realidade física, ou seja, o próprio homem do ressentimento. Aquele que pronuncia a fórmula do escravo “Tu és mau, portanto eu sou bom”, em oposição à fórmula do senhor “Eu sou bom, portanto tu és mau”¹⁴⁰. Vê-se que a diferença das duas fórmulas é absolutamente uma diferença de graus, ou seja, alguém que está acima, no alto, age; em contrapartida, alguém que está em baixo, re-age.

O ressentimento, portanto, cria um verdadeiro tribunal inquisitório. Uma máquina de fabricar ódio e vingança contra todas as formas afirmativas de vida. Necessita da negação de toda realidade para retrain, mais ainda, suas forças reativas e assim subjugar as forças ativas. A boca do ressentido profere a sentença maldita “É por tua culpa”. Representa o rancor da consciência judaico-cristã contra os dominadores romanos. Por isso, o ressentimento é a primeira figura do niilismo cristão e é por meio dela que se tem início a morte de Deus, na medida em que interioriza um “não” à vida. Vida, enquanto potência, inerente ao seu sentido plástico, artístico, estético, e não uma negação. Vida como Nietzsche a pensa: “a própria vida é para mim o instinto do crescimento, da duração, da acumulação de forças”¹⁴¹. Nesse sentido, onde degenera a força, a vida perde a

¹³⁸ Cf. DELEUZE, 1976, p.95.

¹³⁹ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.29.

¹⁴⁰ Cf. DELEUZE, 1976, p.99.

¹⁴¹ NIETZSCHE, Friedrich. *O Anticristo*. São Paulo: Centauro, 2001, p.17.

força. Como a própria piedade cristã, aliás, para Nietzsche, uma das virtudes dos fracos.

É pela piedade aos homens cristãos que Comenius quer empregar a grande reforma das escolas. É, também, pela piedade que o pastor morávio se compadece do destino das inocentes criancinhas. Em meio a um tempo de guerras, desordens, perversões, ele pressente que o destino das nações passa pela educação. Pois, o próprio pecado original nada mais foi do que uma falta de instrução da primeira mulher: “fica claro, no diálogo de Eva e a serpente, que lhe faltava o conhecimento das coisas que nascem da experiência”¹⁴². Por isso, a educação, além de salvar o gênero humano, é o remédio para alcançar a harmonia do homem com o criador. Harmonia que provém da piedade e que, portanto, representa o enfraquecimento da potência originária, porque condena a realidade aparente em proveito de um além-mundo, de uma ligação com o Deus por uma atividade humana, a instrução. Podemos deduzir que a mola propulsora de Comenius seja uma vontade de potência negativa, na medida em que coloca a negação da realidade como condição primeira para a construção das escolas. Ao mesmo tempo, entretanto, que essa vontade de potência negativa re-age, ela faz girar intensamente uma cadeia de postulados, princípios e determinações que irão afetar a proposta didática de Comenius. É como se círculos concêntricos emanassem de um centro potencialmente negativo e, por ondas de forças ativas e reativas, com predomínio das últimas, produzissem o sentido da instrução. Queremos dizer que essa vontade de potência negativa não é estática em Comenius e, principalmente, na *Didática Magna*.

Por isso, as relações pedagógicas entre o infantil-bom e o adulto-mau e, em seguida, sua conversão para os valores opostos estão em movimentação constante na *Didática Magna*. Se a vontade de potência como modo de valoração negativa movimenta-se é porque ela precisa extrair o ativo, o afirmativo para potencializar as forças reativas. Somente desse modo, ela pode separar as forças ativas do infantil-bom e introjetar o ressentimento e a má consciência. Daí, a

¹⁴² COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.73.

Didática Magna iniciar pelo mito do pecado original, onde o adulto-mau é o único responsável pelo pecado e, portanto, deve inspirar-se na inocência do infantil-bom para alcançar o reino dos céus. Aqui, quem produz sentido é a força ativa do infantil-bom, pois: “Cristo ordena que nós, adultos, nos transformemos para nos tornarmos semelhantes às crianças”¹⁴³. Por estar isento dos pecados do adulto-mau, o traidor de Deus, o infantil-bom afirma seu modo de ser infantil na sua energia, na sua simplicidade, na sua inocência, na sua castidade, na sua ingenuidade. São valores nobres que o adulto-mau precisa reverter para valores baixos, a fim de potencializar suas forças reativas.

O ressentimento do adulto-mau desfere os primeiros golpes sobre o infantil-bom quando usa os mesmos valores de modo contrário. “É por tua culpa que pequei”, diz o adulto-mau, “pois foi a inocência, a irresponsabilidade, a ingenuidade que me fizeram pecar”. O que inicialmente eram valores afirmativos, nobres, passam para a força reativa do adulto-mau e, como isso, o infantil-bom é separado de sua vontade de potência para participar, parcialmente, da culpa e do pecado. Para ambos, o mesmo remédio, a instrução, com uma diferença crucial: “o que somos, fazemos, pensamos, dizemos, inventamos, conhecemos, possuímos é como uma escada”¹⁴⁴. Se for como uma escada, como diz Comenius, o adulto-mau leva vantagem, pois em matéria de degraus está à frente do infantil-bom. Ao definir a experiência como condição de instrução, nosso pedagogo automaticamente separa o adulto-mau do infantil-bom pelo critério de idade. E, desse modo, favorece a conversão dos valores do mundo infantil para o mundo adulto. O que era sinônimo das forças ativas do infantil-bom, como a inocência ou a ingenuidade, passa a funcionar como forças reativas, na medida em que coloca no infantil-bom sua condição de incompetência para partilhar das experiências do adulto-mau, ou melhor, sua imaturidade.

A conversão definitiva do adulto-mau é estabelecida pela possibilidade de regeneração com o Deus cristão. Essa possibilidade, contudo, somente é adquirida caso o adulto-mau aceite professar a fé evangélica. Como afirma o

¹⁴³ Ibidem, p.29.

¹⁴⁴ Ibidem, p.44.

pastor: “Cristo! Com toda segurança o Apóstolo diz, em seu nome e no de todos os regenerados: tudo posso naquele que me fortalece”¹⁴⁵. O novo Adão¹⁴⁶, Cristo, também significa a conversão do adulto-mau para o adulto-bom, uma vez que a regeneração é capaz de reaproximar o homem com o Deus cristão. Porém, esta mesma aproximação enfraquece o infantil-bom, na medida em que perverte suas forças ativas, diminui a potência afirmativa de vida, pois coloca a dependência dos valores do mundo adulto, da nova aliança com o Cristo. Valores esses representados pelo triunfo das forças reativas, já que o ressentimento do adulto, que era mau, agrega-se aos valores da restauração, também reativos. Agora, o infantil-bom sem sua força ativa é apenas uma matéria que necessita ser educada, salva pelos valores do adulto, agora bom, o qual professa “Tu és mau, portanto eu sou bom”. Como imperfeito, inacabado, ingênuo, despreparado, para afirmar a aliança com o Cristo, o infantil-bom torna-se o infantil-mau, o alvo das práticas pedagógicas.

Os valores do adulto-bom são agora os exemplos que o infantil-mau deve seguir. O adulto-bom exercerá um papel tanto ou quanto mais importante que o papel dos pais do infantil-mau. O adulto-bom será o seu professor, pedagogo ou mestre. Ele também será uma figura próxima da aliança com o Cristo, porém na Terra. Isso quer dizer que o infantil-mau precisa realizar esta aliança com ele, para que possa alcançar os prometidos degraus da salvação. Uma aliança baseada na experiência, pois: “para orientar e guiar as crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras”¹⁴⁷. Os valores reativos do adulto-bom passaram a ser inquestionáveis, uma vez que este detém os segredos que o infantil-mau desconhece. Aliás, a única possibilidade do infantil-mau chegar a superar seu estigma de “mau” é aceitar passivamente a vontade de potência negativa, presente na origem da valoração dos valores do adulto-bom. Mas aí, entramos na segunda fase do niilismo, na sua má consciência.

¹⁴⁵ Ibidem, p.69.

¹⁴⁶ Cf. COMENIUS, 2002, p.70.

¹⁴⁷ Ibidem, p.86.

A má consciência na *Didática Magna* só será interiorizada pelo infantil-mau quando este inculcar, definitivamente, a regularidade do movimento de escolarização. Nessa regularidade, ele será capaz de contrair a responsabilidade de servir a todas as nações cristãs, ao mundo do trabalho emergente. Quando reconhecer a própria incapacidade para tratar com os valores do adulto-bom é que o infantil-mau vai desenvolver a sua má consciência. Mas isso só será possível na medida em que este infantil sofrer profundamente. Sofrer até adquirir uma espécie de memória, pois: “apenas o que não cessa de causar dor fica na memória”¹⁴⁸. Aqui, Nietzsche quer dizer que a repetição de algo doloroso mantém a disciplina, a domesticação. Sabemos, contudo, que Comenius não era extremamente rigoroso na disciplina, a ponto de defender explicitamente os castigos físicos. Mas não abria mão do princípio da ordem exata em tudo, como regulador do processo de escolarização. A forma, portanto, do infantil-mau adquirir uma memória, ou uma consciência, a de criança-aluno, encontra-se nos mecanismos de escolarização moderna a sua mais direta expressão. Esses mecanismos são responsáveis, inclusive, pelo reforço das forças reativas do adulto-bom. Podemos mostrar que a má consciência da *Didática* de Comenius criou a criança escolarizada¹⁴⁹.

No mecanismo de gradação, a idéia de distância foi absorvida pelo infantil-mau, de modo que este poderia dizer “se não vou à frente, é por minha culpa”, ou seja, a própria manifestação de uma atividade gregária movida pelas forças reativas. É como se a individualidade perdesse toda sua potência afirmativa, seu direito de romper com os pré-requisitos que circulam em torno da idade ou da aptidão para o conhecimento. A gradação sempre supõe uma imperfeição de algum lugar, quer seja dos métodos, quer seja dos conhecimentos ou, como é de costume, do próprio indivíduo, numa situação de aprendizagem. A perfeição está somente no Deus cristão; por isso, o infantil-mau deve ser conduzido de maneira gradual até sua transcendentalidade, porque: “infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade”¹⁵⁰. Através da gradação, Comenius reforça traços da ordem da imperfeição, da insuficiência de alcançar

¹⁴⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.50.

¹⁴⁹ Este tópico está mais bem desenvolvido no capítulo sobre a má consciência comeniana.

¹⁵⁰ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.100.

patamares mais elevados, sem atravessar os anteriores. Essa negação das capacidades individuais coloca o adulto-bom como a única possibilidade de oferecer os pré-requisitos necessários para a instrução do infantil-mau. Mesmo que estes sejam mais um reforço das forças reativas.

Ora, no processo de instrução de Comenius, o infantil-mau é separado de sua família, de seu tempo, de seu desenvolvimento natural, de suas forças ativas, de sua inocência, para ingressar na instituição moderna por excelência, a escola. Desse modo, toda instrução é antinatural, pois impõe a disciplina de estudos como ferramenta para neutralizar as manifestações da vontade de potência infantil. Com isso, as forças reativas formam uma espécie de mnemônica, onde aquilo que foi desenvolvido no interior das escolas tem uma equivalência, nitidamente, no mundo do trabalho. Compreendemos, então que, na segunda fase do niilismo da infância, na sua má consciência, além das forças reativas do adulto-bom, o infantil-mau recebe a influência de um terceiro outro; ou seja, uma força reativa exterior à escola, porém de grande influência na disciplinarização das forças ativas. A sociedade, a igreja, a família ou o mundo do trabalho são os nomes dessa terceira força reativa, pois também é representada pelo adulto-bom, só que fora da escola.

Isso aumenta a responsabilidade de controlar o infantil-mau, já que este pode significar uma ameaça para a harmonia das instituições, uma afronta radical a todas suas leis ou princípios reguladores. Por isso, o esforço regulador é instaurado para além da escola e das forças reativas do adulto-bom, o que aumenta mais ainda a distância do processo de valoração deste adulto para o infantil-mau. Nas palavras do pedagogo morávio: “ Nas crianças o primeiro a ser feito é expulsar qualquer torpor superveniente e restaurar as forças próprias da natureza”¹⁵¹. Quantos cuidados de teólogo nessa arte de controle dos instintos! Quanta negação da vida nesse ressentimento cristão que condena o corpo humano! O seu “torpor” não é mais do que o receio de que o infantil-mau possa fugir a sua possibilidade de controle e, com isso, quebrar a ordem reprodutora da

¹⁵¹ Ibidem, p.117.

potência negativa. As forças próprias da natureza não são as que afirmam a vida, a vitalidade, a energia, mas propriamente as forças reativas simbolizadas pelo Deus cristão. Desse modo, o infantil-mau passa a ser visto como a própria antinatureza. Uma criatura que não sabe controlar seus instintos, uma ameaça para a moral e a virtude cristã. Temos, aqui, o início da demonização do infantil-mau e da beatificação do adulto-bom.

Mas Deus ou diabo não são apenas entidades abstratas. Eles necessitam de corpos em que se efetuam. O adulto-bom foi regenerado pelo Cristo, representa agora a personificação do deus-adulto, responsável pela arte didática e, portanto, pelo controle do corpo infantil. Corpo que é sempre uma presença incômoda, pois ainda não recebeu os princípios da virtude, da instrução e da moral cristã. Além do mais: “os excessos podem ser mais bem suprimidos em idade tenra”¹⁵². O infantil-mau passa a ser o alvo exclusivo das práticas pedagógicas, sua folha em branco, sua massa de modelar. É como se o próprio ressentimento do Deus-adulto proferisse “seu corpo é mau, do demônio; porém, sua alma é boa, logo, de Deus”. Com a alma boa, o corpo do demônio infantil necessita ser domesticado, exorcizado por técnicas e princípios que mesclam Teologia e Pedagogia, já que mexer com demônios não é exatamente a especialidade da Pedagogia. Por isso, educar e salvar são ações que nunca estão distintas nos postulados didáticos de Comenius, visto que tratam do espírito e do corpo, ou melhor, do Deus e do diabo.

Para o demônio-infantil assimilar a sua má consciência, as práticas devem ser reforçadas, a ponto de este não desafiar mais a autoridade do deus-adulto. Conforme diz Nietzsche: “algumas idéias devem se tornar indeléveis, onipresentes, inesquecíveis, “fixas”, para que todo o sistema nervoso e intelectual seja hipnotizado por essas idéias”¹⁵³. Nesse caso, podemos acompanhar sua interiorização como, por exemplo, no capítulo da *Didática Magna* em que Comenius trata da disciplina escolar¹⁵⁴. Com efeito, nesse capítulo, ele orienta

¹⁵² Ibidem, p.121.

¹⁵³ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.51.

¹⁵⁴ Refere-se ao capítulo XXVI, ou seja, “Da disciplina escolar”. Cf. COMENIUS, 2002, p.311.

princípios sobre como manter a ordem nas escolas. Também é aqui que o pastor morávio, com sensibilidade de teólogo, exige do demônio-infantil o direito de se arrepender de suas próprias traquinagens, assumindo suas responsabilidades de aluno. Os compromissos escolares com o Deus-adulto não podem ser violados, sob pena do demônio-infantil sofrer na carne as conseqüências de seu erro. Uma vez marcado pelo pecado original, o demônio-infantil está sempre em falta com seus compromissos, desde o dia em que nasce. Por isso, por sua culpa original e, agora, por sua imaturidade ele deve desenvolver uma consciência, em primeiro plano, cristã e, em segundo plano, disciplinar.

No referido capítulo da *Didática Magna*, essa preocupação é solicitada, na medida em que Comenius associa a falta do demônio-infantil à própria idéia de pecado. Um pecado que exatamente simbolizado nas palavras de respeito, obediência recai a favor do Deus-adulto. O próprio pastor refere que: “a disciplina deve tender a estimular e a reforçar com a constância e a prática, em todos e em tudo, o respeito a Deus”¹⁵⁵. Aqui, fica clara a tendência em padronizar o comportamento do demônio-infantil, já que a repetição do castigo pode trazer o fortalecimento do respeito pelo deus-adulto. Mas já afirmamos de que não são castigos físicos, prática que o pastor morávio detestava. Então, de que outra forma castigar como punição por um dolo causado? Nietzsche nos respondera anteriormente, ou seja, pela interiorização da dor¹⁵⁶. A dor do demônio-infantil é a idéia de pecado como força reativa, aquela que neutraliza as ações como um tribunal inquisitório. Ao mesmo tempo, em que projeta o medo da ira divina, dos castigos eternos no fogo do inferno.

Para o demônio-infantil, o inferno não seria um problema, pois como uma antinatureza, uma criatura impura, um ser selvagem, bastavam poucos passos para a aliança maldita. Porém, o Deus-adulto, no seu afã de interiorizar a má consciência, organiza uma estratégia de mestre, ou seja: “há meios mais eficazes que o açoite, por exemplo, uma palavra áspera ou uma repressão feita

¹⁵⁵ Ibidem, p. 314.

¹⁵⁶ Cf. NIETZSCHE, 1998, p.50.

em público”¹⁵⁷. Pronto! As palavras doem mais que o açoite, uma vez que repreendem uma atitude desagradável. O grande recurso de Comenius, portanto, foi à vergonha. Por meio dela, mantém a submissão do demônio-infantil, aos mecanismos de escolarização modernos. Pois, esse demônio passa a temer as palavras que, inclusive, guardam os segredos do deus-adulto. A vergonha fornece a fórmula moral para a má consciência das práticas educativas. Vergonha de Deus, do corpo, dos instintos, da alegria, do despudor, da ignorância, do riso, da irresponsabilidade, da incompetência. As forças reativas dobram de tamanho e perversão, extraindo o potencial das forças ativas do demônio-infantil. A vergonha cria todo o aparato de obediência da disciplina escolar, na medida em que a repressão moral é a técnica utilizada pelo deus-adulto no interior das escolas.

O céu da educação, que é o inferno para o demônio-infantil, assume proporções inestimáveis, até mesmo para um teólogo como Comenius. Um céu que impõe a condição de que para ser homem é preciso freqüentar a escola com regularidade, já que lá é o lugar em que almas virtuosas e tementes recebem a mais pura instrução cristã. Na *Genealogia*, Nietzsche diz que: “ o ensombrecimento do céu acima do homem aumentou à medida que cresceu a vergonha do homem diante do homem (...)”¹⁵⁸. Essa expressão final “diante do homem” serve para ilustrar perfeitamente a má consciência interiorizada na figura do aluno. Por sinal, na sua etimologia é aquele que deve procurar a luz, que está, portanto, sem luz ou contra a luz. Perfeita designação de teólogos, movidos pelo mais profundo espírito do ressentimento, já que o próprio Lúcifer era um anjo de luz; no caso de Comenius, estar diante da luz é estar diante do Deus cristão; no caso do demônio-infantil, estar diante da luz é estar diante do deus-adulto. A instrução é colocada como um princípio para alcançar o céu cristão, porém como potência negativa de todas as forças ativas do demônio-infantil.

Outro golpe certo sobre as forças ativas do demônio-infantil está no capítulo XXIII da *Didática Magna*. Capítulo que trata justamente do “Método do

¹⁵⁷ COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p.313.

¹⁵⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.56.

ensino da Moral”¹⁵⁹, onde esta é entendida como: “a arte de formar costumes”¹⁶⁰. Costumes que devem servir para todos os ofícios, quer seja o de jardineiro, quer seja o de arquiteto, pois a escola é uma verdadeira oficina de homens. Se a escola é uma oficina, ela não pode ser inteiramente cristã, uma vez que as forças reativas externas serão capazes de voltar-se contra a potência negativa inicial, a instrução cristã. Portanto, não é apenas da moral cristã que fala Comenius, mas de uma moral mais evoluída. Uma moral que desenvolveu habilidades utilitaristas, necessárias para o mundo do trabalho emergente. A mesma que determinou que, pelo trabalho, dentro ou fora da escola, o demônio-infantil é capaz de chegar próximo ao mundo dos valores do deus-adulto. E, nessa proximidade, deve negar toda a possibilidade de seu tempo vago, pois: “não importa o que estejam fazendo e por que, contanto que façam alguma coisa”¹⁶¹. Por isso, existe uma certa apreciação do pastor morávio pelas invenções modernas como o relógio ou a tipografia. É como se a má consciência do Deus-adulto pretendesse a regularidade de todo o corpo do demônio-infantil, isto é, a regularidade de suas funções, seus desejos, suas necessidades e, por fim, todas as suas aspirações. O corpo do demônio-infantil deve funcionar como uma máquina, ou seja, automatizado por uma força reativa externa e interna. De modo externo, trata-se da própria moral utilitarista, pragmatista do mundo do trabalho. De modo interno, trata-se da negação da concupiscência, da energia, da alegria, ou seja, propriamente da interiorização da moral cristã evangélica. A aliança dessas duas espécies de morais, no interior das escolas modernas, possibilita o controle da potência afirmativa do demônio-infantil.

No mesmo capítulo, Comenius dá mostras de como interpreta aquilo que é capaz de quebrar a regularidade das funções, desviar a atenção dos objetivos, descontrolar a disciplina imposta, dentro ou fora das escolas. Ele refere: “ De fato, nosso inimigo Satanás não só vigia enquanto dormimos como também se imiscui entre os que estão despertos”¹⁶². Entretanto, esse Satanás não é a

¹⁵⁹ Cf. COMENIUS, 2002, p.263.

¹⁶⁰ Ibidem, p.263.

¹⁶¹ Ibidem, p.267.

¹⁶² Ibidem, p.270.

potência negativa, na medida em que representa o descontrole. Mas uma essência criativa por trazer algo de novo, de plural, de diferente no seio dos mecanismos de escolarização. Comenius chega a graduar os tipos de inteligência de uma criança, das mais simples às mais brilhantes, sendo que as mais simples são justamente aquelas que não correspondem à diretividade do Deus-adulto. Tudo que foge da retidão, da atenção, do controle, é obra do Satanás, a própria potência afirmativa do demônio-infantil, uma vez que identifica uma ação, um sim à vida, e não uma re-ação ou negação. O Satanás de um teólogo é uma das simbologias do paganismo, o qual possibilita o fluxo das energias instintivas, estéticas, afirmativas. Temido, portanto, para quem visa inculcar as virtudes e o controle das forças ativas do demônio-infantil. O Satanás, como potência afirmativa, é ainda absolutamente mais grego do que cristão.

Parece que a má consciência do deus-adulto criou raízes. E, com isso, se tornou mais sólida no terreno da educação, pois as sementes foram plantadas no demônio-infantil de tal forma que este não deixará de ser sempre o alvo das práticas pedagógicas, de ser o desafio antinatural, o personagem incômodo. O domínio dessas práticas cabe ao deus-adulto, agora um especialista na arte do controle. Uma arte cada vez mais ascética, inquestionável nas suas pretensas verdades, uma vez que parece entender efetivamente da vontade de potência negativa da instrução. Aliás, foi a instrução que solidificou a imagem ascética do conhecimento, o último degrau do niilismo, na medida em que aproximou a potência negativa do Deus cristão do conhecimento. Conhecimento como propriedade inquestionável do Deus-adulto e de suas instituições, pois, como modo de valoração, exige a seqüência de um ordenamento regular de pré-requisitos. Dessa forma, os valores do Deus-adulto e do demônio-infantil passam a atuar como uma agonística de forças pulsantes. Forças que, por sua potência negativa, provocam o triunfo da sua forma reativa sobre o demônio-infantil. Essa forma reativa da infância só encontrará seu sentido afirmativo quando promover o autoaniquilamento dos valores do deus-adulto. Quando afirmar incondicionalmente um sim à vida e retornar ao seu estado natural, como existência estética, como vontade de potência afirmativa.

A má consciência, na *Didática* de Comenius, é ainda representada pela metáfora da árvore da vida, uma simbologia sagrada¹⁶³ que realça a aliança da instrução com as virtudes cristãs. É freqüente a comparação da infância com “plantinhas do paraíso”¹⁶⁴, uma alusão ao paraíso cristão no livro do *Gênesis*, mas igualmente um signo da cristandade universal, onde a infância e, posteriormente, todo o ser humano, representam uma espécie de matéria do divino. Ora, se a infância é comparável a uma planta, nela devem ser regadas as sementes da moral, da piedade e das virtudes cristãs. Portanto, ela deve desenvolver uma memória que partilhe da instrução e dos valores cristãos, ao mesmo tempo. Como memória de instrução, a má consciência na infância, nosso demônio infantil, assume designativos e atributos pertinentes à imagem da árvore do conhecimento, pois cria raízes através dos mecanismos de escolarização comenianos, como a gradação ou a instrução simultâneas. Como memória cristã, a má consciência interioriza os valores provenientes de uma vontade de potência negativa, ou seja, do cristianismo. Se a má consciência é uma planta, como diz Nietzsche¹⁶⁵, o pastor morávio soube perfeitamente entender a sua extensão no decorrer da *Didática Magna*.

O ciclo, de conversão das forças reativas, aquele capaz de extinguir a vontade de potência negativa, depende, antes de tudo, de uma nova ordem de valores, uma nova síntese do tempo, um novo devir-infância. A infância, tal como axiomatizada por Comenius, só pode encontrar sua derrocada final, seu niilismo, porque partilha de elementos que chegaram ao seu esgotamento. Nesse caso, com seu fim visível, pelo esgotamento das forças reativas, talvez possamos pensar novamente uma potência afirmativa como um demônio infantil circulando na divina comédia pedagógica. E, com ele, bailar sobre toda a moral, prezar mais as energias instintivas e aprender como se joga, no imprevisível jogo da vida. Conseqüentemente, estaríamos falando de um Eterno Retorno da infância-sem-fim, pois somente com a superação do niilismo a arte da diferença pode trazer,

¹⁶³ Sobre a árvore da vida como uma simbologia sagrada, ver o estudo de ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano. A essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

¹⁶⁴ Cf. COMENIUS. 2002, p.83.

¹⁶⁵ Cf. NIETZSCHE, 1998, p.62.

com mais intensidade, a alegria e a dança.¹⁶⁶ Parece que, agora, temos de acompanhar novamente Zaratustra, para escutar a boa nova do pensamento. Uma boa nova que pela boca de Zaratustra, tornado criança, afirma a sentença de destruição da velha moral cristã, ou seja, a de que *Deus está morto*.

¹⁶⁶ Esta seção não poderia ter sido escrita sem as forças ativas que pularam de um demônio, encontrado na obra de: CORAZZA, Sandra M. *Para uma filosofia do inferno na educação. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. BH: Autêntica, 2002.

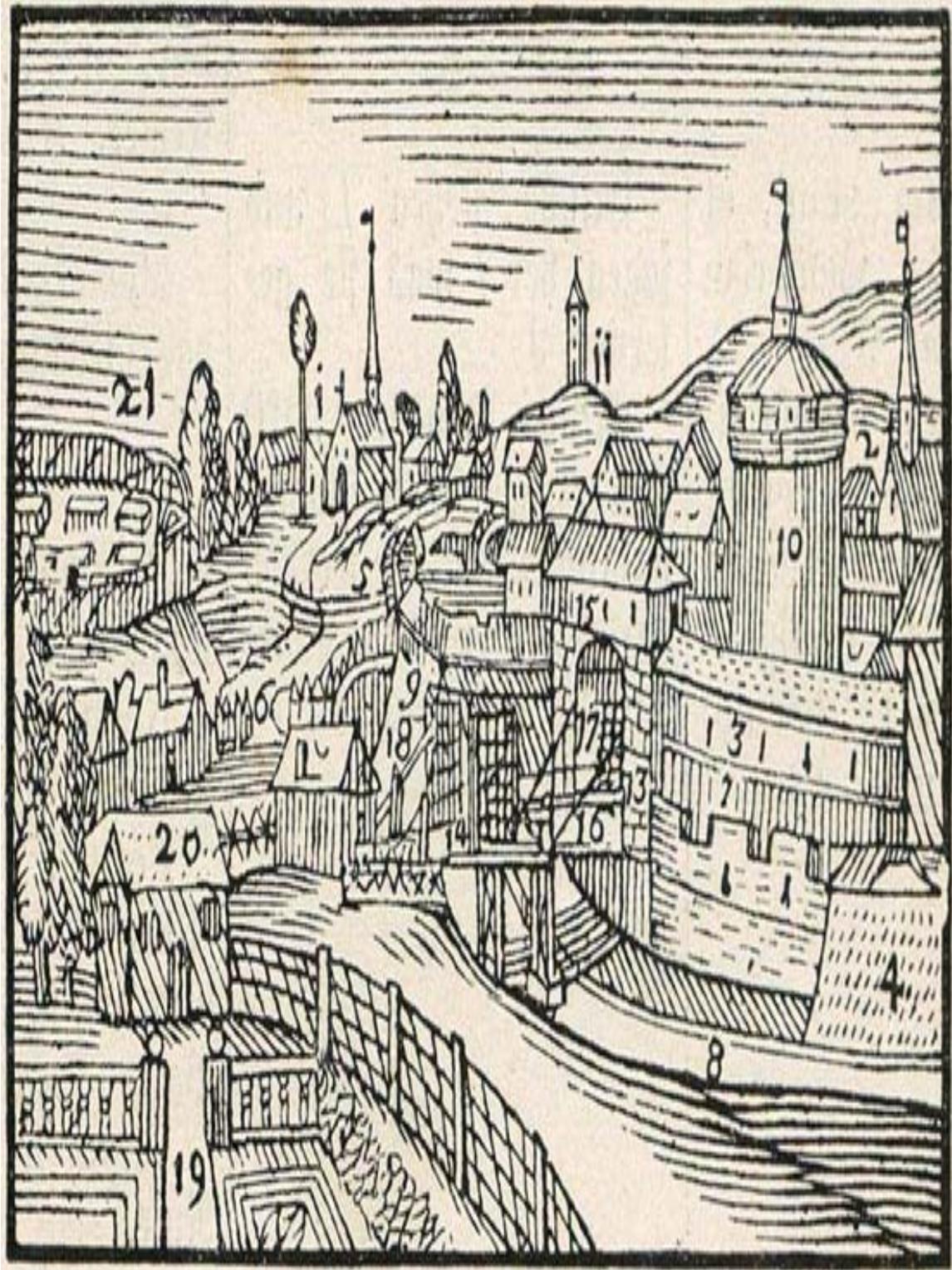


Fig 6: CXXII. Urbs. Die Stadt (*Orbis sensualis pictus*). Tradução em português: A Cidade.

POR UMA INFÂNCIA IMORAL

Então, Zaratustra se cansou de viver só na montanha de sua terra natal. Depois de dez anos, hibernando como um urso selvagem em sua caverna, ele decidiu descer da sua montanha para ter com os homens. Era como o sol em seu declínio, porque trazia o próprio ocaso da alma e, no corpo, uma vontade de ser homem novamente. Para isso, Zaratustra devia amar profundamente os homens, a ponto de dissolver-se numa mistura infinita entre o material e o imaterial, entre o corpo e o espírito, entre Deus e o diabo, entre a vida e a morte, entre o sensível e o inteligível, entre o céu e a terra... Pois, somente com essa vontade de reconciliação, ele seria capaz de trazer a boa nova para a civilização: “O super-homem é o sentido da terra. Fazei a vossa vontade dizer: ‘ Que o super-homem seja o sentido da terra!’”¹⁶⁷ Mas o sentido da terra é também o grande desprezo pelo homem, mesmo que o próprio homem esteja demasiado confiante em si mesmo, Zaratustra, com seu olhar alegre e com virtudes de dançarino e criador, devia ensinar uma nova atitude. Uma atitude que podia aliviar o fardo daqueles que foram envenenados pelo próprio veneno. Por isso, ele pregava a libertação do negativo da vida e de tudo o mais que condenava a vida, como uma maldição dos deuses. Também sua fisionomia estava mudada. Ele não possuía nenhum traço de dor ou sofrimento, nem os anos feriram seus olhos pelas marcas do tempo, tampouco o sol deixou de iluminar-lhe o caminho. O portador da alegria múltipla e plural trazia no sorriso uma transfiguração de espírito: “Mudado está Zaratustra, tornou-se uma criança, Zaratustra, despertou, Zaratustra; que pretendes, agora, entre os que dormem?”¹⁶⁸ Ora, ele queria presentear ao homem a grande novidade, não como Prometeu ou como o Deus-Jesus que fizeram do homem um mar de ressentimentos, um devedor infinito da bondade extraterrena, nada disso. Ele queria, como criança-homem, anunciar que o ocaso do homem de rebanho já acontecera e que, agora, um novo tempo acenava no horizonte. E, nesse tempo, a velha tábua de valores fora, definitivamente, quebrada e, portanto,

¹⁶⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro: 1986, P.30.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p.28.

uma nova moral ocuparia o juízo de Deus que, de tão longa data, pairava sob a cabeça dos homens. A criança do corpo-espírito de Zaratustra veio anunciar, assim, a boa nova da libertação de todo o sentimento moral da humanidade, pois, para ensinar o sentido do super-homem, seria preciso que o homem de rebanho aceitasse a grande máxima da Terra: Deus está morto!

Assim é o prólogo do *Zaratustra* de Nietzsche. Ele diz dos principais conceitos nietzschianos que serão desenvolvidos na continuidade das partes que compõem a obra, cujo estilo profético e poético é uma provocação contra as formas de expressão clássicas e racionais, balizadas pela tradição do método socrático. Método que, como seu filósofo mentor, Platão, expulsa a poesia, os sofismas, a arte trágica, para fora da Polis ou para o fundo do oceano, a fim de que estas formas possam fazer companhia para os Titãs e para o próprio Netuno. Procedimento absolutamente racional, uma vez que o culto à deusa Razão invoca o princípio da individuação apolínea para, com ele, fazer calar o coro das mil vozes dionisíacas que insistem em afrontar o sábio oráculo de Delfos. Um oráculo que, na sua sabedoria sobre-humana, foi capaz de pôr, na boca do Sócrates-Platão, a sentença máxima da subjetivação filosófica, a desde sempre racional “Conhece-te a ti mesmo”. Mas esse imperativo, por si só, nos ensina o movimento de contenção das energias instintivas, uma espécie de interiorização do animal homem por obra de algo que as luzes do conhecimento definiram como consciência ou a maioridade do homem. Ora, se Zaratustra precisa tornar-se criança para anunciar a boa nova da civilização é porque ele parte da menoridade à maioridade e, com isso, faz o movimento inverso da máxima socrática. Nesse movimento, podemos afirmar que a criação, a espontaneidade, o jogo, a inocência, a dança, a alegria, a indisciplina, são as virtudes preferidas do profeta do Eterno Retorno. Isso faz com que Nietzsche refira que: “Todo o meu Zaratustra é um ditirambo à solidão, ou, se fui compreendido, à pureza...”¹⁶⁹ Ou seja, o filósofo de Sils Maria invoca a pureza das formas, o esquecimento de si mesmo, para a escrita do seu *Zaratustra*, uma vez que, para destruir os antigos valores,

¹⁶⁹ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.33.

cristalizados na cultura e na moral cristã, ele necessita liberar o elemento dionisíaco. Elemento este que fora sufocado desde a Grécia clássica pelo Apolíneo e pelo Socratismo em nome do desenvolvimento racional de toda cultura humana.

Por isso, Zaratustra, o mestre do Eterno Retorno, surge, primeiramente, como uma das faces de Dionísio, a de criança Zagreus, ou seja, ele traz a fisionomia do sofrimento dionisíaco transfigurada na alegria do sorriso da criança: “Do sorriso desse Dionísio surgiram os deuses olímpicos; de suas lágrimas, os homens.”¹⁷⁰ Por analogia à figura de Jesus Cristo, a imagem do sofrimento e da dor cristã, que também veio ao mundo trazer a boa nova da salvação, Zaratustra-criança é um alegre mensageiro. Ele é uma figura que parte da positividade da potência originária, porque encarna a novidade, a inocência, a irresponsabilidade como um modo de vida, propriamente dito. Talvez esse modo de vida tenha se inspirado, inclusive, no Deus-criança do cristianismo, o menino Jesus. Porém, Zaratustra-criança não traz nenhum rancor, nenhuma dor, nenhuma promessa de salvação, tampouco vem pedir aos homens que acreditem em algo, como castigo, pecado ou Reino de Deus. Ele vem doar, presentear, sem cobrar nada, o caminho que leva ao super-homem, ou melhor, o caminho que ensina um justo desprezo pelo homem. Mas esse caminho é estreito e tênue como a corda do funâmbulo, estendida entre as duas torres, na descrição do prólogo do *Assim falou Zaratustra*: “ O homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem, uma corda sobre um abismo.”¹⁷¹ Se o homem é uma corda estendida “entre” é porque existem riscos na trajetória da conquista do super-homem, ou seja, é somente com a afirmação incondicional de uma vida positiva e afirmativa que o homem de rebanho será capaz de gerar seu super-homem, de superar-se a si mesmo. Caso contrário, a menor fraqueza, a menor hesitação, o menor descuido podem ser fatais e irão conduzi-lo ao mais profundo niilismo, à ausência de qualquer sentido de valor. Por isso, Zaratustra-criança precisa surgir como um criador de novos valores, como um Dionísio renascido, a fim de evitar a

¹⁷⁰ NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p.70.

¹⁷¹ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986, p.31.

autoaniquilação moral do homem de rebanho e, com isso, sua derrocada numa espécie de homem sem valor.

O homem sem valor está muito próximo, no prólogo de Zaratustra, de uma natureza desprezível que usa a imagem do Deus moral em benefício próprio, como forma de engrandecimento de suas limitações, de sua fraqueza. Por isso os ouvintes de Zaratustra bradam: “ Transforma-nos nesses últimos homens, ó Zaratustra! E nós te damos de presente o super-homem!”¹⁷² Ora, os ouvintes não entendem a mensagem dele sobre o último homem e, por isso, prometem o super-homem na imagem do funâmbulo, daquele que deve perecer por acreditar no Deus ou no Diabo. O último homem é aquele que deve destruir-se sem criar nada em seu lugar, ele é essencialmente reativo porque toda sua cultura é produto de uma vontade de negação da realidade. Ele é aquele que afirma a máxima da moral judaica-cristã do “Amai-vos uns aos outros como eu vos ameí”, mesmo que tente ocupar o lugar de Deus, ele ainda é o produto de uma vontade de nada, de uma ausência de sentido para com a vida e, portanto, animal de rebanho. Como produto das forças reativas, o último homem é a consequência histórica de um pensamento que se forjou sempre na contradição. A moral do último homem é uma mescla das tradições grega e cristã, pois parte da divisão platônica entre o sensível e o inteligível até à promessa do Reino de Deus, desenvolvida principalmente pelo cristianismo de Paulo, o apóstolo. Entre essas duas bases morais, encontramos a dialética como elemento essencial na raiz da produção do animal gregário, ou seja, um pensamento que parte da negação para a construção de uma supra-realidade. A crítica nietzschiana do último homem se dirige, ainda, contra o historicismo hegeliano, que promove a morte de Deus para colocar a razão histórica como atividade finalista da condição humana. Portanto, o último homem é aquele que, por não amar a si mesmo de maneira suficiente, por não destruir os antigos valores da moral cristã, por ser o produto do niilismo extremo, é absolutamente incapaz de aceitar o super-homem.

Por isso Zaratustra precisa desprezar todo sentimento moral de fundo grego e cristão: “Amo aquele que pune o seu Deus, porque o ama: pois deverá

¹⁷² Ibidem, p.35.

perecer da ira de seu Deus.”¹⁷³ Isso quer dizer que o super-homem exige, para o seu surgimento, uma espécie de moral aristocrática, hedonista à moda de Epicuro, mas, sobretudo, uma moral que procura promover a destruição dos valores historicamente conhecidos como ideais, isto é, o bem, o verdadeiro, o belo, o bom, todos mais ou menos confundidos com uma auréola de sagrado. Com isso, essa moral poderia, sem nenhum problema, receber a designação de imoral, uma vez que o próprio Nietzsche nunca negou sua posição: “Eu sou o primeiro imoralista: e com isso sou o destruidor *par excellence*.”¹⁷⁴ O imoralismo é conseqüência da morte de Deus e do advento do super-homem, uma vez que provoca a produção de valores calcados numa vontade afirmativa da vida e do ser humano. Conseqüentemente, esse imoralismo acena para uma nova cultura, distante da maneira clássica de ter fé na razão, e com vistas à criação, a espontaneidade, ao jogo, a alegria, a atividade infantil, como formas expressivas para liberar o sentido dionisíaco da vida. Nesse sentido, imoralismo não significa exatamente imoralidade, pois, se assim concebêssemos, estaríamos tratando da condição negativa da vontade de potência e reproduzindo o ciclo da antiga tábua de valores. O imoralismo, ao contrário, pretende destruir uma forma de ser e pensar negativos, para construir uma moral absolutamente superior à moral tradicional. Um imoralismo só pode ser animado pelo desprezo ao homem pequeno, de rebanho, gregário, porque esse homem é incapaz de superar a potência negativa da vontade. Aliás, quem confunde o imoralismo com imoralidade é o último homem, aquele concebido pelo historicismo hegeliano e que, após a morte de Deus, ocupou seu lugar como o legítimo propagador da moral dos escravos. Logo, a morte de Deus traz um sentido ambivalente no discurso de Zaratustra. Ela comporta a grande esperança de gerar o super-homem, de superar a moral tradicional; porém, comporta também um terrível risco de desagregação, de chegar ao niilismo extremo sem eliminar o negativo da vida. Talvez por isso o funâmbulo, espécie de super-homem para os ouvintes de Zaratustra, não consiga realizar a travessia na corda. Vacila, treme, tem medo e é desequilibrado pelo

¹⁷³ Ibidem, p.32.

¹⁷⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p.110.

palhaço da torre, acabando por se estatelar no chão. Assim, o projeto falho do super-homem morre sem conseguir realizar a travessia, porque a dúvida do funâmbulo é, antes de tudo, moral.

Mas Zaratustra se alegra, novamente, ao final do prólogo, pois presente a possibilidade de uma nova aurora, de um modo de ser e pensar afirmativos: “E eis que viu uma águia voando em amplos círculos no ar e dela pendia uma serpente, não como presa, mas como amiga, pois segurava-se enrolada em seu pescoço.”¹⁷⁵ São os animais de Zaratustra que lhe trazem uma nova esperança, uma possibilidade de reconciliação entre a vida e a morte, o bom e o mau, o bem e o mal, o sensível e o inteligível, a prudência e a loucura, para que assim o mestre do Eterno Retorno possa provocar o próprio ocaso. A águia, o animal do alto, dos ares, símbolo do bom Deus (Júpiter e sua águia), traz a serpente como uma espécie de harmonia divina, uma vez que o animal dos ares se mescla com o animal da Terra. O animal da Terra, a serpente, por sua vez, símbolo do diabo (a serpente que tentou Eva no paraíso da gênese cristã) surge como elemento de posituação da própria idéia de pecado original, pois é um negativo que se submete aos vãos circulares da águia e, com isso, esquece sua condição originária de criatura do mal. Entendemos onde Nietzsche quer chegar com essa simbologia dos animais de Zaratustra. Ora, aquele que deve perecer para o surgimento do super-homem, uma espécie de síntese ética e seletiva do ser e do devir, também é o mesmo que deve partir de uma vontade de potência afirmativa em relação à derrubada de valores e em relação à própria idéia da morte de Deus. Isso quer dizer que o super-homem não representa nenhum espírito desencarnado, nenhuma promessa de salvação da humanidade, muito menos o epígono tardio de uma raça já extinta. O super-homem só pode existir como produto da morte de Deus e, por isso, Zaratustra está contente por contribuir com o seu declínio, porque esse declínio possibilita a vontade de criar e de criar-se a si mesmo para além de qualquer ilusão metafísica. Daí, o super-homem ser o sentido da terra, pois se Deus está morto, como constata Zaratustra, com ele morrem a noção de além mundo, o juízo de dualismo moral e, sobretudo, a

¹⁷⁵ NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986, p.40.

negação da vontade. Nesse sentido, o vôo circular da águia, movimento do Eterno Retorno, deve submeter a moral do homem de rebanho, com toda sua pequenez, obediência e reação, ao aniquilamento de todo seu sentido histórico, que fora balizado, até então, pelas categorias da razão clássica, ou melhor, pelas noções de identidade, causalidade e finalidade.

Zaratustra, assim, anuncia o super-homem, mas este é condicionado ao movimento do Eterno Retorno, que ilustra a transvalorização dos valores levada à cabo por uma vontade de querer sem precedente. Pois querer é igual a criar, e querer a si mesmo como potência é querer-se maior na escala genealógica do ser, das tipologias produzidas pela moral tradicional. Por isso, o super-homem depende também da morte de Deus, uma vez que esse Deus é colocado como a fonte de qualquer forma de pensar e de viver. Pois: “Proclamar a morte de Deus é aniquilar o valor absoluto das crenças submetidas a uma idéia de verdade.”¹⁷⁶ É como se Deus fosse a instância produtora do negativo, do reativo e, com isso, pudesse contaminar toda forma de vida afirmativa, fazendo-a pecadora por sua própria condição de existência. Porém, sabemos que: “Quando os deuses morrem, morrem sempre de muitos gêneros de morte.”¹⁷⁷ Se o niilismo extremo representa a morte de Deus, é porque sua trajetória pela moral cristã como ressentimento, má consciência e ideal ascético produzem etapas anteriores dessa mesma morte de Deus. Nesse sentido, acompanhamos Deleuze na definição das etapas da morte de Deus¹⁷⁸. A primeira etapa remete ao ponto de vista do niilismo negativo: momento da consciência judaico-cristã, onde o ressentimento é a mola propulsora. A segunda etapa parte do ponto de vista do niilismo reativo: momento da consciência européia, cujo existencialidade é determinada pelos movimentos (topológico e tipológico) da má consciência. Por fim, a terceira etapa da morte de Deus, é concebida pelo ponto de vista do niilismo reativo: momento da consciência budista onde: “Para além da má consciência e do ressentimento, Jesus dava uma lição ao homem reativo: ensinava-o a morrer.”¹⁷⁹ Ou seja, uma

¹⁷⁶ TADEU, CORAZZA, ZORDAN. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.97.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p.263.

¹⁷⁸ Cf. DELEUZE, 1976, p.127, 128, 129.

¹⁷⁹ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1976, p.130.

coisa é Jesus Cristo como alegre mensageiro, como uma figura dionisíaca a frente de seu tempo, como o provocador da desordem social e da moralidade de seus convivas; porém, outra coisa é Jesus Cristo como personagem transformado, historicizado, pelo ressentimento do apóstolo Paulo. A morte de Deus implica, assim, uma série de interstícios, de acordo com o desenvolvimento do cristianismo como religião niilista.

Por isso, seguindo a trajetória do niilismo, como fizemos nesta Dissertação em relação à infância na *Didática Magna*, poderíamos afirmar que, como o Deus cristão, a infância está morta. Essa infância moralizada pelos postulados da Pedagogia Moderna chegou ao seu niilismo consumado e, com ele, esgotou-se como instância de valoração. Ela dissolveu-se num infantilismo que promoveu sua existência numa matéria de decodificação permanente, como se um processo de envelhecimento impedisse a criação do novo no solo da pedagogia. Isso nos leva a afirmar a inexistência de uma infância como potência afirmativa, como uma fonte de valoração positiva, pois se ela chega a sua ausência de sentido é porque nunca foi pensada fora de um juízo moral. A infância, por exemplo, tal como definida por Erasmo, Comenius ou Rousseau, sempre permaneceu no negativo de suas premissas, mesmo que seus precursores invertessem as fórmulas para substituí-las por outras mais eficazes, o resultado era o mesmo. E era o mesmo porque o problema da infância era moral, não pedagógico. Se for moral, carece de uma destruição dos principais postulados que estão na base de sua formação, os quais nos ensinaram a proteger e a educar as indefesas criaturinhas de Deus. Pelo visto, a *Didática Magna* é mesmo a obra central desse amálgama pedagógico e teológico em torno da infância. Além do mais, Comenius ao valer-se da interiorização da própria consciência de infância (no caso, má consciência) possibilitou a infantilização não apenas da criança em idade escolar, mas de um vir-a-ser adulto definido pela submissão, pela obediência, absolutamente pertinente ao nascente mundo do trabalho. Nesse sentido, a importância da *Didática Magna* dobra de tamanho, uma vez que determinava critérios de instrumentalização prática que serviriam dentro e fora das escolas modernas. Foi por meio de mecanismos como a gradação, a instrução

simultânea, a ordem exata, que Comenius consolidou a tarefa de formar almas servis para todos os reinos cristãos. Como pastor, ele usava sua arte de persuasão para convencer os infantis da necessidade de reafirmar sua fé em Deus, através da instrução. Como pedagogo, ele criou um espaço de produção da infantilidade, uma vez que desenvolveu uma modalidade de ensino adaptada à faixa etária dos infantis. Nesse espaço, o mundo da nascente economia burguesa foi ilustrado por imagens e acabou se convertendo numa espécie de harmonia natural das forças cósmicas. Uma harmonia que coloca o infantil exatamente numa situação de dependência dos valores adultos; ou seja, o ensino audiovisual favoreceu, de certa forma, a formação de algo como uma espécie de memória dos costumes. Era como se o infantil, por meio do recurso visual, efetivamente, se convencesse de sua inferioridade frente aos adultos e de suas instituições. Tal infância, calcada na moral cristã, só poderia entrar num processo de envelhecimento histórico e contínuo até consumir-se no niilismo extremo.

Talvez por isso, hoje, a palavra infância nos soe tão vazia, tão retórica, tão velha. Mas esse envelhecimento da infância, não tem porque ser aceito como uma cruel fatalidade, muito menos como o trágico caminho da utopia moderna, versão comeniana, de salvação da humanidade pela via educativa. Definitivamente, não se trata, aqui, de prometer uma nova infância dentro do terreno da velha moral. Somos demasiados céticos para acreditar numa fábula com epílogo, prólogo e moral, mesmo que essa fábula seja semelhante ao *Emílio* de Rousseau. Nem sequer se trata de voltarmos a falar de uma pureza do estado original com a pretensão de afirmar, com o super-homem de Zaratustra, que vamos criar uma nova raça de infantis. Por isso, esta Dissertação foi animada por uma vontade de ficcionalizar o passado através das figuras de Erasmo, Rousseau e, principalmente, Comenius, para resistir à banalização da própria idéia de infância em nosso tempo. Aliás, poderíamos nos perguntar que infância é essa que aí está? Se há uma infância verdadeiramente positiva entre o barulho da mídia contemporânea? Nossa atitude, portanto, é de resistência contra uma forma de pensar que definiu a infância como um produto do mesmo e do igual, sem possibilitar a criação de novas experiências, quer seja no terreno da moral, quer

seja no terreno da linguagem. Pois a infância é o que se diz dela, como signo sensível de forças em contínua movimentação, ela nunca foi homogênea na grande aventura da Pedagogia Moderna. Por vezes foi o infantil-nobre de Erasmo, o infantil-evangélico de Comenius, o Emílio de Rousseau; outras vezes, dentro da própria *Didática Magna*, foi a plantinha do paraíso, a simbologia do menino Jesus, o anjinho iluminado, o infantil-bom, a promessa de salvação do Reino de Deus, a criança-aluno... Todas essas figuras são como entidades beatificadas por uma espécie de bem universal e universalizante, o que, na didática de Comenius, poderia ser chamado de pansofia. Mas também, nessa mesma didática, foi o personagem incômodo do mundo adulto, o incapaz, o imaturo, o infantil-mau, o suscetível ao Satanás, criatura pecadora, selvagem, vazio, sem educação e, portanto, alguém que precisava ser salvo do inferno. Para isso, a parcela de culpa no pecado original teve que ser minimizada pela justificativa da pureza, da inocência, da ignorância, como se a infância fosse um espaço vazio a ser preenchido antes que as forças do mal passassem por ali. É claro que uma infância, assim concebida, só poderia resultar num enfraquecimento de seu próprio sentido, uma vez que é o negativo, como premissa inicial, que fornece a valoração daquilo que dela se fez. Foi assim durante toda a Modernidade e por isso, hoje, a infância nos parece tão vazia.

Ora, se recorremos, de maneira detalhada, à descrição do prólogo do *Assim falou Zaratustra* é porque ele é um canto de liberdade, de alegria. Mas uma liberdade e uma alegria que se forjam numa aceitação incondicional da vontade afirmativa, do querer, do criar, como um novo começo. Sob o signo de Zaratustra-criança, nada está determinado de antemão, nem por nossas categorias lógicas de conceber o pensamento, muito menos por uma moral que julga o que somos pelo que um dia já fomos, tampouco por um sentimento nostálgico de respeito à tradição. Ao contrário, o prólogo de Zaratustra nos traz a experiência da transgressão como uma invenção de novas possibilidades de vida. Uma vida sem nenhum ressentimento, nenhum limite ou fronteira entre o corpo e o espírito, porque não supõe nenhuma moral presa aos valores escatológicos de um Deus. Com isso, o imoralismo manifesto responde à aniquilação da velha moral cristã e

de todas as suas variações no decorrer da cultura moderna. Variações essas conhecidas pelo nome de: Platonismo, Cristianismo, Dialética, Reforma, Socialismo, Marxismo, Hegelianismo, e outras tantas que engrossam a lista infinita que leva a marca da moral dos escravos. O imoralismo é, dessa forma, uma atitude de desprezo para com os valores que se encontram nas bases de nossa civilização, uma vez que esses valores produziram a morte de Deus e a ascensão do último homem como acontecimentos grandiosos. Quando, no entanto, isso significava apenas a passagem de uma etapa do niilismo para outra etapa, sem interrupção da premissa negativa inicial. Uma premissa que liga o sentido da vida numa promessa de além-mundo. Mas é exatamente essa promessa que Zaratustra-criança procura transgredir, quando afirma o sentido da terra, a verdade da terra, o querer da terra. É a supressão do outro mundo, que direciona Zaratustra numa nova trajetória, para ir além do que até agora somos.

Uma infância imoral é aquela que não se permite servir de objeto ao moralismo dos discursos salvacionistas, nem manifesta interesse pelo paraíso celestial, isto se ela seguir uma ética do bem e do amor ao próximo. Na pedagogia erasmiana, ela é a contravenção das regras de boa conduta, de polidez, de cortesia, de ascetismo, para tornar-se uma selvagem no meio na nobreza cortês. Na *Didática Magna*, ela afronta a autoridade pedagógica do adulto para falar do esquecimento, do jogo e, principalmente, da possibilidade de criar uma didática da invenção. No *Emílio* de Rousseau, ela entra em confronto com o gosto romântico de uma escrita subjetiva e subjetivadora, numa luta incansável para provocar sua autodestruição, como se seu destino estivesse preso numa consciência identitária de alguém chamado Emílio. Uma infância imoral é, assim, uma provocação contra as demasiadas certezas psicológicas e pedagógicas sobre essas crianças dos manuais, dos tratados, tão nossas (des) conhecidas. Seu espaço é um não-lugar por entre as areias do deserto, tão imprevisível como um devir trágico que se abre ao nada e a uma forma de pertencer que não nos pertence mais. Por isso, essa infância imoral também deve ser entendida como algo que não nos dá garantia nenhuma, de nada. Talvez nem devêssemos chamá-la de infância, já que testemunhamos sua morte pelo niilismo cristão, em específico, pelo

ressentimento, pela má consciência e pelo ideal ascético. Mas seríamos muito enfáticos em chamá-la de superinfância, infância-sem-fim, dionisíaca, pois ainda assim afirmaríamos a existência de um ser, substancial ao próprio sentido da escrita que dele se escreve. A infância imoral, portanto, não é.

Se a infância imoral não é, a *moral da infância na Didática Magna* produziu uma infância como um dos pilares da Pedagogia Moderna. Nessa infância, a moral do dever, expressa na fórmula “Tu deves”, gerou um animal gregário, domesticado, escravizado, servil, capaz de dizer sim a uma autoridade que vem de fora, porque cada vez mais dependente do adulto e de suas regras. Essa moral, mescla de ressentimento, má consciência e espírito ascético, procedeu pela negação da premissa inicial, uma vez que gerou a crença no além mundo como uma necessidade pedagógica para que a infância, de uma vez por todas, se infantilizasse. Mas para isso, para que houvesse uma aceitação da condição de infância, Comenius levou ao pé da letra, como bom evangélico que era, o sentido da má consciência cristã. Ou seja, ele dissolveu a fórmula moral do ressentimento, do Deus mau que condenou a linhagem humana de Adão ao sofrimento perene, para uma espécie de segunda versão moral, agora simbolizada pelo Jesus Cristo-menino do Novo Testamento. O reforço dessa simbologia cristã, em toda a *Didática Magna*, contribuiu para que a infância, por livre e espontânea vontade, aceitasse ser o combustível dos mecanismos comenianos de escolarização. Com isso, Comenius colocou a infância como um dos mais tentadores projetos da Modernidade, uma vez que a culpa original foi amenizada por uma vontade de instrução, a ponto de fazer com que a infância preferisse a reformulação moral do “Eu quero”. Assim, opondo-se seu “Eu quero” ao “Tu deves” do ressentimento, essa infância, em confrontação com as forças reativas, encarna a consumação do niilismo, da vontade de nada levada a sua máxima potência. Por isso essa infância, produzida pela moral na *Didática Magna*, é estéril. Ela é nada.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksmann. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEREDO, Vânia Dutra de. *Nietzsche e a dissolução da moral*. São Paulo: Discurso Editorial e Ed. Unijuí, 2000.

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

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. *Infância & Educação. Era uma vez quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Para uma filosofia do inferno na educação. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COVELLO, Sérgio Carlos. *Comenius. A construção da pedagogia*. São Paulo: Sejac, 1991.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução: Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffyli Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DURKHEIN, Emile. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano. A essência das religiões*. Tradução: Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ELIAS, Norbert. *O Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ERASMO, Desidério. *Elogio da loucura*. Porto Alegre: L & PM, 2003.

_____. *De pueris (dos meninos) & A civilidade pueril*. São Paulo: Escala, 2002.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Comênio. A emergência da modernidade na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

H. LUTHMER. *Comenius. Eine Usmahl aus jeinen padagogifchen Schriften*. Leipzig: Velhagen & Klafings: 1905.

KULESZA, Wojcieh. *Comenius. A persistência da utopia em educação*. Campinas: Unicamp, 1992.

LOPES, Edson P. *O conceito de teologia e pedagogia na Didática magna de Comenius*. São Paulo: Mackenzie, 2003.

MARTON, Scarlett. *Nietzsche. A transvaloração dos valores*. São Paulo: Moderna, 1993.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *A origem da tragédia*. Tradução: Joaquim José de Faria. São Paulo: Moraes, s/d.

_____. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Tradução: J. Guinsburg.

_____. *Assim falou Zaratustra*. Tradução: Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

_____. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Genealogia da moral*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo)*. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. *A Gaia Ciência*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *O Anticristo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Segunda consideração intempestiva. Da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

_____. *Vontade de Potência*. Tradução: Mario D. Ferreira Santos. São Paulo: Escala, 2004.

PEREIRA, Nilton Mullet. *História de amor na educação Freiriana: a Pedagogia do oprimido*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Suzana Menesquel de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOMAZ TADEU, SANDRA CORAZZA, PAOLA ZORDAN. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VATTIMO, Gianni. *As aventuras da diferença*. Lisboa: Edições 70, 1980.

YATES, Francês. *O Iluminismo Rosa-Cruz*. São Paulo: Pensamento, 1983.