



DO TEMPO-ATENÇÃO DO ESTUDO  
AO TEMPO-INTERESSE DO ESTUDANTE:  
UMA ARQUEGENEALOGIA DA AULA

Maria Alice Gouvêa Campesato

Maria Alice Gouvêa Campesato

DO TEMPO-ATENÇÃO DO ESTUDO AO TEMPO-INTERESSE DO ESTUDANTE:  
UMA ARQUEGENEALOGIA DA AULA

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof(a). Dr<sup>a</sup> Betina Schuler

São Leopoldo

2021

C195d Campesato, Maria Alice Gouvêa.  
Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do  
estudante : uma arqueogenealogia da aula / por Maria Alice  
Gouvêa Campesato. – 2021.  
558 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São  
Leopoldo, RS, 2021.  
“Orientadora: Dr<sup>a</sup> Betina Schuler”.

1. Práticas pedagógicas inovadoras. 2. Educação.  
3. Subjetivação. 4. Tecnologias. 5. Filosofia.  
I. Título.

CDU: 37.01

Maria Alice Gouvêa Campesato

DO TEMPO-ATENÇÃO DO ESTUDO AO TEMPO-INTERESSE DO ESTUDANTE:  
UMA ARQUEGENEALOGIA DA AULA

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientadora: Prof(a). Dr<sup>a</sup> Betina Schuler

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Betina Schuler - UNISINOS

(orientadora)

---

Professor Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó - ULISBOA

(supervisor do estágio no exterior – Programa CAPES/PRINT)

---

Professor Doutor Alfredo Veiga-Neto - UFRGS

---

Professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin - UNISINOS

---

Professora Doutora Maura Corcini Lopes - UNISINOS

## AGRADECIMENTO À CAPES

Parte do presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Dedicatória

Dedico esta escrita à minha família, que tanto me incentiva e apoia.

## Agradecimentos ou *Dos afetos*

Para atender a normas, os agradecimentos abrem a escrita de um trabalho de conclusão de curso: são colocados na primeira parte que corresponde aos elementos *pré-textuais*. Preferiria deixá-los para a parte final, direcionado àqueles que acompanharam o longo processo que se materializa nesta escrita. Mais do que pensar em agradecer – para o qual não haveria palavras – é de afeto que se trata este importante elemento não-obrigatório. Afetos que iniciam na conversa prévia ao processo seletivo com a possível orientadora (Betina Schuler); afetos torcedores da família, que mesmo não tendo uma ideia precisa do que vem a ser a pesquisa pretendida, a apoia incondicionalmente (a mãe Eli, o pai Valério, o marido Luiz, o filho Dudu, a filha Carolina, as irmãs Cláudia e Fernanda, a sobrinha Renata, o sobrinho Guilherme, o cunhado Tiago); afetos dos ex-professores antes do início da prova seletiva (Rosângela Fritsch e Viviane Klaus); da coordenadora do curso, que recebe o candidato em seu gabinete, dando-lhe as boas-vindas (Eli Fabris); das secretárias do Programa que orientam pacientemente sobre os procedimentos (Caroline Azambuja e Loinir Nicolay). Afetos do grupo de pesquisa, que começa antes do início oficial, numa pequena e aconchegante sala em cujo centro há um obstáculo em forma de pilar – e que depois transformar-se-á num mural com gravuras de Banksy – (Carine, Deisi Mônica, Elisandro, Francielle, Gabriela, Rodrigo, Jaqueline, Rosana, aos quais se foram juntando Cássio, Letícia, Giúlia, Marli, Ivo, Bernardo, Márcia, Sabrina, Josi, Deise, Daniela, Tainá, Luana, Marcelo, Mara, Vilani). Colegas de curso, com quem partilhei momentos ímpares nas aulas, no *campus*, nos eventos, nas viagens (Caroline, Daiana, Deise, Eduardo, Sabrine...). Dos professores e professoras cujas aulas foram fundamentais para a pesquisa, o pensamento, a escrita (Betina Schuler, Danilo Streck, Eli Fabris, Graciele Kraemer, Isabel Bilhão, Carine Loureiro, Maria Cláudia Dal’Igna, Maura Corcini Lopes, Roberto Dias da Silva, Rodrigo Dias da Silva). Dos colegas de trabalho, com quem divido angústias e sonhos; dos amigos de muito tempo e daqueles recentes. A todos os incentivos recebidos para o estágio em Portugal, da Unisinos, da SMED, da família e dos amigos queridos Betinha, Mara, Diogo, Glória, Moisés.... Dos *roommates* da Residência Nossa Senhora da Paz, protegidos pelos anjos dos azulejos da fachada e por Nelma e Dona Maria: Ágata, Andrea, Jahan, Limei, Melissa, Paloma, Sara, Neila... Pessoas queridas que tornaram ensolarados os meses de distância e de isolamento. Do supervisor do estágio Sanduíche, professor Jorge Ramos do Ó e dos colegas do Seminário, pelas muitas aprendizagens. Dos membros da Banca, professores Alfredo Veiga-Neto, Jorge Ramos do Ó, Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, Maura Corcini Lopes, pela leitura atenta, pelas muitas dicas e pelo carinho. Afetos todos que me acompanharam nas leituras, na pesquisa e na escrita desta Tese.

## RESUMO

Esta Tese busca investigar de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras. Para tal, realizou um estudo arqueogenealógico da aula desde a tradição greco-romana até a atualidade, no recorte específico da atenção, tomando como empiria 21 obras clássicas do pensamento educacional (*A República*; *Cartas*, *Da educação das crianças*; *Instituição Oratória*; *O Pedagogo*; *Discurso aos jovens*; *De Magistro*; *Confissões*; *Regras Beneditinas*; *Didascálicon*; *Sobre o modo de estudar*; *Ratio Studiorum*; *Didática Magna*; *Emílio*; *Sobre a Pedagogia*; *Pedagogia Geral*; *Experiência e Educação*; *Tecnologia do Ensino*; *Pedagogia do Oprimido*; *Para onde vai a Educação?*) e 3 obras da atualidade (Coleção *Educação fora da caixa*), utilizando dois operadores metodológicos: como se dá a apresentação do mundo e como se dá a condução das condutas. Tais operadores atravessam as dimensões analíticas que emergiram da própria empiria: filosofia e morte; escrita; leitura; silêncio e voz; mestre; tempo; tecnologias da aula, possibilitando destacar as regularidades enunciativas, os deslocamentos e as rupturas de como o tempo-atenção do estudo tem sido operado na aula ao longo da história da educação ocidental e como vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na atualidade, em que a atenção é tomada como déficit e como valor de mercado. Alguns conceitos foram fundamentais para o estudo realizado: o conceito de tempo, baseado na formulação bergsoniana, especificamente a duração e a suspensão; o conceito de atenção, com base nos estudos de Crary, Caliman e Kastrup; o conceito de aula, tomando 6 elementos que a constituem (professor, aluno, matéria-estudo, coletivo, tempo-atenção, lugar), com base nos estudos de Masschelein, Simons, Larrosa e Dussel, a partir de três tradições: a greco-romana; a pastoral-cristã; a da modernidade sólida e das práticas pedagógicas inovadoras, que rompem com as tradições. Esses conceitos agregam-se a dois, que são arqueogenealogia, também utilizado como operador metodológico, e subjetivação, alicerçados nos trabalhos de Foucault. As análises empreendidas levaram à defesa da seguinte tese: há um deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante na aula em época de práticas pedagógicas inovadoras, cujos efeitos de subjetivação concorrem para a dispersão, a aceleração, a fragmentação, a pouca reflexão sobre a vida e sobre a morte, a pouca escuta e conversação no deslocamento para a conectividade de informações, em que a formação moral das crianças e jovens cede espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e rapidamente aplicáveis, em que empreendedorismo, o empresariamento de si, as tecnologias da informação e a inovação tomam magnitude. No mergulho arqueogenealógico empreendido, esta Tese trouxe à superfície um contingente de práticas de apresentação de mundo e de condução de condutas no tempo-atenção da aula, evidenciando que



se pode conjecturar *outras aulas possíveis*, numa perspectiva formativa e de conversação com a tradição, de compromisso e de responsabilidade para com as novas gerações, retomando a ideia arendtiana, de dar-lhes a chance de renovação de mundo neste tempo que nos cabe pensar e viver.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas Inovadoras. Educação. Subjetivação. Tecnologias. Filosofia.

## ABSTRACT

This Thesis aims to investigate how the time-attention of the study has been shifting to the time-interest of the student in the constitution of the class and what are its effects of subjectivation at the period of Innovative Pedagogical Practices. To achieve this goal, it carried out an archegenealogical study of the class from the Greco-Roman tradition to the present, in the specific focus of attention, taking as empiricism 21 classic texts of educational thought (*The Republic; Letters; The education of children; Institutes of Oratory; The Pedagogue; Address to Young Men on Greek Literature; De Magistro; Confessions; The Rule of Saint Benedict; The Didascalicon; De modo studendi; Ratio Studiorum; The Great Didactic; Emile; On Education; Introduction to the pedagogy; Experience and Education; Technology of Teaching; Pedagogy of the Oppressed; To Understand is to Invent: The Future of Education*), and 3 current texts (*Educação fora da Caixa Collection*), using two methodological operators: how the world is presented and how conducts are conducted. Such operators go through the analytical dimensions that emerged from empiricism itself: philosophy and death; writing; reading; silence and voice; teacher; time; classroom technologies, making it possible to highlight the enunciative regularities, displacements and ruptures of how the time-attention of the study has been operated in the classroom throughout the history of Western education and how it has been moving towards the time-interest of the student today, in which attention it is taken as a deficit and as a market value. Some concepts were fundamental to the study carried out: the concept of time, based on the Bergsonian formulation, specifically duration and suspension; the concept of attention, based on studies by Crary, Caliman and Kastrup; the concept of class, taking 6 elements that constitute it (teacher, student, subject-study, collectivity, time-attention, place), based on the studies of Masschelein, Simons, Larrosa and Dussel, from three traditions: the Greek-roman; pastoral-christian; that of solid modernity and innovative pedagogical practices, which break with traditions. These concepts are added to two others, which are archegenealogy, also used as a methodological operator, and subjectivation, based on Foucault's works. The analyzes undertaken led to the defense of the following thesis: there is a shift from the time-attention of the study to the time-interest of the student in the class at a time of innovative pedagogical practices, whose subjectivation effects contribute to the dispersion, acceleration, fragmentation, little reflection on life and death, little listening and conversation on the move to information connectivity, in which the moral formation of children and young people gives way to the development of competence and technical skills and rapidly applicable, in which entrepreneurship, self-entrepreneurship, information technologies and innovation take on magnitude. In the archegenealogical plunge undertaken, this Thesis brought to the surface a contingent of practices of presenting the world

and conducting conducts in class time-attention, showing that it is possible to conjecture *other possible classes*, in a formative perspective and in conversation with tradition, commitment and responsibility towards the new generations, taking up the Arendtian idea, of giving them the chance to renew the world in this time that it is up to us to think and live.

**Keywords:** Innovative Pedagogical Practices. Education. Subjectivation. Technologies. Philosophy.

## SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS: <i>AO ESTILO DE UM PRÓLOGO</i> .....	14
PARTE I – CENAS INTRODUTÓRIAS .....	20
<b>1.1 Da aula</b> .....	23
<b>1.2 Da atenção</b> .....	29
PARTE II – CENAS METODOLÓGICAS .....	31
<b>2.1 Dedos e olhos delicados: um difícil começo</b> .....	35
<b>2.2 Extração: em busca da matéria prima</b> .....	36
2.2.1 Fabricação: operadores metodológicos .....	42
<b>2.3 Por que ler os clássicos? Desafios metodológicos</b> .....	43
2.3.1 Primeiro desafio: como se constitui uma aula? .....	46
2.3.2 Segundo desafio: por que um estudo arquegenealógico? .....	50
2.3.3 Terceiro desafio: por que estudar a atenção desde a Antiguidade? .....	54
<b>2.4 Grade analítica: fundição e tratamento dos metais</b> .....	58
2.4.1 Da empiria, ou, <i>por que esses e não outros?</i> .....	64
<b>2.5 Das obras analisadas e seus autores: uma breve sinopse</b> .....	69
PARTE III – CONTEXTOS DA PESQUISA .....	84
<b>3.1 Contextos áulicos</b> .....	85
3.1.1 Da <i>tradição greco-romana</i> .....	85
3.1.2 Da <i>tradição pastoral-cristã</i> .....	92
3.1.3 Da <i>tradição da modernidade sólida</i> .....	103
3.1.4 Das <i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i> ou do rompimento com a tradição .....	120
<b>3.2 Da Atenção: de um problema marginal a um valor de mercado</b> .....	128
<b>3.3 Do tempo-atenção ao tempo-interesse: atenção e (a)tensão</b> .....	141
INTERMEZZO .....	145
PARTE IV – CENAS ÁULICAS .....	146
<b>4.1 Aula e os modos de subjetivação: do ócio e da filosofia como estetização da existência e da morte como matéria de estudo à proatividade e ao abandono da morte</b> .....	148

4.1.1 Ócio para a prática filosófica num tempo-atenção que conversa com a morte na aula da <i>tradição greco-romana</i> do cuidado de si .....	150
4.1.2 A ociosidade como inimiga da alma num tempo-atenção voltado à eternidade na aula da <i>tradição pastoral-cristã</i> do conhecimento de si .....	164
4.1.3 Do ócio ao trabalho: o <i>tempo-atenção</i> que aponta para o futuro, mas não esquece da morte na aula da <i>modernidade sólida</i> .....	174
4.1.4 Proatividade e abandono à morte na aula das <i>práticas pedagógicas inovadoras</i> .....	193
<b>4.2 Da escrita como experiência de si à escrita <i>prosumer</i></b> .....	204
4.2.1 Os bloquinhos de notas e as epístolas: a escrita na aula da <i>tradição greco-romana do cuidado de si</i> .....	204
4.2.2 Escritas autobiográficas como <i>conhecimento de si</i> na aula da <i>tradição pastoral-cristã</i> .....	212
4.2.3 A escrita asséptica como um exercício na aula da <i>modernidade sólida</i> .....	220
4.2.4 A escrita <i>prosumer</i> na aula das <i>práticas pedagógicas inovadoras</i> .....	233
<b>4.3 Escutar os mortos com os olhos: da leitura como prática de lentidão à leitura dispersa e hiperconectada</b> .....	240
4.3.1 Da coleção ao perigo da comoção: a leitura na aula da <i>tradição greco-romana do cuidado de si</i> .....	244
4.3.2 Da leitura que conduz à salvação na aula da <i>tradição pastoral-cristã</i> .....	250
4.3.3 A leitura nas aulas da <i>modernidade sólida</i> .....	267
4.3.4 A leitura como habilidade para o século XXI: o leitor usuário na aula das <i>práticas pedagógicas inovadoras</i> .....	278
<b>4.4 Aula: do lugar do silêncio e da voz ao lugar das vozes protagonistas</b> .....	287
4.4.1 Dos perigos da palavra e da importância da escuta na aula da <i>tradição greco-romana do cuidado de si</i> .....	288
4.4.2 A palavra perigosa que pode conduzir ao pecado na aula da <i>tradição pastoral-cristã</i> .....	296
4.4.3 A palavra como valor de uso: a voz em cena na aula da <i>modernidade sólida</i> .....	320
4.4.4 A voz protagonista do aluno na aula das <i>práticas pedagógicas inovadoras</i> .....	334
<b>4.5 Do mestre da partilha ao professor-gestor da aprendizagem</b> .....	342
4.5.1 O Mestre conselheiro, o mestre do exemplo e o mestre da partilha na aula da <i>tradição greco-romana</i> .....	343

4.5.2 O mestre na aula da tradição pastoral-cristã.....	355
4.5.3 Do mestre da disciplina ao mestre que estimula a pesquisa e o esforço na aula da modernidade sólida.....	367
4.5.4 Professor-mediador, professor-mentor, professor-facilitador, professor-gestor e o aluno protagonista nas Práticas Pedagógicas Inovadoras.....	382
<b>4.6 Do tempo-atenção do estudo e da perícia ao tempo-interesse do estudante <i>multitasking</i></b> .....	393
4.6.1 <i>A partir de e não apesar de</i> : condição essencial para a realização de algo bem feito na aula da tradição <i>greco-romana do cuidado de si</i> .....	495
4.6.2 A hora litúrgica na norma do cotidiano na aula da <i>tradição pastoral-cristã</i> .....	400
4.6.3 Do tempo cronológico ao tempo do aluno na aula da modernidade sólida.....	407
4.6.4 <i>Multitasking</i> : a interatividade na aula das <i>práticas pedagógicas inovadoras</i> .....	418
<b>4.7 Das tecnologias do espírito às tecnologias da informação</b> .....	425
4.7.1 Das <i>tecnologias do espírito</i> na <i>tradição greco-romana do cuidado de si</i> .....	426
4.7.2 Das <i>tecnologias da alma</i> na <i>tradição pastoral-cristã</i> .....	437
4.7.3 Das <i>tecnologias do corpo</i> na aula da <i>Modernidade Sólida</i> .....	449
4.7.4 Das <i>tecnologias da informação</i> nas <i>práticas pedagógicas inovadoras</i> .....	477
<b>PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS: AO ESTILO DE UM EPÍLOGO</b> .....	493
5.1 Considerações finais, ao estilo de um epílogo .....	522
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	501
<b>APÊNDICE A – DO QUE TEM SIDO PRODUZIDO SOBRE A TEMÁTICA: UMA EVISÃO DE LITERATURA</b> .....	532
<b>APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES: AULA <i>AND</i> GENEALOGIA (BANCO CAPES)</b> .....	542
<b>APÊNDICE C – AULA <i>AND</i> GENEALOGIA: PERIÓDICOS CAPES</b> .....	551
<b>APÊNDICE D – BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA</b> .....	553
<b>APÊNDICE E - TABELAS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA <i>RATIO STUDIORUM</i></b> .....	555

## Notas iniciais: ao estilo de um prólogo

Roland Barthes (1987, p. 10), em *O prazer do texto*, publicado em 1973, afirmou que a escritura é “a ciência das fruições da linguagem”. Nessa mesma obra, o pensador diz que um texto escrito sem fruição é um texto “frígido”, um texto que “tagarela. A tagarelice do texto é apenas essa espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escritura”. (BARTHES, 1987, p. 9). Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 2) alega que um “texto é sempre, forçosamente, um recorte no mundo. Boa parte da ansiedade da escrita ficará diminuída se nos conformamos com o fato de que, a cada vez, a cada texto, só podemos nos ocupar de uma porção bastante restrita desse mundo”. Jorge Larrosa (2003, p. 102), ao escrever *O ensaio e a escrita acadêmica*, argumenta que “não há modo de *pensar de outro modo* que não seja, também, *ler de outro modo* e *escrever de outro modo*”.

Partindo, então, das provocações que os autores citados fazem à escrita, articulando-as a uma tese no campo educacional, busquei lançar-me alguns desafios de escrita, de leitura, de pensamento e de investigação. Um croqui que foi compondo imagens nesses *recortes restritos de mundo*. Dessa forma, explicito os desafios enfrentados: o primeiro, consistiu em tomar a escrita como uma possibilidade de pensar de outra maneira; o segundo buscou problematizar algumas verdades que circundam a sociedade contemporânea acerca da educação, tomando a aula como foco de estudo. O terceiro desafio diz respeito à atenção, um fenômeno estudado a partir da Modernidade e que se transformou em um valor<sup>1</sup>.

O interesse em estudar a aula e a atenção vem ao encontro de uma preocupação que tem se avolumado em meu pensamento: que modos de subjetivação estamos promovendo? Uma pergunta aparentemente simples, mas que traz, em sua constituição, uma problemática fortemente relacionada com o tempo: como podemos responder a uma pergunta que se coloca na forma continuada do presente? Bastaria modificar o tempo verbal para que a questão pudesse ser respondida? Não creio. As crianças e adolescentes que estão na escola hoje, que assistem aulas, fazem projetos, escrevem, leem, brincam, realizam provas, estudam, só poderão ser compreendidas no seu fazer continuado, pois é assim que se dá a existência delas para nós hoje. Não podemos compreendê-las senão no seu presente. Dessa forma, parece muito oportuna a afirmativa de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 2): “só podemos nos ocupar de uma porção bastante restrita desse mundo”. Assim, a angustiante pergunta se colocou como uma possibilidade de estudo, num esboço

---

<sup>1</sup> Luciana Vieira Caliman tem se ocupado de estudar a atenção. Em um de seus artigos, intitulado *Os valores da atenção e a atenção como valor*, a autora argumenta que “nos últimos 300 anos das sociedades ocidentais, o direcionamento da atenção foi revestido de um valor moral, existencial, médico e científico”, concluindo que a atenção “foi conceituada de diversas formas, mas seu dispêndio nunca deixou de ser alvo de julgamentos morais e de valorações sociais”. (2008, p. 632).

de um mapa com múltiplas linhas que se apresentava com lacunas, mas que trazia alguns indícios possíveis de serem problematizados. Isso levou a um outro desafio, que é o alcance de uma pesquisa: herdeiros do cientificismo, temos ainda muita dificuldade em *não tentar dar conta de tudo* – pressupondo um mundo, um todo, uma essência. O esforço para romper com essa tradição é muito grande, pois ela atravessa nossa formação e se faz presente em muitos aspectos da vida cotidiana. Não entrarei nessa discussão, porém julgo importante mencioná-la. O alcance, portanto, de uma pesquisa diz respeito às condições possíveis que a materialidade das coisas nos coloca. O tempo de elaboração de uma tese, com todos os seus meandros, é de quatro anos. Para aqueles que não habitam o universo acadêmico, esse tempo pode ser percebido como longo. No entanto, não é: ele é dividido entre aulas, estudos, leituras, produções escritas, participação em congressos, apresentação de trabalhos, muitas escritas, reescritas, encontros de orientação individuais e coletivos, elaboração de projeto, qualificação, pesquisa, leitura, mais escrita. Tudo isso em meio a atividades laborais, família e amigos. A vida social torna-se restrita nesse período. É um tempo (in)tenso e, talvez por isso, não se percebe sua passagem. Portanto, o tempo é um elemento importante para a delimitação do tema, dos propósitos e do método a ser utilizado em uma pesquisa. O tempo também afeta o que será ou poderá ser realizado para atender aos objetivos propostos, ou o que na área da Gestão chama-se *escopo*: termo utilizado para definir o que será (e de que forma se dará) e o que não será realizado num projeto. Considero este termo bastante pertinente em se tratando de uma pesquisa: qual é o escopo desta investigação? O que consegui fazer e o que ficará como possibilidade para um projeto futuro? Saliento a importância da definição do escopo, visto a tendência de historiadora, que constitui minha primeira formação acadêmica, de esmiuçar detalhadamente questões que me parecem pertinentes ao estudo que ora apresento. Dessa forma, enredar-me-ia nas minúcias e afastar-me-ia do propósito desta pesquisa. Sendo assim, antecipo ao leitor que se trata de um estudo que “se desdobra na dimensão de uma história geral”. (FOUCAULT, 2008, p. 185).

Toda história é arqueológica por natureza e não por escolha: explicar e explicitar a história consiste, primeiramente, em vê-la em seu conjunto, em correlacionar os pretensos objetos naturais às práticas datadas e raras que os objetivizam, e em explicar essas práticas não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram. (VEYNE, 1998, p. 281).

Retorno, então, à pergunta que provocou o início da pesquisa, *que modos de subjetivação estamos formando?*, para explicitar o escopo da investigação. As práticas pedagógicas contemporâneas compõem-se de uma gama de atividades, recursos tecnológicos, ambientes de aprendizagem, que visam adequar a aula aos estudantes do século XXI. Chamarei aqui tais práticas de *Práticas Pedagógicas Inovadoras*. Minha intenção não consistiu em estudá-las, mas investigar como a atenção vem sendo



nelas operada. Estudos sobre a atenção (CRARY, CALIMAN, KASTRUP) têm evidenciado que a preocupação sobre esse tema é relativamente recente, e está relacionada a novas formas de percepção sobre o mundo que se deram a partir do século XVIII, com a expansão do modo de produção capitalista. (CRARY, 2013). Parti da hipótese de que ocorre um deslocamento do *tempo-atenção* para o *tempo-interesse*, que se articula ao entendimento, a partir dos estudos que venho realizando, de que as Práticas Pedagógicas Inovadoras contribuem tanto para promover uma subjetividade des-atenta; facilitar a constituição de sujeitos empresários de si; transformar a aula em um produto e colocar o aluno na posição de cliente, como para promover sujeitos mais flexíveis, ágeis e *atentos funcionais*, sujeitos mais aptos para lidar com as demandas do mercado de um mundo globalizado.

Para compreender como a aula vem se modificando, tomando-a desde o recorte específico da atenção, entendi ser necessário realizar um estudo arqueogenealógico<sup>2</sup> da aula, buscando ver as regularidades, os deslocamentos, as rupturas e seus efeitos de subjetivação<sup>3</sup> nesse espaço microfísico de encontro entre vivos e mortos. A partir da *skholé* e das práticas greco-romanas do cuidado de si, da tradição pastoral-cristã, da modernidade sólida e da inovação, busquei atender ao escopo proposto. Dessa forma, os desafios explicitados anteriormente: tomar a escrita desta tese como uma possibilidade de pensar de outra maneira; problematizar algumas verdades acerca da educação, tendo a aula como foco de estudo, são atravessados pelo terceiro desafio, que diz respeito ao tempo-atenção. Portanto, alguns conceitos foram desenvolvidos ao longo desta Tese: o conceito de tempo, baseado na formulação bergsoniana; o conceito de aula, a partir de três tradições, a saber: a greco-romana; a pastoral-cristã; a da modernidade sólida e das práticas pedagógicas inovadoras, que rompem com as tradições, perscrutando obras clássicas<sup>4</sup> do campo educacional; o conceito de atenção, com base nos estudos de Jonathan Crary, Luciana Vieira Caliman e Virgínia Kastrup. Esses conceitos agregam-se a dois outros grandes conceitos, que são arqueogenealogia (que também será utilizado como operador metodológico) e subjetivação, alicerçados nos trabalhos de Michel

---

<sup>2</sup> Falarei sobre arqueogenealogia no capítulo 2.4.

<sup>3</sup> Subjetivação e não sujeito, uma vez que busco romper com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional que poderíamos encontrar em todos, uma natureza humana. O que teríamos seriam modos de subjetivação e o que irá interessar será a constituição desses modos de ser, em suas relações de poder, saber e o si. Trata-se de processo, da relação de força com outras forças, de si para consigo. O sujeito como um lugar no discurso, uma função do enunciado, como já dizia Foucault (2002b). O sujeito como ficção, fabricação, invenção da modernidade, como efeito do discurso. Não temos sujeitos, temos processos de subjetivação; somente relações de força. Isso significa romper com a lógica platônica e cristã de modelos e cópias, uma vez que não há um referente a que pudéssemos nos submeter; este referente não passa de uma ficção. O que temos é a diferença, o que não significa variação humana, diversidade ou o outro da identidade. A diferença rompe com a identidade, com a identificação, com a semelhança; trata-se de movimento de diferenciação. Não temos pontos de partida e chegada, apenas produção. Para Foucault (2004a, p. 262), subjetivação seria ‘o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si’. [...]’ (SCHULER, 2009, p. 23).

<sup>4</sup> No Capítulo 2.3 explicitarei o porquê da utilização dessas obras.

Foucault. Diversos estudiosos do campo educacional auxiliaram nesta discussão que ora apresento, os quais não citarei aqui, pois a lista é um tanto longa.

Por fim, saliento que alguns autores contemporâneos têm suscitado grandes incômodos no pensamento educacional, e grande parte desses incômodos provocaram meu desejo de pesquisa: Jorge Larrosa; Jan Masschelein e Maarten Simons, que, inspirados por Hannah Arendt, vêm problematizando algumas verdades e naturalizações. Muitos debates contrários ao pensamento desses autores concluem que seu ponto de vista se dá a partir de uma escola idealizada. Concordando ou não, considero-os expressivos e importantes para pensarmos que modos de existência estamos formando hoje.

A provocação arendtiana constitui-se, portanto, como um elemento-chave no tensionamento aula-tempo-atenção e produção modos de subjetivação, trazendo para o debate o lugar e a responsabilidade do adulto e do educador, de modo a não deixar as novas gerações “entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum”. (ARENDDT, 2016, p. 247). Nessa perspectiva, investiguei *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras.*

## PARTE I

# *Cenas Introdutórias*

**Cena:** unidade dramática do roteiro, seção contínua de ação, dentro de uma mesma localização. Sequência dramática com unidade de lugar e tempo, que pode ser ‘coberta’ de vários ângulos no momento da filmagem. Cada um desses ângulos pode ser chamado de plano ou tomada. (ANCINE, 2008, p. 26).

Figura 1: Asas do Desejo



Fonte: Asas... (2017).

Wim Wenders mostrou pela primeira vez em circuito planetário como são e o que fazem os anjos numa metrópole contemporânea. Com *Asas do Desejo* ficamos sabendo, espantados, que eles são muitos. [...] O que faz um anjo quando percebe que a desesperança invade a alma de um humano? Toca-lhe no ombro de leve, com a ponta dos dedos, e o sofredor se dá conta de algo a roçar-lhe o entorno, mas não sabe ao certo o quê. Intui uma presença estranha, mas nada vê; sente como que um farfalhar de folhas, uma perturbação desconhecida, uma espécie de cintilância. [...]. Mas os anjos não são deuses. Eles não podem tudo. [...]. Nem sequer está ao alcance deles criar um público para um narrador envelhecido, num mundo que não quer mais ouvir suas histórias, pois prefere perder a memória. O que poucos sabem – e isto se aprende no filme – é que os anjos têm inveja dos homens. Eles veem muita coisa, ouvem tudo, podem estar em todos os lugares, observam os humanos ora com espanto, ora com admiração, ora com compaixão – mas sempre com uma pontinha de inveja. Do que têm inveja os anjos? Da finitude dos mortais. Da sua fragilidade, da sua inscrição no tempo, do sentir frio, do sentir fome, do sentir doce, do esfregar as mãos uma na outra numa madrugada gelada, de sentir o calor de um copo de café esquentando o corpo, de ter saudades, incertezas, de morrer de amor e de ter medo da morte. A imortalidade dos anjos é para eles um cárcere cruel. Ela os aprisiona no tédio infernal do

Mesmo, na repetitividade sem história, num eterno presente que é em si a imagem cinza de uma morte sem desfecho. (PELBART, 1993, p. 19-20).

A descrição de uma cidade-imagem-movimento, em que anjos invisíveis perambulam pelas agitadas ruas de Berlim, provocam certa inquietação, pois os limitados poderes dessas incorpóreas criaturas que têm o “dom” da imortalidade, não podem, por exemplo, impedir a queda de um corpo suicida. Porém, o mais inquietante é que esses seres invejam a existência *finita e dolorosa* dos mortais. Estão condenados à eternidade de um Mesmo que se repete na história. Um Mesmo de cor cinza, como define Pelbart (1993). Isso provoca nosso pensamento sobre a inveja que têm de nós, os *humanos*. De que se trata essa inveja? Da finitude? Ou da não eternidade do Mesmo? Assim como Sísifo, que fora condenado por Zeus a “rolar até o alto de uma colina uma grande pedra, que ao chegar ao topo rolava novamente para baixo; [...] numa punição eterna” (KURY, 2009, p. 363), os anjos de Wenders também “estão condenados ao tédio eterno”. (PELBART, 1993, p. 21).

Assim, a recusa à não-mesmidade configura-se como um desejo de Sísifo e dos anjos. As *Cenas Introdutórias* buscam aproximar um *desejo de asas* às cenas pedagógicas, cenas essas, permeadas de discursos acerca da instituição *escola*<sup>5</sup>. De que maneira isso acontece? Como o que se diz sobre algo promove outros ditos? Produzem currículos? Criam novas formas de existência? Como a mesmidade se faz presente em um mundo tão veloz como o contemporâneo? Indagações...

Criatura acorrentada por toda a eternidade e seres imortais alados parecem evidenciar a paradoxal existência humana: a certeza da morte. Talvez essa certeza que nos faz virar o rosto para não percebê-la [a Morte] aproximar-se, atribuindo-lhe a invisibilidade mesma a que emprestamos aos anjos. Mais do que aparentes devaneios filosóficos, a temática da finitude da vida nos coloca uma limitação temporal que se torna, desde a Modernidade, algo contra o qual insistimos em lutar. No entanto, quanto mais corremos, menos experimentamos o acaso dos acontecimentos, menos temos tempo para nós mesmos. Dessa forma, corremos contra a mesmidade, numa busca desesperada de romper com o ciclo eterno – mesmo que finito, em se tratando de humano: rotinas quebradas com a antecipação do final de semana que se desenha em nossa imaginação, enquanto digitamos, dirigimos, almoçamos, tomamos banho, e *damos aula*. A angústia da repetição do mesmo também é quebrada quando, no final de semana, outras imagens se desenhavam em nossa imaginação anunciando a segunda-feira; estas menos felizes, pois trazem a dor de Sísifo ao rolar a pedra montanha acima por toda a eternidade, ou do anjo invisível que inveja a dor. Essas imagens e ideias, aparentemente deslocadas e talvez desmedidas, em se tratando de um trabalho na área da Educação,

---

<sup>5</sup> Entenda-se escola, universidade, etc.

têm o propósito de problematizar algumas verdades e propor, quem sabe, outras possibilidades de pensar a educação, a escola, a universidade, a aula. Conforme Skliar (2003, p. 39), há um passado, uma tradição no que entendemos por educação, e nessa herança, a pergunta que fazemos nos obriga a “ver bem a nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade. O que perguntamos, quando perguntamos sobre a educação? Ou melhor ainda: por que perguntamos sobre a educação sempre de uma forma retórica?”.

Assim, ao perguntarmos sobre a aula, ousando escapar à retórica, talvez a questão primeira que se pode colocar diga respeito aos modos de existência, e que agora, a epígrafe e seus decorrentes devaneios façam algum sentido: se estamos aqui falando sobre existência, paradoxo, finitude, brevidade da vida; e se a aula – não somente ela – ocupa, desde a Modernidade, um grande espaço em nossas vidas – nada mais coerente do que começar com a seguinte pergunta: Que modos de existência a aula está produzindo hoje? As respostas a essa pergunta podem suscitar – e assim espero – muitos pensamentos, muitas outras perguntas, a desnaturalização de conceitos, a desestabilização das seguranças, a quebra de verdades...

Essa pergunta, enfim, provocou esta Tese, cuja pergunta é: *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras?* Para tal, fez um estudo arqueogenalógico<sup>6</sup> da aula, desde a Antiguidade greco-romana até a atualidade, partindo de dois operadores metodológicos: como se dá a apresentação do mundo e como se dá a condução das condutas<sup>7</sup>. O material empírico é composto 21 por obras clássicas do pensamento educacional e por 3 obras da atualidade<sup>8</sup>, cuja análise se encontra organizada em 7 capítulos que tratam dos seguintes temas: os modos de subjetivação e a morte; a escrita; a leitura; o silêncio e a voz; o mestre; o tempo e as tecnologias da aula.

---

<sup>6</sup> A arqueogenealogia acopla dois procedimentos metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault: a arqueologia e a genealogia, que toma a história não como uma pesquisa de origem ou de evolução, mas em movimentos que escavam as camadas históricas (arqueologia) e descrevem as emergências em que as práticas discursivas e não-discursivas são analisadas (genealogia). Isso será abordado com mais vagar e profundidade no Capítulo 2.4.

<sup>7</sup> Isso será abordado com detalhamento na Parte II desta Tese.

<sup>8</sup> Tais obras são: *A República*, de Platão; *Cartas*, de Sêneca; *Da educação das crianças*, de Plutarco; *Instituição Oratória*, de Quintiliano; *O Pedagogo*, de Clemente de Alexandria; *Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito das letras gregas ou da literatura pagã*, de Basílio de Cesareia; *De Magistro e Confissões*, de Santo Agostinho; *Regras Beneditinas*, de São Bento; *Didascálicon: da arte de ler*, de Hugo de São Vítor; *De Magistro e Sobre o modo de estudar*, de São Tomás de Aquino; *Ratio Studiorum*, da Companhia de Jesus; *Didática Magna*, de Iohannes Amos Comenius; *Emílio*, ou *Da Educação*, de Jean-Jacques Rousseau; *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant; *Pedagogia Geral*, de Johann Friedrich Herbart; *Experiência e Educação*, de John Dewey; *Tecnologia do Ensino*, de Burrhus Frederic Skinner; *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; *Para onde vai a Educação?*, de Jean Piaget; *Coleção Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*, organizada por Clarissa Stefani Teixeira; Ana Cristina da Silva Tavares Ehlers; Marcio Vieira de Souza (Vol. I.) e por Clarissa Stefani Teixeira; Marcio Vieira de Souza (Vol. II e III).

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 74).

## 1.1 Da aula

De *aulé* (do grego, ‘pátio, morada’) a *flipped classroom* (sala de aula invertida), a *aula* tem sido definida de diversas formas ao longo dos séculos. Tais definições são atravessadas por maneiras de pensar de cada época, de cada cultura, de cada lugar, com suas condições políticas e discursivas de possibilidade. É importante salientar, porém, que não há homogeneização nessas formas de pensar em cada época: ao contrário, há uma multiplicidade de pensamentos que se cruzam, se chocam, se articulam e se produzem, ou seja, falamos do embate de relações de forças. Cabe lembrar também que as concepções sobre aula estão articuladas às concepções sobre a educação e a escola.

É importante, pois, que a concepção que atravessa este trabalho seja, desde já, explicitada. Trago, portanto, seis elementos que considero constitutivos da aula: alunos, professor, matéria-estudo, coletividade, tempo e lugar. Esses elementos combinados entre si a caracterizam e a diferenciam de qualquer outra atividade, conforme veremos, com vagar, no Capítulo 2.3.

Se para os gregos da Antiguidade escola significava “tempo livre”, a escola contemporânea é concebida como tempo de investimento no capital humano. De acordo com Lopez-Ruiz (2004, p. 240), a formulação teórica “cunhada pela ciência econômica intervém indireta, mas decisivamente, na formulação de uma ordem valorativa internalizada, na constituição de um *ethos*, e promove um determinado espírito para o capitalismo que caracteriza a passagem do século XX para o século XXI”. Portanto, os discursos a respeito da escola e de toda sua maquinaria vão produzindo formas diversas de conceber tal instituição. Atualmente, discursos *anti-escola*<sup>9</sup> vêm sendo produzidos com bastante ênfase e, junto com eles, a ideia da crise dessa instituição. Conforme Sylvio Gadelha Costa (2009), a expressão *crise da escola* se configura como um dentre os constrangimentos enfrentados por pesquisadores ao realizarem seu ofício tal como foi concebido na Modernidade. “Admite-se que há, hoje, um descompasso entre a escola e os novos tempos. Parece que ela não tem conseguido assegurar a formação adequada, seja para os que por ela passam e têm dificuldades, seja para os que nela foram ou são bem-sucedidos, atingindo o mais alto grau de escolaridade. (COSTA, 2009, p. 521).

Discursos sobre a “crise” na escola, porém, não são algo recente na história da educação brasileira. Na análise da reforma do ensino primário, em 1882, Rui Barbosa identifica o grande problema nacional, a que atribui à “ignorância” do povo, apontando a solução: “Uma reforma

---

<sup>9</sup> É importante mencionar um movimento crescente em diversos países em que famílias buscam educar seus filhos em casa, o chamado *homeschooling*. No Brasil, essa prática tem sido discutida em âmbito jurídico, visto que não está previsto na Constituição. No mês de setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal brasileiro manifestou-se contrário à tal prática. Saliento que em tempos da Pandemia do novo Corona Vírus, milhares de crianças, jovens e adultos ficaram sem acessar as aulas.



radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo”. (MACHADO, 2010, p. 82).

Mennucci, em conferência proferida em 1930, por ocasião da inauguração do *Curso de Cultura do Centro do Professorado Paulista*, argumenta que a educação universal entrara em crise há quarenta anos. Dessa forma, Mennucci se referia a uma crise que iniciara na década de 1890. Complementa o autor que “essa crise nasceu no dia em que começou a utilização industrial intensiva das inúmeras descobertas científicas, presentidas, às vezes, séculos antes, mas só efectivamente realizadas, para a prática, na segunda metade do século passado”<sup>10</sup>. (MENNUCCI, 1930, p. 9). Dois anos mais tarde, os Pioneiros da Educação, em seu *Manifesto*, argumentam que a causa primordial da inorganização “do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”. (AZEVEDO *et al*, 1932, p. 188).

Nos últimos anos, a crise no sistema educacional brasileiro tem sido fortemente vinculada aos resultados dos alunos nas avaliações de larga escala; à inadequação das metodologias às necessidades dos estudantes; ao despreparo dos professores; aos poucos investimentos na escola pública, etc. Algumas manchetes veiculadas na mídia digital vêm a corroborar tal afirmação: “Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano” (GOUSSINSKY, 2016); “A educação no Brasil não ensina a pensar” (VILLAS-BÔAS, 2017); “O maior problema da educação do Brasil: Metade dos jovens entre 15 e 17 anos não está matriculada no ensino médio. Pesquisa inédita mostra que a proporção dos que abandonaram a escola nessa etapa saltou de 7,2% para 16,2% em 12 anos” (LOES, 2013); “Por que a educação brasileira vai mal em ranking internacional?” (BERMÚDEZ; CRUZ, 2016).

Paralelamente a esses enunciados, são apresentadas propostas que visam minimizar ou solucionar os problemas assinalados. Ou seja, acontece o casamento fiel entre *crise e inovação*. Muitas dessas soluções apontam para a centralidade nos interesses dos educandos, associadas à edificação de um *ethos empreendedor*, em que o desenvolvimento de habilidades e competências assumem papel crucial na formação de crianças e jovens. A proatividade, o protagonismo, a flexibilidade e a capacidade de trabalhar em equipes partem da premissa de que os problemas são apresentados com o intuito de sua solução, diferentemente do que ocorria na *paideia* grega ou mesmo na cristã. As propostas pedagógicas não mais são apenas concebidas por professores, mas por um conjunto de experts de outras áreas, como o design, a administração, as ciências jurídicas, o marketing e as ciências *psi*.<sup>11</sup> Dessa forma, o campo educacional é atravessado por discursos “que se tem

---

<sup>10</sup> Mantive aqui a escrita original da publicação.

<sup>11</sup> Mariano Ben Plotkin e Jane Russo (2017, p. 7) definem por “culturas psi não apenas o desenvolvimento das disciplinas científicas voltadas para o estudo e a gestão da subjetividade e da mente, mas também todos os discursos e

disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão [...], que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores”, conforme aponta Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009, p. 181).

A seguir apresento dois quadros da agência Porvir<sup>12</sup>, em que o primeiro, publicado em dezembro de 2015, apresenta propostas para “melhorar a educação em 2016”, e o segundo, publicado em julho de 2018, “aponta as principais características do professor do século 21”.

### Quadro 1: Ideias para melhorar a educação

<p><b>10 ideias para melhorar a educação em 2016</b></p> <p>Personalizar o ensino, estimular o protagonismo dos alunos e melhorar a conectividade são algumas das sugestões para inovar na educação no ano que vem</p> <p style="text-align: right;">por Larissa Alves 21 de dezembro de 2015</p> <p>O Porvir reuniu algumas sugestões para que a educação brasileira seja mais inovadora em 2016. Veja:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Respeitar o ritmo, interesses, talentos e limitações de cada um dos alunos</li> <li>2- Desenvolver as competências socioemocionais para a vida no século 21</li> <li>3- Estimular o protagonismo dos estudantes</li> <li>4- Melhorar a conectividade nas escolas</li> <li>5- Ampliar o uso das tecnologias na educação</li> <li>6- Incentivar a aprendizagem mão na massa</li> <li>7- Valorizar o trabalho dos professores</li> <li>8- Contribuir para a discussão da Base Nacional Comum</li> <li>9- Considerar modelos inovadores de avaliação</li> <li>10- Estimular negócios sociais que gerem impacto na educação</li> </ol>
--

Fonte: criado pela autora a partir da publicação de Porvir (2016)<sup>13</sup>.

### Quadro 2: Características do professor do século XXI

<p><b>O que é ser um bom professor?</b></p> <p>Com base em pesquisas educacionais nacionais e internacionais, Porvir aponta as principais características do professor do século 21</p> <p style="text-align: right;">por Redação 23 de julho de 2018</p> <p>A tecnologia e as novas formas de organização da sociedade trouxeram mudanças para muitas profissões. Assim como as grandes corporações começaram a repensar suas atividades, na sala de aula não poderia ser diferente. Para ensinar uma geração conectada e que vive em constante transformação, os professores também devem estar em constante atualização.</p> <p>Com base em pesquisas nacionais e internacionais, o Porvir separou algumas das principais características que compõem o perfil do professor do século 21. Nem todos os atributos são novidade para quem acompanha o site, mas eles servem como ponto de partida para uma reflexão sobre as novas formas de ensinar e aprender.</p>
---

práticas associados a tais disciplinas, bem como as formas de recepção, circulação e disseminação delas. O uso do termo no plural visa enfatizar a multiplicidade de modos e níveis em que os saberes psi permeiam as culturas locais e a variedade das formas que adquiriram suas diversas recepções e implantações”.

<sup>12</sup> O Porvir é uma iniciativa do Instituto Inspirare, criado em setembro de 2011 e cuja missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. O Porvir/Inspirare defendem uma nova concepção de educação, que denominamos de Educação Integral Inovadora e que tem como principais propósitos: Promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as suas dimensões: intelectual, emocional, cultural, física e social; Responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século 21. Fonte: <http://porvir.org/sobre-nos>

<sup>13</sup> Disponível em: <http://porvir.org/12-ideias-para-melhorar-educacao-em-2016/>

Confira a lista:

**Saber explicar bem os conteúdos**

De acordo com os estudantes ouvidos pela segunda fase (2017-2018) da pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção”, a didática é uma das características mais valorizadas em um educador. Para 54% dos 18.844 mil jovens ouvidos, um bom professor deve saber explicar bem os conteúdos.

**Propor diferentes atividades nas aulas**

Ainda segundo a pesquisa “Nossa Escola em (Re)Construção”, os jovens reconhecem um professor que consegue ir além da aula tradicional. Na avaliação de 31% deles, é importante propor atividades diversificadas, ou seja, ir além da aula expositiva.

**Conviver, respeitar o aluno e cuidar da sua individualidade**

Além de saber ensinar, os alunos também valorizam docentes que sabem estabelecer um diálogo harmonioso. Na pesquisa “Juventudes na escola sentidos e buscas: Por que frequentam?”, feita pelo MEC (Ministério da Educação), OEI (Organização dos Estados Interamericanos) e Flacso (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), eles evidenciam que o professor é fator decisivo contra a evasão escolar. Ele deve conviver, respeitar o aluno e cuidar da sua individualidade.

**Acompanhar alunos com dificuldade de aprendizagem**

Segundo a pesquisa “Boas Práticas em Sala de Aula”, da Fundação Lemann, que observou 70 professores que alcançaram bons resultados de aprendizagem, o acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem está entre as cinco principais estratégias adotadas por eles. O estudo ainda aponta outras estratégias, como a facilitação do diálogo entre alunos, resolução coletiva de situações-problema, leitura frequente pelos alunos e experimentos em ciências.

**Ser um mentor para os alunos descobrirem seus interesses e talentos**

Com o crescente acesso à internet, o relatório do NMC (New Media Consortium) aponta que o professor deixa de ser a fonte primária de conhecimento e se torna fundamental no papel de orientação e mediação. Na mesma linha, a pesquisa School in 2030, do WISE (World Summit for Education), mostra que 73% dos entrevistados acreditam que o professor terá como função orientar os alunos ao longo de suas trajetórias de aprendizagem autônoma.

**Dominar o conteúdo, usar tecnologia e saber se comunicar**

Uma pesquisa que ouviu alunos, educadores e pais de instituições parceiras do grupo Unità Educacional apontou que no campo das competências técnicas é fundamental que o professor tenha domínio do conteúdo, atualização tecnológica e capacidade de comunicação.

**Estimular a participação dos estudantes**

Conforme aponta o documento “Juventudes pela Educação: Propostas para fortalecer a participação das juventudes brasileiras em prol da melhoria da educação”, desenvolvido pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Inspirare e o Instituto Unibanco, os educadores que não conhecem e nem consideram as características e demandas dos estudantes têm dificuldade de oferecer oportunidades educativas conectadas com o seu potencial, suas limitações, seus interesses e suas necessidades.

**Saber mediar trabalhos em grupo**

O livro “Planejando o Trabalho em Grupo – Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas”, escrito pelas pesquisadoras Elizabeth Cohen (1932-2005) e Rachel A. Lotan, da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, traz estratégias para a preparação de atividades colaborativas que impactam no aprendizado, característica considerada fundamental para um bom professor.

**Ser paciente e se aproximar do aluno**

De acordo com o relatório Global Survey of Teacher Effectiveness (“Pesquisa global sobre efetividade do professor”), produzido pelo grupo editorial britânico Pearson, os estudantes brasileiros consideram a paciência e o bom relacionamento como umas das principais qualidades de um bom professor.

Fonte: Porvir (2018)<sup>14</sup>.

Embora não seja o propósito desta Tese realizar uma análise da discursividade exposta nesses excertos e que não é exclusiva à organização Porvir, farei breves apontamentos. Observam-se em ambas as publicações, que se distanciam temporalmente em pouco mais de dois anos, características importantes aos cidadãos do mundo globalizado, com a centralidade no interesse e na individualidade; a diversificação de atividades, com a intensificação do uso de tecnologias e a solução de problemas. Questões como o exercício do pensamento e a problematização da vida, do

<sup>14</sup> Disponível em: <http://porvir.org/o-que-e-ser-um-bom-professor/>

mundo e do próprio conhecimento não são mencionadas. A ênfase deste tipo de proposta educacional, “além de fazer do empreendedorismo *uma visão de mundo*, uma maneira de ser, a cultura do empreendedorismo funciona de modo a fragmentar os indivíduos em mônadas, cada uma ficando responsável apenas por si mesma”, nos diz Sylvio Gadelha Costa (2009, p. 181-182). A inovação, portanto, tem sido apontada como uma solução importante para enfrentar os problemas educacionais de nosso país, seja ela na formação docente, nas políticas públicas, nas mudanças curriculares, em que a “iniciativa individual e o processo de *aprender a aprender* são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino, e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação”. (GADELHA COSTA, 2009, p. 181-182).

Conforme será abordado adiante, as concepções sobre a educação, de forma geral, e sobre a aula, de forma específica, transformam-se de acordo com cada contexto em que estão inseridas. Se na educação greco-romana há uma gama de exercícios voltados para o cuidado de si, um cuidado que “implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2014, p. 12), na educação pastoral-cristã busca-se unir fé e razão, doutrina e disciplina. Já a educação moderna introduz uma série de dispositivos que buscam a universalização do ensino, ensinando tudo a todos; uma forma de manter os contingentes populacionais sob vigilância constante. Tais dispositivos aperfeiçoam-se de tal maneira que, na Contemporaneidade, a vigilância passa a ser exercida pelo próprio sujeito aprendente, a *autovigilância*, deslocando-se da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho, quando esta procura bater suas próprias metas. A aula, portanto, vem sendo atravessada, ao longo dos séculos, por maneiras diversas de conceber o mundo, a existência e a formação humana. E não se trata de blocos hegemônicos que vão se substituindo, mas diferentes relações de forças em embate.

Assim, esta Tese investigou o seguinte problema de pesquisa: *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação<sup>15</sup> em épocas de Práticas Pedagógicas Inovadoras*, ousando pensar nas brechas para provocar outros pensamentos sobre a aula. Nos próximos capítulos explanarei como realizei tal perscrutação, o que foi analisado, destacando que não tratei de investigar a *sala de aula*, mas *a aula*. Adianto ao leitor que não restrinjo este estudo ao nível de ensino (Educação Básica ou Superior), visto que as discursividades examinadas se fazem presentes em todos esses âmbitos. Entendo que existem imensas diferenciações, mas parece-me que esse deslocamento da atenção para o interesse tem atravessado escolas e universidades na atualidade.

---

<sup>15</sup> A partir dos estudos de Michel Foucault, utilizo aqui o conceito por ele operado de *modos de subjetivação*, que “rompe com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional. O que teríamos seriam modos de subjetivação e sua constituição em relações de saber, poder e o si, e não uma forma que é idêntica a si mesma. Apenas relações de forças, rompendo com a lógica platônica-cristã, uma vez que não há um modelo a que pudéssemos nos submeter, uma vez que esse referente não passa de uma invenção”. (SCHULER, 2016, p. 137).

Parte da lógica cultural do capitalismo exige que aceitemos como natural o ato de mudar nossa atenção rapidamente de uma coisa a outra. O capital, como processo de troca e circulação aceleradas, produziu no homem essa capacidade de adaptação da percepção, e tornou-se um regime de atenção e distração recíprocas. (CRARY, 2013, p. 53).

## 1.2 Da atenção

A atenção tem sido conceituada de diversas maneiras ao longo dos séculos, modificando-se de acordo com as relações de forças em luta: “foi identificadas a experiências perceptivas diversas, assumiu faces opostas, foi localizada em espaços imateriais e materiais”, conforme Caliman (2006, p. 9). Decorre daí a afirmação da autora de que a atenção é um conceito nômade, estratégico, ontológico e, não obstante, temporário: “quando a ontologia estabelecida não é mais eficiente ou interessante, ela é substituída por outra sem com isso abdicar se seu vínculo com a realidade fenomenológica descrita. Assim aconteceu e acontece com a atenção”. (CALIMAN, 2006, p. 9).

Isso nos auxilia a compreender como ela – *a atenção* – vem sendo percebida na Contemporaneidade: pela sua falta e, ao mesmo tempo, como um “valor”<sup>16</sup>. A falta se evidencia nas síndromes de transtornos de déficit de atenção; o valor, na economia da atenção. Porém, embora sua aparência antagônica, tanto a falta como o valor são constituídos na Modernidade, produzindo novos modos de subjetivação, em que a falta deve ser tratada para que o valor possa emergir. Um não vive sem outro: facetas de uma mesma moeda operadas como mercadoria, alocando milhares de somas monetárias. Para a maquinaria capitalística, pouco importa qual lado da moeda adquira maior relevância, desde que a circulação não interrompa seu fluxo cada vez mais acelerado.

No que tange à área educacional, a atenção é frequentemente acompanhada de sua antonímia, em que o *déficit* é um fator explicativo para a não-aprendizagem: considerada como condição para a aprendizagem, solução de problemas e realização de tarefas, a atenção é percebida pelo seu aspecto funcional. De acordo com Virgínia Kastrup (2004, p. 7), na atualidade, “a atenção desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada de novidade a atenção é passageira, muda constantemente de foco e é sujeita ao esgotamento em frações de segundos”, em que a mudança incessante do foco da atenção provoca uma intensa dispersão.

Porém, essa dispersão percebida na contemporaneidade torna-se um problema imperativo já no final do século XIX (CRARY, 2013), conforme veremos adiante, no Capítulo 3. Uma dispersão provocada por uma série de estímulos que promovem a modificação no campo perceptivo. Na Contemporaneidade, especialmente a partir do advento da internet, tais estímulos multiplicam-se em velocidade frenética, contribuindo para essa dispersão. Nas instituições escolares percebe-se que o número de crianças e adolescentes com diagnósticos de TDAH

---

<sup>16</sup> Luciana Caliman desenvolve a ideia da atenção como valor em sua tese de doutoramento (2006) e no artigo “Os valores da atenção e a atenção como valor”, publicado em 2008. As referências encontram-se no final deste projeto.

(Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) vem aumentando consideravelmente, assim como os discursos docentes sobre a dificuldade em manter a atenção de seus alunos nas aulas. Por outro lado, percebe-se que as próprias práticas pedagógicas acabam contribuindo para potencializar tal dispersão, visto que se buscam atividades variadas, dinâmicas, de curto período de tempo, com o propósito de *manter o interesse e a atenção dos alunos*. Talvez essa questão paradoxal que se dá no campo da educação venha a explicar a convergência dos estudos sobre a atenção pela sua falta<sup>17</sup>: há uma gama de pesquisas voltadas para os transtornos de déficit de atenção articulados à hiperatividade, a problemas de aprendizagem e de comportamento. Os estudos acerca da atenção como um fenômeno concentram-se, em grande maioria, nas áreas de psicologia e da medicina social.

Dessa forma, trazer atenção para o centro do debate educacional, desvinculada dos déficits, transtornos e problemas de aprendizagem e comportamento pode auxiliar-nos a compreender as relações que se estabelecem no âmbito escolar contemporâneo a partir de outras perspectivas. Se a instituição *escola* tem se mostrado “ineficaz e apartada das novas gerações”, conforme advoga o regime de verdade contemporâneo, torna-se crucial, antes de pensarmos em propostas que venham a incrementar um currículo pauperizado, exaurido e obsoleto ao mundo acelerado, cogitarmos pensar tal instituição de outras maneiras. A aula, portanto, como o lugar comum de encontro entre o velho e o novo, pensada em sua potência criadora e renovadora de mundo, pode ser percebida como uma possibilidade, e não como um entrave para a constituição de outros modos de existência.

---

<sup>17</sup> Essa questão será retomada nos capítulos 3.2 e 3.3, que tratam da atenção.

## PARTE II

# *Cenas Metodológicas*

Metalurgia, matéria e forma: *Jamais a matéria e a forma pareceram mais duras que na metalurgia; e, contudo, é a forma de um desenvolvimento contínuo que tende a substituir a sucessão das formas, é a matéria de uma variação contínua que tende a substituir a variabilidade das matérias. Se a metalurgia está numa relação essencial com a música, não é apenas em virtude dos ruídos da forja, mas da tendência que atravessa as duas artes, de fazer valer, para além das formas separadas, um desenvolvimento contínuo da forma, para além das matérias variáveis, uma variação contínua da matéria: um cromatismo ampliado arrasta a um só tempo a música e a metalurgia; o ferreiro músico é o primeiro “transformador”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 94).*



Figura 2: Hefesto



Fonte: Hefesto... (2018).

A artesanaria que transforma a matéria dura em uma matéria-fluxo, assemelha-se à escrita inicial, igualmente dura, de uma pesquisa. A ambivalência, contida no metal e na palavra, aos poucos, vai se constituindo como pensamento, dando forma e vida à matéria bruta *forma-metal* e *forma-palavra*. A pesquisa acadêmica, então, assemelha-se à artesanaria, que pressupõe um demorar-se, uma certa suspensão temporal, uma repetição do mesmo como forma de provocar algo outro; de movimentos que se decompõem e recompõem. A repetição, como diz Henry Bergson (1999, p. 127), “tem por verdadeiro efeito *decompor* em primeiro lugar, *recompor* em seguida, e deste modo falar à inteligência do corpo. Ela desenvolve, a cada nova tentativa, movimentos enredados; a cada vez chama a atenção do corpo para um novo detalhe que havia passado despercebido”.

Esse movimento de decomposição e recomposição permite com que as minúcias, os detalhes que não eram percebidos, ou se o eram, não se lhe atribuíam importância, adquiram outra magnitude e passem a constituir a própria matéria. A similitude entre o *artesão metalúrgico* e o

*artesão intelectual* diz respeito à *variação contínua da matéria*. Portanto, o processo de *artesanía intelectual* (MILLS, 2009) requer um olhar atento e desconfiado para com as verdades, com os universalismos e com as naturalizações das coisas do mundo. Embora talvez isso possa não representar algo novo, em se tratando de pesquisa, é importante colá-lo em um lugar destacado dentre as tantas outras preocupações (questões éticas, metodológicas, epistemológicas, etc.) que temos ao escrever uma Tese. Dessa maneira, enfatizo a importância da *desconfiança* e do *olhar atento*, não apenas como forma de evidenciá-la ao leitor, mas a mim própria, para não deixar-me conduzir pela facilidade de “descobertas”, achados, e de verdades universais que nos acompanham, apesar dos esforços.

Assim, ao iniciar a escrita deste capítulo, penso no desafio aqui posto, visto que, embora pouco *poética*<sup>18</sup> seja a ideia da metalurgia, suas “operações não param de situar-se de um lado e de outro dos limiões, de sorte que uma materialidade energética transborda a matéria preparada, e uma deformação ou transformação qualitativa transborda a forma”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 93). A imagem da (de)formação, ou (trans)formação que *transborda* a forma, porém, me pareceu adequada, por várias razões: uma diz respeito à temática de pesquisa; outra, ao referencial teórico que sustenta minha argumentação; e por fim, devido à minha trajetória (de vida, de estudos, de crenças), que se vê transformar constantemente.

A pesquisa, então, se (re)faz em combinações de elementos que se vão acrescentando, alterando sua forma, produzindo outras, num processo que só terminará quando o pesquisador, ou o artesão intelectual, de maneira arbitrária, decidir por seu final. “O universo é uma linguagem, mas não uma linguagem estática, é dinâmica: cada frase diz outra frase e todas dizem o mesmo. A correspondência universal significa perpétua metamorfose”. (LÓPEZ, 2012, p. 295).

O conceito da metalurgia se aplica ao da pesquisa como uma fabricação, que envolve processos não estanques, pois a própria matéria se metamorfoseia, se modifica e se constitui em outra coisa, diferente da matéria *original*, de seu estado bruto. Assim, há um conjunto de procedimentos e técnicas para extração, fabricação, fundição e tratamento dos metais e suas ligas, em se tratando de metalurgia, bem como há uma coleção de procedimentos e técnicas para a

---

<sup>18</sup> Acredito na importância da utilização de outras formas de escrita que procurem escapar à linguagem dura, asséptica, e ainda hegemônica nos espaços acadêmicos, que consideram que o formalismo é mais “científico” e, portanto, crível, desconsiderando outras formas de uso da linguagem. Um dos desafios de pesquisa, conforme apontado nas *Notas Iniciais*.

produção, seleção e análise dos materiais, tratamento das informações, articulação com o referencial teórico e produção da *matéria final*, que constitui, neste caso, a *tese*. Porém, faz-se necessário salientar que mesmo o final não significa sua conclusão, apenas suspendeu-se por um instante, pois a palavra modifica-se a cada vez que é lida, assim como aquele que lê novamente já não é mais o mesmo que fora antes.

Apresento, a seguir, minhas escolhas metodológicas, como experimentação de uma pesquisa que “pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose”. (LARROSA, 2003, p. 32).

Movimentos da Pesquisa:  
dedos e olhos delicados, um difícil começo

Perseu vence uma nova batalha, massacra a golpes de espada um monstro marinho, liberta Andrômeda. E agora trata de fazer o que faria qualquer um de nós, após uma façanha desse porte: vai lavar as mãos. Nesse caso, o problema está em onde deixar a cabeça da Medusa<sup>19</sup>. E aqui Ovídio encontra versos (IV, 740-752) que me parecem extraordinários para expressar a delicadeza de alma necessária para ser um Perseu dominador de monstros: “para que a areia áspera não melindre a anguícoma cabeça (*anguiferumque caput dura ne laedat barena*), ameniza a dureza do solo com um ninho de folhas, recobre-o com algas que cresciam sob as águas, e nele deposita a cabeça da Medusa, de face voltada para baixo”. A leveza de que Perseu é o herói não poderia ser melhor representada, segundo penso, do que por esse gesto de refrescante cortesia para com um ser monstruoso e tremendo, mas mesmo assim de certa forma perecível, frágil. (CALVINO, 1990, p. 17-18).

---

<sup>19</sup> Chamo a atenção para uma questão importante de gênero que marca nossa cultura ocidental, que coloca no feminino características monstruosas.

## 2.1 Movimentos da Pesquisa: dedos e olhos delicados, um difícil começo

A delicadeza que o ato de escrever reivindica para si exige, daquele que se aventura a praticá-lo, uma atitude de leveza. Com olhos e dedos suaves, ao modo do mito de Perseu, que do sangue do monstro decapitado “nasce um cavalo alado, Pégaso; o peso da pedra pode reverter em seu contrário; de uma patada, Pégaso faz jorrar no monte Hélicon a fonte em que as Musas irão beber”. (CALVINO, 1990, p. 17). Mergulhado em um mundo horrendo, habitado por seres hediondos, ameaçado por deuses muitas vezes violentos e invejosos, Perseu sabe que sua força está na recusa em olhar diretamente nos olhos da Górgona, e assim a mantém oculta, do mesmo modo que a vencera. Uma recusa que não se dirige ao mundo, à realidade “do mundo de monstros entre os quais estava destinado a viver, uma realidade que ele traz consigo e assume como um fardo pessoal”. (CALVINO, 1990, p. 17).

Tomo de empréstimo as imagens que esse belo texto de Calvino produz, para iniciar esta escrita de Tese. Um estudo aprofundado, que exige concentração constante, necessita de lentidão, ou, nas palavras de Nietzsche (2016, p. 14) “colocar-se de lado, dar-se tempo, ficar silencioso, ficar lento”. Traço uma linha que conduz aquelas imagens míticas ao cenário político atual, em que figuras horrendas parecem ter escapado recentemente da Caixa de Pandora. Penso na difícil situação em que se encontram alunos, professores e pesquisadores, quando a Educação e a Pesquisa não somente são desvalorizadas, mas também atacadas e reduzidas à inutilidade. E com tal redução, o passado, a memória e a história também parecem não apresentar muita importância. Quando saber, conhecimento e informação são colocados em posição de sinonímia, operados pela lógica do mercado e do produtivismo. Quando a Ciência, tão cara à Modernidade, perde lugar para as fáceis opiniões e falsas notícias. E em tempos de Covid, algumas dessas situações se agravaram. Essa condição caótica em que vivemos na atualidade requer um trabalho minucioso, um olhar atento e uma postura de leveza.

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que a maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (CALVINO, 1990, p. 19).

Neste difícil começo de esmiuçamento dos Clássicos e escrita da Tese, fui ao século IV a.C. e de lá venho seguindo a ordem de *Chronos*. Tentei revertê-la, ousando fazer o movimento inverso, iniciando pelo fim, começando pelo tempo presente, para ir, aos pouquinhos, caminhando para trás. Porém, como perceber os deslocamentos, as rupturas, as regularidades, senão seguindo a

tradicional linearidade cronológica, que parte do mais antigo ao mais atual? Dessa forma, abandonei a ideia e retomei aquela originalmente pensada no projeto de Tese e levada à Banca de Qualificação. Dito isso, e julgo importante trazer ao leitor quais caminhos fui traçando para a composição deste texto – afinal estou escrevendo para qualquer um que queira ler, e talvez esse “qualquer um” esteja, assim como eu, escrevendo sua tese ou dissertação; além disso, estou a falar de aula e a aula tem seus passos – retorno ao difícil início, fazendo alguns apontamentos sobre meus movimentos, os quais, enumero a seguir.

1. Dada a quantidade de material<sup>20</sup>, à medida que lia cada obra, sublinhava, riscava, anotava e transcrevia excertos, ia registrando as palavras-chave ou ideias principais em *post-its* e dispondo-os em um quadro que se modificava regularmente, organizando-os em diversos arquivos (por autor, por conjuntos de temas, por temas) para posterior análise.
2. Utilizei muitos textos de diversos estudiosos sobre cada um dos temas abordados, que serviram como referência para compor pensamento e escrita. Essas obras foram fundamentais para que eu pudesse sistematizar a leitura e a escrita.
3. Após ler, reler, escrever e reescrever muitos textos, o que gerou diversos outros arquivos, consegui elencar, dentre as tantas possibilidades que essas obras oferecem para pensar o tempo-atenção na aula e seus efeitos de subjetivação, aqueles temas que saltitavam nesses escritos e em cujas piruetas por diversas vezes me perdi buscando marcar suas regularidades e deslocamentos.
4. Posteriormente, iniciei o processo de lapidação daquela matéria bruta, rica em sua forma, mas que precisava de um tratamento que lhe desse a visibilidade possível de articulação com os propósitos da pesquisa. Essa foi e está sendo a mais árdua, visto que a escrita tem seu jogo político, ético e estético. Como dar conta dessas três dimensões que compõem o fazer-pesquisa? Não bastava apenas colocar os excertos, escarafunchá-los: era preciso que ele – o texto – fosse vivo, trouxesse, além de exercício de pensamento e de provocação à leitura, de contribuição ao campo da Educação, a condição de estar digno das obras que serviram como empiria; “desafio árduo, considerando a profundidade de ideias que seu texto geralmente contém”. (DALBOSCO, 2018, p. 45).
5. Por fim, aponto que tive que retornar ao princípio desse processo, buscar lá naqueles tantos arquivos, retomar a organização dos *post-its*, algo que tinha passado despercebido, que tinha ficado à margem de meu olhar, e que só ganhou visibilidade quando determinada ideia apareceu em um outro texto. Esse exercício de vai-e-vem, de idas e vindas ao longo de mais de 2.500 anos se deu no processo analítico. Isso vem a evidenciar o caráter dinâmico e inesperado da pesquisa, que se dá nessa montagem de fragmentos, de conceitos, de pensamentos, uma vez que

---

<sup>20</sup> O material empírico soma 5.743 páginas.

[...] trabalhar e conectar campos diferentes de pensamento é *montar* possibilidades de ver e pensar passageiros, que podem vir a criar uma duração maior conforme o trabalho com o “objeto” de pesquisa. É captar singularidades múltiplas que podem contribuir ou até mesmo potencializar um devir pensamento e escrita. Escrever - quando no ato de leitura alguma faísca de pensamento queima -, ao olhar, qualquer frase, qualquer parágrafo, qualquer anotação é registrar os pequenos e miúdos acontecimentos, que podem, em outros momentos, abrir infinitos campos de possibilidades futuros. (RODRIGUES, 2019, p. 50).

Pois é justamente nas faíscas produzidas no encontro dessas miudezas que está, em meu entendimento, a beleza do ato de pesquisar, numa estetização da escrita e da vida. Há pouca margem, no universo científico, para a invenção: seguimos modelos, temos objetivos, padrões de escrita e de apresentação do texto para que ele possa estar ao alcance de quem o lê. Um alcance que se dá pela apreensão do próprio texto por parte do leitor, mas que também ocorre pela necessidade de sua publicação e difusão, visto que se não estiver de acordo com os padrões editoriais correntes, estará disponível a um âmbito restrito de pessoas que a ele terão acesso. Os desafios que se colocam à escrita, portanto, não são poucos; exigem atenção, comprometimento político e ético e movimento constante para que não se deixe enredar nas tantas possibilidades que vão surgindo pelo caminho.

O que ora apresento é um texto que resulta desse movimento, cuja *montagem* só se concluiu quando o último ponto final foi inscrito na tela, mesmo que num final provisório, pois as conclusões sempre serão parciais e o final se dá quando esgotamos – ou pelo vigor enfraquecido, ou pelo tempo exíguo – as possibilidades momentâneas de escritura.

No que se refere à apresentação da empiria, organizei-a graficamente de duas formas, com o propósito de indicar ao leitor que se trata do documento de análise e diferenciá-la das citações e das epígrafes:

1. Como *Quadro*, com excertos das obras analisadas.
2. Como *Excerto*, em que apresento com um recuo menor (2 cm) àqueles das citações (4cm), indicando, assim, de que se trata de material empírico.

Devido ao número expressivo de temáticas encontradas nas obras analisadas, o que resultou em 7 capítulos analíticos, e ao propósito da pesquisa, criei quadros-resumo para cada um dos capítulos, a fim de evidenciar as regularidades, os deslocamentos, as rupturas na constituição do tempo-atenção na aula, atravessada pelos dois operadores analíticos: como se dá a apresentação do mundo e a condução das condutas.

Saliento que a opção por aprofundar este estudo em uma tradição eurocêntrica está imbricada à constituição do problema de pesquisa: não haveria como investigar o deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante se o material empírico não pertencesse a essa tradição da qual somos herdeiros. Além disso, tais textos são aqueles presentes nas ementas

dos cursos de Pedagogia, conforme será explicado mais adiante neste capítulo. Nesse sentido, aponto algumas brechas que podem trazer outras possibilidades de habitar o espaço áulico e criar outros modos de subjetivação, que vou mui sutilmente esboçando no decorrer da pesquisa e trago com maior nitidez nas Considerações Finais.

Como movimento inicial, realizei a revisão de literatura, não com o propósito de esgotar as temáticas pesquisadas, mas para buscar por aquilo que tem sido produzido na temática investigada; esse material encontra-se, na sua íntegra, nos Apêndices.

Por fim, acrescento que o período de 6 meses em que estive em Portugal foi de fundamental importância para o aprofundamento do trabalho analítico e a escrita desta Tese, num tempo *fora do tempo produtivo*; um tempo-livre, um tempo da *skholè*. A seguir, apresento em que bases teórico-metodológicas produzi esta pesquisa.



Extração:  
em busca da variação contínua da matéria

Iremos fingir por um instante que não conhecemos nada das teorias da matéria e das teorias do espírito, nada das discussões sobre a realidade ou a idealidade do mundo exterior. (BERGSON, 1999, p. 11).

## 2.2 Extração: em busca da variação contínua da matéria

Para dar conta do propósito da pesquisa, que investigou *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*, optei por fazer um estudo arqueogenealógico da aula. A opção por perscrutar a aula é por considerá-la como o lugar mais íntimo do espaço escolar: é lá que todos estão (ex)postos uns aos outros, realizam as mesmas atividades, têm o mesmo professor, compartilham, secretamente, seus sonhos, desejos, inquietações, vontades, preguiças, sem o olhar curioso daquele que não pertence ao grupo, ou àquela aula.

Para tal, utilizei, como materiais empíricos, clássicos da Educação Ocidental, por entender que tais documentos, permitiriam, não achar uma verdade que ali se encontrava ocultada e, portanto, dar-lhe visibilidade, descobri-la, desvelá-la, na compreensão de que “não existe uma visão ou entendimento que não seja situacional; todo pensamento está sempre conformado, informado, comprometido com a posição contextual daquele que pensa”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 205). Também não buscava, com base nesse entendimento, forjar uma verdade, mas dar condições de visibilidade a esse estatuto de verdades que se corporificam no discurso. Assim, ao elencar documentos para atribuir-lhes posterior status de análise, fiz um recorte, estabeleci critérios, com o propósito de verificar as possibilidades de emergência dentro do escopo, ou na matriz à qual, arbitrariamente, estabeleci as análises.

Dessa forma, a pergunta feita por Foucault foi fundamental: “como estarmos certos de que escaparemos de recortes como os da obra, de categorias como as da influência, a menos que proponhamos, desde o início, domínios bastante amplos, escalas cronológicas bastante vastas?” (FOUCAULT, 2008, p. 33). Desde essa perspectiva, busquei investigar, nos documentos<sup>21</sup>, como a aula vem se constituindo no mundo ocidental, a partir da tradição grega, com as práticas do cuidado de si; passando pela ascese cristã e pela maquinaria moderna, para examinar as continuidades e discontinuidades<sup>22</sup> no contemporâneo e suas implicações para os modos de subjetivação. Nesse *olhar* para a aula, o foco se deu no tempo-atenção: que instrumentos, dispositivos, práticas, técnicas discursivas e não-discursivas são utilizados no trato da atenção? Como as formas de lidar com o *tempo* constituem os sujeitos, produzem existências? Como se dá o deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante?

Para tal, alguns cuidados foram necessários, cuidados esses de natureza ética e metodológica, buscando a renúncia aos “temas que têm por função garantir a infinita continuidade

<sup>21</sup> Utilizo aqui o termo *documentos* para me referir às obras que foram utilizadas para o empreendimento a que me propus, conforme será explicitado mais adiante.

<sup>22</sup> Falarei sobre as continuidades e discontinuidades no capítulo 2.4.

do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (FOUCAULT, 2008, p. 28), mas tratando o discurso “no jogo de sua instância”, como nos diz Foucault (2008, p. 28). Procurei também, na medida do possível, apresentar ao leitor o cenário em que tais discursos são produzidos, mesmo correndo o risco de tornar o texto um tanto longo. Portanto a pergunta feita por Foucault coloca-se pertinente: “a descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Porém julgo ser isso de fundamental importância, pois furtar-me a essa tarefa deixaria o leitor buscar por si próprio a composição de tais cenários, ou manter-se preso a minhas escolhas analíticas. Levando em consideração as dificuldades de leitura de uma escrita extensa, organizei a Tese em capítulos que são interligados, mas não são dependentes um do outro, o que dá ao leitor a possibilidade de ler cada um dos capítulos analíticos na ordem em que julgar necessária – ou que o tempo, cada vez mais exíguo ao estudo, assim o exija – sem prejudicar o entendimento do que defendo nesta Tese, que é o *deslocamento do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante*. Aponto que, muito embora tenha seguido, pelas razões já explicitadas, uma linearidade temporal, procurei não trazer blocos históricos, mas desmembrá-los conforme cada discussão ia surgindo à medida em que analisava a empiria. A seguir, aponto os operadores metodológicos que me ajudaram a olhar para os documentos de maneira atenta e minuciosa.

### 2.2.1 Fabricação: operadores metodológicos

“Sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas”, nos diz Alfredo Veiga-Neto (2009, p. 84), pois é o método que nos permite realizar uma série de procedimentos que irão auxiliar na realização da pesquisa. Porém, é importante salientar que o entendimento utilizado aqui sobre o *método* afasta-se daquele compreendido tradicionalmente, ao menos a partir da Modernidade, “impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida”, como nos apontam Passos, Kastrup e Escóssia, (2009, p. 10). Dessa forma, o percurso da pesquisa está condicionado à escolha do método a ser utilizado; uma vez definido esse caminho a ser seguido, o pesquisador passa a ser o operador de um processo. Como escapar a esse cientificismo moderno? De que maneira fazer pesquisa de modo a não se deixar capturar por um modelo, por um método nessa perspectiva? De que forma “estudar processos acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas? Investigando processos,

como lançar mão de um método igualmente processual? Como assegurar, no plano dos processos, a sintonia entre objeto e método?” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 8).

Tais questionamentos nos provocam a uma atenção constante no fazer-pesquisa, pois, à cada momento, podemos ser interpelados pela facilidade de optarmos por um caminho seguro. O rigor metodológico empregado por Foucault ao longo de sua trajetória investigativa nos traz pistas importantes: as idas e vindas orquestradas em suas pesquisas, em que explica de que maneira foi construindo conceitos, retomando-os, acrescentando a eles novos elementos nos auxiliam a vislumbrar uma possibilidade singular de perscrutação. O exemplo dado por Noguera-Ramirez sobre o conceito de governamentalidade, cunhado por Foucault, pode nos ajudar a compreender tal orquestração. Nos diz Noguera-Ramirez (2009, p. 92), que ocorre “um claro deslocamento da análise da arte de governar, centrada no problema do Estado moderno entre os séculos XVI e XX, para a análise do governo como problema ético na constituição do sujeito através das práticas de si, desde a antiguidade clássica até o século XX”. Percebe-se aí uma retomada do conceito, ampliando-o para outros domínios não presentes em suas análises iniciais. Jorge Ramos do Ó (2009, p. 99-100) refere que o trabalho investigativo do pensador francês guarda

[...] semelhança [a] dos primeiros cartógrafos, preocupados em desenhar uma imagem da arquitectura do mundo, representando e explicando detalhadamente a configuração orgânica dos territórios, Foucault apresenta então uma tipologia que compatibiliza formas de exercício do poder que a teoria social interpreta como correspondendo a estratégias e objectivos muito contrastados ou, no mínimo, a realidades naturalmente separadas.

O esgarçamento do conceito de governamentalidade decorre, portanto, da incapacidade [do conceito] “de dar conta para descrever e explicar por que e como governamos os outros e nos governamos a nós mesmos”, como nos mostram Clarice Traversini e Alfredo Veiga-Neto (2009, p. 15). Foi necessário, dizem os autores (2009), produzir um recuo temporal, peregrinando da Modernidade à Antiguidade Greco-romana, bem como estabelecer uma mudança no “registro – do âmbito da Razão Política para o âmbito da sexualidade. Foi necessário um exercício genealógico cujo fôlego e cuja abrangência histórica ultrapassou bastante o que até então ele havia feito”. (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2009, p. 15).

Os exemplos citados nos auxiliam a perceber a complexidade que atravessa a realização de uma pesquisa. A pergunta *Quais caminhos tomar?* já traz a paradoxal resposta, visto que ao escolhermos um caminho, qualquer que seja, trará consigo marcas de fixidez. Como fazemos, então, para escapulirmos “daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto?” (MEYER; PARAÍSO,

2014, p. 18-19). A não-prescrição constitui-se como uma possibilidade de fazer pesquisa e, ao mesmo tempo, exige atenção constante, para não cairmos num relativismo metodológico, em que qualquer coisa vale. Não é disso que se trata, pois a opção por percorrer um terreno não prescrito, não significa abrimos mão do *rigor* investigativo.

Apesar do limite temporal que se colocou como um dos grandes desafios para a elaboração de minha investigação, procurei não me furtar ao aprofundamento possível dentro desse limite imposto pelo tempo. Dessa forma, antecipo ao leitor algumas limitações com as quais irá deparar-se, como a seleção de alguns documentos para análise, optando por deixar muitos outros importantes de fora; a escolha por elencar determinados elementos que constituem a aula, colocando outros numa posição de espera para uma próxima investigação; o estudo do tempo vinculado à atenção, não o tratando, portanto, em sua ampla complexidade, pois isso daria uma outra tese. São escolhas metodológicas que temos que fazer nesse processo manual que constitui uma pesquisa na perspectiva em que me movimento, que “toma o trabalho científico como uma artesanaria da qual resultam análises parciais e localizadas e não mais teses de aplicação universal”. (Ó, 2019, p. 40).

Como dito anteriormente, alguns desafios perpassam o processo investigativo, como o tempo para a composição da problemática, escolha do material e das ferramentas analíticas, a análise da empiria escolhida, e por fim, o processo da escrita. Esses desafios se colocam para qualquer pesquisa, independentemente da linha teórica, do tema ou da empiria. Porém, existem os desafios singulares à cada investigação, e são desses que tratarei a seguir.

Por que ler os clássicos?

Desafios metodológicos

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p. 11).

## 2.3 Por que ler os clássicos? Desafios metodológicos

A primeira questão que se coloca diz respeito à aula: se a maquinaria escolar é uma criação moderna, seria possível pensar em aula antes da Modernidade? Por que realizar um estudo genealógico em um período tão longo de tempo, se as bases da educação contemporânea têm uma forte relação de imanência com a Modernidade? Se a problemática da atenção está associada, conforme apontado anteriormente, à mudança na percepção, relacionada ao desenvolvimento capitalista, por que buscar a atenção na Antiguidade clássica ou no Medievo? Responder a tais perguntas foi essencial para a realização desta pesquisa.

### 2.3.1 Primeiro desafio: como se constitui uma aula?

Ao perscrutar as obras produzidas em diversos contextos, fui encontrando algumas pistas importantes e que ajudam a responder às questões lançadas anteriormente. A educação, em seu sentido amplo, existe desde os primórdios da Humanidade: nas culturas ditas *primitivas*, uma série de procedimentos, técnicas, modos de fazer as coisas, ainda muito ligadas à sobrevivência de cada grupo, necessitam ser partilhados com os demais membros. Desde que o hominídeo adotou a postura ereta, ocupando o solo, suas mãos ficaram livres e transformaram-se “no instrumento fundamental de múltiplo uso” (CAMBI, 1999, p. 57), alterando sua relação com os demais seres do planeta. Esse longo processo durou milhares de anos até o surgimento do *Homo sapiens* (por volta de 40.000 a.C.). Embora muitas controvérsias a respeito desse longo período da história, especialmente pela falta de registros escritos (lembramos que o polêmico e já em desuso termo “pré-história” designa as sociedades ou comunidades anteriores à invenção da escrita), a nós aqui interessa a *transmissão* dos modos de fazer as coisas, das técnicas que garantiriam, neste caso, a sobrevivência. Franco Cambi (1999, p. 58) aponta que o “homem primitivo”, por meio “da imitação, ensina ou aprende o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação e domínio do meio ambiente etc.”. Segundo o autor, a educação, portanto, tinha um “papel social determinante”. (CAMBI, 1999, p. 58).

Tomando a educação em seu conceito extensivo, entendido como “a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva”, nas palavras de Luzuriaga (1983, p. 1), acrescentando as de Hannah Arendt (2016, p. 247), “para a tarefa de renovação de um mundo comum”, podemos encontrar aí a justificativa, em parte, de ir tão longe nesta investigação. Em parte, porém, visto que buscava pesquisar a aula, e, nesse ponto, havia que buscar por uma nova justificativa. Se a educação compreende um vasto

espectro ao tomarmos um sentido amplo, a aula não. Para tanto, o primeiro passo voltou-se para a definição de aula.

*Em que se constitui uma aula?* Que elementos a compõem e que a diferenciam de espaços de aprendizagem? De que maneira apartar *a aula* do espaço físico onde ocorre – *a sala de aula* –, de forma a garantir-lhe um estatuto de veridicção, um lugar próprio? Como a concepção de aula se modifica no decorrer da história da educação? Já aponte anteriormente que a origem semântica desta palavra provém do grego, que significa um lugar, pátio, morada, “um espaço físico localizado dentro dos palácios e utilizado por pessoas que nele quisessem estar, simplesmente; ou seja, um lugar destinado *para* estar junto, um lugar *de* passagem, *de* encontro, *de* ócio”, como nos diz Patrícia Dalarosa (2016, p. 24). A autora, apoiada nos estudos de Perissé, argumenta que a expressão “sala de aula” seria redundante, portanto, pois “consistiria na própria espacialidade do encontro, configurando a ideia de um atelier na parte interna de um palácio”. (DALAROSA, 2016, p. 25).

Jorge Larrosa (2017, s/p) diz ser interessante a etimologia da palavra aula, pois “significa um círculo cerimonial, mas depois também, por extensão, um curral, em que se encerram as crianças e, ao mesmo tempo, as protegem. E logo, nas cortes dos palácios, aula era um espaço vazio onde habitavam os funcionários que não tinham função específica”. Larrosa (2017) segue com sua argumentação, apontando alguns elementos importantes que constituem a aula: “um lugar fechado”; “o lugar da voz”; “o lugar da imagem”; “o lugar dos alunos”; “o lugar do professor”. O pesquisador espanhol complementa sua ideia afirmando que a aula está na iminência de desaparecer, “não somente por esse tópico de que se pode aprender qualquer coisa em qualquer lugar [...], mas também porque a aula está se convertendo a um ambiente de aprendizagem e um ambiente de aprendizagem não é exatamente o mesmo que uma sala de aula”. (LARROSA, 2017, s/p).

Sandra Corazza (2012, p. 23) diz que uma aula é cheia mesmo antes de começar, pois possui “*dados*, que estão prontos, são anteriores a ela, e a ocupam”. Tais dados dizem respeito a “conhecimento e verdade”, visto que estabelecem o quê e como se ensina; “sujeito e subjetividade”, pois constitui o Eu; delineiam “valores e critérios, que são exigidos, postos, impostos, instituídos pela aula”; e “dados sobre a ‘vontade de poder’, que indicam a favor de quem e do quê é realizado o confronto de forças na aula”. (CORAZZA, 2012, p. 23).

Uma aula, portanto, é atravessada por uma série de dispositivos, composta por elementos que a diferenciam de outro espaço ou acontecimento. Um espaço produzido por uma multiplicidade de afetos, crenças, valores, expectativas e modos de existir. Um espaço que não, necessariamente, se refere a um lugar espacial específico, mas singular. Singularidade que dá à aula uma forma especial de constituição modos de subjetivação; exercício de pensamento; encontro



com o outro; apropriação daquilo que foi social e culturalmente produzido por gerações anteriores; possibilidade de criação, ou de “renovação do mundo”. Nessa forma singular se ensina e se aprende. Porém, nem tudo que é ensinado é aprendido, assim como nem tudo que se aprende, foi ensinado. “No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um”, nos diz Sílvia Gallo (2012, p. 8).

No tempo de Sócrates, as aulas aconteciam em diversos lugares: ao ar livre, nas casas, nos ginásios, sendo que esses últimos configuravam como os “locais mais importantes do que quaisquer outros, pois era neles que as pessoas se reuniam de maneira regular” (JAEGER, 1994, p. 522), em que não podiam “dedicar-se aos negócios”, mas “era para os problemas humanos de caráter geral que a atenção se voltava”, complementa Jaeger (1994 p. 522). Ou seja, a aula era o *outro* do negócio. Tal concepção é de difícil compreensão para nós, na atualidade. Conclui-se que o conceito sobre a aula muda conforme o contexto em que se insere. Porém, é importante estabelecer que, embora o conceito venha sofrendo alterações, algumas características devem ser postas para que não se alargue tanto o conceito de forma a deixá-lo esvaziado. Anuncio que tais elementos a serem aqui apontados têm como base as discussões empreendidas por diversos autores contemporâneos, dentre os quais destaco Jorge Larrosa, Jan Masschelein e Maarten Simons. Dessa forma, o que irei apresentar não é criação minha, muito embora tenha adicionado alguns aspectos aos ditos pelos autores citados.

Uma aula acontece em um lugar específico, que varia conforme o contexto, que recebe o estatuto de aula por estar atravessado por alguns elementos. Um lugar escolar. Pode acontecer em uma praça, em um teatro, em um museu. Porém, quando toma a praça, o teatro ou o museu como o espaço da aula, a praça, o teatro e o museu deixam de ser tais lugares e convertem-se numa sala de aula. Que elementos são esses?

Em primeiro lugar, os alunos, que ao adentrarem a aula (ou ocuparem a praça, o teatro e o museu na condição de alunos), não são mais crianças que brincam na praça, expectadores que assistem à peça, ou admiradores de obras de arte. Em segundo lugar, o professor, que da mesma forma que as crianças, não é um adulto a passear, assistir ou admirar: é alguém responsável pela condução da aula, pela “apresentação do mundo” (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014), pela condução das condutas, pela responsabilidade de, junto com seus alunos, exercitar o pensamento. Em terceiro lugar, temos a matéria-estudo: aquilo que será trazido para a aula como condição de ser compreendido, observado, questionado, reconfigurado e transformado em algo outro, pois não se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas de renovação de mundo. O mundo, para ser renovado, precisa ser conhecido. A matéria-estudo, portanto, é o próprio mundo, a tradição, aquilo

que foi construído social e culturalmente por gerações anteriores. Negar aos alunos a apropriação dessas construções é negá-los ao conhecimento de si como pertencentes a esse mundo. O quarto elemento constitutivo da aula é a coletividade, seu caráter coletivo: a escola e, por conseguinte a aula, é um espaço essencialmente coletivo; aqui não há o interesse individual sobrepondo-se ao coletivo, visto que todos são iguais por serem alunos. Com isso não estou negando a diferença de cada um, a singularidade, muito menos as desigualdades em um país tão desigual como o nosso, ao contrário, é para que a diferença possa se dar, que todos tem que ser recebidos sob o ponto de vista da igualdade. O quinto elemento constitutivo da aula é o tempo-atenção: um tempo próprio, voltado para o estudo, para o exercício, para o pensamento. É um tempo apartado dos outros tempos não-escolares. Mesmo que dividido, em se tratando das aulas modernas, em períodos marcados pelo relógio, no interior da aula, no instante entre o toque de uma sirene e outra, o tempo é o da duração: um tempo em que o trabalho escolar é tão intenso, que se pode transportar para um feudo em questão de segundos. Por isso, poderíamos tomar o tempo bergsoniano (conforme será abordado mais adiante) para pensarmos o que constitui o tempo-atenção da aula. Da mesma forma, no contemporâneo, podemos pensar que o tempo do interesse, o da aceleração, o do não intervalo e do produtivismo, da pragmática utilitarista é outro. O sexto elemento é o lugar: como já dito, a aula pode acontecer em qualquer lugar, mas qualquer lugar não é o mesmo que aula. Para tanto, o lugar tem que comportar os cinco elementos anteriores para que possa ser considerado uma sala-de-aula. Portanto, esses seis elementos: alunos, professor, matéria-estudo, coletividade, tempo e lugar constituem-se na aula.

Para atender ao propósito da investigação, parti dos elementos constitutivos da aula para elaborar os dois operadores analíticos utilizados na pesquisa: 1) como se dá a apresentação do mundo (como acontece o estudo); 2) como se dá a condução das condutas nesse espaço de responsabilidade de estar junto, nessa coletividade. Essas duas grandes questões permitiram com que pudesse olhar o *tempo-atenção do estudo* e o *tempo-interesse do estudante*.

Evidentemente que este escrito sobre a aula não se esgota aqui, visto que é o tema trabalhado ao longo da investigação, atravessado pela discussão da atenção e do interesse, marcados pelos operadores analíticos explicitados anteriormente e que serão retomados no capítulo 2.4. Porém, creio que esta breve introdução ajuda a pensar em termos metodológicos. Dessa forma, parto agora ao segundo desafio.

2.3.2 Segundo desafio: por que um estudo arqueogenealógico<sup>23</sup>?

Há um regime discursivo na atualidade que insiste em colocar a escola e a aula numa posição de obsolescência. Na mídia, em especial, fulguram enunciados, ora salvacionistas, ora reformadores, que por um lado investem-se contrários ao que se ensina e à maneira como isso é feito, e por outro os “interesses e necessidades do alunado”, apontando um “descompasso” entre ambos, conforme Gisela Val e Julio Groppa Aquino (2013, p. 11). Dessa feita, ocorre um “estímulo para que, juntamente com outras instâncias, a escola produza a reelaboração de currículos, métodos e posturas docentes. Trata-se de enunciados que oferecem um conjunto prescritivo de procedimentos a fim de que a escola ultrapasse o estágio em que se encontra”. (VAL; AQUINO, 2013, p. 111).

Trago aqui alguns desses enunciados para que, além de ilustrar tais discursividades, auxiliem a responder o porquê de meu interesse em realizar a pesquisa que estou a concluir. “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”, afirma o professor José Pacheco, em uma entrevista ao *Grupo Observador*, publicada no dia 10 de abril de 2016, no jornal diário online lisbonense. “Escola do século XXI deve prezar pelo ‘aprender fazendo’. *Crianças sentadas em filas, de frente para um quadro, recebendo passivamente o conteúdo transmitido pelo professor. A imagem clássica de uma sala de aula tradicional parece estar com os dias contados*”, dizem a chamada e as primeiras linhas da matéria publicada no dia 21 de setembro de 2017, no jornal O Globo online. Na sequência da matéria (2017, s/p) afirma-se que “na escola do futuro, a metodologia de ensino atual tende a ser substituída por modelos mais próximos ao *Project Based Learning* – ou ‘aprendizado baseado em projetos’, em português –, que prega o ‘aprender fazendo’ e enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências”. Por fim, cito a matéria realizada por Marcela Mendes, do jornal Gazeta do Povo online, *A Educação do Século XXI e o novo papel do professor*, publicada em 12 de março de 2018, com a afirmação de que “*escola e professor deixaram de ser um ‘repositório’ de informações e hoje precisam ensinar habilidades aos alunos que integrarão uma sociedade e um mercado de trabalho transformados pela tecnologia*”.

Não pretendo aqui realizar análise aprofundada desses discursos, mas apontar algumas possibilidades para pensar a respeito daquilo que eles provocam. Nos três excertos apresentados, a necessidade de mudança é fulcral: quer seja extirpando a aula do processo educativo, quer seja modificando-a para adequá-la às urgências contemporâneas. No primeiro caso, peremptório, não nos deixa outra possibilidade, senão adotar um sistema binário de pensamento: se na aula ninguém aprende, em qualquer outro lugar – *que não na aula* – pode-se aprender. Se seguirmos nesse registro

---

<sup>23</sup> Conforme já apontado, a arqueogenealogia acopla dois procedimentos metodológicos desenvolvidos por Michel Foucault: a arqueologia e a genealogia, e que será explorado no Capítulo 2.4.

de pensamento, podemos avançar, tomando a escola também como esse lugar de *não-aprender*. Porém, como nos alerta Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 105), “o mundo é bem mais complexo do que *ou* isso, *ou* aquilo. Um alerta de cunho epistemológico”, diz o professor, que segue: “a perspectiva em que me movimento não se pauta pelo princípio do terceiro excluído, isto é, aquele princípio da lógica tradicional que assume apenas duas alternativas: ou A, ou não-A”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 105). Dessa forma, a ênfase dada ao *ninguém* por Pacheco (2016) exclui qualquer outra possibilidade: não se trata de que poucos aprendem, ou que a grande maioria não aprende, ou que alguns não aprendem, ou que muitos aprendem, ou qualquer outra combinação que se possa estabelecer entre o sujeito e o verbo. *Ninguém aprende*: não há qualquer pessoa que aprenda em uma aula. Isso nos leva a uma outra pergunta: *o que é aprender?* Silvio Gallo, em seu belíssimo texto *As múltiplas dimensões do aprender* (2012), assinala que “a matriz do pensamento educacional e pedagógico” tem como base a “concepção platônica do aprender como reconhecimento” (2012, p. 1), e embora as diversas concepções sobre educação tenham se dado no decorrer da história educacional, essa concepção se faz presente”. (GALLO, 2012). Segundo o autor

[...] a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem, que procura ligar, de forma indissolúvel, estas duas ações, o ensinar e o aprender. As teorias pedagógicas do século vinte, de forma geral, centraram-se neste vínculo: só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine. O outro lado desta afirmação, fundamental para a Pedagogia, é que se só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendiz de cada aluno. A questão é que este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira. (GALLO, 2012, p. 1-2).

O que é aprender então? Como se aprende? Como pensar o *aprender* não como uma reconhecimento, escapando à concepção platônica? Gallo (2012) diz que nós pensamos a partir de um problema que nos provoca o pensamento, que nos obriga a pensar. “E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento”. (GALLO, 2012, p. 4).

Aprender, portanto, é da ordem do imprevisto, do acontecimento: não há como prever como e quando alguém vai aprender. Tal “imprevisibilidade do aprender”, diz Gallo (2012, p. 4-5),

[...] joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender quântico”, um “aprender obscuro”, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para

aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um. (GALLO, 2012, p. 4-5).

Poderia seguir nessa questão, que me parece de fundamental importância para pensarmos a respeito da aula, porém, fugiria, neste instante, ao propósito de elucidar minha opção pela arqueogenealogia. Dessa forma, interrompo o pensamento para seguir com minha argumentação pela escolha desse modo de pesquisar com tal posicionamento.

Ao tomar o segundo excerto, a aula também é colocada sob suspeição, porém, neste caso, trata-se não de *toda aula*, como no exemplo anterior, mas de *um tipo de aula*: a aula *tradicional*. A crítica contra a educação tradicional não está relacionada aos avanços tecnológicos das últimas décadas como quer crer o senso comum: John Dewey, em sua obra *Experiência e Educação*, publicada em 1938, dedica-se a debater essa questão. Já no primeiro capítulo, diz ele: “o esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade”. (DEWEY, 1976, p. 5 [1938]). A crítica, porém, a padrões, esquemas, matérias de estudo feita por Dewey (1976, p. 16) não busca a “condenação global da educação tradicional, mas [...] apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o caráter delas”. Antes da publicação desta obra, os *Pioneiros da Educação Nova*, aqui no Brasil, haviam lançado seu *Manifesto*, colocando-se também em uma posição contrária à educação tradicional. Diziam eles que a escola tradicional, voltada para a classe burguesa, “vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social”. (AZEVEDO *et al*, 2010 [1932] p. 41). A ênfase na experiência, apregoada por Dewey e a necessidade de uma educação democrática, evidenciada no *Manifesto da Educação Nova* pelos educadores e pensadores brasileiros, anunciam o descontentamento com as práticas pedagógicas tradicionais de cunho mais tecnicista. Porém, é importante mencionar, que há uma diferença entre os postulados anteriormente citados e a matéria publicada no jornal *O Globo*, pois a ênfase, neste último caso, se dá no desenvolvimento de habilidades e competências, essenciais para a “nova economia”. Tais competências dizem respeito ao trabalho em equipe, à solução de problemas, à flexibilidade, características fundamentais de uma nova subjetivação – a neoliberal –, conforme será abordado posteriormente. E quando falamos de *aula tradicional*, poderíamos nos perguntar: de qual tradição estamos falando?

Por fim, o terceiro excerto coloca o professor e a escola na posição de prestadores de serviços, uma necessária adequação ao mundo capitalista contemporâneo. Aspectos formativos parecem não mais ser essenciais na constituição de modos de subjetivação: as habilidades

requeridas pelo mercado de trabalho sobrepõem-se à criação coletiva, ao exercício do pensamento. A ideia posta de que professor e escola não são mais repositórios de informações nos leva a crer que essa tem sido a prática adotada por educadores na Contemporaneidade. Há muito essa questão vem sendo discutida e pesquisada nas instituições de ensino básico e no meio acadêmico: não é um tema novo para o campo educacional. As preocupações hoje dizem muito mais respeito a aspectos ligados ao (des)interesse, (não)aprendizagem e (in)disciplina. A busca por novas metodologias e práticas pedagógicas por parte dos docentes, das instituições de ensino e dos gestores educacionais vem ao encontro das problemáticas referenciadas anteriormente.

Percebe-se que os discursos que colocam a escola e toda sua maquinaria (incluindo professor, ensino, pensamento, aula) em defasagem face as emergências contemporâneas tornaram-se uma *doxa*: da mesma forma que os gregos no tempo de Platão, “eram dominados pela *doxa*, pelas aparências sensíveis, e só a Filosofia poderia mostrar o verdadeiro mundo, também nós, dominados pelas mídias e pela literatura *best-seller* estamos condenados às opiniões e às fáceis certezas daqueles que ‘tudo sabem’”. (GALLO, 2008, p. 63). As opiniões e fáceis certezas deslizam num cenário propício à fragmentação de ideias, frases curtas, manchetes impactantes que disputam a atenção do consumidor. Esquiva-se, pois, ao aprofundamento, ao texto (oral e escrito) longo e problematizador, ao paradoxo. “É que o paradoxo”, diz Deleuze (2015, p. 78) “se opõe à *doxa*, aos dois aspectos da *doxa*, bom senso e senso comum. Ora, o bom senso se diz de uma direção: ele é senso único, exprime a existência de uma ordem de acordo com a qual é preciso escolher uma direção e se fixar a ela” (DELEUZE, 2015, p. 78), que neste caso, em uma direção que conduz a um veredito: *morte à aula*. Alguns menos enfáticos propõem a adequação, transformando a aula em centros de aprendizagem, colocando os alunos em movimento constante para que não se entediem, se dão num outro sentido: no “senso (sentido) comum, ‘sentido’ não se diz mais de uma direção, mas de um órgão. Nós o dizemos comum, porque é um órgão, uma função, uma faculdade de identificação, que relaciona uma diversidade qualquer à forma do Mesmo”. (DELEUZE, 2015, p. 80).

Subjetivamente, o senso comum subsume faculdades diversas da alma ou órgãos diferenciados do corpo e os refere a uma unidade capaz de dizer Eu: é um só e mesmo eu que percebe, imagina, lembra-se, sabe etc.; e que respira, que dorme, que anda, que come ... A linguagem não parece possível fora de um tal sujeito que se exprime ou se manifesta nela e que diz o que ele faz. Objetivamente, o senso comum subsume a diversidade dada e a refere à unidade de uma forma particular de objeto ou de uma forma individualizada de mundo. (DELEUZE, 2015, p. 80).

Nessa substancialidade de um eu único que não prevê a diversidade, associada a um único sentido, conjugam-se verbos intransitivos, de caráter definitivo que tornam o mundo vivo em matéria morta já posta desde o princípio. Não há lugar para a dúvida: as frases dão ênfase às certezas

das opiniões. Regimes discursivos onde o lugar da fala, na maior parte das vezes, não é daqueles que se ocupam da pesquisa, do estudo e da docência, mas daqueles que *a priori*, a partir de outros lugares que não o da Educação exercem a função de juízes; alguns outros, de algozes.

A partir dos exemplos dados e da rápida análise aqui feita, acredito ter tornado procedente a realização de um estudo aprofundado num amplo espectro temporal que permite mostrar os deslocamentos nos regimes de verdade e vislumbrar outras possibilidades para pensar a aula na contemporaneidade. Se seguimos uma forma consolidada na Modernidade, não é porque é a única forma, mas condições possibilitaram com que essa emergisse com força tal que perdura ainda hoje, apesar das críticas e opiniões contrárias. Busquei, portanto, ver que outras *formas-aula* foram possíveis em outros tempos, em outras perspectivas, com outros arranjos, não para, de forma nostálgica, romântica e anacrônica, *ressuscitar os mortos*, tampouco para vislumbrá-las como uma espécie de modelo a ser seguido e reproduzido, mas para nos ajudar a pensar, *a colocar outras perguntas e para entendermos como estamos nos constituindo no que somos*, justamente porque conversamos longamente com a tradição.

### 2.3.3 Terceiro desafio: por que estudar a atenção na Antiguidade e no Medievo?

ou

*se a problemática da atenção está associada à mudança na percepção relacionada ao desenvolvimento capitalista, por que buscar a atenção na antiguidade clássica e no medievo?*

Conforme apontado anteriormente, o conceito da atenção sofre mudanças significativas, de acordo com cada contexto espacial, social ou temporal, um *conceito nômade*. (CALIMAN, 2006). A maneira, portanto, como os modos de subjetivação vão se constituindo está relacionada também à maneira como a atenção ocupa tais contextos. Compreender como na tradição greco-romana a atenção estava voltada para as práticas do cuidado de si; na tradição pastoral-cristã passa a assumir um lugar distinto, provocando outras práticas e modos de existência; as modernidades trazem uma outra perspectiva à atenção, tornando-a um problema, é crucial para compreendermos como a aula vai produzindo modos de subjetivação operada pelo binômio *tempo-atenção* e nos ajuda a responder à questão nietzschiana, que diz respeito a nossa existência: *como nos tornamos o que somos hoje?*

Evidentemente que a resposta a essa pergunta não se dará nesta Tese, porém talvez possa sugerir pistas, apontar indícios, abrir possibilidades para outros trabalhos, provocar o pensamento para além da *doxa* que diz que a educação formal, a escola e a aula estão obsoletas. Tomo de empréstimo as palavras de Jorge Ramos do Ó (2019, p. 66), quando argumenta que

[...] conhecer e compreender as instituições de educação e ensino em que nos encontramos mergulhados desde a infância, e nas quais passámos a trabalhar na vida adulta como seus formadores, surge-me como uma tarefa da maior urgência. Não nos podemos desenvolver sem uma crítica da racionalidade científica, melhor dito das implicações práticas resultantes da circulação dos discursos verídicos, porque são estes que nos instituem como sujeitos de saber e, ao mesmo tempo, predispõem o tecido social a um certo tipo de intervenção padronizada, paternalista, hierárquica e excludente. É sempre um problema de linguagem e de poder que está primeiramente em causa quando nos referimos à constituição do eu e do mundo dos homens. Ora, não existiriam vocabulários identitários, orientações teóricas e as formas de explicação da realidade ou modalidades de coordenação e associação estrutural entre indivíduos, grupos e organizações sem educação escolar.

A peregrinação, portanto, por documentos que permitem compreender como a atenção vem constituindo esse espaço menor<sup>24</sup> que é a aula, não buscou por um modelo de práticas educativas na tentativa de “reapropriação daquilo que, acumulado pelo tempo, teria restado como verdadeiro ou necessário – letra morta, em suma –, mas o tipo de problematização que, no presente, dedicamos a essa matéria, restituindo-lhe a faculdade de coisa viva”. (AQUINO, 2015, p. 361). Se nos tornamos o que somos, também deixamos de nos tornar outros. A história educacional, assim como nós, também pode ser percebida pelo que não é, e talvez nessa negação a si própria, não entendida aqui como uma recusa, ao contrário, como uma possibilidade, podemos pensar *o que pode ser*. “Importa conhecer como e porquê nos tornámos naquilo que agora somos. Diria que esta visitação ao mundo antigo, e que nos permite imaginar esse fosso da nossa diferença civilizacional, tornará, ato contínuo, imperativa a necessidade de encetar um combate crítico”. (Ó, 2019, p. 137). Esse combate crítico aqui citado não procura a denúncia, mas colocar-se sob suspeição: a educação, a aula, a nós mesmos.

Apontados os desafios e voltando o olhar para este empreendimento a que me lancei na exploração da aula, tomei o ferramental criado por Foucault, trabalhando com o conceito de subjetivação, importante para o entendimento das relações que atravessam a aula e a constituição de modos de existência operado pelos dispositivos que provocam os sujeitos (des)atentos a si, ao outro e aos assuntos do mundo. Tal ferramental metodológico circunscrito nas *coisas de governo* servirá de amparo para descrever, analisar, problematizar as maneiras pelas quais alguém se torna um aluno (des)atento, como a aula atravessa, constitui a forma de ser sujeito. Pensar a metodologia, então, nos aponta Noguera-Ramirez (2009, p. 23), como uma noção metodológica, uma “ferramenta para pensar, um instrumento para operar em um problema”. Pois, argumenta ou autor, se uma noção metodológica “é desenhada como uma ferramenta para pensar, então se trata de um instrumento para provocar, para tensionar, para incitar o pensamento; pensar de outro modo,

---

<sup>24</sup> O menor aqui tem um sentido espacial, por ser a aula o espaço coletivo mais restrito de uma escola.



pensar o impensado antes ao invés de conhecer ou reproduzir o que já é conhecido<sup>25</sup>. (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 25).

Dessa forma, ao tomar os textos clássicos da Pedagogia como a arte de ensinar, portanto no seu sentido amplo, e não como uma ciência criada na Modernidade, no recorte do tempo-atenção na aula, configura-se como uma possibilidade de compreender como vamos nos produzindo como determinados tipos de sujeito. Que tipo de aluno se queria ou pretendia formar em determinado contexto, a partir da discursividade presente nos documentos analisados pode nos mostrar as regularidades, as discontinuidades, os deslocamentos e as rupturas de como o tempo-atenção tem sido operado na aula na Contemporaneidade para o *tempo-interesse*. Para tal, realizei um estudo arqueogenealógico, que será explicitado no capítulo que segue.

---

<sup>25</sup> “herramienta para pensar, un instrumento para operar sobre un problema”. Pois, argumenta o autor, se uma noção metodológica “es diseñada como herramienta para pensar, entonces se trata de un instrumento para provocar, para tensionar, para incitar el pensamiento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes que conocer o reproducir lo ya sabido”

Grade analítica:  
fundição e tratamento dos metais

A primeira coisa a verificar é o que eu deveria chamar de 'necessidades conceituais'. (FOUCAULT, 1995, p. 232).

## 2.4 Grade analítica: fundição e tratamento dos metais

A opção por trabalhar com a arqueogenealogia diz respeito à necessidade de perceber, nas minúcias, nos detalhes, as condições de emergência de determinado regime de verdades. A emergência, nesse caso, não é uma origem, um princípio, uma verdade que estava em determinado lugar, pronta a ser “descoberta”. Conforme Foucault (2017, p. 67-68), a emergência é “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude [...]. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício”.

É, pois, desse interstício, desse “não-lugar” que se tratou para investigar como o tempo-atenção vem sendo operado na aula, ou dito de outra forma, como a aula vem se deslocando do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante, o que somente pude concluir ao terminar as análises desta Tese. Como a discursividade pedagógica vem constituindo os modos de existência? De que maneira algumas práticas discursivas se tornaram evidentes, em que condições de possibilidade elas se naturalizaram e se constituíram como um regime de verdade? Como o discurso da inovação vem atravessando a sociedade contemporânea?

São questões que permearam este estudo que se ancora em dois procedimentos metodológicos desenvolvidos por Foucault: a arqueologia e a genealogia. Antes de adentrar nessas questões, porém, é importante situar o trabalho do filósofo num outro registro, diferente daquele que sustenta as Ciências Modernas, que acredita “que existe uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se compreenda o que é *mesmo* o mundo e se explique como ele funciona”, como nos mostra Veiga-Neto (2009, p. 88). É dessa posição “privilegiada” que Foucault se distancia, ou seja, de uma posição voltada a *descobrir* as “verdades verdadeiramente verdadeiras”, “a perspectiva”, “um método de todos os métodos”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 88). Dessa forma, o trabalho investigativo de Foucault, embora rigoroso, não toma o método como um caminho prévio, em que “há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar se afasta dessa ideia de um caminho”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

Voltando, então, ao estudo que agora apresento, que perscrutou a aula, uma investigação que buscou combinar os procedimentos arqueológico e genealógico, ou *arqueogenealógico*, trago as palavras de Foucault (2005, p. 16): “a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem”. Numa tradução grosseira, poderíamos dizer que a arqueologia faz a escavação na história, enquanto a genealogia trata de

descrever as emergências, em que as práticas discursivas e não-discursivas são analisadas. “A arqueologia é uma história das condições históricas de possibilidade do saber” (CASTRO, 2016, p. 40); ela não “se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu progresso em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados sem se referir ao seu valor racional ou à sua objetividade”. (CASTRO, 2016, p. 40).

Em *A arqueologia do saber*, Foucault explana o que realizou nas suas pesquisas sobre a medicina, a psiquiatria e a loucura. (FISCHER, 2012). “Seria, então, um livro sobre a metodologia, sobre o ‘verdadeiro’ método de Foucault?”, pergunta a autora (2012, p. 43). Na realidade, diz Fischer (2012, p. 43) é “um livro em que ele define o que é discurso, o que é enunciado, o que é o sujeito do discurso, o que é história para ele, como questionar as formas de se fazer história, a ‘história do pensamento humano’ [...]. Define, sobretudo, o que pensa sobre o conhecimento, a ciência, os saberes”. Nessa obra, Foucault também trabalha com a ideia de arquivo, que tem relação com “a história, [...] tem por objeto a formação histórica, os arquivos remetem às formações históricas [...], o arquivo é sempre o arquivo de uma formação”. (DELEUZE, 2017, p. 11). Ou seja, a arqueologia analisa os discursos, buscando examinar suas condições de possibilidade, perguntando como isso pode ser dito e aceito como verdadeiro, perguntando como somos tomados como objetos de conhecimento para um discurso verdadeiro. O discurso nessa perspectiva é entendido como prática discursiva que produz os objetos dos quais fala, mais do que apenas os nomear. Por isso a descrição e problematização do arquivo se faz necessária.

O arquivo é, segundo Foucault (2008, p. 147), “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem [...], não se inscrevam, tampouco em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes” exteriores. Se trata, portanto, de agrupamentos, de composições de diferentes figuras que se mantem ou se esfumam conforme suas regularidades. “Longe de ser o que unifica tudo o que foi dito no grande murmúrio confuso de *um* discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio *do* discurso mantido, é o que diferencia *os* discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria”. (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Portanto, o esforço empreendido pelo filósofo, ao longo de suas investigações, diz respeito à recusa à origem, à progressão cronológica, à substancialidade do sujeito. A descontinuidade histórica é, pois, uma preocupação constante em seu pensamento, que não diz respeito a “abandonar ou negar totalmente as continuidades, mas de dizer que há um momento de ruptura nos discursos e que esse momento está ligado a inúmeras práticas institucionais e relações de poder,

a inúmeras condições de produção e de emergência daquele determinado discurso”. (FISCHER, 2012, p. 40). Por isso tive o cuidado de não tomar os grandes períodos históricos traçados pela historiografia Antiguidade, o Medievo e a Modernidade como blocos hegemônicos, mas descrever regularidades e deslocamentos, em se tratando da aula.

O termo *arqueologia*, diz Foucault (2008, p. 149), refere-se ao “tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo”. Portanto, a arqueologia não está à procura de um início, não busca definir representações, pensamentos, imagens, temas ocultos ou expressos nos discursos, uma *doxologia*; “não está à procura das invenções e permanece insensível ao momento (emocionante, admito) em que, pela primeira vez, alguém esteve certo de uma verdade”. (FOUCAULT, 2008, p. 163). Ela não trata o discurso como documento; “ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’”. (FOUCAULT, 2008, p. 157). A arqueologia, para Foucault (2008, p. 194), “tenta estabelecer o sistema das transformações em que consiste a ‘mudança’; tenta elaborar essa noção vazia e abstrata para dar-lhe o *status* analisável da transformação”, ao invés de recorrer à potência da mudança ou procurar por suas causas.

Dizer que uma formação discursiva substitui outra não é dizer que todo um mundo de objetos, enunciações, conceitos, escolhas teóricas absolutamente novas surge já armado e organizado em um texto que o situaria de uma vez por todas; mas sim que aconteceu uma transformação geral de relações que, entretanto, não altera forçosamente todos os elementos; que os enunciados obedecem a novas regras de formação e não que todos os objetos ou conceitos, todas as enunciações ou todas as escolhas teóricas desaparecem. (FOUCAULT, 2008, p. 194-195).

É dentro, pois, dessas novas regras que se poderá analisar “fenômenos de continuidade, de retorno e de repetição”. (FOUCAULT, 2008, p. 195). Uma regra de formação, lembra Foucault (2008, p. 195), não é “nem a determinação de um objeto, nem a caracterização de um tipo de enunciação; nem a forma ou o conteúdo de um conceito, mas o princípio de sua multiplicidade e de sua dispersão”. Nesse sentido, a ruptura, no terreno arqueológico, não diz respeito a um “acontecimento que se dá fora dos discursos; “ela funciona como um conjunto complexo, articulado, descritível, de transformações que deixaram intactas um certo número de positivities” (FOUCAULT, 2008, p. 198), como podemos observar, por exemplo, nos saberes educacionais ocorridos a partir do século XVI no mundo ocidental. Segundo Veiga-Neto, o que se vê a partir dessa centúria não se trata de uma *evolução* no campo do saber ou das práticas pedagógicas, mas “uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de

praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 65-66).

A arqueologia, portanto, percorre o acontecimento; estuda o deslocamento das positivities; diz como se dão as modificações que configuram cada positividade; mostra que o espaço do saber não reside nas identidades e nas diferenças, mas que consiste em um espaço composto por organizações descontínuas “que não formam, pois, um quadro de simultaneidades sem rupturas, mas que algumas são do mesmo nível enquanto outras traçam séries ou sequências lineares”. (FOUCAULT, 2000, p. 299). Como exemplificação, na transição do paradigma epistêmico do classicismo para a Modernidade, o pensador aponta a importância atribuída ao verbo, em detrimento do substantivo no campo gramatical; a primazia da função sobre o caráter no ser vivo; a substituição do discurso e das riquezas pelas línguas e pela produção; e a “relação nova entre a biologia, as ciências da linguagem e a economia”. (FOUCAULT, 2000, p. 298).

Para Rosa Maria Bueno Fischer (2012, p. 42), Foucault chamou a si próprio de arqueólogo no sentido de “tentar fazer uma análise não linear do discurso, uma análise não das continuidades, mas uma análise que permitisse operar quase que como um corte geológico nos saberes de determinada época. A pergunta, nesse sentido é: quais são as camadas desse discurso?”

Quanto ao acoplamento da arqueologia com a genealogia, embora o filósofo não tenha se dedicado a escrever uma obra de caráter metodológico, como dito anteriormente, “em parte para evitar as exigências impostas pelos rigores conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em método sobre a genealogia” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89), podemos encontrar, ao longo de seu trabalho, princípios metodológicos, precauções metodológicas que nos ajudam a compreender seu processo investigativo e analítico. Conforme Inés Dussel (2004), a escrita mais metódica de Foucault sobre a genealogia está em *Nietzsche, a genealogia, a história*, em que, a partir do pensador alemão, propôs “uma abordagem da história que abandonasse a busca das origens a fim de voltar-se para o jogo casual das dominações que constituem os acontecimentos”. (DUSSEL, 2004, p. 47). A genealogia seria, então, para Foucault (2005, p. 15-16), “uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico”. A genealogia não se trata de um empirismo ou de um positivismo, mas de “fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtra-los, hierarquiza-los, ordena-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns”. (FOUCAULT, 2005, p. 13). As genealogias, portanto, não negam o saber, tratando-se, pois sim, da insurreição “contra os efeitos

centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa”. (FOUCAULT, 2005, p. 14).

Para Edgardo Castro (2016), Foucault apresenta dois conjuntos de análise na *Ordem do Discurso*: um crítico e um genealógico. Deter-me-ei no genealógico, em que o filósofo francês esboça três regras metodológicas, ou três princípios: da *descontinuidade*, da *especificidade* e da *exterioridade*. O princípio da descontinuidade toma os discursos como práticas descontínuas, ou seja, não compreende que haja uma camada discursiva silenciada ou reprimida sob o discurso pronunciado; o princípio da especificidade considera “os discursos como uma violência que exercemos sobre as coisas, não há providência pré-discursiva; o princípio de exterioridade”, diz Castro (2016, p. 185), não vai ao encontro recôndito do discurso; volta-se “às suas condições externas de surgimento”. (CASTRO, 2016, p. 185).

Foucault, na referida obra, acrescenta a essas regras, quatro noções, que deverão servir como “princípio regulador à análise: a de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade”. (FOUCAULT, 1997, p. 40). Noções que se opõem “termo a termo, a outras: o acontecimento à criação, a série à unidade, a regularidade à originalidade, e a condição de possibilidade à significação” (FOUCAULT, 1997, p. 40), sendo que a significação, a originalidade, a unidade e a criação “têm dominado, de uma maneira geral, a história tradicional das ideias, na qual, de comum acordo, se procura o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual é o tesouro indeterminado das significações ocultas”, complementa Foucault (1997, p. 40). É desse domínio que o trabalho empreendido por Foucault se afasta, e talvez por isso, seja, em muitos momentos, tão difícil compreender como o pensamento desse filósofo opera.

A genealogia, pois, exige “a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência [...], uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista[...]. Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’”. (FOUCAULT, 2017, p. 57). É com essa minúcia que investiguei o tempo-atenção na aula, procurando nos *materiais acumulados*, a que chamo de *clássicos*, não para encontrar uma verdade que estaria à espreita para ser trazida, finalmente, à luz, mas “para buscar a verdade como mais um valor produzido contingentemente, o que não significa operar sem nenhum valor, mas mostrar como foram produzidos e qual sua força em nossa contemporaneidade, para, quem sabe, inventarmos outras relações com os mesmos”. (SCHULER, 2014, p. 89).

Portanto, ao recorrer à arqueogenealogia, não estava à procura de um método seguro, um caminho garantido para investigar, até porque se fosse disso, dessa segurança, desse conforto intelectual, não arriscar-me-ia a pensar com os autores com quem venho travando uma

conversação. Procurei escapar aos primados iluministas, visto que “não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. –, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 30). A diferença em relação ao pensamento iluminista e o desenvolvido por Foucault, diz Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 33), está em que, “para o filósofo, imagem e palavra não se fundem, não se reduzem, ou seja, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o nosso pensamento, mas ela constitui o próprio pensamento e, assim, precede o que pensamos ver no mundo”. Para Foucault, prossegue o professor,

[...] são os elementos *visíveis* – formações não-discursivas – e os elementos *enunciáveis* – formações discursivas – que farão do mundo isso que ele parece ser para nós. Mas, para ele, no nosso entendimento sobre o mundo, o enunciado tem primazia sobre a imagem. De tudo isso, deriva a ideia segundo a qual todos os entendimentos que temos sobre o mundo (e, de novo, mundo principalmente social) se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações não-discursivas e formações discursivas. Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar à superfície. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

São dessas *combinações flutuantes* que derivaram, portanto, essa arqueogenealogia da aula, e a partir dela, a possibilidade de pensar nesse lugar de produção de modos de subjetivação – e de mundos – de uma outra maneira. Afinal, não é disso que trata uma pesquisa na área da Educação? De que valeria tal empreendimento se não para pensar em outras formas de conceber a educação, a escola, a aula? Não busquei, nesta investigação, é importante salientar, por um modelo áulico, por um resgate de alguma ideia porventura bem-sucedida, por uma verdade, pois o “que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Por fim, no que diz respeito à genealogia, é importante ressaltar que Foucault não utiliza a palavra *método*, ao invés disso, “ele fala em ‘uma atividade’, uma ‘maneira de entender’, um ‘modo de ver as coisas’”, que leva à “noção de *techné*”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Dessa forma,

[...] a genealogia pode ser entendida não como um conjunto de procedimentos técnicos para executar descrições, análises e problematizações, mas como uma *techné* de fundo, uma *techné* que informa – para usar a expressão do filósofo – um “modo de ver as coisas” que estão em determinadas práticas e suas relações com outras práticas – sejam elas discursivas ou não-discursivas. Trata-se, isso sim, de uma *techné* que consiste numa forma muito singular de escutar a história. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89-90).



A *forma singular de escutar a história*, então, nesta Tese, se deu na análise de obras consideradas “clássicas” na literatura educacional, elencadas a seguir em forma de quadro, tentando operar com a história justamente escapando à ideia de origem, de evolução, identidade, realidade e verdade metafísicas, para examinar a aula no atravessamento de diferentes forças em embate. Posteriormente argumentarei em favor delas, ou *por que essas e não outras?* Uma empiria um tanto extensa, “um grande número de materiais acumulados”, como sugere Foucault (2017, p. 57) que ajudou a compreender como se dá a apresentação do mundo (como acontece o estudo); e como se dá a condução das condutas nesse espaço de responsabilidade de estar junto, nessa coletividade que é a aula. Essas duas grandes questões permitiram com que conseguisse olhar o *tempo-atenção* e o *tempo-interesse*, conforme apontado anteriormente.

#### 2.4.1 Da empiria, ou, por que esses e não outros?

Quadro 3: Obras clássicas na literatura ocidental escolhidas para análise<sup>26</sup>

	<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Século de publicação</b>
1	<i>A República</i>	Platão	Século IV a.C.
2	<i>Cartas</i>	Sêneca	I. d.C.
3	<i>Da educação das crianças*</i>	Plutarco	I-II
4	<i>Instituição Oratória*</i>	Quintiliano	I
5	<i>O Pedagogo*</i>	Clemente de Alexandria	II-III
6	<i>Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito das letras gregas ou da literatura pagã*</i>	Basílio de Cesareia	IV
7	<i>De Magistro</i>	Santo Agostinho	IV
8	<i>Confissões*</i>	Santo Agostinho	IV
9	<i>Regras Beneditinas*</i>	São Bento	V
10	<i>Didascálicon: da arte de ler</i>	Hugo de Saint Víctor	XII
11	<i>De Magistro</i>	São Tomás de Aquino	XIII
12	<i>Sobre o modo de estudar*</i>	São Tomás de Aquino	XIII
13	<i>Ratio Studiorum</i>	Companhia de Jesus	XVI
14	<i>Didática Magna</i>	Iohannes Amos Comenius	XVII
15	<i>Emílio, ou Da Educação</i>	Jean-Jacques Rousseau	XVIII
16	<i>Sobre a Pedagogia</i>	Immanuel Kant	XVIII

<sup>26</sup> Essa foi uma escolha de investigação apresentada para apreciação da Banca, conforme será abordado na parte final deste capítulo, à qual foram acrescentadas obras.

\* Essas obras não estavam previstas inicialmente, e foram acrescentadas à empiria ou por sugestão da Banca ou por vê-las referenciadas em diversas pesquisas que tratam de temática aproximada.

17	<i>Pedagogia Geral*</i>	Johann Friedrich Herbart	XIX
18	<i>Experiência e Educação</i>	John Dewey	XX
19	<i>Tecnologia do Ensino</i>	Burrhus Frederic Skinner	XX
20	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Paulo Freire	XX
21	<i>Para onde vai a Educação?</i>	Jean Piaget	XX

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quadro 4: Obras contemporâneas escolhidas para análise

1	<i>*Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI</i>	Clarissa Stefani Teixeira; Ana Cristina da Silva Tavares Ehlers; Marcio Vieira de Souza (orgs.)	XXI
2	<i>*Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI – Vol. 2 – Perspectivas e reflexões sobre a inovação na educação</i>	Clarissa Stefani Teixeira; Marcio Vieira de Souza (orgs.)	XXI
3	<i>Educação fora da caixa: Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação – Vol. 3</i>	Clarissa Stefani Teixeira; Marcio Vieira de Souza (orgs.)	XXI

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A opção pelas obras referenciadas anteriormente articula-se à ideia trazida por Calvino (1993, p. 14), que diz que é clássico “aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”. Também me refiro aqui aos autores que, “mesmo vinculados de uma maneira mais incisiva a uma área específica do conhecimento, produzem algo tão significativo que conseguem extrapolar as suas fronteiras tradicionais. Por este motivo, costumamos tratá-los como clássicos”. (DEINA, 2018, p. 3). Por que os *clássicos*, quando se está a compreender o *tempo-atenção na aula*? Calvino (1993, p. 14), em continuação à ideia anunciada, argumenta que a nós “resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista”. Nesse mesmo sentido, Nuccio Ordine (2016), aponta que não há como pensar a educação sem a leitura dos clássicos. Talvez seja propositada, então, a aparente “antagônica” imagem que se coloca aqui, em que a *inovação* se opõe, como quer crer o senso comum, ao *clássico*. Assim como o *ensino* aparenta se opor à *educação contemporânea*. De *que*, afinal, se está a falar?

Se os modernos ambicionaram romper com as formas de pensar e de viver daqueles que os antecederam, a Contemporaneidade não se furtou a se autoproclamar inovadora. Ao observarmos discursos que se engendram na sociedade pós-industrial, constatamos uma forte tendência em abandonar velhas práticas. Dessa maneira a tradição é vista como algo nefasto, prejudicial às demandas de um mundo cada vez mais veloz e globalizado.

No que tange ao campo educacional, tais discursos avolumam-se, negando o passado, como algo a ser superado. “O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até aos nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e por natureza”. (ARENDDT, 2016, p. 247). Na perspectiva que procuro desenvolver aqui, a tradição se faz necessária, não por uma vontade nostálgica de voltar a um suposto passado perfeito, mas para pensar que quando chegamos neste mundo, ele já estava aqui, com seus paradoxos. Trata-se, pois, de pensar “a relação entre adultos e crianças em geral ou, em termos ainda mais gerais e exatos, a nossa relação com o facto da natalidade: o facto de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova”. (ARENDDT, 2016, p. 247).

No entanto, tal renovação a que se refere Arendt não pressupõe o rompimento completo com o legado deixado pelas gerações que nos antecederam, mas a partir delas. Dessa forma, ao eleger os clássicos para o estudo, levei isso em consideração. Porém, isso responde apenas parcialmente à indagação “*por que esses e não outros?*”. A escolha, arbitrariamente intrínseca ao seu significado, se deu em virtude de tais obras selecionadas terem grande repercussão nos estudos e políticas educacionais também no Brasil. Obras essas que dizem respeito a uma forma de pensar a educação de cada época, em que muito mais do que normas, regras ou códigos de conduta, nos falam especificamente a respeito de um conjunto de valores de uma dada sociedade em um dado momento. De acordo com Foucault (2008, p. 144), as diversas obras, livros e textos que compõem um mesmo campo discursivo “não comunicam apenas pelo encadeamento lógico das proposições que eles apresentam, nem pela recorrência dos temas, nem pela pertinência de uma significação transmitida, esquecida, redescoberta; comunicam pela forma de positividade de seus discursos”. Ou seja, nessa forma de positividade se desenvolvem “identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos. Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um *a priori* histórico”. (FOUCAULT, 2008, p. 144).

Tomar as obras clássicas como um documento a ser analisado permite perceber as forças, lutas, jogos de poder que ali se encontram e que permitem fazer ver coisas que pareciam naturais, e que nossos olhares, talvez por costume ou hábito de uma forma de pensar, não permitia que vissemos de outras maneiras. “Um livro é uma força que atua sobre outras forças produzindo nelas efeitos variáveis”. (LARROSA, 2005, p. 19). A afirmação de que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11), articula-se à ideia de movimento, de *matéria-fluxo*. Perceber o documento, não como algo morto, inerte, mas como algo vivo que produz saberes. Sobre isso Foucault (2008, p. 8-9) diz que é necessário “desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa

antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças”.

A fim de ratificar a escolha das obras citadas, realizei o movimento de análise de bibliografia utilizada em cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior brasileiras<sup>27</sup>. Em tal análise, pude verificar que há uma tendência ao estudo de obras que versam sobre a história da educação, ou da pedagogia, em geral, em detrimento das obras *originais*<sup>28</sup>, muito embora, mesmo em menor número, elas ainda sejam utilizadas. Isso pode estar associado ao tempo, cada vez mais reduzido, que os sujeitos contemporâneos dispõem para cumprir os cronogramas e agendas, características de um mundo veloz, conforme já abordado aqui. Pode-se acrescentar à “falta de tempo” a tendência de um certo abandono do passado, da tradição, que vem sendo percebida, já há algum tempo, como obsoleta e quicá, desnecessária. Dessa forma, talvez a opção de grande parte dos cursos de graduação<sup>29</sup> por trabalhar com Manacorda e Cambi, em detrimento da leitura de um livro

<sup>27</sup> Nessa investigação, consegui ter acesso a bibliografias dos cursos de Pedagogia nas seguintes instituições: UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo; UFG, Universidade Federal de Goiás; UNIFLU Centro Universitário Fluminense; PUCRS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia; UFU – Universidade Federal de Uberlândia; UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Embora minha busca tenha se dado em um número maior de instituições, a maioria delas não disponibiliza a bibliografia, apenas as ementas das disciplinas e dos cursos. Como minha intenção consistia em verificar o que tem sido lido no curso de Pedagogia, não estabeleci critério para a escolha das instituições, nem da modalidade de ensino (se presencial ou à distância), optando por listar as instituições que disponibilizam suas bibliografias.

<sup>28</sup> Dessa forma, constatei que, dos 8 cursos pesquisados, 50% deles utilizam *História da Educação*, de Mario Manacorda e *História da Pedagogia*, de Franco Cambi. 37,5% utilizam *História da Educação Brasileira*, de Maria Lúcia Hilsdorf, *História das Ideias Pedagógicas*, de Moacir Gadotti, *História da Educação*, de Maria Lúcia Aranha e *História da Educação no Brasil (1930-1945)*, de Otaíza de Oliveira Romanelli. 25% utilizam *500 anos de educação no Brasil*, de Eliane Teixeira Lopes; *História da Educação Brasileira*, de Maria Luisa Ribeiro; *A República*, de Platão; *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant; *História da Educação*, de Cynthia Greive Veiga, *Paidéia: a formação do homem grego*, de Werner Jaeger; *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès e *Emílio ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau. 12% tem *Sobre História*, de Eric Hobsbawm; *Os Intelectuais na Idade Média*, de Jacques Le Goff; *História da Educação na Antiguidade*, de Henri-Irénée Marrou; *História Geral da Pedagogia*, de Francisco Larroyo; *História da Educação*, de Paulo Moroe; *História da Educação*, de Paulo Ghiraldelli Jr.; *Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*, de Antonio Viñao Frago; *História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil*, de Maria Lúcia de Arruda Aranha; *Cadernos de Formação. História da Educação*, organizado por J.C. Palma Filho; *História da Educação: ensino e pesquisa*, organizado por Christianni Cardoso Moraes e outros; *Origem da Educação Pública*, de Eliane Teixeira Lopes; *História das Universidades*, de Christophe Charle e Jacques Verger; *Histórias e memórias da educação no Brasil*, organizado por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos; *Os grandes Pedagogistas*, de Jean Chaeteau; *Pedagogia Liberal Modernizadora*, de Terezinha Nascimento; *A evolução pedagógica*, de Emile Durkheim; *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*, organizado por Claudio Dalbosco e outros; *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, de Bogdan Suchodolski; *Textos Básicos de Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, de Danilo Marcondes; *Nietzsche: a Transvaloração dos valores*, de Scarlett Marton; *Obras incompletas*, de Friedrich Nietzsche; *Filosofia da Educação*, de Maria Lúcia Aranha; *Filosofia da Educação*, de Leandro Konder; *A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu*, de B. Snell; *As Origens do Pensamento Grego*, de J.P. Vernant; *A educação do homem segundo Platão*, de Evilázio Teixeira; *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles; *A maquinaria escolar*, de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria; *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, de Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano; *O Método Pedagógico dos Jesuítas*, de Leonel França; *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira*, de Paschoal Lemme; *Experiência e Natureza; Vida e Educação e Democracia e educação*, de John Dewey; Anísio S. Teixeira; *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire; *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, de Jean-Jacques Rousseau; *Didática Magna*, de John Amos Comenius

<sup>29</sup> Também é importante mencionar que a disciplina de História da Educação nos cursos de formação docente, como no caso da Pedagogia, “desde a década de 1980 tem ampliado seus domínios, passando por um processo de renovação, tanto dos objetos e fontes de pesquisa, quanto dos aportes teóricos e metodológicos que sustentam as investigações. Entre as fontes para as pesquisas em História da Educação que tem chamado atenção dos pesquisadores estão os

como *Paideia*, de Jaeger, composto por quase 1.500 páginas exclusivas à educação grega, para citar apenas um exemplo, tenha relação com a escassez de tempo. No entanto, as obras adotadas utilizam-se das clássicas, trazendo excertos, citações e comentários, o que, de alguma forma, apresenta aos estudantes dos cursos de Pedagogia, mesmo que indiretamente, as ideias dos autores considerados clássicos no pensamento educacional. Porém, essas são algumas especulações que precisariam de uma investigação mais aprofundada, que fogem ao escopo desta Tese, mas que merecem ser citadas<sup>30</sup>.

No movimento seguinte à pesquisa nas bibliografias utilizadas em cursos de Pedagogia, realizei a organização das obras, agrupando-as por temáticas em um quadro que se encontra nos apêndices (*Apêndice C*), com o propósito de cruzar as informações com a tabela dos clássicos apresentada anteriormente. Dessa forma, pude concluir que, das 13 obras<sup>31</sup> inicialmente escolhidas para análise, 7 estão presentes nas indicações bibliográficas pesquisadas. Além disso, importantes trabalhos realizados no campo da História da Educação têm utilizado essas obras como base para suas pesquisas, o que para mim constituiu-se como forte critério para a minha escolha, começar por Werner Jaeger ([1936], 1994), Mario Alighiero Manacorda (1992); Henri Irénée Marrou ([1904], 1993) e Franco Cambi (1999). Acrescento a esses, três trabalhos contemporâneos que utilizam algumas dessas obras ou autores: Inés Dussel e Marcelo Caruso, em *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar* (2003), que fazem um estudo genealógico da sala de aula a partir do medievo até a modernidade; Noguera-Ramirez (2009), que em sua tese de doutoramento, *O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem* (2009), aborda o deslocamento do ensino para a aprendizagem; e Jorge Ramos do Ó (2019), em sua obra *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*, que trata “sobre as tarefas que temos entre mãos em favor da afirmação da palavra plural e da construção do comum, de espaços sociais de encontro e de partilha continuada como aquele que um seminário universitário delimita”. (Ó, 2019, p. 10).

Dessa forma, apresento uma breve sinopse das obras aqui pesquisadas, a fim de oferecer ao leitor algumas referências sobre as mesmas, bem como de seus autores, agrupando-as nas tradições *greco-romana*, *pastoral-cristã* e da *modernidade sólida* e nas *Práticas Pedagógicas Inovadoras*.

---

chamados *impressos*. Dentre esses, sobressaem-se alguns que são considerados documentos promissores para a compreensão da educação de outros tempos destacando-se: os livros didáticos, os periódicos relacionados ao ensino, os jornais, as revistas, os almanaques e os manuais de civilidade. Esses documentos são suportes que registraram de diferentes formas o processo histórico da educação”. (CARVALHO; GRAZZIOTIN, 2016, p. 115). Isso também interfere na escolha das obras clássicas.

<sup>30</sup> Nuccio Ordine, em sua obra *A utilidade do inútil* (2016), trata dessa questão.

<sup>31</sup> Excluí as duas obras relacionadas à inovação por ser uma temática específica à minha pesquisa.

## Capítulo 2.5

---


Das obras analisadas e seus autores:  
uma breve sinopse

## Quadros-resumos das obras analisadas

Quadro 5: Informações das obras utilizadas para análise dos clássicos da tradição greco-romana

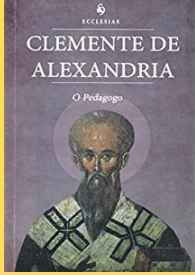

<b>Obra:</b> <i>A República</i>	
<b>Autor:</b> Platão	
<b>Originalmente publicado no século IV a.C.</b>	
<b>Edição utilizada:</b> Brasileira - Martins Fontes, 2 ed.	
<b>Tradução:</b> Anna Lia Amaral de Almeida Prado	
<b>Ano:</b> 2014	
<b>Editora:</b> Martins Fontes	
<b>Resumo:</b> Composta por 10 livros, a República estrutura-se em forma de diálogo estabelecido entre Sócrates e seus interlocutores. A obra traz como um dos objetivos a construção de um projeto educacional para uma cidade justa. Propõe uma teoria pedagógica, mostrando o que pode ser ensinado e do que é preciso para que alguém se torne um filósofo.	
<b>Notas sobre o Autor:</b> Discípulo de Sócrates, Platão (427-347 a.C.) nasceu em Atenas, escreveu inúmeras obras, dentre as quais estão <i>Apologia de Sócrates</i> , <i>Górgias</i> , <i>Protágoras</i> , <i>Fédon</i> , <i>O banquete</i> e <i>Alcibíades I e II</i> . Fundou a Academia de Atenas por volta de 384/383 a.C. e é um dos filósofos que mais tem influenciado o pensamento ocidental. (CAMBI, 1999).	
<b>Obra:</b> <i>Cartas a Lucílio</i>	
<b>Autor:</b> Sêneca	
<b>Originalmente publicado no século I</b>	
<b>Edição utilizada:</b> Portuguesa – Fundação Calouste Gulbenkian	
<b>Tradução:</b> J.A. Segurado e Campos	
<b>Ano:</b> 2018	
<b>Editora:</b> Calouste Gulbenkian	
<b>Resumo:</b> Composta por 124 cartas enviadas para Lucílio, as Cartas trazem orientações para um modo de vida filosófico, em que num jogo dialógico, Sêneca aconselha seu interlocutor com reflexões morais. Além disso, traz “elementos informativos sobre múltiplos aspectos da vida e da civilização romanas; o facto, enfim, de a natureza dos problemas que suscitam e discutem se revestir de uma pertinência transcendente à época em que foram redigidas e oferecer uma viva fonte de meditação para quem pretenda questionar-se sobre os valores da sociedade em que se insere”. (SEGURADO E CAMPOS, 2018, p. IV-V).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> “Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.-65 d. C.), espanhol romanizado, grande filósofo estoico e grande literato (tragédias célebres) que, numa série de tratados, estudou os diversos aspectos da vida moral (a ira, a clemência, os deveres, o ócio, a tranquilidade etc.), ou então que intervém para indicar modelos de vida que permitam um controle da dor (a <i>Consolatio</i> a Márcia, a Élvia, a Pôlbio etc.), pondo em relevo a Superioridade da moral estoica que pensa o homem como capaz de autodirigir-se e reconhecer-se como parte de um todo, de um mundo sustentado por uma providência ou razão, que cada sujeito deve considerar como princípio da realidade material e humana, e como lei que deve inspirar - como <i>Logos</i> -a própria atuação do homem”. (CAMBI, 1999, p. 113).	
<b>Obra:</b> <i>Instituição Oratória</i>	
<b>Autor:</b> Quintiliano	
<b>Originalmente publicado no final do século I</b>	
<b>Edição utilizada:</b> Brasileira – Ed. Unicamp	
<b>Tradução:</b> Bruno Fregbi Bassetto	
<b>Ano:</b> 2016	
<b>Editora:</b> Unicamp	
<b>Resumo:</b> Composto por 12 livros, a <i>Institutio oratoria</i> foi publicada por volta de 95 d.C., e tem o intuito de formar o bom orador. A obra, além de “tratar da parte técnica da retórica, discorre ainda sobre os métodos, o curriculum, as	

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Parte II – Cenas Metodológicas

práticas e os princípios relativos à formação nessa <i>scientia bene dicendi</i> . Trata-se de um programa pedagógico completo, abrangendo desde os primeiros anos da criança na escola – e mesmo antes da escola – até a formação do orador adulto”. (VASCONCELOS, 2002, p. 207-208).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> “Marco Flávio Quintiliano (35-96 d. C.), espanhol educado em Roma, titular da cátedra de retórica instituída sob Vespasiano e, depois, preceptor dos sobrinhos do imperador Domiciano, publicou pouco antes de morrer a sua <i>Institutio oratoria</i> , que será o manual por excelência do ensino da retórica, fazendo dele o mestre indiscutível, por muitos séculos, da escola ocidental, até o Renascimento”. (CAMBI, 1999, p. 11).	
<b>Obra:</b> <i>Obras Morais: da educação das crianças</i>	
<b>Autor:</b> Plutarco	
<b>Originalmente publicado no século II</b>	
<b>Edição utilizada:</b> Portuguesa – Universidade de Coimbra	
<b>Tradução:</b> Joaquim Pinheiro	
<b>Ano:</b> 2008	
<b>Editora:</b> Universidade de Coimbra	
<b>Resumo:</b> <i>Da educação das crianças</i> foi, possivelmente, escrito entre nos séculos I ou II, sendo “o único tratado da Antiguidade, especificamente dedicado à pedagogia, que nos chegou na íntegra, facto que lhe confere o direito de ser um documento indispensável para qualquer estudo de história da educação no Ocidente”. (PINHEIRO, 2008, p. 9).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> Nasceu por volta de 46 na Beócia e morreu em Delfos em 120, estudou na Academia de Atenas e teve forte influência do pensamento platônico. Em suas obras “circula o modelo da formação do caráter que faz convergir de modo harmônico ‘natureza’, ‘discurso’, ‘hábito’, que valoriza a obra do mestre (que aconselha e orienta), que sublinha o papel do meio na educação e, por fim, o objetivo ético-filosófico deste processo”. (CAMBI, 1999, p. 97).	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 6: Informações das obras utilizadas para análise da *tradição pastoral-cristã*


<b>Obra:</b> <i>O Pedagogo</i>	
<b>Autor:</b> Clemente de Alexandria	
<b>Originalmente publicado em 202</b>	
<b>Edição utilizada:</b> 1 ed. brasil.	
<b>Tradução:</b> Iara Faria e José Eduardo Câmara de Barros Carneiro	
<b>Ano:</b> 2014	
<b>Editora:</b> Ecclesiae	
<b>Resumo:</b> <i>O Pedagogo</i> é um texto composto de conselhos de conduta dirigido “a cristãos depois da sua conversão e do seu baptismo – e não, como por vezes se disse, a pagãos a caminho da Igreja. E propõe-lhes uma regra de vida precisa, concreta e quotidiana. Trata-se aqui de um texto que tem objectivos comparáveis aos conselhos de conduta que os filósofos helenísticos podiam dar e a comparação entre eles pode, em tais condições, ser válida”. (FOUCAULT, 2019, p. 23).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> O filósofo platônico, nasceu em Atenas no ano 150 e morreu em Jerusalém em 215. Convertido ao cristianismo, “destaca os níveis de interpretação das escrituras e estabelece paralelos com a tradição de outras culturas, tais como a grega e a egípcia. Pelo seu destaque às características esotéricas do Cristianismo é precursor de Orígenes, Gregório de Nissa e Dionísio Areopagita”. (ALMEIDA, 2009, p. 1).	
<b>Obra:</b> <i>Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito das letras gregas</i>	
<b>Autor:</b> São Basílio de Cesaréia	
<b>Originalmente publicado em:</b> 370-375	
<b>Edição utilizada:</b> Revista de estudos clássicos e tradutórios	
<b>Tradução:</b> Bruno Salviano Gripp	
<b>Ano:</b> 2019	



<b>Editora:</b> Rónai: Revista de estudos clássicos e tradutórios	
<b>Resumo:</b> Composto de 10 capítulos, a obra <i>Discurso aos jovens</i> busca aproximar a literatura pagã da filosofia cristã, em que na primeira parte (dos capítulos II a VI) dedica-se à análise da literatura profana em sua utilidade para a vida espiritual. Na segunda parte (capítulos VII–X) “ressalta os louváveis comportamentos e exemplos encontrados na cultura e na vida dos pagãos, cuja utilidade prática não se deve de modo algum negligenciar. Basílio conclui a obra (Capítulo X, 8-9) vinculando suas reflexões finais com o proêmio e exortando os jovens a seguirem as orientações, tanto no presente quanto no futuro”. (LETENSKI, 2019, p. 56-57).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> “Basílio nasceu e viveu no período conhecido como ‘idade de ouro’ da patrística. Nesse período, ocorreram grandes mudanças e transformações sociais, principalmente a ascensão da aristocracia dos grandes latifundiários ao poder, que é de extrema importância para a compreensão de Basílio e sua ação. Descende de família rica, numerosa e de tradição cristã. [...] Seus anos de juventude foram marcados por frequentes viagens. Depois dos estudos fundamentais em sua cidade, foi enviado a Bizâncio, Antioquia e Atenas para completar os cursos de aperfeiçoamento. [...] Sua ação era movida para uma vida comunitária que evitasse as excentricidades praticadas por alguns anacoretas e para promover um esforço teológico e exegético para equilibrar a vida monástica”. (FRANGIOTTI, 1999, p.10-12).	
<b>Obra:</b> <i>Confissões</i>	
<b>Autor:</b> Santo Agostinho	
<b>Originalmente publicado no ano</b> 400	
<b>Edição utilizada:</b> Coleção Textos Clássicos de Filosofia	
<b>Tradução:</b> Arnaldo do Espírito Santo; João Beato; Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel.	
<b>Ano:</b> 2008	
<b>Editora:</b> Universidade da Beira Interior	
<b>Resumo:</b> Nesta obra, Agostinho confessa sua verdade e pede perdão a Deus, “seu único e verdadeiro interlocutor nesse longo e misterioso diálogo, que, à primeira vista, mais parece um monólogo interior de si consigo mesmo, antes que um olhar mais atento aí descubra o mestre interior, a verdade substancial que paira por toda a parte, disponível para todos, respondendo a todos os que a consultam”. (FREITAS, 2008, p. 7-9).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> Nascido em Tagaste, Argélia, em 13 de novembro de 354, Aurelius Augustinus, é considerado um dos mais importantes teólogos do cristianismo, tendo escrito, dentre outros, <i>Sobre a Doutrina Cristã</i> , <i>Confissões</i> , <i>Sobre a Livre Escolha da Vontade</i> . Teve muita aproximação à filosofia pagã (maniqueísmo, hedonismo e ceticismo), convertendo-se ao cristianismo por volta dos 30 anos. Morreu em 430, em Hipona, lugar onde era bispo. (CAMBI, 1999; FREITAS, 2008).	
<b>Obra:</b> <i>De Magistro</i>	
<b>Autor:</b> Santo Agostinho	
<b>Originalmente publicado em</b> 389	
<b>Edição utilizada:</b> Brasileira – Ed. Paulus, 1 ed.	
<b>Tradução:</b> Agostinho Belmonte	
<b>Ano:</b> 2008	
<b>Editora:</b> Paulus	
<b>Resumo:</b> Neste diálogo estabelecido com seu filho Adeodato, Agostinho desenvolve uma linha de raciocínio em torno do ensino, em que a linguagem tem um papel de destaque. “Na atividade intelectual de busca de Agostinho, encontramos duas séries de exigências: em primeiro lugar, a <i>exigência filosófica</i> : quem busca é aquele que se acha em uma condição intermediária entre o saber e a ignorância; certamente ignora, mas em sua própria ignorância já possui o pressentimento do saber que lhe falta, pelo qual pergunta, e sua interrogação é o ato primeiro e essencial de seu pensamento em busca de conhecimento. Em segundo lugar, uma <i>exigência religiosa</i> : para Agostinho, o <i>procurar</i> ( <i>quaerere</i> ) tem sentido e relação com a felicidade e a sabedoria, na medida em que, graças à promessa de Cristo, estamos seguros de encontrar, finalmente, a Verdade”. (SANTOS, 2008, p. 14).	


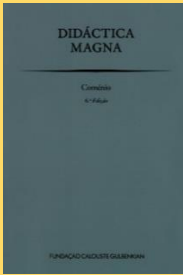
<b>Obra:</b> <i>Regra de São Bento</i>	
<b>Autor:</b> São Bento	
<b>Originalmente publicado no século VI</b>	
<b>Edição utilizada:</b> 2. Ed. brasileira	
<b>Tradução:</b> Dom João Evangelista Enout, OSB	
<b>Ano:</b> 1980	
<b>Editora:</b> Lúmen Christ	
<p><b>Resumo:</b> As Regras Beneditinas tratam da organização da vida monástica, e foi escrita por São Bento, na Abadia de Monte Cassino, entre o ano 530 até sua morte, em 547. “Cada mosteiro devia ser autossuficiente e cada monge era submetido a uma intensa vida de ascese e ao princípio do <i>‘ora. et Labora.’</i>, que atribuía ao trabalho manual um papel crucial (sete horas por dia) na formação individual e na vida da comunidade. Neste quadro de vida espiritual, um papel não tão central era atribuído à atividade intelectual: como intervenção corretiva do ócio e como leitura dos livros sagrados, embora fosse lembrada a atividade de escrita (duas horas por dia)”. (CAMBI, 1999, p. 132).</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> Nasceu por volta de 480, em Núrsia, em uma família abastada. “Formado em Roma, retirou-se como eremita para Subiáco, acompanhado por outros jovens, onde fundou um primeiro mosteiro, em 529. Fundou depois o de Monte Cassino, que renovou radicalmente a tradição monástica e fixou a organização da vida dos monges numa <i>Regra</i>. rigorosa e minuciosa”. (CAMBI, 1999, p. 132).</p>	
<b>Obra:</b> <i>Didascálicon: da arte de ler</i>	
<b>Autor:</b> Hugo de São Vitor	
<b>Originalmente publicado em 1127</b>	
<b>Edição utilizada:</b> Brasileira – Editora da Universidade São Francisco, 2007.	
<b>Tradução:</b> Antonio Marchionni	
<b>Ano:</b> 2007	
<b>Editora:</b> Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco	
<p><b>Resumo:</b> “<i>Da arte de ler</i> é, antes de tudo, um texto de filosofia. Nele não se faz recurso à autoridade dos livros sagrados, como faria a teologia. Nele, tudo é explicado com a luz da razão, como faz a filosofia. Mesmo quando, nos 3 últimos livros, Hugo ensina como ler os livros sagrados, o faz numa compostura racional. Trata-se, claramente, de uma filosofia cristã, cujo ponto de partida é a existência do Ser Transcendente, Deus, que dá ao mundo a existência (causa agente), a forma (causa formal), a matéria (causa material), a finalidade (causa final). Deus, em <i>Da arte de ler</i>, é definido por Hugo sobretudo com a palavra <i>Ração (Ratio)</i>”. (MARCHIONNI, 2007, p. 12).</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> “Nasceu provavelmente em 1096 na Saxônia, hoje parte da Alemanha. Ainda jovem sentiu a vocação religiosa e mudou-se para Paris a fim de encontrar melhores condições de formação. Paris, naquela época, era um dos principais centros do renascimento cultural que então se verificava na Europa. Lá, ingressou no Mosteiro de São Vitor, recém fundado por Guilherme de Champeaux, onde permaneceu até a sua morte em 1141. Tornou-se professor de Teologia na escola do mosteiro e logo recebeu a incumbência de organizá-la o que o fez transformar-se no principal mestre da escola e um dos mais admiráveis exemplos de toda a história da Pedagogia. Diferindo de outras correntes, para Hugo de São Vitor, a Pedagogia deveria conduzir à contemplação e esta deveria acontecer no ambiente escolar”. (BOLETA, 2008, p. 31).</p>	
<b>Obra:</b> <i>De Magistro</i>	
<b>Autor:</b> São Tomás de Aquino	
<b>Originalmente publicado em 1259</b>	
<b>Edição utilizada:</b> UNISAL Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2000	
<b>Tradução:</b> Maurílio J. O. Camello	
<b>Ano:</b> 2000	
<b>Editora:</b> Centro Universitário Salesiano de São Paulo	

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Parte II – Cenas Metodológicas

<b>Resumo:</b> Este texto compõe as Questões Discutidas sobre a Verdade, resultado das discussões disputadas que ocorriam nas universidades medievais, de método escolástico. Homônimo ao texto de Santo Agostinho, dedica-se à problemática do ensino e de quem tem – ou não – o direito de ser chamado de mestre.	
<b>Notas sobre o Autor:</b> Nasceu na Itália em 1225 e morreu no mesmo país no ano de 1274. “Dentro da antiga tradição de encaminhar um filho para a vida religiosa, ainda pequeno foi doado como oblato ao mosteiro de Monte Cassino, tendo lá permanecido de 1230 até 1239. Entre 1239 e 1244 estudou Artes (Filosofia) na universidade de Nápoles, e nela Tomás tomou o primeiro contato” (DE BONI, 2018, p. 8-9) com o pensamento aristotélico e com a filosofia árabe. Foi professor na Universidade de Paris e escreveu uma quantidade bastante grande de obras, dentre as quais está a Suma Teológica.	
<b>Obra:</b> <i>Sobre o Modo de Estudar — o “De Modo Studendi”</i>	
<b>Autor:</b> São Tomás de Aquino	
<b>Originalmente publicado no século XIII</b>	
<b>Edição utilizada:</b> 1 ed. brasil.	
<b>Tradução:</b> Jean Lauand	
<b>Ano:</b> 1994	
<b>Editora:</b> Orig. publ.: "Cadernos de História e Filosofia da Educação" EDF-FEUSP, vol. II, n. 3, 1994.	
<b>Resumo:</b> “O <i>De modo studendi</i> é uma carta de autoria de Tomás de Aquino, aconselhando sobre o modo de estudar. [...] O destinatário da carta <i>De modo studendi</i> , um tal ‘irmão João’, é um dominicano jovem, iniciando seus estudos, e afoito por mergulhar no ‘oceano da sabedoria’, resolveu escrever ao mestre consumado, perguntando sobre atalhos. [...] Já no início da carta, Tomás, referindo-se à tarefa de obter o conhecimento, emprega sugestivamente o gerúndio <i>acquirendo</i> , adquirindo como que a indicar que a formação intelectual é mais um contínuo processo do que pacífica posse decorrente de uma ação que se perfaz de uma vez”. (LAUAND, 1994, p. 1-3).	



Fonte: Elaborado pela autora (2020).


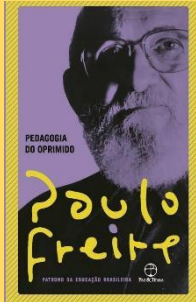
Quadro 7: Informações das obras utilizadas para análise da *tradição da modernidade sólida*


<b>Obra:</b> <i>O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum</i>	
<b>Autor:</b> Pe. Leonel Franca S.J.	
<b>Originalmente publicado em:</b> 1599	
<b>Edição utilizada:</b> 2. ed. brasil.	
<b>Tradução:</b> PE. Leonel Franca S.J.	
<b>Ano:</b> 2019	
<b>Editora:</b> Kirion	
<b>Resumo:</b> A obra sistematiza a organização das escolas da Companhia de Jesus, com base na experiência obtida em seus colégios. “A rede de Colégios, que os Jesuítas criaram em toda a Europa, constituiu efetivamente um sistema escolar dotado de um plano de estudos e regulamento próprios, cuja experiência se deve a uma reflexão prévia, que acompanhou anos de experiência, em todas as províncias. Depois de muitas reformulações feitas, ao longo de meio século, virá a ser finalmente aprovada em 1599, com o título de <i>Ratio atque Institutio Studiorum</i> ”. (ROSA, 2017, p. 26).	
<b>Notas sobre o Autor:</b> “A Companhia de Jesus fundada sob a égide de Santo Inácio de Loyola e aprovada por Paulo III, a 27 de setembro de 1540, através da Bula <i>Regimini Militantis Ecclesiae</i> , cuja formulação foi reelaborada a 21 de julho de 1550 pela Bula <i>Exposcit Debitum</i> de Júlio III, tinha como objetivos principais: a pregação, a prática da caridade e educação da juventude”. (ROSA, 2017, p. 23).	
<b>Obra:</b> <i>Didáctica Magna</i>	
<b>Autor:</b> João Amós Comênio	
<b>Originalmente publicado em</b> 1649	
<b>Edição utilizada:</b> 6. ed. portuguesa	
<b>Tradução:</b> Joaquim Ferreira Gomes	
<b>Ano:</b> 2015	
<b>Editora:</b> Fundação Calouste Gulbenkian	

<p><b>Resumo:</b> Essa obra consiste num minucioso tratado pedagógico de pretensões universais, pois seu método pretende ensinar tudo a todos, em que os “fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado”. (COMÊNIO, 2015, p. 43).</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> João Amos Comênio nasceu na Morávia, em 1592 e morreu em Amsterdã em 1670. Professor e pastor, é considerado o pai da Didática. Publicou um número considerável de obras, dentre as quais, <i>Didática Magna</i> e <i>Consulta Universal Sobre o Melhoramento dos Negócios Humanos</i>. (CAMBI, 1999).</p>	
<p><b>Obra:</b> <i>Emílio ou Da Educação</i></p>	
<p><b>Autor:</b> Jean-Jacques Rousseau</p>	
<p><b>Originalmente publicado em</b> 1762</p>	
<p><b>Edição utilizada:</b> 3. ed. brasileira</p>	
<p><b>Tradução:</b> Sérgio Milliet</p>	
<p><b>Ano:</b> 1979</p>	
<p><b>Editora:</b> Difel, Difusão Editorial S. A.</p>	
<p><b>Resumo:</b> Organizado em 5 livros, Emílio é um tratado filosófico em forma de romance. Propõe uma educação em que a liberdade e o interesse da criança tomam centralidade, que se vai compondo à medida em que seu personagem-filho, vai crescendo. É nesse cotidiano que o filósofo adentra em questões filosóficas e educativas. A pureza do homem e sua corrupção pela sociedade é uma das teses por ele defendidas nessa obra.</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> Jean-Jacques Rousseau nasceu na Suíça em 1712 e faleceu na França em 1778. Viveu em uma “época em que muitas crenças e instituições hoje assumidas como ‘naturais’ foram formadas ou consolidadas, desde a família, passando pela educação, até a organização do Estado. De modo geral, ele denuncia uma sociedade que legitima as desigualdades e onde a vida em comum é regida por convenções e formalismos”. (STRECK, 2008, p. 12-13).</p>	
<p><b>Obra:</b> <i>Sobre a pedagogia</i></p>	
<p><b>Autor:</b> Immanuel Kant</p>	
<p><b>Originalmente publicado em</b> 1803</p>	
<p><b>Edição utilizada:</b> 2. Ed. brasil.</p>	
<p><b>Tradução:</b> Francisco Cock Fontanella</p>	
<p><b>Ano:</b> 1999</p>	
<p><b>Editora:</b> Unimep</p>	
<p><b>Resumo:</b> No opúsculo <i>Sobre a Pedagogia</i>, Kant inicia afirmando a importância da educação para o homem. Diz ele: “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. (KANT, 1999, p. 11). A educação moralidade é o fim último da educação. Diferentemente de Rousseau, para Kant é por meio da educação que o homem deixa seu estado de selvageria para a humanidade por uso da razão e por meio da disciplina.</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> Nasceu na Prússia em 1724 e lá morreu em 1804. “Kant viveu a fase do processo da revolução na França a distância, [...] acompanhou e conviveu com o duelo entre racionalismo e empirismo tendo como seus principais interlocutores o racionalismo de Leibniz via Wolf e o empirismo de Hume, que contribuiu para superar o dogmatismo que defendia. No que diz respeito à educação, além de viver no contexto e época em que a educação se tornou preocupação central para o iluminismo, dialogou principalmente com o pensamento de Rousseau mesmo chegando a divergir-se dele”. (DALBOSCO, 2016, p. 653).</p>	




<b>Obra:</b> <i>Pedagogia Geral</i>	
<b>Autor:</b> Johan Herbart	
<b>Originalmente publicado em</b> 1806	
<b>Edição utilizada:</b> 1 ed. portuguesa	
<b>Tradução:</b> Ludwig Scheidl	
<b>Ano:</b> 2003	
<b>Editora:</b> Fundação Calouste Gulbenkian	
<p><b>Resumo:</b> Segundo Dalbosco (2018, p. 6), Herbart “revolucionou o pensamento pedagógico contemporâneo, inovando a teoria educacional escolar, sobretudo, por causa da ideia de instrução educativa (erzieherischer Unterricht). A investigação da tipologia tripartite da ação pedagógica segue a própria arquitetônica da obra: o governo das crianças é tratado no primeiro livro; a instrução educativa, no segundo livro; e, por fim, a disciplina é tema do terceiro livro. Cada um dos três tipos de ação pedagógica possui princípios e finalidades específicas: a ação pedagógica de governo volta-se para o cultivo da impetuosidade selvagem da criança; o ensino como instrução educativa visa à formação do interesse múltiplo; e a disciplina possui a meta da formação moral do caráter. Todos esses três tipos de ação pedagógica estão ancorados na ideia de educação geral que possui como meta oferecer a formação múltipla ao sujeito educacional”.</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> “Johann Fredrich Herbart (1776-1841) passou convencionalmente para a história da pedagogia como pedagogo conservador, que teria menosprezado, em nome da defesa intransigente dos conteúdos e do papel diretivo do professor, a posição ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem. Esta leitura estandardizada de seu pensamento é solidificada pelas diferentes reformas pedagógicas europeias do final do século XIX e início do século XX”. (DALBOSCO, 2018, p. 2).</p>	
<b>Obra:</b> <i>Experiência e Educação</i>	
<b>Autor:</b> John Dewey	
<b>Originalmente publicado em</b> 1938	
<b>Edição utilizada:</b> 2. ed. brasileira	
<b>Tradução:</b> Anísio Teixeira	
<b>Ano:</b> 1976	
<b>Editora:</b> Cia. Editora Nacional	
<p><b>Resumo:</b> “Numa análise penetrante das escolas tradicionais e das escolas “progressivas” ou “novas”, Dewey aponta lucidamente os defeitos de umas e outras. O volume não é, entretanto, de modo algum, obra de controvérsia. Mais uma vez, o filósofo, considerando os problemas de educação do nosso tempo, interpreta e formula o sentido de uma filosofia de experiência e as implicações do método científico em educação, dando-nos, à maneira de Claude Bernard, para a medicina, as bases para uma ciência experimental de educação. Descreve e ilustra, concretamente, o que é uma situação de aprendizagem, em que se efetiva, pela experiência, a aquisição do saber, o sentido e a significação de liberdade, de disciplina, de autoridade e controle, de atividades e da organização das matérias de estudo e ensino são expostos no livro dentro do contexto de experiência educativa, como processo cujos princípios dominantes são continuidade e interpretação”. (TEIXEIRA, 1976, p. ix).</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> John Dewey nasceu em 1859 e morreu em 1952 nos Estados Unidos. “Filho de comerciante, graduou-se na Universidade de Vermont, vinte anos depois e, após um breve período como professor na Pensilvânia e em Vermont, continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins [...] foi membro fundador do Clube de Doutores de Michigan, que fomentou a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior do estado. Quando o presidente da recém-fundada Universidade de Chicago, William Rainey Harper, o convidou para a nova instituição, Dewey insistiu para que sua nomeação incluísse a direção de um novo departamento de Pedagogia, conseguindo que se criasse uma “escola experimental” para pôr suas ideias à prova. Durante os dez anos que passou em Chicago (1894-1904), Dewey elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escola que requeria seus princípios”. (WESTBROOK, 2010, p. 13-14).</p>	

<p><b>Obra:</b> <i>Tecnologia do Ensino</i></p> <p><b>Autor:</b> Burrhus Frederic Skinner</p> <p><b>Originalmente publicado em</b> 1968</p> <p><b>Edição utilizada:</b> 1. ed. brasileira</p> <p><b>Tradução:</b> Rodolpho Azzi</p> <p><b>Ano:</b> 1972</p> <p><b>Editora:</b> Ed. da Universidade de São Paulo</p>	
<p><b>Resumo:</b> Nesta obra, Skinner defende que o ensino se trata de arranjar contingências de reforço para que o aluno aprenda. Ao longo do texto, discute de que maneiras tais contingências podem ser efetivadas, considerando a ocasião em que o comportamento ocorre, e suas decorrências. Para tal o professor deve atentar para os comportamentos dos alunos e dos comportamentos esperados e empregar reforçadores adequados aos comportamentos esperados.</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> O psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner nasceu em 1904 e morreu em 1990 nos Estados Unidos. Foi professor da Universidade de Harvard e realizou experiências com ratos e pombos para entender o comportamento. Criou a <i>máquina de ensinar</i> e fundou uma escola de psicologia experimental em comportamento. “Tratou o comportamento como um evento natural, com regularidade e passível de ser estudado cientificamente e, com seu modelo de ciência, estudou o comportamento dos organismos, preocupado principalmente com o comportamento humano, interessado em identificar as variáveis das quais o comportamento é função”. (CUNHA, 2004, p. 93).</p>	
<p><b>Obra:</b> <i>Pedagogia do oprimido</i></p> <p><b>Autor:</b> Paulo Freire</p> <p><b>Originalmente publicado em</b> 1968</p> <p><b>Edição utilizada:</b> 17 ed. brasileira</p> <p><b>Tradução:</b></p> <p><b>Ano:</b> 1987</p> <p><b>Editora:</b> Paz e Terra</p>	
<p><b>Resumo:</b> Escrito enquanto exilado no Chile, <i>Pedagogia do Oprimido</i> traça importantes questionamentos sobre a educação. Freire toma a palavra como importante vetor de transformação social. Nesta obra, organizada em 4 partes, fala sobre a consciência oprimida e a opressora; da pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, em que os homens lutam por sua libertação; sobre a cultura do silêncio. Discute o que entende por educação bancária e aponta que os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo, por meio de educação problematizadora. Para Freire, a emancipação dos sujeitos se dá por meio de uma relação que supere a dicotomia educador-educando.</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife em 1921 e faleceu em São Paulo em 1997. Educador e filósofo, a “convite do governo Goulart, Freire coordenou, no Brasil, o Programa Nacional de Alfabetização, usando o ‘Método’ de alfabetização criado por ele e que deveria atingir 5 milhões de adultos, [...] Como o ‘Método Paulo Freire’ não trata apenas de alfabetizar, mas também de politizar, os alfabetizados eram levados a perceber as injustiças que os oprimiam e a necessidade de buscar mudanças, através de organizações próprias - o que fez com que passassem a ser identificados como ameaça. Assim, o Programa foi extinto pelo governo militar em abril de 1964, menos de 3 meses após ter sido oficializado. [...] Depois de 16 anos de exílio, Paulo Freire voltou ao Brasil, em 1980. Lecionou em importantes universidades como UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e foi, aos poucos, reconhecendo e reaprendendo seu país”. (Instituto Paulo Freire - <a href="https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira">https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira</a>).</p>	

<b>Obra:</b> <i>Para onde vai a educação?</i>	
<b>Autor:</b> Jean Piaget	
<b>Originalmente publicado em</b> 1971	
<b>Edição utilizada:</b> 2. ed. portuguesa	
<b>Tradução:</b> Ivette Braga	
<b>Ano:</b> 1990	
<b>Editora:</b> Livros Horizonte, Lisboa	
<p><b>Resumo:</b> “<i>Para onde vai e educação?</i>” foi redigido em 1971, em honra da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, órgão dependente da UNESCO. <i>O direito à educação no mundo moderno</i> veio a lume em <i>Les Droits de l’esprit</i>, coleção ‘Droits de l’homme’, publicado pela UNESCO. Librairie du Recueil Sirey, Paris, 1948”. (BIBLIOTECA DO EDUCADOR, 1990, p. 107). A obra é composta, portanto, desses 2 opúsculos, em que no primeiro, Piaget faz uma retrospectiva e apresenta uma prospecção aos problemas educacionais de então. Na segunda parte, discute o pleno direito à educação, expresso na Declaração Universal dos Direitos do Homem, traçando importantes questionamentos sobre o referido direito.</p>	
<p><b>Notas sobre o Autor:</b> Jean William Fritz Piaget nasceu em 1896 e morreu em 1980, na Suíça. “Estudou Ciências Naturais na Universidade de Neuchâtel. Frequentou a Universidade de Zurique onde contactou com a psicanálise. Trocou depois a Suíça pela França onde efectuou os seus primeiros estudos experimentais de psicologia do desenvolvimento. [...] Como epistemólogo, procurou determinar cientificamente o processo de construção do conhecimento. Nos últimos anos da sua vida centrou os seus estudos no pensamento lógico-matemático”. <a href="https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/seminario/piaget/biografia.htm">https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/seminario/piaget/biografia.htm</a></p>	


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 8: Informações das obras utilizadas para análise das *práticas pedagógicas inovadoras*

<b>Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI – Vol. 1</b>		
		
Florianópolis, SC: Bookess, 2015.		
<b>Informações gerais sobre a obra</b>		
A obra é composta por uma coletânea de 16 artigos (incluindo a Introdução) escritos por diversos autores especialmente para esta coleção. Cada artigo aborda uma temática específica. Este volume possui 324 páginas.		
<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>
Ecosistema de inovação na educação: uma abordagem conectivista (p. 9-32)	Aldrwin Hamad; Rogério Cid Bastos; Clarissa Stefani Teixeira; Celsson Lima	“Apresentar um panorama do estado da arte de alguns conceitos ligados aos ecossistemas de inovação na educação”. (HAMAD <i>et al</i> , 2015, p. 9).
Cluster de Inovação na Educação: estratégias para a melhoria da educação e competitividade organizacional (p. 33-48)	Clarissa Stefani Teixeira; Lucia gomes Vieira Dellagnelo; Diego Calegari; Rui Luiz Gonçalves; Silvio Kotujansky	“Demonstrar as estratégias realizadas para a organização do Cluster de Inovação na Educação do Estado de Santa Catarina identificando os principais resultados da inter-relação do sistema de educação”. (TEIXEIRA <i>et al</i> , 2015, p. 33).
Crítérios e Indicadores de Inovação na Educação (p. 49-60)	Carolina Schmitt Nunes; Marina Keiko Nakayama; Ricardo	“Apresentar o conceito de inovação educacional e os seus respectivos critérios e indicadores. Problematisa as dificuldades atuais na educação brasileira e mostra a

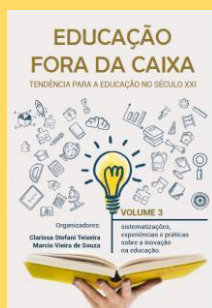
	Azambuja Silveira; Clarissa Stefani; Diego Calegari	proposta de valorizar iniciativas inovadoras como forma de conhecer melhor as soluções que ocorrem no atual contexto”. (NUNES <i>et al.</i> , 2015, p. 49).
A escola e as competências para o século XXI (p. 61-82)	Nágila Cristina Hinckel	“Abordar os impactos das modificações sociais e da inserção da tecnologia no contexto educacional, principalmente no que tange ao papel da escola; as competências necessárias para professores e estudantes nesta sociedade, contextualizando estes elementos com as modificações na legislação e nas diretrizes educacionais vigentes no país”. (HINCKEL, 2015, p. 61-62).
Construindo competências para o século XXI: dilemas e reflexões do professor pesquisador (p. 83-102)	Marina Patrício de Arruda; Marilu Diez Lisboa	“Discute o preparo de estudantes de nível superior para uma futura inserção no mundo do trabalho, focando no desafio profissional do professor do século XXI”. (ARRUDA; LISBOA, 2015, p. 83).
A Epistemologia de Baudrillard e Educação Digital (p. 103-118)	Francisco Antonio Pereira Fialho; Marcio Vieira de Souza; Vilson Martins Filho	“Investiga a epistemologia pós-moderna de Jean Baudrillard, revisa alguns conceitos fundamentais e, por meio de análise crítica e bibliométrica, apresenta considerações sobre estudos desta natureza em três diferentes bases de dados em estudos dos últimos dez anos”. (FIALHO <i>et al.</i> , 2015, p. 103-104).
A tecnologia digital como recurso facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes da geração Z (p. 119-138)	Rita de Cassia Clark Teodoroski; Carolina Schmitt Nunes; Cecília Estela Giuffra Palomino; Marina Keiko Nakayama	“Conhecer o estado da arte a partir das publicações científicas nacionais e internacionais que relacionam o uso da tecnologia no processo de aprendizagem dos estudantes da ‘geração Z’”. (TEODOROSKI <i>et al.</i> , 2015, p. 122).
Educando para a criatividade: de Rubem Alves a Ken Robinson (p. 167-188)	Francisco Antonio Pereira Fialho	“Avançar na resposta a pergunta colocada por Paulo Freire: Educar para que?” (FIALHO, 2015, p. 167).
Muito além do Maker: esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos (p. 189-208)	Moisés Zylbersztajn	“Na busca por uma pedagogia que privilegie o protagonismo do aluno, que produza colaboração e criatividade, atitude crítica e autonomia, escolas e educadores analisam a possibilidade de montarem oficinas de invenções em seus espaços livres”. (ZYLBERSZTAJN, 2015, p. 189).
Jogos Eletrônicos e Educação (p. 209-248)	Fernando Cardoso Hax; Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho	“A Aprendizagem Baseada em Jogos Eletrônicos mostra que é possível aliar a ludicidade inerente aos jogos eletrônicos a uma proposta de ensino dinâmica e adaptada à realidade dos alunos”. (HAX; FILHO, 2015, p. 210).
Acessibilidade ao conteúdo no contexto das tecnologias educacionais (p. 249-264)	Fabiane Beletti Ferreira; Tania Oliveira Zehetmeyr; Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho; Suzana Mendonça Abreu	“Apresenta o conceito de tecnologias assistivas a partir do conceito geral de tecnologia passando pela definição de tecnologias educacionais. A partir destas definições destaca-se a importância da tecnologia assistiva para a promoção da autonomia das pessoas com deficiência e a acessibilidade a conteúdo para exercício pleno da cidadania, particularmente no contexto educacional”. (FERREIRA <i>et al.</i> , 2015, p. 249).
A escola como promotora de novos empreendedores na economia criativa global (p. 265-282)	Rafael Pereira Ocampo Moré	“Os jovens e adultos egressos do ensino médio buscam conhecimentos e processos de aprendizagem inovadores que contribuam na identificação de novas oportunidades de trabalho, em que novos conceitos e o estímulo à cultura empreendedora representem elementos essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e empresarial”. (MORÉ, 2015, p. 265).
Modelo de Sistema Tutorial Inteligente para Ambientes Virtuais de Aprendizagem baseado em Agentes	Cecília Estela Giuffra Palomino; Ricardo Azambuja Silveira; Marina Keiko Nakayama	“Propõe um modelo de STI, baseado em agentes integrados com um AVA, para fornecer adaptatividade levando em conta o desempenho dos alunos nas atividades propostas pelo professor”. (PALOMINO <i>et al.</i> , 2015, p. 283).



Práticas utilizadas pelos coordenadores de uma instituição educacional baseadas na gestão do conhecimento (p. 303-321)	Marcelo Macedo; Silvestre Labiak Júnior; Heloisa Mendonça Sousa do Ó Benzi; Louise de Lira Roedel Botelho; Evelin Priscila Trindade; Agatha Depiné	“Investiga a importância da gestão do conhecimento nos cursos de graduação, bem como os recursos e habilidades necessárias para a coordenação dos cursos para que se possa articular e promover a gestão, a fim de tornar o espaço um ambiente acadêmico para o aprendizado e troca de conhecimentos”. (MACEDO <i>et al</i> , 2015, p. 303).
<b>Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI – Vol. 2</b>		
 <p><b>Florianópolis: Perse, 2017.</b></p>		
<b>Informações gerais sobre a obra</b>		
A obra é composta por uma coletânea de 7 artigos escritos por diversos autores especialmente para esta coleção. Cada artigo aborda uma temática específica. Este volume possui 210 páginas.		
<b>Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>
Ecossistema de inovação na educação de Santa Catarina (p. 11-30)	Clarissa Stefani Teixeira; Ana Cristina da Silva Tavares Ehlers; Diego Calegari; Aldrwin Hamad; Cássio David Borralho Pinheiro; Celson Pantoja Lima; Rayse Kiane de Souza	“Mapear os atores ligados ao ecossistema de inovação na educação, utilizando como case o Estado de Santa Catarina”. (TEIXEIRA <i>et al</i> , 2017, p. 14).
Uma revisão narrativa sobre soluções para aprendizagem em rede baseada em problemas (p. 31-64)	Giovanni Ferreira de Farias; Fernando José Spanhol; Márcio Vieira de Souza	“Compreender os fundamentos deste método de aprendizagem* com o maior nível de abstração possível, de forma a propiciar a compreensão do seu modo de implementação de acordo com uma descrição simplificada do mesmo, a fim de facilitar a compreensão dos conceitos que virão em seguida”. (FARIAS <i>et al</i> , 2017, p. 34). * Os autores se referem a PBL ( <i>Problem Based Learning</i> )
Um modelo de organização educacional híbrida com base na gestão do conhecimento (p. 65-88)	Greicy Kelli Spanhol Lenzi; Mauricio Capobianco Lopes	“Nonaka e Konno (1998) apresentaram o conceito de “ba”, sendo este um espaço compartilhado para a criação e consequente compartilhamento do conhecimento. Este conceito é uma plataforma voltada a proporcionar avanços no conhecimento individual e no conhecimento coletivo da organização, embasando o modelo SECI que representa os fundamentos para a conversão do conhecimento nas organizações. [...] Embora os estudos apresentados por Nonaka e Konno (1998) estejam focados no contexto organizacional, este estudo busca apresentar sua aplicabilidade no contexto da educação superior”. (LENZI; LOPES, 2017, p. 67-68).
Desafios e perspectivas da formação do pedagogo na modalidade a distância (p. 89-116)	Solange Cristina da Silva; Karina Marcon; Roselaine Ripa	“Promover uma discussão sobre os desafios e perspectivas na formação inicial de Pedagogos na Educação a Distância (EaD)”. (SILVA <i>et al</i> , 2017, p. 91).
Alfabetização digital, transmídia e acessibilidade: desafios e oportunidades na educação (p. 117-144)	Lane Primo; Vânia Ulbricht	“Apresenta os resultados de uma investigação na temática Educação e Acessibilidade com o foco em transmídia à luz dos destaques do Horizon Report 2016”. (PRIMO; ULBRICHT, 2017, p. 121).

Evolução dos estudos teórico-empíricos associados à utilização das tecnologias interativas na educação: uma análise bibliométrica (p. 145-184)	Robson Rodrigues Lemos; Patrícia Jantsch Fiuza; Patrícia de Sá Freire	“Compreender a evolução e as variáveis teórico-empíricas relacionados à utilização das tecnologias interativas na educação identificando as escolas invisíveis, as produções científicas em diversas áreas do conhecimento, as possíveis lacunas e oportunidades de futuras pesquisas sobre o tema”. (LEMOS <i>et al</i> , 2017, p. 148).
Criatividade para novas experiências na educação a distância (p. 185-205).	Fernando José Spanhol; Andreza Regina Lopes da Silva; Juliana Bordinhão Diana; Marcio Vieira de Souza	“Apresentar subsídios para que se possa caminhar ao encontro de ações e práticas que contribuam com a discussão da criatividade na perceptiva interdisciplinar e inovadora da educação por um ensino híbrido. As considerações finais são os lampejos de ciência de serviços para saber a direção da Educação, numa perspectiva de cenário futuro”. (SPANHOL <i>et al</i> , 2017, p. 188).

**Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI – Vol. 3**



Florianópolis: Perse, 2017.

**Informações gerais sobre a obra**

A obra é composta por uma coletânea de 9 artigos escritos por diversos autores especialmente para esta coleção. Cada artigo aborda uma temática específica. Este volume possui 220 páginas.

Artigo	Autor	Objetivo
Movimento maker: os labs e o contexto da educação (p. 11-30)	Kevin Silva; Clarissa Stefani Teixeira	“Identificar as diretrizes que moldam e padronizam os Fab Labs e como estes espaços estão influenciando a educação mundial”. (SILVA; TEIXEIRA, 2017, p. 14).
Tecnologias educacionais e inovação social (p. 31-46)	Giovani Mendonça Lunardi; Márcio Vieira de Souza; Rayse Kiane de Souza	Apresentar “uma reflexão sobre o uso de tecnologias educacionais como agentes de inovação social”. (LUNARDI <i>et al</i> , 2017, p. 34).
Desafios da inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no sistema educacional de Santa Catarina (p. 47-68)	Fabiana Santos Fernandes; Ricardo Luiz Aoki; Patricia Jantsch Fiuza; Robson Rodrigues Lemos	“Identificar como o Sistema Educacional de Santa Catarina vem se adaptando às TIC e como elas estão mudando a visão sistêmica dos professores inseridos no processo de aprendizagem e também de propor algumas ferramentas educacionais as quais se encaixariam facilmente nesse sistema”. (FERNANDES <i>et al</i> , 2017, p. 50).
Livro Vivo: uma ferramenta para educação e rede e cocriação (p. 69-94)	Marina Keiko Nakayama; Christian Abes; Rita de Cassia Clark Teodoroski; Ariane Girondi; Emmanuel Bohrer Júnior; Fábio Fleck	“Responder a seguinte questão: Quais as alternativas e possibilidades de solução para a melhoria na apresentação dos conteúdos disciplinares em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem considerando a confiança, segurança e acessibilidade?” (NAKAYAMA <i>et al</i> , 2017, p. 73).
O uso de jogos na aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento procedural através da simulação (p. 95-122)	Rafaela Elaine Barbosa; Breno Biagiotti; Maria José Baldessar	Os autores Barbosa e Baldessar (2017) apontam a importância dos jogos para a aprendizagem dos alunos.
O compartilhamento do conhecimento por meio das TICs: o letramento	Leonardo Enrico Schimmelpfeng; Márcio	Propor “a aplicação de estratégias utilizadas em projetos transmídia realizados por grandes conglomerados de mídia”. (SCHIMMELPFENG <i>et al</i> , 2017, p. 134).

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Parte II – Cenas Metodológicas

<p>mediático e digital e as narrativas transmídia aplicadas à educação (p. 123-148)</p>	<p>Vieira de Souza; Vania Ribas Ulbricht</p>	
<p>Vídeoaula no contexto educacional do século XXI: concepção e aplicação prática para um modelo híbrido (p. 149-175)</p>	<p>Kamil Giglio; Wilson Martins Filho; Greicy K. Spanhol Lenzi</p>	<p>O artigo resulta da pesquisa aplicada, com a utilização de “vídeoaulas para aprimorar o aprendizado em sala de aula” e bibliográfica, que deram “o subsídio teórico para construção dos argumentos e a base deste artigo”. (GIGLIO <i>et al</i>, 2017, p. 161).</p>
<p>Um olhar histórico sobre a Plataforma Moodle (p. 176-204)</p>	<p>Andreia de Bem Machado; Araci Hack Catapan; Francisco Antonio Pereira Fialho</p>	<p>Tratar “das relações tecnológicas no processo de preparação docente para atuar didaticamente na hiperídia AVEA, através da plataforma digital Moodle, que oferece diversos recursos para a mediação das atividades didático-pedagógicas do professor.”. (MACHADO <i>et al</i>, 2017, p. 178).</p>
<p>Inova-sala: um projeto inovador para o estudante do futuro (p. 205-219)</p>	<p>Rafael Pereira Ocampo Moré</p>	<p>“Apresentar um modelo de estruturação de espaço físico diferenciado para escolas do ensino médio a fim de estimular o empreendedorismo e inovação de estudantes, e para isso, foram analisadas metodologias e legislações em vigor no Brasil”. (MOREÉ, 2017, p. 214).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## PARTE III

# *Contextos da Pesquisa*

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação porque sem história, e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois, enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Descompensando a correspondência entre real e imaginário da aula, o presente da pesquisa procede a um diálogo escritural de montagem e composição, fora de tom, fora do prumo, fora dos gonzos, que produz conexões, contágios e desilusões com o passado. Diálogo, para o qual o efetivamente acontecido, o dado empírico e o fato bruto não são determinantes, pois consistem em pistas, rastros, vestígios, traços, resíduos. Portanto, uma aula não morre de todo, mas sobrevive em seus restos escritos; nisso consistindo a sua atualidade e impossibilidade de ser reconstituída. É que, para encontrar a verdade de uma aula, a pesquisa necessita traduzir, na língua própria da fantasia – feita de imagens, metáforas, alegorias, pensamentos que se evaporam, ideias em transe –, o entendimento do seu processo inventivo. Aquilo que o sonhador narra, lê e escreve acerca do seu sonho inevitavelmente transforma a aula em mito azul de lápis-lazúli, lenda verde malaquita ou saga violeta. (CORAZZA, 2019, p. 7).

### 3.1 Contextos Áulicos

Nesta parte da Tese, inicio tomando as duas provocações utilizadas nas epígrafes, que nos convidam a percorrer todos os espaços da casa e suas memórias, sendo necessário ir aos porões para que “se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 269) e estabelecer um diálogo com as “pistas, rastros, vestígios, traços, resíduos” (CORAZZA, 2019, p. 7) deixados pelos dados empíricos e os fatos brutos.

Os três capítulos que compõem esta terceira parte buscam apresentar os contextos da pesquisa, ou seja, a contextualização histórica e o referencial teórico, organizados da seguinte forma: o primeiro traz os quatro contextos áulicos – da tradição greco-romana do cuidado de si; da tradição pastoral-cristã do conhecimento de si; da tradição da modernidade sólida e das práticas pedagógicas inovadoras. O segundo capítulo traça uma breve genealogia da atenção, tema que atravessa toda a pesquisa. O terceiro capítulo busca explicitar os conceitos operados nesta Tese, o *tempo-atenção* e o *tempo-interesse*, em que o primeiro se refere a uma atenção suplementar, ligada a experiências perceptivas e o segundo diz respeito a uma atenção funcional, utilitária. Tais conceitos ajudarão a compreender o deslocamento defendido nesta Tese do *tempo-atenção* do estudo ao *tempo-interesse* do estudante na aula em época de práticas pedagógicas inovadoras. Por fim, este capítulo auxiliará o leitor na compreensão do trabalho analítico desenvolvido na Parte IV desta Tese.

#### 3.1.1 Da *tradição greco-romana*

Iremos encontrar, ao longo da tradição educacional greco-romana, uma série de exercícios e práticas voltadas para o *cuidado de si*. O filósofo Michel Foucault dedicou-se a estudar tais práticas, deixando a nós um importante material que, dentre tantas coisas, nos ajuda a pensar em outras possibilidades de existência, ou, nas palavras de Julio Groppa Aquino (2015, p. 357), a “despojar o presente de sua replicação veridictivo-subjetivadora, garantindo, assim, a conquista de um intervalo vital entre aquilo que somos e que, no mesmo golpe, já estamos deixando de ser”. A partir, então, desse legado do professor francês, em concomitância à utilização de trabalhos realizados por outros pesquisadores da história

e/ou da filosofia da educação antiga<sup>32</sup>, bem como à consulta a obras originais<sup>33</sup>, busquei compreender qual o lugar do tempo-atenção na aula na tradição greco-romana do cuidado de si e os modos de subjetivação nela produzidos, a fim de atender ao propósito da pesquisa, que pergunta: *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras?*

\*\*\*

Desde “os tempos remotos da Grécia Homérica”, segundo Pierre Hadot (1998, p. 23, *tradução livre*), “a educação dos jovens é a grande preocupação da classe nobre, dos que possuem a *areté*, isto é, a excelência requerida pela nobreza de sangue, que mais tarde se tornará, para os filósofos, a virtude, ou seja, a nobreza da alma”<sup>34</sup>. Tal educação acontece, até o surgimento da democracia, no século V a.C., no próprio grupo social, com exercícios voltados para a aquisição de “qualidades”, como “força física, coragem, senso de dever e honra que convém aos guerreiros e que são personificadas por grandes ancestrais divinos que lhes servem de modelos”<sup>35</sup>. (HADOT, 1998, p. 24, *tradução livre*).

Com o crescimento das cidades, particularmente de Atenas, uma série de mudanças concorre para que se crie a necessidade do domínio da linguagem, ao qual atenderá o movimento sofista (HADOT, 1998), que inicia seus alunos na “*techne* da oratória, por meio de discursos exemplares e argumentações erísticas (que punham em dificuldade o adversário)”. (CAMBI, 1999, p. 85). Essa competência discursiva tomará o estatuto de *arte* com Aristóteles (Ó, 2019). Segundo Cambi (1999, p. 86), com os sofistas ocorre uma “guinada antropológica da educação e de como ela se torna *techne* da formação humana” por meio da linguagem, porém será Sócrates quem mostrará “a dramaticidade e a universalidade de tal processo, que envolve o indivíduo *ab imis* e busca sua identidade pela ativação de um *daimon* que traça seu caminho e pelo uso da dialética que produz a universalização do indivíduo pela discussão racional e pelo seu processo sempre renovado” (CAMBI, 1999, p. 86-87), com o intuito de conhecer a si mesmo.

Anuncia-se, assim, a *paideia* grega, a educação como um ideal de formar uma “humanidade superior”, nas palavras de Cambi (1999, p. 87), um humanismo que não é inerente ao homem, mas

<sup>32</sup> Cito aqui alguns deles: CAMBI, 1999; HADOT; LE GOFF, LUZURIAGA, 1983; MANACORDA, 1992; MARROU, 1973; JAEGER, 1995; VEYNE, 1994; CHARTIER, 2003, 2010.

<sup>33</sup> Essas obras constituem o *corpus* empírico desta pesquisa.

<sup>34</sup> Desde los tiempos remotos de la Grecia homérica, la educación de los jóvenes es la gran preocupación de la clase noble, de los que poseen el arete, es decir, la excelencia requerida por la nobleza de sangre, que más tarde se volverá, para los filósofos, la virtud, es decir, la nobleza del alma. (HADOT, 1998, p. 23)

<sup>35</sup> En él se ejercitan para adquirir las cualidades: fuerza física, valentía, sentido del deber y del honor que convienen a los guerreros y que son personificadas por grandes antepasados divinos a los que se toma por modelos. (HADOT, 1998, p. 24)

que resulta de um trabalho educativo, constituindo-se como “o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação”. (CAMBI, 1999, p. 87). Essa noção de *paideia* é encontrada, prossegue Cambi (1999, p. 87), “nas fases mais remotas da cultura grega, atingindo a cultura dos médicos, depois a dos trágicos e por fim a dos filósofos”.

A partir do surgimento das *pólis*, a cidade passa a exercer um papel educativo: independentemente do tipo de educação oferecido, se voltado para formar cidadãos-guerreiros, como na educação espartana, ou numa perspectiva humanista de *paideia*, em se tratando da educação ateniense. Para Cambi (1999, p. 79), “o que faz da *pólis* uma comunidade de vida espiritual são sobretudo as leis e os ritos, que formam a consciência do cidadão e inspiram seus comportamentos por meio de normas que fixam ações e proibições”. Dessa forma, há uma gama de atividades ligadas a “festividades religiosas e momentos eminentemente comunitários” (CAMBI, 1999, p. 79), como os jogos agonísticos<sup>36</sup> e o teatro, que exerciam uma “função educativa no âmbito da *pólis*, acompanhando a ação das leis e sublinhando seus fundamentos ético-antropológicos, como ainda o caráter de livre vínculo coletivo. Já Tucídides reconhecia que ‘a cidade é uma empresa educativa’, referindo-se sobretudo a Atenas”. (CAMBI, 1999, p. 79). É a atividade filosófica que imprimirá a marca grega na cultura ocidental.

Conforme veremos mais adiante, a filosofia exercerá um papel fundamental na formação da cultura do cuidado de si, operada por meio de inúmeros exercícios e práticas que sempre pressuporão ser acompanhadas por um mestre, um guia espiritual. Nessa tradição do cuidado de si, Foucault (2006) destaca duas formas que são bastante distintas entre si, a *skholé* helênica e a do conselheiro privado romana<sup>37</sup>, a primeira com um caráter de existência mais coletiva, a outra de um caráter mais privado. Não obstante essas duas formas guardem diferenças entre si, o longo e árduo trabalho de si para consigo, que é da *askēsis*, atravessará o tempo-atenção da aula na tradição greco-romana, tendo sua emergência e visibilidade nas escritas platônicas em *Alcibíades*. (FOUCAULT, 2006). Há, pois, dois momentos distintos do cuidado de si na antiguidade clássica: em Alcibíades, em que a necessidade do cuidado está ligada a certa idade, a uma insuficiente pedagogia e ao governo da cidade; no segundo momento, com estoicos e epicuristas, esse cuidado amplia-se para toda a vida e com um fim em si mesmo.

---

<sup>36</sup> Agonístico deriva de *ágon*, “uma espécie de jogo, que se define por sua função lúdica, elemento essencial do jogo, e pela competição, elemento próprio do jogo agonístico. Enquanto jogos, as competições, as disputas, as lutas, os combates são, para os gregos, agonísticos. O *agón* está entranhado no *éthos* [...] grego e perpassa de formas variegadas sua existência. A cultura grega é peculiarmente competitiva, isto é, agonística. As competições de atletismo, realizadas nos ginásios são as imagens mais evidentes desse *agón*, porém, também nos teatros os gregos faziam seus concursos de poesia, também na *ágora* [...] os políticos travavam disputas com a palavra – a retórica e a erística – para decidir os rumos da democracia, e as cidades-Estados em constantes contendidas bélicas estabeleciam entre si relações agonísticas”. (MOTA, 2008, p. 83).

<sup>37</sup> Retomarei esse assunto no Capítulo Analítico 4.1.



É importante ressaltar que, para os gregos, havia uma distinção muito clara entre escola e educação; algo difícil de entendermos, visto que a educação, já a partir das escolas monásticas medievais se pretendia como central em tais instituições. A escola grega (à qual assemelha-se à romana em muitos aspectos) tinha um caráter instrucional: os alunos iniciavam a frequentá-la após os 7 anos de idade para aprender a ler, escrever e calcular. A educação das crianças e jovens ficava a cargo da família e do pedagogo. Nos diz Marrou (1973) que a escola não ocupava um lugar importante na educação da antiguidade. “O mestre das primeiras letras é encarregado de um setor especializado da instrução, provê tecnicamente a inteligência de uma criança, mas não é ele quem a educa. O essencial da educação é a formação moral, a do caráter, do estilo de vida”. (MARROU, [1904]1973, p. 232). Ao mestre escolar caberá ensinar a ler, algo que não tem a mesma magnitude que a formação moral da criança.

Saliento que há aqui a “transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final desta relação pedagógica”. (FOUCAULT, 2006, p. 493). Essa relação, portanto, difere da psicagogia, que tem por propósito “modificar o modo de ser do sujeito”, nas palavras de Foucault (2014, p. 366), e não dotá-lo de aptidões. A psicagogia está

[...] na Antiguidade, muito próxima, ou relativamente próxima, da relação de pedagogia. Pois, na pedagogia, o mestre [é mestre] enquanto detém a verdade, formula a verdade, formula-a como convém e segundo regras que são intrínsecas ao discurso verdadeiro que ele transmite. A verdade e as obrigações quanto à verdade estão do lado do mestre. Isto vale em toda a pedagogia. Vale certamente na pedagogia antiga, como vale também no que poderíamos chamar de psicagogia antiga. É, neste sentido, por esta razão que a psicagogia antiga está tão próxima da pedagogia. Ela também é experimentada como uma *paideia*. (FOUCAULT, 2006, p. 493-494).

Devido à escassez de documentos, sabemos pouco sobre a organização espacial das escolas primárias gregas, que, possivelmente, conjectura Marrou (1973), eram bem modestas, provavelmente assim como “há muito tempo entre nós, como ainda hoje em países muçulmanos, devia ser uma sala qualquer, que nada de especial predispunha para o uso escolar”. (MARROU, 1973, p. 228). O historiador (1973) aponta que as salas de aula se constituíam de mobiliários muito simples, com uma cadeira com encosto para o mestre e bancos de madeira sem encosto para os alunos, que escreviam apoiando as tabuletas sobre os joelhos.

A importância da educação moral em detrimento do ensino escolar pode ser percebida na quantidade de tratados da época helenística e romana dedicados à educação das crianças, como cita Marrou (1973) exemplos extraídos da obra *Sobre a Educação das crianças*, de Plutarco (séc. I-II): elogio dos livros e da cultura secundária como preparação à filosofia, valor da memória, etc. São obras voltadas à educação, mas não são obras voltadas aos professores, ao ensino, à escola.

Assim como o espaço em que as aulas aconteciam, da mesma forma é difícil precisar o número de alunos por classe nas escolas primárias gregas, e como os mestres tinham assegurado por lei a contestação sobre o número de crianças que “lhes seriam impostas, preferiam-se classes pouco cheias”. De acordo com testemunhos, diz Marrou (1973, p. 235), a “pedagogia antiga se orientava no sentido de um ensino talvez mais individualizado que o nosso. A ausência de algo equivalente ao nosso ‘quadro-negro’, instrumento característico da aula coletiva, não é menos significativo”. Veremos que isso será diverso nas escolas primárias romanas, que centrarão seu ensino, ou suas aulas, reunindo um número considerável de alunos e estabelecendo separações entre eles conforme seu grau de aproveitamento. (MARROU, 1973).

As classes, tornadas, salvo exceções, bastante numerosas, são repartidas em várias divisões segundo o aproveitamento dos alunos: o autor desconhecido do *Hermeneumata Pseudodositbeana* trata de salientar o cuidado que aí se dispensa em ‘levar em conta, para cada um e para todos, as forças, o adiantamento, as circunstâncias, a idade, os temperamentos vários e o desigual zelo dos diversos alunos’. Na escola em que ele nos introduz esboça-se mesmo uma modalidade de ‘ensino mútuo’: os maiores bisam o serviço do professor e mostram aos menores as letras e as sílabas. O ‘quadro’, que a escola grega ignorava, apareceu: mostra-nos a turma agrupada, de pé, em torno do *πίναξ* ou *titulus*. (MARROU, 1973, p. 422).

Importa ressaltar, dessa forma, que quando se fala da Antiguidade Clássica não está se falando de um bloco homogêneo, mas de diferentes perspectivas, forças e saberes. Na escola romana, o pedagogo conduz a criança, a aula ocorre praticamente ao ar livre, longe de barulhos e curiosidades da rua, separada desta pelo *velum*; as crianças sentam-se em bancos sem encosto, e escrevem apoiando seu material sobre os joelhos, assim como as gregas; agrupam-se em torno do *magister* (mestre), que leciona de sua *cathedra* (cadeira) posicionada sobre um estrado, e auxiliado, por vezes, pelo *hypodidascalus* (auxiliar, ajudante do professor). (MARROU, 1973). Esse cenário descrito por Marrou aponta para a preocupação que tinham os romanos com a atenção.

As escolas romanas dividiam-se em três graus: elementares, secundárias e de retórica. Nas elementares (*litterator* ou *ludus*, dirigidas pelo *buli magister*), conforme Cambi (1999, p. 114), o ensino voltava-se para a alfabetização primária de leitura, escrita e cálculo, e funcionavam em “locais alugados ou na casa dos ricos; as crianças dirigiam-se para lá acompanhadas do *paedagogus*, escreviam com o estilete sobre tabuletas de cera, aprendiam as letras do alfabeto e sua combinação, calculavam usando os dedos ou pedrinhas *calculi*”. (CAMBI, 1999, p. 114). As crianças permaneciam boa parte do dia na escola e seguiam uma rígida disciplina que admitia punições físicas por parte do *magister*. De acordo com Marrou ([1904] 1973), o ensino da leitura e da escrita, nessas escolas, se dava de forma simultânea: a criança escrevia na tabuleta aquilo que deveria ler. Em tais escolas eram empregados dois métodos de forma alternada: um que segue o modelo adotado pelos gregos, de conduzir a mão da criança com o propósito de ensiná-la “o *ductus* a seguir; o outro, mais moderno,

e talvez próprio da escola latina, em que se utilizam letras gravadas em concavidades na tabuleta e que o estilete da criança retraça seguindo o sulco através da cera. Como no Egito, a criança exercita-se alternadamente em escrever com o estilete e a tinta”. (MARROU, 1973, p. 419).

Nas escolas secundárias ou de gramática aprendiam-se a “cultura nas suas diversas formas”, nas palavras de Cambi (1999, p. 114), que nos diz que isso incluía “desde a música até a geometria, a astronomia, a literatura e a oratória; embora predominasse depois o ensino literário na sua forma gramatical e filológica, exercido sobre textos gregos e latinos, através da *lectio*, da *enarratio*, da *emendatio* e do *judicium*”. Em muitos aspectos, o ensino nas escolas secundárias romanas não se diferencia do praticado nas gregas, em que as aulas ocupam lugares desprovidos de conforto: “a sala de aula continua sendo um eirado do fórum, fechado com um tabique junto do qual o mestre, *subdoctor* ou *proscholus*, faz as vezes de porteiro”, nos diz Marrou (1973, p. 424). No que se refere ao ensino de gramática, o *grammaticus Latinus*, guarda similitude metodológica à desenvolvida pelos gregos, mas apresenta dois elementos constitutivos da “gramática helenística, *methodicè*, *historicè*, ou seja, o estudo teórico da boa língua e a explicação dos poetas clássicos”, conforme Marrou (1973, p. 425).

Graças aos extensos comentários que a tradição manuscrita nos conservou (de Virgílio por Sérvio, de Terêncio por Donato, etc.), podemos fazer uma ideia precisa da maneira pela qual os gramáticos do Baixo Império orientavam suas explicações. Uma rápida introdução, visivelmente sacrificada, e depois, verso por verso, palavra por palavra, uma lenta e meticulosa *explanatio*. Em princípio, trata-se essencialmente de explicar no ritmo do verso, as palavras raras ou difíceis (*glossemate*), os torneios poéticos”. (MARROU, p. 431).

Esse ensino está muito mais voltado para a compreensão do assunto, identificação dos personagens e acontecimentos do que a provocar nos alunos o sentimento a valores estéticos, uma informação “livresca”, como diz Marrou (1973, p. 433). À semelhança das escolas helenísticas, esse caráter “é mais acentuado ainda em Roma: toda a literatura latina, desabrochada no quadro desta civilização helenística, é afetada por algo a que poderíamos chamar de ‘complexo de cultura’[...]”. Sempre que o sentido permitisse, o *magister* acrescentava uma explicação ao conteúdo do texto: “é a *enarratio historiarum*. O termo *historiae* não deve ser mal entendido: designa não a história no sentido moderno e estrito da palavra, mas de maneira muito geral, tudo ‘o que narra’ o texto estudado”, ressalta Marrou (1973, p. 432). Essas escolas buscavam uma formação a que Quintiliano compreendia como completa, que se constituía por ensino de cultura geral que “junto ao ler, escrever e falar, e junto aos conhecimentos literários, estudava-se um pouco de tudo: matérias científicas [...], *artes sermocinales* e *artes reales*, *trivium* e *quadrivium*”. (MANACORDA, 1992, p. 87).

No que diz respeito ao correspondente àquilo que temos hoje por ensino superior, o romano e que o diferencia, sobremaneira, do grego, é que o primeiro se volta para o direito,

enquanto o segundo para a filosofia e, por um bom tempo também para a medicina. Nos diz Marrou (1973, p. 443) que os romanos “criaram com suas escolas de direito um tipo de ensino superior original [...] [que] representa a aparição de uma nova forma de cultura, de um tipo de espírito que o mundo grego não havia de modo algum pressentido. É um tipo original o *iuris prudens*: o homem que conhece o direito” e as leis, as regras, os costumes, as jurisprudências; é aquele que “diz’ o Direito, que sabe por em execução, em um determinado caso, este vasto conhecimento, todos os recursos que lhe fornecem sua erudição e sua memória, que individualiza o caso, sabe propor a elegante solução que triunfa sobre a obscuridade da causa e a ambiguidade da lei”. (MARROU, 1973, p. 443-444). Tal saber irá utilizar-se do legado do pensamento grego, da lógica aristotélica e da moral estoica, conclui Marrou (1973).

É a partir de Cícero que a pedagogia jurídica romana acrescenta o ensino sistemático, *instituere*, em que ele próprio, em uma de suas obras perdidas, com base na lógica grega, apresenta o direito romano “sob a forma de um corpo de doutrina, de um sistema, constituído por um conjunto de princípios, de divisões e de classificações apoiadas em uma terminologia e definições precisas”. (MARROU, 1973, p. 444-445). Aqui percebe-se um claro deslocamento de um ensino moral e que convida o outro a cuidar de si para um ensino sistematizado em um conjunto de princípios, classificações, etc., muito antes da Modernidade.

No que se refere ao ofício docente, o retórico ministrava suas aulas junto aos pórticos dos foros e, a partir do baixo Império, provavelmente desde Adriano, começou-se a utilizar salas em “êxedra<sup>38</sup>, arranjadas como um pequeno teatro, abertas ao fundo dos pórticos: *schola* do foro de Trajano, êxedras do fórum de Augusto em Roma, êxedras do pórtico norte do Capitólio em Constantinopla”, diz Marrou (1973, p. 437). Esses espaços guardavam os mesmos fins dos ginásios gregos.

Apesar de existirem escolas por toda a parte do Império, convém lembrar seu caráter aristocrático. “As primeiras escolas abrem-se antes de tudo em consideração às crianças das maiores famílias; sua clientela será recrutada sempre, em primeiro lugar, na elite social e, de qualquer modo, entre estes privilegiados que são os habitantes das cidades”. (MARROU, 1973, p. 452). Essa prática irá perdurar ao longo de toda a Antiguidade e do Medievo Ocidental, sendo interrompida pela proposta universalista das instituições educacionais modernas.

As questões apontadas aqui permitem vislumbrar um cenário heterogêneo em que se desenvolveu um conjunto de técnicas, procedimentos e exercícios voltados para o cuidado de si. Pode-se perceber que tal cuidado não é matéria escolar, mas atravessa a educação na Antiguidade greco-romana, constituindo-se como modo de funcionamento, o objetivo, a perspectiva e o

---

<sup>38</sup> “Pórtico circular com assentos, onde os antigos filósofos se reuniam para discutir”. (CUNHA, 2007, p. 279).

currículo. Um cuidado de si que, para Foucault, constitui-se como “um enunciado fundamental da cultura antiga” (GROSS, 2013, p. 130), sempre tendendo a “identificar o imperativo do cuidado de si mais particularmente com a filosofia helenística e romana. [...] É essencialmente nos textos estoicos e apenas ocasionalmente nos epicuristas, que Foucault constrói a estruturação subjetiva designada como ‘cuidado de si’”, conclui Frédéric Gross (2013, p. 130). As questões apontadas aqui serão retomadas com mais vagar nos capítulos analíticos a partir de dois operadores metodológicos – como se dá a apresentação de mundo e a condução das condutas – que permitirão atender aos propósitos da pesquisa, que investiga *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*.

### 3.1.2 Da tradição pastoral-cristã

Nascido “sobre as ruínas do mundo romano”, diz Le Goff (2016, p. 17), o Ocidente medieval instaura-se em meio à crise que já pode ser percebida no século III, tendo como elemento crucial as invasões bárbaras<sup>39</sup> dos povos alamanos, francos e de outros povos germânicos que se dão em 276 na Gália, Espanha e Itália do Norte. Tal ofensiva, aponta Le Goff (2016, p. 19), “prefigura a grande investida do século V. Ela deixa feridas malcicatrizadas – campos devastados, cidades em ruínas –, derruba a evolução econômica – declínio da agricultura, recuo urbano –, a recessão demográfica e as transformações sociais”, levando os camponeses a buscarem a tutela dos grandes proprietários de terras. Enquanto esses tornam-se chefes militares, aqueles passam a viver em condições similares às dos escravos. “E às vezes a miséria do colono se transforma em rebelião camponesa: circunceliões africanos, bagaudas gauleses e espanhóis, cuja revolta é endêmica nos séculos IV e V”. (LE GOFF, 2016, p. 19).

---

<sup>39</sup> A palavra grega *barbaros*, da qual derivamos a moderna palavra inglesa *barbaric*, significa “produzir o som *bar bar*” – isto é, não falar grego e, portanto, falar coisas sem sentido. (COHEN, 2000, p. 59). O bárbaro, portanto, era o “estrangeiro”, o não-grego, aquele que não tinha cultura, o selvagem, que fala uma outra língua. Deleuze e Guattari (2004, p. 103), ao se referirem aos bárbaros, argumentam: “Os Bárbaros migrantes estão efetivamente entre os dois [a linha segmentarizada, dura do império romano e uma linha dos nômades, ‘acionados por uma máquina de guerra sem Estado’]: eles vão e vêm, passam e repassam as fronteiras, pilham ou espoliam, mas também se integram e se reterritorializam. Ora penetram no império, do qual atribuem-se tal segmento, fazem-se mercenários ou federados, fixam-se, ocupam terras, ou eles próprios delinham Estados (os sábios Visigodos). Ora, ao contrário, passam para o lado dos nômades e a eles se associam, tornando-se indiscerníveis (os brilhantes Ostrogodos). Talvez porque jamais deixaram de ser derrotados por Hunos e Visigodos, os Vândalos, ‘Godos de segunda zona’, traçam uma linha de fuga que os torna tão fortes quanto seus senhores: é o único bando ou massa a transpor o mediterrâneo. Mas são eles também que fazem a mais inesperada reterritorialização: um império da África. Parece, portanto, que as três linhas não só coexistem, mas também se transformam, passam umas nas outras. E ainda citamos apenas um exemplo sumário, no qual as linhas são ilustradas por grupos diferentes. Tanto mais plausível quando se passa no mesmo grupo, no mesmo indivíduo”.

O mundo romano, a partir do século III, começa a fragmentar-se: além da separação cada vez maior entre os impérios do Ocidente e do Oriente, a parte ocidental avança em direção a um isolamento interno: as atividades comerciais fazem-se cada vez menores, as produções agrícolas ou artesanais voltadas para a exportação às outras áreas do Império, como óleo, vidro e cerâmica, tornavam-se cada vez mais restritas, as “áreas cultivadas eram abandonadas, os *agri deserti*, campos abandonados, se multiplicavam. Assim esboçava-se a fisionomia do Ocidente medieval: atomização em células encolhidas entre ‘desertos’ [...]: definhamento urbano acelerado pelas destruições das invasões bárbaras”. (LE GOFF, 2016, p. 31-32).

Nesse cenário, a Igreja vai, aos poucos, assumindo um papel fundamental, em que alguns bispos e monges tornam-se “chefes polivalentes [...]: a seu papel religioso acrescentaram um papel político, negociando com os bárbaros; econômico, distribuindo víveres e esmola; social, protegendo os pobres contra os poderosos; até militar, organizando a resistência ou lutando ‘com as armas espirituais’”, como aponta Le Goff (2016, p. 37), pois as armas materiais já se faziam escassas. A tentativa de suavização dos costumes se dá por meio da disciplina penitencial, da “aplicação da legislação canônica (o início do século VI é época dos concílios e dos sínodos paralelamente à codificação civil)”. (LE GOFF, 2016, p. 37).

A presença bárbara no solo ocidental europeu veio a contribuir com o processo de ruralização, visto que, além das ameaças às vidas, desorganizaram a rede econômica das cidades, levando seus moradores a buscarem por uma proximidade das fontes de produção de alimentos. Os ricos refugiam-se em suas terras; os pobres submetem-se ao trabalho em troca de possibilidade de subsistência. A ruralização faz com que a Igreja também se desloque para o campo, onde abades e bispos passam a exercer relações senhoriais com seus “rebanhos”. Para Le Goff (2016, p. 32), “a ruralização é o traço mais aparente daquilo que “imprimirá na sociedade do Ocidente medieval um caráter essencial que permanecerá ancorado nas mentalidades por mais tempo ainda do que na realidade material: a compartimentação profissional e social”. A estratificação social é respaldada pela obrigatoriedade hereditária de determinadas profissões e à vinculação dos colonos à terra pelos imperadores do baixo Império. “A Cristandade medieval transformará em pecado maior o desejo de escapar à própria condição”. (LE GOFF, 2016, p. 32-33). Acrescente-se a este cenário de fome, guerras e devastações, a praga vinda do Oriente a partir de 543: a *peste negra*.

A Revolução Agrícola que se dá entre os séculos X e XIII, fazendo aumentar o índice demográfico<sup>40</sup>, é um elemento importante para a expansão do cristianismo. No século IX, segundo Le Goff (2016, p. 61), a “Reconquista Espanhola assumira atmosfera de guerra religiosa [...] que

---

<sup>40</sup> “Segundo J.C. Russel, a população da Europa ocidental passou de 14,7 milhões, por volta de 600, para 22,6 em 950 e 54,4 antes da Grande Peste de 1348. Segundo M.K. Bennett, para o conjunto da Europa o aumento seria de 27 milhões, por volta de 700, para 42 no ano 1000 e 73 em 1300”. (LE GOFF, 2016, p. 56).

preparava o caminho para as realidades militares e espirituais da cruzada. Mais tarde, a colonização francesa no sul da França e no reino das Duas Sicílias e a colonização alemã na Prússia” recebem o nome oficial de *cruzada*. As cruzadas, que iniciam em 1095 e se estendem até 1270, consistiram em oito incursões contra a expansão islâmica: a guerra aos muçulmanos vem a ser tanto uma possibilidade para aqueles cristãos cuja terra insuficiente decorrente da divisão dos feudos, a chamada *crise feudal*, provocando uma busca por sobrevivência (o que vem a explicar o grande contingente de integrantes nessas guerras), quanto uma forma de expansão do cristianismo. A “Igreja e o papado previam, graças à cruzada de que assumiam a direção espiritual, oferecer-se o meio de dominar no próprio Ocidente a *Respublica Christiana* conquistadora”. (LE GOFF, 2016, p. 63). A expansão europeia que se dá com as cruzadas vem a potencializar as relações comerciais estabelecidas entre Ocidente e Oriente: a expansão veneziana forma um

[...] verdadeiro império colonial às margens do Adriático, em Creta, nas ilhas jônicas e egeias [...] depois da Quarta Cruzada (1204). Englobará ainda, nos séculos XIV e XV, Corfu e Chipre. Os genoveses fazem de seus estabelecimentos na costa da Ásia Menor (Focéia, grande produtora de alume, essencial como mordente para a indústria têxtil) e do norte do Mar Negro (Caffa) pontos sólidos para o escoamento de mercadorias e homens (escravos domésticos dos dois sexos). (LE GOFF, 2016, p. 70).

O comércio também é responsável pela ampliação da economia monetária, em que as cidades utilizam, cada vez mais, as moedas para poderem realizar suas transações. Le Goff (2016, p. 71) aponta que os “soberanos espanhóis, franceses, alemães, ingleses precisam cunhar, para responder a essas necessidades, primeiro moedas de prata de valor elevado, os *gros*; depois moedas de ouro (o florim florentino é de 1252, o escudo de São Luís de 1263-1265, o ducado veneziano de 1284)”. É importante salientar que esse processo de urbanização, com o crescimento das cidades, não se dá de forma homogênea, tampouco ao mesmo tempo: alguns centros comerciais se estabeleceram já no século V, momento em que houve, em outros lugares, uma migração para os campos.

Conforme Arruda (1983, p. 387), o “renascimento das atividades comerciais provocou o crescimento das cidades, o desenvolvimento da economia baseada na moeda, a expansão do mercado, o surgimento de uma classe de comerciantes, a difusão do espírito do lucro e o racionalismo econômico”. A partir do final do século XIII e início do XIV, a cristandade começa a entrar em crise: inicia-se um processo de abandono dos campos e aldeias; interrompe-se a construção de catedrais; as cidades tornam-se cenários de inúmeras rebeliões e greves, especialmente em Flandres; a moeda sofre desvalorizações; os bancos italianos são acometidos de falências. “Em 1315-1317 uma série de intempéries traz colheitas ruins, alta de preços, volta da fome geral que quase desaparecera do Ocidente, pelo menos do extremo Ocidente, no século XIII.

Em Bruges, duas mil pessoas, de trinta e cinco mil, morrem de fome”. (LE GOFF, 2016, p. 94-95). Além disso, a Peste Negra, que já se fizera presente desde 543, provoca intensa queda populacional, a partir do ano de 1348. Porém, ainda segundo Le Goff (2016), essa crise apenas antecede o flagelo medieval: se por um lado, há uma perda significativa em alguns setores da economia feudal, por outro, um “novo impulso se delineia, substitui e compensa suas perdas. [...] Uma família vai à falência, mas outra, ao lado, a substitui”. (LE GOFF, 2016, p. 95). O autor argumenta que essa crise irá favorecer a centralização do Estado, desencadeará “novas clientelas, principalmente burguesas, para produtos e uma arte que talvez tendam para a fabricação em série – o que a imprensa possibilitará no âmbito intelectual”, incidindo no prolongamento do padrão de vida de outras camadas sociais, bem como promovendo a “ampliação do bem-estar e do gosto, ao progresso das preocupações científicas, à descoberta e ao esforço de dominação de toda a terra”. (LE GOFF, 2016, p. 96).

Desenvolvendo-se de forma marginal ainda no interior do Império Romano, o cristianismo introduz uma nova maneira de perceber e de conceber o mundo, que vai se tornar, aos poucos, predominante, porém não única, e irá marcar profundamente a educação ocidental dos séculos vindouros. No período que se estende desde a morte de Cristo até o século IV, segundo Cambi (1999), a Igreja, sob forte influência helenística, vai elaborando suas práticas educativas e sua própria teorização pedagógica, fazendo surgir uma “nova forma de ensino”. (LUZURIAGA, 1983, p. 71). Com propósito menos pedagógico e mais religioso, a educação cristã primitiva<sup>41</sup> estava voltada para uma “instrução elementar catequista”, aponta Luzuriaga (1999, p. 71): criaram-se, então, as *escolas de catequistas*, com o intuito de formar docentes qualificados para esse ensino, tendo como primeira dessas instituições a *Escola de Alexandria*, fundada no ano de 179, convertendo-se “no mais importante centro de cultura religiosa e sacerdotal da época”. (LUZURIAGA, 1983, p. 72).

Foi nessa escola que se aprofundou a concepção de uma *paidéia* cristã<sup>42</sup>, que para Cambi (1999, p. 129), é “assimilada pelo filtro do platonismo e pela referência à transcendência e à universalidade das ideias e dos valores”. Clemente de Alexandria (153?-220?), seguido por Orígenes (185-253), reinterpretaram “em sentido cristão a *Bíblia* e relendo a filosofia grega à luz de Platão, mas também unindo filologia<sup>43</sup> e interpretação”. (CAMBI, 1999, p. 129). Clemente, em sua obra

<sup>41</sup> Primitiva aqui diz respeito a uma religião que estava se constituindo, marginalmente. Os primeiros cristãos eram perseguidos, realizavam suas reuniões “clandestinamente, nos lugares dedicados ao culto e aos sepultamentos (catacumbas)”. (LUZURIAGA, 1983, p. 71).

<sup>42</sup> Noguera-Ramirez (2011, p. 34), com base em Marrou (1975) aponta que, provavelmente, “tenha sido Clemente de Alexandria quem utilizou esta expressão para se referir à educação dos cristãos”.

<sup>43</sup> “O termo filologia - um composto de origem grega (como grande número dos termos técnicos relativos à gramática, retórica, dialética, lógica, poética etc.) é formado por dois elementos: a raiz do verbo amar (*fil*), e o substantivo *logia*, derivado de logos: verbo, discurso, fala, linguagem, raciocínio. [...] Etimologicamente, o conceito representado pelo termo filologia possibilita interpretações como: amor da ciência, o culto da erudição - em especial, o culto da ciência



*Paedagogus*, evidencia a “apropriação cristã da produção helênica, pois o termo ‘pedagogo’ (παιδαγωγός) – alheio à tradição bíblica – foi escolhido pelo autor para exprimir as intenções de seu texto: a formação moral, teórica e prática do cristão”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 38). Porém, argumenta Noguera-Ramirez (2011), o mais significativo na apropriação do termo feito por Clemente, se dá na atribuição a *Deus, Verbo Divino*, utilizando-se de um termo empregado pelos gregos para se referirem ao escravo, que é “encarregado de conduzir a criança. Llamas (2002, p. 50) explica essa escolha de Clemente no fato de Platão ter exaltado, pela primeira vez, ‘o significado do verbo grego *paidagogein* [...]. Este enaltecimento se manifesta quando Platão chama a Deus: *pedagogo do mundo*”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 39). Para Clemente (1988 [200], p. 42, *tradução livre*), o pedagogo “é educador, não experto, não teórico; seu objetivo é a melhoria da alma, não o ensino, como guia que é de uma vida virtuosa, não erudita”<sup>44</sup>. Percebe-se aí uma forte preocupação moral, conforme será abordado mais adiante nesta Tese.

Para Cambi (1999, p. 129), aos padres Capadócius Basílio de Cesareia (329-379), Gregório de Nazianzo (330-389), Gregório de Nissa (335-394), caberá a incumbência de esboçar o currículo “da nova *paideia* cristã, que darão vida a uma verdadeira e própria literatura cristã, que fixarão os textos clássicos necessários para a educação da juventude cristã [...] e valorizarão a forma literária, artística e filosófica dos gregos também como modelo de formação do cristão”. Nesse período cria-se um novo tipo de escola, voltada para a formação de eclesiásticos, a *escola episcopal*, em que se destaca a fundada por Agostinho em Hipona. Tratava-se de uma instrução superior dada aos aspirantes da Igreja, para o exercício da diaconia e do sacerdócio, com ensino da teologia e do serviço eclesiástico, enquanto a “cultura humanista a recebiam nas escolas tradicionais romanas”. (LUZURIAGA, 1983, p. 72).

A obra empreendida por Agostinho faz reavivar os princípios platônicos: “o inatismo da verdade; o dualismo alma/corpo; a ascese ética e mística típica sobretudo do neoplatonismo”, diz Cambi (1999, p. 135). Porém, Cambi (1999) ressalta que a filosofia agostiniana mantém os fundamentos da teologia e da moral cristã, como a Trindade, a ideia de pecado e a rigorosa ascese. Agostinho, no que diz respeito ao plano pedagógico, “foi um pouco ‘o’ mestre do Ocidente cristão, já que investigou os aspectos fundamentais de uma pedagogia de estatuto religioso e lhe deu soluções realmente exemplares: pela espessura cultural, pelo vigor teórico e também pelo significado espiritual”. (CAMBI, 1999, p. 135).

---

da linguagem. A palavra filologia aparece pela primeira vez em obras de Platão, como o *Kratylos* e a *A República*. Em sua origem, a ciência filológica vê-se ligada intimamente à Filosofia. Os primeiros filólogos eram filósofos, ou seja, a denominação era atribuída àqueles que se distinguiam, não somente pela carga de conhecimentos gerais, mas também como “pensadores” que se aprofundavam no culto das ciências da linguagem. Eram denominados filólogos e formavam um seletivo grupo de filósofos”. (ROSA, 2001, s/p.).

<sup>44</sup> “El Pedagogo es educador, no experto, no teórico; su objetivo es la mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita”. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 1988 [200], p. 42).

No século VII, com a disseminação das escolas monásticas e a cristianização dos bárbaros, a educação passa, cada vez mais, ao domínio da Igreja, em que a “leitura e a memorização, o cálculo e o canto” (CAMBI, 1999, p. 158) são centrais nas práticas pedagógicas. Para Luzuriaga (1983), as questões morais e espirituais, nesse contexto, sobrepunham-se às questões intelectuais, visto que o propósito educacional se voltava para a formação de monges, “que começava muito cedo, aos 6 ou 7 anos, como *pueri oblati*, e ia até os 14 ou 15. Iniciavam-nos na leitura e escrita, nos trabalhos agrícolas e artísticos, na cópia de manuscritos e no conhecimento das Sagradas Escrituras”. (LUZURIAGA, 1983, p. 79-80). Mais tarde, o estudo de escritores clássicos foi incorporado ao currículo, e muitos mosteiros possuíam escolas externas voltadas para a educação de alunos pobres, segundo Luzuriaga (1983). E será o mosteiro italiano de Monte Cassino o responsável a desenvolver um modelo organizado da vida monástica com a Regra de São Bento. *Ora et labora* serão os princípios norteadores do tempo beneditino, organizando a vida matéria e, sobretudo, evitando o ócio que conduz ao pecado. A condução das condutas aqui difere daquela praticada na tradição greco-romana, pois o deus grego ou romano não conduz seu povo como um pastor que conduz seu rebanho. (FOUCAULT, 2008b). A diferença do deus grego para o pastor hebraico, é que o primeiro exerce o poder sobre o território, o segundo, sobre o rebanho: “o poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas”. (FOUCAULT, 2008b, p. 170).

O poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita. O que é o pastor? Aquele cujo poder fulgura aos olhos dos homens, como soberanos ou como deuses., em todo caso os deuses gregos, que aparecem essencialmente pelo seu fulgor? De jeito nenhum. O pastor é aquele que zela. ‘Zelar’, é claro, no sentido de vigilância do que pode ser feito de errado, mas principalmente como vigilância a propósito de tudo o que possa acontecer de nefasto. Ele vai zelar pelo rebanho, afastar a desgraça que pode ameaçar qualquer animal do rebanho. Vai zelar para que as coisas corram o melhor possível para cada um dos animais do rebanho. É assim no caso do Deus hebraico, também é assim no caso do deus egípcio [...]. (FOUCAULT, 2008b, p. 171).

Diel (2017) aponta que os alunos possuíam alguns privilégios, como encerrar mais cedo o jejum, nos dias em que esse ocorria, e não ter que lavar ou vestir cadáveres. Porém, as brincadeiras não lhes eram permitidas, consideradas desnecessárias e, sobretudo, perigosas. Até o século XII, o latim é a língua da intelectualidade e da escola. Comenius (2001), no século XVII, na *Didática Magna*, se refere ao ensino dessa língua como sendo confuso e prolixo, argumentando que aprendê-la demandava tempo e esforço demais. Segundo Ó (2019, p. 144), o uso do latim em detrimento da língua materna afastará a “interferência emocional e vital que só a língua materna poderia transportar”.

Com base nos estudos de Alexandre-Bidon (1999), Augusto de Carvalho Mendes (2010) assinala que as escolas monásticas eram constituídas de uma sala de aula em que o professor possuía um quadro para que pudesse escrever, além de um assento, enquanto os alunos sentavam-se no chão. As aulas iniciavam antes do amanhecer e os “alunos escreviam com um estilete em pequenas pranchas de madeira cobertas de cera. Por vezes o professor passava seus livros nas mãos dos estudantes que aprendiam a ler, escrever, calcular e cantar músicas profanas e hinos” (MENDES, 2010, p. 95), conforme descrito na *Vida de San Domingos de Sillos*. Ainda de acordo com Mendes (2010), alguns professores utilizavam-se de recursos mnemônicos, como músicas, piadas e historietas, com o propósito de facilitar a aprendizagem. O autor (2010, p. 95) complementa que a “maioria das crianças frequentava a escola por poucos meses, o que seria suficiente para aprenderem o básico e poucas podiam passar anos estudando”.

As escolas catedrais ou episcopais, que já se faziam presentes na Inglaterra e França no século VI, instaladas nas proximidades das catedrais, receberam impulso a partir de 826, quando o Papa Eugênio II “emitiu um decreto sublinhando o dever para os bispos de ‘investir mestres e docentes que ensinem com assiduidade estudos gramaticais e princípios das artes liberais’ a jovens sacerdotes ou aspirantes”, conforme Cambi (1999, p. 159). Nessas escolas o ensino era desempenhado por um “*scholasticus* ou *didascalus*, posto também participassem dele os próprios bispos e monges ou sacerdotes especialmente cultos” (LUZURIAGA, 1983, p. 80), em que se desenvolviam o estudo do *trívio*, composto pela gramática, retórica e dialética, e especialmente o *quadrívio*, formado pela aritmética, geometria, astronomia e música. Conforme Cambi (1999, p. 159), junto às “maiores sedes episcopais, colocadas ao longo das grandes vias de comunicação da época [...], foram criadas escolas catedrais de prestígio, como em Liege, Reims, Paris, Orléans, mas sobretudo em Chartres, cuja escola – fundada em 990 – teve enorme prestígio”. Essas escolas não tinham o intuito de preparar para a profissão civil; ao contrário, o propósito era formar “os servidores de Deus”, como aponta Duby (1982, p. 283). Para o historiador francês (1982, p. 283), “a partir do segundo terço do século XII, os bispos – e cedo os papas começaram a preocupar-se com o desvio de uma parte dos estudantes, uma evasão de cérebros para as tarefas profanas, que lhes pareciam desperdício”<sup>45</sup>. Duby acrescenta que os eclesiásticos censuravam os *litterati*<sup>46</sup>, visto que alguns “tinham mesmo o título de ‘mestre’, teriam podido aplicar o seu saber ao serviço de Deus, no esclarecimento das Suas mensagens – que já não se preocupavam em servir a Igreja”. (DUBY, 1982, p. 283).

---

<sup>45</sup> Podemos pensar que contemporaneamente o temor é a evasão de cérebros para o considerado “inútil”.

<sup>46</sup>Alfabetizados.

Le Goff marca o nascimento da figura do intelectual da Idade Média paralelo ao nascimento das cidades, por volta do século XII: “um homem cujo ofício é escrever ou ensinar, e de preferência as duas coisas a um só tempo, um homem que, profissionalmente, tem uma atividade de professor e de erudito, em resumo, um intelectual – esse homem só aparecerá com as cidades”, diz Le Goff (2006, p. 30 [1924]). De acordo com Kenny e Pinborg (2015, p. 100), os intelectuais desse período já não se satisfaziam mais com o tradicional conceito de sabedoria cristã, mas desejavam explorar todo o domínio do saber humano e resolutamente começaram a recuperar e desenvolver a herança intelectual da antiguidade”. Em sua obra *Os intelectuais na Idade Média*, Le Goff explica sua escolha por utilizar o substantivo como título, argumentando que a palavra *intelectuais* “designa um meio de contornos bem definidos: o dos mestres das escolas. Anuncia-se na Alta Idade Média, desenvolve-se nas escolas urbanas do século XII, desabrocha a partir do século XIII nas universidades. Designa aqueles cujo ofício é pensar e ensinar seu pensamento”. (LE GOFF, 2006, p. 23 [1924]). Daí a compreender-se a preocupação dos bispos com o *desvio dos estudantes*, visto que o intelectual não necessariamente está a serviço das palavras sagradas.

Conforme Luzuriaga (1983, p. 80), a “função dos bispos não se limitava às escolas catedrais: estendia-se também à inspeção de todas as escolas existentes, especialmente das paróquias anexas às igrejas”. No início “do século XI, um bispo tinha o seu lugar, a sua cátedra (*cathedra*), entre os restos de uma cidade romana. O seu poder estendia-se desde a cidade até às fronteiras da civitas, até esses limites traçados no Baixo Império e que sobrevivem, separando as dioceses umas das outras”. (DUBY, 1982, p. 26-27). O bispo é a figura escolhida por Deus para conduzir Seu rebanho; é quem domina a palavra: de acordo com Duby (1982, p. 27), usa “uma linguagem muito velha, que a maior parte dos homens à sua volta já não compreende, mas para a qual, sete séculos atrás, na Roma imperial enfim convertida, se traduzira a Escritura”.

A partir do século XII, os mosteiros perdem a centralidade na formação e produção intelectual da Idade Média, especialmente com a criação das universidades. “Um terceiro momento<sup>47</sup>”, diz Luzuriaga (1983, p. 85), “da educação secular (*secular*, do século, fora dos claustros)”. Conforme abordado anteriormente, nesse período há um crescimento das cidades, intensificação de atividades comerciais, corporações de ofício, e a emergência da burguesia.

---

<sup>47</sup> As outras duas são a *escola palatina*, criada por Carlos Magno, com o intuito de “eivar a educação do povo, iniciando uma educação secular, estatal, que desgraçadamente não teve continuação, mas firmou precedente valioso no processo posterior da educação pública” (LUZURIAGA, 1983, p. 82), e a educação *cavalbeiresca*, que iniciava-se até os seis ou sete anos, na própria família, quando era enviado para o “palácio de outro cavaleiro, e ficava principalmente ao serviço das damas como *pajem*. Aos quatorze ou quinze passava a *escudeiro*, e acompanhava o senhor nas guerras e a senhora no castelo, nas horas de paz. Aos vinte e um era armado *cavaleiro* em cerimônia especial e adquiria, então, personalidade independente, posto fosse, às vezes, ferido ou tributário de outro cavaleiro”. (LUZURIAGA, 1983, p. 82). É importante mencionar que ambas as formas de educação se distanciam muito de um universalismo, ou de uma escola para todos, conforme conhecemos hoje. Convém lembrar que a sociedade medieval é estamental, hierárquica, o que não significa que não houvesse pobres economicamente presentes em tais instituições.

Conforme Anthony Kenny e Jan Pinborg (2015), o número de estudantes e mestres nas cidades da França, Inglaterra e do norte da Espanha e da Itália aumentou consideravelmente, requerendo melhor organização e um maior controle sobre as concessões de licenças para ensinar. “Os estudiosos começaram a se organizar em corporações, seguindo os padrões medievais normais de organização. E assim as últimas décadas do século doze assistiram a emergência de universidades, uma das mais permanentes instituições criadas pela Idade Média” (KENNY; PINBORG, 2015, p. 101), cujo crescimento se deu paulatinamente. Por sua vez, a fé cristã, nesse período de grandes mudanças, passa a ter uma renovação profunda, em virtude da emergência de grupos heréticos, movimentos milenaristas, escatológicos, pauperistas e de novas ordens mendicantes e predicantes. (CAMBI, 1999).

Essas mudanças que atravessam a Europa ocidental a partir dos séculos XI e XII, refletem-se no trabalho intelectual, que vai se tornando cada vez mais especializado. Essa especialização que se deu nos trabalhos realizados por escritores, copistas e artistas medievais é constituída por um conjunto de materiais e técnicas desenvolvidas no Oriente e levadas à Europa por mercadores. De acordo com Antonio Marchionni, responsável pela introdução e tradução para a língua Portuguesa da obra *Didascálicon: da arte de ler*, de Hugo de São Vítor, diz que o papel oriundo da China “via Toledo, o velino em pergaminhos finos, a tinta, a minúscula carolíngia, a adoção da escrita em itálico e a caneta com ponta de feltro facilitam nas oficinas dos copistas (*scriptoria*) a compilação de livros, que são encomendados por bibliotecas, juristas, mercadores e senhores”. (MARCHIONNI, 2007, p. 22). Le Goff, ao se referir aos instrumentos de trabalho dos intelectuais (escritores, leitores, professores) das universidades medievais do século XIII, cita o *Dictionarius*, publicado por volta de 1220 pelo filologista e professor da Universidade de Paris, Jean de Garlande:

Eis os instrumentos necessários aos clérigos: livros, uma escrivaninha, uma lâmpada noturna com sebo e um castiçal, uma lanterna, e uma peça de boca ampla com tinta, uma pena, um fio de prumo e uma régua, uma mesa, e uma férula, uma cadeira, um quadro-negro, uma pedra-pomes com uma raspadeira e giz. A escrivaninha (*pulpitum*) chama-se estante (*letrum*) em francês; deve-se observar que é provida de uma graduação através de entalhes que permitem alçá-la à altura em que se vai ler, porque a estante é o descanso onde se põe o livro. Chama-se raspadeira (*plana*) um instrumento de ferro com o qual os pergaminheiros preparam o pergaminho. (GARLANDE, 1220, *apud* LE GOFF, 2006, p. 113).

Le Goff (2006, p. 113) acrescenta que foram encontrados “outros instrumentos que, se não estão entre aqueles que todo clérigo emprega, fazem parte do equipamento de seus auxiliares, os copistas, por exemplo: especialmente uma tira de pergaminho e uma carretilha permitindo localizar o ponto em que se tinha parado na cópia”. O livro, antes utilizado como um símbolo da Obra Divina, “torna-se instrumento, já não é ídolo. Como toda ferramenta, tende a ser fabricado em série, torna-se objeto de uma produção, de um comércio”. (LE GOFF, 2016, p. 71). Nas

corporações intelectuais, que são as universidades, diz Le Goff (2016, p. 71), o estudo e o ensino passam a ser “um ofício, uma das muitas atividades que se especializam no canteiro de obras urbano. O nome, aliás, é significativo: *universitas* é corporação. As universidades não são mais que as corporações dos professores e dos estudantes – *universitates magistrorum et scholarium*”<sup>48</sup>. É nesse cenário urbano que a escolástica se desenvolve, em que a organização dos estudos universitários medievais se dá, segundo Cambi (1999, p. 185), “em torno da figura de um tipo novo e inquieto de intelectual, representado pelos goliardos ou *clérigos vagantes*”, críticos da estrutura “social, religiosa e laica (atacam os nobres e os frades, por exemplo), que exprime uma concepção de vida desencantada e mundanizada, ligada ao ‘jogo, vinho, amor’ [...], mas também ao ‘destino’ e à ‘morte’”. (CAMBI, 1999, p. 185).

A escolástica tomará no aristotelismo dialético a inspiração aglutinadora à sua filosofia: a um só tempo conjuga fé e razão, uma união por certo duradoura, mas não isenta de tensões, que atravessará a aula medieval estendendo-se à Modernidade. Ainda hoje é possível perceber vestígios escolásticos em alguns rituais acadêmicos, como em defesas de trabalhos de conclusão de curso, ou em arguição nos concursos para docentes, por exemplo. A lição e a disputa estão no centro do método escolástico, que parte do comentário de um texto (*lectio*) para a pergunta ou questão (*questio*), que desemboca na discussão e no aprofundamento da disputa (*disputatio*), finalizando na conclusão pelo professor (*conclusio*). Todo esse processo ritualístico cria condições de possibilidade para a abreviação e simplificação de técnicas e procedimentos: o uso da letra cursiva, como forma de facilitar a escrita; o desmembramento do livro em cadernos copiados em vários exemplares, separadamente, para que o texto seja reproduzido de forma mais rápida, seu manuseio torne-se mais fácil, em virtude do formato, e o estudo torne-se facilitado, por ser desprovido de ornamentos. “Ao mesmo tempo, aceleram-se os tempos de escrita com o uso da pena de ganso e das abreviações. O livro torna-se instrumento, e instrumento de uma cultura que tende a se tornar cada vez mais difusa, especialmente nas cidades”. (CAMBI, 1999, p. 186).

As universidades, que surgiram como *studium generale*, posteriormente *universitas studiorum*, se dividiam em *nationes*, que concentravam estudantes oriundos de vários países, e *Faculdades*, cujos estudos centravam-se em Teologia, Medicina, Direito e Artes, sendo que essa última funcionava como uma espécie de preparação para as demais. (LUZURIAGA, 1983, p. 86). Funcionavam autonomamente em termos administrativos, porém sob o poder da Igreja e do Estado; “elegiam seus reitores e autoridades, nomeavam os professores e concediam graus. O primeiro era o *bacharel* (*baccalarius*), uma espécie de aprendiz de professor; o segundo o da *licenciatura* (*licentia*) que capacitava para ensinar; e o terceiro era o de *mestre* ou *doutor*”. (LUZURIAGA, 1983, p. 86). O autor

---

<sup>48</sup> “Professores universitários e estudiosos”.

(1983) aponta os colégios universitários, que haviam surgido como hospedarias e tornaram-se escolas ou faculdades, como instituições de grande relevância, citando como exemplos, as universidades de Salamanca, de Oxford e a de Cambridge.

É importante mencionar, também, as escolas que se formaram nas corporações dos burgos, com caráter profissional. Nessa forma de educação, o aluno iniciava como “aprendiz de um mestre de profissão [...] estava até os 15 ou 16 anos, a aprender pelo trabalho os elementos do ofício e da instrução. Nessa idade estava terminada a educação e adquiria a hierarquia de oficial, com a qual já podia trabalhar ganhando um jornal<sup>49</sup>”, como nos diz Luzuriaga (1983, p. 87). Era concedido, também, para as profissões que exigiam maior perícia, o grau de mestre para aquele que havia realizado e sido aprovado no exame: a esse era concedida habilitação para ser “diretor de trabalho ou estabelecer-se por conta própria”. (LUZURIAGA, 1983, p. 87).

Ao passo em que as cidades iam crescendo, criaram-se as escolas municipais, que se mantinham independentes das claustrais e catedrais; tinham, assim como as de corporações, um caráter prático, porém algumas ensinavam, conforme Luzuriaga (1983, p. 88) “matérias de caráter humanístico, como literatura, geografia e história”. O autor (1983) considera “significativo” que o ensino se desse em língua vernácula, visto que as escolas eclesiásticas utilizavam o latim. O diretor, ou *scholasticus* era nomeado pelo alcaide e tinha a incumbência de contratar os professores. Essas escolas eram subsidiadas pelas retribuições de alunos e contavam com subvenções municipais, que também lhes cediam os espaços físicos, os edifícios, e os materiais de trabalho. Aos mestres dessas escolas contratavam-se temporariamente: eram ambulantes que migravam de um povoado a outro. “Com o tempo chegaram à estabilidade, consideração e soldo maiores. Nos fins da Idade Média, as escolas municipais tinham adquirido grande desenvolvimento, sobretudo nas cidades do centro e do norte da Europa e foram o princípio da educação pública”. (LUZURIAGA, 1983, p. 88).

Por fim, é importante destacar o papel ativo do aluno no contexto educacional medieval apontado por Noguera-Ramírez (2011, p. 56) que contraria o que os pedagogos modernos que se referiam à pedagogia cristã como a responsável pelo “verbalismo do ensino; o ensino como transmissão do conhecimento; o ensino como o privilégio da palavra e da ação do mestre”, argumentando que o papel ativo do aluno como aquele que aprende sob a “ação do mestre” é notório. O aluno, nesse caso, não é aquele “sem lúmen”, como apontam alguns, visto que “ele tem uma faculdade, a razão, o intelecto agente que é a luz que permite o conhecimento. Nem verbalismo, nem atitude passiva do sujeito que aprende: pelo contrário, ênfase no indivíduo e sua

---

<sup>49</sup> “Pagamento feito por dia de trabalho”, conforme o Dicionário escolar da Língua Portuguesa Caldas Aulete, da Lexikon Editora, 2012, p. 522.

capacidade de disciplina, de atividade para atingir o conhecimento”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 56).

Pode-se concluir que muitos aspectos constitutivos da aula, conforme a concebemos hoje, tem sua emergência no Medievo: a organização disciplinar<sup>50</sup>, a figura do professor, a atenção às horas, as tarefas, os deveres e as proibições, os rituais (como as leituras, o registro escrito e as disputas), a utilização de materiais (livros, cadernos, entre outros).

### 3.1.3 Da tradição da *modernidade sólida*

Comumente, não sem muitas controvérsias, entende-se por Modernidade o período marcado por grandes transformações de cunho econômico, social, político e tecnológico que se deram no mundo ocidental pós-crise do sistema feudal (esgotamento do solo; revoltas camponesas; pauperização de grande parcela da população; epidemias; guerras). Ao longo dos séculos XIV e XV assiste-se ao abandono dos campos em busca de possibilidade de subsistência nos centros urbanos; à ascensão da burguesia e ao concomitante declínio da aristocracia feudal; à intensificação das disputas religiosas e às dificuldades comerciais entre a Europa e o Oriente, advindas da conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453 (o que justifica esta data como marcação do início da “Idade Moderna” para alguns historiadores). Independentemente de um marco temporal ou de um fato específico que viesse a configurar o final de uma era, época<sup>51</sup>, período, importa aqui apontar algumas mudanças que constituem a modernidade sólida.

\*\*\*

[...] aquilo a que se assiste, a partir do século XVI, não é um aperfeiçoamento nem dos saberes nem das práticas educacionais que tinham sido comuns até então. Ao invés de um aperfeiçoamento, de uma *evolução*, é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer

<sup>50</sup> É importante destacar que a disciplina aqui não é a mesma desenvolvida na Modernidade, conforme veremos a seguir.

<sup>51</sup> Trago aqui o que Foucault (2008, p. 198), na *Arqueologia do saber*, diz a respeito de época no terreno da arqueologia: A *época* não é nem sua unidade de base, nem seu horizonte, nem seu objeto; se fala sobre ela, é sempre a propósito de práticas discursivas determinadas e como resultado de suas análises. A época clássica, que foi frequentemente mencionada nas análises arqueológicas, não é uma figura temporal que impõe sua unidade e sua forma vazia a todos os discursos; é o nome que se pode dar a um emaranhado de continuidades e descontinuidades, de modificações internas às positivities, de formações discursivas que aparecem e desaparecem. Faz-se importante marcar, todavia, que quando Foucault se refere ao *Clássico*, está falando dos séculos XVI e XVII e à *Modernidade*, a partir do século XVIII. Portanto, não há uma única forma de pensar a Modernidade. Para efeitos deste trabalho, incluo a época a que Foucault chama de Clássica, na Modernidade.



outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja. (VEIGA-NETO, 2004, p. 65-66).

Dentre as diversas mudanças pelas quais passou o mundo ocidental, pode-se dizer que o pensamento que o humano tem de si e do mundo figura no epicentro da Modernidade. Se assistimos na Antiguidade a existência de um pensamento que não exclui o mito; no Medievo, a figura de Deus incorpora o poder espiritual; na Modernidade rompe-se com a transcendência: o homem passa a se tornar um sujeito racional. Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 71) aponta que em “contraposição aos valores espirituais do último milênio, foi o próprio Homem, em sua existência terrena, que se apresentou como centro dos interesses; ele funcionou tanto como catalisador quanto como ponto de convergência das atenções e preocupações de artistas, literatos, filósofos”.

No âmbito político vemos a organização dos Estados nacionais, cujos governos assumem uma forma monárquica que busca administrar juridicamente os diversos conflitos sociais e políticos, culminando no Estado Absolutista. Essa configuração estatal quer, por um lado, manter a soberania da nobreza, ao mesmo tempo em que, por outro, procura retardar o crescimento e o fortalecimento da burguesia. Era, portanto, imperioso que se erigisse uma nova forma de pensar e de conceber o mundo, um mundo em que o pensamento cristão-medieval não conseguia mais explicar; era necessário criar “*uma nova ordem* para o mundo. Como nos mostrou Michel Foucault, talvez ainda mais do que inventar uma nova ordem, o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas” (VEIGA-NETO, 2004, p. 71), ou seja, modificam-se os modos do exercício do poder. Para tal, a educação faz-se o elemento-chave, a peça medular e aglutinadora de uma engrenagem fundamental para a constituição de outros modos de subjetivação, como veremos mais adiante. A ordem, pois, pode ser pensada aqui como a segunda característica peculiar à Modernidade: uma ordem “fechada e finita e, portanto, certa e exata. Isso não quer dizer que a nova ordem *passou a ser* certa e exata, mas sim que ela *passou a ser pensada como* certa e exata”, conforme Veiga-Neto (2004, p. 72). Ordem que cria o lugar das coisas, *localizações funcionais*, nas palavras de Foucault (2004, p. 123), que se dá nas minúcias, no detalhamento dos procedimentos, no registro constante, diário, cada vez mais específico. Desses “esmiuçamentos”, diz Foucault (2004, p. 121) “nasceu o homem do humanismo moderno”.

Engendra-se, então, uma gama de técnicas, dispositivos e procedimentos que buscam, a um só tempo, disciplinar os saberes e o corpo. O eixo dos saberes funciona “tanto como um produtor – um substrato capaz de tornar possível e dar sentido à disciplina corporal – quanto como um produto das práticas de poder sobre os corpos que se submetiam, e ainda se submetem, ao poder disciplinar”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 72-73). O corpo humano passa a fazer parte de uma sofisticada “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”, como diz

Foucault (2004, p. 119), e será ela a responsável por estabelecer a maneira de exercer domínio sobre o corpo “dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”. (FOUCAULT, 2004, p. 119). Isso, porém, não se dá de súbito, mas advém de diversas experiências, práticas, que vão tomando formas distintas, articulando-se em determinados momentos, chocando-se em outros. Conforme Foucault (2004, p. 119), esse *anátomo-poder* é encontrado “em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturam a organização militar”. Para Jorge Ramos do Ó (2014, p. 139), essas “operações de *poder-saber* terão configurado num dispositivo ágil para o governo da nação no seu conjunto e disponibilizaram igualmente critérios para o aperfeiçoamento ético”.

A disciplina opera na distribuição dos indivíduos no espaço, passando a controlar o tempo, articulando corpo-gestos, corpo-objeto, tornando-o eficiente. Para tal, a vigilância constante torna-se fulcral. “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”. (FOUCAULT, 2004, p. 143). As punições, as sanções e os exames integram o panoptismo das instituições disciplinares, aplicando uma “micropenalidade” do tempo, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade, tornando passíveis de penalização “as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora”. (FOUCAULT, 2004, p. 149). O espaço áulico moderno se constitui nesses movimentos minuciosos de vigilância e controle, produzindo outros modos de subjetivação, conforme veremos no decorrer desta Tese.

\*\*\*

Ao longo dos séculos XV e XVI, ocorre no continente europeu um conjunto de revoltas pastorais a que Foucault (2008b, p. 306) denomina de *insurreições de conduta*, em que não há o desaparecimento da forma pastoral da condução das condutas, mas uma intensificação de intervenção e influência pastoral<sup>52</sup> na vida cotidiana, material e temporal dos indivíduos, em que o pastorado assume o controle sobre questões pertinentes “à vida material, à higiene, à educação das crianças”. (FOUCAULT, 2008, p. 308). Por outro lado, há o desenvolvimento de uma condução humana fora desse âmbito eclesiástico, em que a problemática da condução *como conduzir* e *como conduzir-se* retoma a antiga problemática filosófica helenística e que desvanecera ao longo do

---

<sup>52</sup> O mundo governado pastoralmente diz respeito à salvação, à obediência e à demonstração da verdade: uma “economia específica do poder pastoral” (FOUCAULT, 2008b, p. 314), ou seja, trata-se da internalização e da responsabilização do homem sobre sua própria salvação, guiado por um pastor.

Medieval. Essa questão, porém, não diz respeito apenas ao aspecto privado da condução de si e do outro, mas passa por uma esfera pública, um domínio que posteriormente “se chamará político, [em que] também se coloca o problema: como, em que medida, o exercício do poder do soberano pode e deve ser lastreado com um certo número de tarefas que não lhe eram, até então, reconhecidas e que são justamente tarefas de condução?” (FOUCAULT, 2008b, p. 309). Dessa forma, ao soberano caberá exercer essa nova tarefa que é da condução das almas. Portanto, não houve uma passagem de uma forma pastoral de condução de condutas, mas a intensificação, “multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas da conduta. Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos”. (FOUCAULT, 2008b, p. 309). Essa problemática tem na filosofia a chave para a questão da condução das condutas e não diz respeito apenas ao aspecto privado da condução de si e do outro, mas passa por uma esfera pública, um domínio que posteriormente se chamará de político, em que a instrução das crianças se constitui como um *problema pedagógico*, segundo Foucault (2008b). Dessa forma, a escola passa a ser o espaço propício encontrado pelas religiões católica e protestante para a afirmação da fé cristã. (DUSSEL; CARUSO, 2003).

O protestantismo, em suas diversas correntes, contribuiu fortemente para o processo de escolarização de massa e para a constituição de um público leitor capaz de compreender as Palavras Sagradas, não mais apenas repeti-las: a tradução da Bíblia do latim para o alemão, o ensino da leitura e a educação das mulheres vêm a contribuir, significativamente, para isso. Os calvinistas influenciam com a utilização de uma terminologia que traz ao campo educacional um léxico próprio, como “currículo, aula e método na pedagogia” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 60), defendendo uma vida regrada e ordenada conforme as Escrituras, em que à Igreja caberia estabelecer a disciplina ao seu rebanho.

A Igreja católica, frente aos movimentos internos de renovação e ao protestantismo, convoca o Concílio de Trento<sup>53</sup>, que vem a confirmar alguns pontos basilares de sua doutrina e a reestruturar ou introduzir novas funções disciplinares e pastorais ao clero. A partir de Trento, a educação católica retoma antigas tradições; reorganiza as escolas catedrais e as dos mosteiros e conventos; normatiza o ensino de gramática, das Escrituras e de teologia, introduzindo, esse último, nos ginásios; tudo isso sob controle do bispo. (MANACORDA, 1992). São instituídos, também a partir do Concílio, os seminários de formação aos sacerdotes e novas escolas para leigos, como as bem-sucedidas escolas dos jesuítas, “campeões máximos na luta da Igreja católica contra o protestantismo”. (MANACORDA, 1992, p. 202). A grande diferença entre o plano educativo dos movimentos da Reforma e da Contra-Reforma, salienta Cambi (1999), é que o primeiro está

---

<sup>53</sup> Este Concílio é o mais longo da história da Igreja Católica, realizado de 1546 a 1563.

voltado à instrução de grupos burgueses e populares, o segundo pauta-se em um modelo tradicional, guardando estreita ligação com a classe dirigente. (CAMBI, 1999). No final desse século (XVI) é concluído, então, o *Ratio Studiorum*, regulamentando, minuciosamente, o trabalho pedagógico das escolas da Companhia de Jesus.

No âmbito brasileiro, os jesuítas iniciam seu processo formativo em 1549, com a missão dada pela Coroa portuguesa para evangelizar os ameríndios. Após fracassadas tentativas de catequização dos indígenas adultos, os jesuítas voltaram-se aos curumins: o problema para os portugueses, segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1992), não se encontrava no entendimento que os índios demonstravam sobre o que lhes era ensinado, mas “nas outras duas potências da alma: a memória e a vontade, fracas e remissas”. (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 23).

Do mesmo modo, o obstáculo a superar não era a presença de uma doutrina inimiga, mas; o que Vieira<sup>54</sup> descreve como ‘as ações e costumes bárbaros da gentildade’ - canibalismo e guerra de vingança, bebedeiras, poligamia, nudez, ausência de autoridade centralizada e de implantação territorial estável -, e que os primeiros jesuítas; rotulavam mais diretamente de ‘maus costumes’. (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 23).

Dessa forma, a estratégia missionária voltou-se às crianças indígenas, pois apresentavam potencial maior para a conversão, “longe do ambiente nativo; em lugar do simples pregar da boa nova, a polícia constante da conduta civil dos índios – reunião, fixação, sujeição e educação”. (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 24). Percebe-se aqui o dispositivo do afastamento e do isolamento como vigorosa estratégia para a conversão; dispositivo esse que não tem o propósito de promover o livre pensar, como a *skholé* grega, mas que funciona com um forte regime veridictivo-subjetivador, cuja matriz eurocêntrica se dirige, em uníssono, aos povos indígenas, pronunciando os valores cristãos como verdadeiros. Assim, os jesuítas gramaticaram o tupi e elaboraram um catecismo “bilíngue, português e tupi, na forma de perguntas e respostas que acentuavam negativamente os hábitos indígenas considerados pecaminosos, e positivamente os valores cristãos ratificados pelo Concílio de Trento (1545-1563)”. (FERREIRA JR., 2010, p. 20). As cartilhas, pois, cumpriam dois propósitos a um só tempo: alfabetizar e *civilizar*<sup>55</sup>.

Nas escolas jesuítas coloniais brasileiras, foi incorporado “à estrutura do colégio o nível de ensino elementar (escolas de bê-á-bá), cuja didática estava assentada no ensino mnemônico e

<sup>54</sup> Aqui Viveiros de Castro se refere aos *Sermões*, escritos pelo padre jesuíta Antônio Vieira em 1657.

<sup>55</sup> É importante salientar que esse *processo civilizador* não é circunscrito ao âmbito brasileiro, mas faz parte de um conjunto de movimentos de intelectuais que buscam, ao mesmo tempo, romper com a cultura tradicional e escolástica e tornar os homens *civilizados*. Essa preocupação se expandia para além dos espaços escolares, visto que era necessário ensinar bons modos, desenvolver boas maneiras, aprender a comportar-se em sociedade, tornar-se, em suma, *civilizado*, como nos mostra Norbert Elias, em sua obra *O Processo Civilizador*. “No decorrer do século XVI, o uso do conceito de *courtisioie* diminui lentamente na classe enquanto o de *civilite* torna-se mais comum e, finalmente, assume a preponderância, pelo menos na França do século XVII”. (ELIAS, 1994, p. 83).

contava com auxílio de recursos lúdicos, que misturavam elementos culturais ameríndios e europeus, como a música e o teatro” (FERREIRA JR., 2010, p. 24), onde eram ensinadas as primeiras letras e operações matemáticas simples. Embora a escola tenha sido introduzida em território brasileiro pouco tempo após a chegada dos primeiros portugueses, já traz, desde o início, a marca da exclusão, pois não se destina a *todos*, e isso irá perdurar por um longo período, conforme veremos mais adiante nesta pesquisa.

Ao longo do século XVI, o *método* fulgura no epicentro das preocupações intelectivas, intensificando as críticas à “escolástica tardia e também à lógica aristotélica” (Ó, 2019, p. 303), culminando com o método universal comeniano de ensinar tudo a todos. (Ó, 2019). Um projeto deveras ousado para a época em questão (e também para as vindouras), pois *ensinar tudo a todos* parece colocá-los numa posição de igualdade (poderíamos nos perguntar quem eram os “todos” de Comenius). O próprio autor *da Didática Magna* traz tal questão, quando, no capítulo XIX, *Fundamentos para ensinar com vantajosa rapidez*, pergunta: “Mas, dirá alguém, estas coisas são trabalhosas e demasiado demoradas. Quantos professores, quantas bibliotecas e quantas fadigas seriam necessárias para uma instrução universal deste género?” (COMENIUS, 2015, p. 273). Embora a questão que penso essencial nesse aspecto não apareça aqui, ou seja, a de não excluir ninguém, a de oportunizar um espaço áulico onde isso pudesse ser realizado – uma das grandes problemáticas que encontramos na atualidade, com a universalidade da educação – sua resposta caminha para outra direção, numa direção de possibilidade concreta, onde o “todos” já seria um dado *a priori*. Essa preocupação a que me refiro não é presente nessa obra; é uma problemática muito recente no campo educacional.

Com a presença de *todos* no espaço da aula, a atenção passa a se tornar um grande problema ao professor, que deverá manter não somente a ordem, mas a atenção de seus alunos. A escola, inscrita no conjunto de instituições disciplinares, desenvolverá técnicas capazes de controlar o corpo em seus movimentos e relações no tempo e no espaço. A aula será o lugar microfísico do espaço escolar de domesticação do corpo e da alma, em que para cada movimento haverá um conjunto de regras, normas e elementos a serem internalizados e naturalizados. O detalhamento sobre as ações do corpo

[...] era já há muito tempo uma categoria da teologia e do ascetismo: todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo. (FOUCAULT, 2004, p. 120).

O controle sobre o corpo será reconfigurado no século XVIII pelas fábricas, pois é importante não somente a distribuição dos corpos no espaço, a fim de que possam ser controlados e localizados, mas que sua posição relacional seja eficaz, segundo Foucault (2004). Ou seja, podemos pensar que a escola disciplinar produz o modo de funcionamento para emprestar à fábrica, e não o contrário, como se costuma dizer. Percebe-se, assim, uma ordenação *orgânica* à similitude do funcionamento do corpo humano; dois corpos estudados a um só tempo: o corpo do operário (assim como do estudante e do doente, nas escolas e nos hospitais), ou dito de outra forma, o *corpo individualizado* e o *corpo social* que constitui as cidades.

Nessas relações de poder e de saber, o exame tem um papel crucial, colocando os indivíduos num lugar de permanente vigilância e “numa rede de anotações escritas”. (FOUCAULT, 2004, p. 157). Trata-se, pois, de pensarmos a escola e esse espaço microfísico da aula atravessado por uma enorme vontade de saber, gestada a partir de uma vigilância hierarquizada, de uma sanção normalizadora (com premiações e punições) e do exame, que coloca o sujeito em uma lógica escrita e documental<sup>56</sup>, fixando-o. Daí todo um conjunto de códigos que apontam características individuais conservando a singularidade e mantendo os indivíduos “sob o controle de um saber permanente” (FOUCAULT, 2004, p. 158) e o estabelecimento de “um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa ‘população’”. (FOUCAULT, 2004, p. 158). O indivíduo, nessa tecnologia de poder-saber, passa a tornar-se um caso a ser estudado em suas minúcias, para, no final de um longo processo, ser adaptado ou excluído (FOUCAULT, 2004). É importante mencionar que com a entrada de recursos tecnológicos cada vez mais requintados que experimentamos na Contemporaneidade, o controle opera de maneira muito mais sutil, tanto em âmbito cotidiano (basta vermos o quanto nossos movimentos na *internet* são rapidamente capturados por algoritmos); quanto no âmbito educacional: com a utilização de sistemas integrados, um simples número de registro nos permite penetrar nos dados médicos, familiares e escolares de cada estudante em poucos segundos.

Desde o final da centúria dos 1600, duas tecnologias se sobrepõem uma à outra, em que uma opera no *corpo-indivíduo* e a outra no *corpo-população*. Se a disciplina e as minúcias sobre o corpo individual se voltam à docilização e utilidade, a outra tecnologia direciona-se à vida, na figura da

---

<sup>56</sup> Para Foucault (2004), isso se assemelha às técnicas de registro administrativo, mas com especificidades, que dizem respeito aos procedimentos de identificação, assimilação ou descrição, constituindo-se como um problema para o exército, “onde urgia encontrar os desertores, evitar as convocações repetidas, corrigir as listas fictícias apresentadas pelos oficiais, conhecer os serviços e o valor de cada um, estabelecer com segurança o balanço dos desaparecidos e mortos” (2004, p. 157); dos hospitais, “onde era preciso reconhecer os doentes, expulsar os simuladores, acompanhar a evolução das doenças, verificar a eficácia dos tratamentos, descobrir os casos análogos e os começos de epidemias” (2004, p. 157-158), e “dos estabelecimentos de ensino, onde era forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele”. (FOUCAULT, 2004, p. 158).

população. Isso é o que Foucault (2005) chama de *biopolítica*, que opera sobre a vida e sobre a morte da população<sup>57</sup>.

No decorrer do século XVIII, uma nova lógica ou racionalidade atravessa o mundo ocidental europeu: o liberalismo. Essa nova razão vê o Estado com a função de garantir a liberdade do mercado, intervindo quando necessário buscando minimizar riscos. O liberalismo tem, no direito natural, na liberdade comercial, na propriedade privada e nas virtudes do equilíbrio do mercado alguns de seus princípios. Modificá-los faria “quebrar a máquina do progresso e romper o equilíbrio social”, dizem Dardot e Laval. (2016, p. 37). O Estado tem, nesse quadro, um papel autolimitado no exercício de suas práticas de governo, visto que a “legalidade é substituída pela eficiência e o mercado se torna o lugar e o mecanismo de funcionamento do regime de verdade, a soberania jurídico-institucional deixa de ser referência máxima”. (SANTOS, 2012, p. 190). Isso colocará em cena um problema, que consiste no papel que o direito ocupará a partir do final do século em questão: “que bases podem ser encontradas para o direito que vai articular o exercício do poder público, [...] em que a não-intervenção do governo é absolutamente necessária, não por razões de direito, mas por razões de fato, ou antes, por razões de verdade?” (FOUCAULT, 2008a, p. 52).

Para dar conta dessa problemática, Foucault aponta que foram criadas duas vias de possibilidades: a axiomática, jurídico-dedutiva ou revolucionária<sup>58</sup> e a radical utilitarista<sup>59</sup>. Essa heterogeneidade, esses dois caminhos, duas concepções da liberdade que permeiam o liberalismo europeu dos séculos XIX e XX, não se constituem como dois sistemas separados, muito embora aquele que tomou força tenha sido o da via radical utilitarista que vai marcar, a um só tempo, a história do liberalismo europeu e a história do poder público do Ocidente. Dessa forma, a razão governamental que erige no início do século XVIII se dá com base no interesse. (FOUCAULT, 2008a). Isso é fundamental para entendermos a entrada e o fortalecimento da concepção utilitarista no campo educacional, visto que ela vem alicerçando as instituições escolares já desde o século XVI, em que o “saber conheceu uma transformação maior quando foi, cada vez mais, visto como uma ferramenta capaz de ‘resolver problemas’”. (LAVAL, 2003, p. 7). No entanto, é com Francis Bacon, no final do século seguinte, que ocorre aquilo a que Laval (2004) denomina de *virada utilitarista*. Segundo Laval (2003), a grande “rebelião baconiana”, na esteira da fórmula anti-

<sup>57</sup> Essa temática será tratada no Capítulo 4.7, *Das tecnologias da aula*.

<sup>58</sup> Nesse caso, a lei se dará a partir de uma vontade, desde um “sistema vontade-lei”, conforme Foucault (2008a, p. 57), uma problemática de cunho jurídico, em que a lei é concebida “como a expressão de uma vontade, de uma vontade coletiva que manifesta a parte de direito que os indivíduos aceitaram ceder e a parte que eles querem reservar”. (FOUCAULT, 2008a, p. 57).

<sup>59</sup> Com relação a essa segunda via, Foucault (2008a, p. 57) argumenta que “a lei será concebida como efeito de uma transação que vai colocar, de um lado, a esfera de intervenção do poder público e, de outro, a esfera de independência dos indivíduos”, acarretando duas concepções heterogêneas de liberdade: uma pensada “a partir dos direitos do homem, a outra percebida a partir da independência dos governados”. (FOUCAULT, 2008a, p. 57).

escolástica de Spencer, considera o saber “como um estoque que se acumula, como um capital cuja função é aumentar a capacidade humana de domínio da natureza a fim de fazê-la servir melhor ao bem-estar”. (LAVAL, 2003, p. 7). Há um elemento comum, portanto, entre a burguesia e o proletariado, que se traduz tanto nas propostas liberais quanto socialistas, que reside na crítica aos preceitos pedagógicos cristãos e à cultura clássica humanista. Esse elemento comum tem sua expressão maior na denúncia ao saber escolar, ao distanciamento da prática, à separação da vida cotidiana e à abstração do conhecimento. (LAVAL, 2003). Para a crítica utilitarista, portanto, “os critérios de eficácia na produção e no comércio corresponderiam a exigências democráticas e populares: o povo tem a necessidade de certos conhecimentos ligados à prática, para seu bem-estar. Os outros lhe sendo inúteis, são desvalorizados”. (LAVAL, 2003, p. 8).

O aspecto utilitarista tem pautado diversas propostas pedagógicas das mais variadas tendências, desde aquelas que têm em sua base a tradição crítica, até aquelas autoproclamadas inovadoras: todas elas têm ou um interesse em formar sujeitos críticos, capazes de competir no mercado de trabalho com condições de igualdade, ou sujeitos proativos, capazes de lidar com um mundo em constante mudança no presente. Saliento que tais tendências não se colocam polarizadas: percebe-se uma mescla de interesses que atravessam as práticas pedagógicas contemporâneas. Poderíamos aqui perguntar se é possível pensarmos hoje em uma educação não pautada pelo caráter utilitarista. Alguns pensadores do campo educacional da atualidade têm arriscado a esboçar possibilidades para romper com essa lógica utilitarista, sobre os quais falarei mais adiante ao longo desta Tese.

Relacionado ao aspecto utilitarista que se dá no contexto dos séculos XVIII e XIX, a Alemanha promove uma mudança educativa como “resposta à expansão e consolidação das ‘ciências do Estado’”, como aponta Noguera-Ramirez (2011, p. 172). Tal resposta engendra-se a partir do questionamento, por parte de uma nova geração de pensadores do contexto em questão, das perspectivas utilitaristas que preponderavam “em nome de um humanismo cuja pretensão era alcançar o verdadeiro desenvolvimento de todas as potencialidades humanas”, em que a composição do “novo homem” deveria ser apartada de qualquer propósito e “utilidade”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 172). Essa transformação se traduz no “conceito de *Bildung*. Derivado da palavra alemã *bilden*, que significa ‘formar’, poderia traduzir-se como ‘formação nos seus dois sentidos: formação de personalidade como unidade e como produto ou resultado dessa formação’”, como nos diz Noguera-Ramirez (2011, p. 172). De acordo com Nadja Hermann (2012, p. 23), a *Bildung* “tematiza a subjetividade a partir de dois princípios: o princípio da autonomia ou autodeterminação e o princípio da unidade das diferenças”. A educação, portanto, passa a ser entendida como “a capacidade de autodeterminação racional, uma liberdade do sujeito na criação



de si. A subjetividade aparece sob duplo aspecto: como uma capacidade pressuposta para a autonomia e como realização dessa autonomia pela educação”. (HERMANN, 2012, p. 23). É importante ressaltar, no entanto, que esse princípio de autonomia não está voltado somente ao indivíduo, mas para a humanidade, ou seja, um *ideal societário*.

Não obstante, a obra *Emílio*, do filósofo francês Rousseau, será aquela a inaugurar o que se poderia dizer de *governamentalidade liberal* no campo pedagógico (NOGUERA-RAMIREZ, 2011), por tomar a infância e a educação sob o olhar eminentemente moderno. Essa obra será responsável por influenciar toda uma tradição pedagógica, ao estabelecer alguns novos mitos (como o da pureza infantil, por exemplo) e ao trazer uma nova concepção de infância e de trabalho pedagógico, cuja ênfase se dá “no indivíduo, na liberdade e na subjetividade”. (MARÍN-DIAZ, 2010, p. 199). Se à concepção de educação comeniana se associavam as ideias de disciplina e obediência, à de Rousseau estavam vinculados o interesse, a inocência e a didática, como aponta Marín-Díaz (2010), em que uma concepção está ligada “ao tempo da ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática; a outra, ao tempo da ênfase no autogoverno, na aprendizagem e à emergência da Pedagogia como ciência” (MARÍN-DIAZ, 2010, p. 199), conforme a Parte IV desta Tese. Essa ênfase no autogoverno está intrinsecamente atrelada ao *interesse*.

Esboçada por Rousseau, a questão do interesse tomará centralidade nas discussões pedagógicas nos primórdios do século XIX, especialmente pelo pedagogo, filósofo e psicólogo alemão Johann Friederich Herbart. Segundo Marín-Díaz (2011), embora existam diferenças entre os debates educacionais do período em questão, pode-se constatar que alguns fundamentos parecem ser recorrentes e centrais no pensamento educacional: interesse, experiência e aprendizagem, destacando-se o interesse: “parece que é o ‘interesse’ a noção que expressa mais claramente o atravessamento e articulação no pensamento educativo dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares”. (MARÍN-DIAZ, 2011, p. 109). Marín-Díaz (2010) aponta que mesmo sofrendo mudanças frente as tendências psicologistas e biologistas que se deram nos séculos XIX e XX, tais noções continuam presentes nas discussões do campo educacional. Importa ressaltar que o que Herbart compreende por interesse está muito aproximado daquilo a que me refiro por *tempo-atenção*, o qual será retomado na Parte IV desta Tese, diferenciando-se da perspectiva que toma o interesse a partir de uma lógica neoliberal no presente.

Essas práticas de governo<sup>60</sup>, que se dão a partir da metade do século XVIII, em que a educação de massas tem um papel privilegiado na produção de subjetividades, estão inscritas

---

<sup>60</sup>Alfredo Veiga-Neto (2002, p. 21) explica, em seu texto intitulado *Coisas de Governo*, que “o que está grafado como ‘práticas de governo’ não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em ‘práticas de governo’”, pois estamos falando da condução das condutas de si e dos outros.

numa lógica que, ao mesmo tempo procura incidir na subjetividade individual, no corpo único e singular de cada indivíduo, e no coletivo a partir da figura da população, conforme dito anteriormente. Essa tecnologia desenha-se cada vez mais sofisticada e definida, sem que, contudo, haja uma evolução linear ou mesmo cronológica; ao contrário, há uma simultaneidade que, ora uma ganha mais evidência, ora atenua-se. O ponto de ligação entre a disciplina e a regulamentação, incidindo tanto ao corpo quanto à população é a norma. (FOUCAULT, 2005, p. 302). Esse cruzamento, ainda segundo Foucault (2005), entre a norma da disciplina e a da regulamentação, atravessa a sociedade de normalização, em que o poder, no século XIX, “incumbiu-se da vida”, ou seja, “conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra”. (FOUCAULT, 2005, p. 302).

Esse *biopoder*, porém, é investido de paradoxos, pois, ao mesmo tempo em que exerce seu poder sobre a vida, também investe em sua supressão, como ocorre no caso do poder atômico, por exemplo. “Como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer? Como exercer o poder da morte, como exercer a função da morte, num sistema político centrado no biopoder?”, pergunta o pensador francês. (FOUCAULT, 2005, p. 304). Foucault (2005), então, dirá que no sistema do biopoder, a supressão da vida só se torna possível por meio do racismo de Estado, ou seja, a “raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. [...] A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo”. (FOUCAULT, 2005, p. 306). A peculiaridade do racismo moderno, sua idiossincrasia está associada a uma tecnologia de poder que emprega a raça, o aniquilamento e a purificação da raça “para exercer seu poder soberano. A justaposição, ou melhor, o funcionamento, através do biopoder, do velho poder soberano do direito de morte implica o funcionamento, a introdução e a ativação do racismo. E é aí, creio eu, que efetivamente ele se enraíza”, conclui Foucault. (2005, p. 309).

Amparado nos estudos de Foucault e de Tarde, Lazzarato (2006, p. 74-75), afirma que, assim como as técnicas disciplinares, as técnicas biopolíticas “conhecem seu maior desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial, com o taylorismo e o Estado-providência”. Isso se deve à retomada dos mecanismos de captura e de “gestão da vida, sob o impacto das novas forças e das novas relações de poder. Mas, no final do século XIX, já se encontravam em gestação novas técnicas de poder, que não tinham mais nenhuma semelhança com as disciplinas ou com o biopoder” (LAZZARATO, 2006, p. 75), ou aquilo a que Deleuze, mais tarde, chamou de *sociedade de controle*. De acordo com Deleuze (1992, p. 224), o capitalismo nesta sociedade não está voltado para a “produção, mas para o produto, [...]. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica

cedeu lugar à empresa”. As instituições (família, escola, exército, fábrica) não já não se constituem em “espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. Até a arte abandonou os espaços fechados para entrar nos circuitos abertos do banco” (DELEUZE, 1992, p. 224), o que se potencializa a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Lazzarato (2006), as sociedades de controle forjam seus próprios mecanismos de subjetivação, que são diversos das sociedades disciplinares, tendo como expoente capital a *máquina de expressão*. “É nela e através dela que tem lugar a atualização do acontecimento nas almas e sua efetuação nos corpos. A integração e a diferenciação das novas forças, das novas relações de poder, se faz graças às novas instituições (a opinião pública, a percepção coletiva e a ação a distância)”. (LAZZARATO, 2006, p. 76). Isso nos ajuda a compreender as relações que se dão no âmbito educacional a partir do século XX e que se intensificam, sobremaneira, na atualidade.

Diversas iniciativas se dão no campo educacional a partir do início do século XX e que irão reverberar ainda hoje, como a de William H. Kilpatrick, com *O método dos Projetos*<sup>61</sup> (1918), cuja ênfase se dá no ativismo e no cognitivismo; a de Helen Parkhurst, com *Dalton Plan*, que propõe a individualização do ensino e a livre escolha do trabalho escolar, inspirado no trabalho de Montessori; e a de Carleton W. Washburne (1889-1968), que “procurou desenvolver um ensino individualizado segundo o sistema de um livre agrupamento de alunos (em lugar das classes e dos grupos) e segundo um programa igualmente livre”. (CAMBI, 1999, p. 522-523).

John Dewey, no século XX, insere uma perspectiva liberal no campo da educação que tem como princípio a economia de governo, visto que não “se trata da incorporação ou assimilação ou apropriação (tornar próprio) de regras exteriores ao modo de hábitos [...], e sim, de conseguir uma atividade unificada, integrada” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 237) que não demande esforço do indivíduo, visto que tal atividade será interessante *por si mesma*. A disciplina, nesse caso, “deixa de ser força exterior para se converter em força interior de ação”, conclui Noguera-Ramirez (2011, p. 237). Essa perspectiva irá influenciar o movimento dos pioneiros da Educação Nova no cenário educacional brasileiro, tendo como marco o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, que defende novos ideais para a educação brasileira, buscando a modernização do sistema escolar, propondo uma educação laica, gratuita e obrigatória, garantida pelo Estado.

Um dos expoentes pensadores da Educação Nova no Brasil é Anísio Teixeira<sup>62</sup>, que via na educação uma “alternativa para a revolução e a catástrofe”. (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 80).

---

<sup>61</sup> Destaco que no Brasil, a organização dos trabalhos pedagógicos por projetos é bastante frequente, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>62</sup> “Ao longo de sua vida, promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da história da educação brasileira, tendo formulado, também, o ideário de instituições educacionais de relevância indiscutível, que mantém sua atualidade até o momento presente.

É importante lembrar que até a década de 1930 o Brasil não possuía um sistema organizado de ensino e o número de escolas públicas gratuitas não atendia à demanda da população, ou seja, a educação brasileira desde que a república fora promulgada não modificara seu caráter elitista. Para Anísio, seria a implementação de reformas no campo educacional que possibilitaria o desenvolvimento do Brasil, reformas essas “imprescindíveis para sua adequação à nova condição socioeconômica que iniciara a se gestar no país, com o advento do processo de industrialização, particularmente a partir da Primeira Guerra Mundial”, como nos apontam Corsetti e Ecoten (2012, p. 82). Saliento que a proposta educacional de Anísio Teixeira e dos educadores da Escola Nova será retomada no final do primeiro decênio da centúria seguinte pelo Governo Federal brasileiro com o Programa Mais Educação, instituído em todo o território nacional com o objetivo de “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. (BRASIL, 2007).

Há, na centúria dos 1900, com base nos estudos de Ó (2009a), uma proliferação de trabalhos científicos e/ou acadêmicos no âmbito internacional, buscando, a um só tempo, registrar as diferenças individuais: “da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência ao trabalho e à habilidade, etc” (Ó, 2009, p. 43) e romper com a padronização homogeneizadora da chamada escola tradicional. “O que se passou a afirmar a partir dos anos 20 do século passado, em unísono e por todo o lado, foi portanto qualquer coisa como isto: se a escola tem por finalidade o desenvolvimento da espontaneidade e das potencialidades individuais, então ela deverá ser uma *escola por medida*” (Ó, 2009a, p. 45), como propunha Claparède; uma escola voltada ao atendimento das necessidades, aptidões e interesses individuais de cada um dos estudantes. “Eis então as suas leis: conservação e desenvolvimento; progresso por diferenciação e concentração, sempre numa perspectiva de complementaridade, harmonia e, no fim, de *potestas sui* <sup>63</sup>”. (Ó, 2009a, p. 45).

A psicologia genética requer, portanto, um dedicado e minucioso trabalho de detalhamento “de cada um dos temperamentos e dos tipos psicológicos, acumular uma compreensão das características individuais que permitissem distinguir um ser de todos os outros” (Ó, 2009a, p. 46), em que o teste figura como um importante dispositivo capaz de “determinar o carácter físico ou mental do indivíduo”, como aponta Ó (2009a, p. 46). Para os psicólogos, o estudo experimental

---

Como administrador, Anísio ocupou os cargos de inspetor-geral do Ensino da Bahia (de 1924 a 1928), de diretor-geral de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro (de 1931 a 1935), de secretário da Educação e Saúde em Salvador (em meados dos anos 1940 e início dos anos 1950), diretor do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos - Inep - e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - (nos anos 1950 e 60) e criador da Universidade de Brasília (anos 1960)”. (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 80-81).

<sup>63</sup> Expressão latina que significa “de seu poder”.

consistia num conjunto organizado de documentos “recolhidos de forma metódica e produzidos com tal precisão que levassem a conclusões inéditas”. (Ó, 2009a, p. 46).

Tais experiências “relacionadas com o conhecimento e a capacidade intelectual do aluno, em vista a uma arrumação racional da população escolar, não devemos perder de vista que a tecnologia dos testes se desenvolveu historicamente sobre o propósito maior de alcançar a interioridade dos escolares” (Ó, 2009a, p. 48) como um recurso da biopolítica. Com os Testes ABC<sup>64</sup>, aplicados inicialmente nas escolas primárias paulistas nos primeiros anos da década de 1930, produziam-se “conhecimentos sobre a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores para favorecer a organização do ensino e simultaneamente atender ao interesse da administração escolar de tornar mais eficiente o sistema e reduzir os gastos com a reprovação escolar”, como nos diz Ana Laura Godinho Lima (2007, p. 145). Uma economia de poder, combinando, nas palavras de Ó (2009, p. 48), “ciência e subjectividade”. Nesses testes, cada criança ou jovem era examinado “já não apenas pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efectivamente era. Os testes visavam não apenas medir o saber como também conhecer rigorosamente o ser”. (Ó, 2009a, p. 48). Como nos diz Veiga-Neto (2012a, p. 11), na atualidade, a avaliação, “já inteiramente capturada pela racionalidade neoliberal”, vem a operar “entre o nível da coletividade e o nível da individualidade. Assim, a avaliação não apenas nos distribui segundo infinitos critérios, como, também, tanto nos subjetiva quanto determina nossas identidades”. (VEIGA-NETO, 2012a, p. 11)

Ao léxico educacional vai sendo incorporado um conjunto de termos advindos das ciências médicas e *psi*, num primeiro momento, alargando-se, posteriormente, com a entrada de uma terminologia empresarial, conforme já apontado neste trabalho e como veremos mais adiante. Encontramos uma influência muito grande de psicólogos como Sigmund Freud (1856-1939), com as noções de inconsciente e transferência; Jean Piaget (1896-1980), com os estágios de desenvolvimento cognitivo; Lev Vygotsky (1896-1934), com seu conceito de Zona de desenvolvimento proximal; Frederic Skinner (1904-1990), com seu conceito de Comportamento Operante. Esses e outros estudiosos sobre a mente e/ou comportamento humanos têm sido estudados nos cursos de formação docente, na disciplina Psicologia da Educação. Não entrarei em detalhamentos aqui das diversas tendências dos estudos desse campo, porém ressalto a influência do neocomportamentalista Frederic Skinner (1904-1990) no âmbito educacional. Considerado um

---

<sup>64</sup> No cenário brasileiro, os Testes ABC, criados por Lourenço Filho, e apresentados no ano de 1934, tinham o “objectivo de detectar a faixa evolutiva em que a criança atingia condições de maturidade para a aprendizagem da escrita e da leitura, mesmo antes da sua entrada na escola”, nos diz Ó (2009a, p. 47). No prefácio da 11 edição, Lourenço Filho argumenta sobre a importância dos Testes para o conhecimento prévio a respeito dos estudantes. “Para este pedagogo, a aplicação da Psicologia à educação permitia agir de forma objectiva sobre dois grandes problemas, o da avaliação e o do agrupamento dos alunos”, diz Ó (2009a, p. 47).

behaviorista radical, por afastar-se em muitos aspectos do behaviorismo watsoniano (STRAPASSON; DITTRICH, 2008), Skinner voltou-se a compreender o comportamento humano por meio do comportamento operante, que é formado com base no repertório inato, conforme apontado anteriormente. Strapasson e Dittrich (2008, p. 524) afirmam que, sendo um comportamento precorrente, estando “em uma posição privilegiada no exercício do autocontrole, [...] ao anteceder quase todos os comportamentos operantes, a atenção pode ser considerada o mais frequente comportamento de autocontrole de um organismo”. O prestar atenção, portanto, ainda conforme Strapasson e Dittrich (2008, p. 524), recebe “um papel importante na proposta de Skinner, questionando o uso exclusivo da noção de prestar atenção como um outro nome para o controle de estímulos”. Cabe sublinhar, porém, que diferentes perspectivas irão produzir diferentes práticas de sala de aula e diferentes modos de subjetivação.

Atento para o fato de que o corpo recebe uma outra forma de tratamento que se afasta bastante daquela proposta pelas escolas disciplinares: o corpo da criança passa a ser compreendido como *naturalmente em movimento*. Para os pedagogos da Educação Nova, quanto mais riqueza e plasticidade a criança experimentasse no ambiente escolar, maior seria sua possibilidade de adaptação ao ambiente exterior. (Ó, 2014a). Por meio desse processo “que se começava a resolver o problema maior da adequação funcional do real ao *eu* e da necessária acomodação deste àquele. Foi essa operação que Piaget procurou inteligibilizar quando referiu que o jogo simbólico constituía o pensamento individual na sua forma mais pura”. (Ó, 2014a, p. 32-33). Muito embora Piaget não tenha desenvolvido um método pedagógico, seus estudos na Psicologia Genética influenciaram e seguem influenciando o pensamento de muitos educadores e pesquisadores<sup>65</sup>.

Das tecnologias disciplinares à plasticidade de experiências, é importante destacar a centralidade no sujeito, matéria a qual retorno antes de encaminhar esta escrita sobre a modernidade sólida ao seu final. Tal centralidade tem nas chamadas teorias críticas um entendimento diverso daquele apregoado pelas concepções neoliberais de educação, embora ambos partilhem de uma forte posição contrária ao ensino denominado “tradicional”. As discussões que se dão no âmbito dos estudos críticos veem nas práticas educacionais *tradicionais* um “espaço de reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Todavia, a partir de uma ação de tomada de consciência sobre os processos de dominação e de transformação da realidade, a

---

<sup>65</sup> No Brasil, especialmente a partir da publicação da obra *Psicogênese da língua escrita*, em 1986, escrita pelas psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “discursos da psicologia do desenvolvimento sobre a aquisição do conhecimento – mais especificamente o processo de aquisição da língua escrita [...] estão implicados na produção de práticas pedagógicas que se naturalizam no cotidiano escolar”, conforme Maria Cláudia Dal’Igna (2005, p. 76). A autora destaca o sistema de classificação criado por Ferreiro e Teberosky – *pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético* – “para sistematizar e compreender os erros da criança no processo de aquisição da escrita. Com estatuto científico, esses discursos acabam por normatizar o vocabulário pedagógico”. (DAL’IGNA, 2005, p. 75).

educação poderia ser vista como possibilidade de libertação da ideologia opressora”. (SCHULER, 2016, p. 131).

Dentre os pensadores críticos, destaco o brasileiro Paulo Freire, cujo trabalho se estende para além dos limites latino-americanos. Segundo Freire, a educação é essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica para que o homem possa se tornar sujeito de sua própria história, tendo, na dialogicidade, a base do processo educativo; daí a importância à alfabetização, especialmente a de adultos. É importante destacar que o insistente trabalho de Freire na alfabetização de adultos se relaciona ao contexto brasileiro nas décadas de 1960 e 1970: do público eleitor eram excluídos os 39,7% analfabetos (IBGE, 1960), que por mais de 100 anos ficaram à margem do processo eleitoral, readquirindo tal direito a partir da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Portanto, a alfabetização de adultos tinha um duplo papel político: a conscientização e o direito ao voto. Em sua obra *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*, escrito em seu exílio no Chile, em 1968, Freire aponta que a concepção

[...] na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbal preguiça”. (FREIRE, 2001, p. 15).

Poderíamos aprofundar tal debate, adentrando nas políticas públicas atuais de alfabetização e de letramento da população brasileira; nas metas e estratégias propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE); nas avaliações de larga escala; no posicionamento do Brasil no *ranking* mundial; nas novas propostas curriculares e diversas outras questões que vem pautando os currículos escolares e as aulas em nosso país, tais como a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, algumas dessas questões serão discutidas na Parte IV desta Tese, outras ficarão para posteriores momentos, como um desdobramento deste estudo, visto que não será possível, conforme venho insistindo neste texto, dar conta de tantos assuntos.

Se Freire vê na educação a possibilidade para o enfrentamento às desigualdades sociais, Ivan Illich vê a instituição escolar como ineficiente. Nas suas duas obras mais conhecidas, *Sociedade sem escolas*, de 1971, e *Destruir a escola*, de 1972, o pensador austríaco propõe o fim dessa instituição. “Atrelada à escola, diz Illich, está a falsa ideia de que se precisa dela como instituição para aprender realmente. Aprendemos muito mais e muito melhor fora da escola, insiste ele”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 282-283). As escolas, segundo Illich (1985), são o lugar não somente em que

não se aprende uma habilidade como não se obtém educação, realizando mal ambas as tarefas, especialmente por não saber distinguir as duas.

Danilo Streck (1999, p. 7), buscando “perguntar sobre o significado de Comenius para América Latina, especialmente para o Brasil<sup>66</sup>”, faz uma interessante provocação para o pensamento educacional, indicando em Comenius e Illich “duas extremidades, em termos de tempo e de pensamento”. Não me alongarei nessa questão, embora a provocação de Streck seja assaz instigante, visto que toma uma ideia dos primórdios modernos, que vê na escola o espaço profícuo para a formação nos estudos e a educação nos bons costumes das crianças, de forma que na puberdade possam ser instruídas “em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura” (COMENIUS; 2015 [1632], p. 43), e por outro lado, no outro extremo, teríamos a figura de Illich, denunciando “o mito da eficiência, dentro do qual se encontraria o mito da educação escolarizada como a nova religião da humanidade”. (STRECK, 1999, p. 9).

No que diz respeito ao fim da escola, proposto por Illich, Masschelein e Simons (2015, p. 283) apontam que “na nossa era de aprendizagem ao longo de toda a vida e de ambientes (digitais) de aprendizagem, talvez estejamos deixando a escola morrer de uma morte silenciosa. Alguns antecipam a desaparecimento da escola com base em sua redundância como uma instituição ultrapassada e dolorosa”. Nessa *morte silenciosa*, vemos um conjunto, ou vários conjuntos discursivos que convergem para o desaparecimento dessa instituição, conforme já abordado anteriormente. Numa posição que busca tomar a educação escolarizada, ou a escola, desde outra perspectiva, a partir da *scholè* grega, e com a ideia arendtiana de *amor pelo mundo*, Masschelein e Simons em sua obra *Em defesa da escola*, trazem ao campo educacional contemporâneo um contributo importante que “em nada se assemelha àquela aventada por Illich ou Freire<sup>67</sup>, uma vez que seus compromissos perseguem uma direção distinta: a desocupação do tempo dos estudantes ou, em outros termos, a produção de um tempo não produtivo; sem que isso se confunda com as atividades” (AQUINO, 2017, p. 276) propostas pelas instituições autoproclamadas inovadoras<sup>68</sup>. A escola perspectivada pelos pensadores belgas pode estar próxima a um espaço idealizado, composta por alunos não mais existentes ou reais e mestres cansados demais para se converterem em professores *amateurs*, conforme será abordado mais adiante.

---

<sup>66</sup> Tal problematização é feita no artigo intitulado *Uma linguagem para a educação: notas sobre a recepção de Comenius no Brasil*.

<sup>67</sup> É importante salientar que o trabalho de Freire se coloca contra um tipo de escola à qual denomina de *bancária*, conforme apontado anteriormente.

<sup>68</sup> Júlio Groppa Aquino cita, como exemplo, a *Summerhill School*.



### 3.1.4 Das *Práticas Pedagógicas Inovadoras* ou do rompimento com a tradição

As práticas pedagógicas inovadoras podem ser definidas como um conjunto de práticas que têm por base a centralidade no aluno, operadas por meio de projetos colaborativos de construção de conhecimentos que demandam a autorregulação da aprendizagem, a personalização do currículo, “permitindo a escolha do aluno e a relevância para o aluno individualmente” e a individualização “permitindo que os alunos trabalhem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades particulares de aprendizagem” (LANGWORTHY *et al*, 2010, p. 109); o importante papel atribuído ao uso de tecnologias da informação e comunicação e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI: “construção de conhecimento, solução de problemas e inovação, capacidade de comunicação, colaboração, autorregulação”, conforme Langworthy *et al* (2010, p. 112).

Ao estudarem o governo neoliberal, focando em práticas alimentares contemporâneas em seus atravessamentos no campo educacional, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009) trazem importantes questões que nos ajudam a pensar na rede discursiva que permeia o espaço escolar na Contemporaneidade para pensarmos a aula. Referindo-se à produção de subjetividades dentro do escopo proposto, os autores dizem que o corpo “que já era o suporte e o produto da matéria disciplinar, assume agora uma nova centralidade nas modulações biopolíticas de *governo* neoliberal. A produção da subjetividade agora é ocupada quase completamente pelo regramento das práticas alimentares e da vida ativa” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 128), estabelecendo, assim, um regime de verdade que certifica que determinados alimentos e que o corpo em movimento são cruciais para uma boa saúde, constituindo-se como “elementos essenciais, tanto do ponto de vista das ações de governo provenientes do Estado, como também daquelas oriundas das novas formas de autogoverno mediadas pelo mercado”, como apontam Popkewitz, Olsson e Petersson (2003, p. 128-129). O corpo contemporâneo, portanto, recebe uma atenção proveniente de diversas áreas de conhecimento, alvo de políticas públicas, médicas, sanitárias, estéticas, psicológicas, desdobrando-se numa multiplicidade de corpos que habitam cada corpo. A diferença que se estabelece, no entanto, entre o corpo das sociedades disciplinares e o da sociedade de controle, é que nesse último, “bem-estar corporal, emocional, profissional e afetivo, derivados de um ideal de felicidade ou de realização pessoal que atravessa todos os âmbitos e já não parece encontrar obstáculos nem diques capazes de impedi-lo”. (SIBILIA, 2012, p. 49).

Estando, então, a escola, no cruzamento de uma maquinaria sólida, em que valores disciplinares ofereciam a oportunidade futura e uma maquinaria flexível pautada pela lógica do

mercado, “não parece restar à escola outro remédio senão entrar no jogo como a única coisa que ela poderia ser: um produto entre inúmeros outros que deve competir para captar a atenção de seus clientes potenciais caso queira captar adeptos e subsistir”. (SIBILIA, 2012, p. 66).

Dessa forma, a escola contemporânea, e em especial a escola pública, toma para si a tarefa de abarcar uma miríade de questões que, de um lado, a colocam na arriscada tarefa de protagonizar soluções para aspectos amplos da vida social, por outro, a esvaziam de um sentido pedagógico, abrindo espaço para que outras vozes reverberem em seu lugar: assistimos a uma gama discursiva, especialmente oriunda do meio empresarial, que vê na escola um grande (neg)ócio. Sendo ainda uma instituição disciplinar em muitos aspectos, onde “encontramos velhos artefatos como currículos, grades curriculares, exames, boletins, carteiras enfileiradas e professores e professoras que clamam por mais disciplina nas aulas”, conforme Popkewitz, Olsson e Petersson (2003, p. 129), porém incorporam-se outros elementos, outras preocupações e outras formas de subjetivação, inscritas numa nova racionalidade: a racionalidade neoliberal. Racionalidade essa que “visa a introduzir, reestabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136).

A educação, a escola e a aula inserem-se, pois, nessa lógica concorrencial produzindo subjetividades proativas, flexíveis, competitivas; características essenciais para as políticas neoliberais, em que as “pessoas não são (mais) tomadas como cidadãos sociais (cuja liberdade ou autonomia seria garantida pela normalidade social ou por aqueles que teriam uma relação normalizada para consigo), mas entendidas como eus empresariais e empresários de si”. (GADELHA COSTA, 2009, p. 124). O sujeito empreendedor de si mesmo, que vê a si próprio como um investimento e, portanto, um aprendiz por toda a vida, um sujeito que deve estar constantemente conectado às oportunidades para melhorar sua performance, de concorrer, em suma, não somente com os outros, mas principalmente consigo próprio, batendo as próprias metas. Dardot e Laval (2016) estabelecem um quadro de diagnósticos clínico do chamado neossujeito, os quais cito: “sofrimento no trabalho e autonomia contrariada”; corrosão da personalidade”; “desmoralização”; “depressão generalizada”; “dessimbolização” e “perversão comum”. Sintomas que operam no corpo (e na alma) dos sujeitos contemporâneos, em que o fracasso tornou-se um tabu. Assim,

[...] a concepção do indivíduo como um empreendedor inovador, que sabe explorar oportunidades, é resultado, portanto, de várias linhas de pensamento, entre as quais a ‘praxeologia’ de Von Mises e a difusão de um modelo de gestão empresarial que aspira a uma validade prática universal. [...]. A educação e a imprensa serão requeridas para

desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo genérico. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 154-155).

Esse novo sujeito, esse sujeito empreendedor não se constituiu, destarte, subitamente, ao contrário, ele se engendra no final do século XX, em meio a “práticas discursivas e institucionais [...]”. O homem benthamiano era o homem *calculador* do mercado e o homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). A escola, pois, funciona como um dispositivo de fundamental importância na constituição desse novo sujeito. O conceito de educação ao longo da vida, “além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir”, afirma Delors (2012, p. 18), no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*.

De toda a sorte, as *Práticas Pedagógicas Inovadoras* fulguram como a solução para os problemas educacionais da atualidade, conforme mencionado anteriormente. Para a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE, 2005 p. 55), inovação é compreendida como “a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas”. Inovação, no âmbito educacional, “utiliza ideias, ferramentas ou práticas existentes e as reúne de novas maneiras para resolver problemas quando a prática atual não atende adequadamente às necessidades”<sup>69</sup>. (PETERSON, 2018, p. 8, *tradução livre*). Vemos, no cenário político internacional, um movimento crescente em busca de soluções para os problemas educacionais, procurando articular diversos setores da sociedade civil, em que se estabelecem parcerias com instituições governamentais e não governamentais, que numa “torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas” (BALL, 2002, p. 3), tendo como agentes centrais o Banco Mundial e a OCDE. (BALL, 2002). Nessa perspectiva, Masschelein e Simons apontam as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito das universidades nos últimos dois decênios. Dizem os autores:

Nos últimos 20 anos, os governos da Europa e de outras regiões do mundo adotaram agendas internacionais para a reforma universitária (UE, OCDE, Fórum Econômico Mundial, UNESCO e Banco Mundial), com base no argumento de que o futuro se baseia em uma economia competitiva de conhecimento global orientada por ideias. A educação, pesquisa, organização, administração e governança das universidades foram reformadas para enfatizar a empregabilidade, a transferência de conhecimento, a inovação e o empreendedorismo. Mais recentemente, a crise financeira, os efeitos da mudança

<sup>69</sup> “Innovation in pedagogy, like any kind of innovation, takes existing ideas, tools or practices and brings them together in new ways to solve problems when current practice is not adequately meeting needs”. (PETERSON, 2018, p. 8).

climática, as disparidades aceleradas entre ricos e pobres, o descontentamento popular, os conflitos políticos intratáveis e os grandes movimentos populacionais do mundo fizeram com que as universidades enfrentassem uma diversidade de outros futuros e se mobilizassem, cada vez mais, para enfrentar os desafios sociais (problemas ambientais, econômicos, sociais, políticos e tecnológicos) que estão sob os holofotes<sup>70</sup>. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 47-48, *tradução livre da autora*).

No âmbito educacional brasileiro, as Práticas Pedagógicas Inovadoras, associadas às tecnologias, constituem-se como “estratégias para atingir os fins educacionais desejados” (MEC, 2017, p. 2), previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, conforme podemos verificar em duas das 20 metas e suas respectivas estratégias, organizadas no quadro que segue.

Quadro 9: As Práticas Pedagógicas Inovadoras como estratégias no PNE

Meta	Estratégias
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
	5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
	5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.	7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;
	7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

<sup>70</sup> “For the past 20 years, governments in Europe and in other world regions have embraced international agendas for university reform (EU, OECD, World Economic Forum, UNESCO and World Bank) based on the argument that the future lays in an ideas-driven competitive global knowledge economy. Universities’ education, research, organization, management, and governance were reformed to focus on employability, knowledge transfer, innovation and entrepreneurialism. More recently, the financial crisis, the effects of climate change, the accelerating disparities between rich and poor, popular discontent, intractable political conflicts, and major population movements in the world have meant that universities are confronted with a diversity of other futures and increasingly mobilized to address societal challenges (pressing environmental, economic, social, political and technological problems) that have come under the spotlight”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 47-48).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano Nacional de Educação. (*grifos meus*)

Percebe-se o papel relevante das tecnologias e das práticas pedagógicas inovadoras como importantes ferramentais para o incremento da aprendizagem e dos resultados dos estudantes. Se, por um lado, tais dispositivos podem concorrer para o processo de alfabetização das crianças, para a melhoria do fluxo escolar e para as aprendizagens do alunado, por outro, tornam-se responsáveis por resolverem os “males da sociedade” (LAVAL, 2003, p. 219), de forma geral, e da educação, de maneira específica. “Dando ouvidos a muitos experts, tem-se o sentimento de que na ‘sociedade da informação’ a escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo, mas que ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar ‘informações’”. (LAVAL, 2003, p. 221). Dessa forma, o campo educacional afasta-se da *e-ducação*, no sentido etimológico de *levar para*, como nos diz Veiga-Neto (2013, p. 4): “a etimologia remota do verbo latino *educĕre* – na forma do radical indo-europeu *deuk* – aponta exatamente no sentido de ‘levar para’; desse modo, *ex-ducĕre* denota ‘tirar de’ ou ‘levar para adiante’, mover algo para um outro lugar diferente daquele em que esse algo se encontrava”. Para Hannah Arendt, diz o autor,

[...] a Educação pode ser entendida como o conjunto de ações e práticas cujo objetivo principal é conduzir ou levar os que ainda não estavam aqui – as crianças, os estrangeiros, os outros, os de fora, os recém-chegados – para o interior de uma sociedade que já estava aí e que os precedia. Assim, educar é trazer para o “domínio de”; nesse sentido, educar é correlato a dominar e domesticar, sem que se coloque nessas palavras a carga pejorativa que em geral se atribui a elas. (VEIGA-NETO, 2013, p. 5)

A escola e a universidade, pois, vão se esvaziando de um sentido pedagógico, sendo tomadas em modelo-empresa; o ensino cede lugar à aprendizagem, ou melhor, ao aprender a aprender, não como experiência, mas como investimento “no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 70). Pensar, em se tratando da investigação aqui realizada, na aula como um lugar que transforma as questões/desafios do mundo em matéria de estudo coletivo e público, como apontam Masschelein e Simons (2018), pode nos ajudar a pensar a respeito das práticas inovadoras atravessadas pelas demandas contemporâneas, dentre elas, as tecnologias: um lugar que reúne, “através de certas práticas pedagógicas e dispositivos materiais, as pessoas em torno desses desafios como *estudantes*. Este também era o nome latino original para aquela invenção europeia da Idade Média: *universitas studii* (uma associação para estudo)”<sup>71</sup>. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 52, *tradução livre da autora*).

<sup>71</sup> “[...] through certain pedagogical practices and material devices, people around these challenges as *students*. This was also the original Latin name for that European invention of the Middle Ages: *universitas studii* (an association for study)”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 52).

Ainda no que se refere às tecnologias educacionais, às quais se tem atribuído a responsabilidade pela melhoria da educação brasileira, é importante ressaltar que, com isso, subtraem-se delas sua potência criadora, inventiva, tomando-as como um ferramental útil para atingir-se um fim, a partir de uma lógica utilitarista. Se hoje temos acesso à *Internet* e a tantos textos de autores clássicos, por que lemos tão pouco e de forma tão apressada?

De acordo com a Política de Inovação Educação Conectada (MEC, 2017), o Brasil precisa, com urgência, “de diretrizes nacionais que garantam a todos os estados e municípios condições de implementar ações de inovação e uso de tecnologia nas escolas. Porque a tecnologia já se revelou um instrumento eficaz para conquistar equidade no acesso ao estudo, contemporaneidade” na aprendizagem e aperfeiçoamento na gestão das redes de ensino. As ferramentas tecnológicas devem, pois, “imprimir eficácia aos processos administrativos, otimizando os recursos públicos de todas as instâncias de poder”. (MEC, 2017, p. 3).

Não entrarei no debate aqui a respeito da importância de melhoria do sistema educacional brasileiro, na equidade no acesso, ou da democratização do ensino, bem como da importância da inovação e das tecnologias para nossos estudantes, pois fugiria ao escopo desta pesquisa. Trago, porém, esses elementos para que nos ajudem a pensar a respeito da relevância que a discursividade no terreno tecnológico adquire em nosso tempo, um regime de verdade que afirma que “historicamente, a educação formal foi confinada às quatro paredes da sala de aula, ao passo que os aparelhos móveis podem transferir a aprendizagem para ambientes que maximizam a compreensão”. (UNESCO, 2014, p. 20). A inovação fala sempre da resolução de problemas e não da criação de novos problemas. Por isso, a partir de Deleuze, poderíamos pensar que a inovação, nessa perspectiva, seria a outra do pensamento. Uma discursividade que opera na defesa do interesse, do utilitarismo, da aceleração<sup>72</sup>, encontradas em diversas produções acadêmicas, não-acadêmicas, artigos de opinião, vídeos no *Youtube*, redes sociais, blogs, sites, etc. oriundas, tanto do âmbito educacional, como do empresarial, do jornalístico, do médico, dentre outros.

O afã novidadeiro das práticas pedagógicas não tradicionais passa, assim, a mascarar uma esquiva narrativa sem precedentes na história da escolarização; afã embalado pelo mantra da renovação dos negócios deste mundo e, *mutatis mutandis*, de desprezo absoluto para com ele, já que seus porta-vozes se mostram inapetentes para instaurar conexões vigorosas entre os mortos das obras e os vivos das aulas. (AQUINO, 2017, p. 286).

<sup>72</sup> Me refiro aqui a algumas práticas que visam “abreviar o caminho do estudante”, como vemos nos cursos preparatórios para concursos públicos, testes, vestibulares, em que o importante não está em aprofundar o pensamento sobre determinado tema, assunto, ou matéria, mas em buscar estratégias para reter a informação desejada e/ou requerida para a obtenção de um bom resultado. Cito como exemplo a técnica que vem sendo utilizada em muitas instituições educacionais da atualidade: o *storytelling*. Definida pelo site da Nova Escola de Marketing (2018, s/p) como a “capacidade de contar histórias de maneira relevante, onde os recursos audiovisuais são utilizados juntamente com as palavras. É um método que promove o seu negócio sem que haja a necessidade de fazer uma venda direta. Em outras palavras, o *storytelling* tem um caráter muito mais persuasivo do que invasivo”. Disponível em: <<https://novaescolademarketing.com.br/marketing/o-que-e-storytelling/>>. Acesso em: 24, nov., 2018.

E é precisamente sobre esse *encontro entre os mortos das obras e os vivos das aulas* que se está a falar nesta escrita sobre as tradições e práticas educativas. Não obstante outras concepções não pautadas pela essencialidade do sujeito tenham surgido no cenário educacional na segunda metade do século XX, ainda se constituem como uma espécie de pensamento marginal. É, pois, desse pensamento marginal que trato agora. O pensamento que tem orientado este texto e esta pesquisa. Um pensamento que se engendra a partir da desconfiança das certezas, da essencialidade da natureza, do humano, das coisas, um pensamento que “opera uma mudança, uma reversão, em relação às condições anteriores, próprias da Modernidade, tomada essa no plano histórico quase-sinônimo de Iluminismo”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 18). Tal pensamento está associado ao movimento pós-estruturalista ou filosofia da diferença, em que se colocam Foucault, Deleuze, Guattari e tantos outros que junto com, a partir de, ou influenciados por Nietzsche, abrem um campo de possibilidades para o próprio pensamento, “rompem com os binarismos e com as metanarrativas educacionais para pensar a educação como política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação”. (SCHULER, 2016, p. 132). Como diz Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 22) ao referir-se à filosofia de Foucault, o que “move é, no fundo, uma permanente suspeita: suspeita que se contorce e se volta até mesmo contra sua própria filosofia e sua intensa militância política, como se ele quisesse se libertar até de si mesmo”. Dessa forma, a crítica à racionalidade moderna não busca refutar a racionalidade, mas “colocar em xeque a ideia iluminista, unificadora e totalitária”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 25).

Por isso, a crítica foucaultiana não tem aquele caráter salvacionista e messiânico que é tão comum nos discursos pedagógicos [...]. A crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos que inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho. (VEIGA-NETO, 2007, p. 26).

E é com essa ideia de invenção de mundo em movimento que encerro esta escrita sobre os contextos áulicos, que, juntamente com a atenção, que será desenvolvida nos próximos dois capítulos que seguem, darão suporte para compreender o trabalho analítico dos *clássicos*, buscando atender ao propósito desta Tese que investigou *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*.

Da Atenção:  
de um problema marginal a um valor de mercado

Edificada sobre a negação e a mudança, sobre um instante fugitivo, sem duração nem densidade, a sociedade moderna tornou-se uma sociedade sem presente. Tudo passa, essa é a convicção suprema sobre a qual se ergueu o mundo moderno. O passar é a essência do tempo. Mas o passar do tempo é sempre inapreensível. Mas foi a captura mercantil da mudança e sua aceleração a que acabará tornando o tempo moderno definitivamente inabitável. (LÓPEZ, 2015, p. 144).



### 3.2 Da Atenção: de um problema marginal a um valor de mercado

Conforme apontado anteriormente, a atenção vem sendo percebida e conceituada de diversas formas no decorrer da história humana, porém ela tornou-se um problema crucial a partir da modernidade. O teórico da arte moderna, Jonathan Crary (2013, p. 29), em sua obra *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*, examinou como a atenção tornou-se um problema completamente novo no século XIX, sendo concebida de maneira bastante diferente da que se tinha até então, tornando-se “inseparável das investigações filosóficas, psicológicas e estéticas acerca da percepção”. (CRARY, 2013, p. 29). Nesse estudo detalhado, que se ocupa de fazer uma genealogia da atenção, analisando um curto, porém crucial, período de tempo – as três últimas décadas do século XIX –, o autor (2013, p. 40) argumenta que a atenção era um conceito marginal, cuja importância era “apenas local e em assuntos ligados a educação, cultivo pessoal, práticas pedagógicas e mnemônicas ou investigações científicas”. Para Crary (2013, p. 40-41), mesmo quando a atenção era “objeto de reflexão filosófica tratava-se de um problema [...] no máximo secundário, dentro de explicações da mente e da consciência que, ou não dependiam dela de maneira constitutiva, ou a tratavam como uma faculdade em meio a uma constelação de outras faculdades”. Daí o caráter marginal da atenção.

Em sua tese de doutoramento em Medicina Social, *A biologia moral da atenção: a constituição do sujeito (des)atento*, Luciana Caliman (2006, p. 11) declara que há uma diversidade de conceitos acerca da atenção; uma “certa ‘fenomenologia mínima da atenção’: ela é um ato que direciona a mente e o corpo para um objeto ou para uma ideia, selecionando-os entre os demais e inibindo os que não serão atendidos, ela torna o objeto de sua escolha mais distinto e claro”, aumentando a capacidade de distinção do objeto percebido, sendo, também, “um estado de fixação ou suspensão que, em maior ou menor grau, é marcado por oscilações e deslocamentos”. (CALIMAN, 2006, p. 11-12).

Diversos autores do final do século XIX e início do XX ocuparam-se com o estudo sobre a atenção: Eduard von Hartmann, *Philosophy of the Unconscious* (1868); Wilhelm Wundt, com *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (1874), Lemon L. Uhl, que em 1889 publicou sua tese de doutoramento em Filosofia, *Attention: a historical summary of the discussion concerning the subject*; Theodule Ribot, *La psychologie de l'attention*, também publicada em 1889; William James, em *Princípios de Psicologia* (1890); Carl Stumpf, *Tonpsychologie*, (1890); Angelo Mosso, *Fatigue* (1891); Henry Bergson, em *Matéria e memória*, publicado em 1896; Edward Bradford Titchener, que em 1908 lançou *Elementary Psychology of Feeling and Attention*; Edmund Husserl, em *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*, de 1913, são alguns exemplos<sup>73</sup>. (CRARY, 2013, p. 45).

<sup>73</sup> Para um estudo mais aprofundado, consultar a obra de Crary (2013).

Somente no final do século XIX, mais precisamente, a partir dos anos de 1870, é que a atenção passa a ser compreendida como um problema que atinge um espectro mais amplo da sociedade, tornando-se “uma questão social, econômica, psicológica e filosófica fundamental nas análises mais influentes sobre a natureza da subjetividade humana”, de acordo com os estudos de Cray (2013, p. 44). Ainda conforme o autor (2013), o psicólogo britânico Edward Titchener, ex-aluno de Wilhelm Wundt e uma das figuras responsáveis por introduzir a psicologia experimental alemã nos Estados Unidos, afirmou que a doutrina da atenção seria o ponto central de todo o sistema psicológico. Em *Elementary Psychology of Feeling and Attention*, Titchener (1908, p. 172) enfatiza que os experimentalistas são responsáveis por “três realizações principais: a completa reformulação da doutrina da memória e da associação, a criação de uma psicologia científica das diferenças individuais e a descoberta da atenção”<sup>74</sup>. (*Tradução livre da autora*).

Embora houvesse certo consenso entre os psicólogos da época de que a atenção era um tema ainda incipiente nos estudos da psicologia do século XVIII, Lemon Uhl, em 1889, e David Braunschwiger, uma década depois, defenderam que fora Christian Wolff o primeiro a formular “um corpo teórico sistemático sobre o assunto” da atenção. (CALIMAN, 2006, p. 18). Gary Hatfield (1995), no artigo *Attention in Early Scientific Psychology*, também manifesta sua divergência ao postulado por Titchener, argumentando que a atenção fora percebida e discutida tanto na antiguidade quanto no medievo, sendo introduzida na “disciplina da psicologia na década de 1730. Estes desenvolvimentos podem convenientemente ser rastreados sob as rubricas de descrições fenomenológicas de atenção, análises teóricas e investigações empíricas”<sup>75</sup>. (HATFIELD, 1995, p. 7, *tradução livre da autora*).

Em diversas discussões filosóficas daquilo que convencionou-se chamar Idade Antiga e Idade Média, a atenção se faz presente. No ano 426 de nossa era, Santo Agostinho (2000, p. 1038) declara, em sua obra *Civitate Dei – A Cidade de Deus* – que “Sua atenção [de Deus] não passa de um pensamento para outro pensamento, mas ao seu olhar incorpóreo tudo o que sabe está simultaneamente presente”. Aristóteles, no Livro X, de *Ética a Nicômaco*, no século IV a.C. diz que

[...] todos os seres humanos são incapazes de uma atividade contínua, e essa é a razão de não ser contínuo também o prazer, pois ele acompanha a atividade. Certas coisas nos deleitam quando são novas, porém menos quando deixam de sê-lo, e por esse mesmo motivo: a princípio a mente é estimulada e desenvolve intensa atividade em relação a elas,

<sup>74</sup> “But if we want details, I think that the experimentalists may justly point to three principal achievements: the complete recasting of the doctrine of memory and association, the creation of a scientific psychology of individual differences, and the discovery of attention”.

<sup>75</sup> “If we just consider the first two points, Titchener’s claim is clearly false: attention was noticed and discussed in the ancient and medieval worlds, and, as we have seen, had been introduced into the discipline of psychology by the 1730s. These developments can conveniently be traced under the rubrics of phenomenological descriptions of attention, theoretical analyses, and empirical investigations”.

como fazemos com o sentido da vista quando olhamos alguma coisa com atenção. Mas depois a nossa atividade se relaxa, e por isso também o prazer é embotado.

Isócrates, também no século IV a.C., ao se referir sobre a juventude ateniense, afirma que a “idade juvenil é precisamente a de maior caos interior, repleto de apetites de todo o tipo. Precisa ser educada pela prática de ocupações adequadas que sejam árduas e ao mesmo tempo gerem satisfação interior, pois só elas são capazes de prender longamente a atenção da juventude”. (ISÓCRATES, Areopagítico, 48 - 49 e 50, *apud* JAEGER, 1994, p. 1161). A figura do mestre, daqueles tempos, o que poderia nos provocar a pensar na figura do professor destes nossos tempos, é, pois, aquela figura que possui uma “arte especial, essa é a arte de *disciplinar* (no sentido positivo de focar a atenção) e *apresentar* (como em trazer para o presente do indicativo ou tornar público). [...] É uma arte *incorporada* e, assim, uma arte que corresponde a uma maneira de vida”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 86). Aquele que toma o aluno pela mão para tirá-lo de um estado de *stultitia*; não no sentido de trazê-lo para a *verdade*, para a *luz*, para o *lado certo*, pois não é disso que se trata.

A título de exemplo, gostaria de tomar uma pequena passagem de Sêneca no começo da carta 52 a Lucílio. No começo da carta, ele evoca brevemente a agitação do pensamento, a irresolução na qual muito naturalmente nos encontramos. E diz que esta agitação do pensamento, esta irresolução é, em suma, o que chamamos de *stultitia*. A *stultitia* é alguma coisa que a nada se fixa e que em nada se apraza. Ora, diz ele, ninguém está suficientemente em boa saúde (*satis valet*) para sair sozinho deste estado (sair: *emergere*). É preciso que alguém lhe estenda a mão, e alguém que o puxe para fora: *oportet aliquis educat*. Pois bem, gostaria de reter dois elementos desta passagem. Primeiramente, vemos que é de boa e de má saúde que se trata nesta necessidade do mestre ou da ajuda, logo, trata-se efetivamente de correção, de retificação, de reformação. O que é este estado patológico, este estado mórbido do qual se deve sair? A palavra foi pronunciada: é a *stultitia*. [...] Quem não teve ainda cuidados consigo encontra-se neste estado de *stultitia*. Portanto, a *stultitia* é, se quisermos, o outro polo, em relação à prática de si. (FOUCAULT, 2006, p. 161-162).

A atenção, portanto, pode ser compreendida como uma prática de si, uma possibilidade para sair dessa agitação do pensamento a partir dessa concepção que atravessa a Antiguidade. É possível o cuidado de si sem atenção? E na aula, não caberia ao professor a tarefa de atenção? “A questão que então se coloca é a seguinte: qual é, pois, a ação do outro que é necessária à constituição do sujeito por ele mesmo? De que modo vem ela inscrever-se como elemento indispensável no cuidado de si?” (FOUCAULT, 2006, p. 166).

No que se refere à sistematização dos estudos sobre a atenção, é importante lembrar que ela só irá ocorrer na Modernidade, como apontado anteriormente. Aqui faz-se necessário ressaltar que para o pensamento moderno, embora haja uma retomada das obras ditas clássicas da antiguidade greco-romana, esta se deu sob as lentes de um *novo homem*. Houve, por assim dizer, uma “releitura” do pensamento antigo, adaptado ao emergente mundo organizado, sistematizado,

científico. Alfredo Veiga-Neto (2004, p. 74) aponta que é no mundo greco-romano que o Homem ocupa posição de destaque, como “em nenhum outro período da história [...], de modo que foi o ideal antigo de Homem e de sociedade que – pelo menos no início e com certas “adaptações” para os novos tempos – veio marcar o ideal pós-medieval de Homem e de sociedade”. Isso nos ajuda a compreender os intensos debates que se dão acerca da autoria dos estudos, neste caso, sobre a atenção. De acordo com Hatfield (1995, p. 19), nos textos da década de 1730, Wolff

[...] distinguiu várias dimensões nas quais atenção admite grau, incluindo: *intensidade* (não o seu termo), a atenção é maior se for mais difícil de distrair (p.243); *longevidade*, a atenção pode durar períodos mais longos ou mais curtos (p. 244); *extensão*, pode-se prestar atenção em um ou vários objetos de uma só vez (p. 245); *controle voluntário*, atenção pode estar mais ou menos sujeito ao controle voluntário (p. 246), e assim por diante<sup>76</sup>. (*Tradução livre da autora*).

Na década seguinte, Wolff prossegue com o mesmo tipo de análise, centrando-se agora na vinculação “entre a direção do eixo visual e o foco da atenção, descrevendo o movimento dos olhos em relação à atenção voluntária e mudanças involuntárias de atenção”, especulando acerca das “condições fisiológicas que acompanham e afetam a atenção”, desenvolvendo as “generalizações sobre a atenção”<sup>77</sup>. (HATFIELD, 1995, p. 19, *tradução livre da autora*).

Esse interesse pela atenção está associado à aceleração da vida moderna, podendo ser compreendido sob dois aspectos complementares e não excludentes: o primeiro diz respeito à sofisticação da maquinaria capitalista cujos procedimentos na produção exigem atenção cada vez maior dos trabalhadores, a fim de evitar acidentes no manejo das máquinas e equipamentos, bem como manter o ritmo da produção, por exemplo; o segundo refere-se à mudança dos meios perceptivos, ou à “revolução dos meios de percepção”, nas palavras de Crary (2013, p. 35). Para o autor (2013, p. 35), a partir do final do século XIX, e de forma acentuada nas últimas décadas do século XX, o mundo capitalista produziu uma gradativa “recriação das condições da experiência sensorial [...]”. Aquilo que, por exemplo, costumamos chamar de cinema, fotografia e televisão são elementos transitórios em uma sequência acelerada de deslocamentos e obsolescências que são parte das operações delirantes da modernização”. Dessa forma, as experiências sensório-motoras provocam mudanças significativas com relação ao corpo, como veremos adiante.

<sup>76</sup> He distinguished several dimensions in which attention admits of degree, including: intensity (not his term), attention is greater if it is harder to distract (p. 243); longevity, attention may last for longer or shorter periods (p. 244); extension, one may be able to pay attention to one or to several objects at once (p. 245); voluntary control, attention may be more or less subject to voluntary control (p. 246), and so on.

<sup>77</sup> In his (1740), Wolff continued the same sort of analysis, now focusing largely on the relation between the direction of the visual axis and the focus of attention, describing the movement of the eyes in relation to voluntary attention and involuntary shifts of attention (p. 358-365). He speculated on the physiological conditions accompanying and affecting attention (p. 374-378), and he formulated the generalizations about attention.

Crary (2013, p. 35) argumenta que quando a “lógica dinâmica do capital começou a enfraquecer de maneira drástica qualquer estrutura estável ou durável da percepção, essa lógica impôs ou procurou impor simultaneamente um regime disciplinar de atenção”. O problema da atenção tornou-se uma questão crucial no final do século XIX nas ciências humanas, de forma geral, e na psicologia científica, campo que crescia e se consolidava, de forma específica. Para Crary (2013), a centralidade no problema da atenção estava relacionada à saturação de “informações sensoriais. A desatenção, em especial no contexto das novas formas de produção industrial em grande escala, começou a ser tratada como um perigo e um problema sério” (CRARY, 2013, p. 36), apesar de a modernização do trabalho ser responsável pela produção dessa desatenção. A atenção passou a ser compreendida como uma questão de saúde. Para o autor (2013, p. 36), a modernidade tem como questão fulcral “uma crise contínua da atenção, na qual as configurações variáveis do capitalismo impulsionam a atenção e a distração a novos limites e limiares, com a introdução ininterrupta de novos produtos, novas fontes de estímulo e fluxos de informação”, empregando novos dispositivos de administração e regulação da percepção como resposta a essa crise. Um problema político, em que no final do século XIX, de acordo com Jorge Ramos do Ó (2009, p. 114) “começou a ganhar corpo uma forma de saber positivo que associava políticos, professores, médicos, higienistas e demais *experts* da profilaxia social”. No campo educacional desse período, a pedagogia “adquiria o seu estatuto de ciência, de um lado, na crítica aos métodos autoritários da escola ‘tradicional’ – que via todos os estudantes da classe como um só e se limitava ao básico ‘ler, escrever e contar’ – e, de outro, na procura da educação ‘integral’ do indivíduo, tomado *em si e para si*”. (Ó, 2009, p. 114, *grifos meus*).

É importante salientar que todo esse empreendimento, se por um lado, procura compreender o funcionamento dos fenômenos do corpo – e da mente –, por outro, busca exercer sobre eles uma espécie de poder, numa relação de *saber-poder*. (FOUCAULT, 2004). Um corpo que, para Foucault (2004, p. 25), é “mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. Um investimento ligado “segundo relações complexas e recíprocas”, diz o autor (2004, p. 25). As ciências adquirem o estatuto da veridicção, pois as explicações mitológicas ou teológicas que fizeram parte do pensamento da antiguidade ou do medievo já não respaldam a complexa existência dos modernos. O crescimento demográfico nas cidades europeias; a intensificação do processo produtivo capitalista, com o uso de maquinarias e divisão nas etapas de trabalho; o acúmulo de capital; a disputa pelo mercado consumidor, demandam um conhecimento cada vez mais apurado sobre o funcionamento do corpo humano e do corpo social, garantindo, assim, um controle do Estado sobre a população. “A medicina investe

sobre a cidade, disputando um lugar entre as instâncias de controle da vida social. [...] O conhecimento de uma etiologia da doença corresponde ao esquadramento do espaço da sociedade”. (MACHADO *et al.*, 1978, p. 18).

O corpo, portanto, passa, cada vez mais, a ser investigado em suas minúcias e detalhes, virado ao avesso, escaneado e, ao mesmo tempo, compreendido como elemento-chave da economia. Foucault (2004, p. 25) irá dizer que há um “investimento político do corpo”, associado “à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição”. (FOUCAULT, 2004, p. 25-26).

Uma sujeição que não se dá apenas sob o uso da força, da violência ou da ideologia, pois mesmo com a utilização de dispositivos variados de tortura, força ou violência, ou elementos sutis de dominação, ainda seria, diz o autor (2004, p. 26), “de ordem física. Quer dizer que pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo”. Uma tecnologia que se configura como estratégia na “microfísica do poder”. (FOUCAULT, 2004). Um poder que se exerce sobre o corpo e a alma – *ou mente – ou cérebro* – dos indivíduos.

As discussões filosóficas e teológicas que se dão no século XVII criam condições de possibilidade para a constituição do craniocentrismo que se dará dois séculos depois, como nos apontam os estudos de Caliman (2006). Essas discussões, ainda de acordo com Caliman (2006, p. 13), acerca das “relações mente-corpo trouxeram consigo pelo menos três diferentes questões: o problema da razão, o problema da personalidade, e o problema da consciência”. Para o filósofo inglês John Locke, a consciência exercia um predomínio sobre a razão e a personalidade. (CALIMAN, 2006). Se até Locke “os princípios da moral deviam estabelecer-se sobre a análise da vontade como aquela faculdade que tem o mando sobre os nossos atos”, a partir dele “o entendimento e, portanto, os conhecimentos ocuparão tal lugar de privilégio”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 140). Há, portanto, ainda conforme Noguera-Ramirez (2009, p. 150), uma “virada significativa” no campo educacional: “trata-se do deslocamento da *vontade* para o *entendimento*, quer dizer, da primazia dos problemas gnoseológicos sobre os problemas morais”. (*Grifos meus*)

Locke, em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, publicada em 1690, afirma que “[s]empre que a memória introduz qualquer ideia à observação atual, isto é feito com a consciência de que ela já existiu, e não era totalmente estranha à mente”. (LOCKE, 1999, p. 53). O filósofo

(1999) argumenta que as ideias são apreendidas pela memória por meio da atenção e da repetição. No entanto, o autor (1999, p. 13) ressalta que as ideias que “marcam inicialmente as impressões de modo profundo e permanente, são as que vem acompanhadas pela dor e prazer”. Segundo [1690] (1999), são os sentidos que nos fazem observar o que provoca dor ou prazer ao nosso corpo, cabendo à “natureza ordenar com sabedoria”. Para o autor (1999, p. 82), a “apreensão de várias ideias deve ser acompanhada pela dor, preenchendo, desta maneira, o espaço para a ponderação e raciocínio nas crianças; e, agindo mais depressa do que a ponderação nos adultos, faz com que tanto o velho como o jovem evitem objetos dolorosos” com a agilidade suficiente para a sua conservação.

Nietzsche, em 1887, trata dessa questão em sua obra *Genealogia da Moral*, podendo nos ajudar com a problematização dessa lógica positivista:

Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?"... Esse antiquíssimo problema, pode-se imaginar, não foi resolvido exatamente com meios e respostas suaves; talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua *mnemotécnica*. 'Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de *causar dor* fica na memória' – eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra. (NIETZSCHE, 2017, p. 46).

Os efeitos da problemática acerca da personalidade e da identidade não diziam respeito “apenas para um grupo de filósofos. Alimentando-os estavam querelas políticas, sociais, legais, médicas, éticas e espirituais caras à época, como o problema da responsabilidade individual do criminoso e do insano”. (CALIMAN, 2006, p. 13). Michel Foucault, na obra *História da loucura na Idade Clássica*, dirá que “o Classicismo inventou o internamento, um pouco como a Idade Média a segregação dos leprosos; o vazio deixado por estes foi ocupado por novas personagens no mundo europeu: são os ‘internos’”. (FOUCAULT, 1978, p. 61). É importante ressaltar que essa segregação, separação, ou internamento, é um elemento importante e constitutivo da sociedade disciplinar, em que tanto nas instituições psiquiátricas, asilos, hospitais, quartéis, quanto nas escolas, há uma separação espacial dos sujeitos.

O corpo, no século XIX, passará a ser compreendido, por grande parte das teorias fisiológicas e psicológicas, como o responsável pelo controle dos impulsos, e a atenção constituía-se como um dos mecanismos responsáveis “pela adaptação da ação humana ao mundo físico, político e social da época [...]”. A partir de então, o corpo atento esteve na base dos projetos sociais e estéticos de normatização e de liberação da subjetividade”. (CALIMAN, 2008, p. 641). As teorias psicodinâmicas e psicanalíticas colocam sob suspeição as teses que sustentavam o estabelecimento do sujeito cerebral, porém, argumenta Caliman (2006, p. 13), as “últimas décadas do século XX lhe concederam uma nova força e um novo perfil”. Para a autora (2006, p. 14), a fim de que “a

identidade fosse alojada no cérebro, primeiro o corpo teve que ser esquecido, em seguida redescoberto, invadido, analisado, visualizado e fragmentado pelas ciências médicas e, enfim, desvalorizado pelo discurso da primazia das funções cerebrais”. Caliman (2006, p. 14) conclui que todo esse farto processo de “naturalização e corporificação da subjetividade, que teve início na virada do século XIX, foi reduzida à sua cerebrização”.

Como afirmam Rafaela Zorzanelli e Francisco Ortega (2011), o cérebro vem adquirindo relevância na constituição da identidade pessoal a partir das pesquisas iniciais da Frenologia no século XVIII. Baseada nos estudos de Franz Joseph Gall (1758-1828), a Frenologia é considerada, conforme Vidal (2011, p. 180), “uma psicologia das faculdades, uma teoria do cérebro, e um método para estudar o caráter e as aptidões”, e tem por pressuposto que a forma e o tamanho do cérebro podem revelar, as “aptidões e as inclinações individuais. [...]. O cérebro assume o papel de “órgão do eu”. (VIDAL, 2011, p. 180-181).

Caliman (2006) argumenta que além da concordância entre estudiosos do tema acerca da fenomenologia mínima da atenção, é consensual a ideia de que foi no século XIX que a atenção ganhou relevância, ou “corpos: o corpo cerebral, o corpo neurofisiológico, sensorial e motor, o corpo relacional, social estético e emocional” (CALIMAN, 2006, p. 12), sendo que o corpo neurofisiológico recebeu destaque dentre os demais. Isso irá repercutir no campo educacional, nas teorias pedagógicas que se dão em torno do ensino, da aprendizagem, do currículo e das práticas nas salas de aulas. De acordo com Jorge Ramos do Ó (2009, p. 114-115), no final do século XIX e início do XX, a “Educação Nova – designação que [...] identifica as tentativas de renovação pedagógica na Europa e nas Américas – alicerça-se no conhecimento detalhado da *diferença* de cada criança. Fala mesmo da ‘lei da individualidade’, querendo por tal significar que todo o indivíduo” apresenta características físicas e psicológicas que os diferencia dos demais. Não podemos fazer aproximações apressadas entre a cerebrização e a escola nova, pois o que tentamos entender são justamente as regularidades e deslocamentos em se tratando da aula.

Na última década do século XX, afirmam Zorzanelli e Ortega (2011, p. 13), se deu um incremento nas pesquisas neurocientíficas, em que “o cérebro tem recebido considerado destaque entre os agentes biológicos supostamente determinantes de transtornos mentais e comportamentos”. Isso está, ainda de acordo com os autores (2011), relacionado à declaração do então presidente norte americano, George Bush, de que aquela seria a *década do cérebro*, quando anunciou a “necessidade de aumento da consciência pública dos benefícios da pesquisa cerebral, e do aprimoramento de atividades investigativas, já que milhões de americanos eram cada vez mais afetados por doenças neurodegenerativas e outras moléstias ligadas ao cérebro”. (ZORZANELLI; ORTEGA, 2011, p. 13).



No artigo *O sujeito cerebral*, o sociólogo francês Alain Ehrenberg (2009), diz que o conjunto de disciplinas organizadas sob o rótulo de neurociências dedicavam-se, tradicionalmente, ao estudo do movimento, dos sentidos, da aprendizagem, das doenças neurológicas e patologias mentais. Porém, a partir da década de 1980 ocorrem duas mudanças: a primeira, é que as doenças neurológicas e as doenças mentais passaram a ser tratadas como uma única doença, e a segunda mudança, é que ampliou-se o espectro de estudo daquelas disciplinas, incorporando ao seu campo o estudo sobre “emoções, comportamentos sociais e aos sentimentos morais”. (EHRENBERG, 2009, p. 188). Isso, ainda conforme o autor (2009, p. 188), se dá em virtude da “imageria cerebral e às novas técnicas de biologia molecular que permitem ‘ver o cérebro em ação’”.

A possibilidade de ver o corpo por dentro apresenta-se como um novo paradigma aos sujeitos modernos. Quando o físico alemão Wilhelm Conrad Roentgen, em 1895, produziu radiação eletromagnética, os *Raios-X*, em que a sóbria sociedade vitoriana, cuja intimidade e privacidade estavam protegidas do olhar alheio, corpos encobertos por austeras vestes ou segredos guardados por pesadas cortinas, uma “cultura de demarcações claras e precisas entre interior e exterior, essência e aparência, visível e invisível, público e privado, as imagens de raios X contribuíram para apagar distinções sociais e morais, e a própria ideia de privacidade e intimidade começou a mudar”. (ORTEGA, 2006, p. 91).

Pouco mais de um século desde esse episódio, vivemos numa exposição constante, quer seja de vísceras, ossos, sangue, ou de nossos pensamentos mais íntimos. Uma cultura, como argumenta Ortega (2006, p. 91), em que a intimidade se apartou da valorização e da proteção, “passando a ser exposta nos mais ínfimos detalhes em *reality shows*, programas de auditório, diários na Internet e outros teatros do eu contemporâneos, a interioridade visceral revelada pelas novas imagens acompanha esse processo de externalização”. Externalização com a qual estamos nos acostumando, conclui Ortega (2006). Um “fascínio”, que para Paula Sibilia (2008, p. 263), é “suscitado pelo exibicionismo e pelo voyeurismo [e] encontra terreno fértil em uma sociedade atomizada por um individualismo com beiradas narcisistas, que precisa *ver* sua bela imagem refletida no olhar alheio para *ser*”.

O corpo tornou-se, ele próprio, um objeto de espetacularização. E o cérebro passou a ocupar um lugar privilegiado nesse cenário. Divino José Silva e Alexandre Fernandez Vaz (2016, p. 216) afirmam que a “linguagem adequada para tratar dos desejos, paixões, crenças, comportamentos, cognição e humor, deve ser expressa no registro do vocabulário cerebral, portanto, em termos de excesso ou falta de neurotransmissores e de patologias que afetam o cérebro”. Ortega (2006, p. 91) dirá que o “conhecimento do interior do corpo representa uma metáfora eficaz do conhecimento de si”. Quanto maior for o conhecimento, mais fácil a sujeição:

o “conhecimento e a *expertise* formam o ponto nodal à volta do qual o mundo se apresenta pensável e são apresentadas as receitas necessárias para a sua domesticação”. (Ó, 2009, p. 114).

Bauman (2011, p. 35) aponta como marco “da revolução cultural moderna” a escolha do sociólogo francês Alain Ehrenberg pela declaração feita em “uma noite de quarta-feira de outono, na década de 1980” por uma mulher, Vivienne, em um programa televisivo bastante popular, alegando não ter tido um orgasmo sequer durante sua vida conjugal, devido à ejaculação precoce do marido, Michel. “O que houve de tão revolucionário assim na declaração de Vivienne?”, pergunta Bauman (2011, p. 35). “Dois fatos: primeiro, tornar público um tipo de informação que até então era considerado a quintessência da ordem do privado, até mesmo seu epônimo; segundo, usar a arena *pública* para expressar e discutir um assunto de interesse eminentemente *privado*”. (BAUMAN, 2011, p. 35-36).

Esse evento descrito por Bauman, passadas algumas décadas, tornou-se algo banal, corriqueiro. A disputa pela atenção para si, contida na exposição espetacularizada de um segredo íntimo tornou-se um valor de mercado. “*Ser uma celebridade* (quer dizer, estar constantemente exposto aos olhos do público, sem ter necessidade nem direito ao sigilo privado) é hoje o modelo de sucesso mais difundido e mais popular”. (BAUMAN, 2011, p. 41). Tal fenômeno não está restrito a programas televisivos, redes sociais, mundo das artes ou da moda, mídias diversas, mas atinge a todas as esferas da vida contemporânea, inclusive o universo científico, a escola e a aula. O economista e filósofo alemão Georg Franck, autor da obra *Economia da Atenção (Ökonomie der Aufmerksamkeit)*, publicada em 1998, argumenta, em um artigo de 2002, intitulado *The scientific economy of attention: A novel approach to the collective rationality of Science*, que uma tendência “para a eficiência vem à tona tão logo a ciência é descrita como uma economia em que os pesquisadores investem sua própria atenção, a fim de obter a atenção de outros. Visto assim, a comunicação científica parece ser um mercado onde a informação é substituída pela atenção”<sup>78</sup>. (FRANCK, 2002, p. 3, *tradução livre da autora*). Franck (2002, p. 3) argumenta que “visto que os cientistas demandam informação científica como meio de produção, a atenção que uma teoria atrai é uma medida de seu valor como um bem de capital. Por outro lado, a atenção que um cientista recebe é capitalizada no ativo chamado *reputação*”<sup>79</sup>. (*Tradução livre, grifo meu*).

No mundo empresarial, argumenta Caliman (2012), o interesse em torno da atenção volta-se para duas problemáticas: “a autogestão da atenção e a atração da atenção do consumidor”. (2012,

<sup>78</sup> [...] tendency towards efficiency comes to the fore as soon as science is described as an economy in which researchers invest their own attention in order to obtain the attention of others. Viewed like this, scientific communication appears to be a market where information is exchanged for attention. (FRANCK, 2002, p. 3).

<sup>79</sup> Since scientists demand scientific information as a means of production, the attention that a theory attracts is a measure of its value as a capital good. On the other hand, the attention a scientist earns is capitalized into the asset called reputation. (FRANCK, 2002, p. 3).

p. 4). Como resposta à primeira delas, é necessário que a atenção dos gestores seja otimizada, lançando mão de estratégias. No que se refere à segunda problemática, “imperava a lei da competição: nem todo produto é capaz de atrair ou comprar a atenção do espectador-consumidor”, ainda conforme Caliman (2012, p. 4). O sucesso do empresário está em saber selecionar, dentre uma multiplicidade de ofertas e possibilidades, o que é mais importante para transformar em ação, em que a atenção operaria como um “filtro seletivo”, demandando habilidade e foco do gestor executivo. (CALIMAN, 2012).

Isso vai ao encontro dos desafios apontados por Sennett (2015), quando se refere ao “sujeito ideal”: no mundo dos negócios, todo aquele que deseja ser bem sucedido, deve lidar com as relações, com o talento e com o abandono do passado. Poderíamos aglutinar essas características em uma: flexibilidade. O sujeito flexível é aquele que consegue direcionar sua atenção para atingir um determinado propósito, fazendo as adequações necessárias para esse fim. Isso altera as formas de percepção e de atenção. Em “instituições baseadas em transações de curto prazo e tarefas que estão constantemente sendo alteradas”, conforme Sennett (2015, p. 100), não há um aprofundamento necessário para a *perícia*, visto que isso exige tempo; um tempo do qual as organizações e os indivíduos não dispõem. Para o autor (2015), a perícia não é compatível com a flexibilidade. Não obstante, “as ineficiências e os desperdícios da atenção são vistos como irresponsabilidades não permitidas ou como deficiências que devem ser tratadas”. (CALIMAN, 2012, p. 8).

Kastrup (2004) argumenta que os problemas de atenção se encontram nos diversos espaços sociais, em que o diagnóstico TDA (transtorno de déficit de atenção) é cada vez mais recorrente. Tal transtorno “tem como sintomas baixo rendimento na realização de tarefas, dificuldade de seguir regras e desenvolver projetos de longo prazo, e a cujo quadro pode estar associado a hiperatividade e à impulsividade”. (KASTRUP, 2004, p. 7). Para De-Nardin e Sordi (2007, p. 1), o “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 1994) [...], caracteriza esta patologia pela dificuldade em manter o foco de vigilância em tarefas”.

Conforme os estudos realizados por Caliman (2012, p. 8), analistas da atenção atribuem o problema [da atenção] à “expansão da internet. Nas sociedades de informação, a disparidade entre a produção de conhecimento e sua codificação eficiente tornou-se patológica”. Com base no trabalho de Davenport & Beck<sup>80</sup>, Caliman (2012, p. 8) aponta que “uma das formas de ‘déficit de atenção’ resultantes dessa constelação [patologias] foi descrita por um estudo do grupo Reuters

---

<sup>80</sup> Davenport, H. & Beck, J. C. (1998). *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Business Information no qual 1.300 empresários de diferentes nacionalidades foram entrevistados”.

A nova patologia, que acometia todos eles, era descrita como a síndrome da fadiga informacional (information fatigue syndrome), uma patologia caracterizada no mundo empresarial pela incapacidade de tomar decisões; irritabilidade, medo e aflição; presença de dores musculares e estomacais; sentimentos constantes de letargia e desamparo; dificuldades em dormir ou manifestação de sono interrompido com episódios de pânico; e falta de energia e entusiasmo para atividades de lazer. (CALIMAN, 2012, p. 8).

Caliman (2015, p. 8) acrescenta, ainda com base nos estudos de Davenport & Beck (1998), que em outra pesquisa realizada pelo grupo *Reuters Business Information*, uma nova patologia foi detectada: “outra forma de síndrome relacionada ao excesso informacional era a tradução equivocada: dependente/dependência de informação (information-addiction), também caracterizada pela incapacidade de tomar decisões”. Essa incapacidade reside na necessidade de obter cada vez mais e constantemente informações para respaldar as decisões a serem tomadas, provocando uma inércia nos empresários.

No campo educacional, cada vez mais os processos de gestão assemelham-se aos de uma empresa. Viviane Klaus (2016) destaca que há grande diferença tanto na organização quanto no funcionamento de uma empresa para de uma fábrica. Klaus (2016, p. 84) afirma que “uma concepção de gestão se diferencia de uma concepção de administração”. A administração relacionava-se com o “topo da pirâmide hierárquica [...] sua função era organizar, planejar, dirigir e controlar as pessoas para atingir os objetivos da organização. A gestão, por sua vez, lança mão de várias funções e conhecimentos necessários para, através das pessoas, atingir os objetivos” com eficiência e eficácia. (KLAUS, 2016, p. 84). Para a autora, “o que está em voga na atualidade são as novas formas de gestão do social, da economia, da educação, do Estado. [...]. Através de certo consenso social, a inovação e o empreendedorismo são naturalizados”. (KLAUS, 2016, p. 83). Essa naturalização a que Klaus se refere está presente tanto nos discursos que compõem as macropolíticas (políticas de Estado, legislações, normativas, diretrizes, etc.), quanto naqueles produzidos cotidianamente, dentro ou fora do campo educacional.

Ao tomarmos as Práticas Pedagógicas Inovadoras atuais, em que a aula se torna um grande centro de conexões; a organização curricular se dá em torno projetos, constituídos por grupos de trabalho formados, não por afinidades, mas por *interesses*; a figura do professor esmaece, passando a ser um mediador ou *coach*; os alunos assumem a responsabilidade pela montagem de seu currículo, assumindo a os encargos por seu sucesso ou fracasso, cabe-nos perguntar: *qual o lugar do tempo-atenção na aula?* Poderíamos, ainda, perguntar por um tempo-atenção do cuidado de si no presente e não do tempo-interesse do espetáculo.

Do tempo-atenção ao tempo-interesse:

*atenção e (a)tensão*

Em geral é a percepção presente que determina a orientação de nosso espírito; mas, conforme o grau de tensão que o nosso espírito adota, conforme a altura onde se coloca, essa percepção desenvolve em nós um número maior ou menor de lembranças-imagens. (BERGSON, 1999, p. 120).

### 3.3 Do tempo-atenção ao tempo-interesse: *atenção* e *(a)tensão*

Ao pesquisar a etimologia da palavra *atenção*, percebi que este substantivo aparece somente no século XVI, ao passo que o verbo *atender* já se fazia presente no século XIII. Por sua vez, o adjetivo *atento*, data do século XV, com base no Dicionário etimológico de Cunha (2007):

**atenção** *sf.* ‘concentração da mente em algo que se faz. vê ou escuta’ ‘reflexão’ | *att-* XVI | Do lat. *attentō* – *ōnis* || DES**atenção** XVII || [...] **atenção** – DES**atencioso** | desatencioso 1836 sc | [...] **atender** *vb.* ‘esperar, aguardar’ ‘dar atenção, auxiliar’ XIII. Do lat. *attēndere* || **atentar** *vb.* ‘observar, olhar com atenção’ XVI || **atento** *adj. sm.* ‘que presta atenção’ ‘prudente’ | XVI, *actento* XV | Do lat. *attētus* || DES**atender** XVII || DES**atentar** XV || DES**atento** XVII. Cp. **ATENÇÃO**. (CUNHA, 2007, p. 66).

Pode-se perceber que a palavra foi sofrendo mudanças, entre os séculos XIII e XVII, incorporando distintos elementos que lhe trouxeram outro sentido; de *attendere* “dar atenção, auxiliar”, introduz-se *attentō* – *ōnis* “reflexão” e, posteriormente introduz-se o prefixo negativo DES, DES**atenção** XVII. Essa mudança está associada à constituição do sujeito moderno, voltado para si, um sujeito reflexivo e, ao mesmo tempo, responsável por suas decisões, em que se faz necessário “estar atento ao mundo” e, portanto, passível de desatenção.

No título deste capítulo em que trago *atenção* e *a tensão*, procuro fazer aproximação entre esses termos. Modificando a escrita da palavra *atenção* por *a-tensão*, tomando, novamente, o prefixo negativo, desta vez o “a”, poder-se-ia entender a *atenção* como a negação da *tensão*. Busquei, então, pela etimologia da palavra *tensão*, encontrei seu uso mais antigo no século XIV, adjetivo masculino *teso* “esticado, retesado, tenso” e no verbo *entesar* “fazer teso ou tenso, também do mesmo século. O substantivo *tensão*, porém, data do século XVII, “do fr. *tension*, deriv. do lat. *tensio* -*ōnis*”. (CUNHA, 2007, p. 629).

Crary (2013) faz esse exercício de aproximação entre os vocábulos para introduzir sua ideia de *suspensão*, concluindo que

[...] as raízes da palavra *atenção* ecoam um sentido de ‘tensão’, de estar ‘estirado’, e também de ‘espera’. Ela sugere a possibilidade de fixação, de manter-se em estado de fascinação ou contemplação por alguma coisa, no qual o sujeito atento está imóvel e ao mesmo tempo desancorado. Mas uma suspensão é também um cancelamento ou interrupção, e quero indicar aqui um elemento perturbador, inclusive um negativo da própria percepção. (CRARY, 2013, p. 32).

Ao tomarmos lado a lado a *atenção* e a *tensão*, a ideia de *suspensão* proposta por Crary (2013), pode ser articulada à proposição de Jan Masschelein e Maarten Simons, que também tomam a *suspensão* como possibilidade para a *atenção*. Em sua obra *Em defesa da escola*, os professores belgas afirmam que a *suspensão* “significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal”. (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2014, p. 20). Dessa forma, o tempo escolar pode ser pensado como um tempo *improdutivo*, ou seja, um tempo não voltado para os negócios do mundo, mas para o estudo, a experiência, a contemplação, numa aproximação com a *skholé* grega. Não é a ideia tomar a escola e a aula a partir de uma perspectiva idealizada do que deveria ser, mas problematizá-la a partir do princípio da suspensão.

Nathalie Depraz, Francisco Javier Varela e Pierre Vermersch (2003; 2006) discutem a mudança na qualidade da atenção referindo-se ao “movimento que no contexto da *epoché* fenomenológica, faz com que a atenção passe de uma atitude de busca para uma atitude de abertura ao encontro, que corresponde ao gesto de deixar-*vir* (*letting-go*)”. (KASTRUP, 2007, p. 77-78). Para eles, o movimento de busca é espontâneo, natural, sendo que a reversão da atenção é um processo mais complexo e difícil, requerendo, ainda conforme Kastrup (2007, p. 48), “um tempo de espera em que se enfrenta um vazio, algumas vezes difícil de sustentar. A atenção precisa ser concentrada e, ao mesmo tempo, aberta. Trata-se de atenção receptiva, sem ser passiva, já que depende de um gesto específico. Mas esse gesto não equivale ao prestar atenção”. Os autores argumentam que a *epoché* desdobra-se em três fases<sup>81</sup>: a primeira é uma fase de “suspensão pré-judicativa que é a possibilidade mesma de toda mudança no tipo de atenção que o sujeito presta a seu próprio vivido, e que representa uma ruptura com a atitude natural”; a segunda é “uma fase de *conversão da atenção* do ‘exterior’ ao ‘interior’; e, por fim, uma “fase de deixar-*vir*, ou de *acolhimento* da experiência”. (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 78).

Segundo Kastrup (2007, p. 78), os autores tomam a visão estereoscópica, ou em 3D, como um dos exemplos: “é uma experiência em que uma percepção tridimensional emerge de um desenho bidimensional, após alguns instantes de fixação do olhar. O foco do olhar não pode incidir em qualquer ponto do desenho, mas deve pousar na ponta do nariz”. A imagem, então, surge quando, tanto a atitude de busca da forma, quanto o esforço da atenção voluntária são abandonados e,

[...] adotando uma atitude atencional de deixar-*vir* (*letting-go*), a forma emerge subitamente, introduzindo uma mudança clara na percepção. Esse fenômeno envolve uma desaceleração do tempo, que contrasta com a velocidade cognitiva habitual. Além da velocidade mais lenta, a dificuldade advém de ser preciso entregar-se a um movimento involuntário. Trata-se aí de uma experiência pouco usual, que é paradoxal no sentido em que consiste em adotar voluntariamente uma atitude involuntária. Ocorre controle das condições da atenção, mas não do conteúdo que virá a preencher o vazio. (KASTRUP, 2007, p. 78).

<sup>81</sup> Nós chamamos *epoché* ao conjunto dessas três fases organicamente ligadas entre si, pela simples razão de que as fases A1 e A2 supõem sempre reativada e a reativar a fase A0. Notemos de passagem, além disso, que esse gesto suspensivo está também em operação com uma qualidade a cada vez diferenciada, a cada etapa de reestruturação do ato refletinte. (DEPRAZ; VARELA; VERMERSCH, 2006, p. 78).

A experiência de um relaxamento da atenção, ou de uma (a)tensão, como no exemplo das imagens em 3D, pode auxiliar-nos a compreender a extensão das faculdades de perceber de Bergson. O filósofo argumenta que todas as experiências sensíveis fazem parte de nossa memória, porém, só as utilizamos quando necessitamos delas. A percepção, diz Bergson (2006, p. 158), é “auxiliar da ação, ela isola, no conjunto da realidade, aquilo que nos interessa; mostra-nos menos as coisas mesmas do que o partido que delas podemos tirar. Antecipadamente as classifica, [...] as etiqueta; mal olhamos o objeto, basta-nos saber a que categoria ele pertence”. O artista, porém, por ser “distraído”, “desprendido da realidade”, consegue perceber coisas que nós não conseguimos, não porque elas não estejam lá, mas porque nosso apego ao “real”, aos problemas práticos da vida, não possibilita que consigamos dar atenção a coisas que usualmente não tem um valor pragmático, utilitário. “De fato, não seria difícil mostrar que, quanto mais estamos preocupados em viver, tanto menos estamos inclinados a contemplar, e que as necessidades da ação tendem a limitar o campo da visão”. (BERGSON, 2006, p. 157). Seria, portanto o desprendimento da utilização da percepção que possibilitaria perceber “um maior número de coisas”, acrescenta Bergson (2006, p. 159). O filósofo aponta que para Platão e os metafísicos, para que o mundo pudesse ser percebido, ter-se-ia que habitar um outro mundo diferente do nosso, desacreditando que a “educação da atenção pudesse consistir o mais das vezes em lhe retirar seus antolhos, em desabitua-la do encolhimento que as exigências da vida lhe impõem. Não julgaram que o metafísico [...] devesse continuar a olhar aquilo que todo mundo olha”. (BERGSON, 2006, p. 160).

No que se refere ao tempo, Bergson (2006) diz que somos habituados, tanto pela tradição da filosofia quanto da linguagem, a representar o passado como inexistente, em que somente o “presente existe por si mesmo: se algo sobrevive do passado só pode ser [...] pela intervenção de uma certa função particular que se chama memória e que cujo papel seria o de conservar excepcionalmente tais ou tais partes do passado armazenando-as numa espécie de caixa”. (BERGSON, 2006, p. 173-174). Objetando essa tendência, Bergson (2006) diz que quando falamos no presente, estamos nos referindo a uma duração: impossível de precisar, pois ela é relacional à atenção que dirijo a ela, podendo tornar-se mais longa ou mais curta.

A distinção que fazemos entre nosso presente e nosso passado é, portanto, senão arbitrária, pelo menos relativa à extensão do campo que nossa atenção à vida pode abarcar. O ‘presente’ ocupa exatamente tanto espaço quanto esse esforço. Assim que essa atenção particular larga algo daquilo que mantinha sob seu olhar, imediatamente, a parte do presente que ela abandona torna-se *ipso facto* passado. Numa palavra, nosso presente cai no passado quando deixamos de lhe atribuir um interesse atual. (BERGSON, 2006, p. 174-175).

Portanto, o passado é sempre presente quando atualizado, e o tempo, perpétuo, indivisível, pois, dependendo da atenção dada ao momento, ele pode se prolongar infinitamente, “não como



algo instantâneo, não como um conjunto de partes simultâneas, mas como algo continuamente presente que seria também algo continuamente movente [...]. Trata-se de um presente que dura”. (BERGSON, 2006, p. 176). O autor exemplifica citando situações extremas em que a morte aparece subitamente, como para alpinistas que caem em precipício, ou afogados, ou enforcados, em que a atenção renuncia “de repente ao interesse que tomava pela vida: imediatamente, como que por encanto, o passado torna-se novamente presente”, em que ocorre uma mudança de orientação da consciência que, se antes estava voltada para o futuro, “para o porvir e absorvida pelas necessidades da ação, subitamente deles se desinteressa. Isso basta para que milhares e milhares de detalhes ‘esquecidos’ sejam lembrados, para que a história inteira da pessoa se desenrole à sua frente num movente panorama”. (BERGSON, 2006, p. 176).

Retomando o título deste capítulo, aquilo a que chamo nesta Tese de *tempo-atenção* seria uma (a)tensão, ou seja, uma atenção suplementar, ligada a experiências perceptivas que “mobilizam uma atenção de qualidade especial que [...] está envolvida nos processos de invenção de mundo e de si” (KASTRUP, 2007, p. 72), pensando o quanto aqui poderíamos, ainda, adjetivar esse tempo-atenção não pelo déficit ou valor de mercado, mas atravessado pela perspectiva do cuidado de si, enquanto que o *tempo-interesse* refere-se a uma atenção funcional, utilitária, “voltada para a vida prática, em que predominam uma atitude recongnitiva e atos de focalização e de prestar atenção. Trata-se aí de uma atenção submetida a uma finalidade”. (KASTRUP, 2007, p. 72). Cabe ressaltar que não estou defendendo que o espaço escolar e a aula devam abolir a funcionalidade ou o caráter utilitário, essenciais para a manutenção da própria vida. No entanto, busco problematizar como seria possível tomar a aula como um espaço-tempo capaz de experimentar diferentes maneiras de percepção, de lidação com o tempo, de exercício do pensamento e de invenção de outras formas de existência e de outros mundos possíveis.

### *Intermezzo*

Antes de adentrar na parte analítica desta Tese, julgo importante fazer uma parada para retomar algumas questões:

1. Este estudo não tem a pretensão de esgotar os assuntos aqui abordados, mas atender ao propósito desta pesquisa que investigou *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*.
2. A organização dos capítulos foi feita após a leitura minuciosa de cada documento analisado (os textos clássicos do pensamento educacional), a partir dos dois operadores analíticos: como se dá a apresentação do mundo e como se dá a condução das condutas na aula. Esses operadores me auxiliaram a perceber as regularidades, os deslocamentos e as rupturas, organizando o vasto material empírico em 7 temas: aula e modos de subjetivação; escrita; leitura; silêncio e voz; tempo; mestre; tecnologias da aula. Esses 7 temas resultaram nos 7 capítulos analíticos que ora apresento.
3. Os capítulos analíticos foram escritos de forma a serem lidos independentemente um do outro, ou mesmo fora da ordem aqui colocada, muito embora mantenham relação entre si.
4. Ao final de cada um dos 7 capítulos analíticos, organizei quadros-resumo, como forma de retomar as principais discussões e tornar evidente ao leitor o trabalho arqueogenalógico empreendido.
5. A fim de evitar repetição de referências no corpo do texto, (AUTOR, ano, página), quando da análise do material empírico, tomei a liberdade de colocar em itálico algumas das passagens as quais queria enfatizar e que já se encontravam nos quadros analíticos.

## PARTE IV

# *Cenas Áulicas*

### *É pra copiar?*

Pergunta que se repete a cada aula, a cada rabisco esboçado num quadro que não é mais negro... E assim o quadro-negro, que já foi verde, passou a branco e hoje é incolor – vai se transformando num amontoado de rabiscos que guardam um segredo, que só nós – os alunos e eu – sabemos do que se trata. Ninguém outro, que não nós, poderia ser capaz de compreender aquilo como algo que pudesse fazer algum sentido. Nesse vai-e-vem de rabiscos, que desenham um mapa que não é mapa, e conseguem dar a entender o cercamento dos campos (‘enclausures’); ou as expedições ultramarinas, ou mesmo a composição econômica do juro bancário...

Esse “É pra copiar?” traz uma certa nostalgia, de tempos em que a escola propunha aulas, cópias, exercícios. Cópia do que não existe, senão na relação entre aqueles que ali estão, já que os rabiscos, os mapas que não são mapas, os feudos, milimetricamente retangulares, também não são feudos... coisas de uma certa cumplicidade que acontece entre aqueles que estão ali.

“É pra copiar?” também nos faz pensar que, mesmo que possa não servir para nada, não fazer a menor diferença, algo potente tem ali que dá vontade de, pelo menos, perguntar se é importante para ser copiado.

Mapas, navios, etimologias, conceitos, populações, doenças, pessoas, vidas: tudo está ali, naqueles rabiscos que ninguém consegue entender, senão nós.

O quadro – que não é mais negro – se transforma num quadro-mapa, num quadro-feudo, num quadro-nau, num quadro-país. E esse quadro perde seu atributo de quadro, e passa a ser outra coisa. Coisa-não-quadro; coisa-outra; coisa-rabisco: *coisa-que-não-é-para-copiar*.

**Aula e os modos de subjetivação: da filosofia como estetização da existência e da morte como matéria de estudo à proatividade e abandono da morte**

Neste lugar, já não devo esquivar-me a fornecer a resposta verdadeira à pergunta: como se chega a ser o que se é. E afloro assim a obra-prima na arte da autoconservação – do egoísmo... Se se admitir que a tarefa está bastante acima de uma medida média, nenhum perigo seria maior do que defrontar-se com semelhante tarefa. Chegar a ser o que se é pressupõe que se tem uma suspeita mínima do que se é. (NIETZSCHE, 2008, p. 38).

#### 4.1 Aula e os modos de subjetivação: do ócio e da filosofia como estetização da existência e da morte como matéria de estudo à proatividade e ao abandono da morte

Por muito tempo, a morte se manteve afastada das conversas, da matéria de estudo e dos rituais públicos. Outrora estendido na mesa principal, o corpo do morto de hoje transita para o crematório; um corpo do qual se lhe tiraram as vísceras; um corpo empalhado e pronto para a apreciação, não mais cultuado, não mais um corpo de luto, e em tempo de Covid, com caixões fechados e sem despedidas. Um corpo que não é permitido envelhecer, pois a velhice também tem sido evitada, adiada ou banida. Na Epístola IV das *Cartas*, diz Sêneca (1986, p. 104) a Lucílio: “a maioria flutua miseravelmente entre o medo da morte e as dores da vida, e não quer viver, mas não sabe morrer”. Mais adiante, na Epístola IX, o mestre fala a seu aluno: “é doloroso’, objetas, (ter a morte à vista). Em primeiro lugar, ela deve estar na consideração dos velhos e dos jovens, porque não somos chamados a ela de acordo com o censo; além disso, ninguém é tão velho a ponto de não esperar razoavelmente mais um dia”. (SÊNeca, 1986, p. 138). O tema da morte é presente nessa maneira de condução, de formação, naquela a que Foucault (2006, p. 101) chama de “idade de ouro na história do cuidado de si”, que consiste numa equipagem, numa armadura de proteção no mundo; aquilo “que os gregos chamavam de *paraskheué*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio*. A *instructio* é esta armadura do indivíduo em face [dos] acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado”. (FOUCAULT, 2006, p. 115).

A morte como matéria de estudo ou apresentação de mundo está fortemente articulada à filosofia como estetização da existência. Se aprender a viver e aprender a morrer fazia parte do processo formativo na Antiguidade, de que maneira tanto a vida como a morte deixaram de ocupar as discussões no espaço áulico? Qual o lugar do tempo-atenção no estudo da morte e da vida na aula e como ele produz modos de subjetivação? Responder a tais questões ajudarão a responder à questão desta Tese, que investiga *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando*

*para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras.*

Ao longo da tradição greco-romana, encontramos um conjunto de práticas voltadas ao cuidado de si, que têm na filosofia seu ponto de articulação. Ao estudar tal tradição, Michel Foucault (2006, p. 167) pergunta-se por meio de quais “mediações institucionais” a filosofia ambiciona que “o filósofo, na sua existência, na sua prática, no seu discurso, nos conselhos que dará, permitirá aos que o escutam fazer a prática de si mesmos, cuidar de si e alcançar enfim aquilo que lhes é proposto como objeto e como meta, e que são eles próprios?”. A partir dessa indagação, Foucault se refere a duas grandes formas institucionais: a helênica e a romana. A do tipo helênico é a *skholé* (escola), que “pode ter um caráter fechado, implicando a existência comunitária dos indivíduos” (FOUCAULT, 2006, p. 167), como ocorre nas escolas pitagóricas e epicuristas, em que a orientação espiritual tem lugar privilegiado. O outro tipo, o romano, confronta-se com a *skholé*: “é a do conselheiro privado [...], não deriva da estrutura da escola, mas integra-se às relações tipicamente romanas da clientela, a saber, uma espécie de dependência semicontratual que implica, entre dois indivíduos cujo *status* é sempre desigual, uma troca dissimétrica de serviços”. (FOUCAULT, 2006, p. 174). Se na *skholé*, vai-se até o filósofo e o solicita, no conselheiro privado ocorre justamente o contrário, o filósofo é acolhido pela família aristocrática, pelo *pater familias*, que exercerá o papel de mentor, será seu conselheiro, como se pode verificar em inúmeras referências em Roma, a exemplo de Sêneca, argumenta Foucault (2006). Em ambos os casos, no entanto, vê-se o trabalho de transformação progressiva que o indivíduo faz consigo próprio, “em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da ascese (*askēsis*)” (FOUCAULT, 2006, p. 20), a partir de uma perspectiva da Antiguidade greco-romana. A *askēsis* estará no centro da formação, quer seja como “matéria de ensino” ou como “direção de almas”, segundo Foucault (1984, p. 69), ou aquilo a que chamo de *apresentação de mundo e condução das condutas* como modo de subjetivação no espaço áulico.

Os elementos constitutivos da aula, portanto, elencados para fins desta pesquisa que ora apresento (alunos, professor, matéria-estudo, coletividade, tempo e lugar), atravessarão diversos modos de subjetivação, que irão se modificar ao longo das tradições pedagógicas, como veremos no decorrer desta Tese. A maneira como o tempo-atenção irá permear esse espaço áulico terá seus efeitos nos modos de subjetivação produzidos ao longo e no final da relação pedagógica.

#### 4.1.1 Ócio para a prática filosófica num tempo-atenção que conversa com a morte na aula da *tradição greco-romana* do cuidado de si

Na cidade idealizada por Platão (séc. IV a.C.), em *A República*, a educação é compreendida como a peça-chave para a construção de uma pólis justa. Dessa forma, o filósofo esboça um currículo em que o estudo das ciências visa a “acelerar o despertar intelectual que ‘converte’ a *psyche* do múltiplo para o um, e do ‘tornar-se’ para o ‘ser’” (HAVELOCK, 1996, p. 273), de maneira a criar, no futuro rei-filósofo, as condições necessárias para o governo da cidade. Essa educação requer muitos anos de preparo, de estudo e de empenho para a formação da alma e do caráter; uma educação não circunscrita à transmissão do saber, mas voltada para o bem dos indivíduos e da pólis.

O papel da educação é revelado, de forma mais explícita, na Alegoria da Caverna (Livro VII), onde após descrever de que maneira as sombras projetadas no interior da gruta eram percebidas como *a verdade* pelos homens que lá se encontravam, acorrentados desde a infância, conclui que “a educação não é o que alguns, profissionais que são, dizem que ela é” (518 c), mas a capacidade de “suportar a contemplação do ser e daquilo que de mais harmonioso há no ser” (518 d), ou seja, o *bem*. Dessa forma, Platão estabelece uma teoria pedagógica, apontando o que deve ser ensinado às crianças: aritmética e o cálculo, para que cheguem, “com o auxílio da inteligência, à contemplação da natureza dos números, não para compra e venda como se fossem mercadores ou vendeiros, mas visando a aplicá-los na guerra e facilitar que a própria alma abandone o devir e se volte para a verdade e para a essência” (VII, 525 c). Em seguida, traz a geometria, uma vez que ela “tem em vista aquilo que é sempre e não o que vem a ser e perece. [...] A geometria é o conhecimento daquilo que é sempre” (VII, 527 b), seguida do estudo da dimensão da profundidade, da astronomia e da harmonia. O estudo dessas ciências tem um papel formativo, e “cada uma delas constitui um mundo de pensamento, por assim dizer, disposto num conjunto de coordenadas; essas coordenadas formam uma série ascendente de complexidade” (HAVELOCK, 1996, p. 274), com o propósito de “preparar o espírito para atingir o plano mais elevado: a dialéctica, cujo fim é o conhecimento do Bem”. (PLATÃO, 2014, p. 294, VII. 533b-e). Essa organização curricular, que parte do mais simples ao mais complexo, é uma característica presente nas práticas pedagógicas greco-romanas e, conforme veremos mais adiante, não deixou de permear os currículos e os métodos pedagógicos, atravessando o espaço áulico das tradições subsequentes.

## Quadro 10: Sobre o método dialético

Então, disse eu, só o método dialético, eliminando as hipóteses, caminha por aí, na direção do próprio princípio, a fim de dar firmeza aos resultados e realmente, pouco a pouco, vai arrastando e levando para o alto o olho da alma que está enterrado num pântano bárbaro, tendo como colaboradoras e auxiliares nessa conversão as artes de que falamos. Muitas vezes, por hábito, as chamamos de ciência, mas carecem de outro nome que seja mais nítido que o de opinião e mais impreciso que o de ciência (PLATÃO, 2014, p. 294, VII, 533 d).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O movimento de *arrastar o olho da alma* a que se refere Platão se constitui na conversão à filosofia: mais do que o domínio de determinada ciência, “implica produzir uma comoção interna, que traz uma transformação da visão do mundo e a uma metamorfose da personalidade”. (DÍAZ; GALLO, 2015, p. 106). Tal ideia de conversão, de retorno para si mesmo é, segundo Foucault (2006), uma das mais importantes tecnologias do eu conhecidas pelo mundo ocidental, especialmente no cristianismo, conforme tratarei mais adiante. No entanto, Foucault aponta que a conversão exerce um papel de destaque no interior da prática filosófica e na ordem da moral, ela também se introduziu “de maneira espetacular, dramática até, no pensamento, na prática, na experiência, na vida política, a partir do século XIX”. (FOUCAULT, 2006, p. 256).

Sublinho que, não obstante a conversão tenha sido um tema presente na Antiguidade, é com Platão que ele se desenvolve de maneira significativa, onde é “encontrado sob a forma da noção de *epistrophé*”, segundo Foucault (2006, p. 257). No pensamento platônico, a *epistrophé* busca desviar-se das aparências, em retornar a si após a constatação da própria ignorância para, então, ocupar-se consigo, e desse retorno a si, “retornar à própria pátria, a das essências, da verdade e do Ser”. (FOUCAULT, 2006, p. 257). Percebe-se que nesse movimento orquestrado por Platão, há uma separação entre o mundo das aparências e o mundo do ser: há que ir para o alto, sair de si para alcançar a verdade. A alegoria da caverna sintetiza essa concepção, apontando como a verdade aquilo que só pode ser alcançado pelo conhecimento, ou pela filosofia. “Assim, a educação consiste no saber orientar-se para a direção certa e nisso podem contribuir os meios criados pelo hábito e pela prática”. (PAVIANI, 2011a, p. 39-40). Segundo Pierre Hadot (2014a, p. 205), a “filosofia platônica é, fundamentalmente, uma teoria da conversão política: para mudar a cidade, é preciso transformar os homens, mas somente o filósofo é realmente capaz disso porque ele próprio está ‘convertido’. [...] Toda educação é conversão”, porque é somente ela que conseguirá orientar o olhar na direção do Bem.

Já na cultura helenístico-romana, da qual fazem parte Sêneca (séc. I), Plutarco (séc. II) e Quintiliano (séc. I), não há o movimento de um mundo a outro nessa prática de si: “ao contrário, trata-se de um retorno que se fará, de certo modo, na própria imanência do mundo, o que não significa, contudo, que não haverá oposição essencial – e realmente essencial – entre o que não depende e o que depende de nós”. (FOUCAULT, 2006, p. 258). O ato filosófico não está apenas



na ordem do conhecimento, “mas na ordem do ‘eu’ e do ser: é um progresso que nos faz ser mais, que nos torna melhores. É uma conversão que subverte toda a vida, que muda o ser daquele que a realiza”. (HADOT, 2014a, p. 22). Portanto, não é o deslocar-se para um outro mundo, mas um movimento de busca incessante, o “exercício, a prática, o treinamento, a *áskesis*, que constituirá o elemento essencial” (FOUCAULT, 2006, p. 259) no processo de conversão, e não o conhecimento, como ocorre na *epistrophé* platônica, conforme os excertos de Sêneca (Quadro 11), em que, no primeiro, aconselha a Lucílio que observe a si próprio para verificar se obteve progresso no estudo da filosofia ou no modo de vida, visto que a filosofia não consiste em palavras, mas em ações. No segundo, o mestre aconselha a seu discípulo que interiorize a filosofia em seu mais profundo íntimo, de forma a avaliar seu progresso na firmeza de ânimo e na diminuição dos desejos, algo a ser comprovado por meio da sua atitude perante a vida.

#### Quadro 11: A filosofia como atitude perante a vida

Observa-se a ti mesmo, analisa-te de vários ângulos, estuda-te. Acima de tudo, verifica se progrediste no estudo da filosofia ou no teu próprio modo de vida. A filosofia não é uma habilidade para exibir em público, não se destina a servir de espetáculo; a filosofia não consiste em palavras, mas em ações. O seu fim não consiste em fazer-nos passar o tempo com alguma distração, em liberar o ócio do tédio. O objetivo da filosofia consiste em dar forma e estrutura à nossa alma, em ensinar-nos um rumo na vida, em orientar os nossos actos, em apontar-nos o que devemos fazer ou pôr de lado, em sentar-se ao leme e fixar a rota de quem flutua à deriva entre escolhos. (SÉNECA, 2018, p. 55, [I. d.C.], 16, 3).

Interioriza a filosofia no mais íntimo de ti mesmo e fundamenta a avaliação do teu progresso não em palavras que digas ou escrevas, mas sim na tua firmeza de ânimo e na diminuição dos teus desejos; comprova as palavras com os actos! (SÉNECA, 2018, p. 70, [I. d.C.], 20, 2).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Trata-se, pois, primeiramente, não de um movimento *do pântano ao alto*, mas de uma liberação daquilo que foge ao nosso domínio para o que está a nosso alcance e sobre o qual podemos agir; trata-se “do estabelecimento de uma relação completa, consumada, adequada de si para consigo. Portanto, não é na cisão com o corpo, mas antes na adequação de si para consigo, que a conversão se fará”. (FOUCAULT, 2006, p. 259).

Essa ocupação consigo, o conceito do cuidado de si na história da filosofia ocidental tem, segundo Foucault (1984), sua emergência e visibilidade nas escritas platônicas com *Alcíbiades*. “É a primeira teoria e, pode-se mesmo dizer, [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si. Pode ser considerada como a primeira grande emergência teórica da *epiméleia heautou*”. (FOUCAULT, 1984, p. 43-44). Porém, o pensador francês (2006) adverte que esse conjunto de práticas já ocorria na cultura grega arcaica, como na escola pitagórica, da qual toma dois exemplos: a *preparação purificadora para o sonho* e as *técnicas de provação*.

Para os pitagóricos, diz Foucault (2006, p. 61) “sonhar enquanto se dorme é estar em contato com um mundo divino, o da imortalidade, o do além da morte, que é também o da verdade”. Para compreender o que significava esse contato e as verdades que nele se revelavam, utilizavam algumas técnicas, como “escutar música, respirar perfumes e, certamente, também praticar o exame de consciência. Reconstituir o nosso dia todo, lembrarmos das faltas cometidas e, por conseguinte, neste mesmo ato de memória, expurgá-las e delas nos purificarmos”. (FOUCAULT, 2006, p. 61). Esse exame de consciência difere daquele praticado posteriormente no cristianismo, conforme será discutido no próximo subcapítulo. Quanto às técnicas de privação utilizadas pelos pitagóricos, consistiam em colocar-se à prova: lançavam-se às tentações para resistir a elas, colocavam-se em determinada situação para testar sua própria capacidade de resistência. Foucault (2006) argumenta que tais práticas eram muito antigas e se mantiveram por longo tempo. Mesmo em Platão há evidências dessas técnicas, embora “o cuidado de si é para ele, por ele, reduzido à forma do conhecimento e do conhecimento de si”, nos diz Foucault (2006, p. 61).

Porém, esse conjunto de técnicas do cuidado de si ou desse *ocupar-se consigo* não tem um caráter universal; ao contrário, é exclusivo às elites, àqueles que podem “pagar o luxo da *skēbolé* ou do *otium*. De todo modo, é uma certa forma de vida particular e, na sua particularidade, distinta de todas as outras vidas, que será considerada como condição real do cuidado de si”. (FOUCAULT, 2006, p. 139). Além disso, o cuidado de si não pode ser assimilado a uma lei universal, pois na “cultura grega, helenística e romana, o cuidado de si sempre tomou forma em práticas, em instituições, em grupos, que eram perfeitamente distintos entre si, frequentemente fechados uns aos outros e, na maioria das vezes, implicando uma relação de exclusão dos demais”, argumenta Foucault (2006, p. 140). Dessa forma, as tecnologias do cuidado de si são aquelas utilizadas na formação dos jovens que têm acesso à educação, que, diferentemente do ideal moderno, era um privilégio de poucos, daqueles que possuíam tempo e cultura; um “comportamento de elite”, como diz Foucault (2006, p. 94). “E mesmo quando os estoicos, mesmo quando os cínicos disserem às pessoas, a todo mundo ‘ocupa-te contigo mesmo’, de fato isto só poderá tornar-se uma prática para quem e nas pessoas que, para tanto, tiverem capacidade cultural, econômica e social”. (FOUCAULT, 2006, p. 94).

Esse “ocupar-se consigo” apresenta uma segunda limitação, que está relacionada com a anterior, porém voltada para uma elite moral, por aqueles que se distinguirão da maioria. Ocorre um “cruzamento dessas duas clivagens”, nas palavras de Foucault (2006, p. 94): “clivagem de fato, da elite cultivada, e a clivagem imposta, obtida a título de consequência pela prática do cuidado de si – instituirá consideráveis limitações a esta generalização, generalização que, contudo, será mais tarde reivindicada, formulada, reclamada pelos filósofos”. Portanto, o segundo aspecto relacionado

à aula na tradição greco-romana do cuidado de si refere-se à sua exclusividade a alguns. Uma exclusividade inquietante a Sêneca, que manifesta seu desejo de que todos tivessem acesso à filosofia, pois *a filosofia não rejeita nem elege ninguém a sua luz brilha para todos*. Também Plutarco se refere a essa questão, ao argumentar que a educação que sugere se desse a *todas as crianças de forma indiferente*; porém, as que *trabalham no campo, por falta de recursos* não podem usufruir de seus conselhos e conclui: *Culpem a sorte e não quem os aconselha!*, conforme o Quadro 12.

#### Quadro 12: O sol brilha para todos

Devemos procurar algo que não se deteriore com o tempo, nem conheça o menor obstáculo. Somente a alma está nestas condições, desde que virtuosa, boa, elevada. Um Deus morando num corpo humano – aqui está a designação justa para essa alma. Uma alma assim tanto pode encontrar-se num cavaleiro romano, como num liberto como num escravo! O que são, na realidade, um “cavaleiro romano”, um “liberto”, um “escravo”? Apenas nomes, derivados da ambição e da injustiça humanas. Para subir ao céu pode partir se de qualquer canto. [...] Para o conseguires, de nada serve o ouro ou a prata: com estes materiais é impossível modelar a imagem da divindade. Pensa que os deuses, no tempo em que nos escutavam, eram representados em figuras de barro! (SÊNECA, 2018, p. 119-120, 31, 11).

A filosofia não rejeita nem elege ninguém a sua luz brilha para todos. Sócrates nunca foi patricio ponto, Cleantes andou acarretando água, contratado para regar o jardim; Platão não chegou à filosofia por ser nobre, ela é que o enobreceu. Por que razão perderás tu a esperança de vir a ter uma sorte idêntica? Todos estes homens serão os teus antepassados, desde que o teu comportamento seja digno deles. E sê-lo-á, se começares por te convencer de que ninguém te excederá em nobreza. Qualquer de nós possui o mesmo número de avós, ninguém há cuja origem não se perca na memória dos tempos. Diz Platão que todo o rei descende de escravos, que todo escravo é descendente de reis. As diferentes condições sociais foram confundidas por longa série de perturbações, todas a fortuna elevou ou abateu. Qual é o homem de natureza nobre? Aquele que pela natureza foi dotado para a virtude. Apenas este ponto importa ter em consideração. Quanto ao resto se fores invocar a antiguidade, não há família que não tenha antes de si o vazio. Desde a primeira origem do mundo até os nossos dias a humanidade percorreu uma série alternada de grandeza e decadência. Um átrio cheio de bustos enegrecidos pelo fumo não faz de ninguém um nobre. Nenhum homem viveu para nos dar glória, nada do que nos precedeu no tempo nos pertence. A alma é que nos dá a nobreza, uma nobreza a que qualquer um pode aceder, independentemente da sua condição social. (SÊNECA, 2018, p. 149-150, 44, 3-6).

Alguém poderia dizer: “Que é isto? Tu prometeste dar conselhos sobre a educação das crianças de condição livre e descuidaste, manifestamente, a educação das crianças pobres e plebeias. Porventura concordas que se dê formação apenas aos ricos? Não é difícil responder a isso. Eu preferiria que esta educação aproveitasse realmente a todas as crianças de forma indiferente; contudo, alguns, que trabalham no campo, por falta de recursos não podem tirar proveito dos meus conselhos. Culpem a sorte e não quem os aconselha! (PLUTARCO, 2003, p. 53, 11 e).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A filosofia como uma estética da existência, pois, não deveria estar restrita àqueles cujo nascimento se desse em uma condição social favorável ao ócio, mas a qualquer um. Evidentemente que Sêneca coloca essa *não-condição* como algo inerente à filosofia, embora saibamos que aqueles que teriam as condições para praticá-la seriam, justamente, os que pudessem se dar ao luxo do ócio. Portanto, quando tomamos essa forma filosófica de constituição do sujeito, esse conjunto de práticas voltadas ao cuidado de si na Antiguidade, devemos ter em mente o seu caráter exclusivo a alguns, conforme apontado anteriormente.

Dessa forma, o tempo-livre é crucial para o cuidado de si. Para tanto, as recomendações sempre se dão na direção de que o aluno, o discípulo, coloque de lado as ocupações, os *neg-ócios* para que possa dedicar-se a esse cuidado. Saliento que essa relação com o *trabalho* e com o ócio perdurará por um longo período de tempo, só se tornando algo considerado importante *no tempo-atenção* da aula como apresentação de mundo e condução das condutas, a partir da Modernidade, conforme veremos mais adiante.

A grande questão filosófica na aula da tradição greco-romana em lutar contra os vícios, requer um tempo de dedicação: não se trata de um tempo restante, que *sobra* entre uma ocupação ou outra, como acontece conosco na atualidade. É justamente o oposto: livrar-se das ocupações para poder se dedicar ao estudo. Percebe-se que Sêneca (Quadro 13) dirige uma crítica bastante forte a esse respeito: *como gente extremamente ocupada, achamos que dedicar umas horas à filosofia é mais do que suficiente*, conforme o primeiro excerto. Um deslocamento importante no que se refere ao *tempo-atenção* da aula. Somente a ociosidade permite com que se tenha a atenção para o estudo da filosofia, às práticas e aos exercícios constitutivos desse cultivo de si. Além do tempo de dedicação ao estudo, uma outra mudança significativa encontrada na aula dessa tradição do cuidado de si se refere à matéria de estudo: *lutar contra os vícios*, a moral ou a virtude, centrais no processo educativo da Antiguidade e que não constam das aulas das práticas pedagógicas inovadoras, cuja centralidade está voltada para as competências, a interatividade, a conectividade e a resolução de problemas no presente.

No segundo excerto, Sêneca aponta o quanto o tempo não é suficiente para o estudo da filosofia, mesmo que isso ocorra ao longo da vida. Por isso a importância de priorizar a dedicação, livrar-se das tarefas, uma vez que o trabalho interrompido leva a um novo recomeço. A crítica que Sêneca faz com relação às coisas que inventamos para ocupar um tempo que sabemos ser finito tem uma outra conotação e uma forma diversa de lidar no presente. Procuramos, liquidez contemporânea, por estratégias e recursos para otimizar o tempo, de forma a não torná-lo visível, como no caso de produtos para retardar os efeitos da velhice, ou recorrer a atitudes mais extremadas, como intervenções cirúrgicas; ou lançam-se mão de uma gama de dispositivos digitais que permitem com que façamos diversas atividades simultaneamente, acreditando que, com isso, *ganhamos* tempo. A própria ideia de ganhar tempo está, atualmente, imersa numa visão empresarial e econômica: o tempo tem um valor de mercado. Essa problematização era posta ao aluno, ou discípulo, uma preocupação da filosofia, assunto de aula e de estudo. Hoje, tal problematização se dá em como aproveitar o tempo da melhor forma: um tempo que, em se tratando da aula, deve ser produtivo. *Produtivo para quê?* Frequentemente leem-se em materiais produzidos nas escolas, como dossiês sobre alunos, boletins, registros, etc., que dizem que *o estudante não consegue concluir as atividades*

*propostas no tempo previsto*<sup>82</sup>. É interessante pensar que ao mesmo tempo em que esse tipo de discurso é recorrente, também se fala muito em *respeitar o tempo do estudante*. O que viria a ser esse *respeito*, visto que um dos critérios avaliativos se dá, justamente, em conseguir *realizar as atividades no tempo proposto*? Além disso, no presente realizamos as tarefas pelas próprias tarefas, pelas habilidades e competências e não para a constituição ética da própria existência.

Se para Sêneca, livrar-se das ocupações para que se possa dedicar à filosofia é fundamental, Plutarco, por outro lado, aponta a importância do trabalho, desde que não seja em excesso e que seja intercalado com momentos de descanso. O sono, pois, já discutido por Platão, e muito caro aos estoicos, pitagóricos e epicuristas é um tema retomado por Plutarco. A importância atribuída ao descanso funciona como uma condição para a realização de qualquer tarefa, bastante diverso do que experimentamos hoje: nossas rotinas extremamente atribuladas nos levam a buscar por alternativas, como estimulantes, medicamentos, *spas*, férias: tratamos das consequências dos excessos provocados pela quantidade de afazeres.

#### Quadro 13: Do tempo e das ocupações

Como pode alguém, aliás, aprender suficientemente a lutar contra os vícios se apenas dedica a esse estudo o tempo que os vícios lhe deixam livre? ... nenhum de nós aprofunda bastante esta matéria; abordamos o assunto pela rama e, como gente extremamente ocupada, achamos que dedicar umas horas à filosofia é mais do que suficiente. E o que mais os prejudica é a facilidade com que o nosso amor próprio se satisfaz. Se encontramos alguém que nos ache homens de bem, homens esclarecidos e irrepreensíveis, logo nos mostramos de acordo! (SÊNECA, 2018, p. 212-213, 59,11-12).

Há que pôr de lado todas as demais ocupações para nos consagrarmos a um estudo ao qual nunca será demais o tempo dedicado, ainda que a vossa vida se prolongue desde a infância até à máxima longevidade possível. Não faz muita diferença que o estudo da filosofia seja totalmente negligenciado ou apenas cortado de interrupções; de facto, se interrompemos o estudo, nunca ficaremos no ponto em que a interrupção se deu, mas a maneira de uma mola excessivamente esticada, voltamos ao ponto de partida precisamente por carecermos de continuidade. Temos de oferecer resistência às nossas ocupações, temos de as eliminar em vez de as multiplicar. Não há ocasião alguma que seja menos oportuna para um tão salutar estudo e apesar disso muitos homens há que o não praticam por andar envolvidos em situações que precisamente tornam tal estudo imprescindível. (SÊNECA, 2018, p. 284, 72, 3-4).

Desejando que os filhos tenham, rapidamente, a primazia em tudo, eles impõem-lhes trabalhos excessivos, com os quais caem desfalecidos, e, de resto, fatigando-se com estes sofrimentos, não recebem os conhecimentos de forma dócil. Pois, como as plantas se alimentam com a medida certa de água, mas se asfixiam com muita, da mesma forma a alma cresce com um trabalho adequado, mas afoga-se se este for em demasia. É conveniente dar às crianças um momento de descanso depois dos trabalhos contínuos, se pensarmos que toda a vida se divide em momentos de descanso e de trabalho. Por esse motivo, não só se inventou a vigília, mas também o sono; não só a guerra, mas também a paz; não só a tempestade, mas também o bom tempo; não só o trabalho, mas também as festas. O que eu digo, em resumo, é que o descanso é o tempero do trabalho. [...] De uma maneira geral, o corpo conserva-se com a necessidade e a satisfação, enquanto a alma com o repouso e o trabalho. (PLUTARCO, 2003, p. 55, 13 c).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

<sup>82</sup> Em outra pesquisa realizada, abordei essa questão utilizando tais documentos de registro escolar: Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espço no currículo escolar. (CAMPESATO, 2017).

Segundo Byung-Chul Han (2017), no presente, o excesso de trabalho e desempenho provoca a autoexploração, não havendo mais distinção entre explorador e explorado, agressor e vítima: uma “autorreferencialidade [que] gera uma liberdade paradoxal [...]. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal”. (HAN, 2017, p. 30). Diversas síndromes e doenças mentais estão relacionadas ao excesso com que conduzimos nossas vidas hoje e isso está estreitamente ligado ao tempo-atenção na aula e aos modos de subjetivação que nela produzimos, ao abarrotar os alunos com uma quantidade interminável de trabalhos, atividades e projetos que se estendem para além do espaço microfísico da sala de aula, invadindo suas vidas privadas e familiares. Os professores, por outro lado, também são abarrotados com uma quantidade crescente de trabalhos burocráticos de registro e controle, além daqueles de natureza pedagógica inerentes ao seu ofício. Com a crise pandêmica da Covid-19, tais tarefas se avolumaram tanto para professores quanto para alunos. Dessa forma, a epígrafe posta no início deste capítulo, em que Nietzsche faz a provocação de *como nos tornamos o que somos* me parece muito oportuna e urgente para pensarmos sobre os modos de subjetivação produzidos na aula.

Nas práticas pedagógicas inovadoras, grande parte dos discursos colocam a condição de hiperatividade das crianças e jovens *do século XXI* de maneira naturalizada, como se já nascessem assim. Pouco se questiona sobre o que fazemos a esse respeito e que modos de existência estamos produzindo ao darmos eco à velocidade frenética na qual estamos mergulhados e para os efeitos dela decorrentes, os quais tratamos, na maioria das vezes, com remédios<sup>83</sup>. Também pouco espaço nos damos e deixamos aos nossos alunos para o livre exercício do pensamento: se o método dialógico socrático-platônico, bem como os exercícios espirituais praticados na Antiguidade promoviam o pensar, hoje estamos muito mais voltados a resultados e construção de habilidades e competências para que os alunos estejam adequados ao mundo, pouco promovendo esse exercício de pensar que tanto insisto nesta Tese. Dessa forma, a *condução das condutas* e a *apresentação do mundo*, nas aulas contemporâneas, não tratam de assuntos como a vida e a morte; sendo, essa última, rara

---

<sup>83</sup> O Brasil é o terceiro maior consumidor mundial de medicamentos ansiolíticos benzodiazepínicos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia, e o sexto maior produtor dessas substâncias. O Brasil é o segundo maior consumidor de zolpidem. É também o segundo maior consumidor de fenobarbital (370 milhões de S-DDD), maior consumidor de clonazepam (517 milhões de S-DDD), maior consumidor de midazolam (98 milhões de S-DDD), terceiro maior consumidor de nitrazepam (16,6 milhões de S-DDD), segundo maior consumidor de bromazepam (87 milhões de S-DDD), maior consumidor de diazepam (1 bilhão de S-DDD) e terceiro maior consumidor de alprazolam (438 milhões de S-DDD). [...] Segundo o Ministério da Saúde, entre 2012 e 2016 houve aumento de 30% na quantidade de serviços de saúde do SUS que acompanham pessoas com depressão. No mesmo período, houve crescimento de 87% na dispensação de medicamentos registrados no Sistema Nacional de Gestão da Assistência Farmacêutica (Hórus) e no sistema informatizado do Programa Farmácia Popular do Brasil - Rede Própria, aumento de 61% de consumo no mercado total de antidepressivos e de 3% no mercado de antidepressivos que constavam da Rename. (BRASIL. 2019, p. 15).

nas matérias de estudo atuais<sup>84</sup>. A finitude da vida enquanto matéria de estudo vem, desde a Modernidade, esmaecendo nos currículos escolares. Se tal assunto ocupa grande parte das discussões filosóficas na Antiguidade e do Medievo, embora com grandes diferenças entre elas, como veremos adiante, à medida em que a Modernidade avança, passará a ser um assunto cada vez mais distanciado das discussões e das preocupações nas aulas. Não pretendo traçar uma genealogia da morte ou da finitude enquanto apresentação do mundo ou condução das condutas, mas acredito ser importante trazer alguns aspectos que nos ajudarão a problematizar o *tempo-atenção na aula*.

A ideia da imortalidade da alma é algo desconhecido dos gregos do chamado período homérico; ao contrário, a “*psyche* homérica”, conforme Jaeger (1995, p. 123) significa “a imagem corpórea do próprio Homem, que vagueia no Hades como uma sombra<sup>85</sup>: um puro nada”. No entanto, se uma pessoa dispõe de sua vida em defesa da *polis*, terá seu nome imortalizado, como aponta Jaeger (1995). Daí advém o caráter político da honra heroica, em que “o homem político alcança a perfeição através da perenidade da sua memória na comunidade pela qual viveu ou morreu”. (JAEGER, 1995, p. 123). Tal memória se materializa nas narrativas épicas, em que o herói tem seu nome eternizado, e, se “aceitava morrer jovem, era porque sua vida, assim consagrada e magnificada pela morte, passava à imortalidade; a narrativa recuperava essa morte aceita”. (FOUCAULT, 2009, p. 268). Esse é o caso de Aquiles, que não seguindo o conselho de sua mãe, Tétis, preferiu morrer jovem e ter seu nome glorificado a viver longamente no anonimato. De qualquer maneira, o que interessa a nós aqui é pensar sobre essa mudança significativa com relação à morte como matéria de estudo; apresentação de mundo e condução das condutas na aula e que vai produzir diferentes modos de subjetivação.

Para Platão, a alma já não é concebida da mesma maneira que se pensava no chamado período homérico: para ele, a alma é imortal e o corpo é seu invólucro. O apego às coisas corpóreas afasta, pois, a alma da verdade. Segundo o filósofo, o mundo é formado pelo inteligível e pelo

---

<sup>84</sup> Em recente pesquisa realizada a partir de 75 cadernos escolares entre os anos de 1923 e 2016, recolhidos no Estado do Rio Grande do Sul, Schuler (2019, p. 33) aponta que “no início do século XX, uma menina registra no final do seu caderno a lista dos mortos da sua comunidade. Infância, tempo, vida e morte atravessando a escrita dessas crianças. Essa lista é acompanhada por textos que discutem a angústia e a tristeza. Esse tipo de escrita, que relaciona o tempo, a vida e a morte, desaparece dos cadernos examinados, dando espaço à contagem do tempo em segundos, minutos e horas; à organização do calendário em dias, semanas, meses e anos. Mais recentemente, evidencia-se uma preocupação exacerbada das crianças com a produtividade do tempo e sua passagem cada vez mais rápida, narrando a velhice como inútil, pois não fazem mais “nada”. Em um século em que ainda se luta contra o trabalho infantil no Brasil, talvez nunca as crianças se preocuparam tanto em se tornarem produtivas, e isso significando trabalhar, consumir e acumular, de certa forma”.

<sup>85</sup> Na Odisseia, Circe, ao orientar a jornada de Ulisses a Hades, argumenta: “Deverás consultar a sombra de Tírsias, o vidente cego. A morte não abalou as qualidades dele. Só a ele Perséfone consentiu a lucidez e o saber depois de morto. Os demais não passam de sombras”. (Canto 10, 495). Ao encontrar sua mãe na mesma Terra dos Mortos e tentar abraçá-la, ela diz: “A lei que rege os mortais determina que os tendões soltem a carne e os ossos dos que expiram. A força ardente do fogo reduz o corpo a cinzas. Quando a vida se retira da óssea brancura também a psique bate leves asas e se dissolve como um sonho. Apressa-te, regressa à luz o quanto antes, guarda na memória o que viste para que possas transmiti-lo a tua mulher”. (Canto 11, 216-225).

sensível, em que o primeiro é imutável e o segundo, mutável. O mundo inteligível é o das ideias, é aquele que contém a verdade *em si*. Portanto, “como é imortal, a alma já contemplou o mundo das ideias e por tê-lo contemplado possui em si a ideia do bem e, com ela, a ideia da verdade, a qual o homem, ao migrar para o mundo sensível, terminou por esquecer”. (DALBOSCO, 2012, p. 270).

Ao tomar as narrativas como matéria de estudo na *República*, a preocupação de Platão concerne à formação do caráter e da virtude nos futuros guardiões da pólis. Ora, deuses com atitudes não virtuosas são péssimos exemplos a serem seguidos pelas crianças e jovens. Daí toda a argumentação sobre o cuidado com os mitos contados às crianças, conforme abordado no Capítulo 4.3. De que maneira as narrativas poderiam contribuir para a boa formação do futuro guardião da cidade era a preocupação explicitada no diálogo estabelecido entre Sócrates e seu interlocutor, Adimanto. No excerto do Quadro 14, a conversa se dá sobre a morte de alguém, cuja valentia deve ser reconhecida ao morrer. Não obstante a crença na imortalidade da alma, o reconhecimento da virtude, quer seja pela bravura na defesa da pólis, quer seja pelas ações virtuosas ao longo da vida, evidenciam que, embora Platão confira à alma um atributo relativamente novo – que é o da *imortalidade* –, não abandona a tradição grega de culto aos heróis, apontando a importância dele na perpetuação de seus nomes, o que vem a eternizar, por conseguinte, a própria virtude.

#### Quadro 14: Honra aos valentes

- Neste ponto, pelo menos, aceitaremos o que diz Homero. De facto, havemos de honrar os valentes, na medida em que evidenciarem a sua valentia, nos sacrifícios e em todas as cerimônias dessa espécie, com hinos e as recompensas que há momentos referimos, e, além disso, “com lugares de honra, carnes e taças a trasbordar”, a fim de, ao mesmo e tempo que os honramos, irmos modelando homens e mulheres valorosos.

- Dizes muito bem.

- Seja. Ora, daqueles que morrerem em campanha, quem cair gloriosamente, não diremos que pertence à raça de ouro?

- Mais do que todos.

- E não acreditaremos em Hesíodo, ao afirmar que, depois de morrerem, os homens desta raça, *acabarão como génios puros sobre a terra, nobres, afastando os males, coma guardiões dos mortais?*

- Acreditaremos, de facto.

- Perguntaremos ao deus como devemos sepultar estes seres geniais e divinos, e com que distinções, e celebraremos os seus funerais da maneira que ele nos mandar?

-Porque não?

- E para sempre lhes prestaremos culto e veneraremos as sepulturas deles, como se fossem génios? E a quantos forem julgados de valor excepcional em vida, quando morrerem, de velhice ou de qualquer outra maneira, entendemos dever fazer-lhes exactamente o mesmo?

- É justo, certamente. (PLATÃO, 2001, p. 243-244, 468e; 469a-b).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Percebe-se aqui que a morte do herói, daquele que mostrou coragem e valentia, é consagrada, recebendo sacrifícios em cerimônias, funeral próprio e sepultura onde será reverenciado, podendo funcionar como um testemunho de vida. Segundo Dalbosco (2012, p. 270), “há um trecho esclarecedor do *Menão*, no qual Platão faz Sócrates (470-399 a.C.) descrever a



imortalidade da alma e a ideia de conhecimento como recordação que lhe é inerente. Assim afirma Sócrates:”

Ora, em razão de ser a alma imortal e ter renascido muitas vezes, já viu tudo o que há, tanto aqui [no mundo sensível] como no Hades [mundo inteligível], não havendo o que ela tivesse aprendido. Assim, não é nada de admirar que tanto sobre a virtude como sobre tudo o mais ela possa recorda-se do que conhecera antes (PLATÃO, 2007, p. 253-81c, *apud* DALBOSCO, 2012, p. 270).

Duas ideias são centrais aqui: a da imutabilidade e a da essência do ser. Ao voltarmos o foco para o campo educacional, de um modo geral, e para a microfísica da aula, de modo específico, podemos compreender a concepção platônica do conhecimento como algo que está dentro do indivíduo, mas que pela interferência das coisas do mundo sensível, ele não consegue acessá-lo. Para isso a importância da relação dialógica entre mestre e discípulo, em que o primeiro, por conhecer a verdade, consegue tirar seu aluno do mundo das imagens das sombras. Essa ideia emergirá mais tarde, especialmente a partir dos monges medievais, que retomarão a filosofia platônica, tendo Agostinho (séc. IV-V) como um dos principais personagens na divulgação do pensamento do filósofo grego. A centralidade da relação pedagógica no diálogo também será retomada por Paulo Freire, na segunda metade do século XX, conforme veremos mais adiante nesta Tese, mas já deslocada em algumas perspectivas.

Toda essa preocupação com a imortalidade da alma, importante aos filósofos socráticos, porém, não fazia parte das matérias com que os epicuristas e estoicos se ocupassem. Veyne (2009, p. 188) aponta que perguntas como *quem somos?* e *para onde vamos?* “nasceram da resposta cristã”. Segundo o historiador, os exercícios espirituais e as normas de vida constituíam o cerne da filosofia e não da religião. A religião estava, de certa forma, apartada das “ideias sobre a morte e o além. Havia seitas, mas eram filosóficas, pois a filosofia era a matéria de seitas que propunham convicções e normas de vida a quem isso pudesse interessar; um indivíduo se tornava estoico ou epicurista e se conformava mais ou menos a suas convicções”. (VEYNE, 2009, p. 188-189). Epicuro (2002, p. 27 [séc. IV a.C.]), na *Carta a Menecceu*, argumenta:

Acostuma-te à ideia de que a morte para nós não é nada, visto que todo bem e todo mal residem nas sensações. A consciência clara de que a morte não significa nada para nós proporciona a fruição da vida efêmera, sem querer acrescentar-lhe tempo infinito e eliminando o desejo de imortalidade. Não existe nada de terrível na vida para quem está perfeitamente convencido de que não há nada de terrível em deixar de viver.

A morte, *destino de quem vive*, é matéria que deve estar sempre presente no cotidiano das pessoas, e não deve ser temida, segundo os estoicos. A preocupação com algo sobre o qual não se

tem poder– aquilo que não depende de nós –, é algo inútil, desnecessário e leva à escravidão. Epicteto (2014, p. 35-37, I, 1.1-1.3), em sua obra *Encheiridion*<sup>86</sup>, afirma:

[1.1] Das coisas existentes, algumas são encargos nossos, outras não. São encargos nossos o juízo, o impulso, o desejo, a repulsa – em suma: tudo quanto seja ação nossa. Não são encargos nossos o corpo, as posses, a reputação, os cargos públicos – em suma: tudo quanto não seja ação nossa. [1.2] Por natureza, as coisas que são encargos nossos são livres, desobstruídas, sem entraves. As que não são encargos nossos são débeis, escravas, obstruídas, de outrem. [1.3] Lembra então que, se pensares livres as coisas escravas por natureza e tuas as de outrem, tu te farás entraves, tu te afligirás, tu te inquietarás, censurarás tanto os deuses como os homens. Mas se pensares teu unicamente o que é teu, e o que é de outrem, como o é, de outrem, ninguém jamais te constrangerá, ninguém te fará obstáculos, não censurarás ninguém, nem acusarás quem quer que seja, de modo algum agirás constrangido, ninguém te causará dano, não terás inimigos, pois não serás persuadido em relação a nada nocivo.

A morte, pois, está entre as coisas sobre as quais não temos controle, não depende de nossas ações, pois independentemente de nossas atitudes, escolhas, formas de vida, iremos morrer, porém nessa tradição do cuidado de si ela é algo para o qual devemos estar preparados. Um dos exercícios praticados pelos estoicos é o da *praemeditatio malorum*, a premeditação dos infortúnios ou dos males, que tem por propósito abastecer o indivíduo com os discursos verdadeiros aos quais poderá lançar mão “sempre que necessário e ao se apresentar um acontecimento que, não recebendo atenção suficiente, poderá ser considerado como um mal, quando não passa apenas de uma peripécia na ordem natural e necessária das coisas”. (FOUCAULT, 2006, p. 569). Essa equipagem será importante quando um acontecimento do acaso – aquele para o qual não houve uma preparação – e justamente pela falta de preparação poderá deixar o sujeito vulnerável, penetrando em sua alma, perturbando-a, afetando-a, conforme Foucault (2006). Os epicuristas, em contrapartida, não utilizam dessa *praemeditatio malorum*, mas de dois outros exercícios, que são a *avocatio* e a *revocatio*. O primeiro, esclarece Foucault (2006, p. 568-569) “consiste em afastar as representações ou os pensamentos sobre o infortúnio, voltando-se ao contrário ao pensamento sobre os prazeres, e sobre todos os prazeres que possam algum dia advir em nossa existência”. Já o exercício da *revocatio*, por meio das recordações dos prazeres já vivenciados, proporcionam a proteção e a defesa contra as desventuras ou “supostos males que podem nos acontecer”. (FOUCAULT, 2006, p. 569).

No entanto, há um exercício desenvolvido pelos estoicos de premeditação dos males, que é a *praemeditatio malorum*. Foucault (2006) chama a atenção para o fato de que, num primeiro

<sup>86</sup> “O termo grego *encheiridion* se diz do que está à mão, sendo equivalente ao termo latino *manualis*, ‘manual’ em nossa língua. Significa também ‘punhal’ ou ‘adaga’, equivalente ao latino *pugio*, arma portátil usada pelos soldados romanos atada à cintura. Simplício, no prólogo de seu Comentário ao *Encheiridion* de Epicteto, diz-nos que Arriano sintetizou as coisas mais importantes e necessárias em filosofia a partir das palavras de Epicteto para que estivessem à vista e à mão (1.05- 1.35). Assim, o *Encheiridion* serve não como uma introdução aos que ignoram a filosofia estoica, mas antes àqueles já familiarizados com os princípios do Estoicismo, para que tenham uma síntese que possam sempre levar consigo e utilizar. Tal uso se relaciona à tradição estoica da meditação diária, para o que o *Encheiridion* serviria de guia e inspiração”. (DINUCCI; JULIEN, 2014, p. 20).

momento, o exercício da *praemeditatio malorum* pode levar à compreensão de que se trata de uma consideração com relação ao porvir, mas que, ao examinarmos de perto, perceberemos que se trata de um bloqueio a esse porvir. Diz o filósofo que se trata de uma “anulação do porvir no interior mesmo desta desconfiança, anulação do porvir mediante a presentificação [...] de todo o possível em uma espécie de prova atual de pensamento. Não se parte do presente para simular o porvir: considera-se todo o porvir para simulá-lo como presente”. (FOUCAULT, 2006, p. 571-572).

Dessa forma, a preocupação com a morte está inserida nessa previsão dos males: é preciso, assim como aprender a viver, aprender a morrer. O Quadro 15 traz três excertos de Sêneca sobre esse assunto.

#### Quadro 15: Não temer a morte

Ninguém pode obter uma vida segura se continuamente pensar em prolonga-la, se considerar entre os bens mais preciosos um grande número de anos. Medita diariamente nisto, para seres capaz de abandonar a vida com serenidade de espírito: muitos são os que se agarram a ela como pessoas arrastadas pela corrente, que jogam as mãos aos cardos e aos rochedos! Muitos há que andam miseravelmente à deriva entre o medo da morte e os tormentos da vida, sem querer viver nem saber morrer. (SÊNECA, 2018, p. 8, 4, 4-5).

[...] Epicuro, o qual nos aconselha a “meditar na morte”, ou a “atribuir a maior importância à aprendizagem da morte”, se porventura a mesma ideia se nos torna mais clara usando esta última fórmula. Talvez tu julgues supérfluo aprender uma coisa que utilizamos uma vez. Mas por isso mesmo é que devemos meditar nela: temos sempre que estudar uma coisa que não podemos testar se já sabemos! “Medita na morte!”: com estas palavras Epicuro manda-nos meditar na liberdade. Um homem que aprendeu a morrer esquece o que seja a servidão: está acima, melhor dizendo, está fora do alcance de todo e qualquer poder! (SÊNECA, 2018, p. 100, 26, 10).

Mas entre todos os homens não há grupo mais atormentado do que os que se deixam angustiar pela expectativa da morte continuamente iminente, pois qualquer circunstância a pode originar. [...] Quem não consegue expulsar do ânimo o medo da morte vive sempre com o coração em ânsias. (SÊNECA, 2018, p. 293, 74, 3-4).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Pode-se perceber aqui a importância para a não perturbação da alma: essa é a grande questão para essa tradição filosófica partilhada por estoicos e epicuristas. Temer a morte só provocará angústia e impedirá o homem de viver uma vida feliz. Portanto, aprender a morrer se constitui fundamental para afastar os tormentos acerca de algo para o qual não depende de nós, para o qual não há solução, visto que a morte é inerente a vida; certeza única de qualquer vivente. Para aprender a morrer, é necessário compreender a morte como algo para o qual qualquer ser vivo caminha, para ser *capaz de abandonar a vida com serenidade de espírito*, pois muitos *andam miseravelmente à deriva entre o medo da morte e os tormentos da vida, sem querer viver nem saber morrer*. No segundo excerto, Sêneca chama a atenção de seu aluno para a importância de estudar algo sobre a qual só se irá experimentar uma única vez, argumentando que é justamente por isso que *temos sempre que estudar uma coisa que não podemos testar se já sabemos*. Construir uma equipagem para a vida significa pensar sobre sua própria finitude, mesmo que isso só seja usado uma única vez. Chamo a atenção para o

argumento de Sêneca e que nos serviria, também hoje, quando há tantos questionamentos a respeito de alguns assuntos tratados em aula, em que perguntas como *quando irei usar isto?*, ou *para que serve aprender isto?*, como se tudo o que pensamos deva ter uma aplicação prática e imediata, em uma lógica utilitarista nessa governamentalidade neoliberal que vivemos. O simples exercício do raciocínio, o *pensar livremente* já não seria *por si* algo potente para a vida? Por que tudo o que é ensinado ou trabalhado na aula deve servir para alguma coisa, se exercitar o próprio pensar já é algo de valioso alcance para a formação do aluno? Essa é uma problematização importante e a qual retomarei no decorrer desta Tese.

Os excertos do Quadro 16 apresentam a morte como algo inerente à vida. No primeiro, Plutarco traz uma das máximas de Pitágoras “não se voltar ao chegar à meta”, que justamente se trata da aceitação de morte. Sêneca, no segundo excerto, diz da “lei do tempo”, em que tudo nasce, cresce e morre; um tempo sobre o qual não é possível exercer domínio, embora tenhamos a certeza da finitude. Por isso a importância central, tanto na filosofia estoica quanto na epicurista, de tirar o melhor proveito da existência. Se todo o tempo é irrecuperável, como aponta Sêneca no terceiro excerto, cada momento é precioso para uma vida plena. Por isso a importância de não adiar o presente, que é o que fazemos na aula da Contemporaneidade, entupindo as crianças de atividades para determinadas habilidades e competências que precisarão ter no mercado de trabalho em um mundo que tudo muda tão rápido que nem sabemos se serão essas. Pouco se diz hoje sobre a vida e sobre a morte nas aulas.

#### Quadro 16: Morte, destino de quem vive

Em geral, convém afastar as crianças da companhia de homens perversos, uma vez que ganham um pouco da sua maldade. Também Pitágoras aconselhou isto por meio de enigmas, que eu, expondo-os, explicarei, pois eles contribuem de forma decisiva para a aquisição da virtude. Exemplos: [...] e. “não se voltar ao chegar à meta”, isto é, quando se está quase a morrer e se vê o fim da vida próximo, convém aceitá-lo de forma complacente e não desanimar. (PLUTARCO, 2003, p. 64-65, 17 a-e).

Todos os seres obedecem à lei do tempo: tudo tem de nascer, crescer, extinguir-se. (SÉNECA, 2018, p. 275, 71, 13).

Lembro-me que um dia tu desenvolveste esta ideia, que nós, homens, não caímos na morte de repente, antes avançamos gradualmente para ela. Morremos diariamente, já que diariamente ficamos privados de uma parte da vida. À medida que nós crescemos a nossa vida vai decrescendo. Começamos por perder a infância, depois a adolescência, depois a juventude. Todo o tempo que decorreu até ontem é tempo irrecuperável; o próprio dia em que estamos hoje, compartilhamo-lo com a morte. (SÉNECA, 2018, p. 93, 24, 20).

Escrevo-te esta carta com a disposição de espírito de alguém a quem a morte vai surpreender no momento em que escreve. Estou preparado para partir, e assim gozo tanto mais a vida quanto menos me preocupa saber quanto tempo o futuro ainda me reserva. Antes de atingir a velhice tive a preocupação de viver bem, agora que sou velho preocupo-me em morrer bem; e morrer bem significa ser capaz de aceitar a morte. (SÉNECA, 2018, p. 217, 61, 2).

Ao fim de longo tempo revisei a tua cidade de Pompeios. Voltei a contemplar a minha adolescência; tudo quanto por lá fizera em jovem parecia-me poder ainda fazê-lo, parecia-me tê-lo feito há um instante. Ah Lucílio amigo, temos vindo a navegar ao longo da vida e, assim como no mar, segundo as palavras de Vergílio, as terras e as cidades se perderam no horizonte, assim também nós, nesta veloz carreira do tempo que é a vida,

vemos sumir-se primeiro a infância, depois a adolescência, em seguida o espaço que medeia entre os dois marcos que são a juventude e a idade madura, depois os melhores anos do início da velhice; finalmente começa a tornar-se publicamente visível a proximidade do nosso fim como homens. Na nossa insensatez, julgamos esse fim como um escolho: na realidade é um porto, a que por vezes somos forçados a abordar, mas que em caso algum deveremos recusar; e mesmo que lá aportemos na juventude, será tão insano queixarmos-nos disso como de termos navegado a grande velocidade. (SÉNECA, 2018, p. 263-264, 62, 1-3).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Pensar sobre a morte e a vida, preparar-se para situações futuras como forma de equipagem, voltar o olhar a si, colocar-se em situações adversas, preparar-se para o sono, e tantas outras práticas que aparecem na condução das condutas e na apresentação do mundo no tempo-atenção da aula, sempre acompanhada de um mestre, um guia espiritual, de alguém mais velho, capaz de orientar seu aluno ou discípulo a conduzir a si próprio, enfim todas essas e outras questões que serão abordadas nos demais capítulos desta Tese só poderiam acontecer em um tempo-livre, no *otium*<sup>87</sup>. E esse tempo-livre, esse tempo escolhido para dedicação ao aprimoramento, ao cuidado ou cultivo de si pede um tipo de atenção concentrada, um tempo-atenção que atravessa a aula da tradição greco-romana. Esse ócio, tão fundamental para o cuidado de si na Antiguidade, será visto no Medievo com suspeição, pois o pensamento livre é um convite ao pecado. As orientações no campo educacional nessa tradição pastoral-cristã do conhecimento de si se dão no sentido inverso ao que vimos até então: serão voltados para a ocupação, para o trabalho, conforme o subcapítulo que segue.

#### 4.1.2 A ociosidade como inimiga da alma e o tempo-atenção voltado à eternidade na tradição pastoral-cristã do conhecimento de si

Se na tradição greco-romana do cuidado de si, o ócio era um elemento fundamental para a dedicação a uma vida filosófica, na tradição cristã, ele passa a ser visto como um perigo. A morte, anteriormente tomada como matéria de estudo, servindo de equipagem, em que aprender a morrer era tão importante como aprender a viver, no Medievo é algo a ser temido – em virtude do juízo final – e, ao mesmo tempo, é uma possibilidade de se fazer eterno junto a Deus. Uma ambiguidade,

<sup>87</sup> Foucault (2006) ressalta que o cuidado de si na Antiguidade não é privilégio da aristocracia, estendendo-se às camadas sociais menos ricas e com menor prestígio político (excetuando-se, evidentemente, os escravos e as classes mais baixas): “nas classes menos favorecidas, encontram-se práticas de si muito fortemente ligadas à existência, geralmente, de grupos religiosos grupos claramente institucionalizados, organizados em torno de cultos definidos, com procedimentos frequentemente ritualizados. Aliás, é este caráter cultural e ritual que tornava menos necessárias as formas mais sofisticadas e mais eruditas da cultura pessoal e da investigação teórica. O quadro religioso e cultural dispensava um pouco este trabalho individual ou pessoal de investigação, de análise, de elaboração de si por si. [...] Pois bem, no outro polo extremo deste leque, encontramos práticas de si sofisticadas, elaboradas, cultivadas que, evidentemente, são muito mais ligadas a escolhas pessoais, à vida de ócio cultivada, à investigação teórica. Isto de modo algum significa que estas práticas fossem isoladas. Faziam parte de todo um movimento que poderíamos denominar ‘da moda’. Apoiavam -se também, senão em organizações culturais bem precisas, pelo menos em redes socialmente preexistentes, que eram as redes de amizade”. (FOUCAULT, 2006, p. 140-141).

poderia dizer, que dá à morte esse caráter tão peculiar nas práticas pedagógicas cristãs, colocando o temor e o desejo lado a lado. Teme-se a morte, é importante ressaltar, por não ter a certeza de estar digno da morada celestial. Daí o ócio como um perigo que convida aos pensamentos impuros que, por sua vez, levam ao pecado.

Clemente de Alexandria (séc. II-III), em *O Pedagogo*, aponta para o descanso como algo necessário ao repouso do corpo fatigado pelo trabalho, conforme o Quadro 17. Porém, argumenta que esse repouso deve ser breve, e intercalado com momentos de louvor a Deus, a fim de que a alma não se perca nas trevas da noite, para que não se alimente a preguiça e a covardia, visto que *o homem ao dormir não vale mais do que um morto*. A preguiça aparece aqui como um valor ruim. No segundo excerto do mesmo quadro, São Clemente diz da importância da moderação, tanto no trabalho quanto em sua pausa, pois que ninguém deve estar totalmente inativo ou entregue na ocupação. Pode-se perceber que o ócio é algo a ser evitado, muito embora na referida obra Clemente não aborde, de maneira explícita, tal questão. Porém, em meu entendimento, a recusa ao ócio está fortemente implicada tanto quando se refere à ocupação, quanto ao descanso, pois nem mesmo o descanso permite o tempo-livre para que se produza um pensamento também livre: o sono, tão caro à tradição greco-romana, deve ser breve e interrompido, intercalado com louvores a Deus. Cabe salientar que o texto em questão é escrito no final do século II, época em que o cristianismo convive com o paganismo, e *O Pedagogo* não tem a intenção de atrair novos adeptos à crescente religião, ao contrário, está voltado para os cristãos já convertidos e batizados e “não a pagãos a caminho da Igreja. Trata-se aqui de um texto que tem objetivos comparáveis aos conselhos de conduta que os filósofos helenísticos podiam dar e a comparação entre eles pode, em tais condições, ser válida”. (FOUCAULT, 2019, p. 23).

No século IV, Santo Agostinho, nas *Confissões*, traz a problemática do ócio ao narrar o quanto o momento em que se encontrava na ociosidade foi uma abertura, uma porta de passagem para que as paixões lhe tomassem o pensamento, em que a aula aparece como sinônimo de ocupação do tempo, conforme o terceiro excerto do Quadro 17. No mesmo Quadro, a *Regra de São Bento* (séc. VI) aponta para a importância do trabalho manual cotidiano como um escudo à ociosidade, compreendida como *inimiga da alma*. Assim, cada momento deveria ser preenchido, ocupado com atividades que oscilavam entre o labor e a oração. O historiador Michel Roche (2009, p. 522) diz que “todo o ideal beneditino pôde resumir-se na fórmula: *Reza e trabalha (ora et labora)*. Isso é totalmente novo em relação a uma civilização romana que tinha como ideal de vida o ócio pessoal do homem culto, o *otium*”. Rezar e trabalhar são as duas ocupações concernentes à vida monástica. Tal afeição ao preenchimento do tempo decorre dos perigos da ociosidade, considerada uma porta que se abre aos vícios, às paixões, aos pensamentos impuros; ao pecado. A figura

aterrorizante do demônio, em suas mais diversas formas, bem como de sua morada nas profundezas ardentes da terra, concebida ao longo do Medievo – mas que não deixa, de certa maneira, de rondar nosso imaginário contemporâneo – pode ser tomada como uma releitura cristã de Hades.

Essa linha de pensamento sobre os perigos do ócio atravessa o tempo-atenção da aula na tradição pastoral cristã. São Vitor, no início do século XII, recomenda a quietude da vida para que a mente não se extravie em pensamentos ilícitos. A fórmula empregada pelo santo Vitorino como prevenção a pensamentos impuros é a disciplina moral, da qual fazem parte estudos honestos e úteis. E aqui aparece a ideia de pensamento proibido, algo que não aparecia antes, e que está bastante relacionado com a censura do que entra ou não no currículo escolar. E hoje é perigoso discutir a morte com as crianças, um tema abolido das aulas na atualidade, mas as igrejas e os *cartoons* estão fazendo. Então qual o lugar da aula na condução das condutas, que não pensa sobre a morte e a vida?

#### Quadro 17: A ociosidade como perigo

[...] é necessário apenas que o corpo se entregue inteiramente ao sono, que deve ser somente um repouso ligeiro para se recuperar do trabalho diário. Não nos devemos abandonar ao sono para alimentar a covardia e a preguiça, mas para interromper por algum tempo os trabalhos. [...] o homem ao dormir não vale mais do que um morto, eis porque devemos nos levantar algumas vezes durante a noite para louvar a Deus. [...] aquele que vela goza da luz, e não erra pelas trevas; aquele que vela está desperto para gozar a doçura e a luz que Deus espalha sobre a Terra, e é o único que vive eternamente. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 275, II, IX).

[...] não deve alguém estar completamente inativo, nem excessivamente ocupado. Porque como indicávamos a propósito da comida, o mesmo há de se dizer agora: em nenhuma parte ou em nenhum momento se deve voltar a um gênero de vida dedicada à moleza e ao desenfreado, nem tampouco o contrário, a uma vida tensa em excesso, mas deve-se buscar uma existência intermediária entre ambas, harmoniosa e prudente, limpa de um e outro mal, isto é, da moleza e do rigor excessivo. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 275, III, X).

Ora, nesta idade dos dezesseis anos, sucedendo-se um intermédio de ociosidade por me ver livre de todas as aulas devido a dificuldades domésticas, comecei a viver com meus pais. Foi então que os espinhos das paixões me sobrepujaram a cabeça, sem haver mão que os arrancasse. (AGOSTINHO, 1980, p. 57, 3, 6).

[1] A ociosidade é inimiga da alma; por isso, em certas horas devem ocupar-se os irmãos com o trabalho manual, e em outras horas com a leitura espiritual. [2] Pela seguinte disposição, cremos poder ordenar os tempos dessas duas ocupações: [3] isto é, que da Páscoa até o dia 14 de setembro, saindo os irmãos pela manhã, trabalhem da primeira hora até cerca da quarta, naquilo que for necessário. [4] Da hora quarta até mais ou menos o princípio da hora sexta, entreguem-se à leitura. [5] Depois da sexta, levantando-se da mesa, repousem em seus leitos com todo o silêncio; se acaso alguém quiser ler, leia para si, de modo que não incomode a outro. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 30, 48, 1-5).

A quietação da vida, seja interior, para que a mente não se perca em desejos ilícitos, seja exterior, para que o ócio e a comodidade permitam estudos honestos e úteis, ambas pertencem à disciplina moral. (SÃO VÍTOR, 2007, III, p. 165).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Embora os esforços que se colocam no campo educacional ao longo do Medievo, ou da tradição pedagógica pastoral-cristã em atribuir ao ócio um estatuto de alerta, um perigo, a partir do século XII, nas universidades, haverá certa resistência ao trabalho manual. Com a escolástica nascente, que busca aproximar as artes liberais das mecânicas, as ciências das técnicas, os universitários, por pertencerem a “categorias sociais que se envergonhavam do trabalho manual, fizeram essa tentativa abortar. Em alguns domínios, o divórcio foi prenhe de consequências. Os físicos preferiram Aristóteles às experiências, os médicos e cirurgiões preferiram Galeno às disseções”. (LE GOFF, 2016, p. 338). Tal preconceito, para Le Goff (2016, p. 338), provocou o retardamento da prática “da disseção e o progresso da anatomia, que, no entanto, em Bolonha e em Montpellier, por volta de 1300, haviam conhecido um início promissor”. Isso, mais uma vez, vem a evidenciar que não há uma padronização nos costumes nem uma homogeneização das práticas. Para efeito desta pesquisa, procuro colocar as lentes sobre alguns aspectos que a mim aparecem com evidência, deixando outros de lado, pois um estudo não pode dar conta de tudo, mesmo que fosse essa a intenção. Dessa forma, no que diz respeito ao tema do ócio em sua correlação com os modos de subjetivação que atravessam o tempo-atenção da aula, há todo um regime discursivo que busca colocá-lo como algo a ser combatido. Primeiramente, no Medievo, porque o sujeito, ao se entregar a um tempo não produtivo, deixava um grande espaço para o livre pensamento e isso o conduziria aos vícios, prazeres e outras formas possíveis de pecado, conforme já apontado. Posteriormente, na Modernidade, o ócio se constituirá como um problema a um mundo que se desenha voltado à produção e à aceleração em que o trabalho assume importância capital.

Temos, portanto, uma alma vulnerável, passível de tentações a todo o momento e susceptível ao castigo eterno decorrente do pecado, para o qual a ocupação viria a funcionar como uma espécie de antídoto. Se “os Gregos da época arcaica fizeram da Memória uma deusa, *Mnemosine*” (LE GOFF, 1990, p. 439), tornando possível a imortalidade do herói, no cristianismo a perenidade guarda uma relação de dependência com a salvação da alma. Essa, por sua vez, está subordinada à fé e à negação de si, conforme apontado anteriormente. Sales (2009, p. 62) argumenta que Santo Agostinho tem em Paulo, o apóstolo, como grande autoridade no que se refere à fé e à doutrina cristã. Para ambos “a *doctrina christiana* é portadora da história da salvação (*Heilsgeschichte*) e, assim, da história da memória que se volta para Deus, lembrando seus feitos em favor dos homens de todos os tempos, e da promessa escatológica”. (SALES, 2009, p. 62).

Nos três excertos do Quadro 18, essa ideia de salvação aparece de forma bastante explicitada. Clemente de Alexandria, no primeiro excerto, argumenta sobre a importância de seguir as palavras de Cristo para ser digno da eternidade. Por meio do sacramento do Batismo, o homem



purifica-se dos pecados: é o início da jornada em direção à salvação. No segundo excerto, Agostinho argumenta que a fé (no Criador, em Seu filho e no Livro Sagrado) foi a força capaz de mantê-lo fiel à própria fé, apesar das tentações que lhe apresentavam ao pensamento, porque o caminho da salvação aponta para a eternidade da vida após a morte, ou para a vida após esta vida. Aqui há um deslocamento na condução das condutas: na tradição do cuidado de si, a preparação se voltava para viver esta vida, a vida presente, e para a morte. Na tradição pastoral-cristã, a condução volta-se à preparação para viver uma outra vida depois da morte.

No terceiro excerto, a Regra de São Bento diz que a perseverança que deve ter o monge o levará para o caminho da salvação: assim como as ovelhas a serem sacrificadas, os homens estão entregues à morte. No entanto, esses receberão a recompensa divina por suportarem todas as adversidades mantendo a fé e a humildade. Esses excertos dão testemunho do poder pastoral exercido com grande força nos espaços cristãos (nas aulas, nos mosteiros, nas igrejas, nos textos) mas cuja prática é anterior ao próprio cristianismo, como nos apontam os estudos de Foucault (2019, p. 403): “toda uma série de textos e de ritos muito antigos se referem ao pastor e às suas ovelhas para evocar o poder dos reis, dos deuses ou dos profetas sobre os povos que têm por tarefa guiar”.

Se o tempo-atenção da na aula da tradição greco-romana, a condução das condutas se dava pela filosofia, na tradição pastoral-cristã se dá pela religião. Na aula da tradição da modernidade sólida, essa condução passará pelo disciplinamento dos corpos na escola, e nas práticas pedagógicas inovadoras, a condução das condutas será atravessada pelas mídias. Isso aponta um importante deslocamento nos modos de subjetivação operados no espaço áulico ocidental.

A morte é a possibilidade, para aqueles que creem e seguem os preceitos, da imortalidade da alma. A salvação, portanto, depende exclusivamente do sujeito: Deus, em sua graça, está de braços abertos a receber qualquer um que queira ser salvo. O Criador conferiu ao homem, por meio do livre-arbítrio, a opção de seguir – *ou não* – o caminho que conduz à essa salvação.

#### Quadro 18: Da morte e da eternidade da alma

Nós, os cristãos, somos os únicos perfeitos desde o início (Batismo); vivemos assim que somos separados do império da morte. A salvação consiste em seguir a Jesus Cristo, pois quem está n'Ele está na vida. “Em verdade, em verdade vos digo que quem ouve a minha palavra, e crê n'Aquele que me enviou, tem a vida eterna, e não incorre na condenação, mas passou da morte para a vida”. Ele passou da morte para a vida. Assim, a perfeição na vida repousa sobre a fé e sobre a regeneração. Deus nunca é fraco e deficiente. Como a sua vontade é a obra mesma das suas mãos e chama-se mundo, assim também é sua vontade a salvação do homem, e chama-se Igreja. Ele conhece desde o início aqueles que chamou e salvou, e eles foram chamados e salvos ao mesmo tempo. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 48-49, I, VI).

Deste modo, meu auxílio, já me tinhas libertado daquelas cadeias, e procurava ainda a origem do mal, e não havia saída. Mas não me permitias que, por nenhum turbilhão do pensamento, fosse arrancado à fé, graças à qual eu acreditava que tu existes, que a tua substância é imutável, que cuidas dos homens e os julgas, e que em Cristo, teu Filho, nosso Senhor, e nas Santas Escrituras, que a autoridade da tua Igreja católica reconhece, tu

colocaste o caminho da salvação humana, em direcção àquela vida que depois desta morte há-de vir. E assim, postas a salvo estas coisas, e fortalecidas firmemente no meu espírito, procurava, inflamado, donde provém o mal. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 27, VII, 11).

CAPÍTULO 7 - Da humildade - [35] O quarto grau da humildade consiste em que, no exercício dessa mesma obediência abraça o monge a paciência, de ânimo sereno, nas coisas duras e adversas, ainda mesmo que se lhe tenham dirigido injúrias, [36] e, suportando tudo, não se entregue nem se vá embora, pois diz a Escritura: "Aquele que perseverar até o fim será salvo". [37] E também: "Que se revigore o teu coração e suporta o Senhor". [38] E a fim de mostrar que o que é fiel deve suportar todas as coisas, mesmo as adversas, pelo Senhor, diz a Escritura, na pessoa dos que sofrem: "Por vós, somos entregues todos os dias à morte; somos considerados como ovelhas a serem sacrificadas". [39] Seguros na esperança da retribuição divina, prosseguem alegres dizendo: "Mas superamos tudo por causa daquele que nos amou". (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 13-14, 7, 35-39).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Segundo Almeida (2010, p. 62), a cristianização está implicada “numa transformação radical da memória do passado, trocada por uma memória histórica bastante precisa quanto ao passado, ao presente e ao futuro do homem”. Essa memória histórica possibilita a retomada de feitos passados, tanto como constitutivos da fé, quanto objeto do culto, além de colocar o livro sagrado e a tradição histórica “na necessidade da lembrança como tarefa religiosa fundamental”. (LE GOFF, 1990, p. 444). É importante ressaltar, e aqui aponto um deslocamento com relação às práticas estoicas e epicuristas voltadas à memória e aos exercícios, como as premeditações, abordado anteriormente, que eram realizados pelos estoicos com o propósito de preparação às desventuras futuras – como a morte, por exemplo –, e a recordação dos atos divinos praticada pelo cristianismo. Enquanto naqueles exercícios e práticas, o objetivo era equipar o sujeito para a existência, desenvolver nele uma espécie de armadura de proteção aos problemas, no cristianismo não há a preocupação em modificar o sujeito, armá-lo para os infortúnios futuros, mas conformá-lo a um modo de ser cristão. Um modo que não passa pela transformação de si, mas de certa aniquilação de si. Além disso, a salvação compreendida por helenos e romanos não implica a renúncia de si; ao contrário, ela implica a relação consigo mesmo, operada pela vigilância constante sobre si.

Salva-se para si, salva-se por si, salva-se para afluír a nada mais do que a si mesmo. Nesta salvação [...] o eu é o agente, o objeto, o instrumento e a finalidade. Vemos quão longe estamos da salvação mediatizada pela cidade, que encontramos em Platão. Quão longe também estamos da salvação na forma religiosa, referida a um sistema binário, à dramaticidade de um acontecimento, a uma relação com o Outro e que, no cristianismo, implicará uma renúncia a si. Ao contrário, é o acesso a si que está assegurado pela salvação, um acesso a si indissociável, no tempo e no interior mesmo da vida, do trabalho que se opera sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2006, p. 227).

Ainda no que diz respeito à retomada do passado, e que tem fortes implicações na apresentação de mundo e na condução das condutas na aula, Le Goff (1990, p. 65) aponta que o Cristianismo inaugura uma nova forma de relação com a história, por conjugar “pelo menos três tempos definidos: “a Criação, início absoluto da história, a Encarnação, início da história cristã e

da história da salvação, o Juízo Final, fim da história; o Cristianismo teria substituído as concepções antigas de um tempo circular pela noção de um tempo linear e teria orientado a história, dando-lhe *um sentido*". Imperioso, portanto, colocar as narrativas sobre um passado de milagres, provas, visões divinas, tudo isso articulado à ideia escatológica, para constituir uma subjetivação cristã. Schuler (2019, p. 12) argumenta que a linearidade temporal será retomada na Modernidade, fortalecendo "essa lógica pelo viés do progresso. As ciências humanas, em especial os discursos pedagógicos, vão operar nessa lógica a partir da ideia de desenvolvimento infantil. Mais contemporaneamente, a essa perspectiva, somam-se os enunciados do produtivismo e da aceleração".

No espaço áulico da tradição pastoral-cristã, as orientações sobre a leitura, as atividades, os horários rígidos, colocando uma tarefa a ser realizada de cada vez, o silêncio, tudo isso tem como propósito formar sujeitos voltados para uma vida sem pecados, como forma de receber como ganho futuro, a absolvição de sua alma. A ideia, pois, de regeneração, presente no excerto de Clemente adquirirá destaque em Agostinho, cuja argumentação contraria à daqueles que não viam necessidade na coerção por já terem sido purificados de suas máculas em virtude do batismo, em que o Bispo de Hipona "responde, exemplificando com os movimentos incontroláveis da libido, que o homem, mesmo que cristão, estava constrangido por sua condição decaída à necessidade de coerção". (ALMEIDA, 2010, p. 63).

Conforme apontado anteriormente, o cristianismo irá retomar, evidentemente que com outra conotação e propósitos diversos dos filósofos da Antiguidade, o tema da imortalidade. Os textos cristãos aqui analisados, de uma ou de outra maneira, abordam a morte. Ela é constitutiva do modo de vida proposto pelo cristianismo, é inerente a ele, pois a fé na imortalidade da alma, na ressurreição, no lugar reservado aos *justos* no Paraíso, junto ao Criador, são questões centrais do pensamento cristão. Todas essas questões ganham relevado destaque na matéria de estudo ou apresentação de mundo na aula e provocarão efeitos nos modos de subjetivação ali produzidos. No Quadro 19 trago excertos de Clemente de Alexandria (séc. II-III), Basílio de Cesareia (séc. IV), Agostinho de Hipona (séc. IV-V), São Bento (séc. VI) e Hugo de São Vítor (séc. XII). Os autores de tais textos pertencem a séculos distintos, mas guardam os preceitos da fé cristã.

## Quadro 19: Da vida eterna

O verbo se fez carne para melhor nos ensinar a prática e a teoria da virtude. Que esta seja a nossa única lei: encaremos os seus preceitos e seus avisos como a via mais curta e mais direta para nos conduzir à eternidade. Seus mandamentos estão repletos de razão – e não de medo! (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 29).

Quanto a mim, mesmo se alguém falar da honra de Títono, se alguém falar da de Argantônio, mesmo se falar do mais ancião dentre os nossos, Matusalém, que dizem ter vivido novecentos e setenta anos, mesmo se medir todo o tempo desde que os homens nasceram, hei de rir como do pensamento de crianças ao pensar na longa eternidade sem velhice, cujo limite não é possível reconhecer no pensamento, mas não mais do que sugerir a morte da alma imortal. Para essa eternidade eu exortaria adquirir as provisões, movendo todas as pedras, conforme o provérbio, de onde poderia advir para nós algum proveito para sua obtenção. Não é porque são difíceis e requerem trabalho que nos afastaremos deles, mas lembrando-nos de quem exorta, de que é necessário que cada um escolha a melhor vida, para esperar que se torne agradável pelo costume, vamos arriscar nas melhores obras. De fato, é vergonhoso que relaxemos no presente momento para deixar para o futuro, quando não haverá mais solução. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 88, X).

Deste modo, meu auxílio, já me tinhas libertado daquelas cadeias, e procurava ainda a origem do mal, e não havia saída. Mas não me permitias que, por nenhum turbilhão do pensamento, fosse arrancado à fé, graças à qual eu acreditava que tu existes, que a tua substância é imutável, que cuidas dos homens e os julgas, e que em Cristo, teu Filho, nosso Senhor, e nas Santas Escrituras, que a autoridade da tua Igreja católica reconhece, tu colocaste o caminho da salvação humana, em direcção àquela vida que depois desta morte há-de vir. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 27, VII, 11).

[40] Portanto, é preciso preparar nossos corações e nossos corpos para militar na santa obediência dos preceitos; [41] e em tudo aquilo que nossa natureza tiver menores possibilidades, roguemos ao Senhor que ordene a sua graça que nos preste auxílio. [42] E, se, fugindo das penas do inferno, queremos chegar à vida eterna, [43] enquanto é tempo, e ainda estamos neste corpo e é possível realizar todas essas coisas no decorrer desta vida de luz, [44] cumpre correr e agir, agora, de forma que nos aproveite para sempre. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 5, Prólogo, 40-44).

A integridade da natureza humana, por sinal, se realiza de duas maneiras, pelo conhecimento e pela virtude, e esta é a única semelhança que temos com as substâncias superiores e divinas. De fato, o homem, dado que não é uma natureza simples mas é composto de duas substâncias, é imortal no que diz respeito a uma parte dele, que é a mais importante e que, é necessário dizê-lo mais explicitamente, é ele mesmo. No que diz respeito à outra parte, que é passageira, que é a única conhecida por aqueles que não sabem acreditar senão nos sentidos, o homem é sujeito à mortalidade e à mutabilidade, razão pela qual é necessário morrer todas as vezes que se perde aquilo que ele é. E esta é a última das coisas, aquela que tem um princípio e um fim. (SÃO VÍTOR, 2007, I, 5, p. 61).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Seguir os preceitos; escolher a melhor vida; manter-se fiel à fé, não importando as atribuições; seguir no caminho da luz e manter-se íntegro são os conselhos para alcançar a eternidade. A fé de que a vida terrena é passageira, mas, se forem seguidos os preceitos, controlados os pensamentos, evitados os pecados, a vida celestial oferecerá a paz eterna. Temos aqui, no cristianismo, um grande deslocamento com relação à morte: se para os estoicos e epicuristas, assim como para os gregos do período homérico, as ações eram fundamentais para garantir a tranquilidade da alma e, portanto, uma vida feliz, em se tratando dos primeiros, ou a perpetuação de seu nome, em se tratando dos últimos, para o cristão, o importante é não pecar para que sua alma adquira lugar eterno no reino dos justos. Há uma relação diversa com o tempo, deslocando a atenção de uma vida feliz no presente para a esperança de uma felicidade futura.

Segundo o historiador Marcos José de Araújo Caldas (2006), as ideias de morte heroica e de triunfo sobre a morte, presentes no imaginário dos povos habitantes às margens do Mediterrâneo antes da era cristã, recebem “vigor novo, estimulando a propagação do cristianismo em todo mundo greco-romano”. (CALDAS, 2006, p. 147). Junto ao triunfo sobre a morte ou ressurreição, a ideia de julgamento, recompensa e punição estão presentes nas escritas do Novo Testamento (NT), sofrendo brandas variações de um texto para outro: “em alguns casos, por exemplo, a retribuição no além-túmulo seria, pois, ajustada a cada qual segundo suas obras em vida; em outros, a determinação dos crimes contra Deus já é manifesta e prefixada”, aponta Caldas (2006, p. 147-148). Também ocorre nesse mesmo período, ainda conforme Caldas (2006), significativa mudança nas concepções de céu e de Inferno, Hades, anteriormente a morada dos mortos, transforma-se no lugar para as almas não salvas, o *inferno*.

Uma outra noção, igualmente grega, a de *kolpoi Abraam* ou seios de Abraão, ganha força através da parábola do pobre Lázaro. Nesse não-lugar, próximo ao Érebo, o patriarca parece observar de longe a morada dos mortos, o Hades; um espaço intransponível os separa, não apenas geográfico, mas também moral, isto é, fica determinado que para alcançar a remissão dos pecados, só mesmo em vida, o que contrariaria a noção de remissão e ressurreição no final dos tempos feita pelo filho do Homem. (CALDAS, 2006, p. 149)

Fundamental para essa mudança na concepção acerca do local reservado para cada alma depois da morte, diz Caldas (2006), foi o Apocalipse de João e a literatura escatológica desse período, em que no final dos tempos cada alma será julgada conforme seus pecados. “O catálogo de penas que acompanha a maioria dessas obras constitui um importante material para compreender as punições e expiações dos pecadores no mundo dos mortos, bem como as benesses e regozijos dos justos no mundo celestial”. (CALDAS, 2006, p. 149-150). Isso nos ajuda a compreender uma série de questões que aparecem nas obras aqui analisadas no que diz respeito ao controle constante e permanente que cada cristão deve exercer sobre seus próprios pensamentos. Pensamentos esses que não escapam ao olhar vigilante de Deus, que a tudo vê e a tudo ouve, e que encontram certo consolo na confissão<sup>88</sup>, em que “a subjetividade passa a ser concebida no nível de interioridade, da renúncia e da consciência de si, o que passa por conhecer-se para se alcançar uma verdade. A partir daí, este imperativo do conhecer-se foi sendo assumido pela modernidade e por diversas ciências humanas”. (SCHULER, 2009, p. 176-177). A disciplina monástica, presente não somente nas regras, mas nas narrativas de modo geral, busca operar, nos alunos, uma postura, ao mesmo tempo de temor e obediência. Percebe-se o quanto isso vai produzindo modos de subjetivação em que o tempo-atenção atravessa a aula tanto na apresentação do mundo – a matéria

---

<sup>88</sup> Retornarei a confissão em outros capítulos mais adiante.

de estudo – quanto na condução das condutas; um tipo de atenção que desloca da conversação greco-romana para a identidade do convertido. Se o tempo-atenção na aula da tradição greco-romana voltava-se para o cuidado de si na constituição de uma bela existência,

[...] com a lógica cristã se inverte e o que vai interessar serão valores gerais, morais, universais. A prática sobre si transforma-se, assim, em renúncia de si em nome de valores metafísicos, o que é atualizado pelas ciências humanas e, contemporaneamente, vivemos a ‘descoberta de nós mesmos’ com a ajuda das ciências jurídicas, da pedagogia, entre outras, vasculhando as vidas em nome de uma revelação em prol da segurança. E estes discursos deverão coincidir com os ‘sujeitos’. (SCHULER, 2009, p. 177).

São técnicas do eu que operam na constituição de modos de subjetivação, em que na tradição pastoral-cristã o respeito e a obediência cega aos preceitos, às regras e às normas impostas é pautada pelo *medo*. O temor está relacionado ao dia do julgamento final: não é a morte que apavora o cristão, mas não poder gozar da graça de Deus, ter sua alma recusada na entrada do paraíso e ter o inferno como morada por toda a eternidade. Pode-se perceber a força dessas ideias na narrativa de João Evangelista no Livro do Apocalipse, no final do século I, em que descreve o Dia do Juízo Final:

Mas do céu desceu fogo e devorou-as. 10 O Diabo, que tinha seduzido a todas elas, foi atirado no lago de fogo e enxofre, onde já se achavam a Fera e o falso profeta. Lá eles serão atormentados noite e dia, por toda a eternidade. 11 Vi ainda um grande trono branco e quem nele estava sentado. O céu e a terra fugiram da sua presença e não se achou mais o lugar deles. 12 Vi também os mortos, grandes e pequenos, em pé diante do trono. Foram abertos livros, e mais um outro livro ainda: o livro da vida. Então foram julgados os mortos, de acordo com sua conduta, conforme está escrito nos livros. 13 O mar devolveu os mortos que nele se encontravam. A Morte e a Morada dos mortos entregaram de volta os seus mortos. E cada um foi julgado conforme sua conduta. 14 A Morte e a Morada dos mortos foram então atirados ao lago de fogo. Esta é a segunda morte: o lago de fogo. 15 Quem não tinha o seu nome escrito no livro da vida, foi também atirado no lago de fogo. (APOCALIPSE, 2015, p. 1901, 1:4–17).

É importante lembrar que, ao longo do Medievo, grande parcela da população não era alfabetizada e a educação estava à cargo da Igreja, o que vem a contribuir para a disseminação do imaginário sobre o Juízo Final, das ideias de pecado, da figura do diabo em suas diversas formas, da punição e salvação das almas. Também é importante ressaltar a proibição de cultos e rituais pagãos, a condenação de *mulheres-bruxas*, a perseguição àqueles que se tornavam ameaças, dando ao cristianismo um grande espaço para a constituição de novos modos de subjetivação.

O medo do dia do juízo final, associado ao pavor do inferno e à presença intimidante da morte, constante dos *Instrumentos das boas obras*, compõem as Regras de São Bento (Quadro 20). Na mesma Regra, a lembrança de que Deus será o grande juiz, aponta a brevidade da vida e a necessidade de que os pensamentos não conduzam ao pecado, visto que poderão ser flagrados e, conseqüentemente, levar à condenação da alma, conforme o segundo excerto do Quadro 20.

## Quadro 20: Do temor do fogo eterno

[44] Temer o dia do juízo. [45] Ter pavor do inferno. [46] Desejar a vida eterna com toda a cobiça espiritual. [47] Ter diariamente diante dos olhos a morte a surpreendê-lo. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 44-47).

[24] Devemos, portanto, acautelar-nos contra o mau desejo, porque a morte foi colocada junto à porta do prazer. [25] Sobre isso a Escritura preceitua dizendo: "Não andes atrás de tuas concupiscências". [26] Logo, se os olhos do Senhor "observam os bons e os maus", [27] e "o Senhor sempre olha do céu os filhos dos homens para ver, se há algum inteligente ou que procura a Deus" [28] e se, pelos anjos que nos foram designados, todas as coisas que fazemos são, cotidianamente, dia e noite, anunciadas ao Senhor, [29] devemos ter cuidado, irmãos, a toda hora, como diz o Profeta no salmo, para que não aconteça que Deus nos veja no momento em que caímos no mal, tornando-nos inúteis, [30] e para que, vindo a poupar-nos nessa ocasião porque é Bom e espera sempre que nos tornemos melhores, não venha a dizer-nos no futuro: "Fizeste isto e calei-me". (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 13, 7, 24-30).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Tanto o temor quanto a obediência decorrente desse medo não estão presentes na literatura estoica ou epicurista. Sêneca, em diversas cartas endereçadas a Lucílio, aborda a necessidade e importância em saber viver e saber morrer. Isso se constitui como uma matéria de estudo e uma forma de condução das condutas no espaço da aula e que terá outras configurações na modernidade sólida, conforme o subcapítulo seguinte.

#### 4.1.3 Do ócio ao trabalho: o tempo-atenção que aponta para o futuro, mas não esquece da morte na modernidade sólida

O ócio, considerado fundamental para uma vida filosófica na tradição greco-romana do cuidado de si, passa a ser um convite ao pecado na tradição pastoral-cristã, conforme apontado anteriormente. Na Modernidade, ele não somente é visto com suspeição, como deve ser banido do espaço áulico: os alunos deverão ser mantidos ocupados, produtivos; seus corpos entrarão, no decorrer dos séculos vindouros, em um regime de vigilância permanente, em que para cada movimento haverá um tipo específico de prescrição de conduta. Corpos e movimentos num tempo-atenção que paulatinamente se deslocará para um tempo-interesse. As anotações, os registros escritos se transformarão em uma tecnologia cada vez mais sofisticada na maquinaria escolar moderna, como veremos mais adiante.

Conforme já apontado, enquanto o que a *skholé* grega “fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*)”, como argumentam Masschelein e Simons (2014, p. 17), a escola que se desenha na Modernidade, já a partir do século XVI, buscará preencher o tempo dos alunos, de maneira a mantê-los constantemente ocupados. Ao ócio, percebido como um convite às tentações e ao pecado na tradição pastoral-cristã, se juntará uma nova forma de percepção do

tempo, do espaço e do trabalho na Modernidade. Ou, dito de outra maneira, a ideia de pecado associada ao ócio não irá desaparecer na Modernidade, mas a ela serão incorporados outros elementos estritamente hodiernos, em que a produção e o aproveitamento do tempo estarão em posições destacadas. A isso, será adicionada ao trabalho pedagógico pastoral desenvolvido com os povos indígenas nas Américas pelos padres jesuítas, a ideia de civilização *versus* barbárie. Dessa forma, há uma mescla de ideais, noções e conceitos que irão pautar a aula nessa tradição que aponto como seu início na educação jesuíta no Brasil.

Do conjunto de práticas pedagógicas decorrente das experiências adquiridas nas diversas escolas jesuíticas<sup>89</sup> espalhadas pelo território europeu ao longo de meio século, o documento maior da Companhia de Jesus é concluído no final da centúria dos 1500, trazendo ao mundo uma sistematização, como nunca antes vista na história educacional do Ocidente. O processo de construção e escrita da *Ratio Studiorum* levou cerca de cinquenta anos, desde a fundação do primeiro grande colégio da Companhia, em Messina, em 1548, até o texto final de 1599. Conforme Joaquim Ferreira Gomes (1994, p. 181), “foi nesse Colégio que, pela primeira vez, os jesuítas aplicaram um plano de estudos e um método pedagógico bem definidos, plano de estudos e método que, posteriormente, viriam a ser adoptados por todos os outros Colégios da Companhia, de que o de Messina foi o modelo, o protótipo”, adotando o *modus parisienses* de ensino<sup>90</sup>. Ramos do Ó (2019, p. 3333) afirma não ser possível escrever sobre a “história do presente da instituição escolar [...] sem registrar e se deter sobre a força estruturante e o pragmatismo pedagógico exibidos pela Companhia de Jesus”. É por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas jesuítas que se consegue “compreender como um conjunto de inovações e experimentações de âmbito curricular, até então bastante circunscritas no tempo e no espaço europeu, puderam alastrar num ápice, tendo-se transformado de imediato num modelo inflexível e assaz duradouro de educação de massas”. (Ó, 2019, p. 333). E isso, ressalta Ó (2019), muito antes de tomarem concretude as discussões sobre os *sistemas nacionais de ensino*.

Nas *Regras Comuns aos Professores das Classes Inferiores*, a orientação do *Ratio Studiorum* (séc. XVI) é bastante precisa com relação ao ócio, prescrevendo que os acadêmicos sejam reunidos, especialmente em momentos festivos, a fim de *evitar a ociosidade e as más companhias*. No segundo

<sup>89</sup> Os colégios multiplicavam-se em número e avultavam em importância. Muitos dentre eles, no curto prazo de poucos anos, tornavam-se os centros de cultura humanista mais reputados da cidade ou da região. Algumas cifras, apenas, para demonstrá-lo. O primeiro colégio da Companhia, na França, foi aberto em Billom, em 1556, com 500 alunos, três anos depois já contava 800 e quatro anos mais tarde, em 1563, 1600. O célebre Colégio de Clermont, em Paris, matriculara, em 1581, 1200 alunos, e após cinco anos, 1500. Na Alemanha, mesma expansão. Em 1581, Mogúncia contava 700 alunos, Treviri 1.000 e em Colônia as matrículas passavam de 560 em 1558 a 1.000 em 1581. Portugal não se deixou vencer pelas nações maiores. Em Lisboa os alunos passavam de 1.300 em 1575 a quase 2.000 em 1588; em Évora de 1.000 em 1575 cresciam a 1.600 em 1592; e em Coimbra os estudantes que frequentavam o Colégio das Artes regulavam por 1.000 em 1558 e em 1594 por 2.000! (FRANCA, 1952, p. 23).

<sup>90</sup> O *modus parisienses* será abordado com mais vagar no Capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula*.



excerto do Quadro 21, nas *Regras do Professor da Classe Média de Gramática*, da mesma obra, a distribuição dos diversos trabalhos no tempo dá mostras da ocupação dos alunos durante a aula. Ao longo das orientações das escolas jesuítas, há um número expressivo dessa minúcia do tempo, com uma quantidade de orientações de atividades, exercícios e tarefas que buscam promover, com um só gesto, a ordem disciplinar e a aprendizagem dos alunos. O tempo-livre, dessa forma, não é algo cogitado, distanciando-se da ideia de *skholé*, apontando a entrada forte do disciplinamento do tempo<sup>91</sup>.

A ocupação dos estudantes também é algo presente na proposta pedagógica comeniana na centúria seguinte. Comenius (séc. XVII), conforme o terceiro excerto (Quadro 21) também propõe que, aos alunos, sejam dadas atividades, não importando quais e para que fins, desde que eles se acostumem, desde cedo, ao trabalho, de modo que as ocupações do corpo e do espírito *se transformem em energia e tornem intolerável ao homem laborioso a ociosidade estéril*. Segundo ele, os jovens desenvolverão perseverança no trabalho se criarem o hábito de fazerem alguma coisa. Já no excerto subsequente, o criador da *Didática Magna* aponta que a ociosidade deve ser combatida, para que as crianças desocupadas não tomem seu pensamento com coisas vãs, sendo importante mantê-las sempre atarefadas, *quer em coisas sérias, quer em divertimentos. O essencial é que nunca se deixem entregues à ociosidade*.

E aqui percebe-se um deslocamento no que se refere à diversão: na Antiguidade e também no Medievo, o divertimento aparecia como algo problemático, e na tradição pastoral-cristã o riso está próximo ao pecado, conforme será abordado no Capítulo 4.4, *Aula: do lugar do silêncio e da voz ao lugar das vozes protagonistas*. Comenius, embora mantenha muito da tradição cristã em sua proposta pedagógica, traz essa novidade no ensino, que é o *divertimento*. É importante lembrar que temos ainda em Comenius uma infância mística em uma fronteira entre os princípios cristãos e os princípios iluministas que se consolidariam posteriormente. Outro aspecto importante diz respeito ao cuidado que se deve ter às más companhias, consideradas prejudiciais ao desenvolvimento da criança e do jovem. Isso já era motivo de preocupação nas tradições anteriores: Platão (séc. IV a.C.), no Livro VIII da *República*, ao comentar a influência das más companhias na constituição do homem (550 c; 560 b; 573 a; 575 a); Sêneca (séc. I), nas *Cartas a Lucílio* também se refere à importância de ter boas companhias (Carta 62); Plutarco (séc. II) na *Educação das crianças* afirma que se deve afastá-las da *companhia de homens perversos*. No Medievo, encontramos, no Capítulo IV do Livro Segundo de *As Confissões* de Santo Agostinho (séc. IV-V), quando fala das influências ruins provocadas pelas más companhias em *O prazer da cumplicidade*. Esses são alguns exemplos de que tal preocupação não é algo recente no campo educacional e no espaço microfísico da aula.

---

<sup>91</sup> A questão da disciplina será discutida de forma mais pormenorizada no Capítulo 4.7, *Das tecnologias da aula*.

No século XVIII, Rousseau defende o equilíbrio entre o trabalho e a temperança: o primeiro aguça o apetite, a segunda o impede que dele se abuse. *Para saber que regime é mais útil à vida e à saúde, basta saber qual o regime seguido pelos povos que vivem melhor, que são mais robustos e duram mais tempo.* O filósofo argumenta que todos que vivem em sociedade devem trabalhar para provir seu próprio sustento, pois *quem come no ócio o que não ganhou por si mesmo rouba-o*, e conclui dizendo que *rico ou pobre poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife.* O ócio parece se inserir num quadro diverso do que se vê nos jesuítas e em Comenius: ali estava associado ao perigo, mas não criminalizado. A mim parece um deslocamento na noção de ócio: do *perigo* desloca-se, em Rousseau (1979, p. 160), ao *delito*, visto que “quem come no ócio o que não ganhou por si mesmo rouba-o; e um homem que vive de rendas pagas pelo Estado para não fazer nada não difere muito a meus olhos de um bandido”. A ociosidade, juntamente com a leitura, a solidão, a vida fácil, são perigosos ao jovem, podendo levá-lo à canalhice. Rousseau, portanto, ocupa as mãos de Emílio com tarefas, a fim de que a ociosidade não lhe provoque a imaginação. Aqui percebe-se uma estratégia semelhante à utilizada nos mosteiros para ocupar os monges, noviços e oblatos: *Quando os braços trabalham muito, a imaginação descansa; quando o corpo está cansado, o coração não se inflama.*

Kant, no final do mesmo século de *Emílio*, também aponta a importância do trabalho para o homem, argumentando que ele, diferentemente dos outros animais, é o único que possui essa obrigação. Segundo o autor, é falso crer que se Adão e Eva ainda habitassem um mundo paradisíaco, estariam felizes numa vida contemplativa: Kant argumenta que o casal não suportaria uma vida ociosa. É uma *infelicidade para o homem*, diz Kant (1999, p. 60) *ter de ficar à toa tão frequentemente. Quanto mais ele se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar.* Dessa forma, recomenda que as crianças, desde cedo, sejam acostumadas a trabalhar, a cumprir regras, a aprender a ter os horários definidos para cada atividade. A aula, pois, é o espaço perfeito para que elas se desenvolvam no hábito do trabalho, porém salienta que toda a educação deve ser *impositiva*, mas *não escravizante.*

A importância atribuída ao trabalho, diversa de como ocorrera no Medievo, tem na Reforma Protestante um forte ponto de ancoragem. Segundo Max Weber (2004, p. 75), “o feito, propriamente dito da Reforma consistiu simplesmente em ter já no primeiro momento inflado fortemente, em contraste com a concepção católica, a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho intramundano no quadro das profissões”. Aos poucos, a ideia de que o trabalho dignifica o homem vai se tornando naturalizado, penetrando o ambiente áulico, impregnando as práticas pedagógicas que vão, cada vez mais, se afastando da noção de *skholé* enquanto tempo-livre. O tempo-atenção vai sendo preenchido com atividades que se voltarão ao interesse da criança;

estratégia necessária para mantê-la atenta, ocupada e produtiva: um paradoxo que se dá no espaço microfísico da aula e que atravessará os modos de subjetivação, conforme o Quadro 21.

#### Quadro 21: O ócio como um problema

45. *Acadêmicos*. - Com aprovação do Reitor, institua Academias de acordo com as regras especialmente escritas para este fim, e nelas se reúnam os alunos, sobretudo nos dias festivos, a fim de evitar a ociosidade e as más companhias. (FRANCA, 2019, p. 149).

2. *Divisão do tempo*. - O tempo dividir-se-á do seguinte modo. Na primeira hora da manhã recitação de cor aos decuriões de Cícero e da gramática; correção pelo professor dos exercícios escritos recolhidos pelos decuriões enquanto os alunos se ocupam em outros trabalhos mencionados na regra 4; na segunda hora matutina repetição breve da preleção de Cícero, explicação da nova, que será logo objeto de interrogação, finalmente ditado do tema. Na última meia hora da manhã repetição de algum ponto do primeiro livro da gramática como, por exemplo, declinação dos nomes, mais tarde dos pretéritos e supinos, e este exercício poderá ser feito a modo de desafio. Na primeira hora da tarde, lição de cor de gramática latina e grega, recitação nos dias marcados, de algum poeta, enquanto o professor revê as notas dos decuriões e corrige os trabalhos escritos passados pela manhã ou que ainda sobram dos trazidos de casa; por fim, repetição da gramática e, em dias alternados, da última preleção de poeta. Na segunda hora vespertina, explicação e repetição, por meia hora, da sintaxe no segundo semestre, porém com a explicação da sintaxe alterne-se a de um poeta. A outra meia hora seja consagrada ao grego. Na última hora, desafio ou exercício. No sábado, na primeira hora da manhã recitação de cor, pública, das preleções de toda a semana ou de todo o livro; Na segunda hora, repetição; na última meia hora, desafio. Mesma divisão do tempo, de tarde, a não ser que, juntamente com a gramática e o poeta se deva recitar também o catecismo. Na meia hora final, explicação do catecismo ou, às vezes, exortação espiritual, a menos que já tenha sido feita na sexta feira; neste caso, empregue-se o tempo no estudo daquilo que cedeu o lugar ao catecismo. (FRANCA, 2019, p. 163).

11. Os jovens adquirirão a perseverança no trabalho, se fizerem sempre qualquer coisa, ou a sério ou como divertimento. Efetivamente, desejando nós mantê-los ocupados, nada importa que façam uma coisa ou outra, com este ou com aquele fim, desde que façam qualquer coisa. Quando o momento e as circunstâncias o exigem, mesmo dos gracejos se podem tirar ensinamentos sérios e úteis. Assim como se aprende a fazer fazendo (como vimos já), assim também se aprende a trabalhar trabalhando, de modo que as contínuas ocupações do espírito, e do corpo (moderadas, bem entendido) se transformem em energia e tornem intolerável ao homem laborioso a ociosidade estéril. (COMENIUS, 2015, p. 347).

17. É indispensável defender, com a máxima diligência, as crianças das más companhias, para que não sejam contagiadas por elas. Efectivamente, por causa da corrupção da nossa natureza, o mal acomete-nos, não só mais facilmente, mas também mais tenazmente. Importa, portanto, com todo o cuidado, manter longe da juventude todas as ocasiões de corrupção, como são as más companhias, as conversas grosseiras, as leituras frívolas e fúteis (pois os exemplos de vícios que se infiltram, quer pelos ouvidos, quer pelos olhos, são veneno para os espíritos); e, finalmente, a ociosidade, para que as crianças, estando sem fazer nada, não aprendam a fazer mal [11] ou se deixam invadir pelo torpor da alma. Será bom, portanto, mantê-los sempre ocupados, quer em coisas sérias, quer em divertimentos. O essencial é que nunca se deixem entregues à ociosidade. (COMENIUS, 2015, p. 350).

A temperança e o trabalho são os dois verdadeiros médicos do homem: o trabalho aguça-lhe o apetite, a temperança impede-o de abusar dele. Para saber que regime é mais útil à vida e à saúde, basta saber qual o regime seguido pelos povos que vivem melhor, que são mais robustos e duram mais tempo. (ROUSSEAU, 1979, p. 28).

Quem come no ócio o que não ganhou por si mesmo rouba-o; e um homem que vive de rendas pagas pelo Estado para não fazer nada não difere muito a meus olhos de um bandido que vive a expensas dos viajantes. Fora da sociedade, o homem isolado, nada devendo a ninguém, tem o direito de viver como lhe agrade; mas na sociedade, onde vive necessariamente a expensas de outros, deve-lhes em trabalho o custo de sua manutenção; isto sem exceção. Trabalhar é portanto um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um patife. (ROUSSEAU, 1979, p. 160).

A leitura, a solidão, a ociosidade, a vida fácil e sedentária, o comércio das mulheres e dos jovens, eis os atalhos perigosos para sua idade e que o mantêm sem cessar à beira do perigo. É com outros objetos sensíveis que engano seus sentidos, é traçando outro caminho para os espíritos que os desvio daquele que começavam a

tomar; é exercitando seu corpo em trabalhos árduos que detenho a atividade da imaginação que o arrasta. Quando os braços trabalham muito, a imaginação descansa; quando o corpo está cansado, o coração não se inflama. (ROUSSEAU, 1979, p. 273).

É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter o seu sustento, muitas coisas devem fazer necessariamente para tal. A questão a respeito do céu não ter sido mais benigno conosco, oferecendo todas as coisas belas e prontas de tal modo que não precisássemos trabalhar, deve ser respondida certamente com uma negativa; pois, o homem precisa de ocupações, inclusive daquelas que implicam um certo constrangimento. É igualmente falso imaginar que, se Adão e Eva tivessem permanecido no paraíso terrestre, não teriam feito mais que estar sentados lado a lado, cantando canções pastorais e contemplando a beleza da natureza. O ócio os atormentaria, sem dúvida como atormenta outras pessoas em situação semelhante 471 (KANT, 1999, p. 61-62).

Que a criança, portanto, seja habituada ao trabalho. E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória. Prejudica-se à criança se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho. Se ela não aprende logo a utilidade dessa obrigação, descobrirá mais tarde seus grandes frutos. Querer responder sempre as perguntas infantis, como “Para que é isso? para quê?”, seria a mesma coisa que, em geral, fomentar-lhes a indiscrição. A educação deve ser impositiva; mas nem por isso, escravizante. 472 (KANT, 1999, p. 62).

Quando se quer formar o caráter das crianças, urge mostrar-lhes em todas as coisas um certo plano, certas leis, as quais devem seguir fielmente. Assim, por exemplo, se lhes é estabelecida a hora para dormir, para trabalhar, para brincar, esse horário não deve ser dilatado ou abreviado. Nas coisas indiferentes pode-se deixar a escolha às crianças, contando que depois observem sempre a lei que criaram para si mesma. Não é necessário, entretanto, criar na criança um caráter de adulto, mas sim, o de uma criança. Os homens que não se propuseram certas regras não podem inspirar confiança; não se sabe como comportar-se com eles, e não se pode saber ao certo se se tem vez com eles. (KANT, 1999, p. 76-77).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A ociosidade, outrora condição *sine qua non* para uma vida filosófica, passa a se constituir como um perigo na aula da tradição pastoral-cristã e se torna um problema a partir da Modernidade. E é desde essa última que a percepção sobre o tempo se modifica radicalmente, em especial a partir do século XVI, em que emerge uma nova racionalidade, atravessada por um contingente de elementos: ampliação do conceito de espaço (viagens ultramarinas e “descoberta” de outros territórios); revolução científica, que passa a estabelecer outros parâmetros e constituir novos paradigmas epistemológicos, colocando a razão como centralidade no pensamento; exploração cada vez mais minuciosa e detalhada do funcionamento das coisas; mudança da percepção sobre o tempo. Bauman (2001, p. 131) dirá que a Modernidade “nasceu sob as estrelas da aceleração e da conquista de terras, e essas estrelas formam uma constelação que contém toda a informação sobre seu caráter, conduta e destino”. Há uma relação entre espaço e tempo que não é mais da ordem da estagnação, mas “processual, mutável e dinâmica, não predeterminada. [...] A ‘conquista do espaço’ veio a significar máquinas mais velozes. O movimento acelerado significava maior espaço, e acelerar o movimento era o único meio de ampliar o espaço”. (BAUMAN, 2001, p. 131). Isso também provocará não somente novas formas de organizar e de controlar o tempo, mas de planejá-lo, apontando para um futuro as expectativas que se vão criando. E é nessa flecha direcionada ao futuro que se constitui a maquinaria escolar moderna e o espaço áulico, em cuja produção de modos

de subjetivação será um exemplar importante a outras instituições, como hospitais, exércitos, prisões e, finalmente, as fábricas.

Não obstante a percepção sobre o tempo tenha modificado significativamente a partir da Modernidade, incidindo na própria concepção sobre a aula e os modos de subjetivação nela produzidos, o ócio não é de todo refutado: encontraremos na concepção educativa herbartiana, no início do século XIX, uma aproximação à *skholé* grega em dois aspectos: a importância atribuída ao papel do professor na condução das condutas e na apresentação do mundo e a necessidade do tempo-livre, ou do ócio. Ao retomar o significado da palavra escola – *ócio* –, Herbart argumenta que esse é um *bem comum da especulação, do gosto e da religião*. Se a mudança é o efeito do ócio, a *reflexão como meio dos aprofundamentos* nos possibilita a oscilar da atividade ao ócio. Ao longo da *Pedagogia Geral*, o pensador aponta a relevância do afastamento, da pausa, ou à *suspensão* para que se dê o *aprofundamento*, pois

[...] *tudo o que é digno* de ser observado, pensado e sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exacta e integral, ou seja, para que se *penetre no seu íntimo*. (HERBART, 2003, p. 63, *grifos do autor*). EXCERTO I.

É esse afastamento necessário e estratégico das coisas do mundo que possibilitará que os aprofundamentos levem à reflexão e, por conseguinte, ao desenvolvimento do interesse múltiplo. O interesse é um conceito-chave da *Pedagogia Geral* e se constitui como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelos educadores<sup>92</sup> no espaço áulico conjecturado por Herbart. É importante lembrar que a teoria educacional desse pensador está ancorada em três formas de ação pedagógica: a do governo, a do ensino e a da disciplina. Cada uma dessas ações possui funções e propósitos distintos, em que a “a ação pedagógica de governo volta-se para o cultivo da impetuosidade selvagem da criança; o ensino como instrução educativa visa à formação do interesse múltiplo e a disciplina tem a meta de formação moral do caráter”. (DALBOSCO, 2018, p. 5). Tais ações pedagógicas balizam a educação geral orquestrada por Herbart. Ao tomar a Pedagogia em sua função precípua de promover o autogoverno dos sujeitos implicados no processo educacional, traz à cena a questão do governo de si e dos outros, visto que “quem não consegue governar a si mesmo não pode fazer uso múltiplo de suas próprias disposições e, menos ainda, governar os outros. Daí a importância atribuída ao papel intelectual do educador, orientado pela formação múltipla”. (DALBOSCO, 2018, p. 1132). Esse aprender a governar-se exige um tipo específico de atenção que será potencializado pelo movimento de concentração e relaxamento, que vai do trabalho ao ócio, ou ao *tempo-atenção*. O ócio, dessa forma, não se apresenta como um problema na concepção

<sup>92</sup> Ao longo da *Pedagogia Geral*, Herbart se refere à figura do professor ou mestre empregando o termo educador. Mais tarde, Paulo Freire também utilizará o mesmo vocábulo.

educativa de Herbart, ao contrário, é percebido como um importante elemento no processo formativo que busca o alargamento da experiência e da convivência. Tal questão será retomada por Hannah Arendt no final dos anos 1950 e mais recentemente por diversos pensadores do campo educacional, como Maarten Simons, Jan Masschelein, Jorge Larrosa, Ines Dussel e Walter Kohan, para citar alguns.

Cerca de um século depois da referida obra de Herbart, o filósofo estado-unidense, John Dewey publica a obra *Experiência e Educação*, em que traz um conjunto de ideias que irão repercutir no âmbito educacional ocidental. Para Dewey, a educação se dá por meio da experiência genuína. No entanto, não é *qualquer* experiência, mas aquela que seja enriquecedora, que arme o estudante para novas experiências futuras. Daí a importância de um planejamento flexível, que permita o livre exercício da experiência individual e, ao mesmo tempo, que seja suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. O livre exercício não significa o abandono ao passado, a falta de direção, ou de condução das condutas e a ausência do estudo, da matéria de ensino, como erroneamente se tem atribuído à concepção de Dewey: “a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas”. (DEWEY, 1976, p. 14). Para o autor, é necessário que sejam oportunizados aos alunos períodos de reflexão, que deverão ser breves e posteriormente aos momentos de atividade, a fim de que possa ser organizado o que foi aprendido durante o tempo em que mãos, assim como o restante do corpo juntamente com o cérebro, estiveram ocupadas. O autor se refere aos gregos, cuja educação buscava formar corpo e mente, para argumentar sobre a importância da relação entre ambos no processo formativo, ou seja, um *ócio necessário*, conforme os excertos do Quadro 22.

#### Quadro 22: O ócio necessário

Vamos agora traduzir mais fielmente do que traduzimos há pouco! *Escola* – demos a esta nobre palavra o seu verdadeiro significado! — *Escola* quer dizer **ócio**, e o ócio é um bem comum da especulação, do gosto e da religião. A vida – é a entrega do observador participante à mudança da actividade e do sofrimento exteriores. O aforismo severo, que parece fazer da mudança a finalidade do ócio – a *reflexão como meio dos aprofundamentos* condescenderá e permitir-nos-á mover-nos de um para o outro e considerar como a *respiração* do espírito humano, como necessidade e como sinal de saúde a *transição* da actividade e do sofrimento para o ócio e, de novo, do ócio à acção e ao sofrimento. (HERBART, 2003, p. 141, *grifos do autor*).

Eis o que queríamos dizer sobre o modo da disposição do espírito que o ensino múltiplo ambiciona preparar, – na medida em que o saber do tempo o torne possível. *Nela se reúne o prazer de viver com a elevação da alma, que sabe diferenciar da vida.* (HERBART, 2003, p. 141, *grifos do autor*).

[...] cabe ao educador o dever de instituir tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. (DEWEY, 1976, p. 54).

Para a criança e o jovem deve, por isto mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício. A liberdade de movimento é também importante como meio de manter a saúde física e mental. Temos sempre de aprender com os gregos, que tão bem viram as relações entre corpo são e mente sã. Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados. (DEWEY, 1976, p. 62).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Não é demais retomar que a psicologia experimental do século XX traz um novo cenário disciplinar ao campo educacional que se vai ampliando, como afirma Ramos do Ó (2009, p. 54), e “que jamais se deixou de defender que só a vontade do aluno poderia superar os seus desejos mais primários e impulsos agressivos”. Dessa forma, onde a escola chamada de

[...] tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora interesse. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. [...] A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida futura. O professor só podia, nesta perspectiva, partir das capacidades – nativas ou adquiridas na experiência – em actividade na vida da criança; a matéria a estudar outra coisa não seria que o prolongamento das acções em que o aluno já estivesse de alguma forma empenhado. A ser assim, a criança teria um fim pessoal que a dirigia e conduzia ao longo do processo de aprendizagem. (Ó, 2009, p. 55).

Isso irá reverberar no cenário educacional brasileiro<sup>93</sup>, em que os pioneiros da Escola Nova já no início do século XX buscam romper com a educação tradicional, colocando a ênfase no interesse e na atividade do aluno, fortemente influenciados pelas ideias de Dewey. Não obstante as pedagogias ativas centrem-se na espontaneidade do aluno, há a preocupação, como nos excertos apontados, com a parada para a reflexão. A interrupção das atividades, um momento de parada para que se possa refletir sobre o que foi trabalhado, importantes no início do século XIX para Herbart, e na centúria seguinte para Dewey, perderá, com Skinner, na segunda metade deste mesmo século, sua importância. Embora não se dedique a essa questão, visto que o foco de sua *Tecnologia do Ensino* centra-se na problemática do ensino e da aprendizagem, a ocupação dos alunos se mostra bastante intensa nesta obra. Ao longo do texto, em diversos momentos se refere a um tempo ocupado ou mesmo ao *não perder tempo*. Não se pode perder de vista que o tecnicismo em que se insere a psicologia comportamentalista de Skinner tem forte ligação com a produtividade fabril e foi fortemente utilizada no Brasil durante o período da ditadura civil militar de 1964 à 1985. E aqui pode-se tomar a aula como um importante espaço em que o tecnicismo atravessa os modos de

<sup>93</sup> No âmbito brasileiro, o movimento dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1930, que tem Anísio Teixeira como um de seus protagonistas, busca promover uma educação pautada por um ideário modernizador que vai de encontro a uma educação tradicional, tendo como prioridade instituir um sistema educacional brasileiro laico, gratuito e obrigatório, conforme já abordado anteriormente. Isso ainda levaria, como bem sabemos, muitas décadas para se tornar uma realidade.

subjetivação, operada por uma racionalidade que busca formar pessoas para um tipo de sociedade pautada pela produção e que pouco espaço deixa para o pensamento sobre si e sobre o mundo.

No primeiro excerto do Quadro 23, Skinner traz algumas questões que nos ajudam a vislumbrar o funcionamento da aula por ele concebida, com a utilização das *máquinas de ensinar*. Uma máquina que torna possível ao aluno gerenciar seu próprio *progresso*, visto que é capaz de dar o reforço imediatamente após a realização da tarefa, algo que muitas vezes não ocorre em aula com o professor, e é apontado por Skinner como um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos, pois o reforço não se dá imediatamente ao erro cometido. Além disso, a máquina consegue manter o aluno médio ocupado. Cada aluno trabalha conforme seu ritmo próprio e a professora<sup>94</sup> consegue supervisionar a todos e a cada um. Aqui se percebe uma individualização no espaço áulico, em que o tempo está voltado ao interesse no resultado da aprendizagem individualizada. Outro aspecto importante está relacionado com a organização curricular progressiva, pois o *aparelho permite a apresentação de um material cuidadosamente planejado, no qual cada problema dependerá da resposta ao anterior e onde, por isso, é possível fazer progresso contínuo até a aquisição de um repertório complexo*. No segundo excerto, ao abordar a questão da disciplina em sala de aula, Skinner aponta a ocupação como recurso mais adequado do que o castigo físico – algo contra o qual se manifesta –, retomando aqui uma prática comum empregada nos mosteiros medievais, conforme abordado anteriormente. *O diabo tenta mãos ociosas*, portanto, basta ocupá-las para que não sejam tentadas.

#### Quadro 23: O diabo tenta mãos ociosas

A característica importante do aparelho é o reforço imediato da resposta correta. A simples operação da máquina deverá provavelmente ser suficientemente reforçadora para manter o aluno médio ocupado por um período razoável todos os dias. A professora pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com estes aparelhos ao mesmo tempo e, no entanto, cada criança progride no seu próprio ritmo, completando tantos problemas quantos lhe for possível durante a hora de aula. Se a criança tiver de, por qualquer razão, abandonar a sala, pode, ao voltar, continuar onde parou. A criança bem dotada progredirá rapidamente, mas é possível evitar que se adiante muito, dispensando-a de aritmética por algum tempo ou lhe dando séries de problemas especiais, que a familiarizem com outras possibilidades interessantes da matemática. O aparelho permite a apresentação de um material cuidadosamente planejado, no qual cada problema dependerá da resposta ao anterior e onde, por isso, é possível fazer progresso contínuo até a aquisição de um repertório complexo. (SKINNER, 1972, p. 23).

Outra alternativa para o uso de castigos é fortalecer comportamentos que sejam incompatíveis com os que se deseja suprimir. “Incompatível” pode significar simplesmente que ocupa o tempo disponível. Os alunos devem ser mantidos ocupados de maneira satisfatória, pois “o diabo tenta mãos ociosas”. O comportamento indesejável não é necessariamente forte, mas nada é no momento mais forte. (SKINNER, 1972, p. 180).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

<sup>94</sup> É importante mencionar que Skinner utiliza o vocábulo *professor* no feminino, diferentemente da grande maioria dos autores aqui estudados, inclusive por Paulo Freire, que irá retomar o emprego de homem. De qualquer maneira, acredito que a escolha de Skinner esteja relacionada ao fato de que o ofício de professor de Educação Básica, em sua época, era desempenhado por mulheres, o que não se difere muito de nossos tempos, submetidas a baixos salários. Essa discussão me parece de grande importância, porém, devido ao escopo desta pesquisa, não terei condições concretas de aprofundar, não obstante, não poderia deixar de mencionar.



No mesmo ano em que a obra de Skinner é lançada, é publicado o livro do pensador brasileiro Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*. Nessa obra, Freire<sup>95</sup> argumenta que a Pedagogia é o instrumento capaz de transformar o estado de desumanização em que se encontra o homem para o de humanização. Essa transformação só poderá ocorrer se o homem reassumir seu papel de sujeito de sua própria História. A *Pedagogia do Oprimido* se constitui com o próprio homem, e não para ele, “na luta incessante de recuperação de sua humanidade que para o ser humano saia do estado de desumanização em que se encontra”. (FREIRE, 1987, p. 17). A educação, nessa perspectiva, tem um relevante papel político, ancorado na teoria crítica marxista que vê a relação com o trabalho sob dois polos: de um lado, *opressora*, responsável pela exploração da mão de obra da classe trabalhadora, e essa a que se encontra do outro lado, na posição de *oprimida*. Para mudar essa relação assimétrica, a educação se coloca como a grande arma capaz de tirar a classe oprimida de sua condição de alienação e conseqüente dominação ideológica e material. Dessa forma, “a atividade do educador e a do educando são consideradas como trabalho, por Freire, que é rigoroso na explicitação de um conjunto de características e domínio de instrumentos para a sua realização”. (FISCHER, 2010, p. 402). Freire, na obra *Ação cultural para a liberdade*, aponta a relação entre o trabalho e a transformação do mundo: para ele, a visão ingênua de realidade

[...] desconhece que não há produção fora das relações homem-mundo, termina por transformar os camponeses em meros instrumentos de produção. Assim, na medida em que despreza o fato de que não há produção fora das relações homem-mundo, não pode perceber sua importância. Daí que não possa compreender e, quando compreende, não dê a devida importância ao fato de que, transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador. (FREIRE, 1981, p. 27).

A educação, a escola e o espaço microfísico da aula nessa perspectiva estão estreitamente ligados ao mundo, um mundo da produção: promover a suspensão, o ócio, ou o tempo-livre, seria concorrer para a alienação e o imobilismo dela decorrentes. Percebe-se aqui uma força política na produção de modos de subjetivação, que vê na educação um espaço fundamental para as mudanças sociais e econômicas que colocam os homens em posição de desigualdade. Não podemos esquecer o contexto em que a obra de Paulo Freire foi produzida, em que o Brasil, bem como outros países da América Latina, enfrentava governo autoritário e ditatorial. Esse contexto atravessa os escritos de Freire e nos leva a compreender a importância atribuída pelo autor à conscientização, à desalienação e à construção de uma educação capaz de extrair o processo formativo da naturalização das desigualdades sociais e da apatia política. Promover para que os homens possam tomar o destino de sua própria história e perceberem-se como *capazes* são questões-chave no

---

<sup>95</sup> Neste período o Brasil se encontrava sob um regime ditatorial-militar e a obra de Paulo Freire, por seu caráter crítico, foi proibida. A obra de Skinner, ao contrário, influenciou os espaços formativos brasileiros.

pensamento pedagógico freireano. E é nessa aproximação da escola à concretude da vida humana que a educação se faz política.

#### Quadro 24: Aula como um espaço político

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 70).

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1987, p. 70).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Cabe ressaltar aqui que o deslocamento do tempo livre grego, que buscava afastar o aluno das preocupações do mundo, a escola apartada da vida – quer seja política, quer seja econômica – para um tempo voltado às questões do mundo, vai produzindo outros modos de subjetivação.

O psicólogo Jean Piaget, em seu opúsculo já na década de 1970 *Para onde vai a educação*, aponta a urgência de que se modifiquem as formas de ensinar, baseado na concepção de que as diferenças existentes na forma com que cada aluno aprende requer um tipo de ensino que leve tais diferenças em consideração. Ao discutir alguns dos princípios da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, em que diz que “os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o gênero de educação a dar aos seus filhos”. (ONU, 26... *apud* PIAGET, 1990, p. 45). O autor argumenta sobre a importância de *aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais*: é preciso fortalecer os laços entre ambas as instituições escola e família poder-se-á dividir responsabilidades.

#### Quadro 25: A escola para a vida

Entretanto, é evidente que um ensino secundário generalizado não significa de modo nenhum uma única e idêntica orientação comum, de tal forma que a totalidade dos alunos tenha que ser encaminhada para o bacharelato e o ingresso na universidade. Trata-se, pelo contrário, de diversificar o ensino do segundo grau na mesma proporção em que ele é generalizado, de maneira que o futuro trabalhador manual, o futuro camponês ou o futuro pequeno comerciante venha a encontrar, ao nível secundário, instrumentos tão úteis para o seu trabalho ulterior quanto aqueles que o futuro técnico ou o futuro intelectual possa encontrar, apesar de esses instrumentos serem bastante diferentes. É aqui que se colocam os dois últimos dos três problemas apontados acima: conciliar a cultura geral com a especialização, bem como a formação completa do adolescente com as suas próprias aptidões. Dois aspectos de um mesmo problema, se assim o quiserem, um dos quais se relaciona entretanto com o desenvolvimento dos valores colectivos, e o outro com o da própria pessoa. (PIAGET, 1990, p. 62).

A “cultura geral”, que cabe ao ensino do segundo grau transmitir ao aluno, não se deveria, pois, limitar, como frequentemente o imaginam, a uma formação abstracta (literária, científica ou mista) sem raízes na estrutura da vida real da sociedade considerada como um todo; deveria, sim, chegar a reunir numa totalidade mais orgânica os diferentes aspectos práticos ou técnicos, científicos e artísticos da vida social, relacionando esse conjunto com uma concepção da História voltada para a civilização no mais amplo sentido do termo, e não apenas para

os acontecimentos políticos e militares (consequências, menos que causas, dos eventos colectivos subjacentes). (PIAGET, 1990, p. 63).

Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades: em certos países, os conselhos de pais e de professores reunidos constituem os verdadeiros inspiradores da pedagogia nova e realizam dessa forma a síntese desejada entre a família e a escola. (PIAGET, 1990, p. 72).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A aproximação da escola à vida, seja ela política ou produtiva, é uma temática bastante presente em nosso tempo e que provoca muitas discussões dentro e fora do campo educacional. Ao trazer as demandas do mundo para o espaço áulico como uma necessidade urgente de solução, talvez enfraqueça a potência das próprias questões do mundo como matéria de estudo para a colocação de novos problemas. Hannah Arendt nos ajuda a pensar sobre essa diferença, que é muito sutil e pode facilmente levar a entendimentos errôneos. Em seu texto *Crise na Educação*, publicado em 1958, a autora trata, dentre outras questões, da relação entre as velhas e as novas gerações, atribuindo a importância da educação como uma resposta à imprevisibilidade dos recém chegados ao mundo. Assim a autora atribui a importância da educação para receber as crianças em um mundo preexistente, ao mesmo tempo em que se deve prepará-las para sua tarefa de renovar esse mundo. Portanto, não se trata de atender a satisfações imediatas das crianças, tampouco apartá-las do mundo, pois o papel, primeiramente da família e depois da escola é crucial para acolher e introduzir as novas gerações no mundo, um mundo construído por mãos humanas e que, portanto, é *artificial*. É também um mundo que sempre será velho para aqueles nele recém chegados. Uma diferença que se desloca nesses enunciados diz aqui respeito à não previsibilidade de que tipo de mundo será construído pelas gerações futuras; um mundo que está *por vir*. Ao professor cabe, portanto, a tarefa de oferecer o mundo aos estudantes, colocá-lo sobre a mesa.

[...] autoridade e a sua responsabilidade. A autoridade diz respeito não a um exercício de poder, mas ao sentido que inaugura sua tarefa: algo com autoridade diz algo, significa, abre um sentido, fala, dá vida, aumenta o mundo, cuida dele: a partir do ato de um professor o mundo recebe um outro sentido para o aluno. Dali nasce a responsabilidade pedagógica: colocar algo do mundo sobre a mesa, oferecê-lo aos estudantes exige chamar a responsabilidade sobre isso que se lhes oferece como objeto de estudo. (KOHAN, 2017, p. 597).

A preocupação dos pais, conforme abordado anteriormente, é legítima, certamente, assim como as demandas do mundo econômico o são, porém, direcionar o trabalho pedagógico da escola e da aula para atender às demandas do mundo seria reduzir sua potência, limitá-la à ordem econômica, social e política vigente. Se concordamos com Arendt quando diz da renovação do mundo, e se restringimos o espaço escolar da aula para atender às questões urgentes do presente, que espaço possível deixamos a essas novas gerações para que possam modificar este mundo? Ou,

nas palavras de Ailton Krenak (2019, p. 68): “Qual é o mundo que vocês estão agora empacotando para deixar às gerações futuras?”. Não estaríamos moldando essas crianças e jovens conforme um mundo já dado? Aproximar a escola da vida na forma de resolução de problemas, nesse sentido, seria desprovê-la de sua importante característica que é dar condições para o exercício do pensamento, liberando-o de dar respostas imediatas impostas pelo mundo produtivo, o mundo do *neg-ócio*, pois “a escola não é a princípio um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais” (RANCIÈRE, 2018, p. 671), o que não significa que as crianças e adolescentes de nossas aulas deverão ser mantidas alheias ao mundo. Ao contrário, para que elas consigam equipar-se para o mundo é que deverão ter a oportunidade de vê-lo, por alguns momentos do dia, suspenso, com o devido tempo, a fim de que possam pensar e agir sobre ele.

Nessa composição da aula na modernidade sólida, em que podemos perceber movimentos diversos, que ora rompem ou buscam romper com a tradição, ora retornam a ela, há uma multiplicidade de atravessamentos que irão produzir diversos modos de subjetivação. Diversos temas se constituem em matéria de estudo e condução das condutas, num tempo-atenção em que a morte se faz presente nesse espaço microfísico da aula, como veremos no subcapítulo que segue.

#### 4.1.3.1 A morte como apresentação do mundo e a condução das condutas na modernidade sólida

Se o modelo pedagógico adotado ao longo da tradição pastoral-cristã tornava-se incompatível com a nova ordem em expansão, conforme apontado anteriormente, a morte, no entanto, ainda permanecerá sendo um tema presente na apresentação do mundo e na condução das condutas na aula, só se tornando um assunto cada vez menos frequente a partir do século XIX. Esse afastamento do tema da morte na aula acompanha o deslocamento dos cemitérios dos centros para os limites das cidades: “a partir do momento em que não se está mais muito certo de ter uma alma, que o corpo ressuscitará, talvez seja preciso prestar muito mais atenção a esse despojo mortal, que é finalmente o único traço de nossa existência no mundo e entre as palavras”. (FOUCAULT, 2009, p. 418). Dessa forma, desde o século XIX, ao mesmo tempo em que cada um recebe um lugar específico “para sua pequena decomposição pessoal”, como diz Foucault (2009, p. 418), esse lugar passa a ser distante dos olhares dos vivos, se tornando um assunto também a ser evitado nas matérias de estudo. Uma relação outra com a finitude ou com a imortalidade que se dá, embora de maneiras diversas, e que está presente na aula e na vida cotidiana das pessoas até o final do século XVII, “na época em que a civilização se tornou, como se diz muito grosseiramente, ‘ateia’ que a cultura ocidental inaugurou o que se chama culto dos mortos”. (FOUCAULT, 2009, p. 418).

Ao analisar os clássicos da Modernidade Sólida, percebi que, à exceção do *Ratio Studiorum*, as demais obras produzidas até o século XIX trazem a morte como matéria de estudo – apresentação de mundo – e como condução das condutas<sup>96</sup>. O método pedagógico dos jesuítas, cuja escrita final é datada de 1599, se refere à morte somente quando sugere que as mortes de Cícero, Temístocles, Catilina, Astyanax e Alexandre Magno, por exemplo, fossem utilizados como temas inspiradores ao teatro, que tinha, além do propósito recreativo, o de formação cívica, moral e religiosa da juventude (FRANCA, 1952), mas não trata dela como uma matéria de estudo.

Na *Didática Magna*, no entanto, escrita no século XVII, tem-se a morte presente ao longo da obra, tanto colocada como matéria de estudo como condução de condutas, em que o modo de vida pautado na honestidade poderá reverter-se em uma vida feliz futura na eternidade. Percebe-se aqui o que havia mencionado anteriormente sobre Comenius estar entre a religião e a ciência. No primeiro excerto (Quadro 26), Comenius argumenta que tudo o que fazemos e sofremos nesta vida aponta para a vida futura, para um outro lugar que não este, funcionando como uma *espécie de escada, na qual, subindo cada vez mais acima, é certo que subimos sempre degraus mais altos, mas nunca chegamos ao último*. A ideia de postergar a felicidade, jogá-la para o exterior, ao transcendente, ao futuro, é bastante diferente do que se acreditava e praticava na Antiguidade, conforme apontado anteriormente. Atento para a coexistência de duas formas de condução das condutas, em que uma apoia-se na pastoral e outra na disciplina. No segundo excerto, o autor da *Didática Magna* argumenta que nas pessoas à beira da morte se pode encontrar exemplos de que o tipo de vida conduz a um tipo de morte: aqueles que viveram uma vida honesta não temerão o momento final, ao contrário dos que se apegam *no amor da vida presente*, afligir-se-ão quando ele chegar. Comenius aponta que mesmo os pagãos compreendiam a morte como uma passagem para outra vida. No terceiro excerto, o autor argumenta que se ensinem às crianças, tão logo tenham idade para tal, de que *não estamos no mundo por causa desta vida*, mas que nos encaminhamos em direção à eternidade. Para ele, tal ensinamento é uma tarefa bastante simples, bastando fazê-lo a partir de *exemplos quotidianos daqueles que são arrebatados pela morte e passam para a outra vida: crianças, adolescentes, jovens e velhos*. Também salienta que isso deve ser recordado constantemente, com o propósito de que *se lembrem que ninguém pode permanecer para sempre aqui na terra*.

Duas questões me parecem importantes aqui: a primeira é a morte como matéria de estudo, algo sobre o qual se deve pensar, retomar, falar com frequência para que não seja esquecido, para que se mantenha na memória. A segunda questão diz respeito a algo característico da Modernidade, que é a ideia de postergação: colocar a felicidade no futuro, de forma que o sofrimento, o empenho, as renúncias tomadas agora, mais tarde se converterão em benefícios. É importante mencionar que

---

<sup>96</sup> E no século XX, Paulo Freire retomará a temática da morte.

essa ideia de postergação já era presente em Platão e atravessa a aula na tradição pastoral-cristã. Comenius ainda carrega um traço cristão bastante forte, visto que os benefícios são o da morada eterna no paraíso. Porém, o adiamento da satisfação, lançar a felicidade ao futuro é um traço daquilo a que Bauman (2001) se refere como *modernidade sólida*. Algo que irá modificar profundamente na Contemporaneidade ou na *modernidade líquida*, se usarmos a terminologia baumaniana.

Já no quarto excerto do Quadro 26, Rousseau questiona essa forma de vida que nega o presente em nome de um futuro incerto. Os *anciãos, sempre desconfiados, previdentes, avarentos, preferem recusar a si mesmos, hoje, o necessário a carecer de supérfluo dentro de cem anos*. Isso é uma *mania*, diz Rousseau, que aumenta com o passar do tempo e leva as pessoas a se apegarem às coisas. A crítica rousseuniana coloca em evidência o que há de mais importante na vida humana, que é a liberdade. É importante, diz Rousseau (quinto excerto), que se acostumem as crianças a se familiarizarem com a dor, os males, os acidentes, os perigos da vida, a morte, a fim de curá-las da *importuna sensibilidade que junta ao mal a impaciência de suportá-lo*. Isso retoma as práticas antigas de colocar-se à frente das mais adversas situações como forma de equipagem; os exercícios espirituais praticados na Antiguidade: aprender a morrer, é, pois, retomado por Rousseau. Para ele, Emílio, por estar *acostumado a sofrer sem resistência a lei da necessidade, quando precisar morrer, morrerá sem gemer e sem se debater; é tudo o que a natureza permite nesse momento odiado por todos. Viver livre e apegar-se pouco às coisas humanas é o melhor meio de aprender a morrer*, conforme o sexto excerto do Quadro 26. Por fim, Rousseau aponta que a morte é uma certeza da vida e, portanto, deve ser bem aproveitada; a brevidade da vida está para o mal uso do tempo; pode-se perceber aqui uma retomada do pensamento estoico, especialmente o de Sêneca.

Kant, por sua vez, aponta em outra direção à de Rousseau: para ele, as crianças não deveriam ser educadas *segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação*. Não se trata, portanto, de uma educação que vise ao aperfeiçoamento isolado do indivíduo, mas uma ideia muito mais ousada que é o aperfeiçoamento da humanidade. A morte, pois, recebe um tratamento diferente do que vimos ocorrer anteriormente, tanto na Antiguidade, em que a vida se voltava para o presente, como no Medievo, em que felicidade verdadeira estava na eternidade junto a Deus. Aqui se trata do valor da vida no seu fim, quando de seu término: não o valor da vida na própria vida, no cotidiano, mas no final dela. Porém, ressalto que esse final não diz respeito à vida eterna, mas à uma vida da humanidade cujo futuro deverá evoluir se atingir um estágio moral. Aqui parece haver um deslocamento enunciativo que irá pautar as práticas pedagógicas vindouras, porque traz uma ideia de evolução, de que o que vem depois, deve, necessariamente, ser melhor do que o anteceder.

Enunciados dessa natureza são encontrados hoje, em que os recursos tecnológicos são colocados como uma espécie de evolução do conhecimento científico. Como se a humanidade tivesse, finalmente, alcançado seu propósito existencial<sup>97</sup>.

Ao apresentar o *Decurso do ensino*, ao qual dedica o 5º capítulo do segundo livro da *Pedagogia Geral*, Herbart procura esboçar o que entende que deve ser feito e pensado em um plano de ensino. A religião, juntamente com o empirismo, a especulação, o gosto, a simpatia pelos homens e a simpatia pela sociedade, é abordada no *Decurso analítico do ensino*, e é nele que a temática da morte aparece explicitada. Não obstante, assim como o ócio, Herbart trata do tema com bastante sucintez, não explorando outras nuances que porventura pudessem provocar o pensamento sobre a própria vida.

Paulo Freire traz a temática da morte ao referir-se à opressão, argumentando que essa é necrófila, promove a morte e não a vida, ao contrário da revolução, apontada por ele como biófila, criadora de vida. Na perspectiva freiriana, a educação a que refere como bancária, por não considerar o educando no processo educativo, baseada em conceitos mecânicos e não-problematizadores do mundo, alimenta-se do amor à morte e não à vida; daí sua característica necrófila. Já é uma educação natimorta. Na contraposição a esse tipo de educação mecânica e necrófila está a educação libertadora, humana que provoca a mudança e, por conseguinte, a vida. Ao tratar sobre o investigador da *temática significativa*, e se referir ao modo de investigação que prima pelo objetivismo cientificista que *transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo no que é*, ou seja, o movimento da vida, *o vivo no morto, teme a mudança*. Para o autor, a morte é inerente à própria condição viva, porém a questão que se coloca problemática e contra a qual se deve lutar, é a *morte em vida*. Aponto para o caráter coletivo com que Paulo Freire trata da morte: ela não diz respeito a uma condição particular de cada indivíduo, mas a uma condição que coloca a vida digna como uma condição social de existência.

#### Quadro 26: A morte como apresentação de mundo e condução das condutas

5. Tudo o que fazemos e sofremos nesta vida mostra que não atingimos aqui o nosso fim último, mas que tudo o que é nosso, e bem assim nós próprios, tende para outro lugar. Com efeito, tudo o que somos, fazemos, pensamos, falamos, imaginamos, adquirimos e possuímos não é senão uma espécie de escada, na qual, subindo cada vez mais acima, é certo que subimos sempre degraus mais altos, mas nunca chegamos ao último. (COMÊNIO, 2015, p. 84).

8. Os exemplos dos moribundos provam que nem a morte marca o último termo das nossas aspirações. Com efeito, à hora da morte aqueles que passaram honestamente a vida exultam ao pensar que é para entrar numa vida melhor; ao contrário, aqueles que mergulharam no amor da vida presente, apercebendo-se de que a vão abandonar e de que deverão emigrar para outro sítio, começam a tremer, e se, de um modo ou de outro, ainda o podem fazer, reconciliam-se com Deus e com os homens. [...] Os próprios pagãos compreenderam esta verdade; e por isso os romanos, como se lê em Festo, chamaram à morte *partida*, («cabitio»), e os gregos usam,

<sup>97</sup> Voltarei a essa questão mais adiante. no Capítulo 4.7, *Das tecnologias da aula*.

muitas vezes, a palavra que significa ir-se embora, em vez de *perecer* ou de *morrer*. Porquê, senão porque se compreende que, pela morte, se passa para um outro lugar? (COMÊNIO, 2015, p. 86).

III.12. Logo que as crianças têm idade suficiente para serem ensinadas, deve, antes de tudo, infundir-se-lhes a convicção de que não estamos no mundo por causa desta vida, mas que caminhamos para a eternidade, e que aqui estamos apenas de passagem, para nos prepararmos convenientemente para entrarmos dignamente nas moradas eternas. Isto pode ensinar-se facilmente, com os exemplos quotidianos daqueles que são arrebatados pela morte e passam para a outra vida: crianças, adolescentes, jovens e velhos. Recordem-se-lhes frequentemente estas coisas, para que se lembrem que ninguém pode permanecer para sempre aqui na terra. (COMÊNIO, 2015, p. 358).

Não sei, quanto a mim, de que doenças nos curam os médicos, mas sei que nos dão algumas assaz funestas: a covardia, a pusilanimidade, a credulidade, o pavor da morte; se curam o corpo, matam a coragem. Que nos importa façam eles com que andem cadáveres? é de homens que precisamos e estes não os vemos saírem das mãos deles. (ROUSSEAU, 1979, p. 27).

Que mania tem um ser tão passageiro como o homem de olhar sempre ao longe num futuro que vem tão raramente, negligenciando o presente de que tem certeza! Mania tanto mais funesta que aumenta incessantemente com a idade, e que os anciãos, sempre desconfiados, previdentes, avarentos, preferem recusar a si mesmos, hoje, o necessário a carecer de supérfluo dentro de cem anos. Assim é que nos apegamos a tudo; tempo, lugares, homens, coisas; tudo o que é, tudo o que será importa a cada um de nós; nosso indivíduo não é mais senão a menor parte de nós mesmos. Cada um se estende, por assim dizer, sobre a terra inteira e se torna sensível sobre toda essa grande superfície. (ROUSSEAU, 1979, p. 52).

Há em verdade a sujeição do homem à dor, aos males de sua espécie, aos acidentes, aos perigos da vida, à morte enfim; quanto mais familiarizarmos a criança com todas essas ideias, mais a curaremos da importuna sensibilidade que junta ao mal a impaciência de suportá-lo; quanto mais a familiarizarmos com os sofrimentos que a podem atingir, mais lhe evitaremos, como diria Montaigne, a picada do estranho e mais tornaremos sua alma invulnerável e dura. Seu corpo será a couraça que cicatrizará todos os ferimentos que poderiam atingi-la fundamente. A própria agonia, não sendo a morte, mal ela sentirá esta como tal; não morrerá, por assim dizer, estará viva ou morta, nada mais. Dela é que o mesmo Montaigne teria podido dizer o que disse de um rei do Marroco: que nenhum homem viveu tanto dentro da morte. A constância e a firmeza são, como as demais virtudes, aprendizados da infância; mas não é ensinando-lhes os nomes às crianças que lhas ensinamos; é fazendo-as provar o que são, sem que o saibam. (ROUSSEAU, 1979, p. 99).

Emílio é laborioso, sóbrio, paciente, firme, cheio de coragem. Sua imaginação, nunca excitada, não amplia nunca os perigos; é sensível a poucos males e sabe sofrer com resignação porque não aprendeu a disputar-se com o destino. Em relação à morte, não sabe bem ainda o que seja; mas, acostumado a sofrer sem resistência a lei da necessidade, quando precisar morrer, morrerá sem gemer e sem se debater; é tudo o que a natureza permite nesse momento odiado por todos. Viver livre e apegar-se pouco às coisas humanas é o melhor meio de aprender a morrer. Em uma palavra, Emílio tem a virtude de tudo que se relaciona consigo mesmo. Para ter também as virtudes sociais, falta-lhe unicamente conhecer as relações que as exigem; faltam-lhe tão apenas as luzes que seu espírito está preparado para receber. (ROUSSEAU, 1979, p. 172).

No princípio não sabemos viver; muito logo não o podemos mais; e, no intervalo que separa essas duas extremidades inúteis, três quartos do tempo que nos resta são consumidos pelo sono, pelo trabalho, pela dor, pelo constrangimento, pelas penas de toda espécie. A vida é curta, menos pelo pouco que dura do que porque desse pouco tempo quase nenhum temos para apreciá-la. Por mais que o momento da morte esteja longe do nascimento, a vida é sempre demasiado curta quando esse espaço é mal preenchido. (ROUSSEAU, 1979, p. 173).

Um princípio da pedagogia, ao qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância. De modo geral, os pais educam seus filhos para o mundo presente, ainda que seja corrupto. Ao contrário, deveriam dar-lhes uma educação melhor, para que possa acontecer um estado melhor no futuro. Mas aqui se deparam com dois obstáculos: os pais não se preocupam ordinariamente senão com uma coisa, isto é, que seus filhos façam uma boa figura no mundo; e os príncipes consideram os próprios súditos apenas como instrumento para os seus propósitos. (KANT, 1999, p. 22).

Convém orientá-los a dar pouco valor ao gozo dos prazeres da vida. Assim, perderá o temor pueril da morte. É preciso demonstrar aos jovens que o prazer não deixa conseguir o que a imaginação promete. É preciso, por



fim, orientá-los sobre a necessidade de, todo o dia, examinar a sua consciência, para que possam fazer uma apreciação do valor da vida, ao seu término. (KANT, 1999, p. 107).

A simpatia pela dependência geral dos homens é o princípio natural fundamental de todas as religiões. — *Apresentam-se* os casos em que os homens exprimem o sentimento das suas limitações, devendo interpretar-se toda e qualquer arrogância como uma ilusão errada e perigosa da força. O culto deve apresentar-se como confissão de humildade; a negligência do culto, por sua vez, deve conduzir (e conduz realmente) à suspeita de uma ocupação orgulhosa, que emprega demasiados esforços para atingir um êxito passageiro. A observação *contínua* do curso de vidas e destinos humanos deve tornar correntes as reflexões sobre a brevidade da vida, a inconstância dos prazeres e do valor dúbio dos bens e a própria relação entre remuneração e trabalho. Contraponha-se a possibilidade da simplicidade, a paz daquele que precisa de pouco, - a observação da natureza, que vem ao encontro da necessidade, torna possível a diligência e, *no todo* recompensa, ainda que também impeça que uma pessoa se prenda aos êxitos isolados daquela. Daqui deve partir-se para uma *busca teleológica*, que tem, no entanto, de ficar na esfera da natureza, não se perdendo no caos da actividade humana. (HERBART, 2003, p. 120, *grifos do autor*).

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. (FREIRE, 1987, p. 37).

O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la. Mas, ao temer a mudança e ao tentar aprisionar a vida, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila. (FREIRE, 1987, p. 58).

A *comunhão* provoca a *co-laboração* que leva liderança a massas àquela “*fusão*” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente *humana*, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida. (FREIRE, 1987, p. 99).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A aula conjecturada pelos diversos autores aqui estudados ao longo da modernidade sólida, ao menos até o século XIX, não exclui a morte como apresentação de mundo ou condução das condutas. Essa regularidade encontrada nos documentos analisados e que coincide com o afastamento dos cemitérios para os espaços limítrofes das cidades que se dá a partir do século XIX, vem a testemunhar uma forma diversa de lidar com a vida que emerge a partir de então. Se essa temática nos parece deslocada da matéria de estudo e da condução das condutas na aula na modernidade líquida, isso de forma alguma significa que as urgências são outras nos extensos currículos escolares: esse afastamento vem a acompanhar os hábitos da sociedade ocidental atual.

O historiador Philippe Arriès (2012, p. 210), na obra *História da morte no Ocidente*, diz que “hoje é vergonhoso falar da morte e do dilaceramento que provoca, como antigamente era vergonhoso falar do sexo e de seus prazeres”. Tal vergonha toma forma distintas e é marcada por inúmeras questões. Acredito ser importante aproximar esse sentimento embaraçoso à exposição

frequente de felicidade e sucesso explicitado nas redes sociais (por sujeitos anônimos) e na mídia (por aqueles cuja fama garante manchetes em tabloides ou mesmo em programas da chamada *grande mídia*): a infelicidade, ao lado da velhice, da doença, do luto e dos infortúnios não pertence mais ao nosso mundo. Isso nos pode ajudar a compreender o quanto a morte não merece mais ser estudada, pensada ou discutida em aula, ao menos até a crise sanitária de âmbito global provocada pelo Covid-19, conforme veremos no subcapítulo a seguir.

#### 4.1.4 Proatividade e abandono à morte nas *Práticas Pedagógicas Inovadoras*

Vimos que a condução das condutas e a apresentação do mundo nesse espaço da aula se dá de modos diversos ao longo da história da educação ocidental. Na tradição greco-romana, a filosofia como modo de existência pressupunha o cuidado de si operado por uma gama de exercícios e práticas e da presença de um mestre, um guia espiritual. A vida era, assim como a morte, matéria de estudo, funcionando como uma equipagem para aprender a viver e aprender a morrer. O ócio, portanto, era de fundamental importância para que o indivíduo pudesse dedicar-se a si. Um cuidado que, como vimos, não era restrito ao indivíduo, mas se estendia para o cuidado do outro, da polis, da cidade. Na tradição pastoral-cristã, vimos que procurava-se ocupar os alunos e internos dos mosteiros a fim de que os vícios, as paixões e os pecados não preenchessem seus pensamentos. A morte continuava matéria de estudo, com propósitos diferentes da tradição greco-romana, mas, ainda assim, era estudada. Na modernidade sólida, não somente a ociosidade se desloca para o trabalho, mas a esse último se atribui um valor como nunca antes recebera. A morte, não obstante, ainda é considerada matéria de estudo e como condução das condutas<sup>98</sup>; um tema sobre o qual se deve tratar com as crianças e com os jovens.

Já nas práticas pedagógicas inovadoras do presente, busca-se promover uma educação pautada pela aprendizagem ao longo da vida. Porém é uma aprendizagem que não pensa sobre a vida – tampouco acerca da morte: “a morte, como um acontecimento fatal, deve ser apagada. A morte deve passar a ser entendida como uma realidade virtual, como uma opção ou uma montagem cambiável no sistema operacional do ser vivo”. (LIMA, 2010, p. 32). Há um deslocamento do conhecimento sobre a vida e a morte para habilidades e competências rapidamente aplicáveis. Essa é uma pista importante para pensarmos sobre os modos de subjetivação produzidos hoje na aula e o lugar do tempo-atenção na apresentação do mundo e na condução das condutas. Um tempo que não permite parar: alunos ocupados e em constante movimento, para que não se entediem. Um

---

<sup>98</sup> Isso para a maior parte dos pensadores aqui estudados.

*tempo-atenção* do estudo deslocado para um *tempo-interesse do estudante*: interesse dos alunos que devem ter prazer e satisfação imediatas.

A *aprendizagem ao longo da vida* tornou-se um conceito naturalizado e vem pautando as políticas educacionais atuais, especialmente a partir da divulgação do *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Apontada por Jacques Delors (2010, p. 12) como “uma das chaves de acesso ao século XXI”, a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (UNESCO, 2010). Desde sua publicação, em 1996, esses pilares têm sido utilizados como base para pesquisas<sup>99</sup> e propostas no campo educacional. Segundo Stephen Ball (2013, p. 144), a “indústria da política da aprendizagem ao longo da vida (ALV) é moldada e conduzida em diversos níveis e a partir de diferentes locais por uma retórica notavelmente estável e incessantemente repetida”. Tal retórica constitui-se como um regime de verdade no campo educacional; tomada como um *a priori*, vem a respaldar as práticas pedagógicas (discursivas e não-discursivas) contemporâneas, conforme podemos observar nos excertos do Quadro 27.

Quadro 27: Os pilares para a educação ao longo da vida como uma verdade naturalizada

Os profissionais desde o tempo presente quanto no futuro guiarão sua aprendizagem no desenvolvimento de quatro grandes conjuntos de competências, necessários a uma aprendizagem. Segundo Delors (2005) são estes os pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. (HAMAD *et al*, 2015, p. 12).

Os pilares da educação também são a base para o desenvolvimento de competências, que se articulam em: conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser/conviver). (HINCKEL, 2015, p. 75).

Estamos ante o desafio constante de “aprender a aprender”, pois a educação no terceiro milênio não mais comporta a transmissão-memorização de informações e conhecimentos. (ARRUDA; LISBOA, 2015, p. 88).

Conforme apontado por Senge (2005, p.16) “uma cultura devotada à aprendizagem dedicaria seus recursos às instituições que moldam o nosso desenvolvimento como aprendizes”. Desta maneira, seriam criados espaços onde todos “poderiam aprender a aprender”. (MACEDO *et al*, 2015, p. 306).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Tomarmos conceitos como verdades sem questioná-los é esquecermos de que eles foram produzidos. A verdade, diz Foucault (2017, p. 52), “é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. E são desses efeitos que me parece ser urgente e necessário falar; efeitos que produzem modos de subjetivação. Uma problematização necessária, visto que no “cerne desse fervilhante discurso sobre o aprendiz ao longo da vida está o indivíduo empreendedor” (BALL, 2013, p. 145), não ficando restrito, no

<sup>99</sup> Em busca simples no BTD do IBICT foram encontradas 9.440 Teses e Dissertações para o termo “aprender a aprender”. Ao realizar a mesma busca no Google, foram encontrados 301.000.000 resultados. Já para o termo “aprendizagem ao longo da vida”, foram 32.000.000 resultados. Consulta realizada em 13 dez. 2020.

entanto, a isso, estendendo-se e produzindo outras verdades, como as que os alunos deste século são nativos digitais, que as crianças são proativas e que a educação, de forma geral, e a aula, de maneira específica, devem ser centros de conexão voltados à resolução de problemas. Dessa forma, tomamos os discursos como uma verdade já posta, sem nos questionarmos de que maneira se deu sua emergência.

Se hoje pensamos, pesquisamos, escrevemos e atuamos nos espaços educacionais de determinadas maneiras – e não de outras – não é por força transcendental. De acordo com Veiga-Neto (2015, p. 119), “a virada linguística já nos ensinou que os sentidos não repousam nem nas coisas designadas, nem nas palavras que usamos para designá-las, mas flutuam em intrincadas, instáveis e amplas redes discursivas de significações”. Tais redes conferem sentido às coisas, “são produzidas pelas comunidades falantes, ao mesmo tempo em que contribuem para instituir tais comunidades. A flutuação em tais redes se dá segundo um jogo no qual as regras de produção são contingentes – mas não caóticas – e envolvem relações de poder e de saber”. (VEIGA-NETO, 2015, p. 119). Um regime de verdade produzido por cada sociedade e tomados como verídicos, ou seja, os procedimentos e as “instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. (FOUCAULT, 2017, p. 52)

Não se trata, portanto, de atribuir valor verdadeiro ou falso ao que está no discurso, pois, nas palavras de Foucault (2017, p. 44) “o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”. Essa perspectiva ajuda a tensionar as verdades naturalizadas sobre a aula no contemporâneo, que dizem como os sujeitos conduzirão suas aprendizagens no futuro, ou que *aprender a aprender* é um desafio constante. Stephen Ball (2013) argumenta que, possivelmente, estamos a presenciar uma acentuada mudança de cunho epistemológico entre dois paradigmas educacionais: o moderno e o pós-moderno, renunciando, assim, ao “autêntico” aprendiz moderno/de bem-estar, para criar um aprendiz sem profundidade, flexível, solitário, alerta e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de ‘sociabilidade’, o exemplo mais bem acabado de mercantilização do social”. (BALL, 2013, p. 152).

Há um outro aspecto relacionado a essa questão que diz respeito àquilo que discutia anteriormente, que é a aproximação da escola à vida: o aprender *para*. Jacques Rancière, em um texto publicado no final da década 1980<sup>100</sup>, notadamente quando o neoliberalismo e as políticas

---

<sup>100</sup> Esse texto somente foi traduzido para o português e publicado em 2018.

socioeconômicas aproximam a economia da escola (AMARAL, 2018), nos ajuda a pensar sobre o aprender em suas imbricações com o mundo econômico. Aprender para, segundo o autor, pode ter vários desdobramentos: “aprende-se *a* executar, e essa aprendizagem estimula mediocrementemente as audácias da empresa. Aprende-se *para* comandar, e essa finalidade engendra certa indiferença ao conteúdo do saber. Aprende-se *para saber*, e esse gosto é amiúde antinômico da impaciência de empreender”. (RANCIÈRE, 2018, p. 671). Poderíamos seguir na esteira de Rancière e criar novas e atualizadas versões para o *aprender para*, visto que, desde a escrita de seu texto ao momento presente, as mudanças no cenário econômico e político vêm sendo intensas e velozes e vêm, cada vez mais, pautando os currículos escolares e os espaços das aulas, sejam elas onde forem. No entanto, o argumento do autor já é suficientemente forte e nos permite vislumbrar com maior nitidez o que muitas vezes não conseguimos, no campo educacional, refletir a respeito e nos deixamos conduzir por discursividades e propostas pedagógicas sedutoras de rápidos resultados.

Associada à aprendizagem, a resolução de problemas é uma competência apontada como fundamental a ser desenvolvida nos estudantes hoje, e foi outra recorrência encontrada no material analisado (Quadro 28). Cabe aqui ressaltar o papel central atribuído às competências na aula contemporânea, nos indicando um importante deslocamento: se na Antiguidade e também no Medievo, a centralidade das práticas pedagógicas estava na formação, deslocando-se, na modernidade sólida, para o desenvolvimento, temos, na modernidade líquida um novo deslocamento; desta vez para as competências. Tais concepções dizem respeito à apresentação do mundo e à condução das condutas, em que o tempo-atenção do estudo se desloca ao tempo-interesse do estudante, produzindo outros modos de subjetivação.

Um segundo aspecto concernente às competências é a resolução de problemas, que aparece nas práticas pedagógicas atuais como uma inovação no âmbito educacional. No entanto, isso já era presente – e com muita força – no *Ratio Studiorum*, do qual extraí dois excertos das *Regras da Academia* e *Regras da Academia dos Retóricos Humanistas*:

No fim de cada sessão avise, publicamente, os exercícios da sessão seguinte e os nomes dos que deles se hão de desempenhar. Com antecedência, proponha em público as teses, e, na retórica, a solução de problemas e enigmas. (FRANCA, 2019, p. 175). EXCERTO II.

De quando em quando poderão dar-se prêmios particulares aos que melhor escreverem algum trabalho, ou recitarem ou resolverem enigmas e problemas retóricos. (FRANCA, 2019, p. 179). EXCERTO III.

Uma terceira questão importante diz respeito à acusação da teoria em favor da prática, em que a visão do processo educacional é *hoje mais retórica do que prática*, que coloca, de um lado, as

ideias, e do outro, as ações<sup>101</sup>. Em primeiro lugar, há uma confusão entre teoria e retórica, como se significassem a mesma coisa. Em segundo, a forte herança grega, especialmente platônica de separar o mundo e tudo que o compõe em duas partes. Separação essa que não é recente na história do pensamento ocidental, mas que embora remonte aos tempos anteriores a Sócrates e Platão, é nos diálogos platônicos que se dará a formulação “filosófica de uma realidade dicotômica, isso é, uma realidade dividida em duas partes contraditórias: uma, do inteligível; a outra, do sensível. Ou, se preferirmos: uma, epistêmica; a outra, doxológica”. (VEIGA-NETO, 2015, p. 122). Não entrarei aqui no aprofundamento dessa questão, no entanto, julgo importante ressaltar que tal divisão entre o *fazer* e o *pensar* atravessa o pensamento ocidental e vem pautando muitas discussões no campo educacional e respaldando propostas pedagógicas que arguem em favor da atividade prática em detrimento do exercício do pensamento, como se antagônicos fossem. O sociólogo Richard Sennett diz que “a civilização ocidental caracteriza-se por uma arraigada dificuldade de estabelecer ligações entre a cabeça e a mão, de reconhecer e estimular o impulso da perícia artesanal”. (SENNETT, 2015, p. 20).

Por fim, trago como quarta questão a utilização do léxico empresarial no campo da educação, em que termos como gestão da informação e tomada de decisão recebem destaque em detrimento do exercício do pensamento, em que o *pensamento crítico* é colocado junto à *resolução de problemas* e à *tomada de decisão*. Aqui se pode notar que o aspecto formativo é substituído pelo desenvolvimento de competências. Quando se fala em formação, essa é voltada a formar jovens flexíveis para o mercado de trabalho, sempre pautada por uma cultura empreendedora. A apresentação de mundo, pois, empobrecida por não ampliar o repertório do aluno para além da redundância do mundo empresarial e mercadológico, em que o pensamento é direcionado sempre a resolver problemas e não a criar novos problemas. De acordo com Luis Castello e Claudia Mársico (2007), o vocábulo “problema” não tinha originalmente a conotação negativa que assumiu posteriormente. Derivada do “grego *próblema*, forma nominal de *probálla*, um composto do verbo *bálla*, ‘lançar’ com a preposição *pro-*, que indica ‘diante de’. Assim, um problema é algo ‘lançado diante’ e que constitui então uma barreira ou obstáculo que impede a passagem e requer uma solução”. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 109). Os autores apontam que o uso desse vocábulo se ampliou a fim de responder a “situações intelectuais que requerem uma solução, tanto no âmbito filosófico, como no lógico ou matemático”. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 109).

Esse me parece um grande deslocamento que merece ser problematizado e ao qual precisamos dirigir nossa atenção. Saliento, mais uma vez, que não se trata de negar a importância

---

<sup>101</sup> Essa discussão vem atravessando o campo educacional desde as chamadas escolas ativas e o movimento escolanovista foi responsável por difundir tal ideia no cenário brasileiro e hoje vem sendo capturada de outras formas por essa governamentalidade neoliberal.

de determinadas práticas pedagógicas, ou da utilização de recursos tecnológicos, pois na perspectiva em que me movimento, o valor das coisas não está *em si*, mas no uso que fazemos delas.

#### Quadro 28: A solução de problemas

[...] as competências profissionais dos professores pesquisadores também necessitam ser construídas numa dinâmica contínua e recursiva, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e reflexão. Esta perspectiva metodológica renuncia a um currículo concebido como uma sequência de ensinamentos, em favor da aprendizagem por meio de resolução de problemas. (ARRUDA; LISBOA, 2015, p. 94).

O ensino deverá ser organizado de tal forma que evite a formação de hábitos, contribuindo mais para o desenvolvimento de mecanismos intelectuais que permitirão ao aluno adquirir novos conceitos, estabelecer relações, levantar hipóteses e apresentar soluções aos novos problemas que lhe serão apresentados. (FIALHO, 2011, p.186, apud FIALHO *et al*, 2015, p. 107).

[...] para Keane, Keane e Blicblau (2014, tradução nossa) a tecnologia por si só não garante o aprendizado. Na visão dos autores “o uso de tecnologia necessita se alinhar e adaptar-se ao nosso conhecimento de aprendizagem para ser capaz de operar em espaço transformador” (Ibid., 2014, p. 1, tradução nossa) e, como afirma Gabriel (2013, p. 102) “essa transformação alavanca a colaboração entre os pares, o que favorece o desenvolvimento da criatividade, inovação e pensamento focado na solução de problemas”. (TEODOROSKI *et al*, 2015, p. 130).

Para preparar as crianças de hoje para a “sociedade do aprendizado” do século 21 é essencial dirigir o foco do aprendizado para como aprender, como solucionar problemas e como sintetizar novo conhecimento a partir do existente. Há uma grande probabilidade de que esta visão do processo educacional, hoje mais retórica do que prática, acabe por tornar-se uma questão de sobrevivência social. (PALAZZO, VANZIN, 2015, p. 164).

Uma teoria interativista da aprendizagem humana deve ter como único fundamento a liberdade. A livre-aprendizagem ocorre, por exemplo, quando pessoas se associam livremente para resolver um problema que as desafia. (FIALHO, 2015, p. 183).

Os norte-americanos, novamente nos auxiliam aqui, quando produzem standards mínimos de competências para formar seus alunos no ensino básico. [...] Vejamos o que eles definem como eixos fundamentais na formação dos meninos: Cidadania digital, Pesquisa e gestão da informação, Comunicação e produção coletiva de conhecimento, Proficiência técnica e finalmente Pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão. (ZYLBERSZTAJN, 2015, p. 199).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Como podemos notar, as competências tomam destaque nas propostas pedagógicas atuais e vêm respaldando inúmeras iniciativas educacionais de nosso presente, quer seja no âmbito legal, como a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, quer seja na aliança entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil, ou parcerias público-privadas. E são justamente essas últimas aquelas a ditar a agenda das políticas públicas contemporâneas. Saliento que isso não é *privilégio* brasileiro, mas algo capilarizado no mundo ocidental atual, associado fortemente ao rompimento da escola com a *skholé* ou ócio.

E aqui retomo o que falava ainda há pouco neste capítulo sobre o ócio, o tempo-livre da *skholé*: um tempo que poderia ser percebido como não-produtivo, suspenso das demandas de um mundo e tornado um tempo próprio da aula que promove o encontro entre os alunos e a tradição que se encontrava num mundo pré-existente a seus nascimentos a que se refere Arendt (2016). Um

*tempo-atenção* que conversa com a morte e com os mortos. Esse tempo capaz de munir as novas gerações, equipá-las para a construção de um mundo que está *por-vir*, e, portanto, não pré-determinados por nossos desejos e anseios e que será renovado por elas se a elas lhes dermos a oportunidade para tal; a responsabilidade e amor pelo mundo e pelas novas gerações aviltado por Arendt.

Por fim, retomo o tema que permeou este capítulo; assunto que vem retornando, nos últimos meses, às pautas: a morte. Outrora central na condução das condutas, servindo de combustível ao pensamento, à formação do caráter ou como preparação à vida, essa temática volta ao debate no segundo decênio do século XXI. Tal retorno se deve à pandemia que, num curto período de tempo, espalhou-se pelo mundo. Até este instante (dia 26 de fevereiro de 2021), 112.649.371 pessoas foram infectadas e 2.501.229 morreram<sup>102</sup> em todo o mundo, vítimas do Covid-19, “uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto”, conforme a organização Mundial da Saúde (OMS, 2020, s/p). O perigo da morte com sua crescente e próxima ameaça levou a que os governos da quase totalidade dos países lançassem mão de medidas restritivas à circulação de pessoas, a fim de conter o crescimento do contágio e a contaminação nos chamados *grupos de risco*. As ameaças são mais direcionadas aos “idosos e aqueles com problemas médicos subjacentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas e câncer”, como aponta a OMS (2020, s/p). Escolas, serviços e comércio suspenderam atendimentos, assim como o setor industrial reduziu sua capacidade produtiva. Essas são algumas das questões que virão a colocar a economia mundial em uma situação desastrosa. Conforme Alfredo Serrano Mancilla (2020, s/p), em matéria publicada pelo veículo online espanhol *Público*, em 18 de março e reproduzida, em português, na revista IHU online<sup>103</sup>, no dia 20, a

[...] Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento prevê uma perda de renda global de 2 trilhões de dólares como consequência dessa crise. Somente em fevereiro, devido ao efeito da crise na China, as perdas na produção industrial foram de 50 bilhões de dólares. Definitivamente, também estamos enfrentando uma crise de oferta que ainda não dimensionamos: estão sendo paralisadas muitas cadeias globais de produção e também de fornecimento.

Essa ameaça invisível poderá reintroduzir o tema da morte nas matérias escolares, colocando em xeque o paradoxal modo de vida contemporâneo. Em virtude do fechamento das escolas e universidades, cada instituição foi obrigada a pensar em alternativas virtuais para suas aulas: professores tiveram que, em pouco tempo, recorrer a uma infinidade de recursos tecnológicos para que pudessem manter o trabalho pedagógico à distância. Não farei uma análise

---

<sup>102</sup> Fonte: Organização Pan-Americana da Saúde. Disponível em: < <https://covid19.who.int/>>. Acesso em 26 fev. 2021.

<sup>103</sup> Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597272-a-nova-economia-pos-coronavirus-artigo-de-alfredo-serrano-mancilla>>. Acesso em 28 mar. 2020.



aprofundada desta questão, mas considero de grande relevância pensar a respeito, visto que isso está intimamente ligado ao tempo-atenção, à apresentação do mundo e à condução das condutas na aula.

## Quadro 29: Quadro-resumo do capítulo 4.1

**Aula e os modos de subjetivação: do ócio e da filosofia como estetização da existência e da morte como matéria de estudo  
à proatividade e ao abandono da morte**

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Ócio</b>	O ócio é de fundamental para a prática filosófica.	A ociosidade é vista como um perigo, pois pode levar às paixões e aos pensamentos que conduzem ao pecado. Nos mosteiros, ocupam-se os monges com trabalho e ocupação para evitar o ócio.	Deve ser evitado, ocupando os alunos (Ratio, Rousseau), ou os fazendo trabalhar desde cedo (Kant) para que se acostumem ao trabalho; combatido (Comenius). Herbart defende a ociosidade, trazendo a importância da suspensão para o aprofundamento do pensamento. E aqui se pode perceber um grande deslocamento. Para Freire o ócio é percebido como um perigo que pode levar à alienação. A educação, a escola e o espaço microfísico da aula para Freire estão ligados ao mundo, um mundo da produção: promover a suspensão, o ócio, ou o tempo-livre, seria concorrer para a alienação e o imobilismo dela decorrentes.	A interatividade, o <i>mutitasking</i> são atitudes altamente valorizadas. Aqui, não há tempo para o ócio.
<b>Imortalidade da alma</b>	Platão traz algo novo ao pensamento grego sobre a morte, que é a preocupação com a imortalidade da alma, porém, não abandona a tradição de culto aos heróis.	O cristianismo faz emergir a ideia de Céu e Inferno, com base em crenças da antiguidade grega. O Hades é adaptado, cedendo lugar ao Inferno. Tem direito a gozar de uma eternidade, o <i>bom cristão</i> .	Essa questão aparece em Comenius, ao se referir à vida após a morte e desta vida como preparação para aquela.	Esse assunto não é tratado nas 3 obras.

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Parte IV – Cenas Áulicas

	A imortalidade não é uma preocupação para estoicos ou epicuristas, que privilegiam o tipo de vida que se vive.			
<b>A morte como matéria de estudo, como algo a ser aprendido</b>	<p>Esse tema não está entre as preocupações de Platão.</p> <p>Para Sêneca, Plutarco e Quintiliano, a morte é condição da existência. Para os estoicos, a preparação para os infortúnios da vida, nos quais se encontra a morte, deve ser aprendida para que o inesperado não venha a atormentar o pensamento do homem.</p>	A morte é, ao mesmo tempo, temida e esperada. Ambas as condições se referem ao medo de não ser digno do perdão ou da salvação divina e, portanto, ter sua eternidade condenada ao castigo do inferno.	<p>Não aparece como um tema de estudo na <i>Ratio Studiorum</i>. Comenius aponta esta vida como uma preparação à vida que importa (após a morte), indicando uma forte presença pastoral. Rousseau questiona essa forma de vida que nega o presente em nome de um futuro incerto, defende a liberdade (nesta vida e não em outra), indicando um deslocamento.</p> <p>Kant aponta o valor da vida no seu fim, que é a humanidade melhor.</p> <p>Herbart fala da importância da religião, do empirismo, da especulação, do gosto, da simpatia pelos homens e da simpatia pela sociedade, mas não aprofunda a discussão. Para Freire, a morte é inerente à própria condição viva, porém a questão que se coloca problemática e contra a qual se deve lutar, é a <i>morte em vida</i>.</p>	A morte não é um tema abordado.
<b>Temor da morte</b>	<p>A morte não deve ser temida por aqueles que tem coragem, que conseguiram o acesso à verdade.</p> <p>Sêneca, Plutarco e Quintiliano A morte não deve ser temida, pois é algo natural e faz parte da vida.</p>	A morte deve ser temida e, por isso, a importância de seguir os preceitos, ter o pensamento voltado a Deus.	O temor da morte não é um tema abordado nas obras analisadas.	Esse tema não aparece nessas obras.

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

### Da escrita como experiência de si à escrita *prosumer*

Escrevemos para que a escrita possa continuar, para sair das relações conhecidas, e portanto já confortáveis, que temos tido com a linguagem. Trata-se de imaginar para deixar para trás os conceitos que antes produzimos e os territórios que eles desvendaram. Inovar, mais não é que lançar para longe a elipse da interpretação e, com ela, a aventura do pensamento. Não faz por isso qualquer sentido reivindicar para nós essa posição em que o subscritor de um texto, fascinado e cheio de si, se toma de um tipo de legitimidade que lhe permite insinuar-se no espaço público com enunciados prescritivos, aquelas conhecidas sínteses gerais, repletas de certezas e soluções absolutas para consumo de leitores passivos e supostamente sedentos de uma só verdade, que, de resto, já será sobejamente conhecida. (Ó, 2019, p. 79-80).

## 4.2 Da escrita como experiência de si à escrita *prosumer*

Em meio a um emaranhado de palavras, escreve-se muito, lê-se pouco e diz-se quase nada. A sociedade contemporânea vem vivendo, especialmente nas últimas décadas, no excesso: excesso de produtos, de modos de existência, de opiniões. A escrita, tomada como um dentre os tantos produtos ofertados no mercado acadêmico, também experimenta de excessos. Como a escrita vem, ao longo dos séculos e das tradições, atravessando o espaço áulico e como vem operando na condução das condutas? De que maneira as tecnologias educacionais vêm a potencializar os excessos e, ao mesmo tempo, podem ser pensadas como uma fenda para a constituição de novos modos de existência? Se podemos concordar com Flusser (2010, p. 51), quando diz que “quem escreve tece fios”, e tomarmos a ideia desse emaranhado ao qual referi anteriormente, podemos pensar na combinatória de diferentes fios compondo camadas textuais, que ora desprendem-se do próprio suporte que os sustenta, e quando o fazem, ganham vida em outra superfície à qual aderem, provocando algo novo. Nessa perspectiva, é do encontro dessa trama com aquele que por ela se deixa afetar, que pode se dar a escrita como experiência de si. O *si* aqui se confunde, se articula, se mistura, ora suscitando algo outro naquele que tece o movimento das linhas, ora naquele que lê. Aventurar-se, pois, nesse emaranhado escrito por tantos outros, olhando para a história, remexendo na memória, tomando as notas do arquivo, que se misturam às imagens, aos cheiros, aos sabores, que rompem com o tempo linear e progressivo, que procuro, neste capítulo, tomar a escrita como um tema que pode estar para além desta pesquisa e, assim espero, desta escrita.

### 4.2.1 Os bloquinhos de notas e as epístolas: a escrita na tradição do cuidado de si

A escrita, juntamente com outras práticas – memorizações, abstinências, silêncio, escuta do outro – desempenhou um importante papel nas tecnologias de si e se encontram desde o chamado período arcaico grego, como aponta Foucault (2006), constituindo-se como um importante percurso de elaboração para tomar os discursos compreendidos como verdadeiros e transformá-

los em princípios de ação, que é a *askesis*. A escrita, enquanto exercício de si atua convertendo a verdade em *ethos*, exercendo uma função *etopoiética*. Essa escrita *etopoiética*, diz Foucault (2006, p. 147), “tal como aparece em documentos dos séculos I e II, parece estar localizada no exterior das duas formas já conhecidas e utilizadas para outros fins: os *bupomnêmata* e a *correspondência*”.

As *bupomnêmata* eram uma espécie de boco de notas, em que se podiam registrar citações, fragmentos, exemplos do que se ouvia ou lia; não se constituindo como lembrete para lapsos de memória, mas como um ferramental que dava suporte aos exercícios de leitura, releitura, meditação e conversa consigo e com os outros, que almejava a constituição de si. (FOUCAULT, 2006). Os *bupomnêmata* inserem-se nesse tensionamento de uma tradição que insiste, nas palavras de Foucault (2006, p. 149), “sob a chancela da antiguidade e da autoridade” e têm por propósito estabelecer uma relação do indivíduo consigo mesmo, “tão adequada e perfeita quanto possível”, a partir dessa recolha de fragmentos operada pelo ensino, pela leitura e pela escuta.

A prática das notas, pois, vem a reforçar e sistematizar esses conjuntos de informações coletados nos diversos tipos de discursos (orais e escritos). Tal prática, no entanto, não busca armazenar os excertos em um *arquivo-morto*, mas fazer desse arquivo uma matéria viva para o pensamento e o exercício de si; um exercício, uma prática que se coloca em oposição à *stultitia*, que se caracteriza, segundo Foucault (2006, p. 150), “pela agitação da mente, pela instabilidade da atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e conseqüentemente pela fragilidade diante de todos os acontecimentos que podem se produzir; caracteriza-se também pelo fato de dirigir a mente para o futuro”, fazendo-a ansiosa e desejosa por novidades, impedindo-a, assim de concentrar-se “na posse de uma verdade adquirida”, conclui Foucault (2006, p. 150).

Essa agitação da mente implica em uma abertura descomedida a tudo e a qualquer coisa, em que o *stultus* não reflete sobre o que lhe vem do mundo exterior, misturando-o com seus desejos, pensamentos, paixões, sem conseguir diferenciar, discernir tais elementos, não sendo “capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo destas representações [exteriores] e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele”. (FOUCAULT, 2006, p. 162). O *stultus* também se caracteriza pela dispersão no tempo: sua atenção não se volta a nada, sua “existência passa”, nos diz Foucault (2006, p. 162), “sem memória nem vontade [...] uma vontade que não é livre”, mudando continuamente seu modo de viver, que “quer várias coisas ao mesmo tempo, coisas divergentes sem serem contraditórias. Ele não quer uma e absolutamente só uma. O *stultus* quer algo e ao mesmo tempo o lastima”.

Esse sintoma é muito forte no presente, em que frente à oferta interminável de estímulos de toda a ordem, nos vemos encapsulados no excesso de escolhas e de modos de existência que tomamos para nós, oscilando entre as várias possibilidades que se abrem indistintamente.

Possivelmente esse sintoma venha a explicar a atenção percebida pela sua falta, conforme apontado neste trabalho. Também vem a explicar o sucesso dos *best sellers* de autoajuda. De qualquer maneira, percebe-se que os recursos empregados, quer seja com a literatura *best seller*, quer seja com a procura por modos alternativos de existência (vida em comunidades, práticas alimentares mais “saudáveis”, exercícios físicos, auxílio psicológico, meditações, etc.), independentemente de serem capturados ou não pelo mercado, podem ser compreendidos como um sintoma de desconformidade com essa agitação na qual estamos mergulhados. Mesmo que não passe pela reflexão ou por um aprofundamento, isso nos diz algo. Penso no próprio recurso, muito semelhante aos *bupomnêmata*, que são as agendas, os blocos de notas, os *post-its*, que utilizamos não somente para nos lembrarmos das tarefas e compromissos futuros, mas quando, de uma forma marginal, usamos para registrar aquilo que julgamos importante. Tais recursos pessoais, ou seja, quando livres da exposição, quando tomados como extensão da memória, quando guardados conosco e somente conosco, não deixam de ser um exercício, uma prática, um escape, mesmo que momentâneo, à essa agitação contemporânea. Nas aulas, do mesmo modo, quando propomos atividades de escrita cujo objetivo não esteja atrelado à métrica, à comunicação, à gramática (que obviamente também é função da escola, mas não se esgota nisso), mas ao exercício de experimentação, promovemos algo semelhante.

Lutar contra a agitação da alma, contra os perigos dessa *stultitia*, constitui-se, na Antiguidade aqui analisada, como um constante exercício. Daí advém a insistência de Sêneca, alega Foucault (2006), sobre a importância da leitura para o exercício de si, visto que ninguém consegue conduzir-se somente a partir do que existe em si próprio: a ajuda dos outros, quer como direção, quer como exemplo, é fundamental. Sêneca, nos excertos do Quadro 30, aponta que, assim como a leitura, a escrita constitui-se como uma prática importante no trabalho de si para consigo: ambas as práticas devem ser exercidas como complementares uma à outra, feitas de modo intercalado, de maneira a não provocar o esgotamento. A escrita alimenta-se da leitura, mas não é um resultado dela: a escrita é um exercício, uma atividade que exige atenção, dedicação e método. É importante lembrar que a escrita, nesse momento, se dava em inscrições com estilo (estilete) sobre tábuas de cera. Portanto, a fadiga a que se refere Sêneca vem do próprio exercício da mente para a produção escrita e do exercício físico que tal prática provocava.

#### Quadro 30: A leitura e a escrita como atividades complementares

A leitura é, de facto, em meu entender, imprescindível: primeiro, para não me dar por satisfeito só com minhas obras, segundo, para, ao informar-me dos problemas investigados pelos outros, poder ajuizar das descobertas já feitas e conjecturar as que ainda há por fazer. (SÊNECA, 2018, p. 379, 84, 1).

A leitura alimenta a inteligência e retempera-a das fadigas do estudo, sem, contudo, pôr de lado o estudo. Não devemos limitar-nos nem só à escrita, nem só à leitura: uma diminui-nos as forças, esgota-nos (estou me

referindo ao trabalho da escrita), a outra amolece-nos e embota-nos a energia. Devemos alternar ambas as actividades, equilibrá-las, para que a pena venha a dar forma às ideias coligidas das leituras. (SÉNECA, 2018, p. 380, 84, 2).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Segundo os estudos de Foucault (2006), a escrita dos *hypomnêmata* contribui para afastar a alma dos pensamentos sobre o futuro, visto que é ao passado que tais notas se voltam. Isso é basilar na moral estoica e epicurista, pois como o futuro é incerto, não se tem poder e controle sobre ele. Torna-se ineficaz preocupar-se, portanto, com o futuro. “A experiência estoica consiste em uma tomada de consciência aguda da situação trágica do homem condicionado pelo destino. Aparentemente não somos livres para nada [...]; estamos entregues sem defesa aos acidentes da vida, aos reveses da fortuna, à doença, à morte”. (HADOT, 2014, p. 188). Contra esses, não há o que fazer. Portanto, é aquilo sobre o qual temos controle que devemos voltar nossa atenção, conforme podemos observar no Quadro 31.

#### Quadro 31: Atenção para as coisas sobre as quais temos controle

Nós tanto nos torturamos com o futuro como com o passado. Muitos dos nossos bens acabam por ser nocivos: a memória reactualiza a tortura do medo, a previsão antecipa-a; apenas com o presente ninguém pode ser infeliz! (SÉNECA, 2018, p. 12, 5, 9).

Observa os indivíduos, considera a sociedade: todos vivem em função do amanhã! Não sabes que mal há nisto? O maior possível. Essa gente não vive, espera viver, e vai adiando tudo. Ainda que lhe déssemos toda a atenção a vida ultrapassar-nos-ia; se andarmos assim à deriva, ela passa por nós como uma estranha; termina com o nosso último dia mas vai-se cotidianamente perdendo. (SÉNECA, 2018, p. 154, 45, 13).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O tempo-atenção aqui está voltado para o *presente*, para a vida possível que é esta, pois não há certeza sobre o futuro, portanto viver em função de um futuro incerto não traz felicidade alguma, ao contrário. A escrita, assim, funciona como um importante elemento para a atenção a si. Outro aspecto importante com relação aos *hypomnêmata* diz respeito à escolha dos fragmentos a serem escritos: não se trata de aprofundar a leitura ou o estudo acerca de um tema, conforme mencionado anteriormente. Isso se opõe, de acordo com Foucault (2006, p. 150-151), “ao trabalho do gramático que procura conhecer uma obra em sua totalidade ou todas as obras de um autor”. Sêneca, na *Carta 88*, também se refere ao papel dos gramáticos no trabalho exaustivo de exploração do texto em suas minúcias, e que não contribui para o exercício de si para consigo, conforme o excerto do Quadro 32.



## Quadro 32: Sobre a gramática

A gramática<sup>104</sup> ocupa-se do estudo da linguagem; se pretender espriar-se mais longe ocupar-se-á da explicação de textos, e se chegar aos seus extremos limites abordará a poética. Em que é que estes assuntos aplanam a via para a virtude? A divisão das sílabas, a observação dos significados, o conhecimento dos temas mitológicos, as leis e variações dos versos - em que é que isso contribui para nos livrar do medo, nos liberar do desejo, nos refrear as paixões? (SÊNECA, 2018, p. 415-416, 88, 3-4).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A questão levantada por Sêneca evidencia a preocupação com a formação ética e não instrumental. Penso que tal problematização é ainda bastante pertinente hoje, quando as aulas são organizadas e preparadas para desenvolver competências e habilidades técnicas ou instrumentais nos alunos, deixando a formação ética a cargo da família, da mídia, da sociedade, do mercado.

É desses registros escritos, dessas notas contidas nos *hypomnêmata*, que Sêneca extrai as máximas que dirige a Lucílio: máximas que têm o propósito formativo de condução das condutas. Foucault (2006, p. 151) argumenta que essas anotações, esses registros, essa “caderneta de notas” se dá com base em dois princípios: “*a verdade local da sentença e seu valor circunstancial de uso*”. É esse exercício de uma escrita feita por si e endereçada a si próprio, exercício combinatório da “autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam seu uso”. (FOUCAULT, 2006, p. 151). A escolha dos fragmentos, pois, destina-se à composição de um arquivo, que poderá ser utilizado conforme a situação em que nos encontramos.

Tais notas, tais escritas realizadas nos *hypomnêmata* servem como recurso discursivo de base para outra forma de redação pessoal, de exercício de si para consigo e que também pretende servir a outro, que é a *epístola*, tendo, portanto, um duplo sentido: servir, ao mesmo tempo como fonte de reflexão para aquele que escreve e para aquele que a recebe. Foucault adverte, porém, que a carta não deve ser compreendida como uma extensão, decorrência dos *hypomnêmata*, pois torna o escritor “presente com uma espécie de presença imediata e quase física”. (FOUCAULT, 2006, p. 156). Nas epístolas endereçadas a Lucílio, Sêneca também exercita a si, realiza o exame de consciência, rememora seu dia, discorre sobre suas aflições, detalha seu cotidiano, fala sobre sua saúde, suas viagens, suas reflexões sobre a vida, numa busca pela verdade, pelo modo próprio de pensar, num entendimento de que “escrever é um gesto que orienta e alinha o pensamento”. (FLUSSER, 2010, p. 20). O Quadro 33 ilustra essa preocupação com uma escrita verdadeira, que não despreza a leitura e o uso dos textos de outro, mas que clama para si sua autoria, sua forma própria de pensar e de

<sup>104</sup> Nota do tradutor: o ensino da gramática estava a cargo do “gramático”, o qual ministrava aos jovens o que poderíamos chamar o 1º grau de ensino ou ensino primário.

exercitar seu pensamento. Essa escrita verdadeira vai de encontro à discursividade vazia, que não passa pelo conhecimento, como argumenta Quintiliano.

### Quadro 33: Escrita que busca verdade

Seja qual for o valor dos meus escritos, lê-os como obra de um homem em busca da verdade, não detentor dela, mas em busca contínua e tenaz. Não alienei os meus direitos a favor de ninguém, não tenho gravado o nome de nenhum proprietário. Confio, e muito, no pensamento dos grandes homens, mas reivindico o meu direito próprio de pensar. De resto, eles não nos legaram verdades acabadas, mas sim sujeitas à investigação; e porventura teriam descoberto o essencial se não tivessem investigado também temas supérfluos. Mas gastaram tempo imenso em jogos de palavras, em discussões capciosas que aguçam inutilmente o engenho. (SÊNECA, 2018, p. 151, 44, 4-5).

[...] é necessário escrever o máximo possível e com toda a diligência. Pois assim como a terra fundamente cavocada se torna mais fecunda para produzir e fazer crescer as sementes, da mesma forma o proveito não buscado no ponto mais alto proporciona frutos mais abundantes de conhecimento e os conserva com mais fidelidade. De fato, sem tal consciência até aquela faculdade inicial de falar produzirá apenas uma loquacidade vazia e palavras originárias apenas dos lábios e não do conhecimento. (QUINTILIANO, 2016, p. 101-103 X, III, 2).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

É importante ressaltar que se a escrita e a leitura desempenham papel fundamental tanto para Sêneca quanto para Quintiliano, o mesmo não ocorre para Platão em alguns séculos antes. Segundo Ramos do Ó (2019, p. 101), a escrita para Platão “jamais deixa de ser expressão de uma negatividade que, no limite, aniquila no pensamento a actividade viva da memória. Na sua estabilidade visual, a letra aparta-se do mundo e liga-se à morte [...]”. Para Platão, a escrita é, pois, uma tecnologia externa à vida humana”, visto que somente a oralidade é capaz de articular-se à alma, àquilo que reside no interior do sujeito, que é a verdade. Percebe-se aqui um importante deslocamento: para Platão, a escrita, sendo um simulacro, afasta da verdade; em Sêneca e Quintiliano, a prática da escrita constitui-se como um exercício para atingir a verdade. Vale lembrar que a escrita, nos tempos de Platão, era privilégio de poucos. Segundo Havelock (1996, p. 56-57), o ensino da leitura aos atenienses, até meados do século V, quando se dava, era na adolescência: “a habilidade beneficiava-se de um treinamento oral prévio, e talvez não se aprendesse a escrever muito mais do que o próprio nome – a primeira coisa que alguém desejaria aprender a escrever – e por isso a grafia e a ortografia eram irregulares”. O autor diz que nesse período, as habilidades de escrita se deram de forma gradual e “penosamente difundidas por entre a população, sem qualquer aumento proporcional na leitura fluente”. (HAVELOCK, 1996, p. 57).

Esse cenário só irá começar a se modificar bem recentemente, com a universalização do acesso à Educação Básica, embora ainda haja um contingente muito grande de pessoas que não sabem ler nem escrever. Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), há cerca de 750 milhões de jovens e adultos não alfabetizados no mundo. Um número bastante expressivo se considerarmos todos os avanços científicos e tecnológicos ao longo das últimas décadas.

Se a escrita se constitui como um importante elemento na condução das condutas nessa cultura do cuidado de si praticado na Antiguidade, no Medievo tornar-se-á um poderoso dispositivo para o autoconhecimento, no sentido de auto-decifração como veremos mais adiante. O *tempo-atenção* a que me refiro diz respeito à demora, à lentidão, ao dar o tempo necessário para fazer algo, pensar algo.

A lentidão era considerada de fundamental importância na tradição greco-romana e também na pastoral-cristã, se tornando um problema a partir da Modernidade. Esse demorar-se, em que o tempo cronológico é suspenso, pois o foco atencional volta-se para a leitura, para a escrita, para o texto, constitui-se como um importante exercício de si. No excerto que segue (Quadro 34), Sêneca traz com detalhamento essa relação estabelecida com a leitura<sup>105</sup>: uma leitura demorada, efeito de uma escrita rigorosa e que, por sua vez, pressupõe a demora.

#### Quadro 34: Efeitos da escrita

Chegou-me às mãos aquele teu livro que me havias prometido. Na intenção de o ler com mais vagar, limitei-me abri-lo, como que para prová-lo. Ele mesmo, porém, me tentou a prolongar a leitura. E podes compreender como me foi grata a sua linguagem se te disser que é de leitura fácil, muito embora exceda as dimensões habituais das minhas obras e das tuas, parecendo à primeira vista um volume de Tito Lívio ou de Epicuro. O certo é que o agrado da leitura tomou por completo conta de mim, e li-o até o fim sem mais delongas. O sol atraía-me, a fome dava sinal de si, as nuvens ameaçavam-me: nada me impediu de concluir uma leitura que me encheu não só de prazer como de alegria. “Que talento, que força de alma tem este homem! Diria até que ‘rasgos de entusiasmo’ se, acaso, hora escrevesse com mais calma ora com mais calor”. Mas não, não eram rasgos de entusiasmo, era uma inspiração contínua. O teu estilo de composição é cheio de virilidade, de propriedade, o que não exclui, ocasionalmente, e no momento exacto, uma expressão mais branda. Tens um estilo elevado, directo; mantém-no, conserva-o assim. É certo que o assunto também ajudou; por isso mesmo há que escolher um tema abundante que atraia e desperte a imaginação. Dirte-ei mais sobre o teu livro quando o tiver relido. Por agora a minha opinião não é ainda firme; é como se tivesse ouvido, não lido. Permite que o analise com cuidado. (SÊNeca, 2018, p. 154-155, 46, 1-4).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O corpo inteiro estava a ler, numa atitude ética, num *ethos* de compromisso com a vida, “pois o *ethos* encerra o duplo sentido de costume e de valor. O primeiro designa regularidade, estabilidade, permanência; o segundo é um sentido apreciativo, designando uma inclinação. Estes

<sup>105</sup> Ao ler esta carta de Sêneca, imediatamente veio ao meu pensamento o texto de Clarice Lispector, em que ela fala do desejo de ler um livro para o qual não tinha como obter, a não ser pelo empréstimo de uma colega cujo pai era dono de livraria. Trago aqui o excerto do momento em que ela, finalmente, recebe o livro: “Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecé a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo”. (LISPECTOR, 1998, p. 11-12).

dois sentidos configuram uma maneira de ser e de viver”. (KASTRUP; BARROS, 2005, p. 12). Sêneca também traz algumas pistas sobre a escrita, ou um modo de escrever: um texto agradável, que provoca, no outro, o desejo de ler; um estilo forte de linguagem, intercalando com uma linguagem mais branda (o que poderíamos conjecturar que é de movimento que está a falar); a escolha do tema a ser discutido. Porém, tais aspectos, brevemente apontados por Sêneca, constituem-se numa primeira impressão, sendo necessário voltar ao texto, relê-lo para, então, realizar um parecer mais acurado.

Quintiliano, conforme os excertos do Quadro 35, também fala sobre a importância do demorar-se na escrita: uma demora que não deve ser confundida com uma escrita preguiçosa, morosa, mas a uma *escrita atenta*. A rapidez, necessária para o ofício de orador, adquire-se com a experiência, que somente com o tempo se adquire, de acordo com os excertos que seguem.

#### Quadro 35: Da importância da escrita demorada

Realmente, em primeiro lugar é isso que é preciso estabelecer, é o objetivo a ser alcançado, para que escrevamos da melhor maneira possível: a rapidez nos será dada pela experiência. Aos poucos as coisas se mostrarão mais fáceis, as palavras responderão, a composição se estabelecerá e, como numa família bem estruturada, tudo enfim exercerá sua função. (QUINTILIANO, 2016, p. 105-107, X, III, 9).

Este é o resumo do assunto presente: escrever rapidamente não faz com que se escreva bem, mas escrevendo bem se consegue a rapidez. Todavia, precisamente então, quando nossa capacidade atingir esse ponto, façamos uma pausa para uma avaliação e refreemos os cavalos apressados com alguns tipos de freios; certamente esse procedimento não causará morosidade, mas proporcionará novos estímulos. Por outro lado, penso que não devem se sujeitar ao castigo de uma estéril autocrítica os que obtiveram alguma solidez na arte de escrever. (QUINTILIANO, 2016, p. 107, X, III, 10).

Urge preocupar-se com que cada um se expresse da melhor maneira possível, mas fale segundo suas possibilidades. Pois para progredir é indispensável o esforço, não a falta de autoconfiança. Todavia, para podermos escrever muito e também mais rapidamente, a prática, que tem sem dúvida um grande peso, acrescenta muito, como também a inteligência; nada sucede se aguardamos o que venha a acontecer, deitados e olhando para o teto e remoendo os pensamentos entre mudas súplicas; chegaremos, porém, a escrever de modo bem humano, se atentarmos para o que o assunto exige, o que é conveniente conforme a pessoa envolvida, quais as condições do momento e qual seria a disposição de espírito do juiz em questão. (QUINTILIANO, 2016, p. 109, X, III, 15).

Portanto, será mais correto tomar cuidado com o método, e desde o início conduzir o trabalho de tal modo que vá sendo cinzelado e não construído por inteiro de uma vez. (QUINTILIANO, 2016, p. 111, X, III, 18).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Esses excertos, se os colocássemos nos manuais de normas de trabalhos acadêmicos elaborados pelas bibliotecas de escolas e universidades, pareceriam ter sido escritos recentemente. A atenção à escrita cuidadosa, a pausa para que as ideias se ajeitem, a autocrítica necessária para uma boa escrita, tudo isso, que se tomava como importante há 20 séculos atrás, é motivo de preocupação crescente hoje nos espaços escolares e acadêmicos. Algumas escritas rebuscadas e vazias de conteúdo; outras escritas que poderiam ser frutíferas se a elas se tivessem dedicado tempo para melhorá-las. Um tempo cada vez mais exíguo, especialmente nos espaços universitários, frente

à imposição por publicações. Falo do *produtivismo acadêmico* no presente, em que a escrita é operada pela lógica do mercado e não é tomada por sua força inventiva, por seu teor formativo que pode produzir outros modos de subjetivação, pois “a vivência intensa e laboriosa do tempo da espera para que alguma coisa de transformador se consolide não colhe na actualidade muitos adeptos entre os que governam as instituições universitárias e os que financiam a investigação”. (Ó, 2019, p. 32). Se na Antiguidade e no Medievo o trabalho da escrita se confunde “com um modo intensivo de conduzir a própria existência” (AQUINO, 2011a, p. 644), o que assistimos hoje são práticas escriturais cujas performances pouco dizem daqueles que as praticam, ou dito de outra forma, a escrita não opera mudança naquele que escreve tornando-se uma tarefa mecânica<sup>106</sup>.

A bandeira da excelência acadêmica, agitada em todas as universidades e escolas por esse mundo fora, traduz hoje exactamente o contrário do que anuncia. O publicar a todo o custo pressiona os estudantes a acabar o que mal começaram a tomar posse, condena-os a repetir velhas fórmulas, caminhos já batidos e a disfarçar, o melhor possível, essa triste prática mimética; e assim se aprofunda no nosso tempo, com aparente sofisticação técnica, uma clivagem absoluta entre o desejo de criar e o acto mesmo da criação. E esta situação ocorre no momento em que a chamada investigação de alto nível se democratiza, no momento exacto em que as humanidades, as artes e as ciências sociais veem os seus cursos doutorais serem procurados como nunca o haviam sido antes. (Ó, 2019, p. 33-34).

Não se trata aqui de, num ímpeto saudosista, recorrer a velhas fórmulas, ou de um anacronismo, buscando aplicar funcionamentos da Antiguidade no presente, mas de pensar a respeito *do quê, para quê e para quem* estamos escrevendo hoje e estamos, enquanto professores, propondo a nossos alunos que escrevam. De que maneira estamos nos conduzindo na atualidade nos espaços das salas de aula? Essa é, em meu entendimento, a grande questão que se coloca no campo educacional atual e que permeia este trabalho, que não diz só da atenção, do tempo, da escrita, da leitura, das práticas pedagógicas, mas dos modos de existência que estamos a produzir nesse espaço que é a *aula*.

#### 4.2.2 Escritas autobiográficas como conhecimento de si na aula da tradição pastoral-cristã

Nos dois primeiros séculos de nossa era, “o desenvolvimento de estruturas administrativas e a burocracia do período imperial aumentaram a quantidade e o papel da escrita na esfera política” (FOUCAULT, 2004a, p. 334), dando primazia à cultura escrita, diferente do que era costume anteriormente, em que a oralidade estava na centralidade das relações. A relação dialógica entre mestre e discípulo passa a ser praticada muito também por meio de correspondências. Nessas

---

<sup>106</sup> Falo aqui de uma tendência, de uma prática que vem sendo cada vez mais recorrente nos espaços universitários, o que não quer dizer que todo o trabalho acadêmico seja pautado pelo *produtivismo*.

correspondências, o exame apurado das ações realizadas ao longo de um determinado período temporal (dia, semana, mês) são exercitadas em narrativas minuciosas. Segundo Foucault (2004a, p. 335), “prestava-se atenção às nuances da vida, ao estado de ânimo, e da leitura, e, assim sendo, a experiência de si foi intensificada e ampliada pelo ato de escrever. Um vasto campo de experiências se abre, onde antes não existia”: o cuidado pormenorizado com aspectos da rotina diária, com questões banais, prossegue Foucault (2004a, p. 335), “com o movimento do espírito, com a autoanálise” consubstancializado na narrativa estabeleciam-se como um exercício de reflexão sobre si mesmo. Porém, tal exame de si difere daquele praticado posteriormente no cristianismo: em primeiro lugar por não ter o caráter condenatório; segundo, por estar articulado à presença do outro que, mesmo ausente fisicamente, estabelece uma relação dialógica. Nas Cartas a Lucílio, Sêneca escreve ao discípulo e, ao mesmo tempo, escreve para si: ao prestar informações ao seu interlocutor, nesse caso, Lucílio, Sêneca faz um exame minucioso de seus progressos, das coisas que precisa melhorar em si, etc., ao passo que também aconselha Lucílio, estabelecendo uma relação pedagógica com o outro.

Em Sêneca ou em Marco Aurélio, às vezes também em Plínio, a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias. (FOUCAULT, 2006, p. 157).

Paulatinamente, os informes sobre a saúde, comum no gênero epistolar, vão adquirindo maior detalhamento, como afecções do corpo, mal-estar, etc. Em alguns momentos são dados conselhos sobre dietas, ou “lembrar os efeitos do corpo na alma, a ação desta no corpo, ou a cura do primeiro pelos cuidados dispensados à segunda. [...] Há também casos em que as cartas reproduzem o movimento que levou de uma impressão subjetiva a um exercício de pensamento”, diz Foucault (2006, p. 158). Essa prática epistolar, frequente nos diversos movimentos filosóficos (estoicos, pitagóricos e epicuristas), “parece ter sido sobretudo um exercício mental ligado à memorização: tratava-se simultaneamente de se constituir em ‘inspetor de si mesmo’ e então avaliar as faltas comuns, e reativar as regras de comportamento que é preciso ter sempre presentes no espírito”. (FOUCAULT, 2006, p. 160).

Segundo Foucault (2006), quando Agostinho escreve suas *Confissões*, a escrita de si já era uma prática bastante enraizada na cultura ocidental. No entanto, a escrita cristã colocará um elemento inédito até então, que é a *culpa*: escreve-se em forma confessional não para, numa espécie de rememoração das ações praticadas, buscar aquilo que deve ser melhorado, esforçar-se para o aperfeiçoamento de si, mas para achar as falhas, encontrar a verdade pecadora que está no mais íntimo ponto da alma. Aqui há uma retomada da filosofia platônica de encontrar a verdade oculta

no interior do indivíduo. O Quadro 36 traz dois excertos de Santo Agostinho, das *Confissões*, em que, dentre outras questões, podemos observar a culpa presente, a narrativa que coloca o sujeito na posição de pecador, cujo tempo livre deseja que seja dedicado a Deus. A contemplação, ao lado da obediência, volta-se para o pensamento, diferentemente do que ocorria em Sêneca, em que a ação tem lugar de destaque. A exploração que o indivíduo faz em seus pensamentos, “a exploração da consciência consiste em tentar imobilizá-la, em eliminar os movimentos do espírito que desviam o indivíduo de Deus. [...] A exploração é baseada na ideia de uma concupiscência secreta”. (FOUCAULT, 2004a, p. 357).

#### Quadro 36: A escrita que confessa

E esforçava-me por compreender o que ouvia: que o livre arbítrio da vontade é a causa de praticarmos o mal e o teu recto juízo a de o sofrermos, mas não conseguia compreender essa causa com clareza. E assim, tentando arrancar do abismo o olhar do meu espírito, afundava-me de novo, e muitas vezes tentava e me afundava uma e outra vez. Na verdade, elevava-me para a tua luz o facto tanto de saber que tinha uma vontade como o de saber que vivia. Por isso, quando queria ou não queria alguma coisa, tinha absoluta certeza de que quem queria ou não queria não era outro senão eu. E via, cada vez mais, que aí estava a causa do meu pecado. E aquilo que fazia contra vontade via que era mais padecer do que fazer, e julgava que isso não era culpa, mas castigo, pelo qual, como eu logo confessava, considerando-te justo, era castigado não injustamente. Mas de novo dizia: ‘Quem me fez? Porventura não foi o meu Deus, que é não apenas bom, mas o próprio bem? Donde me vem então o querer o mal e o não querer o bem? Será para haver um motivo para que eu seja castigado justamente? Quem colocou isto em mim, e plantou em mim este viveiro de amargura, embora todo eu tenha sido feito por um Deus tão doce? Se o autor é o diabo, donde veio o mesmo diabo? Mas se também ele, por uma vontade perversa, de anjo bom se tornou diabo, donde lhe veio, também a ele, a má vontade pela qual se tornaria diabo, quando o anjo, na sua totalidade, tinha sido criado por um criador sumamente bom?’ De novo me deixava abater e sufocar com estes pensamentos, mas não me deixava arrastar até àquele inferno do erro, onde ninguém te confessa, quando se julga que és tu a padecer o mal, e não o homem que o pratica. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 20-21, VII, III, 5).

Quando serei eu capaz de enumerar, com a voz da minha escrita, todas as tuas exortações, e todos os teus terrores, e as consolações, e as orientações com que me levaste a pregar a palavra e a dispensar o teu mistério ao teu povo? Mesmo que fosse capaz de enumerar tudo isso por ordem, preciosas me são as gotas do tempo. E há muito que desejo ardentemente meditar na tua Lei, e nela confessar-te a minha ciência e a minha ignorância, os primeiros vislumbres da tua iluminação e os vestígios das minhas trevas, até que a fraqueza seja devorada pela fortaleza. E não quero que se percam em outra coisa as horas que me ficam livres das necessidades do alimento do corpo, e da aplicação do espírito, e do serviço que devemos aos homens, e que não devemos, e todavia, lhes prestamos. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 100, XI, II, 2).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Também se pode perceber, na escrita de Agostinho, o desejo de confessar, detalhadamente, seu percurso no difícil caminho que leva a Deus: o que aprendeu, o que ainda ignora, suas primeiras aproximações à luz divina, os resquícios de suas fraquezas, levando à explicitação de um desejo ainda maior que é o de dedicar-se a essa meditação sobre a graça divina. Os elementos platônicos de exame de si estão presentes na filosofia agostiniana, muito embora o filósofo grego tivesse outros fins, diversos dos propósitos cristãos<sup>107</sup>. Se na filosofia platônica há um exame minucioso

<sup>107</sup> Quando Platão (2007) promove o encontro entre Sócrates e Alcibíades, no diálogo em que o mestre aconselha seu discípulo a preparar-se para a vida política, o princípio délfico “conhece-te a ti mesmo” é apresentado de forma bastante

da alma para o conhecimento de si, para o acesso à verdade que já se encontra lá (*reminiscência*), para os cristãos o exame detalhado, a investigação do que se passa o interior do sujeito, a exploração da consciência concorre para sua eliminação. E é em virtude disso que cada pensamento deve ser explorado ao máximo, “para verificar a relação entre ação e pensamento, verdade e realidade, para ver se há algo nesse pensamento que irá mover nosso espírito, provocar nosso desejo, desviar nosso espírito de Deus. A exploração é baseada na ideia de uma concupiscência secreta”. (FOUCAULT, 2004a, p. 357).

Enquanto para Platão (séc. IV a.C.) é necessário conhecer a si próprio para cuidar de si, para os romanos dos séculos I e II, é o cuidado de si que possibilita o conhecimento de si. Já para o cristianismo, é preciso conhecer a si próprio para deixar de ser o que se é, para corrigir as falhas de um humano que já nasce estragado. A escrita, nesse caso, opera como forma de anulação de si, em nome de valores superiores. A forma confessional de escrita é um ferramental importante para o exame exploratório daquilo que há de mais íntimo no pensamento, na alma e, também, para um novo modo de subjetivação que promove a eliminação do eu. Essa eliminação do eu irá atravessar a escrita no tempo-atenção da aula na tradição pastoral-cristã; um tipo de atenção em que a escrita busca a auto-decifração.

Outra prática relacionada à escrita, não mais como confissão, tampouco como cuidado de si, é a que chamei de *escrita-requesta*, presente na *Regra de São Bento*. Essa escrita tinha por função estabelecer uma espécie de contrato entre o mosteiro e o aspirante ao clero recém chegado. A Regra estabelece que tal escrita se dê de próprio punho, ou em caso de o aspirante não saber escrever, que outro o faça por ele, prestando uma espécie de “juramento contratual” com o mosteiro, com relação às suas regras e aos seus costumes, prometendo obediência. É interessante observar que a palavra empenhada precisa de uma comprovação escrita, parece, em meu entendimento, que isso

---

elucidativa do pensamento platônico e que será retomado, mais adiante, pelo cristianismo. Trago alguns excertos das afirmações do mestre: “Alcibíades, o que é certo é que, conhecendo-nos, ficaremos em condições de saber como cuidar de nós mesmos, o que não poderemos saber se nos desconhecemos” (129a, p. 275); “primeiro precisaremos procurar saber o que seja o ser em si. Mas em vez do ser em si mesmo, procuramos a natureza de cada ser em particular, o que talvez seja o bastante, pois decerto é a alma a parte mais importante de nós mesmos” (130d, p. 278); “porém, de que modo alcançaremos o conhecimento perfeito da alma? Sabido isso, ao que parece, conhecer-nos-emos a nós mesmos. Mas pelos deuses, será que penetramos, de fato, no sentido profundo do excelente preceito de Delfos a que há momentos nos referimos?” (132c, p. 279); “E com relação à alma, meu caro Alcibíades, se ela quiser conhecer-se a si mesma, não precisará também olhar para a alma e, nesta, a porção em que reside a sua virtude específica, a inteligência, ou para o que lhe for semelhante?” (133c, p. 283); “Haverá, porventura, na alma alguma parte mais divina do que a que se relaciona com o conhecimento e a reflexão?” (133c, p. 283); “É a parte da alma que mais se assemelha ao divino; quem a contemplar e estiver em condições de perceber o que nela há de divino, Deus e o pensamento, com muita probabilidade ficará conhecendo a si mesmo” (133c, p. 283). O deslocamento aqui daquele praticado, posteriormente, nos séculos I e II da época imperial romana é bastante interessante: para Platão, primeiro é preciso conhecer a si mesmo para depois cuidar de si: “Alcibíades, o que é certo é que, conhecendo-nos, ficaremos em condições de saber como cuidar de nós mesmos, o que não poderemos saber se nos desconhecemos”. (PLATÃO, 2007, p. 275, 129a). Na cultura helênica e romana do cuidado de si há uma inversão: há uma submissão do conhecimento de si ao cuidado de si, em que o fim último é a própria vida como obra de arte, como nos apontam os estudos de Foucault (2004, 2006, 2006a).



aponta uma certa descrença na palavra oral; ela sozinha já parece não mais bastar, nem ao abade, nem à Igreja, nem aos olhos de Deus. Chamo a atenção para o fato de que, caso o monge viesse a ser expulso, tal petição não lhe seria devolvida, permanecendo sob os cuidados do mosteiro. Um trato que é desfeito, mas cuja mácula não dá testemunho de não o ser, como se para a falta não houvesse perdão, conforme o Quadro 37.

Quadro 37: *A escrita-requerida*

CAPÍTULO 58 - Da maneira de proceder à recepção dos irmãos - [17] No oratório, diante de todos, prometa o que vai ser recebido a sua estabilidade e conversação de seus costumes, e a obediência, [18] diante de Deus e de seus Santos, a fim de que, se alguma vez proceder de outro modo, saiba que será condenado por aquele de quem zomba. [19] Desta sua promessa faça uma petição no nome dos Santos cujas relíquias aí estão e do Abade presente. [20] Escreva tal petição com sua própria mão; ou então, se não souber escrever, escreva outro rogado por ele, e que o noviço faça um sinal e a coloque com sua própria mão sobre o altar. [21] Quando a tiver colocado, comece logo o seguinte versículo: "Suscipe me, Domine, secundum eloquium tuum et vivam, et non confundas me ab expectatione mea". [22] Responda toda a comunidade este versículo, por três vezes, acrescentando: "Gloria Patri". [23] Prosterna-se, então, o irmão noviço aos pés de cada um para que orem por ele; e já daquele dia em diante seja considerado na comunidade. [24] Se possui quaisquer bens, ou os distribua antes aos pobres, ou, por solene doação, os confira ao mosteiro, nada reservando para si de todas essas coisas: [25] pois sabe que, deste dia em diante, nem sobre o próprio corpo terá poder. [26] Portanto, seja logo no oratório despojado das roupas seculares com que está vestido, e seja vestido com as roupas do mosteiro. [27] As vestes que despiu sejam colocadas na rouparia, onde devem ser conservadas, [28] para que, se algum dia, por persuasão do demônio, consentir em sair do mosteiro - que isso não aconteça! - seja expulso, despido das roupas do mosteiro. [29] Não lhe seja entregue, porém, aquela sua petição que o Abade tirou de cima do altar, mas fique guardada no mosteiro. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 35, 58, 17-29).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se a escrita confessional remete ao passado, rememorado em busca de expurgação, de retirar de si o peso das faltas cometidas, apontando, não para o presente, mas para o futuro, pois não é da felicidade desta vida que se trata, mas da felicidade de uma esperada vida futura, a *escrita-requerida* a mim parece que se trata de empenhar uma palavra futura, que não busca uma superação de si, nem um exame de si, mas busca disciplinar o comportamento e prender a sua existência a uma verdade documental. De qualquer maneira, essa palavra empenhada com relação ao futuro, visto que se trata de uma promessa sobre algo que ainda não aconteceu, não será passível de perdão: uma palavra que não pode voltar atrás, não pode ser desfeita; uma palavra voltada ao futuro, mas que aponta para o presente.

Ainda com relação à petição exigida àqueles que ingressam na vida clerical, é importante lembrar como se davam as relações com o que pertencia à vida fora dos mosteiros, a vida *secular*. Como se sabe, os bens pessoais deixavam de pertencer àquele que integrasse as ordens, tanto que muitas das crianças que ingressavam nos mosteiros perdiam os contatos com seus pais, cuja figura de autoridade era substituída pelo abade (DIEL, 2017). Aqueles que quisessem pertencer ao clero

regular deveriam prestar os três votos: o de pobreza, o de castidade e o de obediência<sup>108</sup> (NUNES, 1979).

Segundo o teólogo e historiador Paulo Fernando Diel (2017), as escolas nos mosteiros só irão se afirmar a partir do século IX, especialmente em decorrência das políticas de incentivo a tais instituições por Carlos Magno. Segundo o autor, nessas escolas admitiam-se noviços e oblatos<sup>109</sup> para receberem formação à vida monástica. “Aprendiam a ler e eram introduzidos na *lectio* divina, para a qual deveriam decorar os salmos, os cantos e os hinos da liturgia das horas. Além disso, lia-se, sistematicamente, a regra de São Bento para estarem cientes de suas obrigações como monges” (DIEL, 2017, p. 409), com o propósito de que recebessem educação voltada para a “humildade, a obediência e a castidade. Somente após este processo dava-se início aos estudos e esclarecimentos da Bíblia e leitura de textos sagrados. Paralelamente aprofundavam-se os estudos em gramática latina”, conclui Diel (2017, p. 409).

Por fim, é importante ressaltar que as *regras* ou *cânones* estão “entre outros gêneros de textos de edificação moral e de ensinamento espiritual, como hagiografias, epístolas, tratados, homilias, hinos, poemas didáticos”, diz Silva (1980, p. 248). Porém, o autor ressalta que mais importante é que as regras expressam, primeiramente, “o gênero latino do texto jurídico e as formas judaicas da prescrição litúrgica ou das normas rituais”. (SILVA, 1980, p. 248).

Essa forma de registro em que há necessidade de deixar uma marca capaz de garantir que o dito tenha um caráter veridictivo-subjetivador deixa seus rastros na história pedagógica ocidental, em que a escrita passa a ser um instrumento, cada vez mais intenso, de promessa e, ao mesmo tempo, de confissão, como nas autoavaliações, nas composições sobre as expectativas para o ano, para determinada disciplina ou mesmo para o trimestre que se inicia; ou as promessas de melhorar o comportamento nas aulas, deixadas e assinadas pelos alunos nas salas de orientação educacional. Nisso também se inserem os tão comuns *livros de ata*, utilizados para registrar os movimentos do aluno; uma espécie de dossiê, cujo requinte subjetivador encerra-se com a escrita de próprio punho seguida da assinatura do estudante, numa espécie de acordo contratual sobre suas ações futuras. Esse pacto só se efetiva na escrita, pois a palavra pronunciada apenas já não tem mais valor: há que

<sup>108</sup> Para bem entender a questão das escolas medievais, é preciso saber que o clero se dividia, como ainda hoje, em secular e regular. O clero secular ou diocesano é constituído pelos sacerdotes que só prestam a Deus o voto de castidade, podendo dispor dos próprios bens, e sem se vincularem ao seu superior, o bispo, por voto de obediência. Eles constituem o manípulo oficial dos obreiros eclesiásticos, servem ao bispo de uma diocese com quem assumem um compromisso de submissão, ao fazerem o juramento de obediência, e por viverem a serviço do povo de Deus nas paróquias, no borborinho do mundo, *saeculum*, são chamados de padres *seculares*. O clero regular é como um corpo auxiliar da tropa oficial, do ponto de vista administrativo. Ele abrange as ordens e congregações cujos membros levam a vida em comum, sob a orientação de um superior, prestam a Deus os três votos de pobreza, castidade e obediência, e vivem de acordo com a regra da sua corporação (*regula*. Onde, *clero regular*). (NUNES, 1979, p. 103).

<sup>109</sup> Leigo que se agregava a uma ordem religiosa e lhe deixava seus bens; o que oferecia seu serviço a uma ordem. Fonte: <https://www.dicio.com.br/oblato/>. Acesso em 18 abr. 2020.

se documentá-la. Podemos perceber aí um deslocamento para a aula ainda fortemente voltada para o tempo-atenção e não para o tempo-interesse do aluno, uma atenção que já não é mais a do cuidado de si para a constituição de uma bela existência, como encontrado na aula da tradição greco-romana, mas uma atenção voltada à descoberta dos segredos no interior de si mesmo, em que é preciso confessá-los para ser digno de morada em uma vida futura não terrena.

Ressalto que, assim como ocorrera na aula da Antiguidade, ou da tradição greco-romana, a escrita na aula da tradição pastoral-cristã, o método desempenha um importante papel. Conforme já visto, Quintiliano atribuíra grande importância ao método, e isso é bastante explorado por Hugo de São Vitor, no início do século XII, em *Didascálicon*. Nos excertos do Quadro 38, o mestre Vitorino apresenta como está sistematizada a obra que busca ensinar o método para ler, além de enfatizar a importância da aplicação e do método para o estudo.

#### Quadro 38: da importância do método

São três as regras mais necessárias para a leitura: primeiro, saber o que se deve ler; segundo, em que ordem se deve ler, ou seja, o que ler antes, o que depois; terceiro, como se deve ler. Neste livro se discorre sobre estas três regras, uma por uma. O livro dá instruções seja sobre as leituras profanas seja sobre a leitura dos textos sagrados. Por isso, ele se divide em duas partes, cada qual tendo três capítulos. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 45).

Deve-se saber que em qualquer trabalho são necessárias duas coisas: a aplicação e o método da aplicação, e estas duas coisas são tão conexas entre si, que uma sem a outra é ou inútil ou pouco eficiente. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 217, V, 5).

Aquele que trabalha sem método trabalha muito, sim, mas não avança e, como a chicotear o ar, espalha as forças ao vento. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 217, V, 5).

Aquele, portanto, que em tão grande multidão de livros não mantém um método e uma ordem de leitura, este, como se vagueasse na densidade da floresta, perde o caminho do percurso certo “sempre estudando - como se diz - nunca chegando ao saber”. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 217, V, 5).

O método é tão importante, que sem ele qualquer ócio (*dedicação ao estudo*) é torpe e todo trabalho inútil. Oxalá todos nós abracemos esta convicção! (SÃO VÍTOR, 2007, p. 219, V, 6).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Empregar método para o estudo, diz Vitor (2007), era uma prática comum na Antiguidade, razão pela qual havia grande quantidade de sábios naquele tempo. A falta de método irá implicar no esforço desnecessário, pois a tarefa será executada por diversas vezes, deverá ser refeita, resultando em perda de tempo e em não alcance do objetivo proposto. Segundo Lanzieri Júnior (2015, p. 290), o Vitorino “propôs como método de trabalho que os estudantes evitassem excessos nos estudos. Para ele, as pausas estratégicas para reflexão e absorção dos conteúdos eram imprescindíveis. A certeza do próximo passo, de uma nova página, era precedida pela certeza da compreensão plena da anterior”. Associado ao tempo, *não ler às pressas, não escrever às pressas*, o método não é uma criação moderna, muito embora essa o tenha expandido para outros limites.

Aqui o método retoma o tempo de ócio relacionado a um estudo ruminado, minucioso e a partir de certa ordenação.

João de Salisbury (c. 1115-1180), com a obra *Metalogicon*, apresenta o método de ensino com base na tríade *natureza, memória e razão*, em que defende a relevância que o estudo das Artes Liberais, especialmente as constitutivas do *Trivium* têm para o estudo e a formação. Também nessa obra, o mestre “inventariou os nomes dos diversos docentes que participaram de sua gênese intelectual, assim como os métodos que utilizaram. Com efeito, boa parte de sua narrativa se mostra como uma memória acerca dos mestres parisienses e, mormente, chartreses e da pedagogia que praticaram”. (LANZIERI JÚNIOR, 2015, p. 284). Para o mestre de Salisbury, a prática de leituras e debates constantes e diários, orientado pelos preceitos éticos do cristianismo, eram fundamentais para que o estudante pudesse “fixar os conteúdos e avançar nos estudos” como aponta Lanzieri Júnior (2015, p. 284).

São Tomás de Aquino<sup>110</sup>, com base na lógica aristotélica e no método escolástico, desenvolveu seu “método filosófico com aplicação teológica”, conforme Paulo Faitanin (2007, p. 124). “Da lógica aristotélica herdou o modo argumentativo e demonstrativo e da escolástica o modo expositivo das questões”. (FAITANIN, 2007, p. 123-124). Sua estratégia de construção argumentativa parte de questões mais simples, estendendo-as às mais complexas, sempre orientada pela razão. Faitanin (2007, p. 124) aponta que para o Aquinate, o método é apenas um “instrumento da razão humana para melhor conhecer a verdade das coisas e, por analogia, aceder às de Deus, posto que as que Deus nos revela, são por infusão”.

O método e a aplicação eram fundamentais para a escrita e para o estudo, tanto na Antiguidade quanto no Medievo, tornando-se central nas práticas disciplinares modernas. A Modernidade não logrou esforços para tornar a escrita uma atividade asséptica, quantificável, mensurável. Evidentemente que aqui estou tomando características, tendências de movimentos propostos no campo educacional e pedagógico como grandes blocos de configuração aparentemente homogêneos. Aparência que nos pode conduzir a equívocos de análise e de compreensão acerca dos pequenos aflusos que se dão no interior da aula e que nos remetem à condução das condutas. O que tento dizer é que, a partir dos documentos aqui analisados, alguns aspectos ganham evidência e se vão constituindo como uma possibilidade de compreender de que maneira a escrita provoca modos de subjetivação. Dessa sorte, discutirei, no próximo tópico, a escrita tomada a partir da extrema preocupação com a forma, a que denomino de *asséptica*.

---

<sup>110</sup> O método escolástico será abordado com maior profundidade no Capítulo 4.7.

### 4.2.3 A escrita asséptica como um exercício na aula da modernidade sólida

A partir do método pedagógico jesuíta, observa-se extremada preocupação com a escrita correta, circunscrita à adequação gramatical que, conforme Ó (2019, p. 342) “nunca ninguém levava tão longe esse desígnio de estabelecer, por via da educação escolar e do seu cotidiano, um regime de enunciação sem falhas, sem interstícios ou linhas de fuga”; uma escrita *asséptica*, eu diria. Os inúmeros exercícios de escrita, correção, reescrita, que tomavam destaque performático nas apresentações públicas, nas disputas e no espaço microfísico da aula, buscavam, a um só tempo, promover o uso correto da língua e garantir total controle sobre o que se dizia, escrevia ou pensava; a aula se fazia, então, como “a de um espaço de uma comunicação de via única, aquela em que mão e a mente do aluno se fazem absolutamente no já feito”. (Ó, 2019, p. 352).

Esse *fazer no já feito* a que se refere Ó (2019) aponta para uma escrita que se pauta nos modelos a serem seguidos, nas regras a serem observadas e contra as quais não há muito espaço para a inserção de algo novo, para fazer de outras maneiras; a autoria aqui está limitada ao circunscrito espaço canônico. A correção oscila entre o correto e o incorreto, o adequado e o inadequado. Dessa forma, a escrita se distancia do exercício de si para consigo, ou mesmo da busca interminável pelo que de mais recôndito esteja na alma, no pensamento. Uma assepsia não somente da forma, mas de um exercício inesgotável de purificação do que se diz; *fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou cousa assim; variar a mesma frase de diferentes modos*, como sugere a *Ratio Studiorum*, trata-se de ir muito além de escrever a respeito de um lugar ou fenômeno, mas escrever de tantas maneiras quanto for possível, tornando o texto tão limpo de erros, desvios, falhas e digressões a ponto de torná-lo incólume.

Ao longo do texto orientador das escolas da Companhia de Jesus, as prescrições não deixam dúvida do *modus operandi* de condução das condutas, em que o detalhamento das operações de cada aula, cada espaço, cada momento vivido pelo escolar nos pode precisar o requinte dessa maquinaria escolar da qual somos herdeiros. Nunca é demais salientar que aqui não estou fazendo juízo de valores, mas apontando questões que a mim parecem importantes e que ajudam a pensar a escola e a aula no presente. O Quadro 39 traz quatro excertos da *Ratio Studiorum*: nos dois primeiros, extraídos das *Regras do professor de Retórica*, podemos observar o detalhamento da orientação à correção de trabalhos escritos e dos exercícios a serem realizados em aula; os dois últimos excertos, retirados das *Regras do professor de Humanidades*, trazem a orientação para os exercícios a serem realizados pelas alunos enquanto o professor faz a correção dos trabalhos, bem como o procedimento para a proposição do exercício escrito. Aponto, também para o uso do tempo, em

que enquanto uns trabalham em determinadas atividades, outros se ocupam de outras tarefas, otimizando o tempo.

#### Quadro 39: A escrita nas escolas jesuítas

4. *Método de correção dos trabalhos escritos.* - Na correção dos trabalhos escritos aponte as faltas cometidas contra as regras da arte oratória ou poética, contra a elegância e apuro da linguagem, contra a conexão do discurso, o ritmo, a ortografia, etc; assinala qualquer expressão falsa, obscura ou vulgar; qualquer falha contra a dignidade do dizer, qualquer digressão demasiado longa e outros defeitos desta natureza. Finalmente, o discurso, que antes foi trazido por partes, uma vez concluído, deverá ser apresentado ao Professor inteiramente copiado ou pelo menos corrigido, para que se veja que todo o trabalho está pronto. (FRANCA, 2019, p. 151).

5. *Exercícios na aula.* - Enquanto o professor corrige os trabalhos escritos, poderão os alunos fazer os exercícios seguintes: imitar um trecho de algum orador ou poeta; fazer uma descrição, por exemplo, de um jardim, de uma igreja, de uma tempestade ou cousa assim; variar a mesma frase de diferentes modos; traduzir um trecho de prosa grega em latim; ou vice-versa; exprimir em prosa latina ou grega os versos de um poeta; passar uma forma poética para outra; compor epigramas, inscrições, epitáfios; respigar frases gregas ou latinas de bons oradores e poetas; adaptar certos assuntos ou figuras de retórica; tirar dos tópicos e lugares retóricos vários argumentos para um determinado assunto; ou fazer outros trabalhos deste gênero. (FRANCA, 2019, p. 151-152).

4. *Exercícios durante a correção.* - Enquanto corrige os trabalhos escritos pode passar algum dos exercícios seguintes: colher frases dos trechos explicados e variá-las de muitas maneiras; reconstituir um período de Cícero que haja sido desarticulado; fazer versos, passar uma poesia de uma para outra forma; imitar um trecho, escrever em grego (ou *em vernáculo*) e outros semelhantes. (FRANCA, 2019, p. 157).

6. *Tema do exercício escrito.* - O tema do exercício escrito deverá ser ditado: no primeiro semestre será sempre uma carta na língua materna para ser revertida literalmente e convirá compô-la de tal modo que seja tirado de vários pontos das lições já explicadas; um por semana, porém, escrevam sem auxílio, depois de explicado um dos gêneros epistolares e indicadas às cartas de Cícero e de Plínio que a este gênero pertencem. No segundo semestre estimule-se a inteligência e escreva-se primeiro crias, depois exórdios, narrações, composições elegantes sobre assunto fácil e proposto com certo desenvolvimento. O argumento para poesia latina dite-o com grande variedade de expressões. O tema grego seja proposto do mesmo modo da prosa latina com a diferença de que deverá ser tirado quase todo do autor e a sintaxe, explicada previamente. (FRANCA, 2019, p. 157).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Não obstante a aula nas escolas jesuítas busquem uma limpeza, digamos assim, do discurso, percebe-se que há uma preocupação de também explorar estilos, escrever sobre um tema de várias formas, o trabalho escritural na língua materna, o exercício da escrita epistolar, retomando textos clássicos desse gênero como Cícero e Plínio, bem como a riqueza de expressões. No trabalho de retomada dos cânones clássicos, há, por certo, uma tendência asséptica, como dito anteriormente, ao passo em que também há o estudo desses clássicos. Isso será algo considerado pouco produtivo alguns séculos futuros, conforme será visto mais adiante nesta pesquisa.

Nesse quadro asséptico no qual se desenha a escrita na Modernidade, também se percebe uma preocupação com a otimização de esforços e de tempo, uma certa *economia* de tempo e de trabalho, conforme Comenius em sua *Didática Magna*. Para ele, a escrita deveria ser ensinada às crianças juntamente com a leitura, pois isso pouparia desgaste. Além desse argumento proposto pelo escritor checo, as matérias deveriam ser ensinadas de forma simultânea, visto que têm

interrelações umas com as outras, o que facilitaria o entendimento por parte dos alunos. Uma das questões apontadas por ele como responsável pelo fracasso do ensino está justamente na separação feita entre as matérias de estudo. A proposta comeniana anuncia a tendência na direção ao que mais tarde será intensamente defendido no campo educacional: a *interdisciplinaridade*<sup>111</sup>. No Quadro 40, trago dois excertos em que Comenius trata do tema da escrita: no primeiro, ao criticar o ensino realizado nas escolas, aponta a simultaneidade como solução eficaz; no segundo, reforça a importância de ensinar concomitantemente a leitura e a escrita, argumentando que isso poupa esforço e tempo. Além disso, Comenius traz a questão do estímulo como um elemento que vem a facilitar o processo de ensino. Assim como no modelo jesuíta, o comeniano direciona as práticas escriturais ao ensino, com pouca preocupação com o aspecto inventivo. O tempo-atenção aqui já não busca mais operar uma mudança no indivíduo, equipá-lo para uma bela existência, mas volta-se para a matéria, quer seja da utilização correta e adequada da linguagem, quer seja na otimização do tempo e do trabalho, em que se aproveita cada prática para trabalhar ou desenvolver os mais variados aprendizados: tudo isso de forma estimulante ou atrativa aos alunos, como os excertos do quadro que segue.

#### Quadro 40: Princípios interdisciplinares como economia de tempo e de esforço

5. Terceira: as disciplinas, que por natureza são conexas, eram ensinadas sem atender às suas relações mútuas, mas mantendo-as separadas. Por exemplo: àqueles que principiavam a estudar os primeiros elementos das línguas, ensinava-se apenas a ler, deixando-se para alguns meses depois o ensino da escrita. Na escola de latim, obrigavam-se os adolescentes, durante alguns anos, a combater com palavras, sem haver a preocupação de lhes ensinar coisas, de tal modo que os anos da adolescência se gastavam todos nos estudos da gramática, deixando-se os estudos filosóficos para uma idade mais avançada. De igual maneira, obrigavam-se apenas a aprender, e nunca a ensinar. Embora todas essas coisas (ler e escrever, palavras e coisas, aprender e ensinar) devam ser feitas tão simultaneamente como, quando se anda, se levantam e se abaixam os pés, quando se conversa, se ouve e se responde, quando se joga a bola, se atira e se recebe, como vimos já atrás, nos seus devidos lugares. (COMÊNIO, 2015, p. 275).

II. *Juntar a leitura e a escrita.* 46. Também os exercícios de leitura e de escrita se farão sempre juntos, com grande economia de tempo e de fadiga. Na verdade, é quase impossível excogitar para os alunos do a b c um estímulo ou um atractivo mais forte do que mandar-lhes aprender as letras, escrevendo-as. Com efeito, porque é quase natural às crianças quererem pintar, deleitar-se-ão com este exercício; entretanto, a sua força imaginativa desenvolver-se-á duplamente. Assim, mais tarde, quando souberem ler correntemente, exercitem-se naquelas matérias que posteriormente terão de aprender, por exemplo, naquelas matérias que inculcam o conhecimento das coisas, a moral e a piedade. Assim, quando principiam a aprender a ler o latim, o grego e o hebraico, constituirá uma economia de tempo e de fadiga repetir as declinações e as conjunções, fazendo-as reler e copiar muitas e muitas vezes, até que os alunos as saibam ler e escrever, conheçam o significado das palavras com segurança e, finalmente, saibam formar bem as desinências. Eis, portanto, neste caso, um quádruplo fruto de um só e mesmo trabalho! Poderá, a seguir, em qualquer género de estudos, aplicar-se este utilíssimo método de economia de tempo e de fadiga, de tal maneira que todos os frutos que se recolhem da leitura, a pena os transforme num corpo, como diz Séneca; ou, como escreve Santo Agostinho de si mesmo, para que progredindo escrevamos, e escrevendo progredimos. (COMÊNIO, 2015, p. 296-297).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

<sup>111</sup> Esse tema será tratado no capítulo 1.4: *Das tecnologias da aula*.

Comenius atribui demasiada importância a que se ensinem as crianças através de um método que poupe tempo e energia, que seja eficaz e que também seja agradável às crianças. Já no início de seu tratado, aponta que o propósito de sua Didática é “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil”. (COMÊNIO, 2015, p. 44). Mais adiante, Comênio (2015, p. 45) diz que seu método universal irá ensinar “sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros”. O prazer aqui está relacionado ao estímulo, a algo atrativo a ser ofertado como proposta de trabalho, de estudo ou atividade aos alunos. A preocupação em tornar mais prazeroso às crianças evidencia a preocupação com que as crianças aprendam. É importante lembrar que Comenius propõe uma educação universal e nesse quadro universalizante é preciso pensar em estratégias pedagógicas que atendam ao largo escopo proposto: a atenção aqui estava menos voltada à criança do que com o efeito do trabalho pedagógico. Comenius, dessa forma, apresenta um conjunto de propostas inovadoras em seu tempo, como a alfabetização em língua materna, democratizando o acesso à leitura e à escrita e a utilização do que hoje chamamos de livro didático, com imagens e capas atraentes.

Se a proposta comeniana está centrada no método de ensino, Rousseau colocará o *interesse* na centralidade da relação pedagógica, tornando-o responsável pelo aprendizado do aluno. É um deslocamento importante que se dá na apresentação do mundo e na condução das condutas no tempo-atenção da aula da tradição da modernidade sólida. O interesse, pois, que fará com que o aluno aprenda, e não os materiais que se colocam à sua disposição: o prazer, a liberdade, o bem-estar e o interesse são imprescindíveis no processo formativo das crianças e jovens na proposta educativa rousseauiana, conforme os excertos do Quadro 41.

#### Quadro 41: Desejo e interesse em aprender

Cuida-se muito de descobrir os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas e mapas; fazem do quarto da criança uma tipografia. Locke quer que ela aprenda a ler com dados. Não vos parece uma bela invenção? Que lástima! Um meio mais seguro, e que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dai à criança esse desejo e deixai de lado vossas escrivatinhas e vossos dados. Qualquer método será bom. (ROUSSEAU, 1979, p. 86).

O interesse imediato, eis o grande móvel, o único que leva longe e com segurança. Emílio recebe às vezes, de seu pai, de sua mãe, de seus parentes, de seus amigos, bilhetes convidando para um jantar, um passeio, um convívio, uma festa pública. Esses bilhetes são curtos, claros, bem escritos. É preciso encontrar alguém que os leia; esse alguém ou não se encontra sempre à mão ou devolve à criança a mesma má vontade que dela recebeu na véspera. Assim se perde a oportunidade. Lêem-lhe finalmente o bilhete, mas já é tarde. Ah, se ela soubesse ler sozinha! Outros bilhetes acontecem: são tão curtos, o assunto é tão interessante! Ela gostaria de decifrá-los; e ora encontra auxílio, ora recusa. Esforça-se, decifra finalmente metade de um bilhete; trata-se de ir amanhã comer um bolo... não sabe onde nem com quem. Que esforços faz para ler o resto! Não creio que Emílio precise de escrivatinha. Falarei agora da caligrafia? Não, tenho vergonha de tratar dessas tolices num tratado da educação. (ROUSSEAU, 1979, p. 86).



Acrescentarei apenas umas palavras que constituem uma máxima importante: de costume se obtém mais seguramente e mais depressa o que não se tem pressa de obter. Tenho quase certeza de que Emílio saberá perfeitamente ler e escrever antes dos dez anos, precisamente porque me importa muito pouco que o saiba antes dos quinze. Mas preferiria que nunca soubesse ler a pagar essa ciência pelo preço de tudo o que lhe possa torná-la útil. Que lhe adiantará a leitura quando lha tiverem tornado desagradável. Para sempre? *Id imprimis cavere oportebit, ne studia, qui amare nondum potest, oderit, et amaritudinem semel perceptam etiam ultra rudes annos reformidet.* (ROUSSEAU, 1979, p. 86).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

No primeiro excerto, o pensador francês explicita que é o desejo o grande responsável pela aprendizagem da criança, e não os recursos que se colocam à sua disposição. No segundo excerto, é o interesse que irá conduzir a criança por um caminho seguro e adiante; ou seja, um caminho não previamente prescrito. Ainda no que diz respeito à escrita, menciona a preocupação com a caligrafia como uma tolice, um tema insignificante frente a amplitude do que discute em seu Tratado, apontando um outro deslocamento com relação a Comenius, que argumenta sobre a importância desse exercício<sup>112</sup> para a memorização da matéria ensinada, para a habilidade de escrever mais rapidamente - o que será bom para os negócios futuros - e para a comprovação aos pais das crianças do trabalho realizado em aula. Por fim, Rousseau traz a questão do tempo, da pressa com que se querem fazer com que as crianças aprendam a ler e a escrever, comprometendo, dessa forma, que o desejo, o interesse pela matéria, que seria natural às crianças, se perca de maneira definitiva e para sempre. Esse é um deslocamento importante ao olharmos para a aula dos colégios jesuítas e da pedagogia de Comenius para a proposta rousseauiana, que traz o desejo, o interesse da criança como um elemento crucial da relação pedagógica.

Noguera-Ramirez (2011) esclarece que embora a referida obra não consista em um tratado de pedagogia ou de educação, mas de “um texto filosófico ao modo antigo, quer dizer, escrito como um texto literário, uma espécie de romance onde a vida de Emilio se confunde com sua educação” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 150), é um livro que trata dos conceitos de educação e infância com um sentido moderno. Isso, argumenta Noguera-Ramirez (2011, p. 152), porque “estabelece uma nova forma de educação, condução, direção (governo) do ‘homem’, fundamentada nas ideias de natureza, liberdade e interesse (ou desejo) do agente que aprende (a criança) em um ‘meio’ especialmente adaptado para tal fim”. Daí a afirmação de que Emilio inaugura a *governamentalidade liberal* no saber pedagógico. O pensamento pedagógico moderno foi

<sup>112</sup> “Não é sem razão que aconselhamos que todas as crianças copiem com a sua própria mão, o mais asseadamente possível, os seus livros impressos. Efectivamente: 1. Este trabalho serve para imprimir tudo mais profundamente na memória, pois ocupa os sentidos durante mais tempo, nas mesmas matérias. 2. Com este exercício quotidiano de escrita, as crianças adquirirão o hábito de escrever caligraficamente, rapidamente e ortograficamente, hábito muito necessário para os estudos ulteriores e para os negócios da vida. 3. Para os pais, será um argumento evidéntissimo de que, na escola, os seus filhos se ocupam daquilo de que devem ocupar-se, e poderão mais facilmente julgar do aproveitamento dos filhos e até quanto estes acaso os superam a eles mesmos”. (COMÊNIO, 2015, p. 434-435).

fortemente influenciado pelas ideias rousseauianas de educação, “oferecendo à tradição pedagógica alguns novos ‘mitos’ (a bondade da infância, a não-intervenção educativa etc.) [...], propondo uma nova concepção da infância e uma nova atitude pedagógica, seja pelos temas profundamente inovadores que veio introduzir no debate educativo”. (CAMBI, 1999, p. 354).

É importante ressaltar que a governamentalidade liberal no âmbito educacional, ou uma educação liberal, não é uma liberdade total, mas regulada: uma forma de “governar os indivíduos mediante a produção e regulação da sua liberdade [...]; educar menos para educar mais. E na educação de Emílio, educar (governar) menos quer dizer intervir diretamente menos, fazer menos para que o outro faça mais. A educação liberal é uma economia da educação”, diz Noguera-Ramirez (2011, p. 166).

Não obstante o prazer, o desejo, o interesse delineiem as propostas pedagógicas aqui analisadas, o exercício da escrita não aparece como tal; é uma atividade, um exercício que não tem a intenção de provocar mudança no modo de ser daquele que escreve; mas que toma a palavra por seu aspecto redundante que retorna ao cânone, ao modelo, ao já traçado, já dito. Essa escrita *asséptica*, como os aparelhos que mantêm ativas as funções vitais de um corpo cuja morte cerebral já fora anunciada; uma escrita que não deixa espaço para o arriscar-se e, com isso, promover algo outro além do que está conformado a um padrão aceitável da linguagem. Uma adequação *plagiária*, como diz Barthes (1987, p. 11), que copia “a língua em seu estado canônico, tal como foi fixada pela escola, pelo uso correto, pela literatura, pela cultura”. Porém não sobra espaço para o tensionamento, para o encontro desconfortável entre uma margem sensata e outra móvel, “onde se entrevê a morte da linguagem”. (BARTHES, 1987, p. 11).

A escrita proposta pela escola moderna, pois, não expõe seus alunos à experiência de jogarem-se àquela margem capaz de *matar a linguagem*, romper com os padrões binários em que só é possível movimentar-se ou em *um* ou em *outro*: ou no *certo* ou no *errado*, não deixando brechas para o *entre*, para uma outra forma de pensar a escrita e, com isso, pensar a si mesmo e a vida de outras maneiras. Somos tributários dessa opção pelos respiradores artificiais que colocam a língua e a linguagem sob o jugo da norma, da prescrição e do controle, sendo que a preocupação ética é substituída pela preocupação meramente instrumental. Se observarmos os textos realizados pelas crianças e adolescentes nas escolas ou dos estudantes nas instituições de ensino superior no presente, vemos o quanto essa *não-ousadia* é forte e marcante nas escritas. As fórmulas, as prescrições, as regras aprisionam a escrita em um lugar confortável, também, para aquele que escreve, pois se o texto está de acordo com o que já acordado no meio escolar e acadêmico, não há com o que se preocupar; a aceitação estará a um passo de estar garantida, assim como a aprovação, a boa nota, o bom parecer. Incluo aqui esta minha própria escrita, que tenta manter-se fiel às normas

(espaço 1,5 entre linhas; fonte 12; sobrenome do autor em letra maiúscula, seguido de ano de publicação e página, em se tratando de citação incluída no parágrafo, etc.) e que, ao mesmo tempo, se vê sufocada pelos parênteses e recuos, e busca, de alguma maneira, desligar os aparelhos para jogar-se ao abismo do *não-conhecido*. Como pensar a escrita para além de um caráter pragmático, utilitário, prescritivo, ou como uma habilidade, tal como essa redução contemporânea? Eis um desafio e, ao mesmo tempo, um convite que se nos coloca este momento: pensar a escrita como um ato de coragem capaz de desacomodar “modos de leitura a ponto de convertê-los em eclosão de uma justa vontade de escrita em nós”, como defendem Garcia e Aquino (2020, p. 16).

Retorno, então, às obras analisadas, e tomo a escrita conjecturada como uma *habilidade*: algo que aparece em *Sobre a Pedagogia*, de Kant (século XVIII) e que irá permear a aula moderna a partir de então, ganhando relevado destaque nas práticas pedagógicas contemporâneas<sup>113</sup>. Por habilidade, Kant (Quadro 42) compreende que, juntamente à prudência e à moralidade, é constitutiva da educação prática. “A habilidade (*Geschicklichkeit*) é a capacidade da realização instrumental dos fins, isto é, a capacidade de concretização dos fins idealizados pela liberdade, pela razão. [...] formação pragmática útil, mas para os fins da razão”. (SCHULZ, 2016, p. 659). Daí que para Kant a habilidade se dá em base sólida em que irá, paulatinamente, se constituir num hábito de pensar, sendo o elemento crucial do caráter humano. Percebe-se, pois, que por ser a escrita uma habilidade, e esta, essencial à constituição do caráter humano, é de relevante importância à formação moral do estudante. E será ela a responsável por desenvolver no aluno o hábito de pensar. Apesar de atribuir importância à leitura e à escrita, no entanto, o referido texto não adentra nos detalhamentos pedagógicos, diferentemente das demais obras discutidas até aqui, pois Kant ocupa-se, nesse opúsculo, em tratar da educação de maneira ampla, colocando a formação moral como a grande chave para o processo formativo da humanidade: a “formação *moral* lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana”. (KANT, 1999, p. 35).

#### Quadro 42: A escrita como uma habilidade infinita pelos seus fins

Algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar queridos. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins. (KANT, 1999, p. 26).

Pertencem à educação prática: 1. a habilidade; 2. a prudência; 3. a moralidade. No que toca à *habilidade*, requer-se que seja sólida e não passageira. Não se deve mostrar ares de quem conhece algo que não se possa depois traduzir em ações. A habilidade deve, antes de mais nada, ser bem fundada e tornar-se pouco a pouco um hábito de pensar. É o elemento essencial do caráter de um homem. A habilidade é necessária ao talento. (KANT, 1999, p. 85).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

<sup>113</sup> Saliento que a habilidade compreendida por Kant está relacionada à moralidade, ao caráter, o que difere das *práticas pedagógicas inovadoras*, que trazem a habilidade como algo a ser desenvolvido no processo pedagógico e cujo fim reside no investimento no próprio indivíduo para que esteja apto para o mundo flexível do mercado.

O ousado projeto pedagógico de Kant atribui à educação a tarefa de desenvolver as disposições naturais humanas, num processo paulatino e progressivo “que há de se desenvolver de forma cosmopolita ao propósito de alcançar um fim: o esclarecimento, a moralização. A geração presente depende da anterior e a geração do futuro da presente”. (SCHULZ, 2016, p. 660). A ousadia a que me refiro não é a de propor um método pedagógico capaz de ensinar tudo a todos, como queria Comenius, mas está na construção de um “estado perfeito da civilização”. (KANT, 1999, p. 12).

A moral é retomada por Herbart, no início da centúria seguinte, em uma proposta menos universalista do que aquela conjecturada por Kant. No Livro Primeiro da sua *Pedagogia geral*, Herbart argumenta que a “finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do *livre arbítrio* (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da *moral*. Estas duas rubricas desde logo se impõem à mente da pessoa que se limite a recordar os mais conhecidos pensamentos de ética”. (HERBART, 2003, p. 47). Em sua concepção pedagógica, Herbart aponta três formas de ensino: o descritivo, o analítico e o sintético. O ensino descritivo busca alargar o círculo de experiência e de convívio do aluno, por meio da descrição da “região mais próxima”, simbolizando de maneira descritiva “tudo o que for suficientemente *semelhante* e ligado a tudo o que o jovem até então observou”, sendo difícil precisar seu alcance tendo em vista que este “modo de ensino conhece *só uma lei: descrever, de forma que o educando julgue ver*”. (HERBART, 2003, p. 97). O ensino analítico decompõe o geral em partes específicas, atingindo o espectro do geral visto que “é do geral que o específico se compõe [...]”. Na medida em que o ensino analítico se eleva ao geral, facilita e fomenta toda a espécie de *juízos*”. (HERBART, 2003, p. 99). Porém, Herbart aponta que todas as benesses desse tipo de ensino estão condicionadas às próprias limitações decorrentes do círculo de experiência e convívio e das descrições realizadas, e diz que “a análise tem de tomar a matéria tal como a encontra [...]; é necessário *apresentar o autêntico*. Só o ensino sintético, que constrói a partir das suas próprias pedras, é o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige”. (HERBART, 2003, p. 100-101). O ensino sintético deve atender a dois objetivos, argumenta: fornecer os elementos e organizar suas interligações.

Sem a síntese, o método fragmenta-se e o pensamento não pode atingir a formação múltipla, de maneira coesa e ordenada. Faltando a ideia do todo, a educação perde-se em fragmentação. A síntese combinatória provoca, desse modo, a plasticidade do espírito de maneira tal que suas disposições são despertadas e, ancoradas no princípio da multiplicidade, orientadas para diferentes direções. Sendo assim, a ‘agilidade do espírito’ precisa ser exercitada desde cedo e com muita frequência ainda na formação da infância. (DALBOSCO, 2018, p. 9-10).

Essa breve explanação sobre o entendimento herbartiano de ensino permite-nos compreender que lugar a escrita ocupa na *Pedagogia Geral*: mesmo não se dedicando à tal temática de maneira pontual, a escrita aparece na obra aqui analisada como um exercício formativo. Exercício esse resultante dos diálogos estabelecidos entre educando e educador como expressão dos *pensamentos principais*, em que *têm de provar que a alma estava mergulhada na matéria*. Esse mergulho na matéria coloca o tempo-atenção no estudo como algo crucial que contribuirá para a plasticidade do espírito. Atento para o fato que a escrita aqui está muito associada à matéria de estudo e tem um forte componente de expressão de pensamento.

#### Quadro 43: A escrita como prova de que a alma mergulha na matéria

O verdadeiro veículo do ensino analítico é o *diálogo*, iniciado e mantido mediante uma leitura livre e, se possível, realçado mediante ensaios escritos que educando e educador reciprocamente se apresentam. A leitura tem de ser feita numa língua já conhecida, devendo ter vários pontos de contacto com o educando e não despertar de si tal interesse a ponto de as numerosas interrupções (e porventura as longas digressões a que pode levar) virem a tornar-se adversas. Os ensaios não têm que ser *longos* nem artificiosos, mas devem apresentar com todo o cuidado, de forma clara e nítida, *a matéria encontrada no diálogo*, exprimindo os seus pensamentos principais de forma nítida o original. Têm de provar que a alma estava *mergulhada* na matéria. (HERBART, 2003, p. 131-132).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

No exercício genealógico na exploração da aula desde os tempos greco-romanos até o presente, pude detectar alguns princípios que irão se repetir, numa continuidade de práticas pedagógicas mais ou menos similares. No século XVIII, conforme visto anteriormente, Kant agrega à escrita uma característica que passará, mais tarde, a constituir-se como um elemento central nas práticas pedagógicas, que é a *habilidade*. Se esta, para Kant, estava vinculada à formação moral, Dewey, na primeira metade do século XX, tratará de associar a habilidade da escrita à experiência. Assim como ocorrera com Kant e Herbart, Dewey (Quadro 44) também não dedica sua atenção especificamente às práticas escriturais, pois sua discussão está para a importância da *experiência* no processo educacional. “Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa”, afirma Dewey (1976, p. 16). A grande dificuldade em relação à experiência reside em sua conexão entre as experiências presentes e as futuras. Diz o educador estado-unidense:

A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. (DEWEY, 1976, p. 16). EXCERTO IV.

Portanto, oferecer experiências ao aluno não garante a qualidade das mesmas, assim como tornar tais experiências prazerosas: é preciso mais, é preciso mobilizar esforços para que, além de

ricas, elas sirvam como uma munição, uma preparação para aquelas que terá no futuro. Percebe-se aqui o quanto o aspecto formativo, de uma formação moral, aparece em evidência aqui, o que irá esmaecer na atualidade, em nome do desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.

#### Quadro 44: Escrita e experiência

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita de geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das cousas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas? Qual, então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem. (DEWEY, 1976, p. 43).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se, em Kant, a escrita enquanto habilidade está associada à constituição do caráter humano, em Dewey a uma experiência que servirá como base para as experiências futuras, em Skinner, outro autor que toma a escrita como habilidade, há um importante deslocamento que é a ênfase na metodologia, na técnica de ensino como sendo mais importante do que o fim, do que a formação moral e ética. No excerto do Quadro 45, o psicólogo comportamentalista aponta que a habilidade de escrever corretamente não é devidamente trabalhada nas escolas porque a atenção está voltada para desenvolver questões vagas, como “educar para a vida”, por exemplo. Na obra aqui analisada, *Tecnologia do Ensino*, o autor argumenta que ensinar consiste em “arranjar contingências de reforço” (SKINNER, 1972, p. 17-18), e a aprendizagem diz respeito à mudança no comportamento. Percebe-se que na visão skinneriana, a educação não deve se ocupar com o aspecto formativo da criança ou do jovem, com os aspectos morais ou éticos, mas com o seu comportamento frente aos estímulos que lhe são ofertados e ao resultado que se espera de seu comportamento como resposta a tais estímulos. Importa ressaltar que nas práticas pedagógicas inovadoras há também uma ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento do caráter formativo da educação. A própria Base Nacional Comum Curricular não fala mais da finalidade da educação e todo o foco está nas habilidades, nas competências e nas metodologias.

#### Quadro 45: A escrita para Skinner

No terreno da ortografia, por exemplo, uma porção de tempo e energia tem sido dedicada para descobrir quais exatamente são as palavras que a criança vai usar, como se fosse um crime desperdiçar capacidade educativa ensinando desnecessariamente uma palavra a mais. Eventualmente a fraqueza da técnica emerge no disfarce de uma reformulação dos objetivos da educação. Habilidades, como escrever certo ou calcular rápido, são minimizadas em favor de proposições vagas: educar para a democracia, educar a criança como um todo, educar para a vida, e assim por diante. E o assunto fica encerrado, pois, infelizmente, estas filosofias não sugerem, por sua vez, melhorias nas técnicas. Oferecem pouca ou nenhuma ajuda no planejamento de melhores práticas nas classes. (SKINNER, 1972, p. 17-18).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Como dito anteriormente, no mesmo ano em que Skinner publica *Tecnologia do Ensino*, 1968, Paulo Freire lança a obra *Pedagogia do Oprimido*; duas concepções muito distintas sobre educação e que têm implicações fortes no contexto educacional brasileiro e latino-americano. A primeira concepção é tomada pelos governos militares, operando como importante regime de verdade para o desenvolvimento do país, pautando as políticas educacionais e os currículos brasileiros ao longo de mais de duas décadas. A outra concepção se coloca na defesa da “formação de uma consciência nacional, com vistas às transformações político-sociais de ordem estrutural [...], tendo Paulo Freire como a maior referência, compondo bases fundamentais da educação popular”. (QUISSINI, 2016, p. 67).

A concepção freiriana de educação busca uma amplitude que extrapola às metodologias, às técnicas, às habilidades: um projeto de transformação social que coloca a educação como o lugar profícuo para a conscientização do povo, do oprimido. A escrita, assim, tem um papel crucial nesse processo transformador de mundo perspectivado por Freire, que diz em seu texto *A importância do ato de ler* que a

[...] insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada desde outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, *As teses sobre Feuerbach*, de Marx, tem apenas duas páginas e meia... (FREIRE, 1989, p. 12).

A palavra, pois, para Freire, desloca a *escrita do mundo* para (re)escrever o mundo, num processo que põe a mão do educando e do educador a traçar uma realidade diversa, um mundo outro em que não haja opressores e oprimidos. Trata-se aqui de uma escrita política: “podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 1989, p. 13). Na obra analisada, *Pedagogia do Oprimido*, Freire coloca a escrita como um importante material formativo para professor e aluno, ou educador e educando, conforme o excerto do Quadro 46, quando trata dos momentos da investigação dos temas geradores<sup>114</sup>.

<sup>114</sup> “Na reorientação curricular de Paulo Freire, o processo envolvia três fases ou momentos, articulados entre si: o estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. O estudo da realidade era orientado pela problematização, partindo da história de vida dos educadores, educandos e das comunidades, envolvendo visitas, entrevistas, questionários e situações significativas para se chegar aos temas geradores. A organização do conhecimento era feita por meio da seleção das áreas do conteúdo programático, a sistematização do conhecimento já construído, a relação entre o afetivo e o cognitivo e o levantamento de hipóteses, pressupostos, noções e teorias. A aplicação do conhecimento implicava no planejamento e na implementação do programa, a reconstrução do conhecimento já construído, usando como ferramentas não só livros e materiais didáticos mas,

## Quadro 46: A escrita como formação para Freire

Desta forma, os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratadas esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem “tratados”, perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de “redução” de seu tema. No processo de “redução” deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido”. Na discussão de cada projeto específica, se vão anotando as sugestões dos vários especialistas. Estas, ora se incorporam à “redução” em elaboração, ora constarão dos pequenos ensaios a serem escritos sobre o tema “reduzido”, ora uma coisa e outra. Estes pequenos ensaios, a que se juntam sugestões bibliográficas, são subsídios valiosos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos “círculos de cultura”. Neste esforço de “redução” da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. (FREIRE, 1987, p. 66).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A escrita, decorrente da pesquisa em torno dos temas geradores, não deve ser limitada a esquemas, pois perderiam sua riqueza, se esvaziariam de sua força *na estreiteza dos especialismos*. É por meio de ensaios escritos que Freire propõe que o material pesquisado tome a forma material, operando como importantes ferramentais para a formação de educadores-educandos. É importante mencionar a forte inserção de Paulo Freire na educação popular<sup>115</sup>, em que a alfabetização de adultos toma relevado destaque. Não é demais lembrar que para Freire a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo que a importância de ler tem um grande valor político de emancipação. A palavra, nessa perspectiva nunca é neutra; é sempre política.

No início da década seguinte à publicação de Freire, o psicólogo suíço Jean Piaget publica seu opúsculo *Para onde vai a educação*, em que, na primeira parte faz uma retrospectiva que busca chamar a atenção dos problemas decorrentes das tendências educacionais de então e propõe considerações voltadas ao futuro da educação. A segunda parte da obra trata do direito à educação presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem proposta pela Organização das Nações Unidas em 1948, em que o pensador tece algumas considerações bastante relevantes ao campo educacional. Nesses ensaios pedagógicos, Piaget trata da educação como um tema amplo e que visa ao desenvolvimento pleno da criança, abrangendo as funções mentais; à aquisição do

---

igualmente, a leitura do mundo vivido, visando à transformação, no processo, do educador e do educando”. (GADOTTI, 2013, p. 161).

<sup>115</sup> “Paludo (2001) salienta que o movimento de educação popular na década de 1960 foi viabilizado no contexto brasileiro em razão de diversos fatores: descrença na escola pública, disseminação de debates sobre cultura popular e democratização da cultura, declaração do compromisso governamental com reformas de base, crescimento das organizações de base, surgimento dos movimentos de cultura popular, do movimento de educação de base, dos centros populares de cultura e criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). [...] Tratava-se, portanto, de um movimento que não se constituía somente na (e para a) esfera educacional, e sim na sociedade e para a sociedade, diretamente ligado a um movimento mais amplo, com vistas à sua transformação estrutural. Em decorrência, pela primeira vez se compôs, com densidade, uma pedagogia cujas bases se fundamentavam na centralidade das classes populares: a pedagogia libertadora de Paulo Freire”. (QUISSINI, 2016, p. 67-68).



conhecimento; aos valores morais e a adaptação à vida social. Há aqui um deslocamento em termos de concepção de Freire e Piaget: enquanto o primeiro busca a transformação social por meio da educação, o segundo busca a adaptação social. A escrita não ocupa lugar privilegiado nesse opúsculo e é referenciada quando trata do direito à educação, afirmando que o mesmo deve ir muito mais além do que assegurar a possibilidade de leitura, de escrita e de cálculo, conforme o excerto do Quadro 47.

#### Quadro 47: A escrita como um direito

Afirmar o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, exactamente, garantir para toda a criança o pleno desenvolvimento das suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até à adaptação à vida social actual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação – levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo – de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, em vez de deixar que se desperdicem importantes fracções e se sufoquem outras. (PIAGET, 1990, p. 53).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Com os excertos apresentados e as análises feitas tomando a escrita na aula e seus efeitos de subjetivação, há um deslocamento da escrita enquanto um exercício que busca uma relação do sujeito para consigo próprio, na constituição de uma bela existência (como na tradição greco-romana) ou como decifração de si (na aula da tradição pastoral-cristã), para uma escrita limpa e que se reduz à habilidade. É importante ressaltar que no cenário brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que regulamenta a educação nacional até o ano de 1996, compreende o ensino do Português associado à “comunicação e expressão, onde se tem forças circulando que deslocam do trabalho com textos literários para o uso com textos do ‘cotidiano’, tais como revistas, histórias em quadrinhos, etc. Assim, a escrita vai sendo reduzida à questão da eficiência comunicativa” (SCHULER, 2017, p. 237), produzindo práticas de aula que tomam a escrita pelo seu aspecto funcional, subtraindo-lhe a potência de produção de pensamento. “Esses processos vão produzindo existências, pois partem de um mundo dado a ser registrado pela escrita, de modo útil. Já a LDB de 1996, a qual traz algumas perspectivas sócio-interacionistas e sócio-históricas quanto à linguagem, a escrita ainda é pontuada pela perspectiva da expressão”. (SCHULER, 2017, p. 237).

Ao caráter pragmático e utilitário, na qual se foi, paulatinamente, encaixando a escrita e a leitura a partir da modernidade sólida, juntar-se-á, na liquidez contemporânea, todo um discurso de ordem empresarial, em que as tecnologias digitais e a inovação operam como valiosos recursos enunciativos, conforme o próximo subcapítulo.

#### 4.2.4 A escrita *prosumer* na aula das Práticas Pedagógicas Inovadoras

Conforme o subcapítulo anterior, a escrita perde sua força vital ou deixa de ser uma força e passa a ser um instrumento de expressão e uma habilidade. Nas aulas atuais, ler e escrever são duas habilidades consideradas importantes, mas que necessitam de ser adequadas às demandas contemporâneas, cujas práticas voltam-se para o trabalho colaborativo e a resolução de problemas. Além disso, tais práticas inovadoras devem adequar-se a um novo perfil de alunos, compreendidos como *nativos digitais*. Nesse quadro, abdica-se da potência da palavra para torná-la um instrumento de adequação a um mundo pautado pela velocidade e pelo consumo: “escreve-se para identificar, classificar, representar, explicar. A escrita continua sendo operada como um comprovante da eficácia da escola e como fixação identitária”. (SCHULER, 2017, p. 241). A criatividade, fortemente clamada na retórica atual, pouco diz da tecitura ruminada de um texto *por vir*, operando como mais uma dentre as tantas habilidades exigidas pelo mercado. É nesse contexto que se inserem propostas que buscam “encorajar educadores a também ensinar aos alunos como se engajar criativamente com textos”. (JENKINS, 2012, p.13). A grande capacidade esperada dos alunos hoje é a de articular saberes para solucionar problemas, conforme o excerto do Quadro 48.

#### Quadro 48: A escrita como habilidade às demandas profissionais

[...] a trilogia das habilidades ler, escrever, contar, que fundou a escolaridade obrigatória no século XIX, não está mais à altura das exigências da época atual porque a realidade de hoje tornou-se muito mais complexa e, de modo recursivo, e as demandas profissionais também. Assumir o desafio da *construção de competências* significa, em outras palavras, oferecer um espaço propício à capacidade de articular saberes/habilidades para o enfrentamento de uma situação problema, e esta é uma construção intransferível e particular (ARRUDA; LISBOA, 2015, p. 100).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Como a resposta adequada à alardeada crise educacional no presente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) se constituem importantes ferramentas nas práticas pedagógicas inovadoras. Com a *doxa* de que os alunos deste tempo são *nativos digitais* e seu interesse está voltado a atividades cuja tônica esteja no movimento, na interatividade, parece não restar dúvidas quanto à importância da utilização dos dispositivos tecnológicos na aula. Isso nos leva a pensar que todas as crianças nascidas após a década de 1990 são nativos digitais; certamente uma realidade para alguns, não para todos. Com a crise sanitária provocada pelo Covid-19, desenhou-se um quadro outro no que se refere ao acesso e uso de tais dispositivos. Pude observar uma série de iniciativas por parte de escolas, professores, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais, de procurar, durante o período de confinamento, levar a um grande contingente de estudantes, atividades e materiais didáticos em papel, a fim de que tais crianças e adolescentes

não ficassem tão excluídos do que se desenvolvia nas *aulas online* em diversos municípios portugueses e brasileiros. Ainda nesse aspecto, é importante ressaltar que a posse ou acesso a celular ou computador não necessariamente significa domínio dos diversos recursos que tais aparelhos oferecem: muitas crianças e adolescentes apenas dominam alguns aplicativos, como *Whatsapp*, por exemplo, ou redes sociais, especialmente *Facebook*, não conseguindo utilizar um editor de texto<sup>116</sup>. Crianças e jovens nascidos num mundo informatizado, mas que não fazem parte dele.

Ao analisar a obra *Educação fora da caixa*, um dos conceitos operados parece-me bastante pertinente para pensar algumas propostas educacionais contemporâneas no âmbito da escrita, que é o que se refere a um novo tipo de consumidor: o conceito *prosumer*, definido como “um sujeito ativo que cria novos conteúdos e os compartilha nas redes digitais”. (FONSECA *et al*, 2008, s/p). Cunhado pelo escritor estado-unidense Alvin Toffler em seu *best seller A terceira onda*, publicado em 1980, o neologismo provém da junção de dois vocábulos da língua inglesa: *producer* e *consumer* (produtor e consumidor). De acordo com Fonseca *et al* (2008, s/p), os *prosumers* se caracterizam como “consumidores engajados no processo de co-produção de produtos, significados e identidades. São consumidores proativos e dinâmicos em compartilhar seus pontos de vista. Eles estão na vanguarda em relação à adoção de tecnologias, mas sabem identificar valor nos produtos escolhidos”. Com o crescente borramento de fronteiras entre diversos campos epistemológicos, por um lado, e a demasiada inserção de conceitos advindos, primeiramente das chamadas ciências *psi*, posteriormente da economia e da administração e, mais recentemente, da comunicação e do *design* no campo da educação, o termo insere-se na nova gramática educacional contemporânea, sendo fortemente operado a partir de todo um léxico empresarial nesse contemporâneo neoliberal.

O conceito *prosumer* perpassa o capítulo *O compartilhamento do conhecimento por meio das TICs: o letramento midiático e digital e as narrativas transmídia aplicadas à educação*, do terceiro volume da série *Educação fora da Caixa*, em que os autores apontam a importância em se tomar os exemplos interativos midiáticos para promover o letramento dos estudantes em sala de aula. Dessa forma, Schimmelpfeng, Souza e Ulbricht (2017, p. 134) propõem “a aplicação de estratégias utilizadas em projetos transmídia realizados por grandes conglomerados de mídia” no campo educacional. Segundo os autores, esses projetos permitem com que os expectadores possam ampliar seu repertório, “transitando por outros produtos midiáticos”, aprofundando, assim, a “narrativa principal”. Além disso, os autores (2017, p. 137) apontam que o uso de plataformas e narrativas transmidiáticas concorrem para proporcionar “experiências do universo de fãs”. Não obstante

---

<sup>116</sup> Em minha experiência enquanto professora da rede pública do município de Porto Alegre, atuando em escolas da periferia do referido município, observei que embora grande parte dos alunos tivessem acesso a celular e mesmo a algum computador em suas residências e pudessem acessar a internet em espaço escolar, em virtude da rede Wifi ofertada pela prefeitura, eles, em sua quase totalidade, não sabiam utilizar ferramentas básicas, como editor de texto, por exemplo.

lançar mão das mais variadas formas de recursos no ambiente áulico seja de relevante importância para promover práticas de leitura e de escrita, não se pode desconsiderar que

[...] as plataformas digitais estão organizadas de modo a fragmentar a leitura, dada a facilidade com que, por meio de um simples clique ou toque, passamos quase instantaneamente de um conteúdo a outro totalmente diferente, além de bombardearem o leitor com uma enxurrada de estímulos audiovisuais e informações de ordem diversa, mas sobretudo publicitárias. Tal fragmentação favorece uma leitura desatenta e empobrecida do ponto de vista de uma elaboração crítica, aspecto que ganha ainda mais força com a facilidade de exposição simultânea do leitor a diferentes telas, deslocando sua atenção em curtos intervalos de tempo entre, por exemplo, o smartphone, o laptop, o tablet e a televisão. (CAMPOS; LASTORIA, 2020, p. 4).

Cabe problematizar, portanto, todo um conjunto argumentativo que coloca na inserção, cada vez mais frequente, de práticas midiáticas e interativas na sala de aula atual como uma grande alternativa para romper com a aula tradicional, vindo a contribuir para a dispersão e a fragmentação.

#### Quadro 49: A escrita *prosumer*

[...] a “grande sacada” desses projetos está em permitir que os expectadores de determinada narrativa, expandam seus universos, transitando por outros produtos midiáticos (um filme, por exemplo, que também lança HQs, web séries, games etc), possibilitando aos fãs daquela narrativa, uma imersão profunda em que o acesso a essas novas narrativas permita um aprofundamento da narrativa principal. (SCHIMMELPFENG; SOUZA; ULBRICHT, 2017a, p. 134).

Jenkins (2009) determina o conceito de narrativa transmídia como a produção de conteúdos a partir de uma “nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento”. [...] Assim, uma história transmídia se desenvolve através de múltiplos suportes midiáticos, com diversos novos textos surgindo (seja ele distribuído pelos responsáveis pelos conteúdos ou pelos fãs dessa história), o que traz uma contribuição diferente e valiosa para o todo. Elas podem ser exploradas em multiplataformas (como em um filme, ser expandida para a televisão, novelas e HQ; games, webséries e outras possibilidades). Como exemplos clássicos da construção de narrativas transmídia, temos a narrativa de Matrix, com 3 filmes que emplacaram bilhões de dólares em bilheteria nos cinemas e diversos outros produtos. A franquia Matrix trabalhou com um engajamento direcionado ao universo dos fãs da obra. Uma obra multimidiática, com diversos produtos que permitiram e estimularam a criação de novas narrativas por parte dos fãs e, a interação entre eles, se aprofundando nesse universo expandido. (SCHIMMELPFENG; SOUZA; ULBRICHT, 2017a, p. 134-135).

Em um universo em que se utiliza de construções narrativas, direcionadas para conhecimento e produção de conteúdos, as estratégias de narrativas transmídia podem ser aplicadas à educação. Segundo Scolari, as práticas transmídia estão mudando os caminhos das análises de pesquisadores e educadores: a alfabetização midiática não pode ser limitada a uma análise crítica da produção ou a linguagem dos meios de comunicação. O antigo consumidor de mídia é agora um prosumer (produtor + consumidor), um sujeito ativo que cria novos conteúdos e os compartilha nas redes digitais (SCOLARI, 2014, tradução nossa). Para além de uma abordagem diferenciada em relação à produção de conteúdos, Scolari, aborda sobre como a educação também precisa ser atingida pelo conceito de *prosumer* (Jenkins, 2009), articulando a utilização das plataformas e narrativas transmidiáticas para promover experiências do universo de fãs, como a criação e o compartilhamento de conteúdos a partir do universo educativo presente na rede. (SCHIMMELPFENG; SOUZA; ULBRICHT, 2017a, p. 137).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A leitura e a escrita aparecem aqui como mais um produto a ser consumido em que o aluno é um consumidor nesse grande mercado global em que a aula é apenas mais uma dentre as muitas

ofertas disponíveis. Se o *tempo-atenção* do estudo exige um demorar-se, um aprofundamento com a palavra, numa conversação consigo, “os meios audiovisuais e interativos solicitam e incitam outras disposições corporais e subjetivas, bem distintas daquelas que são postas em prática pela leitura e a escrita” (SIBILIA, 2012, p. 90), ao que chamo de *tempo-interesse* do estudante. Não obstante, poderíamos pensar que o interesse não pergunta ao estudante, mas busca capturar sua atenção, visto que ele passa a ser tomado como um consumidor. Portanto, poderíamos ir mais adiante e pensar que o deslocamento do *tempo-atenção* do estudo para o *tempo-interesse* do estudante opera na captura da atenção desse último. Daí que a problemática da desatenção e da apatia na aula contemporânea é um efeito de subjetivação das práticas pedagógicas inovadoras que tem na hiperatividade um de seus eixos. “Aparentemente opostas, portanto, a apatia e a hiperatividade seriam dois efeitos complementares da saturação contemporânea: resultados do contato com um meio evanescente em que tudo acontece vertiginosamente, sem deixar marcas”. (SIBILIA, 2012, p. 91). O aluno-consumidor consome opinião, não um pensamento ruminado, porque o funcionamento dessas mídias é por super aceleração, em que a aula deve tratar conteúdos que atendam aos “interesses dos alunos agora consumidores”. E o modo de ser passivo é justamente essa super aceleração que está sempre produzindo, que não para e que compete consigo mesmo, nessa *stultitia* contemporânea.

O *tempo-interesse* toma a escrita desde sua aplicabilidade prática, quer seja no contexto comunicacional, quer seja nas práticas escolares, em que a interatividade dinâmica e acelerada concorre com os apelos midiáticos, cada vez mais presentes nos contextos educacionais. Nessa tensão que opera entre o que é interessante e desafiador para os alunos e a exigência imposta pelos *rankings* avaliativos, buscam-se por práticas pedagógicas inovadoras capazes de dar conta da problemática que atravessa a aula na Contemporaneidade. O regime discursivo que traz como uma verdade a escrita deficitária, o vocabulário restrito, o desinteresse dos alunos, aliados à pouca habilidade dos professores em lidar com as tecnologias digitais formam um conjunto de condições de possibilidade para que as soluções advindas de outros campos apresentem-se como as únicas possíveis.

Quadro 50: Quadro-resumo do capítulo 4.2

**Da escrita como experiência de si à escrita *prosumer***

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Papel ou função da escrita</b>	<p>Para Platão, a escrita, sendo um simulacro, afasta da verdade; em Sêneca e Quintiliano, a prática da escrita constitui-se como um exercício para atingir a verdade. Esse é um grande deslocamento. Vale lembrar que a escrita, nos tempos de Platão, era privilégio de poucos.</p> <p>A escrita é conjecturada como importante percurso de elaboração para tomar os discursos compreendidos como verdadeiros e transformá-los em princípios de ação, que é a <i>askesis</i>, para Sêneca, Quintiliano, Plutarco.</p> <p>Para Sêneca, Quintiliano, Plutarco, a escrita é um exercício importante para o sujeito estabelecer uma relação de verdade para consigo mesmo; cuidar de si, por meio de notas com pensamentos importantes ou de cartas.</p> <p>O método aparece como algo importante em Quintiliano.</p>	<p>Conhecer a si mesmo; a escrita se torna confessional em que o sujeito busca uma verdade oculta dentro de si, ao mesmo tempo em que busca a negação de si próprio em nome de valores superiores.</p> <p>Escritas autobiográficas que conduzem ao conhecimento de si: saber o que se é para deixar de ser o que se é em direção a Deus.</p> <p>Surgimento de uma escrita que empenha a palavra presente sobre as ações futuras: a promessa já não basta (Regra de São Bento).</p> <p>O método aparece como algo importante, especialmente em Hugo de São Vitor e São Tomás de Aquino.</p>	<p>A escrita nas escolas jesuítas está fortemente atravessada pelo resultado, pela correção gramatical, pela adequação linguística. A gramática tem um forte peso na aula da Companhia de Jesus.</p> <p>Escrever bem; corretamente, respeitando os preceitos; vigilância sobre o que é escrito.</p> <p>Aparecem os princípios interdisciplinares como economia de tempo e de esforço (Comenius), assim como escrever corretamente; ensinar leitura e escrita simultaneamente.</p> <p>Rousseau aponta o interesse da criança como algo fundamental à aprendizagem. Aprender a escrever não pode ser forçado, deve ser naturalmente desejado pelo aluno, respeitando o seu ritmo, seu tempo próprio. Aqui se percebe um deslocamento da matéria de estudo para o interesse do estudante.</p> <p>Para Kant, a escrita é tratada como uma habilidade que, se bem fundada,</p>	<p>Escrita compreendida como habilidade e competência técnica, ligada à utilidade; percebida como produção de conteúdo, em que se desloca do aluno que escreve para o consumidor usuário que consome e produz.</p>

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
 Parte IV – Cenas Áulicas

			<p>transforma-se em hábito, sendo essencial para a formação do caráter</p> <p>Herbart não se refere à escrita: a língua é tratada na leitura, narrativas, gramática, mas a produção escrita não é algo que trate em profundidade.</p> <p>Dewey considera a escrita como uma habilidade, que deve se constituir como experiência que sirva de base para outras experiências</p> <p>Para Skinner, a metodologia, a técnica de ensino é mais importante do que o fim, do que a formação moral. Escrever é uma habilidade, os alunos devem aprender a escrever corretamente</p> <p>Para Freire, a escrita aparece como um importante material formativo para educador e educando.</p>	
<b>Práticas de escrita</b>	Diálogo, <i>Hupommêmata</i> , Epístola e o gênero epidítico	Escritas como práticas confessionais e <i>escrita-requesta</i>	Exercícios de escrita com forte preocupação com a clareza de ideias e a correção gramatical.	Narrativas transmídia.

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

**Escutar os mortos com os olhos:  
da leitura como prática de lentidão à leitura dispersa e hiperconectada**

Retirado en la paz de estos desiertos,  
con pocos, pero doctos libros juntos,  
vivo en conversación con los difuntos,  
y escucho con mis ojos a los muertos.

(QUEVEDO, 2002, 36).



### 4.3 Escutar os mortos com os olhos: da leitura como prática de lentidão à leitura dispersa e hiperconectada

A epígrafe, bem como o título deste capítulo, traz duas ideias importantes acerca da relação da aula com a atenção do cuidado de si: a leitura e o encontro entre vivos e mortos e o forte traço da oralidade que ainda persiste na cultura ocidental, mesmo após o predomínio da escrita. A primeira ideia diz respeito ao encontro entre gerações, cujas distintas temporalidades coexistem virtualmente no espaço físico da biblioteca e no ato da leitura. O espaço físico, nas palavras de Foucault (2009, p. 419), é heterotópico, pois opera em um “tempo que se acumula infinitamente, [...] não cessa de se acumular e de se encarapitar no cume de si mesmo”. O ato da leitura diz respeito à sucessão de momentos que “coexistem: um, que é o presente e que não para de passar; o outro, que é o passado e que não para de ser, mas pelo qual todos os presentes passam”. (DELEUZE, 1999, p. 45). Ao ler, a memória é invocada, e as experiências passadas de juntar as letras, formar palavras e frases são acionadas; emergem a um só tempo. À cada vez que lemos, a sucessividade de leituras torna-se presente, com sua singularidade própria, distinguindo-se “das precedentes e das subsequentes pela própria posição que ocupou no tempo; em suma, cada uma dessas leituras torna a passar diante de mim como um acontecimento determinado de minha história”. (BERGSON, 1999, p. 85).

A ideia de tudo acumular, nos diz Foucault (2009, p. 419), “de constituir uma espécie de arquivo geral, a vontade de encerrar em um lugar todos os tempos, todas as épocas, todas as formas, todos os gostos, a ideia de constituir um lugar de todos os tempos que esteja ele próprio fora do tempo, e inacessível à sua agressão” é algo recente na história humana, próprio da “cultura ocidental do século XIX”. (FOUCAULT, 2009, p. 419). Jorge Larrosa (2007, p. 134) diz que a “crise da formação humanista e o triunfo da educação técnico-científica supuseram a abolição da biblioteca como o espaço privilegiado da formação”.

Na Contemporaneidade, a leitura tende a se restringir à compreensão de um texto, à uma atitude de reconhecimento, de deciframento de código e de adequação interpretativa, em que pouco espaço sobra para o pensamento

e para a inventividade, pois a informação é mais importante do que a formação.

E é precisamente sobre essa questão que me dedico neste capítulo: de que maneira a leitura vem se modificando enquanto prática pedagógica? Como esse deslocamento da formação à informação vem atravessando a aula? Como o tempo-atenção se relaciona com a leitura enquanto apresentação do mundo e condução das condutas? Tais questões ajudarão a pensar no problema desta pesquisa que investiga *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*.

\*\*\*

Ao analisar as obras clássicas do pensamento educacional, pude constatar as mudanças que têm se dado nas práticas de leitura na aula. Tais mudanças dizem respeito a vários aspectos, aqui podendo citar dois: o suporte de inscrição das tabuinhas de argila utilizadas pelos mesopotâmicos até as telas de computadores e demais dispositivos móveis e a relação com o livro e com as formas de ler. Segundo Chartier, nem mesmo as grandes mudanças que se deram na relação com o livro e a leitura a partir da prensa de Gutenberg aproximam-se das mudanças a partir do livro eletrônico: “ante o monitor, a leitura é uma leitura descontínua, segmentada, mais ligada ao fragmento do que à totalidade”. (CHARTIER, 2010, p. 9). O escritor norte-americano Nicholas Carr, em sua obra *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros*, publicada em 2011, também faz importantes problematizações a respeito das diversas mudanças provocadas pelo uso da internet, em que argumenta que nossa leitura se tornou superficial ao saltarmos de um texto a outro, de um *link* a outro, de uma janela a outra, sem nos determos atentamente ao conteúdo do que é lido.

Embora pudesse aprofundar a reflexão acerca das mudanças na matéria de inscrição em suas diversas formas (tábuas de argila, papiros, pergaminhos, *códex*, telas), meu interesse nesta Tese está voltado para as práticas pedagógicas, tomando dessa dimensão o atravessamento da leitura na aula e em um tipo específico de atenção. Dessa forma, insisto nesta que é uma grande mudança: a fragmentação, a leitura segmentada, apartada do conjunto e que convida o leitor à uma relação de leitura saltitante e dispersa, promovendo novas maneiras de relação com o texto e, portanto, com o estudo nesse espaço que é aula. Cabe salientar que o esforço aqui empreendido não diz respeito ao julgamento dessas práticas no presente, mas num exercício de pensamento sobre o aspecto formativo da leitura, visto que estou a falar desde o campo da educação. Poderíamos dizer, no presente, de leituras operadas em super velocidade, apartadas do ensino, da formação e da constituição de relação com um patrimônio cultural, porque estariam mais voltadas a dar conta de

atividades consideradas úteis ao capitalismo contemporâneo, traduzindo-se em leituras pragmáticas e de fácil e imediata aplicação.

Na ocasião da feitura do projeto desta Tese, investiguei o que vem sendo lido e estudado na disciplina de História da Educação dos cursos de Pedagogia em instituições de ensino superior brasileiras, e constatei forte tendência ao estudo de obras que tratam da história da educação ou da pedagogia em prejuízo à leitura dos textos originais. Tal tendência está articulada ao tempo, cada vez mais escasso, que encontramos hoje, para o aprofundamento que a leitura de obras na sua íntegra tomaria: um tempo que é preenchido por uma série de outros estudos – avaliados mais urgentes – que se somam, cada vez mais, aos currículos escolares e universitários. Nuccio Ordine (2016) aponta que os alunos têm sido cada vez mais encorajados a utilizarem-se de fragmentos em detrimento da leitura aprofundada de uma obra clássica. Isso ocorre, segundo ele, não somente em função do tempo, mas do esforço linguístico que tal leitura demandaria.

Jorge Ramos do Ó (2019), ao dedicar-se às teorias da educação e da aprendizagem do humanismo italiano, aponta a importância atribuída à leitura dos textos clássicos no âmbito educacional renascentista. Segundo o autor, ao aluno desse período não era proposto um esgotamento interpretativo da totalidade de uma obra ou mesmo o pensamento de determinado autor, mas “perceber como uma ideia ou um nome se exprimiam no interior de uma ampla série discursiva, fazendo ressoar esta ou aquela temática, este ou aquele tópico”. (Ó, 2019, p. 182).

No início desta investigação, ao perscrutar as obras da Antiguidade, encontrei diversas escritas sobre a leitura, a forma de ler, o que ler, enfim, a leitura como exercício espiritual<sup>117</sup> que busca a formação, a ascese. Isso está ligado ao modo de vida filosófico encontrado ao longo Antiguidade e que se estende, de forma diversa, mas ainda assim, está presente no Medievo; um modo de vida que busca formar o indivíduo, modificá-lo, tirá-lo de seu estado atual de desconhecimento para o conhecimento de si<sup>118</sup>. Um modo de vida que exige intensa dedicação, operado por um conjunto de práticas, de estudos e de exercícios espirituais que abrangem todos os aspectos da vida, cuja intenção é “antes formar os espíritos que os informar”, como afirma Davidson (2014a, p. 8).

As recomendações dadas no que se refere à leitura decorrem, segundo Foucault (2006), de uma prática comum na Antiguidade e que são retomadas pela leitura filosófica sem modificá-las no que lhes era basilar, iniciando pela leitura de um número mais reduzido de autores; a leitura de poucas obras voltando-se para poucos trechos; e, por fim, a escolha das partes marcantes. Advém

---

<sup>117</sup> A palavra espiritual, diz Pierre Hadot (2014a, p. 20), vem a auxiliar na compreensão de que “esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo”, ou seja, operam na vida.

<sup>118</sup> Saliento que há diferença entre o conhecimento de si na Antiguidade e no Medievo. Tal distinção ficará mais clara no decorrer desta Tese.

daí a prática de resumir as obras, tomar delas o que é essencial, o que ajudará a refletir, a meditar. Também foi devido a essa prática do resumo, prossegue Foucault (2006), que diversos textos da Antiguidade chegaram até nós, como as explicações de Epicuro, realizadas por seus discípulos.

Essa prática de resumir as obras tem sua emergência no Império, quando se busca romanizar o conjunto de regiões que eram distantes menos em termos geográficos do que em etnias, costumes, crenças religiosas, línguas, tradições. (HADOT, 2014). A escola, pois, será um importante eixo de sustentação para a “unificação do Império sob o modelo da *romanitas*”, segundo Cambi (1999, p. 117). Com a fundação das quatro cátedras imperiais, por Marco Aurélio, em 176, há uma retomada, uma recriação do platonismo, do aristotelismo, do epicurismo e do estoicismo. Porém, o ensino, salienta Hadot (2014), consiste na explicação dos textos, em que a prática do resumo, da não-discussão livre, assume centralidade no processo pedagógico, ao contrário de como ocorrera nas escolas filosóficas do período anterior. A escolha, portanto, por um modo de vida filosófico, em que as práticas buscam a formação do indivíduo, vai, paulatinamente, voltando-se para a crítica e para o comentário de textos.

Nas escolas, o aprendizado da leitura se dava pelo estudo de textos poéticos que se repetem por diversas gerações; uma tradição que selecionara a galeria de excertos e que constituíam, nas palavras de Marrou (1973, p. 241), “a base da erudição poética comum a todos os homens cultos”. É interessante observar, ao olharmos para muitos dos textos acadêmicos publicados na atualidade, que tal prática não desvaneceu com o avançar dos séculos: ao contrário, muitas passagens de autores famosos e/ou importantes – ao menos no campo da Educação, que é o lugar de onde falo – são exaustivamente utilizados. Isso diz muito da forma como lemos e nos relacionamos com a leitura no contemporâneo: leituras às partes, leituras de superfície (CARR, 2011), com pouco aprofundamento e pouca problematização. Evidentemente que quando faço essa crítica, levo em consideração a heterogeneidade, a criação e o esforço de muitos em não se deixar conduzir por esse hábito que, como vemos, não é algo novo. Além disso, incluo a mim própria nessa crítica e penso no demasiado empenho em tentar escapar a essa lógica que permeia nosso cotidiano, pautado pela necessidade de publicação e de uma leitura – e escrita – rápida, pois parece que estamos sempre correndo contra o tempo. Como escapar a essa lógica? De que maneira podemos ler e escrever na Contemporaneidade ousando sair do conforto de nossas certezas? Como podemos estabelecer uma conversação com quem lemos? Não busco aqui responder a essas questões, mas provocar um tensionamento, numa problematização que ajuda a pensar como a leitura atravessa a aula e como ela pode criar uma outra relação com a atenção.

### 4.3.1 Da coleção ao perigo da comoção: a leitura na tradição greco-romana do cuidado de si

Platão (séc. IV a.C.), na *República*, argumenta sobre o tipo de textos a serem contados às crianças<sup>119</sup>, condenando os mitos e as fábulas. Um perigo capaz de imprimir nas almas ainda muito jovens e em formação uma ideia que vai de encontro ao *Bem Supremo*. Expô-las a todo o tipo de situações que colocam os deuses em atitudes pouco honrosas não contribuem para sua formação, como os excertos do Quadro 51.

Afastar das crianças a literatura perigosa para evitar a comoção, a perturbação de suas almas é a proposta platônica para tratar da problemática educacional da pólis. Judith Butler, na obra *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*, aponta o caráter político que perpassa o desejo de expulsão dos poetas da cidade idealizada na *República*. Isso, segundo Butler (2015) diz respeito aos perigos da comoção, visto que Platão compreendia que a exibição frequente de tragédias aos cidadãos levaria com que chorassem pelas mortes testemunhadas, levando a um luto público que desestabilizaria não somente a ordenação da alma, mas “também a ordem e a hierarquia da autoridade política. Se estamos falando de luto público ou de indignação pública, estamos falando de respostas afetivas que são fortemente reguladas por regimes de força e, algumas vezes, sujeitas à censura explícita<sup>120</sup>”. (BUTLER, 2015, p. 66).

Plutarco, alguns séculos mais tarde, retoma o conselho de Platão, argumentando da importância de não se contarem às crianças *um conto qualquer*, pois é na infância que os bons costumes são marcados em suas almas, à semelhança dos selos que se *imprimem na cera delicada*, devendo-se afastá-las de textos que venham a manchar seus espíritos, conforme o Quadro 51.

#### Quadro 51: Tipos de histórias que devem ser contadas ou proibidas às crianças

- Então sabes que, em todo o trabalho, o mais importante é o começo, principalmente quando se trata de jovens e de crianças de tenra idade? É principalmente neste momento que, na cidade, eles são plasmados e cada um recebe o molde que se quer imprimir em cada um deles.
- Perfeitamente.
- Então, será que tão facilmente permitiremos que as crianças ouçam mitos, não importa quais sejam, forjados não importa por quem, e acolham em suas almas opiniões que são, em geral, opostas às que, quando adultos, deverão ter?
- De maneira alguma permitiremos isso.

<sup>119</sup> É importante mencionar que a infância, no pensamento platônico, ocupa um lugar de inferioridade, pois “tem como parâmetro de medida um modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo, prudente, qualidades cuja ausência e estado embrionário, incipiente, torna as crianças e outros grupos sociais que compartilham dessa ausência”. (KOHAN, 2003, p. 21).

<sup>120</sup> Essa censura explícita poderia ser trazida ao cenário político brasileiro que se revela na forma de um negacionismo à crise pandêmica que tem levado milhares de pessoas à morte e que cai num tipo de censura ao negar tal fato, abarrotando o espaço público com falsas notícias e eventos sem importância para retirar do espaço da mídia a discussão aprofundada e crítica.

- Em primeiro lugar, então, devemos manter vigilância sobre os que criam os mitos e, se criarem um belo mito, deveremos inclui-lo em nossa seleção e, se não, exclui-lo. Os mitos que forem escolhidos por nós persuadiremos as amas e as mães que os narrem às crianças e com eles moldem suas almas muito mais que com suas mãos lhes moldam os corpos. Muitos dos mitos que elas narram hoje às crianças devem ser jogados fora. (PLATÃO, 2014, p. 74-75, II, 377 b-c).

O que Cronos fez e o que sofreu pelas mãos do filho, ainda que fosse verdade, não deveria, creio ser dito tão levemente a quem não tem o uso da razão e aos jovens. Ao contrário mais valia a pena manter esse assunto em silêncio. Se houvesse necessidade de contá-lo, deveria ouvi-lo, sob segredo o menor número de pessoas, depois de sacrificar não um leitão mas uma vítima grande e difícil de encontrar, a fim de que pouquíssimos tivessem ocasião de ouvi-lo. (PLATÃO, 2014, p. 76, II, 378a).

Nem, de modo algum - prossegui eu - que os deuses lutam com os deuses, que conspiram e combatem – pois nada disso é verdade - se queremos que os futuros guardiões da nossa cidade considerem uma grande vileza o odiarem-se uns aos outros por pouca coisa. (PLATÃO, 2014, p. 76, II, 378c).

Tal como é necessário que os membros do corpo das crianças sejam modelados, correctamente, desde o nascimento, para que cresçam direitos e sem defeito, assim também convém, desde o início, orientar os costumes das crianças. Em verdade, a infância é fácil de formar e é flexível, pois ainda se consegue dissolver os ensinamentos nas almas delicadas das crianças. O que é duro dificilmente se suaviza. Tal como os selos se imprimem na cera delicada, também os ensinamentos nas almas dos que ainda são crianças. Parece-me que o divino Platão, de forma apropriada, aconselha as amas a não contarem às crianças um conto qualquer, para que não suceda que as suas almas se manchem, logo de início, com loucuras ou corrupções. (PLUTARCO, 2003, p. 39-40, 5, 3 e-f).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A leitura, ao longo da Antiguidade, se dava em voz alta, e isso perdurou até o Baixo Império: somente bem mais tarde o hábito de uma leitura silenciosa se faz necessário, conforme veremos mais adiante. Os alunos recitavam os textos, passando, posteriormente, a memorizá-los.<sup>121</sup> Marrou (1973) argumenta que ao comparar um manual escolar do final do século III a.C. com um caderno *copta*<sup>122</sup> do IV século de nossa era, surpreende-se com a similitude metodológica adotada num período temporal em que mais de quinhentos anos os separam. A escolha dessa metodologia de utilização de fragmentos, excertos, também está ligada à dificuldade de manuseio do papiro (cuja extensão atingia cerca de 2m 90 cm) pelas crianças, que tinham que desenrolar e enrolar ao mesmo tempo nas hastes de madeira coladas nas extremidades, pois o *códex* surgiu no período Imperial romano com o intuito de comportar obras volumosas. (MARROU, 1973).

Se, por um lado, o estudo do texto às partes, em fragmentos, pode contribuir para promover uma compreensão superficial, digamos assim, por outro, pode potencializar que tal fragmento provoque um outro efeito naquele que lê. E é justamente essa a intenção da prática de selecionar determinadas passagens, citações de algum autor para enviá-las a alguém – um amigo, um familiar, um discípulo: conduzir esse suposto leitor à meditação, à reflexão sobre determinado assunto. Tal prática, nos diz Foucault (2006), alicerça-se em princípios determinados, e está presente nas Cartas de Sêneca a Lucílio. A intenção aqui não estava voltada para o esgotamento da

<sup>121</sup> Hoje é quase impensável, inclusive repreensível, pedir que crianças e adultos saibam algo memorizado. Retomo essa discussão no Capítulo 4.7, *Das tecnologias da aula*.

<sup>122</sup> Língua que se desenvolve por volta do século III a.C. no Egito.

obra ou da doutrina de um determinado autor, mas em “propiciar uma ocasião de meditação” (FOUCAULT, 2006, p. 428); tratava-se de uma intenção formativa (Quadro 52).

Quadro 52: Máximas para meditações numa equipagem para a vida

Mas é tempo de terminar esta carta. Só falta imprimir nela o sinete, isto é, citar alguma máxima importante sobre a qual medites. (SÊNECA, 2018, p. 43, 13, 16).

[...] uma pequena oferta – um dito grego – vai agora juntar-se ao benefício que já te fiz. (SÊNECA, 2018, p. 53, [I. d.C.], 15, 9).

Em outra coisa ainda deverás meditar: [...] (SÊNECA, 2018, p. 262, 69, 6).

[...] vai-te entretendo com estas meditações, mas não deixes de arranjar tempo para me escrever. (SÊNECA, 2018, p. 337, 78, 28).

Vou oferecer-te uma sentença lapidar que servirá para te pesares a ti mesmo e avaliares qual o teu grau de perfeição [...]. (SÊNECA, 2018, p. 704, 124, 24).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Conforme podemos observar, Sêneca se punha a colecionar excertos, aos quais chama de *máximas*, para que pudesse ofertá-las a seu discípulo. Aqui, o texto a ser enviado não tinha o caráter instrumental de aperfeiçoar a escrita, a língua, ou qual fosse o “conteúdo” ao qual pudesse ser aproveitado enquanto matéria de estudo, senão para fazer com que Lucílio meditasse. Esse caráter pedagógico, que se está a oferecer às conta-gotas, periodicamente, proporciona ao discípulo um exercitar-se constante; pensar a partir de um fragmento para fazer outro de si próprio, fazer “fluir pequenos fragmentos de textos criando nexos de sentidos”, como diz Elisandro Rodrigues (2020, p. 181). Pois é justamente dos nexos de sentido que se tratavam esses excertos, essas máximas: operar, por meio de uma faísca no pensamento provocada por algumas breves palavras, uma modificação interna, uma mudança no pensamento e na atitude, em que o mestre exercia o papel colecionador.

Essa prática de catar coisas que estão espalhadas pelo mundo, transformando-as em algo imprevisto, dando a elas um novo sentido ou significado, tão comum às crianças, é bastante antiga e sobre ela muitos escreveram. O colecionador é alguém que junta *coisinhas*, que vão de botões a frases; é aquele que “tira o objeto de sua relação funcional, cria outros sentidos para seu uso e desenvolve um ordenamento e um esquema de leitura”. (RODRIGUES, 2002, p. 77). Walter Benjamin (2009, p. 239) diz ser “decisivo na arte de colecionar que o objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante. Essa relação é diametralmente oposta à utilidade e situa-se sob a categoria singular da completude”. Uma completude que se dá na relação entre o colecionador e suas coisinhas, seus achados que perdem a função original para o qual foram feitos. Algo muito

semelhante acontece na leitura, quando tomamos as palavras, frases, fragmentos, os retiramos de seu lugar e funções originais e os colocamos em um outro contexto, cenário, dando-lhes a possibilidade de um outro *nascimento*. Rodrigues (2020, p. 50) fala em sua Tese recentemente defendida sobre seu processo de leitura e coleção de citações. Diz ele: “eu sempre leio, qualquer livro, com um lápis na mão, como uma forma de puxar o pensamento pela ponta do lápis. Por vezes releio várias vezes a mesma passagem até que a palavra, a frase faça algum sentido. Vou guardando elas, tenho uma coleção de citações literárias e filosóficas”.

Colecionar, pois, os excertos, as frases, os fragmentos recolhidos nas leituras, num tempo-atenção, em que a cada frase se tem de retornar, ler outras tantas vezes, riscar, como quem *puxa o pensamento com a ponta do lápis*, extraíndo dali o que comporá sua coleção: esse é o trabalho do mestre na apresentação do mundo e na condução das condutas no tempo-atenção do estudo na aula; não se trata de esgotar a leitura de um texto, mas tomar aquilo que será importante, útil<sup>123</sup> em sua vida. Percebe-se aqui a intenção da leitura, que é tomar o texto como um “exercício pelo qual o sujeito se põe, pelo pensamento em uma determinada situação [...] fictícia na qual se experimenta a si mesmo, é isto que explica que a leitura filosófica seja – se não totalmente, ao menos em boa parte – indiferente ao autor, indiferente ao contexto da frase ou da sentença” (FOUCAULT, 2006, p. 430), e que não está apartada da escrita, segundo Sêneca. Não se trata, diz Foucault (2006), da relação do sujeito com seu pensamento, mas de colocá-lo na experiência por meio do pensamento. Por isso, nessa situação de leitura, não importa a autoria, como diz Sêneca (2018, p. 49): “Qual é o autor? – perguntas. [...] Mas que interesse tem o nome do autor se ele falou para benefício de todos?”. Esse questionamento irá se estender ao Medievo.

Se a leitura dos excertos, tomá-los como máximas para a vida é uma das práticas da Antiguidade, os mestres também recomendavam pegar o texto como um todo, como um bloco inteiro, não às partes, a fim de construir o saber, de compreender o conjunto de pensamentos que se vão encaixando e montando um sentido. Como se vê, não há uma única forma de lidar com a leitura, ou com o texto: isso irá depender do que se quer fazer com ele; a quais propósitos, determinado tipo de estudo, se voltam. Essa me parece uma questão muito importante para pensarmos a aula e as práticas de leitura em nosso tempo, ocupado demais para que estabeleçamos uma relação mais demorada com a palavra e com o pensamento. No Quadro 53, os excertos de Sêneca e de Quintiliano apontam para a importância de uma leitura atenta.

---

<sup>123</sup> É importante salientar que o entendimento de útil para os autores da Antiguidade e do Medievo difere da forma como hoje entendemos.



## Quadro 53: Da importância de uma leitura atenta

4. Perde, por conseguinte, a esperança de poderes saborear em excertos o talento dos nossos maiores mestres: terás de estudar, e voltar a estudar, as obras inteiras. A teoria vai-se desenvolvendo continuamente, a obra de génio vão-se construindo a partir dos seus elementos, de modo que nenhum se pode retirar sem que o conjunto se desfaça. [...] (SÉNECA, 2018, p. 123, 33, 5).

6. Não duvido que os excertos possam ser úteis a pessoas ainda inexperientes e abordando o texto, por assim dizer, do exterior: é mais fácil reter uma frase isolada, concisa, cunhada em forma quase poética. É por isso que damos a estudar às crianças máximas, entre as quais as do tipo que os Gregos chamam “crias”, pois o espírito infantil, incapaz é ainda de abarcar matéria mais vasta, pode entendê-las perfeitamente. Mas um homem de formação já avançada se ponha a colher “florzinhas”, a apoiar-se na lembrança de meia-dúzia de citações das mais divulgadas, isso é uma vergonha: já é altura de confiar nas próprias forças. Diga as suas sentenças, não memorize as alheias. (SÉNECA, 2018, p. 123, 33, 7).

3. E por muito tempo devem ser lidos não só os melhores autores e os que nos venham a induzir a erro o mínimo possível, mas urge fazê-lo cuidadosamente e a ponto de podermos transcrever o lido. Também não se deve examinar tudo pelas partes, mas lido o livro inteiro, é útil retomá-lo como um todo, particularmente em se tratando de uma peça oratória, cujas qualidades muitas vezes são ocultadas até de propósito. (QUINTILIANO, 2016, p. 25, X, I, 20).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Podemos perceber dois tipos de práticas relacionadas à leitura: uma que pega aquilo que é útil, outra que busca aprofundar-se em uma obra, tomando-a como um todo. Sem dúvida alguma, experimentamos, na atualidade, algo que deriva, digamos assim, algo que se calçou na ideia da totalidade. Evidentemente que o propósito dos mestres citados aqui era o de levar seus alunos à uma leitura aprofundada, uma leitura que fosse minuciosamente estudada, refletida e que provocasse com que um novo texto, um novo pensamento se desse e que tivesse impacto na condução das condutas. Não é aconselhável, exceto às crianças, reproduzir frases alheias, apoiar-se nas citações memorizadas, como diz Sêneca, é preciso dizer as suas próprias frases. Algo semelhante aconselha Quintiliano, que recomenda a leitura de bons autores com zelo, a fim de que os detalhes, que muitas vezes aparecem propositadamente de forma implícita, só poderão evidenciar-se com um vagar, com uma atenção ao que é lido. Quintiliano está a recomendar a pessoas que se dedicam à arte da oratória, ou seja, autores de discursos jurídicos em um período em que a eloquência ganhava grande visibilidade pública. O mestre aqui preocupava-se com um trabalho aprofundado, não apenas performático, por isso a recomendação de ler poucas obras em um exercício de colecionador.

Nos excertos do Quadro 54, composto por fragmentos de Sêneca e Plutarco, a proposta de ler poucas obras traz essa ideia de coleção: uma leitura de qualidade, que toma os textos dos melhores, colecionando-os, depositando-os na alma, com moderação, de forma a não *negligenciar o livro do mundo*, como dirá mais tarde Rousseau (1979, p. 392), pois “para o verdadeiro colecionador, cada uma das coisas torna-se nesse sistema uma enciclopédia de toda a ciência da época, da paisagem, da indústria, do proprietário do qual provém”. (BENJAMIN, 2009, p. 239). Vê-se, portanto, a preocupação com uma leitura atenta, capaz de provocar afetos, de modificar aquele que

lê; uma leitura que “depende de um cultivo, de um fazer, para que possa ocorrer”, como sugere Maria do Carmo Carvalho Cabral (2006, p. 144).

Sêneca, no primeiro excerto, diz da importância de ler uma quantidade menor de autores ao invés de ler grande quantidade, fazendo uma analogia com a alimentação, pois quem come demais fica com o estômago embotado. Se refere aqui aos excessos, que ao invés de contribuir para o crescimento de seu discípulo, somente o dispersaria. Orienta a Lucílio que escolha algum trecho que lhe sirva de alimento para a meditação. No segundo excerto, Sêneca utiliza a metáfora das abelhas<sup>124</sup> para apontar a importância da discriminação das partes no processo de leitura, de forma a conseguir melhor absorvê-las e mantê-las na memória, argumentando que o que resultar dessa coleta será um produto totalmente novo, pois embora conserve as partes, elas se metamorfosearão numa outra coisa. Percebe-se aqui a importância do método de leitura que atravessa a aula na tradição greco-romana do cuidado de si e que busca provocar a mudança no modo de ser do aluno: uma leitura atenta para consigo e com a matéria num tempo-atenção do estudo.

Plutarco, ao estabelecer analogia com o agricultor no momento em que esse escolhe suas ferramentas, diz da importância da coleção das obras clássicas, tomando o conhecimento *desde a fonte*. Os livros estão para o estudo como ferramentas que servem de equipagem na aula que conversa com a tradição, conforme o Quadro 54.

#### Quadro 54: Coletar o que é importante

Demasiada abundância de livros é fonte de dispersão; assim como não poderás ler tudo quanto possuis, contenta-te em possuir apenas o que podes ler. Dirás tu: “Mas sinto vontade de folhear ora este livro, ora aquele.” Provar muita coisa é sintoma de estômago embotado; quando são muitos e variados os pratos, só fazem mal em vez de alimentar. Lê, portanto, constantemente autores de confiança e quando sentires vontade de passar a outros, regressa aos primeiros. Reflecte todos os dias em qualquer texto que te auxilie a encarar a indigência, a morte ou qualquer outra calamidade; quando tiveres percorrido diversos textos, escolhe um passo que alimente a tua meditação durante o dia. (SÉNECA, 2018, p. 3, 2, 3-4).

[...] devemos imitar as abelhas, discriminar os elementos colhidos nas diversas leituras (pois a memória conserva-os melhor assim discriminados), e depois, aplicando-lhes toda a atenção, todas as faculdades da nossa inteligência, transformar num produto de sabor individual todos os vários sucos coligidos de modo a que, mesmo quando é visível a fonte donde cada elemento provém, ainda assim resulte um produto diferente daquele onde se inspirou. (SÉNECA, 2018, p. 381, 84, 5).

Sobre a educação não sei em que aspectos é necessário deter-me ainda; além de dizer que é útil, torna-se, sobretudo, crucial não negligenciar a aquisição de obras antigas, mas coleccionar estas como faz o agricultor...<sup>125</sup> De igual forma, o instrumento da educação é o uso dos livros e, deste modo, sucede que observamos, por meio deles, o conhecimento desde a fonte. (PLUTARCO, 2003, p. 52, 10, 8b).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

<sup>124</sup> Essa metáfora é recorrentemente utilizada ao longo da história da educação ocidental e aparece em outros momentos desta pesquisa.

<sup>125</sup> NT: 78 Possível reconstrução da lacuna textual: “que procura ferramentas para a lavoura”

A leitura de fragmentos ou a leitura de obras inteiras buscam promover uma mudança no modo de ser do estudante, conforme apontado: não há uma única regra de leitura, uma única forma de lidar com o texto nessa tradição do cuidado de si; ao contrário, o texto aqui é pensado como “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundos dos mil focos da cultura”. (BARTHES, 2004, p. 62). Dessa forma, a leitura pode provocar comoção, daí a preocupação que atravessa o tempo-atenção da aula desde a Antiguidade e que coloca a leitura também como um perigo.

A leitura ocupa um lugar privilegiado para Sêneca, Quintiliano, e, também, em Plutarco, sendo um elemento importante de apresentação do mundo e de condução das condutas, num tempo-atenção do estudo que busca equipar o aluno para uma existência melhor. Utilizada de maneiras distintas, dependendo do propósito do momento, os mestres aconselhavam a seus alunos que colecionassem excertos que os fizessem refletir sobre os mais diversos assuntos. Também recomendavam a seus alunos que se dedicassem ao estudo de poucas obras, para que conseguissem apreendê-las por inteiro. Esses dois tipos de leitura, uma que busca a reflexão, outra que busca o conhecimento, não são excludentes, mas complementares na aula da tradição greco-romana do cuidado de si. A leitura, por sua potência, também era percebida como um perigo por Platão, que recomenda que determinadas obras sejam banidas da pólis; daí a importância de um mestre, de alguém que pudesse orientar o discípulo na direção de uma vida na direção do *bem*. Esses traços de relação com o texto escrito não desaparecerão ao longo dos séculos, conforme veremos nos subcapítulos seguintes.

#### 4.3.2 Das práticas de leitura na aula da tradição pastoral-cristã

Conforme apontado anteriormente, a leitura tem um relevante papel na apresentação do mundo e na condução das condutas na aula na tradição greco-romana: a leitura de máximas, voltada à reflexão; a leitura de poucos textos, dirigida ao aprofundamento de um tema; a leitura percebida como um perigo e que, portanto, deve ser controlada. Tais elementos aparecerão nas diversas obras da tradição pastoral-cristã aqui analisadas.

Basílio de Cesareia, no século IV, utiliza a metáfora das abelhas para explicar da importância de saber coletar, dentre as leituras, o necessário para alimentar a alma. Essa metáfora é recorrente na história do pensamento educacional: Sêneca já a utilizara no passado; Comenius irá retomá-la posteriormente. Basílio, ao estabelecer paralelo com as abelhas, que não extraem tudo que existe nas flores, aconselha aos leitores que conservem aquelas coisas que lhes serão úteis para a virtude,

deixando, o restante, para trás. Alerta para os perigos daquelas coisas que forem prejudiciais, nocivas, estabelecendo uma analogia com as rosas, que mesmo belas, têm espinhos. Hugo de São Vitor (século XII) também aponta para os cuidados com relação à leitura, que poderá provocar aborrecimento e afligir o espírito de duas maneiras: se for de difícil compreensão e obscura, e se for extensa e prolixa. Assim como Sêneca, o mestre Vitorino estabelece uma analogia entre a leitura e o processo digestivo, argumentando que em ambas as situações se deve proceder de forma moderada assim como a ingestão de alimentos em seu excesso provocará indigestão – Sêneca usou a expressão *estômago embotado* –, a quantidade ou a qualidade daquilo que se lê também deve ser comedido, pois o que não tem fim não traz repouso e *onde não há repouso, não há nenhuma paz. Onde não há paz, Deus não pode habitar*. Para São Vitor, a leitura pode levar à aflição se for de difícil compreensão ou se for em demasia. Por isso, aconselha que não se procure ler tudo o que há, porque o número de obras é infinito e almejar o infinito traz preocupação ao espírito, afastando-o de Deus. No Quadro 55, trago excertos de Basílio e São Victor sobre a importância da escolha da leitura, em que se pode observar que, embora 8 séculos de distância os separam, esse aspecto se mantém, o que aponta uma regularidade discursiva.

#### Quadro 55: Da importância da escolha do que será lido

Pois como para os outros a fruição das flores vai até o cheiro e a cor, para as abelhas também é serventia delas tomar o mel, assim também com aqueles que não perseguem somente o aspecto agradável e gracioso de tais discursos existe uma utilidade desses textos para depositar na alma. Devemos tomar parte nesses discursos exatamente como o modelo das abelhas. De fato, elas não frequentam igualmente todas as flores, pois não tentam tirar tudo do que encontram, mas tomam aquilo que é proveitoso para o trabalho e o restante deixam para trás. Quanto a nós, se formos sensatos, vamos conservar deles aquilo que for familiar e natural com a verdade e passaremos por cima do restante. E, como quando pegamos a flor da rosa evitamos os espinhos, da mesma maneira vamos aproveitar o que for útil desses discursos, mas vamos ficar de guarda contra o que for nocivo. Portanto, logo do começo deve-se vigiar a cada um dos ensinamentos, e ajustar o que convém ao fim, conforme o dito dórico, “alinhando a pedra à linha”. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 81, IV).

5. Deve-se saber, além disso, que a leitura costuma criar aborrecimento e afligir o espírito de duas maneiras: ou seja, 1) pela qualidade, se for demasiado obscura, e 2) pela quantidade, se for demasiado prolixa. Nas duas coisas é necessário usar moderação, para que o alimento desejado para a refeição não seja tomado para a indigestão. Há pessoas que querem ler tudo. Você não queira competir. Se contente. Não se preocupe, se não ler todos os livros. O número dos livros é infinito, e você não queira ir atrás dos infinitos. Onde não há um fim, não pode haver repouso. Onde não há repouso, não há nenhuma paz. Onde não há paz, Deus não pode habitar. (SÃO VÍTOR, 2007, V, 7, p. 225).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Assim como para os autores da tradição greco-romana, a leitura tinha um importante papel formativo na tradição pastoral-cristã. Conforme abordado anteriormente, a leitura atenta, não apressada, não às partes, para que se consiga compreender a obra em sua totalidade é o que aconselha Sêneca, nas *Cartas*, bem como Quintiliano, na *Institutio*. Uma leitura saboreada, degustada, ruminada. Marchionni (2007) argumenta que a leitura, assim como qualquer trabalho de natureza

intelectual, é um trabalho ruminado, tal como a ruminação feita pelos monges cristãos ao lerem os versículos bíblicos enquanto realizavam suas tarefas manuais, ou à semelhança da ruminação dos *mantras* pelos monges tibetanos. Schuler (2009, p. 15), a partir de Nietzsche, diz que a ruminação se relaciona com “lentidão, dilaceração e abertura. Uma mastigação que se dá por repetidas vezes. Remoer [...], processo em que o ruminante toma os alimentos com a ajuda da língua como se fosse uma foice, que dilacera, corta, rasga, racha. E o alimento retorna à boca para ser ruminado”.

Uma leitura, pois, que exige vagar: ler por diversas vezes, meditar sobre ela, reler: leitura-estudo; tempo-atenção. Diz Hadot (2014a, p. 66): “nós passamos nossa vida a ‘ler’, mas não sabemos mais ler, quer dizer, parar, nos liberarmos de nossas preocupações, voltar a nós mesmos, deixar de lado nossas buscas de sutileza e de originalidade, meditar calmamente, ruminar, deixar que os textos falem a nós”. Essa libertação das preocupações num exercício atento que leva à meditação é o que chamo de *tempo-atenção*. Uma atitude fundamental com relação à vida e que, para o estoico significa “essa atenção contínua, o que é uma tensão constante, uma consciência, uma vigilância em cada instante”. (HADOT, 2014, p. 203). Uma atenção que não está voltada apenas para o pensamento, no caso estoico, mas para a ação, a atitude com relação à vida.

Barthes (2004, p. 70) fala que o texto é “Plural”, não somente por apresentar múltiplos sentidos, mas porque faz “o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável). O Texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação”. Penso que isso articula-se à ideia de leitura e da escrita enquanto exercício espiritual: o texto tomado como travessia traz o movimento, o deslocamento que opera no modo como percebemos e vivemos no mundo. Há uma mudança no modo de ser que a leitura provoca; a leitura como trabalho, um trabalho de ascese sobre si mesmo.

Essa leitura atenta que leva à meditação também é pensada por São Victor, que argumenta que a aprendizagem inicia com a leitura e termina com a meditação. A leitura, portanto, é o caminho que conduz à meditação, conforme o Quadro 56. Para o mestre Vitorino, meditar é um pensar constante, porém esse ato de pensar exige discernimento crítico, ou seja, um pensamento atento que envolve a investigação de cada coisa “a causa e a origem, o gênero e a utilidade”. A leitura consiste no primeiro passo do longo processo que culmina na contemplação. Por isso, ele diz que a leitura é *dos principiantes* e a contemplação é *dos perfeitos*, pois para chegar a esse ponto supremo, o caminho é longo e árduo; exige empenho e dedicação constantes. Segundo São Vitor (2007), esse longo caminho que leva à contemplação consiste em cinco passos, ou *degraus*, que é o termo por ele empregado. A leitura proporciona o entendimento; a meditação, o discernimento; a oração, ou

o terceiro passo, consiste na súplica, portanto “pede”; o quarto, que é a prática, procura; e o quinto e último, a contemplação, encontra.

Quadro 56: Da leitura meditativa<sup>126</sup>

A meditação é um pensar frequente com discernimento, e ela investiga prudentemente a causa e a origem, o gênero e a utilidade de cada coisa. A meditação começa com a leitura, mas não se amarra a nenhuma regra ou prescrição da leitura. Ela se deleita em correr pela campina aberta, onde fixa o livre olhar para a verdade a ser contemplada, e deleita-se em examinar ora estas ora aquelas causas, em penetrar as coisas profundas, em deixar nada ambíguo, nada obscuro. O início da aprendizagem está na leitura, o fim na meditação, e se alguém aprender a amá-la com mais intimidade e dedicar-se a ela com mais afinco, ela lhe torna a vida muito jucunda, e na tribulação oferece uma grandíssima consolação. Ela é, sobretudo, aquela que afasta a alma do estrépito dos afazeres terrenos, e, em certo qual modo, faz antegozar já nesta vida a doçura da paz eterna. E, após ter aprendido a querer e entender, pelas coisas que foram feitas, Aquele que fez tudo, ela inunda o espírito igualmente de ciência e de alegria, de maneira que na meditação aconteça o máximo de deleite. (SÃO VÍTOR, 2007, III, 10, p. 151).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A leitura que leva à contemplação é aquela que afasta o sujeito dos afazeres terrenos, dos *neg-ócios* do mundo: corre solta pelas campinas abertas, fixando o olhar ora em uma paisagem, ora em outra, mas que antegoza da doçura da vida eterna. A leitura que pode conduzir à salvação da alma, cuja fonte de saber se encontra nas palavras da Escritura atravessa a aula na tradição pastoral-cristã. Algumas características da produção literária do chamado cristianismo primitivo me parecem importantes para ajudar a compor o quadro da leitura nessa tradição: a primeira está na peculiaridade do público-alvo leitor em não se constituir no âmbito privado, como na tradição greco-romana, em que os escritores pagãos escreviam “uns para os outros ou mesmo dedicando suas obras a amigos, parentes e autoridades, mas no âmbito dos contatos mantidos pelas congregações cristãs disseminadas a Oriente e a Ocidente, como demonstram as epístolas paulinas e pseudopaulinas”, conforme argumenta o historiador Gilvan Ventura da Silva (2017, p. 216). Ou seja, a comunidade textual cristã ambicionava, com essas epístolas, um alcance muito maior de leitores, a fim de propagar a mensagem divina, dirigida a grupos,

[...] coletividades (coríntios, romanos, filipenses, tessalonicenses) e não indivíduos, o que pode ser explicado pelo próprio teor dessa literatura em gestação: orientações disciplinares, censura em caso de conduta imprópria na assembleia, esclarecimentos acerca do ministério de Jesus, resolução de controvérsias entre e intra facções, exortações quanto ao futuro da comunidade, de maneira que os textos cristãos integram, desde o início, um *corpus* literário, por assim dizer, “militante”, ou seja, que não serve tanto a propósitos lúdicos, escolares ou políticos, no sentido de política governamental, mas à organização das comunidades ainda incipientes e ao anúncio da mensagem evangélica, motivo pelo qual essa literatura exhibe, desde o início, uma inequívoca vocação pastoral e missionária. (SILVA, 2017, p. 216).

<sup>126</sup> Conforme venho apontando ao longo do texto, a meditação que se dá na tradição greco-romana não é a mesma que se dá na tradição pastoral-cristã.

O segundo aspecto diz respeito ao suporte adotado pelos cristãos para imprimir as palavras da fé: o *códex*, mais eficaz do que o rolo de papiro, que conforme apontado anteriormente, era de difícil manuseio, mas sobretudo porque esse último dificultava também a localização de determinado texto ou passagem. Outrossim, a utilização do *códex*, bastante conhecido e corretamente utilizado pelos cristãos, conforme Silva (2017), convida o leitor a estabelecer comparação entre as diversas passagens (CHARTIER, 2010), algo que seria impraticável com o papiro.

Por fim, a leitura, predominantemente feita em voz alta, visto que grande parcela da população europeia permaneceu analfabeta por séculos, guardava estreita aproximação com uma tradição oral que se mantém muito forte desde os gregos antigos. Nesse sentido, a homilia<sup>127</sup>, que integra os rituais cristãos desde o princípio, terá um papel crucial na cristianização do Império Romano. Assim, combinavam a explanação das escrituras sagradas com os “exemplos retirados do cotidiano, de modo a extrair das leituras uma orientação prática, de emprego imediato pelo devoto” (SILVA, 2017, p. 224), não ficando restrita, porém, aos rituais religiosos específicos, estendendo-se às aulas e às vigílias, ainda conforme Silva (2017). O autor salienta que também eram produzidos textos em formato de homilia cujos propósitos eram educativos, a fim de que pudessem ser consultados posteriormente. Toda essa produção textual vai se tornando paulatinamente mais sofisticada, atraindo um contingente cada vez maior de espectadores, que assistem aos discursos cuja forma retoma a praticada pelos oradores gregos e romanos. A um só gesto, as homilias tanto ensinavam as palavras sagradas como promoviam os códigos de conduta cristã.

Nesse aspecto, os oradores cristãos foram hábeis o bastante para se apropriar das lições de Aristóteles acerca dos componentes do discurso retórico: o *ethos*, o caráter que o orador assume a fim de inspirar confiança e simpatia no auditório; o *pathos*, as emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar nos ouvintes; e o *logos*, a racionalidade dos argumentos propriamente ditos, baseados em silogismos e exemplos. A sutura entre o *ethos*, o *pathos* e o *logos* era realizada pela ação, pela *hypocrisis*, o ato mesmo de enunciação do discurso, quando o orador “representava” diante da plateia, numa *performance* decisiva para o convencimento, pois sem o recurso à entonação da voz, às expressões faciais e ao aparato gestual seria muito difícil obter a credibilidade dos ouvintes. (SILVA, 2017, p. 229).

Toda essa performatividade encontrada nas homilias irá contribuir fortemente para a expansão e consolidação da fé cristã e da Igreja ao longo da tradição pastoral-cristã. A leitura oral, no entanto, praticada desde a Antiguidade e que se mantém ainda por vários séculos do Medievo, irá deslocar-se para uma leitura silenciosa ou murmurada. Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998, p. 21) apontam alguns fatores que vieram a contribuir para que isso se desse:

<sup>127</sup> Do grego *omilia*, ou *sermo*, para os latinos, o sermão, um gênero literário usado para “definir toda sorte de pregação, seja com propósitos catequéticos, exegéticos, exortativos, admoestativos ou laudatórios”. (SILVA, 2017, p. 224).

[...] os livros eram lidos sobretudo para conhecer Deus e para a salvação da alma, de forma que deviam ser compreendidos, repensados, até mesmo memorizados; o próprio *codex*, com suas páginas que seccionavam o texto, facilitando suas releituras e confrontos, convidava a uma leitura meditada; a vida comunitária dos círculos religiosos em que muitas vezes se realizava o ato de leitura obrigava a falar em voz baixa.

Ou seja, a leitura que encontra no ócio a condição essencial para o cultivo de si, irá, gradativamente, se converter em uma leitura voltada para a salvação da alma: dos espaços abertos dos jardins, das praças e da ágora, essa prática irá encerrar-se nas celas, nos claustros, no interior das igrejas. Independentemente, porém, dos movimentos que ocorrem nas práticas de leitura da tradição pastoral-cristã, é importante mencionar um aspecto que irá atravessar o tempo-atenção da aula e os modos de subjetivação que ali se engendram, que é a ideia de *salvação*.

No Quadro 57, Clemente de Alexandria, Basílio de Cesareia, São Bento e Santo Agostinho tratam da leitura como um meio para a salvação da alma. Para São Clemente, através das Escrituras se pode chegar mais rapidamente à salvação, observando as recomendações que ali se dão, como nos Dez Mandamentos, em que Moisés *esboça a salvadora descrição dos pecados*, preconizando que não se deve cometer adultério, nem adorar ídolos ou levantar falso testemunho e que se deve honrar pai e mãe, por exemplo. Clemente também cita Isaías e uma série de recomendações, por ele feitas, sobre a oração, o jejum, ou João e a caridade, ou seja, a pedagogia dos Apóstolos, que propõe a salvação da alma e a absolvição dos pecados no Juízo Final àqueles que seguirem as leituras sagradas e viverem uma vida de acordo com o que elas dizem, conduzindo, assim, a uma vida eterna junto ao Criador. O segundo excerto, muito breve, extraído da Regra de São Bento, diz que um dos *instrumentos das boas obras* consiste em ouvir a leitura dos textos sagrados de boa vontade. As Boas obras são constituídas por uma série de recomendações que buscam conduzir a uma vida sem pecado e, por conseguinte, à salvação:

[75] Eis aí os instrumentos da arte espiritual: [76] se forem postos em ação por nós, dia e noite, sem cessar, e devolvidos no dia do juízo, seremos recompensados pelo Senhor com aquele prêmio que Ele mesmo prometeu: [77] "O que olhos não viram nem ouvidos ouviram preparou Deus para aqueles que o amam". [78] São, porém, os claustros do mosteiro e a estabilidade na comunidade a oficina onde executaremos diligentemente tudo isso. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 75-78). EXCERTO V.

Agostinho, em sua incansável busca pela *Verdade*, procura, nas leituras platônicas, as respostas para suas inquietações. Embora soubesse da existência infinita, eterna e imutável de Deus, não conseguia gozar de Sua presença, e foi somente depois, quando se deparou com as Escrituras, que seu coração alcançou a paz. Talvez se tivesse experimentado o movimento inverso, começando pelas leituras sagradas para depois ler as obras platônicas, conjectura, essas últimas o desviariam dos fundamentos da piedade ou talvez concluísse que somente por essas leituras teria o mesmo benefício espiritual. De qualquer maneira, somente as leituras das obras sagradas é que conduzem à salvação da alma, livrando o corpo da morte. Isso não está escrito nos livros platônicos, assim



como o semblante desta piedade, as lágrimas da confissão, o teu sacrifício, o espírito atribulado, o coração contrito e humilhado, a salvação do povo, a Cidade esposa, os penhores do Espírito Santo, a taça do nosso resgate, conforme o Quadro 57.

#### Quadro 57: Da leitura que conduz à salvação

Não obstante, devo expor bem claramente o amor do Pedagogo, valendo-me de abundantes e salvadores preceitos, a fim de que, graças a uma ampla distribuição dos textos das Escrituras, possamos encontrar mais facilmente a salvação. Temos o Decálogo, por meio de Moisés, representado alegoricamente por uma simples e única letra, que esboça a salvadora descrição dos pecados. [...] nosso dever reside na observação disto, e das quantas outras coisas nos são recomendadas na leitura das escrituras. Ordena-nos pela boca de Isaías [...] E muitos mais preceitos poderíamos encontrar sobre outros pontos. Por exemplo, relativos à oração [...] E se sugere o modo da oração [...] (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 302-303, III, XII).

[55] Ouvir de boa vontade as santas leituras. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 55).

VII. XX. 26. Mas então, lidos aqueles livros dos Platónicos, e depois de por eles ter sido levado a procurar a verdade incorpórea, vi e compreendi as tuas coisas invisíveis por meio daquelas que foram feitas, e, repellido, senti o que não me era dado contemplar através das trevas da minha alma, certo de que tu és e és infinito, sem todavia te difundires pelos lugares finitos ou infinitos, e que verdadeiramente és tu, que és sempre o mesmo, e, por nenhuma parte e nenhum movimento, és outro ou de outro modo, e que todas as restantes coisas procedem de ti, por esta única solidíssima prova: serem, estava realmente seguro destas coisas, todavia demasiado fraco para fruir de ti. Conversava muito, como se fosse perito, e, se não procurasse o teu caminho em Cristo, nosso Salvador, não seria perito mas pereceria. Na verdade, já começava a querer parecer sábio, cheio do meu castigo, e não chorava, e inchava-me com a ciência, acima de toda a medida. Onde estava, pois, aquela caridade, que edifica a partir do alicerce da humildade, que é Jesus Cristo? Ou quando é que aqueles livros ma ensinariam? Creio que tu quiseste que eu deparasse com eles, antes de meditar sobre as tuas Escrituras, a fim de que ficasse gravado na minha memória de que modo fui afectado por eles, e de que, quando mais tarde encontrei o apaziguamento nos teus Livros [...] Pois se, em primeiro lugar, tivesse sido instruído nas tuas Santas Escrituras, e no contacto familiar com elas me tivesses dulcificado, e depois tivesse caído naqueles livros, talvez estes ou me tivessem arrancado à solidez da piedade, ou, se persistisse no afecto salutar que tinha bebido, julgaria que, se alguém tivesse estudado apenas aqueles livros, também neles poderia adquirir esse mesmo afecto. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 41-42).

VII. XXI. 27. Porque tu és justo, Senhor; nós, porém, pecámos, agimos iniquamente, comportámo-nos impiamente, e sobre nós pesou a tua mão, e, com justiça, fomos entregues ao antigo pecador, príncipe da morte, porque persuadiu a nossa vontade da semelhança da sua vontade, pela qual não se manteve na tua verdade. Que fará o infeliz ser humano? Quem o libertará do corpo desta morte senão a tua graça, por intermédio de Jesus Cristo nosso Senhor, que geraste coeterno e criaste no princípio dos teus caminhos, em quem o príncipe deste mundo não encontrou nada digno de morte, e o matou: e foi anulada a acusação que nos era contrária? Isso não o têm aqueles escritos. Não têm aquelas páginas o semblante desta piedade, as lágrimas da confissão, o teu sacrifício, o espírito atribulado, o coração contrito e humilhado, a salvação do povo, a Cidade esposa, os penhores do Espírito Santo, a taça do nosso resgate. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 43).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Assim como a leitura pode ser um elemento importante para a salvação da alma, conduzindo a uma vida virtuosa e sem pecados, também pode provocar o inverso, ou seja, provocar no leitor o desejo a se deixar conduzir pelas paixões e pelos vícios, especialmente naqueles que ainda são jovens, cujas almas não foram moldadas para a virtude. Uma preocupação que já manifesta por Platão, quando discute quais histórias devem ser contadas às crianças, aponta para o perigo da leitura. Quase oito séculos depois do diálogo socrático-platônico da *República*, Basílio Magno, ou Basílio de Cesareia, escreve o opúsculo intitulado *Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito*

da *literatura grega*, em que chama a atenção a similitude com o diálogo platônico anteriormente referido, cujos excertos encontram-se no Quadro 58. Dessa forma, “a tipologia da formação cristã, a partir da Escola de Alexandria, particularmente com Orígenes, e pelo menos até aos Padres Capadócijs, desenvolveu-se a partir de um método exegético peculiar”, como aponta Vasconcelos (2018, p. 17). O autor (2018) observa que tal como Aristóteles encontrava nas narrativas dos antigos deuses “a forma mítica correspondente à sua noção de Deus como motor imóvel, a interpretação alexandrina da Bíblia procurou uma leitura racional dos vários sentidos bíblicos, não apenas o literal, mas também o moral (ou psíquico, ou histórico) e o pneumático (ou alegórico, ou místico)”. (VASCONCELOS, 2018, p. 17). É essa racionalidade presente nas diversas maneiras de compreender o texto bíblico que torna tão peculiar esse método, que busca uma correspondência entre o texto e o tipo de cristão, de acordo com o “sentido que ‘alcançassem’, de tal modo que além do crente que ‘lê’ se tinha também o teólogo que ‘conhece’. Esta metodologia introduz no contexto cristão o carácter iniciático próprio da *paideia* pagã, aproximando inevitavelmente a fé cristã de uma gnose”. (VASCONCELOS, 2018, p. 17).

#### Quadro 58: Dos perigos da literatura pagã

IV. Mas já foi dito bastante que os ensinamentos exteriores não são algo inútil para as almas. Como devemos tomar parte deles é para se dizer em sequência. Primeiramente, então, com os textos dos poetas, para que comecemos daqui, visto que são diversos em relação às palavras, não deem atenção sempre para eles, mas, quando mostrarem para vocês ações ou palavras dos bons homens, deve-se amá-los e invejá-los e o quanto possível tentar ser desse modo; mas, quando se voltarem para a imitação de homens sórdidos, deve-se fugir deles com os ouvidos tapados não menos do que eles mesmos dizem que Odisseu fugiu dos cantos das sereias. De fato, a familiaridade com textos perversos é um caminho para as ações. Por isso, deve-se cuidar da alma com toda guarda. Portanto, não vamos elogiar os poetas em tudo, nem quando imitam pessoas que insultam, ralham, são luxuriosas ou beberronas; nem quando definem a felicidade por uma mesa repleta e o canto de odes. E menos de tudo prestaremos atenção quando conversam algo sobre deuses, sobretudo quando narram sobre muitos deles, que nem sequer estão de acordo entre si<sup>128</sup>. De fato, entre eles, irmão briga com irmão, pai com filhos, e há uma guerra não declarada destes com os pais. [...] E não imitaremos a arte dos oradores para a mentira. Pois nem em tribunais e nem em outras ações a mentira nos é conveniente, nós que escolhemos o caminho correto e verdadeiro da vida, a quem na lei é ordenado não julgar. Mas vamos acolher deles aquelas passagens nas quais elogiam a virtude, ou censuram a perversidade. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 80-81, IV).

V. E, visto que é pela virtude que é necessário dedicarmo-nos para a vida, muitas vezes ela foi celebrada em hinos por poetas, muitas vezes por escritores, ainda mais por filósofos e deve-se dar atenção a tais discursos. De fato, não é pequeno o proveito de gerar nas almas dos jovens uma certa familiaridade e hábito da virtude; mas, dado que tais ensinamentos são naturalmente irremovíveis, quando são marcados profundamente nas almas ainda tenras. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 81, V).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

Podemos perceber que o argumento de Basílio não difere muito do de Platão: o cuidado que se deve ter com as narrativas, especialmente porque elas têm o poder de marcar profundamente nas almas mais jovens, tal como dissera Platão. Esse aspecto formativo, que atravessa a aula das

<sup>128</sup> NT: Platão, *República*, 377e

sociedades grega e romana, também é presente na apresentação do mundo e na condução das condutas na aula na tradição pastoral-cristã. É importante salientar que contemporaneamente a Basílio, era comum o estudo de obras de autores profanos nas escolas imperiais: os cristãos mais abastados buscavam erudição nessas instituições, “cujo currículo incluía o contacto com os autores profanos, bem como a avaliação das suas obras, não apenas de um ponto de vista estético, mas sobretudo ético, situação que despoletava naturalmente um conflito real entre os valores morais do cristianismo e a perspectiva pagã”. (VASCONCELOS, 2018, p. 16). Tais valores diziam respeito às virtudes e, por esse motivo, a formação cristã se utilizava da literatura clássica. Ainda conforme Vasconcelos (2018), isso advém de um longo processo que desponta no cristianismo do tempo imperial, “em que, procurando apresentar os fundamentos da sua fé, as comunidades cristãs superaram algo do seu carácter rudimentar recorrendo à sabedoria, à filosofia, às categorias de pensamento e aos padrões estéticos próprios do helenismo”. (VASCONCELOS, 2018, p. 16-17).

A proposta de Basílio, portanto, virá ao encontro da problemática conflituosa existente entre os dois tipos de literatura, acrescentando a ideia de *discernimento*, conciliando, assim, o modelo formativo grego com a expectativa cristã. Ao longo do opúsculo, Basílio vai deixando clara a possibilidade conciliatória das duas vertentes e permitindo, dessa forma, “que não se abdicasse do sistema pedagógico grego, que considerava fundamental, e levava a que este pudesse ser reassumido com confiança e legitimidade pelo cristianismo”. (VASCONCELOS, 2018, p. 17). Uma confiança que necessitava de vigilância constante devido à ambivalência inerente à própria palavra. Portanto, se a palavra se constituía como um perigo, na medida em que ela poderia incutir em mentes jovens valores que não contribuíam com a virtude, ela também seria capaz de colocar-se como perigosa em razão do *excesso*.

Outro aspecto importante no texto de Basílio diz respeito ao divertimento, algo considerado perigoso no espaço áulico da tradição pastoral-cristã<sup>129</sup>. É importante mencionar que a diversão será considerada um elemento importante para manter o tempo-interesse do aluno nas aulas da atualidade.

Se há um cuidado com o que se dá a ler às crianças e jovens, tal zelo se estende aos adultos, ao pensarmos nas bibliotecas medievais. A biblioteca, conforme é mencionado na *Regra de São Bento*, não é um lugar frequentado pelos estudantes ou monges: esses receberão os livros para que leiam em suas celas ou em outros espaços do mosteiro nos momentos designados para tal. A biblioteca não é o espaço destinado à leitura até o século XIII, conforme Cavallo e Chartier (1998): é antes um scriptorium, um lugar dedicado ao trabalho e que reúne copistas, tradutores, ilustradores com

---

<sup>129</sup> Conforme abordado no Capítulo 4.1, *Aula e os modos de subjetivação: do ócio e da filosofia como estetização da existência e da morte como matéria de estudo à proatividade e ao abandono da morte* e no Capítulo 4.4, *Aula: do lugar do silêncio e da voz ao lugar das vozes protagonistas*.

seus instrumentos e as obras a serem meticulosamente reproduzidas e ornamentadas. Porém, os livros não estão à disposição para serem consultados: permanecem trancados como o costume de quem conserva preciosidades. Em uma época em que poucos leem, de árduo trabalho para que se consiga traduzir e copiar manualmente um texto grego, por exemplo, o livro é um tesouro: em termos materiais e espirituais. Materiais pela dificuldade de confecção; espirituais pelos perigos neles contidos. Segundo Cavallo e Chartier (1998), as bibliotecas, a partir do século XIII, sofrem significativas mudanças, quanto à sua função, sua forma de organização e sua arquitetura, tornando-se lugares em que o silêncio passa a ser uma regra comum. Se até o período apontado pelos historiadores, a biblioteca era um espaço destinado ao “acúmulo patrimonial e à conservação dos livros” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 23), a partir de então passa a se tornar um lugar voltado para a leitura;

[...] e nasce também um sistema bibliotecário que tem como princípio um catálogo, tido não mais como simples inventário, mas, sim, como instrumento de consulta com a finalidade de localizar um determinado livro numa biblioteca ou até mesmo em outras, da mesma área geográfica; surge ainda o *memorial*, uma ficha na qual são assinalados os volumes emprestados. Do ponto de vista arquitetônico, essa nova biblioteca é constituída por uma sala comprida, com um corredor vazio no centro, sendo a sala ocupada, nas duas naves laterais, por filas paralelas de bancos, dos quais os livros, para leitura e consulta, ficam presos por meio de corrente. A planta é, em resumo, a da igreja gótica; e se trata de uma semelhança que vai muito além do fato puramente arquitetônico, visto que assume as novas exigências próprias à civilização gótica. A biblioteca sai da solidão do monastério ou do limitado espaço que lhes destinavam os bispos nas catedrais românicas, para se tornar urbana e ampla. Assim como a igreja que se tornou o cenário aberto de imagens, ogivas, cores, a biblioteca se apresenta como o cenário dos livros, expostos e disponíveis. O quadro que define esse novo modelo de biblioteca é o silêncio: silencioso deve ser o acesso ao livro, perturbado apenas pelo tilintar das correntes que o prendesse ao banco. Silenciosa deve ser a procura de autores e de títulos então dispostos num catálogo bastante acessível. Silenciosa, por ser toda feita pelo olho, é a leitura desses livros, realizada individualmente ou por grupos. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 23).

Hoje as bibliotecas, em muitas escolas, vêm sofrendo mudanças substanciais, sendo transformadas em centros de conexão, ou em espaços *maker*. Isso aponta um importante deslocamento no tempo-atenção da aula.

Conforme o excerto do Quadro 59, a *Regra* determina a importância do silêncio na leitura, a fim de não prejudicar a concentração dos demais. Também há a instrução de que sejam lidos os livros por inteiro e em ordem, algo que alguns séculos mais tarde, será minuciosamente tratado por Hugo de São Vitor, conforme será abordado mais adiante.

Na *Regra de São Bento*, a leitura é um dos instrumentos das boas obras, e deve ser ouvida de boa vontade. Evidentemente que aqui se está a falar das leituras santas. Na *Regra* há a prescrição de como se procederá a leitura semanal, o quê e de que forma será lido, além de indicar detalhadamente o comportamento daqueles que escutam, previsto, inclusive, as providências a serem tomadas antes de que a leitura inicie a fim de não interromper tal procedimento com algum

barulho desnecessário. Percebe-se o desenho das minúcias disciplinares que algumas centúrias mais tarde comporão a maquinaria escolar moderna. A leitura é também utilizada como um importante recurso contra a ociosidade, ocupando a mente do aluno e do monge.

#### Quadro 59: Da leitura como ocupação

[10] De 14 de setembro até o início da Quaresma, entreguem-se à leitura até o fim da hora segunda, [11] no fim da qual se celebre a Terça; e até a hora nona trabalhem todos nos afazeres que lhes forem designados. [12] Dado o primeiro sinal da nona hora, deixem todos os seus respectivos trabalhos e preparem-se para quando tocar o sinal. [13] Depois da refeição, entreguem-se às suas leituras ou aos salmos. [14] Nos dias da Quaresma, porém, da manhã até o fim da hora terceira, entreguem-se às suas leituras, e até o fim da décima hora trabalhem no que lhes for designado. [15] Nesses dias de Quaresma, recebam todos respectivamente livros da biblioteca e leiam-nos pela ordem e por inteiro; [16] esses livros são distribuídos no início da Quaresma. [17] Antes de tudo, porém, designem-se um ou dois dos mais velhos, os quais circulem no mosteiro nas horas em que os irmãos se entregam à leitura [18] e verão se não há, por acaso, algum irmão tomado de acédia, que se entrega ao ócio ou às conversas, e não está aplicado à leitura e não somente é inútil a si próprio como também distrai os outros. [19] Se um tal for encontrado, o que não aconteça, seja castigado primeira e segunda vez: [21] se não se emendar, seja submetido à correção regular de tal modo que os demais temam. [21] Que um irmão não se junte a outro em horas inconvenientes. [22] Também no domingo, entreguem-se todos à leitura, menos aqueles que foram designados para os diversos ofícios. [23] Se, entretanto, alguém for tão negligente ou relaxado, que não queira ou não possa meditar ou ler, determine-se-lhe um trabalho que possa fazer, para que não fique à toa. [24] Aos irmãos enfermos ou delicados designe-se um trabalho ou ofício, de tal sorte que não fiquem ociosos nem sejam oprimidos ou afugentados pela violência do trabalho; [25] a fraqueza desses deve ser levada em consideração pelo Abade. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 30-31, 48, 10-25).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Muito embora a *Regra de São Bento* prescreva que a leitura seja feita *na ordem e por inteiro*, não há instruções de como isso deveria ser feito: tal sistematização<sup>130</sup> sobre a leitura – o que ler, de que modo, em que ordem, etc. – irá aparecer, detalhadamente, alguns séculos mais tarde com a obra *Didascálicon: da arte de ler*, de Hugo de São Vítor (século XII). Marchionni (2007, p. 14) argumenta que esse é o “o primeiro livro pedagógico direcionado diretamente aos alunos, que nele encontravam um roteiro sobre o que ler e como ler. Além disso, nele os jovens encontravam conselhos sobre as qualidades que fazem do jovem um bom *discípulo*, cuja virtude suprema e a *disciplina*”. (MARCHIONNI, 2007, p. 14). O gênero das Introduções<sup>131</sup> não é algo novo: segundo Marchionni (2007, p. 15), “este gênero de Introduções ao saber nasce em ambientes alexandrinos na metade do século II, estende-se pelos ambientes sírio-árabes e penetra nos ambientes latinos a partir de Boécio, no século V”.

<sup>130</sup> Comumente, tende-se a atribuir a ordem, o método, a regra e a norma como característicos das práticas pedagógicas modernas, conforme apontado neste trabalho. Ao analisar os documentos da Antiguidade e do Medievo, no entanto, pude perceber que tais traços eram bastante fortes em ambos os contextos e será a partir da Modernidade que o método se tornará central nas atividades cotidianas. Isso está associado às mudanças na percepção do tempo e do espaço, na aceleração, na produção e otimização de recursos e procedimentos, em que há a necessidade de ter o controle sobre os processos cotidianos dos diversos espaços modernos.

<sup>131</sup> Na *Institutio Oratoria*, Quintiliano aborda minuciosamente as diversas questões que atravessam o trabalho do orador, desde a preparação do discurso, até a empostação da voz e a indumentária, que se constituem importantes elementos a não ser desprezados.

Rui Afonso da Costa Nunes (1979, p. 200) cita as declarações de Bernardo de Utrecht (século XI) e de Conrado de Hirsau (século XII) sobre o livro, utilizado para as aulas de gramática e retórica, em que o primeiro afirma que “livro vem de livrar, *liber dicitur a liberando*, porque o livro nos livra do erro” e o segundo na sua obra *Dialogus super auctores* (Diálogo sobre autores), em que o mestre diz a seu discípulo que livro “vem de livrar, já que a pessoa entregue à leitura se livra das preocupações e compromissos do mundo”. (NUNES, 1979, p. 200). Livrar das preocupações e compromissos com o mundo coloca o livro e a aula numa posição de suspensão, que para Masschelein e Simons (2014, p. 20-21),

[...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo.

Livrar das preocupações, suspender temporariamente, articulam-se à ideia que trago aqui de *tempo-atenção*. Um tempo não voltado para um resultado que se espera *a priori*. Um tempo do exercício, da leitura, do estudo, da duração. Mas como escapar a uma idealização do que deveria ser a instituição escolar e pensá-la por meio de práticas discursivas que nos implicam? Continuo a descrição de tais práticas justamente buscando entender as regularidades e os deslocamentos em se tratando da aula.

Inés Fernandez-Ordóñez<sup>132</sup> (2010) aponta que a partir do século XII, há uma mudança cada vez mais sistemática na forma de apresentação dos livros. Tal mudança decorre, segundo a autora (2010, p. 39), “como resposta à mudança do contexto de emissão e recepção dos livros”, especialmente em virtude da “difusão da capacidade de ler e de escrever e com a criação de instituições como escolas catedrais e universidades. Se lê mais e é necessário ler mais depressa”, argumenta Fernandez-Ordóñez (2010, p. 39, *tradução livre*). Para tal, os textos começam a ser

---

<sup>132</sup> Las divisiones en libros y capítulos no son desconocidas en la Antigüedad. Sin embargo, la división del texto en capítulos parece haberse hecho cada vez más sistemática según avanza la Edad Media como respuesta a un profundo cambio del contexto de emisión y de recepción de los libros que es perceptible especialmente desde el siglo XII. A partir de esa época tiene lugar un incremento en la producción de libros y documentos relacionado con la difusión de la capacidad de leer y escribir y con la creación de instituciones como las escuelas catedrales y las universidades. Se lee más y es necesario leer más deprisa. Es por ello que el libro a partir de los siglos XII y XIII tiende a hacer explícita en su texto la estructura u *ordinatio* de los contenidos, presentándolos cuidadosamente articulados en series de divisiones y subdivisiones, que ayudaban al lector a localizar aquello que fuera de su interés. Este esfuerzo va acompañado por profundas transformaciones en la realización material de los libros, en los que se desarrollan diversos procedimientos formales para trasladar al usuario ese orden. Entre esos procedimientos está la generalización de las iniciales coloreadas y las mayúsculas, las cabeceras, los signos de puntuación como los calderones y, también, la práctica de dividir el texto en capítulos, a veces sólo numerados, otras precedidos de su correspondiente título, muchas veces rubricado. Es también por la misma época y con los mismos fines cuando se comienzan a elaborar índices y tablas. 39 (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010, p. 39).

divididos em capítulos, há direção dos conteúdos, “apresentando-os cuidadosamente articulados em séries de divisões e subdivisões que ajudam o leitor a localizar aquilo que era de seu interesse”. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010, p. 39, *tradução livre*). Isso vem acompanhado de uma série de procedimentos, como a “generalização de iniciais coloridas e as maiúsculas, os cabeçalhos, os sinais de pontuação, como os pontos finais, e também a prática de dividir o texto em capítulos, às vezes somente numerados, outros precedidos de um título correspondente, muitas vezes rubricado”, como nos aponta a autora (2010, p. 39). Data da mesma época (séculos XII e XIII) e com os mesmos propósitos, a utilização de índices e tabelas. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010).

Percebe-se que essa série de mudanças na estrutura do livro acompanham o deslocamento da oralidade para a escrita, em que esta última vai se tornar, paulatinamente, o epicentro educacional. “A vista substituiu o ouvido como órgão de percepção, recepção e de organização da vida social”, nos diz Jorge Ramos do Ó (2019, p. 124), em que o “prestígio vibrante da voz poética [...] sofre contudo, entre o início do século XII e meados do século XV, um certo desgaste devido à generalização da escrita (e não da leitura) no seio da cultura ‘mista’ que define o Ocidente medieval”. (CARRETO, 2016, p. 25).

E, com esse movimento, a nossa mente deixou de se organizar a partir de um recurso outrora vital, dialógico e de ação combinada que recorria quer ao ritmo, à música, às canções e à dança, a frases feitas, a fórmulas, provérbios, máximas, ditos e refrãos, a fim de analisar, dissecar, memorizar, rever e visitar a realidade, quer, ainda, a figuras poéticas como a metáfora, destinadas a produzir a emergência de novas associações, a expandir e ramificar o limiar da imaginação. (Ó, 2019, p. 124).

A leitura oral, aos poucos vai se tornando silenciosa, o estudo passa a ser, gradualmente, de domínio individual, o tempo para o exercício da leitura vai se tornando mais veloz: os “métodos de estruturação da exposição respondiam, pois, à mudança dos hábitos de leitura, em que era prioritário facilitar a consulta do texto (tanto para localizar passagens como para remeter-se a elas)<sup>133</sup>”. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010, 39). A autora (2010, p. 39) complementa que “a leitura silenciosa começa a fazer-se cada vez mais comum, visto que exige o apoio de uma disposição do texto sobre a página que ajude a manter a atenção. Até mesmo a *lectio* [leitura] escolástica pressupunha que os estudantes tivessem cópias do texto explicado ante seus olhos”. Por fim, Fernández-Ordóñez argumenta que associado a isso deve estar

[...] o desejo de maior eficiência nos fins didáticos conferidos aos textos: assim, os primeiros vestígios dessa nova ordenação e a colocação do texto são normalmente direcionados à ordem dos Cistercienses, embora a prática adquira apenas caráter geral

<sup>133</sup> Estos métodos de estructuración de la exposición respondían, pues, al cambio de los hábitos de lectura, en los que era prioritario facilitar la consulta del texto (tanto para localizar pasajes como para remitir a ellos). A ello se suma que la lectura visual y silenciosa comienza a hacerse cada vez más común, hecho que exige el apoyo de una disposición del texto sobre la página que ayude a mantener la atención. Incluso la *lectio* escolástica presuponía que los estudiantes tuvieran copias del texto explicado ante sus ojos. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010, p. 39).

com a produção escrita ligada às ordens mendicantes e ao ensino escolástico de Paris. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010, p. 39-40)<sup>134</sup>.

Se, por um lado, essa série de mudanças que ocorrem na condução das aulas, com procedimentos que partem de uma tradição oral, em que “grande parte do ensino se efetuava em forma catequética, isto é, em forma de diálogo entre mestre e discípulo (naturalmente em latim)” (MANACORDA, 1992, p. 156), como no exemplo que segue, a disseminação da escrita possibilitou que outra forma de lidar com o texto pudesse emergir, provocando um outro tipo de aula.

Por que tu és escolar? – Porque frequento a escola e aprendo as letras. – Quantas são tuas ocupações? – Seis: de manhã levantar-me, logo vestir-me, pentear meus cabelos, lavar minhas mãos, Adorar a Deus e ir de boa mente à escola. – O que tu lêes? – Eu não leio, mas escuto. – O que tu escutas? – A tábua pitagórica, ou Donato, ou Alexandre (de Villadei) ou lógica ou música. (MANACORDA, 1992, p. 156).

Até a visão substituir a audição, como dissera Ó (2019), podia-se não ler, mas escutar, a exemplo do aluno no diálogo acima. Com a produção escrita, a aula tendeu a desempenhar-se “no propósito exclusivo de promover a convergência e a adequação à verdade única expressa no texto escolar; o professor passou a tomar a palavra para sublinhar a clareza, a coerência, a unidade interna e a consistência das matérias e dos argumentos expressos no texto”. (Ó, 2019, p. 159). Porém, salienta o pesquisador português (2019, p. 160), o “impacto do impresso no desenvolvimento da cultura escolar deve, neste contexto, ser compreendido a partir do alargamento do horizonte de referências que passou a ser fornecido aos estudantes”. Isso possibilitou também o alargamento do próprio pensamento, não obstante tenha tornado a leitura individualizada. Nesses deslocamentos, a conversação com a tradição ainda se faz presente na aula.

Nos dois primeiros excertos do Quadro 60, São Vitor justifica a razão do livro que apresenta, que é o meio pelo qual se chega ao conhecimento, em que a leitura vem em primeiro lugar, seguida da meditação, que é o fim último. Dessa forma, indica, conforme o segundo excerto, três regras mais indispensáveis para a leitura: o que se deve ler; em que ordem deve se dar essa leitura e como ela deve ser feita. O livro, então, prossegue Vitor, dá instruções de leitura tanto para os textos profanos quanto para os sagrados. Aqui tem a instrução sobre o próprio livro, quase como uma metalinguagem. É importante observar que o livro não era um artefato com os quais as pessoas tivessem tanta intimidade nessa época, e o empreendimento do autor leva em consideração esse aspecto.

---

<sup>134</sup> Y em estrecha relación con ello, el cambio debe asociarse, por último, al deseo de mayor eficiencia en los propósitos didácticos conferidos a los textos: así, los primeros vestigios de esta nueva ordenación y puesta en limpio del texto se suelen apuntar a la orden de los cistercienses, aunque la práctica adquiere sólo carácter general con la producción escrita vinculada a las órdenes mendicantes y a la enseñanza escolástica de París. (FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, 2010, p. 39-40).



A ordem de leitura, no entanto, deve ser de acordo com o tipo de narrativa: a narrativa histórica deve anteceder a alegórica, baseado no princípio de que se deve iniciar pelos conhecimentos que são mais claros, para posteriormente estudar os mais obscuros. Dessa forma, Vitor argumenta que a leitura da Bíblia deveria iniciar pelo *Novo Testamento*, em que a verdade é manifesta, para depois adentrar na leitura do *Antigo Testamento*, cuja linguagem é repleta de metáforas e exige, por parte do leitor, uma maior maturidade de leitura. Embora ambas as narrativas das Escrituras tragam a Verdade, a forma difere, tonando a leitura do texto do Antigo Testamento mais complexa. Essa proposta de iniciar pelo mais fácil, com linguagem mais clara, será, alguns séculos mais tarde, algo defendido por diversos autores.

No quarto excerto, São Vitor ensina que a ordem com que as coisas aparecem no texto bíblico não é aquela comumente utilizada na fala, retornando a fatos anteriores como se esses estivessem em uma sequência cronológica aquilo do qual se estava falando. Também o mestre aponta que o referido texto aproxima coisas distantes temporalmente, dando a impressão de que não há separação temporal entre um fato o acontecimento e outro.

No quinto excerto, Vitor aponta que todo o texto é constituído por três elementos: a letra, o significado e o pensamento. A letra está presente em toda a narração, pois as próprias vozes são letras. No entanto, o significado e o pensamento não aparecem em todos os textos, podendo-se encontrá-los ora em alguns, ora em outros. Porém, Vitor aponta que toda a narração deve ter no mínimo dois elementos. Quando o enunciado aparece de maneira clara, que não carece de nenhum outro aspecto para ser compreendido, a narração precisa de letra e de significado. Mas há narrativas que não são possíveis de ser compreendidas apenas pela enunciação: essas possuem letra e pensamento. Percebe-se aqui, todo um trabalho empreendido por São Victor para o pensamento sobre a linguagem: não bastava a ele que os alunos compreendessem um texto, mas que fizessem um exercício de aprofundamento sobre a própria linguagem. São essas características do *Didascálicon* que essa obra é considerada não apenas um método, mas um trabalho pedagógico e filosófico.

Tomás de Aquino (sexto excerto do Quadro 60), na centúria seguinte, em *Sobre o modo de estudar* aconselha a seu destinatário que a leitura deve ser compreendida e as dúvidas devem ser esclarecidas. É importante mencionar que a forma de leitura dessa época ainda é, para aqueles que estavam apartados dos ambientes intelectuais, algo bastante complexo, como é, possivelmente, o interlocutor de Tomás de Aquino.

## Quadro 60: Do método para ler

Existem principalmente duas coisas por meio das quais uma pessoa adquire conhecimentos, ou seja, a leitura e a meditação. Destas, a leitura detém o primeiro lugar na instrução, e dela se ocupa este livro, dando as regras do ler. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 45, Prefácio).

São três as regras mais necessárias para a leitura: *primeiro*, saber o que se deve ler; *segundo*, em que ordem se deve ler, ou seja, o que ler antes, o que depois; *terceiro*, como se deve ler. Neste livro se discorre sobre estas três regras, uma por uma. O livro dá instruções seja sobre as leituras profanas seja sobre a leitura dos textos sagrados. Por isso, ele se divide em duas partes, cada qual tendo três capítulos. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 45, Prefácio).

*CAPÍTULO 6: A ordem dos livros* – Não deve ser observada a mesma ordem dos livros na leitura histórica e na alegórica. A história segue a ordem do tempo. À alegoria é mais pertinente a ordem do conhecimento, pois, como foi dito acima, o estudo deve iniciar sempre não das coisas obscuras, mas das claras e daquelas que são mais conhecidas. Disto deriva que a leitura do Novo Testamento, no qual é anunciada a verdade manifesta, deve ser preposto ao Antigo, onde a mesma verdade é preanunciada envolta em imagens e ocultamente. A mesma verdade está nos dois, mas lá oculta, aqui manifesta, lá prometida, aqui realizada. Você ouviu, ao ser lido o Apocalipse, que o livro estava selado e ninguém podia ser encontrado que rompesse os seus sigilos, a não ser “o leão da tribo de Judá”. 255 (SÃO VÍTOR, 2007, VI, 6, p. 253-255).

*CAPÍTULO 7: A ordem da narração* – Quanto à ordem da narração, aqui se deve notar, sobretudo, que o texto da página divina nem sempre observa uma ordem de falar natural e contínua, pois amiúde prepõe coisas posteriores às anteriores, como quando o discurso, após ter contado alguns fatos, volta de improviso a fatos anteriores, como se narrasse os seguintes. Frequentemente o texto conecta entre si também coisas distantes num longo intervalo de tempo, como se sucedessem imediatamente uma à outra, de modo a parecer que nenhuma distância de tempo tenha separado coisas que nenhum intervalo do discurso separa. (SÃO VÍTOR, 2007, VI, 7, p. 257).

*CAPÍTULO 8: A ordem da exposição do texto* – A exposição de um texto contém três elementos: 1) a letra, 2) o significado, 3) o pensamento. Em toda narração há a letra, pois as próprias vozes são letras, mas o significado e o pensamento não se encontram juntos em todas as narrações. Algumas contêm somente a letra e o significado, outras somente a letra e o pensamento, algumas os três elementos juntos. Toda narração deve ter ao menos dois elementos. Possui somente letra e significado a narração na qual, pelo próprio enunciado algo é significado tão claramente, que nada mais resta a subentender. Possui somente letra e pensamento aquela narração na qual o ouvinte não pode conceber nada a partir da sua enunciação, se não é acrescentada uma exposição. (SÃO VÍTOR, 2007, VI, 8, p. 257).

O exercício do engenho se dá mediante duas atividades: a leitura e a meditação. Na leitura, a partir de quanto foi escrito, ficamos formados nas regras e nos preceitos. E há três tipos de leitura: 1) do docente, 2) do discente e 3) do autodidata. De fato, nós dizemos “leio um livro para ele” e “leio um livro apresentado por ele” e “leio um livro”. Na leitura devem ser tidos em máxima consideração a ordem e o método. (SÃO VÍTOR, 2007, III, 7, p. 147).

O método é tão importante, que sem ele qualquer ócio (*dedicação ao estudo*) é torpe e todo trabalho inútil. Oxalá todos nós abracemos esta convicção! (SÃO VÍTOR, 2007, V, 5, p. 219).

10. Faz por entender o que lê e por certificar-te do que for duvidoso. (TOMÁS DE AQUINO, 1994, p. 3).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Os conselhos, tanto de São Vítor quanto de Tomás de Aquino, estão inseridos num contexto societário atravessado por significativas mudanças que se dão entre os séculos XI e XIV marcando a história da leitura do mundo ocidental: com o renascimento das cidades, ampliam-se as escolas para além do âmbito eclesiástico; há uma aproximação das práticas de leitura e de escrita, que formam, de acordo com Cavallo e Chartier (1998, p. 22), “um nexos orgânico e inseparável”, em que a leitura é feita para promover a escrita. “Não mais se trata de simplesmente compreender

a letra da escrita (*littera*): essa compreensão constitui apenas o momento inicial, do qual é preciso passar ao significado (*sensus*) do texto para atingir enfim a sentença (*sententia*), entendida como doutrina em toda a sua profundidade”. (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 22). Esses princípios são constitutivos da leitura escolástica universitária, penetrando as práticas de escrita que “esclarece o comentário e difunde sua autoridade”, conforme Cavallo e Chartier (1998, p. 22).

Outrossim, o crescimento das cidades que começa a se dar a partir do ano 1.000 no território europeu, intensificando no século XIII, coloca em cena a figura do burguês, e com ele o negócio permeará as aulas: aprender a ler, a escrever e especialmente, a calcular são essenciais para os inventários contábeis dos mercadores. Há um deslocamento, conforme o historiador Aron Gurevich (1989, p. 179) da centralidade do ensino “das ciências clássicas para as ciências aplicadas. [...] Vai-se formando, gradualmente, uma ‘mentalidade aritmética’ [...] – a tendência e o gosto pelo cálculo, pela precisão, são qualidades que não eram tão características no período medieval anterior”. Nessas escolas citadinas, voltadas aos filhos dos negociantes, há todo um ensino voltado à aplicabilidade: adotam a língua vulgar em detrimento do latim, as leituras são de ordem prática, e a escrita não busca formar escritores de textos elegantes, mas “pretendem ser corrente e legível (a ‘scriptura mercantese’, difundida nas cidades toscanas em inícios do século XIV, é testemunho disso, bem como as minutas notariais), propõem, por vezes, como em Bruges, em 1370, cursos de línguas modernas e ensinam, sobretudo, a fazer bem contas”, conforme Jacques Rossiaud (1989, p. 118).

O livro, dessa forma, deixa de habitar os espaços circunscritos dos mosteiros e passa a ser um elemento presente nas residências dos burgueses mais abastados. Evidentemente que se tratava de um artigo de luxo e ainda não amplamente difundido, no entanto, “das cento e vinte e três bibliotecas – conhecidas pelos historiadores – que existiam na Sicília, nos séculos XIV e XV, mais de cem eram propriedade de cidadãos”. (GUREVICH, 1989, p. 179). Os tipos de obras que formavam tais bibliotecas eram, segundo Gurevich (1989, p. 179), “as vidas dos santos, a Bíblia e o Saltério, mas também obras de Boécio, de Cícero, dos poetas romanos, a Divina Comédia e mesmo Boccaccio”. Há aqui uma outra forma de lidar com a leitura, com a palavra e com o texto, que passam a fazer parte de um acervo que terá, paulatinamente, um caráter de valor mercadológico, trazendo certo status àqueles que conseguem formar suas próprias bibliotecas privadas.

### 4.3.3 A leitura nas aulas da modernidade sólida

Todas as mudanças apontadas anteriormente que se dão no mundo ocidental atravessam o espaço da aula, produzindo outras formas de abordagem na matéria de estudo e na condução das condutas. O tempo vai se tornando cada vez mais marcado de forma esquadrinhada e isso exige um novo tipo de relação com o estudo. Na *Ratio Studiorum*, a leitura aparece pautada pelo compromisso em que o tempo serve como referência constante, onde a relação com a leitura se dá como uma tarefa dentre as outras tantas. Mesmo quando há o estudo em aula decorrente da leitura de determinado texto, as explicações devem ser facilitadas, os termos complexos devem ser substituídos por outros mais simples, a fim de que não se gaste tempo demais em uma única tarefa. Assim como ocorre com a escrita proposta para os alunos das escolas jesuítas, a leitura passa por um processo de purificação, limpeza, assepsia. Isso está relacionado com o que Ramos do Ó (2019, p. 343) refere a um medo “amiúde explicitado, tanto da palavra escrita quanto da divagação ou do livre pensamento, e aos mecanismos censórios que, a partir dele, foram continuamente ativados pelos inicianos”. Esse medo da palavra de que fala Ó (2019) irá permear as práticas pedagógicas das escolas da *Companhia*, quer seja na escolha dos fragmentos a serem lidos, dos autores a serem utilizados e das matérias a serem ministradas, tudo previamente autorizado, não restando muito espaço aos professores para tornar a palavra e o pensamento livres. Ó (2019, p. 246-247) argumenta que “mais do que nos conteúdos ministrados, embora a escolha deles fosse assaz criteriosa, parece-me que o essencial da sobrevivência da agremiação [...] se relacionou com a uniformização e manutenção dos processos básicos de organização e transmissão encadeada do saber”.

Nos dois primeiros excertos do Quadro 61, há a recomendação do que deve ser lido pelos estudantes de teologia e de filosofia e em que momento do dia ou do ano isso deve ocorrer. Os dois excertos seguintes trazem as orientações aos professores sobre a Preleção. A ênfase do *Ratio* se refere aos aspectos metodológicos, incluindo os processos didáticos empregados e os “estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo” (FRANCA, 2019, p. 55), em que a preleção tem um lugar de destaque. A preleção, conforme Franca (2019), do latim *praelectio, ōnis*, consiste em um estudo antecipado da temática a ser desenvolvida na aula, tendo sua forma de aplicação conforme o grau de dificuldade e o grau intelectual dos alunos. “Nas classes elementares de gramática, após a leitura e o resumo do texto, o professor explica, resolve as dificuldades relativas ao vocabulário, à propriedade dos termos, ao sentido das metáforas, à gramática, à ordem, e conexão das palavras”. (FRANCA, 2019, p. 55-56). Posteriormente, são estudados sintaxe, estilo e composição, com o propósito de aprofundar os conhecimentos e

preparar os alunos para a Retórica. “Mais do que com as palavras, ocupa-se o mestre com as ideias e sua expressão”, complementa Franca (2019, p. 56). Paralelamente, são desenvolvidos “conhecimentos positivos”, o *eruditio*, que consistem em estudos de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia, e instituições da antiguidade greco-romana, cujo propósito é menos voltado a ampliar a quantidade de conhecimentos, e mais direcionado a promover uma compreensão mais aprofundada sobre o autor.

A recomendação dada aos professores das classes inferiores para a Preleção (Quadro 61) é de que sejam explicados aos alunos somente autores antigos, nunca os modernos. Isso deve suceder a um minucioso estudo prévio realizado pelo professor *o que escreveu refletidamente em casa*. Ao apresentar a matéria aos alunos, deve ser realizada a leitura completa, seguido da exposição do argumento *com poucas palavras*. Posteriormente, a leitura de cada período *com frases mais inteligíveis* e, depois disso, a retomada do trecho inicial, realizando adaptações para cada classe. Ramos do Ó (2019, p. 337) chama a atenção para um aspecto importante nas práticas pedagógicas das escolas jesuítas, que é a de “fazer o aluno trabalhar sobre extratos ou fragmentos dispersos, sempre rigorosamente escolhidos, de modo a que estes pudessem aparecer apenas como a reverberação de um modelo de vida pré-existente tanto a si como a toda e qualquer pessoa”. É nesse sentido que se pode dizer de uma leitura asséptica, pois a multiplicidade de interpretações e de rumos que tais entendimentos poderiam tomar nas almas jovens seriam por demais arriscados. Dessa forma, ao tomar os textos da Antiguidade Clássica, não os abordaram como um espaço onde “as ideias e as práticas sociais irrompiam na maior diversidade, se moviam ora flutuantes ora indecisas ora contrastantes; ao contrário, obstinaram-se em transformar essa plasticidade ontológica num instrumento exclusivo e de sentido único na constituição e governo das almas jovens”. (Ó. 2019, p. 337).

#### Quadro 61: Da leitura como assepsia

30. *Livros que se devem dar aos estudantes*. — [...] dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente. (FRANCA, 2019, p. 110).

Os livros *Meteorológicos* percorram-se nos meses de verão na última hora da tarde pelo professor ordinário, se possível, ou, se parecer mais conveniente, por um professore extraordinário. (FRANCA, 2019, p. 225).

27. *Preleção*. - Na preleção só se expliquem os autores antigos, de modo algum os modernos. De grande proveito será que o professor não fale sem ordem nem preparação, mas exponha o que escreveu refletidamente em casa e leia antes todo o livro ou discurso que tem entre mãos. A forma geral da preleção é a seguinte: em primeiro lugar leia seguidamente todo o trecho, a menos que, na Retórica ou na Humanidade, fosse demasiadamente longo. Em segundo lugar exponha em poucas palavras o argumento e, onde for mister, a conexão com o que procede. Em terceiro lugar leia cada período, e, no caso de explicar em latim, esclareça os mais obscuros, ligue um ao outro e explane o pensamento, não com metafrase pueril - inepta, substituindo uma palavra latina por outra palavra latina, mas declarando o mesmo pensamento com frases mais inteligíveis. Caso explique em vernáculo, conserve quanto possível a ordem de colocação das palavras para que se habituem os ouvidos ao ritmo. Se o idioma vulgar não o permitir, primeiro traduza quase tudo, palavra por palavra, depois, segundo

índole do vernáculo. Em quarto lugar, retomando o trecho do princípio, faça as observações adaptadas a cada classe, a menos que prefira inseri-las na própria explicação. Se julgar que algumas devem ser apontadas - e não convém que sejam muitas - poderá ditá-las ou a intervalos durante a explicação, ou, terminada a lição, em separado. É bom que os gramáticos não tomem notas senão mandados. (FRANCA, 2019, p. 145).

28. *Preleção de historiador e de poeta.* - A diferença entre a preleção de um historiador e a de um poeta é que, em geral, o historiador pode ser lido mais rapidamente enquanto que, no poeta, a paráfrase em prosa, feita com cuidado, é muitas vezes de grande conveniência; procurem-se que os alunos habituem-se em distinguir entre o estilo do poeta e o do orador. (FRANCA, 2019, p. 145).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A preocupação com a matéria de estudo implica na escolha minuciosa do texto a ser lido e do método a ser empregado para que se lhe possam extrair os conteúdos indesejados. Isso é possível quando o controle pode se dar previamente, como no caso da escola; daí a urgência de um método rigorosamente traçado e experimentado, a fim de corrigir e evitar os prováveis desvios.

Dentro dessa lógica de vigilância sobre o texto<sup>135</sup>, a *Ratio Studiorum* proíbe que textos ou livros que não estejam alinhados aos preceitos cristãos e da Ordem não sejam utilizados de todo, ou que sejam retiradas as partes *nocivas* aos alunos. Evidencia-se, na proposta jesuíta, o controle sobre a palavra (escrita, pronunciada ou pensada): “ao converter os textos clássicos da Grécia e de Roma em autênticos panegíricos da fé católica, os jesuítas idealizavam uma civilização remota que optaram por não querer conhecer de facto”. (Ó, 2019, p. 335). Dos clássicos subtraíram o conteúdo considerado perigoso, purificando-os de qualquer vestígio pagão e impuro, numa relação asséptica com o texto. Segundo Ramos do Ó (2019, p. 336), “os traços distintivos de carácter retirados da literatura greco-latina eram fornecidos e dissecados aos alunos como ideais-tipo e modelos de conduta a seguir ou a evitar”. Conduta diversa esperada pela mesma Companhia no exaustivo e nem sempre bem sucedido trabalho de catequização dos povos ameríndios, cujo modelo a ser seguido não se encontra na literatura greco-latina, mas na própria forma *civilizada* europeia.

Assim como nos jesuítas, a recomendação censuradora ao que se deveria dar a ler aos estudantes aparece na *Didática Magna*, em que Comenius (séc. XVII) prescreve que não lhes ofereçam textos que não promovam a virtude e a piedade. O argumento utilizado por ele é que o perigo de expor os jovens a determinadas leituras é de que o mal está sempre misturado ao bem, de forma que poderá comprometer a formação moral e piedosa da criança ou do adolescente. Além

<sup>135</sup> É importante mencionar as proibições explícitas quanto ao estudo de determinados autores, manifesta, por exemplo, no Concílio de Trento (1545-1564), que foi responsável pela condenação de diversos livros, com a instituição do *Index librorum prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), que proibia a impressão e utilização de diversas obras consideradas heréticas, como as de Lutero, Zwínglio, Calvino, Balthazar Pacimontano, dentre outros; as julgadas como obscenas; e as que tratavam de “geomancia, hidromancia, aeromancia, piromancia, onomancia, quiromancia, necromancia” (MANACORDA, 1992, p. 201), condenando, também, aqueles livros que contivessem “sortilégios, venefícios, adivinhações, magias. Condenou, mas com algumas reservas, os livros de autores já condenados ou relativos a eles, especialmente se se tratava de livros sagrados, listando-os minuciosamente (*De libris prohibitis Regulae X*)”. (MANACORDA, 1992, p. 201).

disso, Comenius enfatiza a renúncia a si, argumentando que as leituras pagãs são um convite ao mundo e à preocupação do indivíduo consigo próprio, ao passo que as leituras sagradas, ao contrário, ensinam a *renúncia a nós mesmos*. Percebe-se aqui um forte componente cristão.

Rousseau (séc. XVIII) também defende que não se deem as fábulas à leitura das crianças, pois sua linguagem alegórica não favorece a compreensão e a *moral* é apresentada de forma confusa e em desacordo com essa faixa-etária, conduzindo-a *mais ao vício do que à virtude*. A desproporção com a idade a que se refere Rousseau diz da importância por ele atribuída à criança como não somente central no processo educativo, mas que para tal, deve ser estudada minuciosamente: “vamos encontrá-lo estudando os tipos de choro, observando suas brincadeiras, sua linguagem ou os modos de raciocínio em diferentes fases de seu crescimento”. (STRECK, 2008, p. 23). Será o autor de *Emílio* o responsável pelo “estudo sistemático da infância como parte do estudo do homem, e várias correntes psicológicas e sociológicas modernas podem reclamá-lo como seu precursor”, argumenta Streck (2008, p. 23-24). A partir de Rousseau o “saber pedagógico moderno traspassa seu limiar político, permanecendo como um saber especializado no governo de si e dos outros” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 157), em que a concepção de infância ideal e a lógica do interesse das crianças têm sua emergência.

Se na aula da tradição greco-romana, a leitura buscava promover o cuidado de si, na aula da tradição pastoral-cristã o conhecimento de si, a partir da Modernidade, voltar-se-á, paulatinamente, à aprendizagem. E é ela que, em associação ao interesse da criança, norteará a proposta educacional de *Emílio*, de Rousseau (1712-1778): uma educação que tem sua centralidade no *aprender fazendo*, na natureza curiosa e desejosa de aprender do aluno. Rousseau coloca a liberdade da criança como central no processo de aprendizagem e isso vem a explicar sua opção contrária à “educação livresca e, por isso, acentua a experiência e os fatos. [...] O primeiro papel do educador é proteger o seu aluno das influências da sociedade e dos julgamentos dos outros para que possa desenvolver em si e por si a capacidade de pensar e de julgar. É a tão conhecida educação negativa”. (STRECK, 2008, p. 29-30). Dessa forma, Emílio só conhecerá um livro aos 12 anos de idade, momento para o qual não se dará com a leitura dos clássicos filosóficos ou literários como costumavam recomendar os pensadores que o antecederam, mas *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe<sup>136</sup>: um romance *despojado de toda a sua farragem*, que servirá tanto para divertir Emílio quanto para instruí-lo, em um único gesto.

---

<sup>136</sup> Robinson Crusoe, inglês misto entre aventureiro e latifundiário, naufraga na costa do Caribe. Único sobrevivente, passa cerca de trinta anos no que chama de “sua ilha”, vivendo em um estado primitivo que faz lembrar os primeiros tempos do homem sobre a terra, em sua busca pelo aperfeiçoamento das ferramentas, na busca por comida e abrigo, no progresso lento e constante de suas condições materiais. O romance de Defoe pode ser considerado um *best-seller*, mesmo no sentido contemporâneo do termo. No período de 7 anos, a contar de sua primeira publicação, o Robinson teve sete edições na Inglaterra, enriquecendo seu editor, William Taylor. Até 1895 contavam-se, no mercado literário inglês, 196 edições do original. (MAAS, 2001, p. 205).

É uma leitura que inscreve o romance de Defoe sob a rubrica de literatura trivial, contextualizada na expansão da literatura não-religiosa e de entretenimento junto ao público mediano. Historicamente, o *Robinson Crusóe*, surgido na segunda década do século XVIII, é contemporâneo da demarcação, pelos ingleses, das grandes rotas marítimas, do florescimento do comércio e da pirataria. Demarca, por esse prisma, uma transformação da economia na Inglaterra, no início do século XVIII, em direção a uma política comercial cosmopolita e expansionista. Por outro lado, a solidão de Robinson em sua ilha, bem como a narração em primeira pessoa aproximam o romance dos relatos de confissão religiosa pietista, nas quais se descreve uma *imaginary voyage* ou uma viagem interior. Em resumo, pode-se dizer que Robinson é uma tentativa de síntese entre o *homo religiosus* e o *homo economicus*. (MAAS, 2001, p. 206).

Da mesma forma que seu contemporâneo, Rousseau, defende que não se deem fábulas às crianças, Kant em *Sobre a Pedagogia* também argumenta em favor da proibição de determinado tipo de literatura às crianças: o romance é compreendido por ele como prejudicial à memória, por alimentar a fantasia e não promover a reflexão. Para que o homem saia de seu estado de selvageria, a disciplina é o elemento-chave que se coloca “ao lado da educação ética como formação da consciência do dever [...], a ponto de imprimir-lhe um caráter por vezes quase oposto ao naturalismo e à reivindicação da autonomia da infância típicos de Rousseau, mas também de Locke e de um amplo setor da pedagogia setecentista”. (CAMBI, 1999, p. 362). Kant argumenta que há uma inclinação do homem à liberdade e, portanto, acostuma-se a ela com facilidade e é por esse motivo que se faz importante lançar mão da disciplina ainda em tenra idade, o que vem a explicar o cuidado com o que se dá a ler às crianças. É importante mencionar que embora Kant não figure entre os autores que buscaram desenvolver uma teoria pedagógica, “apontou para aspectos que podem ser identificados como métodos de educabilidade”. (SCHULZ, 2016, p. 664). Em *Sobre a Pedagogia*, o filósofo

[...] fala de memória e de pensamento, dois níveis de ensinar e aprender, em que o primeiro tem a ver com a tradição, com aquilo que deve ser repassado aos alunos, às gerações; já o segundo refere-se ao desenvolvimento do raciocínio crítico, do desenvolvimento do pensar autônomo que conduz à liberdade, à moralidade. Nesse sentido Kant considera que desde o início, ainda no período dos cuidados, da disciplina, já se deve considerar o processo para o alcance da autonomia. (SCHULZ, 2016, p. 664)

Essa obra nos traz importantes questões a respeito do aspecto moral na condução das condutas, da ideia de formação, não apenas instrução, da importância de *ensinar a pensar*: “idealizador de um mundo melhor para a espécie humana, baseado na ideia do bem em si mesmo, Kant viu na educação uma das melhores formas de contribuição para que o ser humano, de geração em geração, caminhasse nessa direção” (DALBOSCO, 2011, p. 12), conforme o último excerto do Quadro 62.



## Quadro 62: Tipos de histórias que devem ou não ser lidas pelos estudantes

19. *Proibição de livros inconvenientes.* - Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; -e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do contendo não ofenda a pureza da alma. (FRANCA, 2019, p. 100).

3. *Autores infensos ao Cristianismo.* Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao cristianismo; e procure que os alunos não lhes cobrem afeição. 4. *Averrois.* Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averrois (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma cousa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios, quando possível, mostre que hauriu em outra fonte. (FRANCA, 2019, p. 123).

6. Todavia, de tal maneira que lhes não seja dado como alimento toda a espécie de livros (do mesmo modo que à juventude de outro sexo; sendo deplorável que, até aqui, este mal não tenha sido evitado com maior precaução), mas livros nos quais possam haurir constantemente, com o verdadeiro conhecimento de Deus e das suas obras, verdadeiras virtudes e a verdadeira piedade. (COMÊNIO, 2015, p. 142).

Estas afirmações, repito, nada obstem ao nosso conselho, pois é nossa opinião que as mulheres sejam instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família. (COMÊNIO, 2015, p. 142-143).

[...] o mal, porém, apega-se-nos sempre mais facilmente, e, por isso, enviar a juventude onde o mal está misturado com o bem, é coisa muito perigosa. [...] Conscientes disto, não havemos nós de mandar para o diabo o seu nefando artifício? Poderá dizer-se: Nem todos são porcos. Cícero, Virgílio, Horácio e outros são honestos e graves. Respondo: Todavia, também estes são pagãos cegos que desviam as mentes dos leitores, do verdadeiro Deus para os deuses e deusas (Júpiter, Marte, Neptuno, Vênus, Fortuna e outras divindades, sem dúvida fingidas). Ora Deus disse ao seu povo: «Não deveis recordar o nome dos deuses estrangeiros, e a vossa boca não deve pronunciá-lo» (*Êxodo*, 23, 13). E, além disso, nesses escritores, que caos de superstições, de opiniões falsas, de cupidez mundanas, em guerra umas contra as outras! Evidentemente que enchem os seus discípulos de um espírito diferente daquele que Cristo neles quer infundir. Cristo chama-nos para fora do mundo, eles imergem-nos no mundo; Cristo ensina-nos a renúncia a nós mesmos, eles ensinam o amor a nós mesmos; Cristo chama para a humildade, eles para o orgulho; Cristo recomenda a simplicidade das pombas, eles instilam, de mil maneiras, a arte das subtilezas; Cristo aconselha a modéstia, eles espalham a frivolidade; Cristo ama os crédulos, eles preferem os suspeitosos, os disputadores, os obstinados. (COMÊNIO, 2015, p. 389-390).

Emílio nunca aprenderá nada de cor, nem mesmo fábulas, nem mesmo as de La Fontaine, por ingênuas e encantadoras que sejam, porque as palavras das fábulas não são mais fábulas do que as palavras da história não são história. Como nos podemos cegar a ponto de encarar as fábulas como a moral das crianças, sem pensar que o apólogo, em as divertindo, as engana; que, seduzidas pela mentira, elas deixam escapar a verdade e que o que fazemos para tornar-lhes a instrução agradável as impede de dela aproveitar? As fábulas podem instruir os homens; mas é preciso dizer a verdade nua às crianças: desde que se a cubra com um véu, elas não mais se preocupam com tirá-lo. Ensinam as fábulas de La Fontaine a todas as crianças e nenhuma só as entende. E se as entendesse seria pior ainda, porquanto a moral se apresenta tão confusa e tão desproporcionada com sua idade, que a levaria mais ao vício do que à virtude. (ROUSSEAU, 1979, p. 81).

Tirando assim todos os deveres da criança, tiro os instrumentos de sua maior miséria, isto é, os livros. A leitura é o flagelo das crianças é quase a única ocupação que sabem dar-lhes. Somente aos doze anos Emílio saberá o que seja um livro. Mas é preciso, ao menos, dirão, que saiba ler. Concorro: é preciso que saiba ler quando a leitura lhe for útil; até então ela só servirá para aborrecê-lo. (ROUSSEAU, 1979, p. 85).

Desde que precisamos absolutamente de livros, existe um que fornece, a meu ver, o mais feliz tratado de educação natural. Esse livro será o primeiro que meu Emílio lerá; ele sozinho constituirá durante muito tempo toda a sua biblioteca e sempre terá nela um lugar importante. Será o texto a que todas as nossas conversações acerca das ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá para comprovar os progressos de nossos juízos. E enquanto nosso gosto não se estragar ele nos agradará sempre. Mas qual será esse livro maravilhoso? Aristóteles? Plínio? Buffon? Não: Robinson Crusoe. [...] Esse romance, despojado de toda a sua farragem, começando com o naufrágio de Robinson perto de sua ilha e acabando com a chegada do navio que o deve recolher, será a um tempo o divertimento e a instrução de Emílio durante a época de que se trata aqui. Quero que a cabeça lhe vire, que se ocupe sem cessar com seu castelo, suas cabras, suas plantações: que aprenda

pormenorizadamente, não nos livros e sim com as coisas, tudo o que é preciso saber em tais casos; que pense ser Robinson ele próprio; que se veja vestido de peles, com um grande boné, um grande sabre, todo o equipamento grotesco da imagem, salvo o guarda-sol de que não precisará. Quero que se inquiete com as medidas a serem tomadas, com isto ou aquilo de que venha a carecer, que examine a conduta de seu herói, que procure ver se nada omitiu, se não podia fazer melhor; que anote atentamente os erros e que disso se aproveite para não os repetir, pois não duvideis de que não projete atirar-se a semelhante proeza; é o verdadeiro castelo na Espanha dessa idade feliz, em que não se conhecem outras felicidades senão o necessário e a liberdade. (ROUSSEAU, 1979, p. 150).

A leitura de romances é muito funesta as crianças, porque elas não os utilizam depois, uma vez que os usam como divertimento; a leitura de romances debilita a memória. Seria de fato ridículo pretender memorizar para contar aos demais. É preciso, pois, retirar das mãos das crianças todos os romances. Lendo-os, elas criam um novo romance, pois reordenam as circunstâncias e inflamam a fantasia, sem reflexão. (KANT, 1999, p. 65).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Pouco menos de meio século depois de Kant, Johann Friedrich Herbart desdobrá<sup>137</sup> a noção de interesse apontada por Rousseau, mas enfatizando a importância da matéria de estudo, pois somente a experiência e o convívio não são capazes de formar nossa *existência intelectual*: doutrinas religiosas, palestras de filosofia e leitura de romances fazem parte do ensino. Herbart se refere ao ensino sintético, *o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige*. Para tal, recorre à literatura dos antigos gregos e sugere que os latinos sejam àqueles associados após uma introdução. Também aponta a importância da escolha de um modo de ensino e de que se recorra a textos complementares que servirão como um apoio, como um texto de estudo. Herbart também explica que de Homero seja dado a ler a Odisseia, exceto uma passagem mais longa do Livro VIII, mas não recomenda a Ilíada, por ser mais agreste. De Sófocles, recomenda Filoctetes, e de Xenofonte os textos históricos, excetuando-se as memórias pelo seu caráter imoral de influência hedonista. Quanto a Platão, Herbart recomenda que seja dado a ler aos adolescentes mais velhos, após a leitura de diálogos mais simples, a *República*. “Platão, o mestre das ideias e Homero, o poeta, ficarão sempre, de resto, para a idade mais *madura*, mas não merecerão, porventura, estes escritores serem lidos *duas vezes*? Não está nas mãos dos professores da juventude a possibilidade de se demorar ou de passar a outro assunto?” (HERBART, 2003, p. 111-112).

No segundo excerto do Quadro 63, Herbart é enfático ao dizer que o livro que merece ser lido é aquele que provoca interesse e proporciona que um novo interesse surja. Também é incisivo ao dizer que não se dê a ler *nenhuma Crestomatia* (antologia), pois não tem qualquer propósito. Se na Antiguidade, as máximas, os excertos tinham a intenção de provocar a meditação, aqui perdem o sentido, e não valem o tempo perdido de uma semana para os jovens. Percebe-se aqui uma preocupação com o tempo, ou com o não perder tempo.

<sup>137</sup> Emprego aqui o *desdobrar* ao invés de *retomar*, tendo em vista o entendimento que Herbart tem de interesse ser diverso daquele compreendido por Rousseau.

## Quadro 63: Da escolha da literatura

Há três coisas a fazer para formular esta parte especial da Pedagogia. Torna-se necessário determinar a selecção: especialmente de Homero, Heródoto, Tucídides, Xenofonte e Plutarco, de Sófocles e Eurípidés e de Platão, bem como dos latinos, que após a introdução se têm de lhes associar. Em segundo lugar, deve determinar-se exatamente o modo de ensino e, em terceiro lugar, são precisos certos textos auxiliares para tudo o que, com vantagem, possa servir de apoio como forma de narrativa e de observação secundária. Sem querer me alongar com o assunto, lembro que se pode ler de Homero, não propriamente a *Ilíada*, que é mais agreste, mas toda a *Odisseia*, com exclusão de uma única passagem mais longa do oitavo livro (pode facilmente passar-se por cima de expressões isoladas) de Sófocles pode ler-se bastante cedo o *Filoctetes*, de Xenofonte os escritos históricos (mas *não* as memórias, realmente *imorais*, que devem o seu crédito às doutrinas hedonistas) e de Platão, já na idade adolescente mais tardia pode ler-se, depois de alguns diálogos simples, a *República*. Esta última vem muito a propósito do interesse *crescente* pela sociedade mais vasta; nos anos em que os homens novos se dedicam seriamente à política é tão insuficiente como Homero para um jovem que, precisamente nesta altura, deixa para trás de si toda a infantilidade! Platão, o mestre das ideias e Homero, o poeta, ficarão sempre, de resto, para a idade mais *madura*, mas não merecerão, porventura, estes escritores serem lidos *duas vezes*? Não está nas mãos dos professores da juventude a possibilidade de se demorar ou de passar a outro assunto? (HERBART, 2003, p. 111-112).

Só tem direito a ser lido o livro que, num dado momento, pode interessar e pode proporcionar novo interesse de futuro. E com nenhum outro – e diga-se desde já, com nenhuma *Crestomatia*, que é sempre uma rapsódia sem qualquer objectivo – se deve perder, nem que seja uma única semana, porque uma semana é muito tempo para rapazes. E que neles logo se sente, se durante um dia foi mais fraca a influência da educação! O livro, de que em dada altura chegou a vez, pode mesmo ser extremamente difícil no que respeita à linguagem – todas as dificuldades só se superam com arte, paciência e esforço! (HERBART, 2003, p. 92).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Conforme apontado anteriormente, Rousseau traz ao campo educacional uma gama de conceitos que irão permear a aula da modernidade sólida e que irão constituir os enunciados pedagógicos com os quais mantemos estreita familiaridade hoje, em que interesse e experiência assumem destaque (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). A noção de experiência, que também aparece com bastante força em *Emílio*, será retomada por John Dewey duas centúrias depois.

Dewey problematiza a crítica feita contra a educação tradicional, chamando a atenção de que a educação progressista não deva ser confundida com um *laissez faire*. Por isso defende a importância de uma Teoria da Experiência, argumentando que experiência e educação não são termos equivalentes; e nem toda a experiência genuína é educativa: algumas são, inclusive, deseducativas. Por deseducativa, o pensador estado-unidense entende a que produz “o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. (DEWEY, 1976, p. 14). O grande problema para Dewey não está na experiência, mas no tipo de experiência que, ao invés de ampliar o desejo em aprender e com isso constituir novas experiências e novos desejos, reduz a experiência a algo mecânico, sem vida, matando o gosto pelos livros, que passam a ser um enfado, conforme os excertos do Quadro 64.

## Quadro 64: Do caráter da experiência

Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios de automatismo e assim limitam a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas?

Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo de enfadonho e tedioso? Quantos acharam o que aprenderam tão alheio de vida fora da escola, que nenhuma capacidade de controle puderam desenvolver para o comando da vida? Quantos para sempre perderam o gosto pelos livros, associando-os a supremo enfado e ficando "condicionados" para apenas lerem sumária e ocasionalmente? (DEWEY, 1976, p. 15).

Faço tais perguntas, não para qualquer condenação global da educação tradicional, mas com propósito muito diverso. Na realidade, desejo apenas dar ênfase ao fato, primeiro, de que os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências mas o caráter dessas experiências – habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências. (DEWEY, 1976, p. 16).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se o prazer do aluno se coloca no centro do processo educativo rousseauiano, o interesse pelo mundo na pedagogia pensada por Herbart e a experiência em Dewey, o comportamento decorrente do ensino programado para que o aluno possa *usar o seu conhecimento mais eficientemente* é a proposta de Skinner. Para o pensador comportamentalista, a relação com a leitura não busca operar mudança no sujeito, mas extrair dele o comportamento esperado. Inscritas num conjunto de teorizações voltadas para criar estratégias de estudo que sejam eficazes aos estudantes, diversas técnicas vêm sendo estudadas e pensadas desde o início do século XX, em que a Instrução Programada proposta por Skinner merece destaque, como apontam Sankovschi e Kastrup (2015). “Mais contemporaneamente, o foco tem incidido sobre os processos autorregulatórios e o papel da metacognição. A orientação das pesquisas tem se voltado ao treinamento de estratégias para o desenvolvimento de competências e habilidades autorregulatórias”. (SANCOVSCHI; KASTRUP, 2015, p. 85). Dessa forma, reduz-se a leitura a uma habilidade, algo a ser desempenhado e adquirido, em que o tempo-atenção na aula está a serviço de um resultado, subtraindo da leitura toda sua potência, que está “para além do significado e do significante”, como afirma Schuler (2013, p. 20). Tomar a leitura para além de uma relação comunicacional, seria “servir-se da linguagem como disparadora de multiplicidades, na problematização das palavras acostumadas, na invenção de outras relações. Nessa manipulação da linguagem como uma máquina, produzir outros cortes que transgridam os manuais de escrita e leitura já disponíveis”. (SCHULER, 2013, p. 21). Como pode-se observar no Quadro 65, a preocupação de Skinner quanto à leitura volta-se ao resultado obtido do encontro do aluno com o texto, apontando que uma estratégia viável para ensinar a ler de outro modo seria oferecer menor quantidade de livros ou outros tipos de textos, e evidencia sua crítica a um ensino livresco e mnemônico.

## Quadro 65: A leitura para Skinner

Já vimos que o mau ensino tem pelo menos o mérito de permitir ao aluno aprender como aprender, e é possível acrescentar agora que talvez tenha vantagens inesperadas ao prepará-lo para novos ambientes. Ao recomendar mais leituras do que os alunos podem fazer com cuidado e, particularmente, ao deixar de programar efetivamente, evita-se o perigo de um repertório demasiado rígido. O aluno lê superficialmente; mas o uso que faz do que leu mostra, talvez, tanto de seu próprio repertório quanto do seu autor. Uma alternativa mais razoável seria descobrir o que o aluno aprende quando lê superficialmente um livro e ensiná-lo de outro modo. Isto significaria provavelmente recomendar menos livros ou livros de outra espécie. A proposta colide com a valorização tradicional da perfeição. O professor tende a ser reforçado se seus alunos recitam poemas corretamente, sabem datas, reconstróem tabuadas e tabelas e parafraseiam aulas e livros. As maiores notas são para os que respondem corretamente a maioria das questões. Quase todas as medidas educacionais valorizam a repetição perfeita. Mas [...] os produtos da educação mais facilmente mensuráveis nem sempre são os mais valiosos. Isto é particularmente verdade em relação à individualidade. Não é preciso tomar o mau ensino como uma política-padrão; é possível descobrir o que foi aprendido de útil e ensiná-lo bem. (SKINNER, 1972, p. 165-166).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

No mesmo ano em que foi lançada a obra *Tecnologia do Ensino*, de Skinner, foi publicada a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, conforme já mencionado. Embora contemporâneos um do outro, suas concepções acerca da educação guardam grandes distâncias, o que vem a reforçar a ideia, por diversas vezes colocada aqui, de que não há uma homogeneização nas formas de pensar e que uma determinada época contém uma multiplicidade de ideias, gostos, tendências.

A leitura, para Paulo Freire, não é algo com um fim em si, uma habilidade a ser adquirida, a decodificação da palavra escrita, mas está ligada à compreensão de mundo. Em sua crítica à educação tradicional, a qual chama de *bancária*, o pensador brasileiro argumenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1989, p. 9). É nessa relação dialética que o sujeito pode transformar-se a si e ao mundo. No excerto do Quadro 66, Freire se refere à recorrente imagem que associa a leitura à digestão<sup>138</sup>, em que *digerir* é compreendido como um ato mecanicamente realizado, independentemente da ação do sujeito sobre a matéria. Isso, para ele, não produz vida, pois não leva ao pensar verdadeiro. Freire (1989, p. 13) diz que se pode ir mais adiante e pensar que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização”. É essa concepção que o faz insistir que toda a organização do programa de alfabetização deve partir do “universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos”. (FREIRE, 1989, p. 13).

<sup>138</sup> É interessante perceber que Freire tem uma compreensão diversa com a ideia dos mestres da Antiguidade sobre a “digestão” da leitura ou a rinação: para ele, essa metáfora aponta para uma relação mecânica; para os outros, para uma relação de mudança nos modos de ser do sujeito, numa equipagem para a vida. E é nesses autores que Nietzsche buscará inspiração.

## Quadro 66: A leitura para o pensar autêntico e verdadeiro

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 36-37).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se para Freire a leitura da palavra deve estar imbricada à leitura de mundo conduzindo a um pensar autêntico, Piaget aponta uma preocupação recorrente aos gestores educacionais de seu tempo quanto à preparação e vocação científica dos alunos, tendo em vista o contingente de estudantes que se voltam a carreiras literárias. Um problema, para ele, a ser resolvido no futuro, em razão de que os motivos para os quais se pode influenciar os jovens na orientação escolar e universitária não são consistentes o suficiente. Conforme se pode perceber no Quadro 57, o alinhamento do ensino às necessidades do mercado se mostra como um dos grandes desafios ao campo educacional de então.

## Quadro 67: As fracas perspectivas da preparação literária

Sabendo-se que uma das questões que mais preocupam as autoridades escolares e universitárias de diferentes países é o número muito baixo de vocações científicas em relação ao número proporcionalmente bastante avultado de colegas e estudantes que se orientam para as carreiras literárias, é evidente que nisso reside um dos problemas centrais que compete à educação de amanhã resolver. Ora, não é menos evidente que tal problema não se irá resolver por si, pelo simples jogo automático das forças económicas do momento: a sociedade poderá carecer de mais especialista ou homens competentes nos mais variados campos da Ciência do que actualmente dispõe, os economistas poderão insistir publicamente, sem cessar, sobre a gravidade de semelhantes lacunas, e os interessados, isto é, os actuais alunos dos estabelecimentos secundários e universitários, em vão poderão ser periodicamente informados das fracas perspectivas que se oferecem a uma preparação predominantemente literária em comparação com as profissões consideradas garantidas desde que se adquira a necessária formação científica. Os factores estão longe de possuir o peso necessário para influir na orientação escolar e universitária dos candidatos a diplomas, e os pais continuam, por exemplo, a pensar que o conhecimento do Latim constitui um “abre-te Sésamo” bem mais eficaz que qualquer outra iniciação. (PIAGET, 1990, p. 25, *grifos do autor*).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Piaget traz uma pista importante sobre o valor dado pelas famílias dos alunos quanto ao ensino do Latim<sup>139</sup>, que pensam se constituir num “*abre-te Sésamo*” *bem mais eficaz que qualquer outra iniciação*. Isso vem a indicar a erudição como algo importante naquele momento (o texto foi publicado no início da década de 1970). Todavia, Piaget posiciona-se quanto a uma necessidade de

<sup>139</sup> A procura dos estudantes pelo estudo da língua inglesa e recentemente do mandarim vem a explicitar que a *erudição* dá lugar às urgências mercadológicas.

um ensino mais científico, voltado para a preparação das crianças ao mercado de trabalho. Como aponta Sylvio Gadelha Costa (2009, p. 180-181),

[...] os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como micro-empresas num mercado cada vez mais competitivo.

Percebe-se que o caráter formativo, em que a leitura serve de equipagem à vida na aula da tradição greco-romana, se desloca para uma formação pragmática na modernidade sólida, mas que ainda mantém conversação com a tradição, e, na atualidade, o deslocamento se dará a competências e habilidades, conforme será discutido no próximo subcapítulo.

#### **4.3.4 A leitura como habilidade para o século XXI: o leitor usuário nas práticas pedagógicas inovadoras**

No capítulo *A tecnologia digital como recurso facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes da geração Z* da obra *Educação fora da caixa*, os autores Teodoroski *et al* (2015, p. 133) propõem uma “reflexão sobre o desenvolvimento científico ao longo dos últimos três séculos e sua influência na educação, projetando-a para as próximas décadas do século 21”. Para tal, analisam 18 artigos encontrados em sua revisão de literatura sobre a temática. Um dos aspectos abordados em tais trabalhos se refere ao método empregado pelos estudantes quando da realização de pesquisas, apontando que recorrem primeiramente ao Google, possivelmente por desconhecerem outras estratégias de busca. Para corrigir essa precariedade, a pesquisa aponta a importância da preparação dos bibliotecários, a fim de que se tornem *valiosos parceiros e líderes em integração de tecnologia instrucional e infusão de habilidades do século XXI em cada dia de ensino e aprendizagem*. Outra pesquisa, que investigou junto aos bibliotecários se a *leitura está em risco*, como indicam os dados do censo, evidencia a importância de os bibliotecários atentarem para os *novos hábitos de leitura dos usuários* a fim de oferecer-lhes *recursos de aprendizagem diversificados*, conforme as *necessidades individuais*. Percebe-se que a leitura é compreendida aqui como uma habilidade individual importante para a “geração Z”, onde a principal característica está no domínio das tecnologias digitais”. (TEODOROSKI *et al*, 2015, p. 134). Para tal, Teodoroski *et al* (2015, p. 134) argumentam ser necessário e urgente que se reduza a distância “entre os métodos de aprendizagem tradicional em relação à nova realidade”. Não obstante proporcionar aos alunos outras estratégias de pesquisa, bem como novas possibilidades de leitura, seja de fundamental importância para seu processo formativo, a leitura reduz-se ao

desenvolvimento de habilidades e competências. Como aponta Paula Sibília (2012, p. 70), “a leitura e a escrita se transformaram, na era da informação, mudando de estatuto, ao se desviarem do ambicioso salvacionismo civilizador, de tom universalista, na instrumentalidade utilitária mais pontual do tipo empresarial”. Essa leitura instrumental atende a propósitos utilitaristas, pautados pela velocidade do mercado, em que os alunos respondem minimamente àquilo que se espera deles, e que parece não ser muito. Para Sibília (2012), os alunos, muitas vezes, ao receberem uma nota ruim em uma prova, recorrem aos professores para explicar o que pretendiam dizer em suas escritas: algo impossível de compreensão ao professor durante a leitura. Segundo a autora, tal atitude expõe a “mudança de estatuto da leitura e da escrita já que o autor do texto não consegue se distanciar da palavra inscrita do papel, precisando interceder com o corpo e com a fala para respaldar o sentido do que tentou assentar por escrito”. (SIBILIA, 2012, p. 72).

Isso também parece remeter a mudanças importantes na constituição da subjetividade. A era contemporânea estimula modos *performáticos* de ser e de estar no mundo mais aptos de agir ante o olhar do outro, ou mesmo diante da lente de uma câmera (o reluzente universo da imagem), do que a se retrair em na própria interioridade (o mais antiquado império da palavra). Assim, costuma ser mais fácil e eficaz pôr o corpo em cena para falar ou atuar, inclusive numa tela, ao passo que ler e escrever são tarefas tão solitárias quanto silenciosas. Longe da linhagem das ‘artes performáticas’, ler e escrever são atividades aparentadas com o artesanal, como esculpir ou trabalhar o barro, como costurar ou tecer. Para realizá-las, é preciso exercer certa pressão contra os ritmos da atualidade. (SIBILIA, 2012, p. 72-73).

Assim, ao tomar a prática de leitura desde a perspectiva das competências, em que o aluno passa a ser um *usuário*<sup>140</sup> e que suas *necessidades individuais* devem, portanto, ser atendidas, o *tempo-atenção* do estudo se desloca para o *tempo-interesse* do estudante na aula contemporânea. Esse deslocamento enunciativo traz pistas importantes acerca dos modos de subjetivação operados na aula nas práticas pedagógicas inovadoras: em primeiro lugar, ao tomar como verdade o enunciado de que os métodos tradicionais não atendem mais à nova configuração de alunos e, tampouco, às demandas do mundo, a aula é colocada a serviço dessa nova configuração, e dela se destitui sua potência como um espaço de criação de mundos. Cabe aqui a problematização de Arendt (2016) sobre a oportunidade de renovação de mundo pelas novas gerações. Que espaço estamos promovendo na aula na atualidade para que as crianças e os jovens possam estabelecer uma conversação com as gerações que os antecederam para que, a partir daí, façam algo de novo neste mundo?

Se o nascimento aponta para a “possibilidade da emergência do novo, do aprender de novo a falar e a olhar próprio de cada geração, a educação escolar age no sentido de garantir que a

<sup>140</sup> E aqui caberia pensar que essa palavra é utilizada para se referir ao consumidor de diversos serviços e também ao consumidor de drogas. Independentemente da conotação, o que importa para esta pesquisa é a inserção cada vez maior de um léxico empresarial no campo educacional.



novidade trazida por esses seres não os ameacem enquanto tal, colocando em risco a sua vida ou a da sociedade na qual vivem” (PAGNI, 2011, p. 131), assim como não se constituam numa ameaça ao mundo ao olvidar a história, as tradições, “a barbárie ocorrida no passado e as possibilidades de futuro”. (PAGNI, 2011, p. 131).

Seria possível, ao colocarmos as crianças e adolescentes em rótulos, como *geração Z*, por exemplo, pensarmos, ao mesmo tempo, em liberdade de escola, tão veementemente apregoada na atualidade? Que escolhas têm elas, se já são colocadas imersas no mundo pautado pela empresa? Em segundo lugar, podemos pensar que a aula, nessa perspectiva, seria mais um, dentre os tantos produtos oferecidos no mercado, a atender uma suposta necessidade, como se tal necessidade fosse inerente ao consumidor. Ou seja, a uma criança cuja exposição ao mundo se dê em um tipo específico de mundo, suas necessidades, evidentemente, se darão nesse âmbito restrito, visto que não conhece outro. Seria como perguntar a alguém que só conhece Histórias em Quadrinhos, para citar um exemplo relacionado à leitura, qual romance gostaria de ler. Como a pessoa poderia ter a chance de escolha, se não conhece algo além de *Cartoons*? Sua resposta, caso fosse afirmativa, seria dentro do universo dos Quadrinhos. O ponto para o qual chamo a atenção aqui, é que ao atribuímos características desta ou de outra geração, e pautarmos as práticas pedagógicas a partir dessas características, deixamos de oportunizar às crianças e jovens que experimentem outros modos de existência.

No segundo excerto do Quadro 68, extraído do artigo *Muito além do maker, esforços contemporâneos de produção de novos e efetivos espaços educativos*, Zylbersztajn (2015) aponta a importância de que o espaço da biblioteca escolar seja revitalizado, inclusive podendo ser transformado em uma sala *maker*, isso iria dinamizar a frequência da biblioteca, trazendo novas competências aos profissionais desse espaço e proporcionaria maior envolvimento dos alunos nas pesquisas. Essa reformulação da biblioteca, bem como de outros espaços escolares, tornando-os mais dinâmicos, tem por base a concepção do autor de que as mudanças no mundo atual exigem outros tipos de formação que não se volta mais para a produção, mas para “produzir sentido permanente nesta modernidade líquida”. (ZYLBERSZTAJN, 2015, p. 197).

Novamente aqui se tem a ideia de que a função da escola, no espaço microfísico da aula, é atender às necessidades do mundo: neste caso, o mundo empresarial. Essa associação da escola à vida produtiva, embora não seja algo novo nos discursos educacionais, encontra condições de possibilidade nas *competências*: na formação docente, na aprendizagem ao longo da vida, nos currículos, nas políticas educacionais, nas avaliações em larga escala. “Para Dolz e Ollagnier (2004), a noção de *competências* inseriu-se no ‘*bit parade* das apelações pedagógicas’, a despeito das incertezas que cercam sua definição, dos fenômenos a que ela se refere e de seus eventuais usos no campo

educacional”. (GADELHA COSTA, 2009, p. 182, *grifos do autor*). Assim, ao colocar uma sala *maker* na biblioteca, como sugere o terceiro excerto do Quadro 68, extrai-se desse espaço a possibilidade de exercitar a leitura como uma prática de lentidão, transformando-a num centro de conexões.

No texto *Alfabetização digital, transmídia e acessibilidade: desafios e oportunidades na educação*, as autoras Lane Primo e Vânia Ulbricht trazem os resultados de uma pesquisa sobre educação e acessibilidade com base no *Horizon Report 2016*. Dentre os diversos aspectos abordados, as autoras apontam que a transmídia pode proporcionar uma diversidade de experiências aos alunos de diferentes idades e no mapeamento realizado identificaram o uso de transmídia storytelling (contação de histórias), transmídia play (atuação) e transmídia navigation (navegação). Com relação a esta última, se relaciona tanto à leitura do texto escrito quanto do texto multimídia, em que o leitor “deve ter a capacidade de explorar os detalhes da narrativa, a habilidade de seguir o fluxo da história e da informação através das múltiplas modalidades”. (PRIMO; ULBRICHT, 2017, p. 119-132). Já o capítulo *Livro vivo: uma ferramenta para educação e rede e cocriação*, os autores Nakayama *et al* falam sobre esse projeto que tem o propósito de “desenhar estruturas de disciplinas de graduação do dEGC que utilizem as TIC de forma inovadora, com a inclusão de hipertextos e hiper mídias”. (NAKAYAMA *et al*, 2017a, p. 73). Os autores (2017a, p. 75) apontam que o hipertexto permite flexibilidade, por parte do leitor, conforme suas “opções e necessidades de aprendizagem, remetendo sua leitura para outras localizações no texto ou em outros documentos, clicando em hiperligações”. Cabe problematizar aqui o tipo de relação com o texto, e de que maneira essa relação atravessa a aula. Segundo Campos e Lastoria (2020, p. 5), o hipertexto traz a “facilidade para se passar velozmente de um conteúdo a outro, além das questões relativas ao formato – textos curtos, fotos, vídeos, músicas e games ‘educativos’ – contribui para a desvalorização do hábito de leitura sequencial e linear de um texto, do início ao fim”, modificando a estrutura da atenção.

A relação com a leitura, portanto, passa a ser apressada e com pouco espaço para o aprofundamento, para a ruminação, para que possa provocar em nossos alunos outros modos de pensar e de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo, operando mais em uma perspectiva neoliberal em que o aluno se transforma em usuário que escolhe o quê e como vai ler, para fins facilmente e rapidamente aplicáveis. O empreendedor de si, conforme bem descrito abaixo.

#### Quadro 68: A leitura e as transmídias

Outro ponto abordado nos artigos diz respeito ao método de pesquisa usado pelos jovens desta geração onde, na perspectiva de Geck (2006, p. 3, tradução nossa), há um “excesso de confiança desta geração no Google como sua primeira escolha para encontrar respostas indicando que eles podem não estar cientes de outras estratégias de busca de informações e recursos”. Para compensar tal precariedade, os resultados do estudo de Hanson-Baldauf e Hassell (2009, p. 3, tradução nossa) “têm relevância direta para a preparação dos bibliotecários escolares que são capazes de tornarem-se valiosos parceiros e líderes em integração de tecnologia instrucional e infusão de habilidades do século XXI em cada dia de ensino e aprendizagem”. Dentro deste contexto, no que concerne à leitura, Du (2009, tradução nossa) procurou saber com bibliotecários se a leitura

está em risco, como é salientado em dados do censo e se o declínio da leitura literária anuncia o desgaste na participação cultural e cívica. O autor evidencia que “os bibliotecários devem prestar mais atenção aos novos hábitos de leitura dos usuários, de modo a proporcionar-lhes recursos de aprendizagem diversificadas, tanto em versão impressa como em formatos digitais, de acordo com as necessidades individuais” e complementa que “o computador e uso da Internet fornece para as bibliotecas mais uma oportunidade para anunciar a variedade de materiais impressos e eletrônicos e programas que elas oferecem” (Ibid., 2009, p. 51, tradução nossa). (TEODOROSKI *et al*, 2015, p. 133-134).

[...] o modelo criado no final do século XIX para formar em escala pessoas capazes de atender as necessidades da urbanização e industrialização crescentes, pede tremenda e imediata revisão. Já não se necessita de preparar espíritos que se adaptem ao sistema de produção, mas sim lapidar talentos, inspirar criatividade, solidariedade, colaboração, iniciativa, empreendedorismo, práticas capazes de produzir sentido permanente nesta modernidade líquida. E o sistema emparedado da escola formal não parece ideal para responder a esta enorme demanda. (ZYLBERSZTAJN, 2015, p. 197).

Mas o mais importante: um oficinairo fixo, alguém que goste de consertar tudo, que entenda um pouco de tudo, que goste de trabalhar com crianças e principalmente, que permita que esta sala esteja sempre aberta, sempre disponível para receber os alunos quando estes tiverem tempo e quiserem concluir alguma coisa que começaram. Deve funcionar como a biblioteca ou a sala de informática, sempre aberta a todos. Aliás, a biblioteca poderia muito bem abrigar esta sala *maker*. Se for grande e houver condições de compartilhá-la, seria de grande valia novamente para todos os lados. Dinamizaria a frequência da biblioteca, daria novas competências ao bibliotecário ou ao profissional que opera a sala de leitura, envolveria os alunos em práticas de pesquisa, revitalizaria as bibliotecas. (ZYLBERSZTAJN, 2015, p. 206).

Por fim, *transmídia navigation* está relacionada à leitura do texto escrito e do texto multimídia. Na experiência de leitura, o leitor deve ter a capacidade de explorar os detalhes da narrativa, a habilidade de seguir o fluxo da história e da informação através das múltiplas modalidades. Além desses usos, o termo *transmídia* foi associado a diversos outros que abrem possibilidades para novas discussões, entre os mais recorrentes estavam experiência, projetos, ambiente e conteúdo. (PRIMO; ULBRICHT, 2017, p. 132-132).

O hipertexto por sua natureza imaterial e ubiquidade – pode ser acessado por mais de uma pessoa ao mesmo tempo em qualquer parte do mundo, tendendo a mediar às relações das pessoas na sociedade, utilizando o texto digital, que pode ser sem ordem sequencial, com leitura não linear, onde o leitor pode controlar as ligações de acordo com suas opções e necessidades de aprendizagem, remetendo sua leitura para outras localizações no texto ou em outros documentos, clicando em hiperligações - textos, imagem ou gráficos e diagramas em um determinado texto eletrônico - para aceder à outra parte de um documento, a um arquivo ou a uma página da internet que dão acesso a novas unidades de informação, viabilizando ao leitor inserção nas diferenciadas discussões pelo mundo afora ou tão somente dar-lhe uma visão geral das coisas e colocá-lo a parte das relações humanas. O hipertexto exige do leitor inferências, preenchimento de interstícios e lacunas. Não basta ser um simples decodificador de palavras, ampliando suas relações de referências e possibilitando maior acesso à cidadania, expandindo seus horizontes e expectativas. (NAKAYAMA *et al*, 2017a, p. 75). Vol 3

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Ao operar as práticas de leitura sob a perspectiva transmidiática, corre-se o risco de tomar o espaço áulico para promover uma dispersão conectada, em que a formação cede lugar ao desenvolvimento de habilidades e competências, esvaziam-se delas [das práticas de leitura] sua potência, reduzindo-as ao uso, à aplicação, à lógica utilitarista que atravessa o mundo atual. A leitura, nesse quadro contemporâneo, “traz as marcas de um humano valorado em termos de produtividade, e, nessa perspectiva, fala-se sempre em um tempo por vir, em uma lógica de progresso, como que excluindo a potência do instante” (SCHULER, 2019, p. 28), ao mesmo tempo em que rompe com a tradição e com a memória. Ao romper com a memória, rompemos com a possibilidade de renovação de mundo, pois não temos onde nos apoiar: “incapazes de alçar voo e de conhecer onde estão fincados seus próprios pés, aqueles que habitam apenas os pisos em que

se dão as experiências imediatas vivem limitados a si mesmos ou limitados pelos limites que os outros arbitrariamente lhes impõem”. (VEIGA-NETO, 2012, p. 270). Dessa forma, tomar a aula como um *tempo-atenção* do estudo, não diz apenas de apresentação de mundo, de matéria de ensino, de formas de aprender e de ensinar, mas também de modos de existência, de relação consigo e com o outro, de conversação com a vida e com a morte, de pensar e pensar-se no mundo e também de criar outros mundos. “Nesse espaço público das salas de aula, onde podemos pensar com o outro sem necessariamente pensar o mesmo, como podemos ampliar a preocupação em fazer lidação com saberes úteis para exercitar o pensamento, trazendo outras intensidades para nossas vidas, privilegiando o instante?”. (SCHULER, 2019, p. 28). A leitura, nessa perspectiva, tem a potência de provocar em nós uma experimentação com a vida ela própria, capaz de expandir-se para muito além dos limites que a enquadram no desenvolvimento de competências linguísticas, provocando outras possibilidades de existência.

Quadro 69: Quadro-resumo do capítulo 4.3

**Escutar os mortos com os olhos: da leitura como prática de lentidão à leitura dispersa e hiperconectada**

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Textos e leitura</b>	<p>Algumas literaturas perigosas, capazes de provocar a comoção, a perturbação nas almas das crianças, para Platão e Plutarco.</p> <p>Sêneca sugere a leitura de máximas para meditações numa equipagem para a vida.</p> <p>Para Sêneca e Quintiliano, a leitura de uma obra inteira, e não às partes, uma leitura atenta, é de fundamental importância para o conhecimento.</p> <p>Os mestres recomendam dois tipos de leitura, uma que busca a reflexão, outra que busca o conhecimento, que não são excludentes, mas complementares.</p> <p>Valorização da leitura de textos clássicos.</p> <p>A leitura é um exercício espiritual que busca a formação, a ascese. Isso está ligado ao modo de vida filosófico.</p> <p>A leitura se dava em voz alta, e isso perdurou até o Baixo Império. Os</p>	<p>Regularidade: o texto também é compreendido como perigoso, assim como para Platão e Plutarco.</p> <p>No chamado cristianismo primitivo buscam conjugar os textos cristãos com os pagãos.</p> <p>A importância da escolha da leitura; a leitura, predominantemente feita em voz alta, guarda estreita aproximação com uma tradição oral que se mantém muito forte desde os gregos antigos são algumas regularidades discursivas. A <i>Regra de São Bento</i> (séc. VI), no entanto, determina a importância do silêncio na leitura, a fim de não prejudicar a concentração dos demais, apontando um deslocamento</p> <p>A leitura que pode conduzir à salvação da alma, cuja fonte de saber se encontra nas palavras da Escritura.</p> <p>O público-alvo leitor tem um caráter mais universal; busca propagar a mensagem divina. Daí as muitas epístolas produzidas.</p>	<p>Na <i>Ratio Studiorum</i>, a leitura é marcada pela referência do tempo e é uma tarefa dentre as outras. As explicações são facilitadas, os termos complexos substituídos por outros mais simples, para que não se gaste tempo demais em uma única tarefa. Os fragmentos lidos, os autores, e as matérias ministradas são previamente autorizados. Há a utilização livros “úteis”; estudos dos clássicos (porém, com assepsia); proibição de livros e de leituras.</p> <p>Comenius aponta para o perigo dos livros pagãos; sugere a facilitação do ensino, com livros com títulos atrativos, uso da língua nacional; propõe a junção da leitura com a escrita.</p> <p>Rousseau propõe que não se dê a ler às crianças; aponta <i>Robinson Crusoe</i> como o único livro que daria ler a Emilio.</p> <p>Kant defende a proibição de determinado tipo de literatura às crianças: o romance, prejudicial à memória, por alimentar a fantasia e não promover a reflexão.</p>	<p>A leitura é atravessada pelas tecnologias da informação. Não há menção à censura ou a certo tipo de literatura nas obras analisadas.</p> <p>A leitura volta-se ao desenvolvimento de habilidades e competências.</p> <p>O aluno passa a ser um <i>usuário</i> em que suas <i>necessidades individuais</i> devem ser atendidas, o <i>tempo-atenção</i> do estudo se desloca para o <i>tempo-interesse</i> do estudante empreendedor de si.</p>

## Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula

## Parte IV – Cenas Áulicas

	<p>alunos recitavam e memorizavam os textos.</p> <p>Os mestres recomendavam que a leitura iniciasse com número reduzido de autores; com poucas obras voltando-se para poucos trechos; e, por fim, a escolha das partes marcantes.</p> <p>A prática de resumir as obras tem sua emergência no Império e busca tomar delas o essencial que ajudará a refletir, a meditar.</p> <p>Nas escolas, o aprendizado da leitura se dava pelo estudo de textos poéticos, utilizados por várias gerações constituindo a base da erudição dos homens cultos.</p> <p>O estudo do texto em fragmentos tem a intenção de oferecer uma ocasião de meditação; intenção formativa que bota a pensar a partir de um fragmento para fazer outro de si próprio.</p>	<p>A adoção do <i>códex</i> em detrimento do papiro facilita o manuseio, possibilita encontrar determinado texto ou passagem. As homilias ensinam as palavras sagradas e promovem os códigos de conduta cristã combinando-os com os exemplos da vida cotidiana.</p> <p>O divertimento é algo considerado perigoso no espaço áulico desta tradição.</p> <p>A leitura oral, paulatinamente, se torna silenciosa, o estudo passa a ser, gradualmente, de domínio individual, o tempo para o exercício da leitura, vai se tornando mais veloz.</p> <p>A partir do século XIII, a centralidade do ensino se desloca das ciências clássicas para as aplicadas (aprender a ler, a escrever e a calcular, essenciais para os inventários contábeis dos mercadores). Adotam-se a língua vulgar em detrimento do latim, as leituras são de ordem prática, e a escrita não busca formar escritores de textos elegantes, mas corrente e legível.</p>	<p>Herbart aponta a importância da escolha de um modo de ensino e de que se recorra a textos complementares que servirão como um apoio, como um texto de estudo; o livro que merece ser lido é aquele que provoca interesse e proporciona que um novo interesse surja.</p> <p>Para Skinner, a relação com a leitura busca extrair do sujeito o comportamento esperado. A leitura volta-se ao resultado do encontro do aluno com o texto; aponta como estratégia para ensinar a ler oferecendo menor quantidade de livros ou outros tipos de textos. Evidencia sua crítica a um ensino livresco e mnemônico.</p> <p>A leitura, para Paulo Freire, não tem um fim em si, mas está ligada à compreensão de mundo.</p> <p>O caráter formativo se desloca para uma formação pragmática na modernidade sólida, mas que ainda mantém conversação com a tradição.</p>	
<b>Suportes e práticas</b>	<p>A utilização do papiro se deu até por volta do século VIII.</p> <p>O <i>códex</i> surgiu no período Imperial romano com o intuito de comportar obras volumosas, dada à dificuldade no manuseio do papiro.</p>	<p>A partir do século XII, inicia-se uma mudança apresentação dos livros: divisão em capítulos, conteúdos articulados em séries de divisões e subdivisões; uso de iniciais coloridas, letras maiúsculas, cabeçalhos, sinais de pontuação, índices e tabelas para facilitar a leitura.</p>	<p>Livros didáticos ou para consulta, com excertos e fragmentos de textos, imagens e ilustrações.</p>	<p>Telas de computador e outros dispositivos móveis, embora ainda se utilize de materiais impressos, como livros, revistas, jornais etc.</p>
<b>Biblioteca</b>		<p>A biblioteca não é o espaço para a leitura até o século XIII; é um lugar dedicado ao trabalho de copistas, tradutores e ilustradores. A partir do século XIII, sofrem significativas mudanças, quanto à sua função, organização e arquitetura,</p>	<p>Comenius: a biblioteca só aparece na universidade – ao longo da obra, não é mencionada.</p>	<p>Tendência aponta para a reformulação da biblioteca, tornando-o mais dinâmico.</p>

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Parte IV – Cenas Áulicas

		tornando-se lugares em que o silêncio passa a ser uma regra comum.		
--	--	--	--	--

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

**Aula:**  
**do lugar do silêncio e da voz ao lugar das vozes protagonistas**

Antes de começar a falar, o mestre tremia. E esse tremor se deriva de sua presença. De sua presença silenciosa, nesse momento, e da iminência de sua presença no que vai dizer. Isso é, certamente, a voz, a presença no que se diz, a presença de um sujeito que treme no que diz. E por isso as aulas são, ou foram às vezes, ou poderiam ter sido, lugares da voz, porque nelas os alunos e os professores tinham que estar presentes. Tanto em suas palavras como em seus silêncios. Talvez sobretudo em seus silêncios. (LARROSA, 2014, p. 81)



#### 4.4 Aula: do lugar do silêncio e da voz ao lugar das vozes protagonistas

Se até bem pouco tempo atrás, a voz do professor ocupava um lugar especial no espaço áulico, hoje ela é uma dentre tantas outras. Especialmente a partir das propostas das escolas ou pedagogias ativas da primeira metade do século XX, intensificando-se na atualidade, o silêncio em uma aula é visto com certa desconfiança e suspeição. A voz do professor ou do mestre, portanto, se outrora revestida de certa sobriedade, quer seja pela expectativa do que seria dito, quer seja pelo temor da punição, vai esmaecendo, tornando-se abafada, misturando-se aos insistentes ruídos produzidos nas aulas contemporâneas. Duas perguntas ocorrem neste momento: *1. De que maneira a voz do professor perde seu lugar privilegiado?* e *2. em que consiste o silêncio?* Acredito que responder a tais questões me ajudará a também responder à pergunta desta pesquisa: *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras?*, visto que o silêncio e a escuta guardam estreita relação com a atenção.

\*\*\*

Ao longo da tradição helenística e romana, podem-se encontrar diversos textos voltados para a virtude da escuta, bem como à importância do silêncio. Já na *Odisseia*, a audição é acompanhada de seus paradoxos, pois ao mesmo tempo em que é capaz de captar suaves melodias, também pode produzir efeitos devastadores naquele que escuta. A melodia harmoniosa do canto das sereias torna-se uma grande ameaça para Ulisses, que aconselhado pela deusa Circe, tapa os ouvidos de sua tripulação com cera para que não se deixem enfeitiçar. Diz assim:

Agora escuta.  
Uma outra voz divina te gravará na mente o que vais ouvir. Sereias serão tua primeira prova. Elas Encantam todos os que porventura passam por elas. Quem inadvertidamente se entregar ao canto delas nunca mais retornará ao lar, nunca mais cairá nos braços da mulher, não verá os pequerruchos nunca mais. Elas enfeitiçam os que passam, acomodadas num prado. Em torno, montes de cadáveres em decomposição, peles presas a ossos. Evita as rochas. Tapa com cera os ouvidos dos teus companheiros para não caírem na armadilha sonora. Se, entretanto, quiseres o o mel do concerto delas, ordena que te amarrem

de pés e mãos ereto no mastro. Que o nó seja duplo. Entrega-te, então, ao prazer de ouvi-las. Se, por acaso, pedires que afrouxem as cordas, ordena-lhes que as apertem ainda mais. Se vencerdes incólumes esse obstáculo, não quero relatar detalhes do que virá depois. Tu mesmo deverás decidir qual das direções te convém. (HOMERO, 2011, p. 170, [IX a.C.], 12, 37-57).

Juntamente com a leitura, a escrita e a fala, a escuta faz parte de um conjunto de práticas de si que se dão na época helenística e romana, que buscam, a um só tempo, constituir os discursos verdadeiros – para que se estabeleça uma relação completa consigo mesmo – e tomar a si próprio como um sujeito de tais discursos, como nos diz Foucault (2006). É por dizer a verdade, tomá-la para si, que o sujeito se modifica, se torna outro nesse jogo de busca pelo verdadeiro. E é por meio do discurso verdadeiro que se aprende a virtude, pois ela não pode estar apartada do *lógos*, da linguagem “articulada pela razão. Este *lógos* só pode penetrar pelo ouvido e graças ao sentido da audição. O único acesso da alma ao *lógos* é, pois, o ouvido. Portanto, ambiguidade fundamental da audição: *pathetikós* e *logikós*”. (FOUCAULT, 2006, p. 404).

*Pathetikós*, que Foucault traduz por *passivo*, caracterizando a audição como o *mais passivo de todos os sentidos*, pois nela, “mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele lhe advêm e que podem surpreendê-la”. (FOUCAULT, 2006, p. 403). Os outros sentidos possibilitam uma recusa à qual a audição não pode recorrer. Na audição há uma passividade que independe daquele que está exposto à palavra proferida. Porém, ao mesmo tempo em que não há qualquer possibilidade de evitar a escuta, a não ser lançando mão de estratégias como as empregadas por Ulisses, por outro lado, essa exposição passiva possibilita que se possa produzir mudanças na própria forma de ser. Uma passividade que, ao mesmo tempo ativa a alma, o pensamento. Uma ambiguidade que dá à escuta esse caráter tão peculiar. Daí advêm os perigos da palavra, que adquirirá, no Medievo, o status de *pecado* numa relação de ambivalência, visto que será a palavra aquela que também poderá garantir a salvação da alma.

#### 4.4.1 Dos perigos da palavra e da importância da escuta na tradição greco-romana do cuidado de si

No longo diálogo socrático-platônico, *A República*, Sócrates discute com Adimanto sobre a formação dos futuros guardiões da cidade ideal. A infância se coloca como um problema filosófico, pois é preciso que seja educada de uma forma diversa do que ocorre na Grécia do século IV. Para tal, Platão “inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância, situa a

infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma pólis mais justa, mais bela, melhor”. (KOHAN, 2003, p. 14). No Livro III, volta-se para o aspecto educacional, propondo que os futuros guardiões sejam educados com as mesmas matérias tratadas até então na educação grega: ginástica ao corpo e música à alma. No entanto, há que se ter cuidado com o tipo de narrativa a ser contada às crianças. Pois “se se quer extirpar a injustiça da pólis, diz ‘Sócrates’, ter-se-á de mudar os textos com os quais se tem educado sempre na Grécia”. (KOHAN, 2003, p. 17). A palavra, portanto, pode se tornar um perigo à constituição do caráter da criança. Por isso a importância daquilo que é dito, conforme podemos perceber no quadro que segue.

#### Quadro 70: Dos perigos das narrativas na *República*

Não compreendes – disse eu – que primeiro ensinamos fábulas às crianças? Ora, no conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades. E servimo-nos de fábulas para as crianças, antes de as mandarmos para os ginásios. (PLATÃO, 2014, p. 74, II, 377a).

Em 1º lugar, então, devemos manter vigilância sobre os que criam os mitos e se criarem um belo mito, devemos incluí-lo em nossa seleção, se não excluí-lo. Os mitos que forem escolhidos por nós persuadiremos as mães e as mães que os narrem as crianças e com eles moldem suas almas muito mais que com suas mãos lhes moldam os corpos. Muitos dos mitos que elas originaram as crianças devem ser jogados fora. (PLATÃO, 2014, p. 75, II, 377c).

O que Cronos fez e o que sofreu pelas mãos do filho, ainda que fosse verdade, não deveria, creio, ser dito tão levemente a quem não tem o uso da razão e aos jovens. Ao contrário mais valia a pena manter esse assunto em silêncio. Se houvesse necessidade de contá-lo, deveria ouvi-lo, sob segredo o menor número de pessoas, depois de sacrificar não um leitão mas uma vítima grande e difícil de encontrar, a fim de que pouquíssimos tivessem ocasião de ouvi-lo. (PLATÃO, 2014, p. 76, II, 378a).

Quando alguém pronunciar palavras tais sobre os deuses, reagiremos com rudeza e não lhe concederemos um coro, nem deixaremos que os mestres as usem na educação dos jovens, se queremos que nossos guardiões sejam piedosos e semelhantes aos deuses tanto quanto é possível a um homem. (PLATÃO, 2014, p. 84, II, 383c).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

O cuidado com o que se conta às crianças e jovens está para além de uma proibição às possíveis inverdades ou pelos excessos de tais narrativas: a preocupação com a formação moral com aqueles ouvidos que ainda não sabem, por si próprios, discernir o *bem* do *mal*. As atitudes, muitas vezes inadequadas tomadas pelos deuses, poderiam servir de exemplos negativos, apresentando “valores contrários aos que se espera deles no futuro. Porque se se pensa a vida como uma sequência em desenvolvimento, como um devir progressivo, como um fruto que resultará das sementes plantadas, tudo o que venha depois dependerá desses primeiros passos”. (KOHAN, 2003, p. 18). Daí que *saber escutar* desempenha um importante papel numa cultura que é predominantemente oral. Não é por acaso a quantidade de escritos a respeito da escuta atenta e, com ela, do silêncio. Um silêncio cujo sentido será diverso, como veremos adiante, nas práticas educacionais cristãs e adquirirá um outro significado na Modernidade.

Portanto, se a palavra se constituía como um perigo, na medida em que ela poderia incutir em mentes jovens valores que não contribuía com a virtude, ela também seria capaz de colocar-se como perigosa em razão do *excesso*. O filósofo Plutarco (século I) refere-se ao excesso de fala – ou tagarelice – como uma doença para a qual parece não haver cura. Essa patologia, como ele próprio argumenta, contraria os princípios da natureza, visto possuímos uma boca e duas orelhas, o que se pode concluir que deveríamos ouvir mais do que falar, conforme o Quadro 71.

A palavra pronunciada, uma vez dita, não pode ser retirada: ela passa a fazer parte do mundo, não pode ser desfeita, não pode ser apagada. Sêneca, no primeiro século de nossa era, aponta a importância de um conselheiro, de um mestre, de alguém que se coloque como uma voz dissonante em meio à loquacidade da turva, uma voz capaz de *dissipar as opiniões do vulgo*, daquilo tido como verdade pelo senso comum, funcionando como uma espécie de “antídoto” a essa tagarelice, conforme o excerto do Quadro 61. Isso evidencia o caráter pedagógico da relação mestre-aluno, que no período imperial, especialmente em Sêneca, é “fundada na capacidade do mestre em conduzir o discípulo a uma vida feliz e autônoma, por meio de bons conselhos” (FOUCAULT, 2004a, p. 355), uma relação que, posteriormente, no cristianismo, irá converter-se em obediência, como veremos adiante. Essa relação, prossegue Foucault (2004a), só termina quando o discípulo consegue atingir tal vida.

#### Quadro 71: Da tagarelice e de um “antídoto” para os preceitos do vulgo

Penosa e difícil é para a filosofia a cura da tagarelice. Pois seu remédio, a palavra, é próprio daqueles que escutam, mas os tagarelas não ouvem ninguém porque estão sempre falando. A falta de silêncio traz consigo esse primeiro mal, a incapacidade de ouvir. Pois é uma surdez voluntária de pessoas, a meu ver, que contrariam a natureza por ter apenas uma língua e dois ouvidos<sup>141</sup>. (PLUTARCO, 1995, p. 245, 1b-c, *tradução livre*).

[...] [nos tagarelas] a audição nunca penetrou através da alma, mas através da língua. É por isso que nos demais as palavras permanecem, mas nos tagarelas, elas fluem. Então, como vasos, vazios de inteligência, mas cheios de eco, eles circulam<sup>142</sup>. (PLUTARCO, 1995, p. 246, 1e, *tradução livre*).

[...] Não é simplesmente claro que necessitamos todos de um conselheiro que nos acautele contra os preceitos do vulgo? Palavra alguma não chega impunemente aos ouvidos: uns prejudicam-nos por nos desejar bem, outros prejudicam-nos por nos amaldiçoar. [...] Arranjemos, portanto, um protector que de vez em quando nos puxe as orelhas, que dissipe as opiniões do vulgo, que proteste contra as preferências da multidão. (SÊNeca, 2018, p. 496, 94, 54-55).

Onde quer que me encontre passo em revista os meus pensamentos e medito em qualquer coisa que me seja profícua. Quando me consagro aos amigos, nem por isso deixo de ocupar-me de mim mesmo e não me detenho na companhia daqueles a quem me juntou algumas circunstâncias momentâneas ou alguma razão derivada de

<sup>141</sup> Penosa y difícil es para la filosofía la curación de la charlatanería. Pues su remedio, la palabra, es propio de quienes escuchan, pero los charlatanes no escuchan a nadie porque siempre están parlotando. La falta de silencio lleva consigo este primer mal, la imposibilidad de escuchar. Pues es una sordera voluntaria de personas, a mi ver, que reprochan a la naturaleza por tener una sola lengua y dos oídos.

<sup>142</sup> [...] pues en ellos la audición no ha penetrado nunca a través del alma sino a través de la lengua. Por eso en los demás permanecen las palabras pero fluyen a través de los charlatanes. Después, como vasijas, vacíos de inteligencia pero llenos de eco, van dando vueltas.

deveres sociais. Os meus companheiros são todos o que há de melhor: seja qual for o local ou o tempo em que eles viveram, é para junto deles que vai o meu espírito. (SÉNECA, 2018, p. 218-219, 62, 1-2).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A leitura<sup>143</sup>, compreendida como uma maneira de escuta, é tratada na *Carta 62* de Sêneca, em que afirma que toma para si como companheiros aqueles capazes de dar bons conselhos, independentemente da época em que viveram:

“os meus companheiros são todos o que há de melhor: seja qual for o local ou o tempo em que eles viveram, é para junto deles que vai o meu espírito”. (SÉNECA, 2018, p. 218-219, 62, 1-2). EXCERTO VI.

A escuta, dessa forma, é uma prática imprescindível ao fazer filosófico. Um fazer em que, para os estoicos, as ações estão fortemente vinculadas ao pensamento, que este está a serviço daquelas. A palavra, portanto, se torna vazia e sem sentido se não estiver orientando as ações, e a filosofia serve de alicerce à alma (Quadro 72). Ouvir, portanto, tem a propriedade de provocar uma mudança interna, uma modificação no espírito, no modo de vida. Aquele que fala demais não consegue deixar-se afetar pela palavra: espalha-a, transformando-a em ruído, barulho, poeira sonora.

#### Quadro 72: A filosofia não consiste em palavras, mas em ações

Observa-te a ti mesmo, analisa-te de vários ângulos, estuda-te. Acima de tudo verifica se progrediste no estudo da filosofia ou no teu próprio modo de vida. A filosofia não é uma habilidade para exibir em público, não se destina a servir de espetáculo; a filosofia não consiste em palavras, mas em ações. O seu fim não consiste em fazer-nos passar o tempo com alguma distração, nem em liberar o ócio do tédio. O objetivo da filosofia consiste em dar forma e estrutura à nossa alma, em ensinar-nos um rumo na vida, em orientar os nossos actos, em apontar-nos o que devemos fazer ou pôr de lado, em sentar-se ao leme e fixar a rota de quem flutua à deriva entre escolhos. Sem ela, ninguém pode viver sem temor, ninguém pode viver em segurança. (SÉNECA, 2018, p. 16, 3).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A formação do espírito, conhecimento que para Platão volta-se para o *Bem*, para Sêneca e os estoicos dirige-se para a *felicidade da alma*. Aqui também se percebe a atenção a si: estudar-se, olhar para si, recolher por meio da leitura da escrita e recolher-se, procurar compreender-se no mundo. É importante, porém, atentar para uma diferença concernente ao cuidado de si platônico e o praticado no período helenístico e romano. Se em Platão há uma forte ligação entre a filosofia e a vida política, nas práticas voltadas ao cuidado de si do período imperial tal conexão será diversa, constituindo-se num “princípio universal”. (FOUCAULT, 2004a). Ao retomar seus estudos sobre o diálogo socrático-platônico *Alcibiades*, Foucault (2004a) recupera três temas principais no que diz respeito ao cuidado de si: sua correspondência com a vida política, com a educação deficiente e

<sup>143</sup> Conforme abordado no subcapítulo 2.2, *Escutar os mortos com os olhos: leitura como prática de lentidão*.

com o conhecimento de si. Diz Foucault (2004a, p. 338) que “embora tenhamos visto em *Alcibiades* a estreita relação entre ‘cuidar de si mesmo’ e ‘conhecer a si mesmo’, o cuidado de si foi eventualmente absorvido pelo conhecimento de si”. Porquanto a problemática permaneça a mesma nos períodos helênico e romano, a preocupação consigo mesmo, o cuidado de si tornou-se um *princípio universal*, pois não está voltado unicamente à preparação para a vida política; ao contrário, deve-se retirar dela para cuidar melhor de si: esse seria o primeiro aspecto atribuído por Foucault (2004) sobre o cuidado de si. Como segundo aspecto, Foucault (2004a) aponta que esse cuidado não é exclusivo aos jovens, mas a um modo de viver que se estende a todos e ao longo da vida. Por fim, “mesmo que o autoconhecimento desempenhe um papel importante no cuidado de si, este envolve também outras relações”. (FOUCAULT, 2004a, p. 338). Essas questões apontadas sobre *Alcibiades* podem ser percebidas em *A República*, em que a preocupação essencial reside na formação dos guardiões da cidade ideal. De qualquer maneira, o que importa para este exercício que aqui faço é voltar o pensamento ao campo educacional, tentar, nesses esmiuçamentos, pensar o *tempo-atenção* na aula, em seus deslocamentos, suas regularidades, suas rupturas e seus efeitos de subjetivação. Mudança nas práticas pedagógicas percebida por Foucault (2004a, p. 339), que afirma que o modelo platônico do cuidado de si “foi substituído por um modelo médico”, em que o indivíduo passa a exercer o papel de médico de si próprio, e, já que tal cuidado deve ser permanente, não se trata mais de uma preparação à vida adulta ou à outra vida, mas da preparação a uma “realização plena da vida”.

Há, portanto, nas práticas filosóficas estoicas do período imperial um outro entendimento no que diz respeito à verdade e à memória, bem como um outro procedimento de exame de si; um “novo jogo pedagógico”, como diz Foucault (2004a, p. 339), que faz desvanecer o diálogo: o professor fala e o aluno ouve em silêncio; não há perguntas nem respostas, diferentemente do que ocorreria especialmente no modelo dialógico educacional platônico.

[...] o silêncio consiste aí essencialmente em um exercício de memória: não somente o aluno não tem o direito de falar, de fazer perguntas, de interromper o mestre, de jogar este jogo de perguntas e respostas que, entretanto, é tão importante em toda a pedagogia antiga - não tem o direito de jogar este jogo, não está qualificado para tomar a palavra -, como ainda não tem o direito de tomar notas, o que significa que tudo deve ser por ele registrado sob a forma da memória; este exercício de pura memória aí implicado é que consiste, se quisermos, no aspecto positivo da interdição de falar. (FOUCAULT, 2006, p. 502).

Faz-se cada vez mais importante a cultura do silêncio, propiciando, dessa forma, o desenvolvimento da prática da arte da escuta. Maréchaux (2003), no Prefácio do tratado de Plutarco *Como ouvir*, alega a dificuldade do professor em fazer com que seu discípulo compreenda a “necessidade formadora do silêncio”. Diz ele que “ao ouvir, aprendemos mais a pensar do que a falar, pois esta audição é feita da própria substância das palavras, tendo a retórica, por assim dizer,

apenas uma função reguladora e exterior”. (MARECHAUX, 2003, p. vi). Daí resulta a dificuldade apontada anteriormente, o que torna importante a aprendizagem da escuta, como pode ser percebido no Quadro 73. Para aprender essa arte da escuta, Foucault (2004a, p. 340) sugere a leitura do tratado de Plutarco sobre a “arte de escutar a conferências (*Peri tou akouein*). No início do tratado, Plutarco afirma que, após o período escolar, devemos aprender a ouvir o *logos* ao longo de nossa vida adulta”. Essa arte é fundamental para que se possa diferenciar “a verdade da dissimulação e a verdade retórica da mentira no discurso dos retóricos”. O discípulo não está, nesse caso, sob a direção do mestre tendo que escutar o *logos*: isso é o que constitui o ato de ouvir. O discípulo, pois, “deve ficar em silêncio durante uma conferência e pensar sobre ela depois. Essa é a arte da escuta da voz do mestre e da voz da razão dentro de si”. (FOUCAULT, 2004a, p. 340).

#### Quadro 73: Do valor da audição e do proveito do silêncio

[...] visto que a audição proporciona uma grande utilidade aos jovens e também não menor perigo, julgo ser bom dialogar frequentemente sobre o modo de ouvir tanto consigo mesmo como com outra pessoa. Pois vemos também que a grande maioria vale-se mal disso, e exercitam o falar antes de se acostumar a ouvir. Julgam, de fato, que há um aprendizado e um estudo e que é útil valer-se da audição de qualquer maneira. (PLUTARCO, 2003, p. 11).

Nenhuma palavra pronunciada se aproveitou tanto quanto muitas caladas. É sempre possível dizer em alguma ocasião o silenciado, porém não se pode silenciar o que foi dito, porque foi difundido e escapou. É por isso que, no meu modo de pensar, temos homens como professores para falar, os deuses para calar, recebendo a lição de seu silêncio em iniciações e mistérios<sup>144</sup>. (PLUTARCO, 1995, p. 256, 8, 505f, *tradução livre*).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Ainda com relação a essa arte da escuta, penso na quantidade de estratégias pedagógicas empregadas na atualidade, voltadas justamente para o desenvolvimento de sujeitos proativos e rápidos na resolução de problemas e o quão pouco espaço se ocupa nas aulas contemporâneas para exercitar essa capacidade de ouvir, como o que sugere Plutarco, para que as palavras escutadas possam ser guardadas, ruminadas posteriormente e provoquem uma mudança no sujeito. Acredito que é um grande deslocamento que encontramos daquelas práticas às atuais no que se refere a esse enunciado específico.

O silêncio no tempo-atenção da aula na tradição greco-romana, portanto, tem um caráter formativo e é fundamental para que se consiga estabelecer a relação com a verdade, tendo a escuta atenta um importante papel nesse processo. Se para Platão, a verdade estava dentro do próprio indivíduo, bastava que numa busca introspectiva a encontrasse [a verdade], para os estoicos, está “no *logoi*, nos ensinamentos dos professores. O indivíduo memoriza aquilo que ouviu, convertendo

<sup>144</sup> Ninguna palabra pronunciada ha aprovechado tanto como muchas calladas. Siempre es posible decir en alguna ocasión lo silenciado, sin embargo, no se puede callar lo dicho, porque se ha difundido y se ha escapado. Por eso, a mi modo de pensar, tenemos a los hombres como maestros de hablar, a los dioses de callar, recibiendo la lección de su silencio en iniciaciones y misterios.

as afirmações que ouve em normas de conduta. A subjetivação da verdade é o objetivo dessas técnicas”. (FOUCAULT, 2004a, p. 343).

Plutarco, conforme o Quadro 74, enfatiza a importância da escuta atenta na aula para que o ouvinte possa *melhorar a vida por meio das palavras*: que modificações internas a escuta proporcionou? Essa é a razão da conferência, da fala do professor, da lição, da aula e, por conseguinte, o grau de relevância atribuído à arte da escuta. Também estabelece uma diferenciação entre a aula e o teatro ou recital, muito diverso do que presenciamos na aula do contemporâneo, em que quanto mais aproximado de centros de conexões ou de espaços midiáticos, mais significativa se torna. Um deslocamento importante e que nos ajuda a pensar no *tempo-atenção* operado na apresentação do mundo e na condução das condutas nesse espaço coletivo que é a aula. A palavra que provoca mudança no indivíduo só pode ser eficaz se for escutada com a devida atenção. O conselho de Plutarco é de que os floreios linguísticos não sejam motivo de pensamento ou atenção, mas o conteúdo daquilo que está sendo proferido<sup>145</sup>, conforme o Quadro 64.

#### Quadro 74: Aula para melhorar a vida

8. [...] Assim, o ouvinte que aprecia a arte e é puro deve abandonar o que for florido e langoroso nos termos e dramático e pomposo nas ações, dominando a “planta dos zangões”, que são os que se fazem de sofistas; mas esse ouvinte deve, por meio da atenção, retirar, mergulhando no espírito do discurso e na disposição do orador, o que for útil e proveitoso. Que se lembre de que não veio a um teatro ou a um recital, mas a uma aula e uma lição, a fim de melhorar a vida por meio das palavras. Por conseguinte, deve-se examinar e julgar o valor da audiência em si mesma e pelas disposições impressões pessoais experimentadas; conjeturar se alguma paixão se abrandou, ou algum aborrecimento se aliviou, se suas boas resoluções e sentimentos elevados se tornaram mais firmes, se brotou em si o entusiasmo para a virtude e o bem. Certamente, quem sai duma barbearia sem, diante do espelho, passar a mão pela cabeça para [p.28] examinar o corte de cabelo e a diferença produzida por este. Do mesmo modo, quem se retira duma audiência ou aula deve logo voltar-se sobre si mesmo, procurando saber se a alma, renunciando a algum sentimento importuno e excessivo, tornou-se mais ágil e amável. Como diz Ariston<sup>34</sup>: “O banho e o discurso que não purificam não servem” (PLUTARCO, 2003, p. 29).

9. Por isso, que o jovem sinta prazer em tirar proveito das alocações ouvidas, mas não deve fazer do prazer o fim delas, nem julgar ser necessário sair das aulas dum filósofo “garganteando e radiante de alegria<sup>146</sup>”, nem procurar ser unguento com perfumes, quando precisa de fomentações e cataplasmas. Deve ficar grato como se alguém purificasse com palavras acres a sua mente atordoada e cheia de obscuridade, do modo que se limpa uma colmeia com fumaça. Realmente, se não convém aos palestrantes negligenciar totalmente o encanto e a força persuasiva do estilo, o jovem, ao menos no princípio, deve preocupar-se o menos possível com ele. Depois, sem dúvida, como os que bebem, já matada a sede, observam as cinzeladuras das taças, girando-as, deve-se permitir aos jovens já imbuídos de princípios filosóficos e para tomarem fôlego, que examinem o estilo, a ver se tem elegância e magnificência (PLUTARCO, 2003, p. 29-30)

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas. (2020)

A escuta atenta também está na base da meditação, que é um exercício em que o indivíduo se coloca frente a uma diversidade de situações e pensa de que maneira reagiria caso o imaginado acontecesse. Situações hipotéticas que têm o propósito de equipar o indivíduo para diversas

<sup>145</sup> Neste trecho percebe-se, também, uma forte crítica aos sofistas.

<sup>146</sup> NT: A expressão é de Platão, República, 411 a.



situações da vida; “imaginar a articulação de possíveis acontecimentos para testar sua reação – isso é meditação”, diz Foucault (2004a, p. 345).

Para os antigos (gregos e romanos) aqui estudados, a palavra, a voz, ou o silêncio atravessam a aula de modos distintos: enquanto para Sêneca, Quintiliano e Plutarco a palavra deve ser proferida com parcimônia (muito embora Quintiliano seja um orador), para a tradição socrático-platônica, é por meio do exercício do diálogo que se consegue chegar à verdade, acessá-la, visto que ela já está no interior do sujeito. A obrigatoriedade do silêncio na escola pitagórica, onde aos discípulos não era permitido que falassem, fizessem perguntas ou mesmo tomassem notas, e tudo deveria ser guardado na memória, era compreendida como crucial para a formação. O silêncio seria, pois, uma maneira de forçar a atenção: nem a distração com o próprio pensamento ao elaborar uma questão afastaria o discípulo das palavras do mestre. Segundo Foucault (2006, p. 502-503), o silêncio e a escuta funcionavam como “suporte primeiro de todos os exercícios de aprendizagem, de todos os exercícios espirituais, como momento primeiro da formação: calar-se e escutar para que, na memória pura, se inscreva o que é dito, a palavra verdadeira dita pelo mestre”. No Quadro 75, trago dois excertos de Sêneca e dois de Quintiliano sobre essa matéria.

#### Quadro 75: Da importância do silêncio para a atenção

Eu morra se o silêncio é tão necessário como parece a quem se entrega ao estudo! Aqui estou eu agora rodeado de barulho por todos os lados pois estou vivendo por cima de um balneário. [...] Pois eu, juro-te, não me preocupa mais esta barulhaça do que o rumor das ondas ou das cascatas embora saiba que houve um povo que mudou a localização da sua cidade só por não conseguir suportar o ruído das Cataratas do Nilo! Em meu entender perturba mais ouvir palavras com nexos do que um rumor indistinto pois aquelas atraem a nossa atenção enquanto este apenas nos enche e agride os ouvidos. [...] É que eu obrigo o meu espírito a conservar-se atento a si mesmo sem se deixar aliciar pelo exterior. Pode haver lá fora todo o ruído que se queira, contando que dentro do meu espírito não haja conflitos, não haja luta entre a ambição e o temor, não haja discussão entre a avareza e a dissipação, com uma delas a procurarem impor-se à outra! Que interessa, afinal, que à nossa volta reine o silêncio se dentro de nós se agitarem as paixões? (SÊNECA, 2018, p. 191-192, 56, 1-5).

Mas creio que falei demais quando me gabei de poder gozar uma tarde de silêncio e um retiro livre de interrupções: agora mesmo me chega aos ouvidos um enorme clamor vindo do estádio o qual, se não me corta o pensamento, pelo menos o desvia para a consideração do fenômeno desportivo. Ponho-me a pensar na quantidade dos que exercitam o físico, e na escassez dos que ginasticam a inteligência; na afluência que têm os gratuitos espetáculos desportivos, e na ausência de público durante as manifestações culturais; enfim, na debilidade mental desses atletas de quem admiramos as espáduas musculadas. (SÊNECA, 2018, p. 344, 80, 2).

Demóstenes procedeu da melhor forma: refugiava-se em um lugar em que voz alguma poderia ser ouvida e do qual nada pudesse ser visto, para que os olhos não obrigassem a mente a trabalhar com qualquer outra coisa. (QUINTILIANO, 2016, p. 115, X, III, 25).

Aprender de cor em silêncio [...] seria ótimo, se outros pensamentos muitas vezes não invadissem o espírito, por assim dizer, ocioso; por causa deles, o espírito precisa ser ativado pela voz, a fim de a memória ser ativada pelo duplo impulso de falar e de ouvir. Entretanto, que essa voz seja moderada e pouco mais que um murmúrio. (QUINTILIANO, 2016, p. 253, XI, II, 33).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Em ambos os autores, o silêncio é importante e está estreitamente relacionado à atenção: no primeiro caso, Sêneca argumenta que qualquer ruído que venha do exterior é menos prejudicial do que as agitações da alma. Mesmo estando cercado de barulhos, seu exercício consiste em justamente não se deixar afetar por tais influências externas. Essas influências só se constituirão como um problema maior se forem por meio de palavras sábias, visto que tomarão sua atenção. Já no segundo excerto, Sêneca confessa a Lucílio sua distração provocada pelo ruído que vem do estádio, provocando desvios no seu pensamento, levando-o a refletir sobre outra coisa.

Quintiliano relata a estratégia de composição das escritas empregada pelo orador e político grego do século IV a.C., Demóstenes, que buscava retirar-se da vida agitada de Atenas, refugiando-se em um lugar que estivesse livre de vozes e imagens, a fim de que essas não desviassem sua atenção do trabalho. No excerto seguinte, Quintiliano apresenta uma outra estratégia que auxilia na memorização e na atenção, que é a voz: a voz como uma maneira de dissipar os ruídos que se encontram no interior dos indivíduos e que tem o poder de ativar a memória devido ao impulso de falar e ouvir.

Se o silêncio e a voz nessa tradição do cuidado de si greco-romano estão vinculados ao exercício do sujeito para a constituição de uma bela existência, passam a ser vinculados ao pecado na tradição pastoral-cristã, conforme o próximo subcapítulo.

#### **4.4.2 A palavra perigosa que pode conduzir ao pecado na aula da tradição pastoral-cristã**

Se o ascetismo na tradição greco-romana do cuidado de si está relacionado ao equipar o sujeito, a dotá-lo de algo que ele ainda não possui, no cristianismo, o ascetismo<sup>147</sup> está voltado para a renúncia de si: “tem como objetivo conduzir o indivíduo de uma realidade à outra, da morte à vida, do tempo à eternidade. Para alcançar isso, o cristianismo impôs um conjunto de condições e regras de comportamento para certa transformação de si”. (FOUCAULT, 2004a, p. 349). Essa mudança vem a interessar para esta pesquisa que ora desenvolvo, na medida em que a disciplina da educação cristã, especialmente a monástica, está diretamente relacionada com esse caráter da renúncia de si, que juntamente com a confissão e a obediência produz novos modos de subjetivação. Também é importante atentar que grande parte dessa disciplina persistiu às escolas monásticas, aperfeiçoando-se, na Modernidade, como um dispositivo eficaz de controle, conforme veremos mais adiante.

---

<sup>147</sup> A ascese “se reporta quer a um exercício particular, quer ao comprometimento do indivíduo com uma série de exercícios dos quais ele poderá esperar ou seu perdão, ou sua purificação, ou sua salvação, ou uma experiência espiritual qualquer, etc”. (FOUCAULT, 2006, p. 504).

Clemente de Alexandria (150-215) é bastante explícito quanto aos perigos da palavra que, para ele, resulta do pensamento e incide diretamente nas ações: palavras provenientes de estultos provocam atitudes dignas de vergonha, conforme o quadro abaixo. Por isso, argumenta o teólogo, a relevância da atenção ao que se diz.

Quadro 76: A palavra como fruto do pensamento e norteador das ações

[...] as palavras são ecos dos modos e dos pensamentos, de modo que não podemos dizer coisas ridículas em que os modos o sejam também. Podemos aplicar a esse assunto esta Máxima do Evangelho: 'Não pode a árvore boa dar maus frutos, nem a árvore má dar bons frutos'. A palavra é fruto do pensamento (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 155).

[...] devemos ter a mesma atenção para nos impedir a nós mesmos de pronunciar tolices e de prostituir nossas palavras, já que, junto da razão, não há nada de mais precioso no homem. Os discursos ridículos, feitos de palavras tolas, não merecem ser escutados; esses discursos impertinentes conduzem insensivelmente a ações vergonhosas (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 155).

Aquele que se dá à liberdade de proferir palavras insolentes logo ousará agir de forma desonesta (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 161).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

Comum “nas orientações espirituais beneditinas e em outras regras monásticas, o silêncio era em si um ato de respeito e humildade, mas também possuía cariz pedagógico, pois significava a etapa inicial para preparação e construção de pensamentos elevados”. (LANZIERI JUNIOR, 2012, p. 192). O que seriam tais pensamentos? A *qué* ou a *quem* eles se dirigiam ou deveriam estar dirigidos? Para Deus. É esse aspecto característico da vida monástica e, por conseguinte, da aula na tradição pastoral-cristã, que se constitui como um traço diferencial da vida filosófica da qual falava anteriormente. Sendo a contemplação o bem supremo, o monge, assim como os oblatos e noviços, têm a obrigação de dirigir, permanentemente, seus pensamentos para Deus e “certificar-se que o seu coração seja firme e o olho da sua alma seja suficientemente puro para ver Deus e dele receber a divina luz”. (FOUCAULT, 1993, p. 219).

Nas regras de São Bento (séc. VI), no Capítulo 4, *Quais são os instrumentos das boas obras*, o silêncio e o não uso de más palavras são considerados importantes expedientes que conduzem às boas ações, que, se postos em prática permanentemente, levarão à grande recompensa prometida pelo Senhor.

## Quadro 77: Instrumentos das boas obras

- [27] Não jurar para não vir a perjurar.
- [28] Proferir a verdade de coração e de boca.
- [51] Guardar sua boca da palavra má ou perversa.
- [52] Não gostar de falar muito.
- [53] Não falar palavras vãs ou que só sirvam para provocar riso.
- [54] Não gostar do riso excessivo ou ruidoso.
- [55] Ouvir de boa vontade as santas leituras. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 27-55).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

Assim como o silêncio é importante para meditação e para o estudo, o humor é um elemento não visto com bons olhos, conforme o excerto acima, e está presente em diversas escritas, tanto da Antiguidade quanto do Medievo. Cabe sublinhar a importância do riso em festividades, como nas *Vinalia*, nas *Liberalia*, *Saturnais* e *Lupercalis*; nos rituais agrários; em ritos sexuais ligados à concepção e fecundidade nos cultos pagãos. Segundo Macedo (1997, p. 97), “o gesto risível esteve vinculado aos rituais de vida e de morte”, sofrendo um importante deslocamento no chamado cristianismo primitivo, que o colocou em posição de pecado. Ao retomar as práticas pagãs, impregnadas de “conceitos neoplatônicos e estoicos”, o cristianismo “negou o existencial em favor do espiritual, do transcendental, estabelecendo uma dicotomia entre existência e espírito, mundo carnal e mundo espiritual, profano e divino, pecado e salvação, idealizando o celibato e a virgindade, a austeridade e a abstinência”. (MACEDO, 1997, p. 97).

Tal perspectiva só irá modificar, no meio cristão, a partir do século XII, em que “integrantes da Igreja envolvidos com a pregação e com a educação perceberam o potencial educativo do riso, utilizando a comicidade como um recurso na transmissão de mensagens cristãs”. (MACEDO, 1997, p. 100). Segundo o historiador, é a partir desse momento que começam a surgir gêneros textuais que objetivavam “edificação dos fiéis, como os exemplo, contos humorísticos curtos que deviam ser inseridos nos sermões. A ideia era valer-se do riso para execrar os comportamentos condenáveis e ridicularizar os pecadores incorrigíveis”. (MACEDO, 1997, p. 100).

Há certa similitude entre as práticas pedagógicas que emergem nesse período com aquelas postuladas a partir das pedagogias do século XIX, muito embora por razões distintas. O humor passou, cada vez mais, a receber destaque nas aulas, sendo condição quase que obrigatória para manter a atenção dos alunos no contemporâneo, como veremos mais adiante nesta pesquisa. Embora na Idade Média, como argumenta Macedo (2003, p. 88-89), a Igreja tenha banido “os sistemas de gestos pagãos, censurando-os” (e isso pode ser encontrado nos diversos textos aqui estudados), a prática do controle sobre os movimentos do corpo, ou sobre os impulsos, fora fundamental na cultura helenística e romana. A ideia de agitação, de mobilidade constante do corpo, de excesso de fala caracteriza a *stultitia*, que é “aquela perpétua agitação da alma, do espírito e da atenção; *stultitia* que vai de um sujeito a outro, de um ponto de atenção a outro, que saltita sem

cessar” (FOUCAULT, 2006, p. 414), é tomada como uma questão problemática na aula da tradição greco-romana e da pastoral-cristã. Isso irá modificar intensamente na Modernidade do século XVIII, com Rousseau, que arguirá em defesa da atividade e do movimento para as crianças. Nas obras aqui analisadas, o controle sobre os movimentos do corpo, bem como das palavras aparece como uma regularidade nos textos da Antiguidade àqueles produzidos ao longo da Idade Média.

Ainda com relação à voz e ao silêncio, saliente o papel reservado à língua e à boca na cultura monástica, à qual se atribuíam muitos significados, segundo Macedo (2003). Isidoro de Sevilha (século VII), estabeleceu “relação semântica entre os vocábulos ‘língua’ e ‘boca’ com a ação de falar e de comer” (MACEDO, 2003, p. 102) em que à língua (*linguae*) caberia executar a tarefa de “‘ligação’, tanto dos alimentos quanto das palavras em sons articulados. Quanto à ‘boca’ (*os*), funcionaria como uma porta (*ostium*), pela qual entram alimentos e saem palavras. Por ela, insuflamos a alma e recebemos alimento – tanto o material quanto o espiritual”. (MACEDO, 2003, p. 102). A leitura enquanto alimento espiritual, conforme abordado no subcapítulo 4.2, que estabelece uma analogia com o processo digestório dos alimentos que ingerimos, tem sido bastante utilizada ao longo da história. Sêneca, na Carta 2 (2018, p. 3) traz essa ideia nos dois excertos que seguem.

[...] provar muita coisa é sintoma de estômago embotado; quando são muitos e variados os pratos, só fazem mal em vez de alimentar. Lê, portanto, constantemente autores de confiança e quando sentires vontade de passar a outros, regressa aos primeiros. (SÊNECA, 2018, p. 3, [I d.C.], 2, 3-4). EXCERTO VII.

[...] quando tiveres percorrido diversos textos, escolhe um passo que alimente a tua meditação durante o dia” (SÊNECA, 2018, p. 3, [I d.C.], 2, 3-4). EXCERTO VIII.

Nietzsche, em *Genealogia da Moral*, também estabelece a analogia entre leitura e ruminação:

[...] a forma aforística traz dificuldade: isto porque atualmente não lhe é dada *suficiente importância*. Bem cunhado e moldado, um aforismo não foi ainda “decifrado”, ao ser apenas lido: deve ter início, então, a sua *interpretação*, para a qual se requer uma arte da interpretação. Na terceira dissertação deste livro, ofereço um exemplo do que aqui denomino “interpretação”: a dissertação é precedida por um aforismo, do qual ela constitui o comentário. É certo que, a praticar desse modo a leitura como *arte*, faz-se preciso algo que precisamente em nossos dias está bem esquecido – e que exigirá tempo, até que minhas obras sejam “legíveis” –, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e *não* um “homem moderno”: o *ruminar*... (NIETZSCHE, 2009, p. 13-14)

A ruminação é o procedimento necessário para que o texto possa ser *bem* lido, compreendido, interpretado. Uma leitura compreendida como *arte*, que exige tempo, paciência, dedicação, demora e que parece estar em desuso, esquecido, como diz o autor já no final do século XIX. A atitude recomendada, portanto, é semelhante à de uma vaca que se põe a ruminar, neste caso, o texto. “Se no prólogo a *Aurora* Nietzsche caracterizava a filologia como a arte de ler bem, agora, sem dela tratar, deixa claro que, frente a seus textos, se deve praticar a ‘leitura como arte’.

Mas é precisamente nisso que consiste o exercício filológico”, argumenta a filósofa Scarllet Marton (2018, p. 9).

A boca é, pois, o lugar de abertura, que poderia se dar tanto ao céu (paraíso), quanto ao inferno. Segundo Macedo (2003, p. 102), Santo “Isidoro apropria-se da metáfora bíblica da boca como porta – a mesma que se encontra no proêmio da lista de sinais alcobacense (*ostium circumstantiæ labiis meis*), ao sugerir o equilíbrio na entrada/saída e na eliminação do supérfluo para o bom funcionamento da porta/boca”. Isso vem a explicar as severas orientações quanto à moderação ao alimentar-se, bem como a prática monástica de total silêncio no refeitório. Durante as refeições, “o perigo particular da língua vinha a ser atenuado mediante a anulação completa de uma de suas funções, sendo permitida apenas a palavra de Deus. A leitura da Bíblia – concebida como verdadeiro alimento – transformava uma ocasião potencial de pecado em momento litúrgico”. (MACEDO, 2003, p. 102).

Em razão disso, são elaboradas, nos mosteiros, listas contendo palavras proibidas, palavras “pecadoras” que devem ser eliminadas dos espaços santos e da boca. Macedo (2003, p. 102) argumenta que São Bernardo, no século XII, ao dedicar-se à importância da “vigilância da língua” apontou “cinco tipos de língua desprotegida: a dissoluta, que pronuncia palavras fúteis; a impudica, que pronuncia palavras lascivas; a grandiloquente, que pronuncia palavras arrogantes; a enganadora, que pronuncia palavras mentirosas; e a maledicente, que pronuncia injúrias e difamações”. (MACEDO, 2003, p. 102).

Na *Regra de São Bento* (1980, p. 4.), já em seu *Prólogo*, a importância da escuta atenta da palavra divina é fundamental para alcançar a “verdadeira e perpétua vida”. Tal escuta proporciona a aprendizagem do temor a Deus: digno de habitar Sua morada “é aquele que caminha sem mancha e realiza a justiça; aquele que fala a verdade no seu coração, que não traz o dolo em sua língua”. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 4, Prólogo, 25-26).

#### Quadro 78: Ouvidos atentos à voz divina

[8] Levantemo-nos então finalmente, pois a Escritura nos desperta dizendo: "Já é hora de nos levantarmos do sono". [9] E, com os olhos abertos para a luz deífica, ouçamos, ouvidos atentos, o que nos adverte a voz divina que clama todos os dias: [10] "Hoje, se ouvirdes a sua voz, não permitais que se endureçam vossos corações", [11] e de novo: "Quem tem ouvidos para ouvir, ouça o que o Espírito diz às igrejas". [12] E que diz? – "Vinde, meus filhos, ouvi-me, eu vos ensinarei o temor do Senhor. [13] Correi enquanto tiverdes a luz da vida, para que as trevas da morte não vos envolvam". (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 4, Prólogo, 8-13).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Há aqui um importante deslocamento da palavra contida na escrita, na leitura, na escuta e na voz de uma equipagem de si para a salvação de uma vida que está por vir, atribuindo, por conseguinte, a felicidade ao futuro, à luz divina, ao paraíso que se dará em uma outra vida que não

esta. Como, então, abrir os olhos para a luz divina? De que maneira ouvir Suas palavras de modo a não se deixar envolver pelas trevas da morte? Como purificar-se, ou com qual mecanismo se pode purificar o coração e voltar-se para o bem supremo, que é Deus? Como a *má palavra* proferida pode ser corrigida aos olhos e ouvidos divinos, que a tudo vê e a tudo ouve? Essas questões encontram na confissão a chave para acalmar as almas aflitas: “o cristianismo não é apenas uma religião da salvação, é uma religião confessional” (FOUCAULT, 2004a, p. 349), pois ela coloca os indivíduos numa obrigação constante de formulação de verdade sobre si próprios. Tal formulação se dá por intermédio da prática da confissão.

Nesse jogo de descoberta de si, operado por meio da confissão, o sujeito deve externar ao seu confessor aquilo que há de mais secreto em seu interior, revelar os segredos mais profundos que estão na sua alma, suas tentações, paixões, pecados. Se as técnicas da confissão e do autoexame praticadas nas filosofias helenística e romana tardias têm por propósito “dar força à verdade no indivíduo [...], constituir o eu como unidade ideal da vontade e da verdade” (FOUCAULT, 1993, p. 214), no cristianismo, tais técnicas levarão esse indivíduo a dar “público testemunho contra si próprio”, segundo Foucault (1993, p. 215). Isso será apropriado, mais tarde, pelas instituições modernas, operados nos exames, nas autoavaliações, e numa série de dispositivos disciplinares constitutivos dos espaços escolares e das aulas.

Nos documentos aqui analisados, a palavra ganha um outro tratamento, operando de modo diverso do que ocorrera com os gregos e com os romanos. Com ela, a ideia de *pecado* adquire um estatuto sentencial: daí a magnitude das práticas confessionais. O historiador José Rivair Macedo (2003, p. 99) atribui a manutenção constante da vigilância dos padres, “teólogos, moralistas e pregadores” sobre a palavra, desde os primeiros séculos do medievo, por ela “ser uma das únicas fontes de autoridade e de credibilidade, [que] trazia em si muitas das ambiguidades e dubiedades da sociedade que dela se utilizava” (MACEDO, 2003, p. 99), visto que a maioria da população não era alfabetizada. Em virtude disso, as relações pessoais, comerciais, políticas e sociais se estabeleciam por meio da oralidade: “a palavra era ao mesmo tempo valorizada e mantida sob suspeita”, argumenta Macedo (2003, p. 99). O caráter ambíguo reside na possibilidade de que ao mesmo tempo em que consistia num “precioso instrumento para a salvação, a língua era considerada uma parte do corpo difícil de controlar, sempre prestes a pecar”. (MACEDO, 2003, p. 99). Um pecado que deveria ser buscado, inquirido, procurado, visto já estar lá, dentro de cada um de nós.

Santo Agostinho, atormentado por não saber de onde provém o mal, fala, e ninguém o escuta. Sua confissão a Deus traz a certeza de que somente *Ele* poderia escutar e compreender tamanha agonia. A certeza maior, porém, resulta da crença na salvação, na justa medida, em manter-se semelhante à imagem divina e servindo a Deus conseguiria dominar seu corpo (Quadro 79).

## Quadro 79: Deus, que tudo ouve

E assim, postas a salvo estas coisas, e fortalecidas firmemente no meu espírito, procurava, inflamado, donde provém o mal. Que tormentos aqueles os do meu coração, em dores de parto, que gemidos, meu Deus! E aí estavam os teus ouvidos, sem eu saber. E como, em silêncio, intensamente te procurava, grandes eram os clamores à tua misericórdia, silenciosa a contrição da minha alma. Tu sabias o que eu padecia, e de entre os homens, ninguém. Pois que importantes eram as coisas que a minha língua transmitia aos ouvidos dos que me eram mais íntimos! Porventura percutia neles todo o tumulto da minha alma, para o qual não eram suficientes nem o tempo nem a minha boca? [...] E eu fixava-me naquelas coisas que estão contidas em lugares, e não encontrava aí lugar para descansar, nem essas coisas me acolhiam de forma a que eu pudesse dizer: ‘Basta’ e ‘Está bem’, nem me deixavam voltar quando para mim estivesse bastante bem. Pois eu era superior a essas coisas, mas inferior a ti, e tu a verdadeira alegria para mim, que me submetia a ti, e tu tinhas submetido a mim aquelas coisas que criaste abaixo de mim. E isto era a justa medida e a região intermédia da minha salvação: que eu permanecesse semelhante à tua imagem e que, servindo-te, dominasse o meu corpo. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 27-28, VII, VI, 11).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Na Regra beneditina, a língua como instrumento do pecado deve ser guardada, inclusive nas boas conversas. Com base em diversas passagens do Evangelho, a Regra aposta no exemplo para enfatizar a proibição da palavra. Evita-se, por meio do silêncio, de um silêncio impositivo, obrigatório e passível de punição – no caso de ser quebrado – que o pecado seja efetivado pela língua. Mas o que há de tão terrível que não possa ser dito? Isso não é explicado na Regra: diferentemente do que vimos em Platão, que desenvolve um diálogo inteiro para explicitar sua ideia e fazer com que seu interlocutor conheça a *verdade*, ou mesmo em Sêneca, cujas epístolas servem de guia, de condução a seu discípulo, que por meio das cartas vai estabelecendo conversações importantes para a formação de Lucílio, aqui não há explicação: a língua é um instrumento que leva ao pecado. Portanto, quanto menos alguém falar, menos pecado irá cometer. Mais adiante retomarei essa questão que me parece fundamental para entender as abstinências e as proibições cristãs e, também, porque essas regras, em meu entendimento, tiveram tanto prestígio e sobreviveram à sua época. É importante mencionar que a Regra é um gênero literário e que, portanto, tem características próprias, assim como as epístolas. A investigadora Paula Barata Dias, que tem se dedicado aos estudos literários medievais, auxilia na compreensão desse tipo textual. Segundo Dias (1998, p. 314),

[...] as regras possuem um estilo seco, directo, destinado a ser facilmente compreendido pelo destinatário, dado o valor performativo do discurso regular. O espírito sintético presente nas regras deriva também da própria cultura monástica: nascida nos desertos, ela afirmou-se inicialmente como uma força de contra-cultura, desvalorizando a escrita, a leitura, as palavras. Cultura oralizante, mas ao mesmo tempo avara de palavras, na medida em que o silêncio era um instrumento ascético [...].

Dessa forma, a não-explicação, ou a falta de maiores explicações a respeito de cada questão colocada, justifica-se, por um lado, pelo estilo linguístico do próprio gênero e, por outro lado, pela



tradição de poucas palavras praticada pelos monges no deserto. Tais questões vêm a juntar-se ao que dizia anteriormente e ao qual retornarei em outra parte deste capítulo. Voltemos, então, à Regra:

#### Quadro 80: O silêncio evita pecar pela língua

[1] Façamos o que diz o profeta: "Eu disse, guardarei os meus caminhos para que não peque pela língua: pus uma guarda à minha boca: emudeci, humilhei-me e calei as coisas boas". [2] Aqui mostra o Profeta que, se, às vezes, se devem calar mesmo as boas conversas, por causa do silêncio, quanto mais não deverão ser suprimidas as más palavras, por causa do castigo do pecado? [3] Por isso, ainda que se trate de conversas boas, santas e próprias a edificar, raramente seja concedida aos discípulos perfeitos licença de falar, por causa da gravidade do silêncio, [4] pois está escrito: "Falando muito não foges ao pecado", [5] e em outro lugar: "a morte e a vida estão em poder da língua". [6] Com efeito, falar e ensinar compete ao mestre; ao discípulo convém calar e ouvir. [7] Por isso, se é preciso pedir alguma coisa ao superior, que se peça com toda a humildade e submissão da reverência. [8] Já quanto às brincadeiras, palavras ociosas e que provocam riso, condenamo-las em todos os lugares a uma eterna clausura, para tais palavras não permitimos ao discípulo abrir a boca<sup>148</sup>. (SÃO BENTO, 1980, p. 11-12, 6, 1-8).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Conforme Rivair Macedo (2003, p. 100), “num tratado inglês escrito por volta de 1250, denominado *De lingua*, atribuído a Roberto Grosseteste, são elencadas vinte e quatro manifestações claras do referido pecado. Quando analisadas, formam um sistema coerente, complexo e organizado”. No entanto, na maioria das vezes, o uso inapropriado da palavra não era tomado pelos clérigos como um “pecado capital isolado, preferindo enquadrar os ‘pecados da língua’ nas manifestações da soberba, inveja, ira e gula. Ao fazê-lo, procuravam definir os múltiplos modos, bons e maus, lícitos e ilícitos, da palavra e do silêncio – distinguindo a palavra pecadora da palavra redentora”, conclui Macedo (2003, p. 100). Com base nas pesquisas realizadas pelo medievalista José Mattoso, Carreto (2015, p. 7) aponta que, especialmente do século XII em diante, a prática da confissão auricular passa a ser um elemento obrigatório para os cristãos, em que a figura do diabo vem a colocar-se como “mediadora incontornável entre o homem e Deus, o silêncio e a palavra – cuja utilização está, de resto, sujeita a uma disciplina cada vez mais complexa e exigente”. Segundo Carreto (2015, p. 7), a apropriação que a Igreja faz da figura enigmática – “esse grande delator de segredos que se projeta exemplarmente na paradoxal figura de Merlim na literatura arturiana e adquire progressivamente o monopólio sobre os pecados ocultos”, que é *o diabo* –, constitui-se num grande instrumento de exercício de poder. A ideia de pecado e a presença ameaçadora do diabo atravessa a aula da tradição pastoral-cristã, mas não desaparecerá, conforme já apontado, da aula moderna de Comenius.

No Quadro 81, trago dois excertos com a temática do *pecado*; excertos esses cuja distância temporal se dá por cerca de 10 séculos: o de São Clemente (escrito em meados do século II), e o

<sup>148</sup> Chamo a atenção que a questão do riso aparece novamente aqui.

de São Vítor (escrito no início do século XII). Um, portanto, do período chamado de *cristianismo primitivo* e outro do denominado *século do nascimento dos intelectuais*. (LE GOFF, 2006). Apesar de tal distância e, talvez por isso o interesse em colocá-los lado a lado, vê-se a força do pecado, do qual apenas Deus está isento e, portanto, o único capaz de recompensar os justos. No primeiro excerto, está a ideia do Mestre, do Pedagogo, que é Cristo, aquele que cura as paixões da alma dos humanos, que deverão empreender muito esforço para serem digno de tal cura. Afastar-se dos pecados, das condições que o levam a cometê-lo, das doenças da alma é o primeiro gesto humano em busca da salvação. O segundo consiste em distanciar-se dos hábitos que o levam a pecar.

São Vítor, no segundo excerto, aponta a importância da leitura para o conhecimento da história dos homens e das obras de Deus. A moralidade, a justiça, a lei, a penitência, são princípios ofertados por Deus aos homens ao longo da história para que fossem dignos da eternidade junto Dele. Chamo à atenção para o aspecto formativo presente com muita força ao longo desta obra de São Vítor e que foi escrita para introduzir e orientar os estudantes na arte da leitura, se constituindo como um material de estudo na aula do início do século XII.

#### Quadro 81: Somente Deus é isento de pecado

Nosso Pedagogo é Deus feito homem, mas, acima de tudo, um homem sem fraquezas. [...] Não sente jamais as desordens nem as agitações das paixões. Eis porque somente Ele merece a condição de juiz, pois é totalmente isento de pecado, ao passo que nós devemos incessantemente evitar, tanto quanto possível, cometê-los. Nossos primeiros cuidados, portanto, devem ser livramo-nos de nossas paixões e de todas as doenças de nossa alma. Em seguida, afastarmos-nos de qualquer hábito que nos possa levar ao pecado. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 23).

Na história você tem do que admirar os fatos de Deus, na alegoria do que crer os seus mistérios, na moralidade do que imitar a sua perfeição. Leia, portanto, e aprenda que “no começo Deus fez o céu e a terra”. Leia que no começo plantou “um paraíso de delícia, no qual pôs o homem que havia formado”. O expulsou quando pecou e o fez cair nas amarguras deste mundo. Leia como toda a linhagem do gênero humano descendeu de um só homem, como a onda cobriu os homens pecadores, como a divina clemência conservou no meio das águas o justo Noé com seus filhos, como, ainda, Abraão recebeu o sinal da fé, como, em seguida, Israel desceu para o Egito, como, depois, Deus trouxe do Egito os filhos de Israel pelas mãos de Moisés e Aarão através do Mar Vermelho, nutriu-os no deserto, deu-lhes a lei, colocou-os na terra da promessa. Leia como, quando pecavam de frequente, entregou-os nas mãos dos inimigos e novamente, tendo eles feito penitência, os libertava, como regeu o povo primeiro pelos juízes e depois pelos reis. [...] Como última coisa, o mundo vacilando, enviou o Filho na carne, e, tendo enviado ao mundo os Apóstolos, prometeu a vida eterna àqueles que fizessem penitência. Predisse que voltaria no fim dos tempos para o juízo, para dar em recompensa a cada um segundo as suas obras, isto é, aos pecadores o fogo eterno, aos justos a vida eterna e “o reino que não terá fim”. Você vê que, desde que o mundo iniciou até o fim dos séculos, não faltam as misericórdias do Senhor. (SÃO VÍTOR, p. 241-243, VII).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se o pecado é inerente ao homem, de que forma ele poderá obter a salvação? Quais são os instrumentos das boas obras capazes de redimir o homem dos seus pecados? Com palavras que vêm da alma; palavras verdadeiras que confessam àquele que tudo sabe a respeito das coisas que estão ocultas. *Se Deus tudo sabe, porque, então, confessar?* Essa foi a pergunta feita por Santo Agostinho.

A confissão estabelece um compromisso muito mais profundo do que apenas revelar as faltas cometidas, pois a palavra tem um caráter Revelador implicado no conhecimento de si; um conhecimento necessário para que o coração purificado possa receber a Palavra, numa relação, como diz Foucault (2006, p. 310), circular entre o “conhecimento de si, conhecimento da verdade e cuidado de si”. É necessário, para conseguirmos a salvação, acolhermos a verdade contida no Texto e apresentada na Revelação. No entanto, para conhecermos essa verdade temos que nos ocupar conosco “mesmos na forma do conhecimento purificador do coração. Em troca, este conhecimento purificador de si por si mesmo só é possível sob a condição de que já tenhamos uma relação fundamental com a verdade, a do Texto e a da Revelação”. (FOUCAULT, 2006, p. 310-311). Tal circularidade é, segundo Foucault (2006), o primeiro aspecto ligado ao conhecimento e ao cuidado de si que se dá no cristianismo. O segundo aspecto diz respeito à decifração, à exegese de si, em que é preciso “dissipar as ilusões interiores, reconhecer as tentações que se formam no próprio interior da alma e do coração, assim como frustrar as seduções de que podemos ser vítimas”. (FOUCAULT, 2006, p. 311). Por fim, Foucault (2006, p. 311) argumenta que no “cristianismo, o conhecimento de si não tem tanto a função de voltar ao eu para, em um ato de reminiscência, reencontrar a verdade que ele contemplara e o ser que ele é: retoma-se a si [...] para, essencial e fundamentalmente, renunciar a si”. A palavra, pois, tomada como via de acesso ao perdão divino e como instrumento de renúncia de si se dá por meio da confissão. Confissão essa que na Modernidade será ampliada por várias instituições e operada via burocratização e documentação das condutas diárias, conforme veremos adiante.

No Quadro 82, trago dois excertos das *Confissões*, em que, no primeiro, o Bispo de Hipona, ao questionar a si próprio sobre o porquê da confissão, visto que Deus tudo sabe e, portanto, não haveria a necessidade de revelar aquilo que se nele encontra oculto, argumenta que a confissão não se dá com palavras da carne, mas com palavras da alma. Esse é o âmago, o ponto essencial, em meu entendimento, da prática confessional questionada por Agostinho: “o jogo discursivo da verdade que é um sacrifício do sujeito”. (FOUCAULT, 1993, p. 223). Esse aspecto também aparece no segundo excerto do Quadro 82, em que Agostinho confessa sua comoção pela música cantada na igreja, que o faz retornar aos tempos de sua recém conversão. Nessa confissão, sabe que se encontra em um lugar perigoso entre a contemplação de algo elevado e que pode conduzir a Deus e o *perigo do prazer*. Há, aqui, um deslocamento importante, porque o prazer é o outro do aprendizado digno, muito diferente do contemporâneo. E volta o medo de Platão da arte comover demais os jovens.

Os outros dois excertos do Quadro 82 trazem a *Regra de São Bento*, prescrevendo a confissão como um dos instrumentos das boas obras, em se tratando do primeiro excerto, e como um ato

de humildade, no que se refere ao segundo. Como instrumento, a confissão deve ser feita diariamente a Deus; como atitude de humildade, ela deve ser dirigida ao Abade. Isso está relacionado à obediência, fundamental à vida monástica: “uma relação permanente. Mesmo velho, mesmo quando chega a sua vez de ser mestre, o monge tem de manter o espírito de obediência como um sacrifício permanente da sua própria vontade”. (FOUCAULT, 1993, p. 219).

#### Quadro 82: A palavra como confissão

[Se Deus conhece as coisas ocultas, porquê confessá-las?]

X. II. 2. Mas para ti, Senhor, diante de cujos olhos está nu o abismo da consciência humana, que haveria de oculto em mim, ainda que eu to não quisesse confessar? Na verdade, poderia esconder-te de mim, mas não esconder-me de ti. Agora, porém, que os meus gemidos são testemunhas de que não me agrado a mim mesmo, tu refulges, e agradas-me, e és amado, e és desejado, de tal modo que eu começo a ter vergonha de mim, e me desprezo, e te escolho a ti, e não agrado, nem a ti nem a mim, senão por ti. Eu estou patente diante de ti, Senhor, em tudo aquilo que eu possa ser. E acabei de dizer com que fruto a ti me confesso. E não faço isto com palavras e vozes da minha carne, mas com palavras da minha alma e com o clamor do meu pensamento, que os teus ouvidos conhecem. Confessar-me a ti quando sou mau, não é mais do que desagradar-me de mim; mas confessar-me a ti quando sou piedoso, não é mais do que não o atribuir mim, porque tu, Senhor, bendizes o justo<sup>144</sup>, mas antes justificá-lo, sendo ele ímpio<sup>145</sup>. Assim, a minha confissão, ó meu Deus, na tua presença, faz-se em silêncio e não se faz em silêncio. Faz-se em silêncio quanto ao estrépito, mas grita quanto ao afecto. Com efeito, nada de verdadeiro digo aos homens que antes tu não tenhas ouvido de mim, nem também ouves de mim coisa alguma que tu antes me não tenhas dito. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 45-46, X, II, 2).

[...] quando me lembro das minhas lágrimas, que derramei perante os cânticos da Igreja, nos primórdios da recuperação da minha fé, e quando mesmo agora me comovo, não com o canto, mas com as coisas que se cantam, quando são cantadas com uma voz clara e uma modulação perfeitamente adequada, reconheço de novo a grande utilidade desta prática. Assim, flutuo entre o perigo do prazer e a experiência do efeito salutar, e inclino-me mais, apesar de não pronunciar uma opinião irrevocável, a aprovar o costume de cantar na igreja, a fim de que, por meio do prazer dos ouvidos, um espírito mais fraco se eleve ao afecto da piedade. Todavia, quando me acontece que a música me comova mais do que as palavras, confesso que peço de forma a merecer castigo e, então, preferiria não ouvir cantar. Eis em que estado me encontro! Choraí comigo, choraí por mim, vós que algum bem praticais no vosso íntimo, donde procedem as acções. Na verdade, estas coisas não vos comovem, a vós que as não praticais. Tu, porém, Senhor meu Deus, escuta-me, volta para mim o teu olhar, e vê-me, e compadece-te de mim, e cura-me, tu, a cujos olhos me tornei para mim mesmo numa interrogação, e é essa a minha doença. (SANTO AGOSTINHO, 2008 [400?], p. 82, X, XXXIII, 70).

[57] Confessar todos os dias a Deus na oração, com lágrimas e gemidos, as faltas passadas e [58] daí por diante emendar-se delas. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 57-58).

[44] O quinto grau da humildade consiste em não esconder o monge ao seu Abade todos os maus pensamentos que lhe vêm ao coração, ou o que de mal tenha cometido ocultamente, mas em lho revelar humildemente, [45] exortando-nos a este respeito a Escritura quando diz: "Revela ao Senhor o teu caminho e espera nele". [46] E quando diz ainda: "Confessai ao Senhor porque ele é bom, porque sua misericórdia é eterna". [47] Do mesmo modo o Profeta: "Dei a conhecer a Vós a minha falta e não escondi as minhas injustiças. [48] Disse: acusar-me-ei de minhas injustiças diante do Senhor, e perdoastes a maldade de meu coração". (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 14, 147, 44-48).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A concepção do homem pecador, mas passível de ser salvo e que deve eternamente esforçar-se para alcançar o reino dos céus demandava uma nova forma de educação, uma nova *paideia*, imune aos vícios. Portanto, de acordo com a concepção de educação cristã, era necessária a ascese, a eterna luta espiritual, a incessante conversão em direção a Deus, “o abandono do velho

fermento do pecado, do *homem velho*, num contínuo esforço de renovação espiritual. Por isso, os cristãos podiam assumir valores naturais da *paideia* grega, mas não podiam admitir os extravios do seu espírito e da sua mentalidade”. (NUNES, 1978, p. 66)

Por essa razão, segundo Nunes (1978), parecia ser inconcebível a muitos pensadores cristãos conciliar a doutrina cristã com a *paideia* grega. É nesse aspecto que a obra de Clemente de Alexandria ganha destaque, pois buscou “harmonizar a *paideia* grega com o espírito cristão, a filosofia pagã com o Evangelho, procurando demonstrar que a filosofia não é ‘pagã’ por natureza, mas uma decorrência intelectual do ser humano e, por conseguinte, uma dádiva de Deus”. (NUNES, 1978, p. 66). O próprio título “O pedagogo”, nos diz Noguera Ramirez (2009, p. 60), “mostra a apropriação cristã da produção helênica, pois o termo ‘pedagogo’ (παιδαγωγός) – alheio à tradição bíblica – foi escolhido pelo autor para exprimir as intenções do seu texto: a formação moral, teórica e prática do cristão”. Não obstante, o Pedagogo tem o papel de curar os males provocados pelas paixões, percebidas no meio cristão como uma enfermidade, uma doença da alma, que necessitam de ser curadas. Por estar em pecado, por trazer o pecado como condição humana, a busca pela cura deve ser permanente. Essa associação com a medicina, no entanto, não é algo novo; ao contrário, isso já aparece com bastante regularidade em diversos textos gregos e está presente na aula desde a *paideia*. De acordo com Jaeger (1994, p. 1033), há uma mescla de

[...] toda a teoria médica sobre a acertada terapêutica do corpo com a teoria socrática sobre o cuidado e correta terapêutica da alma, para constituírem uma unidade superior. Abarca tanto as *aretai* do corpo como as da alma o conceito platônico e aristotélico da *arete do Homem*. Deste modo, a Medicina enquadra-se perfeitamente dentro da antropologia filosófica de Platão. E, contemplado a esta luz, aparece muito mais claro o problema de saber até que ponto a ciência profissional da Medicina deve figurar na história da *paideia*. A ciência médica não só fomenta a compreensão dos problemas e do pensamento da Medicina em vastos círculos, mas, concentrando-se num terreno parcial da existência humana, o do corpo, alcança conhecimentos de decisiva importância para a composição filosófica de uma nova imagem da natureza humana e, portanto, para uma mais perfeita formação do Homem.

Foucault (2006) chama a atenção para o entendimento filosófico do cuidado de si na tradição greco-romana como uma “operação médica”, cuja centralidade está na noção de *therapeúein*. Segundo o filósofo, essa palavra possui, na língua grega, três significados: a realização do ato médico que tem o propósito de curar, “cuidar-se; *therapeúein* é também a atividade do servidor que obedece às ordens e que serve seu mestre; enfim, *therapeúein* é prestar um culto. Ora, *therapeúein* *heautón* significará, ao mesmo tempo: cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo”. (FOUCAULT, 2006, p. 120). Essa ideia de paixão enquanto doença, algo a ser tratado, curado, mantém-se na aula da tradição cristã, embora com características diversas, e está articulada à noção de *páthos*, presente nos estoicos e epicuristas, conforme veremos adiante. Segundo Foucault (2006, p. 119), os estoicos descrevem “a evolução de uma paixão como a evolução de uma doença”,

detalhando os diversos estágios que culminam no vício, que seria o último estágio nesse processo *patológico*. É importante salientar que tais questões são matéria de estudo na aula, num tempo-atenção de cuidado e exercício de si, que se deslocará para um tempo-atenção voltado para a salvação da alma.

Nos textos cristãos, por meio da Palavra, da exortação, é possível, através de um exercício permanente, encontrar a salvação. Salvação essa que prevê não uma vida feliz, mas que abre possibilidade a uma vida futura no Reino dos Céus, diferentemente do que significava para os estoicos e epicuristas, conforme os excertos do Quadro 83.

### Quadro 83: A palavra de Deus como cura às doenças da alma

É preciso se servir dos preceitos para reger as ações, mas para remediar as paixões da alma existe a vida das consolações. Por esse artifício, o homem abandona seus velhos costumes nos quais fora criado, para instruir-se das máximas da fé que conduzem a Deus. Chama-se exortação esse discurso pelo qual o homem põe-se a procurar as vias da sua salvação. A religião é uma espécie de exortação, além de um culto piedoso que se rende ao bom Deus. Trata-se, contudo, de uma instrução perpétua, para nos fazer aprender a levar uma vida correta, inspirando-nos a desejar ardentemente a vida futura. Por isso estamos usando o nome Pedagogo, por conta dos remédios e preceitos que Ele nos dá. Afinal, Ele mesmo nos prometeu a cura de nossas paixões, conquanto sejamos dóceis e sigamos as suas instruções. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 19).

A função do Pedagogo é curar, através de suas reprimendas, as inclinações viciosas da alma. O Verbo é o único médico que pode nos livrar das doenças da nossa alma. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 25).

Aterrorizado com os meus pecados e com o peso da minha miséria, tinha considerado e meditado no meu coração fugir para a solidão, mas tu proibiste-me e encorajaste-me, dizendo: Cristo morreu por todos, a fim de que os que vivem já não vivam para si, mas para aquele que morreu por eles. Eis, Senhor, que eu lanço em ti a minha inquietação, a fim de que viva, e considerarei as maravilhas da tua Lei. Tu conheces a minha incapacidade e a minha fragilidade: ensina-me e cura-me (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 97, X, XLIII, 70).

Assim como se diz que o médico, embora opere do exterior, operando só a natureza interiormente, produz a saúde, assim se diz que o homem ensina a verdade, embora anuncie do exterior, ensinando Deus interiormente (TOMÁS DE AQUINO, Artigo I, PARA 9, p. 59).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Aqui também há um outro deslocamento entre o que dizia Sêneca (2018) sobre os perigos do vulgo, da maioria, que muitas vezes podem conduzir aos vícios – daí a importância de uma boa condução, de alguém que proteste contra as preferências da multidão – para uma condução baseada na docilidade, humildade e obediência, que é a cristã. Deslocamento importante ao pensarmos na condução das condutas e na apresentação do mundo na aula. Se, nas aulas gregas e romanas, a palavra do mestre ou conselheiro era fundamental para a formação do caráter ou para despertar “um espírito justo”, como diz Sêneca (2018, p. 498), nas aulas cristãs a palavra de cura é divina.

Embora a relação entre medicina e filosofia venha de uma tradição anterior à cristã, e, portanto, não vem a se configurar como uma novidade à educação, ou formação humana, digamos assim, o que se pode colocar como algo novo é a noção do *pecado original*. Essa noção servirá de

base a uma série de procedimentos que se incorporarão, cada vez mais, nas aulas cristãs, persistindo alguns de seus efeitos nas aulas contemporâneas, conforme veremos adiante.

A historiadora de arte medieval Amalia Pérez Valiño (2017) destaca Santo Agostinho e São Tomás de Aquino como os pensadores da Igreja que mais se aprofundaram no estudo sobre essa matéria. Para o Bispo de Hipona, a consumação do pecado original marcou a natureza humana, maculando sua existência, cuja purificação carece da intervenção de Deus: somente por intermédio da graça divina o homem conseguirá evitar o “caminho do pecado. Ao mesmo tempo, reafirma a liberdade individual de agir, de modo que, se o homem cai no pecado, ele é o único responsável por sua queda<sup>149</sup>”. (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 75, *tradução livre*). Tomás de Aquino, embora tomando a filosofia aristotélica como base – e não a platônica como o fez Agostinho –, também considera o pecado original como mácula na alma humana. Para o Aquinate, a “responsabilidade de escolher o caminho a seguir, apesar da ajuda ou participação divina, repousa exclusivamente no homem<sup>150</sup>” (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 75, *tradução livre*), ou seja, a ideia do livre-arbítrio tem aqui seu expoente intensivo. A ideia de já nascermos falhos, estragados e devendo é um forte efeito de subjetivação operado na aula da tradição pastoral-cristã.

Interessa, para esta pesquisa que desenvolvo, trazer a temática do pecado original porque ela é essencial na constituição da subjetivação cristã, constituindo-se como um importante dispositivo de regulação, de controle e criação de uma nova relação com a existência a partir de então e que também atravessa o tempo-atenção da aula, a condução das condutas e a apresentação do mundo. Diversos textos do campo educacional, de diferentes momentos históricos, trazem, com bastante força, o imaginário em torno do pecado original, do paraíso, do livre-arbítrio e da alma maculada. Em contrapartida, outro imaginário, tão forte como o que atribui à Eva a origem do ato pecaminoso, está na figura da Virgem Maria. “Do ponto de vista artístico, além da incidência dos programas iconográficos na Eva do pecado original, há a oposição entre a mulher boa e a má é reforçada pela oposição figurativa da Virgem e Eva<sup>151</sup>”. (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 80).

---

<sup>149</sup> “En primer lugar, debemos destacar el pensamiento del Obispo de Hipona y su doctrina de la gracia divina. San Agustín establece que, dada la naturaleza viciada del hombre desde la comisión del Pecado Original, el ser humano necesita la participación de Dios, gracia divina, como ayuda para evitar el camino del pecado. Al mismo tiempo, reafirma la libertad individual de actuar, de forma que, si el hombre cae en el pecado, es el único responsable de su caída”. (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 75).

<sup>150</sup> “Asimismo, Santo Tomás, a pesar de haber cambiado los principios filosóficos platónicos hacia el aristotelismo, comparte con San Agustín la doctrina teológica del pecado; es decir, el Pecado Original es una mancha en el alma de la raza humana y la responsabilidad de elección del camino a seguir, a pesar del auxilio o participación divina, es únicamente del hombre. El pensamiento tomista será el que defina al hombre como un ser libre, pero al mismo tiempo necesitado y dependiente de Dios, el cual, al ser respetuoso con su creación, ofrece ayuda al hombre, pero respetando la voluntad libre de la que ha le ha dotado” (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 75).

<sup>151</sup> “Desde el punto de vista artístico, a parte de la incidencia de los programas iconográficos en la Eva del Pecado Original. Se refuerza la oposición entre la buena y la mala mujer a través de la oposición figurativa de la Virgen y Eva”. PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 80).

Segundo Escolano (2001, p. 50), narrativas como “minha escola é grande, limpa, com muitas janelas. Nas paredes há um retrato do Caudilho e uma imagem da Virgem Maria” é um exemplo dos valores de signos religiosos e políticos presentes nas cartilhas escolares espanhóis do final do século XIX e início do século XX, o que vem a corroborar a extensão temporal daquele imaginário e sua penetração no espaço da aula. É importante salientar que, muito embora a narrativa sobre o Pecado Original tenha sido utilizada pelos primeiros cristãos, será Santo Agostinho (354-460) a colocar-lhe em destaque no pensamento medieval. Segundo Letícia Ferreira (2012), o pecado de Adão e Eva é compreendido pelo Aquinate como responsável não somente pelo “sofrimento e infelicidade humana”, mas por marcar “a abertura do homem a uma variedade de pecados, pois o homem perde sua capacidade de resistir aos impulsos para o mal e deixa de controlar seus desejos nefastos”. (FERREIRA, 2012, p. 146).

Se há um pecado que é *original* e, portanto, inerente a qualquer humano, como fazer para alcançar a glória do reino divino? Por meio da confissão, da penitência, do arrependimento. E a pessoa capaz de ajuizar sobre a relevância do pecado é o confessor, que toma cada falta individualmente e sentencia a pena a ser executada, conforme aponta Pérez Valiño (2017). “Para realizar esse trabalho, os confessores têm acesso aos manuais de confissão e penitência, nos quais os pecados são contemplados, juntamente com as circunstâncias que os cercam, e uma redação de penitências convenientes a cada caso<sup>152</sup>”. (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 76).

Sobre o tema da culpa originária, que coloca o indivíduo sempre em posição de dívida para com seu Criador, e da prática confessional, que opera como um instrumento ascético na alma pecadora, penso que diversos dispositivos empregados ainda hoje em nossas escolas têm forte relação com tais práticas. Me refiro aqui aos serviços de Orientação Educacional e de Coordenação Pedagógica, aos papéis realizados pelos professores conselheiros de turmas, ao trabalho dos capelães das escolas comunitárias e/ou confessionais e dos círculos de paz ou restaurativos<sup>153</sup> que acontecem especialmente nas escolas públicas. São práticas que buscam, por meio do discurso – *da palavra* – a expiação da culpa. Evidentemente que aqui estou fazendo uma generalização grosseira – como qualquer generalização –, e de forma alguma estou negando a importância do trabalho realizado nesses setores ou pelos profissionais que neles trabalham. O ponto que estou a destacar

---

<sup>152</sup> “Para llevar a cabo esta labor, los confesores tienen acceso a manuales de confesión y penitencias, en los que se contemplan los pecados, junto con las circunstancias que los rodean, y una redacción de penitencias convenientes en cada caso”. (PÉREZ VALIÑO, 2017, p. 76).

<sup>153</sup> De acordo com Betina Schuler (2009, p. 90), o Círculo restaurativo pode ser resumido como “um suplício moral, tal como o funcionamento nas sociedades de soberania na Idade Média, funcionando junto a um poder disciplinar, que disciplina os corpos por meio dos instrumentos da vigilância, sanção normalizadora e, principalmente, do exame e sua técnica da confissão e ainda nesse modelo da sociedade disciplinar um biopoder se exercendo sobre a população e, por fim, o funcionamento via o controle, isto é, técnicas que buscam controlar o controle, tal como o momento do pós-círculo em que se verifica o cumprimento do acordo”.



é o de certa continuidade de práticas confessionais empregadas no medievo e que adquirem outra roupagem na modernidade sólida e no contemporâneo, produzindo outras narrativas do *eu*.

Segundo os estudos de Foucault (2004a, p. 353), os autores cristãos dos primeiros séculos do cristianismo utilizaram-se de “três modelos para explicar a relação paradoxal entre livrar-se dos pecados e revelar-se”: o modelo médico, o modelo do tribunal e o modelo da morte. No primeiro, o indivíduo deveria explicitar suas feridas para que pudesse curar-se; no segundo, utilizado com menos frequência, o indivíduo deveria confessar seus pecados, em que o pecador deveria agir “como o advogado do diabo, tal como faria o diabo no Juízo Final”. (FOUCAULT, 2004a, p. 353). No terceiro modelo, que Foucault aponta como o mais importante utilizado para explicar a *exomologêsis*<sup>154</sup>, o “modelo da morte da tortura, do martírio”, em que “teorias e práticas sobre a penitência foram elaboradas em torno do problema do homem que prefere morrer a comprometer ou abandonar sua fé. A forma pela qual o mártir encara a morte é o modelo para o penitente”. (FOUCAULT, 2004a, p. 353). É pela penitência que o homem poderia comprovar sua capacidade de renunciar a si próprio, seu rompimento consigo e com o mundo; “demonstrar que se é capaz de encarar e aceitar a morte. A penitência de um pecado não tem como alvo o estabelecimento de uma identidade, mas serve para marcar a recusa de si, a ruptura consigo mesmo: *ego non sum, ego*. Essa fórmula está no coração do *publicatio sui*<sup>155</sup>”. (FOUCAULT, 2004a, p. 353). No entanto, Foucault (2004a) observa que, se para os estoicos, o *publicatio sui* era uma prática privada, para os cristãos tinha um caráter público. Não basta apenas dar testemunho de sua fé, é necessário um testemunho público e essa lógica invade também o espaço áulico.

Se nas práticas estoicas de *si* havia uma sobreposição do “sujeito de conhecimento e o sujeito de verdade por intermédio da perpétua memorização de regras”, como argumenta Foucault (1993, p. 218), nas práticas cristãs da *publicatio sui* o penitente busca a sobreposição da “verdade acerca de si próprio e a renúncia a si próprio por um acto de violenta ruptura”. (FOUCAULT, 1993, p. 218). Sobre as duas questões apontadas acima, a importância das regras e da renúncia, organizei-as em dois quadros e coloquei-os um após o outro, respectivamente.

No Quadro 84 os excertos são sobre a importância das regras, ou preceitos para Clemente de Alexandria (150-215). Como apontado anteriormente, o cristianismo toma para si diversas práticas pagãs, articulando-as e adaptando-as aos princípios religiosos da fé.

<sup>154</sup> Segundo Foucault (2004a, p. 351), “*exomologêsis* era um ritual de reconhecimento de um indivíduo como pecador e penitente, o qual possui diversas características. Primeiro, o indivíduo era penitente por um período de três a dez anos, e essa condição o afetaria para o resto de sua vida. Havia a prática do jejum e também regras sobre vestimenta e proibições sobre o sexo. O indivíduo era marcado de tal forma que ele não podia viver da mesma forma que outros. Mesmo após sua reconciliação, ele era sujeito a diversas proibições. Por exemplo, ele não poderia se casar nem tornar-se padre. [...] no período medieval, *exomologêsis* passou a ser um ritual que ocorria no término do período de penitência, imediatamente anterior à reconciliação. Essa cerimônia colocou o pecador entre os outros cristãos”.

<sup>155</sup> Práticas de exame diário de si, que para os estoicos tem um caráter privado.

Já no Quadro 85 trago dois excertos sobre o tema da renúncia: o primeiro, de Santo Agostinho, em que confessa a Deus seu tormento por não conseguir dominar aquilo que sonha, pecando, no pensamento, pelo prazer das tentações. O segundo excerto, da Regra de São Bento, traz alguns dos *75 instrumentos das boas ações*, em que a renúncia aparece, de forma explícita, no item 10, que prevê a renúncia a si mesmo para *seguir Cristo*, e no item 60, *odiar a própria vontade*. A renúncia também aparece com relação às delícias, aos alimentos e bebidas e ao próprio sono. De forma menos explícita, porém, sem perder a força do preceito, não atribuir a si mesmo as virtudes que porventura tiver consigo, mas atribuí-la a Deus. Porém, com relação às coisas más, essas devem ser atribuídas a si próprio, e, por fim, os desejos da carne (59, 64). Note-se que tais preceitos estavam dirigidos a uma determinada ordem religiosa, e eram os responsáveis por organizar a vida cotidiana de monges e noviços.

#### Quadro 84: Da importância dos preceitos

Após ter conhecido as paixões da alma através dos pecados cometidos, por meio dos retratos que podemos ter diante dos olhos, o Pedagogo nos indica preceitos simples que assemelham-se aos remédios mais doces e suaves. Dessa forma, dá-nos o conhecimento perfeito da verdade que geme sob o peso dos vícios (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 20).

[...] da mesma forma que um corpo atingido por alguma enfermidade necessita de um médico, aqueles que têm um espírito doente necessitam de um diretor espiritual que lhes possa prescrever remédios contra as suas paixões; têm necessidade de um doutor que os instrua, que os faça aprender as máximas da Santa Doutrina, ao mesmo tempo em que, com todo o cuidado, conduza-os ao mais alto grau de perfeição através das regras da mais alta disciplina. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 21).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

#### Quadro 85: Da renúncia

Sem dúvida, ordenas-me que me abstenha da concupiscência da carne, e da concupiscência dos olhos, e da ambição do século. Ordenaste-me que me abstenha do prazer da carne, e, em relação ao próprio matrimônio, que tu permitiste, aconselhaste-me uma coisa melhor. E, porque mo concedeste, aconteceu, ainda antes de eu me tornar administrador do teu mistério. Mas ainda vivem na minha memória, sobre a qual tanto falei, imagens dessas tais coisas que o meu hábito nela fixou, e, embora desprovidas de forças, vêm ao meu encontro quando estou acordado, mas, durante o sono, chegam não só ao deleite, mas também ao consentimento e a um efeito absolutamente igual. A ilusão na minha alma tem tanto poder na minha carne que, estando eu a dormir, as falsas visões levam-me àquilo que, estando acordado, as verdadeiras não conseguem. Acaso, Senhor meu Deus, não sou eu nesse momento? E, todavia, é tão grande a diferença entre mim e mim mesmo, naquele momento em que passo da vigília ao sono e volto a passar do sono à vigília! Onde está, pois, a mente, graças à qual uma pessoa acordada resiste a tais sugestões e, se as próprias coisas se lhe deparam, permanece inabalável? Porventura fecha-se a mente ao mesmo tempo que os olhos? Porventura adormece com os sentidos do corpo? E porque é que, muitas vezes, mesmo no sono, resistimos, e, lembrados do nosso propósito, e nele permanecendo castíssimamente, não damos nenhum assentimento a tais tentações? E, todavia, é tão grande a diferença que, quando sucede de outro modo, ao acordarmos, voltamos à tranquilidade da consciência, e, pela mesma diferença, descobrimos que não fizemos aquilo que todavia lamentamos de certo modo ter sido feito em nós. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 75, XX, XXX, 41).

[10] Abnegar-se a si mesmo para seguir o Cristo.

[12] Não abraçar as delícias.

[13] Amar o jejum.

[35] Não ser dado ao vinho.

[36] Não ser guloso.

[37] Não ser apegado ao sono.

[42] O que achar de bem em si, atribuí-lo a Deus e não a si mesmo.

[43] Mas, quanto ao mal, saber que é sempre obra sua e a si mesmo atribuí-lo.

[59] Não satisfazer os desejos da carne.

[60] Odiar a própria vontade.

[64] Amar a castidade. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 10-64).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Pode-se perceber aqui um deslocamento importante que atravessa o espaço áulico, que é do exame estoico para o exame e a vigilância cristã, que posteriormente será tomado pelas práticas disciplinares modernas, tornando-se generalizada e espetacularizada nas redes sociais e mídias no contemporâneo. É importante atentar para a vontade perspectivada pelo cristianismo: uma vontade que é, *a priori*, ruim, visto que cada um de nós, humanos, já trazemos a mancha do pecado original. Para que possa conduzir-se em sala de aula, cada um deve, obrigatoriamente, renunciar à sua própria vontade. Isso irá sofrer uma grande mudança a partir da Modernidade, em que Rousseau, por exemplo, atribui o interesse da criança como a peça essencial para a aprendizagem.

Segundo Foucault (2006a, p. 96) há, no cristianismo, um conjunto bastante numeroso de obrigações de verdade, como a “obrigação de sustentar como verdadeiras um conjunto de proposições que constituem o dogma, a obrigação de considerar certos livros como fonte permanente de verdade, e a de aceitar as decisões de certas autoridades em matéria de verdade”. No entanto, Foucault (2006a) aponta que há uma outra exigência posta aos cristãos, que é examinar a si próprio, o que acontece em seu interior, quais foram as faltas que cometeu e as situações tentadoras às quais se expôs, e tornar tudo isso público. Foucault (2006a, p. 96) enfatiza que essa “descoberta de si mesmo não revela o si como uma ilusão”, estabelecendo uma “tarefa infinita” marcada por dois objetivos: “livrar a alma de todas as ilusões, tentações e seduções capazes de emergirem, assim como o dever de descobrir a realidade do que se passa em nós. A seguir, é preciso libertar-se de todo apego a si mesmo, não porque o si seja uma ilusão, mas porque ele é muito real”. Ou seja, à medida em que se descobrimos mais a verdade a nosso respeito, mais teremos que “renunciar a nós mesmos; e quanto mais queremos renunciar a nós mesmos, mais é necessário iluminar a realidade de nós mesmos. Isto – essa espiral da formulação da verdade e da renúncia à realidade – é o cerne das técnicas de si praticadas pelo cristianismo”. (FOUCAULT, 2006a, p. 96).

Essa renúncia pressupõe a decifração do sujeito, uma decifração que busca “responder à questão ‘quem somos nós?’” (GROS, 2012, p. 327), pergunta fundamental desde o cristianismo. Segundo Gros (2012, p. 327), “a filosofia antiga e a verdade de seu discurso não se vinculam absolutamente à resposta da questão “quem somos nós?” como natureza ou essência cognoscíveis, mas à questão ‘que devemos fazer de nossa existência?’ como sujeitos que agem”. Compreender essa distinção parece a mim de fundamental importância para entender como se dá a condução das

condutas e a apresentação do mundo nesse espaço de coletividade que é a aula, em que o tempo-atenção do estudo se volta a Deus, e o pecado e a culpa são elementos cruciais nessa relação com o pensamento e com a existência.

A estreita relação entre atenção e silêncio é reportada na obra *Confissões*, de Santo Agostinho (1980 [389] L. III), quando se refere ao silêncio atento de Santo Ambrósio a ler, conforme o excerto do quadro que segue.

#### Quadro 86: O silêncio atento de Santo Ambrósio

Muitas vezes, estando eu presente – pois ninguém estava proibido de entrar, nem era costume anunciar quem se apresentava – vi-o ler em silêncio, e nunca de outra maneira. E ali ficava eu por muito tempo calado – pois, quem se atreveria molestar um homem tão atento? – e por fim me afastava. Conjeturava eu que nos curtos momentos que encontrava para repousar o espírito, livre do tumulto dos negócios alheios, não queria que o ocupassem com outra coisa. Lia em silêncio (era comum naqueles tempos ler em voz alta, tanto pela dificuldade dos textos como pela escassez dos livros, muitas vezes lidos em comum), talvez para evitar que algum ouvinte, suspenso e atento à leitura, encontrando alguma passagem obscura, pedisse explicações, ou o obrigasse a dissertar sobre questões difíceis. Gastaria o tempo em tais coisas, e impedido de ler todos os livros que desejava, embora fosse mais provável que lesse em silêncio para poupar a voz, que facilmente lhe enrouquecia. (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 90, VI, III).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A surpresa de Agostinho ao encontrar Mestre Ambrósio absorto em sua leitura silenciosa deve-se justamente ao *silêncio*: forma de leitura que não era habitual – e permaneceu não sendo – por mais alguns séculos. De acordo com Chartier (2003), a prática da leitura silenciosa se deu primeiramente nos mosteiros entre os séculos VII e XI, posteriormente nas escolas e nas universidades, por volta do século XII, e, por fim, entre a nobreza, ao longo do século XIV. No entanto, o autor adverte que tal prática não substituiu a outra e não se deu de forma homogênea, argumentando que a leitura em voz alta permaneceu como uma prática corrente até o século XVIII. (CHARTIER, 2003).

Os regulamentos que estabelecem como obrigatório o silêncio nas bibliotecas, diz Chartier (1998, p. 119) “não datam senão dos séculos XIII e XIV. É apenas nesse momento que, entre os leitores, começam a ser numerosos aqueles que podem ler sem murmurar, sem ‘ruminar’, sem ler em voz alta para eles mesmos a fim de compreender o texto”. Tais regulamentos vêm ao encontro daqueles que não haviam assimilado as práticas de leitura silenciosa. Daí, conjectura o historiador, que anteriormente, ou seja, nas “*scriptoria* monásticas ou nas bibliotecas das primeiras universidades, ouvia-se um rumor, produzido por essas leituras murmuradas, que os latinos chamavam de *ruminatio*”. (CHARTIER, 1998, p. 121).

No que diz respeito às normas de silêncio, são diversos os textos cristãos que buscam restringir o “uso da voz por parte dos monges, prescrevendo o silêncio parcial ou total em certos momentos, sobretudo de noite” (MACEDO, 2003, p. 97), como a Regra de São Pacômio (século

IV), a Regra do Mestre (século VI) e a Regra de São Bento (século VI), que serviram “como fonte de inspiração para as regras ocidentais posteriores”. (DIAS, 1998, p. 319). Esse silêncio, pois, está na composição da aula na tradição pastoral-cristã.

Na Regra de São Bento, diversos capítulos são dedicados ao silêncio, como o capítulo 38, que estabelece que apenas uma voz tome corpo durante a leitura semanal – *a voz do leitor* –; o capítulo 42, que prescreve o silêncio absoluto após as completas<sup>156</sup>, ou o 52, que coloca as regras claras de silêncio no oratório. Esses silêncios prescritos guardam em comum, além, evidentemente, da própria prescrição, a não perturbação – ou àquele que faz a leitura aos demais, ou àquele que, em sua cela, realiza as orações, ou daquele que se encontra no oratório para conversar com Deus. De qualquer maneira, a mim parece que essas proibições estão relacionadas a *não desviar a atenção dos demais* de suas atividades. Não se colocam, na Regra, a aprendizagem, ou a mudança de um estado de espírito ou de uma maneira de viver: ela aponta o que pode e o que não pode ser feito, trazendo, também, o elemento punitivo em caso de contravenção, como prevê a regra ou o capítulo 42, (Quadro 87).

#### Quadro 87: Silêncio para não desviar a atenção

##### CAPÍTULO 38 - Do leitor semanário

[5] Faça-se o máximo silêncio, de modo que não se ouça nenhum cochicho ou voz, a não ser a do que está lendo. [6] Quanto às coisas que são necessárias aos que estão comendo e bebendo, sirvam-se mutuamente os irmãos, de tal modo que ninguém precise pedir coisa alguma. [7] Se porém se precisar de qualquer coisa, seja antes pedida por algum som ou sinal do que, por palavra. [8] Nem ouse alguém fazer alguma pergunta sobre a leitura, ou outro assunto qualquer, para que se não dê ocasião, [9] a não ser que o superior, porventura, queira dizer, brevemente, alguma coisa, para edificação. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 10, 4, 10-64).

[1] Os monges devem, em todo tempo, esforçar-se por guardar o silêncio, mas principalmente nas horas da noite. [8] Estando, pois, todos juntos, recitem as Completas; saindo das Completas, não haja mais licença para ninguém falar o que quer que seja. [9] Se alguém for encontrado transgredindo esta regra do silêncio, seja submetido a severo castigo; [10] exceto se sobrevier alguma necessidade da parte dos hóspedes ou se, por acaso, o Abade ordenar alguma coisa a alguém. [11] Mas mesmo isso

<sup>156</sup> As Completas fazem parte das Horas Litúrgicas. “Chama-se ‘Liturgia das Horas’ à oração que, ao longo dos séculos, a Igreja organizou, seguindo o ritmo do dia e da noite, da manhã e da tarde. Quando se celebra Laudes e Vésperas ou as outras horas, não só se reza, mas participa-se na oração de toda a Igreja”. Fonte: Secretariado Nacional de Liturgia, Portugal. Disponível em: [http://www.liturgia.pt/dicionario/dici\\_ver.php?cod\\_dici=240](http://www.liturgia.pt/dicionario/dici_ver.php?cod_dici=240)

Essas Horas vêm modificando ao longo dos séculos e, atualmente se organizam da seguinte maneira: *Ofício de leitura* (vigília nocturna de leitura); *Laudes matutinas* (oração da manhã); *Tércia* (à terceira hora, isto é, a meio da manhã); *Sexta* (à sexta hora, isto é, ao meio dia); *Noa* (à hora nona, isto é, a meio da tarde); *Vésperas* (ao entardecer, à hora do aparecimento da estrela Vésper, a estrela da tarde); *Completas* (ao deitar). “Completas é a última oração do dia e destina-se a preparar o repouso nocturno, mesmo quando este tem lugar depois da meia noite<sup>13</sup>. Por isso esta Hora está ligada a um tempo determinado da jornada activa de cada qual. A característica geral de Completas é de confiança em Deus. Não tem quase nenhuma ligação com o Ofício que foi celebrado nesse dia, excepto no sábado e no Domingo, por fazer referência à Ressurreição. Completas é um pequeno ofício que tem certamente carácter menos comunitário que as outras Horas. É simplesmente uma oração do deitar, por isso, pode rezar-se a que hora da noite for, desde que seja ao deitar”. Fonte: MONTEIRO, Delfim João Machado. Liturgia das Horas: *Web app*. Projecto apresentada ao Instituto Politécnico de Tomar para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Design Editorial. Escola Superior de Tecnologia de Tomar, Portugal, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/5801>

seja feito com suma gravidade e honestíssima moderação. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 28, 42, 1-11).

[1] Que o oratório seja o que o nome indica, nem se faça ou se guarde ali coisa alguma que lhe seja alheio. [2] Terminado o Ofício Divino, saiam todos com sumo silêncio e tenha-se reverência para com Deus; [3] de modo que se acaso um irmão quiser rezar em particular, não seja impedido pela imoderação de outro. [4] Se também outro, porventura, quiser rezar em silêncio, entre simplesmente e ore, não com voz clamorosa, mas com lágrimas e pureza de coração. [5] Quem não procede desta maneira, não tenha, pois, permissão de, terminado o Ofício Divino, permanecer no oratório, como foi dito, para que outro não venha a ser perturbado. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 32, 52, 1-5).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Há um deslocamento importante da aula dos estoicos para a cristianismo: para os primeiros, a fim de se ter atenção necessária a si mesmo, em alguns momentos era preciso silenciar, diferente da tradição pastoral-cristã que silencia para renunciar a si mesmo. E no contemporâneo o silêncio é mal visto, porque é colocado ao lado de “aulas tradicionais”, de “autoritarismo”, de “falta de interação”, tanto que muitos professores avaliam a *participação dos alunos*. E aqueles alunos que estão pensando muitas coisas, mas não falam, o que estamos avaliando, então?

O silêncio também está ligado à memória, como podemos verificar nos excertos seguintes (Quadro 88), em que São Victor articula o silêncio à memória, trazendo o exemplo da prática da escuta na escola de Pitágoras. O silêncio, neste caso, contribui para a concentração e a memorização, pois os discípulos não podiam tomar nota das lições do mestre, devendo guardá-las na memória. Isso, segundo o santo Vitorino, funcionava de tal maneira que os alunos não precisariam consultar os livros, bastavam acessar o que haviam armazenado em sua memória. À esta prática São Victor atribui a sapiência dos “antigos”, além de tecer crítica aos estudantes de seu tempo, que pouco método ou disciplina demonstravam para aprender.

No segundo excerto, Hugo também fala do método para aprender, a partir da citação de um sábio antigo, que quando interrogado sobre o *modo e a forma de aprender* teria respondido inspirado na afirmativa de Quintiliano: “os bons costumes adornam a ciência”, ou seja, junto aos preceitos de aprender devem estar os preceitos morais de viver. Quem deseja aprender deve prestar atenção e não descuidar da disciplina moral.

## Quadro 88: A importância do método para aprender

Ninguém, em tempos antigos, era considerado digno de ser chamado pelo nome de mestre, se não conseguisse mostrar o conhecimento destas sete ciências. Conta-se que Pitágoras mantivesse em seus cursos um certo costume, tal que, até terminar os sete anos, correspondentes exatamente ao número das sete artes liberais<sup>157</sup>, nenhum dos seus discípulos ousasse fazer perguntas sobre as coisas que eram proferidas por ele, mas o discípulo dava crédito às palavras do mestre até ouvir tudo, e assim, depois, pudesse descobrir sozinho o fundamento daquelas palavras. De alguns se diz que aprenderam estas sete ciências com tanta aplicação que as tinham todas claramente na memória, de modo que, qualquer texto que tomassem, qualquer questão que propusessem para ser resolvida ou provada, tinham imediatamente prontas na memória, a partir destas sete ciências, as regras e os fundamentos para definir aquilo que era controvertido, nem precisavam folhear as páginas dos livros. Por esta razão, acontece que naqueles tempos o número de sábios era tal, que eles escreviam mais livros de quantos nós poderíamos ler. Mas os nossos alunos ou não querem ou não sabem manter um método adequado de aprendizagem, e por isso encontramos muitos estudantes, mas poucos sábios. (SÃO VÍTOR, 2007, III, p. 139).

Um certo sábio foi interrogado sobre o modo e a forma de aprender: p. 153

*“Mens - inquit - humilis, studium quaerendi, vita quieta, scrutinium tacitum, paupertas, terra aliena, haec reserare so len t multis obscura legendi?”*. p. 154

*“Mente humilde - respondeu - ânsia de querer, vida quieta, consideração silenciosa, pobreza, terra estrangeira, Isto costuma descortinar a muitos coisas obscuras da leitura”*.

Ele ouvira, acho, quanto foi dito: “Os bons costumes adornam a ciência”<sup>158</sup>, e por isso aos preceitos do aprender acrescentou também os preceitos do viver, para que o estudante conheça seja o modo de viver seja as teorias do seu estudo. Não é louvável o saber maculado por uma vida impudica. E, por isso, quem procura o saber deve prestar a máxima atenção a não negligenciar a disciplina moral. (SÃO VÍTOR, 2007, III, 12, p. 155).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Como último quadro, trago excertos dos conselhos de São Tomás de Aquino no *De Modo Studendi* ou *Sobre o Modo de Estudar*, em que destaco a importância atribuída à fala, de modo a não precipitar-se no discurso: *ser tardo para falar* (1); manter o foco, a atenção nos estudos, evitando a *dispersão intelectual* (7); dar atenção ao conteúdo do que é dito, guardando-o na memória: *não atentes a quem disse, mas ao que é dito com razão e isto, confia-o à memória*. Conforme mencionado no resumo da obra<sup>159</sup>, este texto consiste em conselhos dados a frei João sobre o modo de estudar. Não se trata, portanto, de um texto ao estilo escolástico, mas de algumas regras, digamos assim, que auxiliarão alguém a tirar bom proveito dos estudos. A sabedoria, na concepção de Tomás de Aquino, não diz respeito apenas ao aspecto intelectual, mas está ligada à existência em seu conjunto, o que não causa estranhamento, como nos diz Jean Lauand (1994, p. 2), que “dentre os conselhos dados por

<sup>157</sup> As sete artes liberais são compostas pelo *trivium*, composto pela retórica, lógica (dialética) e gramática e o *quadrivium*, composto por música, aritmética, geometria e astronomia. “Hugo introduz uma grande novidade, acrescentando à filosofia as ciências mecânicas e dividindo-a em quatro partes: *teórica, prática, mecânica, lógica*. A *teórica* se divide em teologia, matemática e física; a matemática compreende aritmética, geometria, astronomia e música. A *prática* se divide em solitária (ética, moral), privada (econômica, dispensativa), pública (política, civil). A *mecânica* engloba 7 ciências: manufatura da lã, armadura, navegação, agricultura, caça, medicina, lazer. A *lógica* se divide em gramática (arte de escrever) e *ratio disserendi* (arte de argumentar); a arte de argumentar se divide em demonstrativa, provável e sofística; a provável se divide em dialética e retórica. Como pode-se observar, as sete artes liberais do trívio e do quadrívio situam-se nas subdivisões da matemática e da lógica. As 7 ciências mecânicas, pela primeira vez na história, adquirem o *status* de saber à parte” (MARCHIONNI, 2007, p. 17).

<sup>158</sup> Quintilianus, *Institutiones oratoriae*, 1, proemium 18; 12,1,1-8. NT

<sup>159</sup> Esse resumo se encontra no Capítulo 2.4.2 *Das obras analisadas e seus autores: uma breve sinopse*.

Tomás sobre o modo de estudar, encontremos a exortação ao silêncio, à vida de oração, à amabilidade, à humildade, à pureza de consciência, à santidade”. Lauand (1994) chama a atenção para a dimensão semântica do vocábulo latino *studium* ter maior abrangência do que a nossa palavra estudo: ela expressa “amor, afeição, devotamento, a atitude de quem se aplica a algo porque ama e, não por acaso, esse vocábulo acabou especializando-se em dedicação aos *estudos*. Assim, o próprio título do opúsculo de Tomás *Sobre o modo de estudar*, sugere algo assim como: *Sobre o modo de aplicar-se amorosamente*”. (LAUAND, 1994, p. 2). Portanto, os três conselhos destacados no Quadro 89 apontam a importância de manter a palavra sob guarda, evitando a dispersão e atentando para o conteúdo do que é proferido, numa atitude de devoção ao saber.

#### Quadro 89: Do modo de estudar

- |  |
|--|
| <p>1. Exorto-te a ser tardo para falar e lento para ir ao locutório.<br/>7. Evita, sobretudo, a dispersão intelectual.<br/>9. Não atentes a quem disse, mas ao que é dito com razão e isto, confia-o à memória. (TOMÁS DE AQUINO, 1994, p. 3-4).</p> |
|--|

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Há um deslocamento importante da *regra do silêncio* encontrada nas aulas do período imperial romano, cuja proximidade ao praticado na escola pitagórica (século IV) é notório, daquela prescrita no cristianismo: enquanto os primeiros colocam o silêncio voltado à escuta, para os segundos, o silêncio está implicado com a esquivas ao pecado. É possível perceber esse deslocamento nas práticas de abstinência, das quais o silêncio faz parte, em que o sujeito se coloca frente a uma quantidade de pratos apetitosos e abstém-se de comê-los. Foucault (2006) cita diversos exemplos sobre essa prática, como a Epístola 18, de Sêneca a Lucílio; a Carta 6, de Marco Aurélio a Frontão; ou uma prática atribuída aos pitagóricos que, diz-se que após realizarem atividades físicas que abrem o apetite, colocam-se “diante de mesas repletas dos mais saborosos pratos; e, após tê-los contemplado, oferecê-los aos servos, enquanto, para si mesmo, toma-se a comida simples e frugal de um pobre”. (FOUCAULT, 2006, p. 610). Essas práticas colocam o sujeito exposto a toda a ordem de prazeres, e o exercício consiste em, justamente, resistir a eles. Não por proibição, como acontecerá no cristianismo, mas como uma preparação à vida, como “um exercício de certo modo localizado na vida, ao qual nos devemos resignar de tempos em tempos para poder melhor elaborar a forma *vitae* à qual tendemos”. (FOUCAULT, 2006, p. 522). No caso do cristianismo, por outro lado, as regras com proibições e as respectivas punições a elas atribuídas, em caso de descumprimento, aparecem em um quadro muito específico, conforme pude observar e procurei trazer nos excertos constantes nos quadros deste capítulo. As diversas proibições, que têm nas regras o ponto mais evidente, colocam o cristão apartado dos prazeres do mundo renunciando ao



próprio corpo. Se para os pitagóricos e para os estoicos, não se furta à exposição, não retira-se do mundo, ou não afasta o mundo de si – ao contrário, lança-se nele como uma prova, como um exercício, um jogo de fortalecimento do espírito, expõe-se a todo o tipo de prazeres e, com isso, cria-se uma equipagem para a vida –, para os cristãos, ao contrário, os prazeres, antes de ser evitados, devem ser escondidos, colocando o sujeito numa situação de abstinência que se dá por toda a vida. Não ouvir para não pecar, ao invés de não cometer excessos apesar de ouvir, me parece um grande deslocamento. Isso vem a constituir e evidenciar a fragilidade humana, visto que é somente por meio de Deus que se pode chegar ao bem, ao não excesso, etc. Ou seja, não busca o fortalecimento do espírito, da alma do indivíduo, mas sua eterna dependência a Deus, diferentemente com o que acontecia nas práticas anteriores, em que buscava-se equipar o indivíduo, prepará-lo para as mais difíceis adversidades, prepará-lo para a vida.

Aqui, me parece, há uma fragilização do indivíduo, uma vez que ele se retira do mundo, evita as tentações mundanas para contar com outro, que, nesse caso, é o ente superior, um ente que não está em grau de igualdade, já que é um ser transcendente, que não é um mestre, um conselheiro espiritual, tão passível de pecado ou de cometer falta quando o discípulo e se não as comete é porque conhece a si próprio e exercita-se a ponto de segurar, frear suas paixões. Isso está relacionado com aquilo que Foucault (2006) aponta como a renúncia de si cristã. Se na ascese filosófica praticada na época helenística e romana, buscava-se a constituição de si por meio de um discurso verdadeiro, tornando o indivíduo “como fim de sua própria existência” (FOUCAULT, 2006, p. 400), na ascese cristã a regra, a submissão à lei e a renúncia de si marcam um outro modo de subjetivação. Há todo um conjunto prescritivo do que pode e do que não pode fazer, pensar ou mesmo sentir. Daí a recorrência das práticas de autoflagelação no meio monástico.

O silêncio, então, pode ser percebido como uma condição *sine qua non* nesse quadro prescritivo que se coloca ao cristão. Uma questão-chave, em meu entendimento, que dá à regra esse caráter tão eficaz nas práticas monásticas, pois se o pensamento prevalece sobre a ação, o simples ato de pensar pode levar ao pecado. O silêncio, portanto, deve ser constante para que nada venha a desviar o pensamento dirigido a Deus. Por isso se vê, nas diversas regras, a proibição do uso da palavra. Isso tem força tal que se desenvolveu, em diversos mosteiros europeus medievais de distintos séculos uma língua de sinais<sup>160</sup>, justamente com o propósito de não quebrar o silêncio.

---

<sup>160</sup> Sobre esse assunto, sugiro a leitura do texto *Os Signa Loquendi do Mosteiro de Alcobaça*, do professor José Rivair Macedo, que pesquisou as “listas de sinais utilizados nos séculos XIV-XVI na comunicação entre os monges durante os períodos de silêncio impostos pela regra beneditina”, constantes dos manuscritos do Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça, que se encontram na Biblioteca Nacional de Lisboa, Portugal. Segundo o professor argumenta, no referido texto, “*os signa loquendi* não podiam vir a se constituir em linguagem completa, situação em que passariam a representar o mesmo inconveniente da palavra num mundo monástico dominado pelo silêncio. Não deveriam substituir a loquacidade, mas apenas assegurar, quando necessário, as condições mínimas de comunicação. A gestualidade

Seguindo a tradição mais remota do ascetismo cristão, “– a dos eremitas do deserto – no cenóbio deveria o monge continuar a ser um solitário. A palavra, signo de união pela comunicação, deveria ser restringida pois aqueles que passavam a habitar numa comunidade monástica deviam separar-se das coisas do século”. (MACEDO, 2003, p. 97). É justamente essa a questão que me parece essencial: a separação das coisas do mundo, que coloca, primeiro o monge cenobita, que se isola no deserto, mas depois a todos aqueles que estão nos mosteiros, como os ilustradores, copistas, tradutores, noviços, oblatos. Uma *pedagogia do claustro*, como diz Macedo (2003, p. 108):

Era aos oblatos e noviços que se destinava um número significativo de obras imbuídas de caráter pedagógico com o objetivo de inculcar princípios éticos, morais, e as normas disciplinares da vida conventual. Os oblatos, crianças oferecidas ao mosteiro ainda muito novas, cresciam dentro dos muros da comunidade, sendo preparados aos poucos para receber os votos definitivos. Aos noviços, jovens já em idade madura que passavam a fazer parte integral do cenóbio, era muito mais necessária esta “pedagogia do claustro”.

Enfim, portanto, de um claustro silencioso que evita o ócio para não pecar em pensamento, à exposição constante e ruidosa da atualidade, o tempo-atenção do estudo colocará a voz do estudante em cena na aula da modernidade sólida, conforme o subcapítulo seguinte.

#### 4.4.3 A palavra como valor de uso: a voz em cena na aula da modernidade sólida

Aqui começo com uma problematização do presente, para depois voltar ao início da modernidade sólida e ver as condições de possibilidade para tais regimes de verdade no contemporâneo. Dentre os diversos aspectos a considerar no terreno da escolaridade moderna no que tange à escuta, ao silêncio e à voz, destaco o protagonismo do aluno. Considerado um elemento fundamental nos modos de subjetivação contemporâneos, a tarefa de promover uma educação com centralidade no aluno, oportunizando situações pedagógicas que atraiam seu interesse, cuja resolução de problemas se torna uma finalidade importante, o protagonismo do estudante vem a pautar as atuais práticas pedagógicas. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ele aparece como uma das competências gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

Tal protagonismo não diz respeito apenas ao âmbito educacional, às práticas desenvolvidas na sala de aula ou nos diversos tempo-espços escolares: trata-se de estender essa postura, esse

---

excessiva, ou recorrente, implicaria os mesmos riscos da palavra ociosa, tornando-se um meio hipócrita de burlar a disciplina do silêncio estabelecido nas regras monásticas”. (MACEDO, 2008, p. 95).

*modus vivendi* para fora dos muros institucionais e, ao mesmo tempo, introjetar o mais fundo possível na alma do aluno, em que deve tomar para si uma postura *proativa* perante o mundo. Dessa forma a BNCC (2017) propõe a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. Percebe-se uma função pragmática e utilitária em que o contexto educacional deve estar voltado, ao fim e ao cabo, ao interesse individual: dando sentido ao que aprende, construindo seu projeto de vida. Dessa forma, busca-se a subjetivação do estudante protagonista.

Ao realizar minucioso estudo em documentos pedagógicos de documentação em referenciais pedagógicos a que denomina de italianos na Educação infantil, Cláudia Inês Horn (2017, p. 140) argumenta que as práticas de registro “fabricam um sujeito infantil bastante particular, um ‘eu’ infantil autorregulado desde tenra idade, capaz de governar sua vida, de refletir sobre suas ações e de organizar sua aprendizagem na escola”. Dessa forma, o governo da infância é operado dentro uma lógica cuja discursividade em torno do protagonismo infantil, do interesse, da inovação se vai tornando naturalizado. No entanto, já nos digamos *primórdios* da educação escolar moderna, é possível perceber o esboço disso a que chamamos hoje de protagonismo do estudante.

Ao analisar a *Ratio Studiorum*, fui percebendo uma série de estratégias pedagógicas que a um só tempo, buscavam a formação livresca e colocar os estudantes *em cena*. Os jesuítas, assim, puseram em evidência em suas práticas pedagógicas as disputas literárias e o teatro escolar, em que este último tinha por intento “treinar os estudantes no uso da língua latina. Utilizavam a cena como o prolongamento da sua aula, onde os alunos do curso de Letras eram quase sempre os atores, inspirados nos dramas ou em comédias, extraídas de autores clássicos, da Bíblia e até mesmo da experiência” do cotidiano. (ROSA, 2017, p. 31-32).

Nos excertos do Quadro 90, as *Regras do Prefeito de Estudos Ginasiais* dão as instruções para a realização dos desafios das aulas, onde tudo deve ocorrer com *modéstia e serenidade*, de modo a nos indicar a forte presença da disciplina que atua sobre o comportamento a ser forjado nos alunos. Da mesma forma, a orientação aos professores das classes inferiores, além de prever a preleção grega ou latina a ser exibida a outras turmas (classes), ela deve ser repetida, em que, aqui, a voz também funciona como um importante recurso mnemônico. Por fim, as *Regras do Professor de Retórica*, orientam como se darão as declamações pública e privada. É importante salientar que em tais orientações, ou prescrições, a voz dos alunos está muito mais direcionada a uma *performance programada* ou *controlada*, usando aqui um termo atual, do que ao aprofundamento do que estava sendo dito, ou mesmo como ocorrera nas práticas pedagógicas da Antiguidade, para operar sobre

o modo de ser do sujeito; aqui, ao contrário, o que deve ser dito ou escrito passa por um rigoroso processo de purificação, por uma regulação asséptica, que acaba por retirar toda e qualquer possibilidade de *errância*, pois que “na errância não há fixação desta ou daquela vida, de um modelo ou forma particular de vida, é a vida aberta a uma nova vida de todo e qualquer ser humano que acompanha seu movimento”. (KOHAN, 2015, p. 61). Ao aluno, portanto, se concedia

[...] a possibilidade de tomar a palavra em público, exibindo nessa sua performance o investimento individual feito na recapitulação e tendo por finalidade o domínio absoluto de um qualquer conteúdo escolar. Ao pronunciar-se ante os discípulos, o próprio professor ou até vários outros dir-se-ia que o aluno exibia a sua nudez através da palavra e, desse modo, se apresentava mais disponível à ação normalizadora. Ninguém estava definitivamente a salvo e a todos era exigido um intenso esforço de memorização, ultrapassando-se aqui em muito o velho esquema da *summatio* através da constante vigilância hierárquica do fluxo narrativo. (Ó, 2019, p. 356).

Dessa forma, a palavra recebia um duplo controle, que se fazia na censura prévia do que seria pronunciado e na correção decorrente de tal pronunciamento. As *Regras do Prefeito de Estudos* dizem o seguinte sobre a *Revisão do que se apresenta em público*: “Não permita que em casa ou fora se recite coisa alguma em público pelos que hão de colar grau, tomar parte nas disputas gerais ou particulares, ou pelos estudantes de retórica, que não tenha sido, a tempo, revisto e aprovado”. (RATIO, FRANCA, 2019, p. 110).

As disputas, cuja tradição escolástica é tomada pelos jesuítas, também operavam na mesma lógica, se constituindo como “mais uma técnica usada no quotidiano para impedir o livre desdobramento do pensamento. A reciprocidade, a troca e a arguição alimentavam um *permanente estado de enunciação* entre os alunos, é facto, mas o argumento era agora calibrado por uma terceira figura, o professor” (Ó, 2019, p. 358), que era o responsável por acompanhar todo o processo, conduzindo, de forma sutil, como argumenta Ó (2019), ao desfecho, à “*solução definitiva*, que de antemão já era do seu conhecimento. Mais uma vez, a *Ratio* é completamente explícita na intenção de fazer da técnica do debate e da discussão um potente instrumento ao serviço da correção do erro e da equalização da narrativa”. (Ó, 2019, p. 358).

De maneiras diversas e com propósitos distintos, as práticas pedagógicas modernas inauguram o protagonismo do aluno. Comenius, em seu método para ensinar tudo a todos também rascunha um elemento que nas centúrias vindouras irá marcar o trabalho pedagógico e que está associado à ideia de protagonismo: o *prazer*. De forma a deixar o ensino menos enfadonho e mais eficaz, sugere que se atente “plenamente o seguinte voto de Martinho Lutero: ‘ocupar a juventude, nas escolas, com estudos sérios, mas de modo que deles tirem prazer não menor do que se passassem os dias inteiros a jogar às pedrinhas’. Assim, as escolas serão uma agradável preparação para a vida”. (COMÊNIO, 2015, p. 299). Essa ocupação a que se refere seria um anúncio daquilo

a que chamamos hoje de “pedagogia mão na massa”. Diz Comênio (2015, p. 319) que “importa investigar com diligência o método de guiar facilmente a juventude a pôr em prática as coisas que dizem respeito às artes técnicas”. Mais adiante, traz exemplos de atividades práticas que podem ser desempenhadas pelos estudantes, como

[...] transportar uma coisa daqui para além, ordenar as coisas desta ou daquela maneira, construir e destruir, unir e desunir, etc., como às crianças, nesta idade, dá prazer. Estas coisas, como não são senão tentativas para produzir coisas segundo o modelo da natureza, não só não devem ser proibidas, mas até devem ser fomentadas e prudentemente dirigidas (COMÊNIO, 2015, p. 417). EXCERTO IX.

Para Comenius, o ensino das Ciências só será possível se o professor despertar no aluno o desejo de aprender; é o professor o responsável por “intervir sobre os alunos, aproximando-os do ideal de educabilidade, para que possam atravessar o processo escolar o mais facilmente possível. [...] A motivação e a disciplina são as medidas corretivas para restituir, nos alunos, sua condição ótima de educabilidade”. (NARODOWSKI, 2006, p. 87-88).

Embora tanto na *Ratio Studiorum* como na *Didática Magna*, a importância atribuída à disciplina seja intensa, começa-se a perceber que o protagonismo do aluno se vai desenhando em suas propostas pedagógicas; um *protagonismo* a que chamo de *controlado*, visto que nada escapa à vigilância e ao controle do professor, como podemos observar nos excertos do Quadro 90.

#### Quadro 90: O protagonismo controlado

33. *Desafios das aulas*. - Considere o tempo, o modo e o lugar em que se deverão reunir as aulas para os desafios entre si; não só prescreva com antecedência o método da discussão, mas ainda, durante o debate, procure com a sua presença que tudo proceda com fruto, modéstia e serenidade. Do mesmo modo esteja presente às declamações ou preleções que os retóricos e humanistas costumam realizar no ginásio. (FRANCA, 2019, p. 136).

33. *Preleção e declamação na aula*. - Na Retórica e na Humanidade, haja, em sábados alternados, uma preleção grega ou latina, oração ou uma poesia recitada, em que uma aula convide outra; nas outras classes, uma vez só ao mês, haja não uma preleção nova, mas repetição de uma já ouvida do mestre, e sem convidados. (FRANCA, 2019, p. 147).

16. *Declamação privada*. - Em sábados alternados, na presença dos alunos de Humanidade, na última hora matutina, um ou dois alunos apresentem, da cátedra uma declamação, ou preleção, ou poesia, ou oração ou uma oração seguida logo da recitação de uma poesia.

17. *Declamação pública*. - No salão ou na igreja, haja, uma vez por mês, uma oração mais importante ou uma poesia, ou ambas as cousas, ora em latim, ora, em grego (ora em vernáculo), ou um debate com argumentos de um e outro lado e julgamento. Tudo, porém, deverá ser revisto e aprovado pelo Prefeito dos estudos superiores. (FRANCA, 2019, p. 154).

Os diálogos excitam, animam e reavivam a atenção, precisamente pela variedade das perguntas e das respostas, e pelos diferentes motivos e formas destas, sobretudo se nelas se misturam coisas agradáveis; mais ainda, pela variedade e troca dos interlocutores, não só o espírito se liberta do tédio, como, estendendo mais o campo da sua actividade, se torna sempre mais desejoso de estar a ouvir. (COMÊNIO, 2015, p. 290).

Ensinem-se e habituem-se a observar a temperança no comer e no beber, no sono e na vigília, no trabalho e nos divertimentos, na palavra e no silêncio, durante todo o tempo da sua instrução e educação. Para isso, é preciso recordar constantemente aos jovens esta regra de ouro: *Nada em excesso!*, a fim de que, em tudo, párem antes de atingirem a saciedade e o tédio. (COMÊNIO, 2015, p. 345).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Vê-se que Comenius volta sua atenção a um elemento que, até então, não era tomado como relevante: o tédio do aluno. Para tal, recomenda a moderação em diversos momentos da vida cotidiana do estudante, a fim de evitar a saciedade e o tédio na aula. Essa preocupação de Comenius com que o aluno não fique entediado é algo bastante recorrente nas propostas pedagógicas modernas: vemos em Rousseau, em Dewey e nas práticas inovadoras da atualidade. O tédio, no entanto, pode se constituir como uma condição à criação, conforme argumenta o filósofo Byung-Chul Han (2015), quando diz que as atividades culturais, dentre elas a filosofia, se dão a partir de uma atenção profunda. Segundo o filósofo, essa atenção vem se deslocando, cada vez mais, para uma atenção dispersa: a hiperatenção, que se “caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E vista que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo”. (HAN, 2015, p. 33).

As aulas em que o professor animador, os jogos, e toda uma série de recursos e estratégias mobilizadas hoje a fim de manter a atenção e o interesse dos alunos, em que tantas vezes se pronunciam, mas que nessa massa sonora, não se consegue escutar a voz alguma, nem sequer a sua própria, buscam não deixar o aluno entediado no presente. Saliento, mais uma vez, nunca é demais esclarecer o ponto de vista defendido, a fim de não ser mal-interpretado, que não se trata aqui de defender uma aula aborrecida, cansativa e chata para o aluno; ao contrário. Porém, nem sempre isso é possível: há momentos em que o silêncio é necessário, a quietude do corpo é essencial, a explicação do professor é importantíssima. Outros momentos, a brincadeira, a descontração, o movimento são imprescindíveis. O que estou a chamar a atenção aqui é para o entretenimento no qual muitas propostas pedagógicas têm buscado colocar na centralidade da aula. E aqui há uma diferença muito grande dos pensadores da modernidade sólida, que é a preocupação com o saber, com a aprendizagem de um conteúdo; algo que se desloca, nas práticas pedagógicas inovadoras, para o próprio prazer como um fim em si mesmo. Paula Sibilia (2012, p. 81) diz que “a questão do entretenimento se enraíza no cerne de um modo tipicamente contemporâneo de viver e também de se exercer o poder. Muitos discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: aos alunos do século XXI, é necessário oferecer diversão”.

Se o protagonismo do aluno já se esboça nas escolas jesuítas, será Rousseau (séc. XVIII), entretanto, aquele que, no século seguinte ao de Comenius, atribuirá o protagonismo como elemento essencial no processo pedagógico, colocando a centralidade nas “necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à valorização das características específicas da idade infantil” (CAMBI, 1999, p. 346), em que o prazer e o não-tédio

se fazem fundamentais. Dessa forma, a disciplina para Rousseau, tem um caráter exterior e artificial, pois “pode criar sujeitos obedientes, mas essa obediência só será aparente ou relativa enquanto não for uma obediência à própria natureza, uma submissão às leis naturais e não aos desejos de outro (o mestre, por exemplo)”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 165).

Rousseau, conforme o primeiro Quadro 91, argumenta que as crianças sejam ensinadas a falar de maneira articulada, sem afetação e sem excessos. Da mesma forma se devem ensiná-las o canto, mas não a música imitativa e o teatro, visto não serem adequados à sua idade. Rousseau aqui faz crítica ao ensino praticado nas escolas de seu tempo e enfatiza a ideia que atravessa a sua obra que é a do respeito ao interesse e à idade da criança. Aqui há um deslocamento importante no que diz respeito ao protagonismo do aluno: diferentemente do que se praticava nas escolas jesuítas, em que às declamações e às apresentações se atribuíam grande importância, Rousseau argumenta que se a criança tivesse o desejo de cantar, faria canções adequadas a seu nível e de interesse para sua idade e tão simples quanto suas ideias. Os jesuítas trabalhavam com as obras clássicas, independentemente da faixa etária ou do desejo dos alunos. Essa questão do desejo, ou do interesse do aluno é algo novo na história da educação.

No segundo excerto do Quadro 91, Rousseau externa preocupação quanto ao aborrecimento devido ao excesso. Para ele, esse excesso é responsável por provocar a desatenção, pois, se muitas perguntas já aborrecem a todos, mais ainda às crianças, cuja atenção se dispersa após alguns minutos e não ouvem mais o que lhe perguntam, respondendo ao acaso. Rancière (2002), ao se referir sobre a atualidade, argumenta que o excesso de explicação por parte dos professores provoca uma cadeia infinita, em que a cada explanação, outra surge. A lógica da explicação está no “princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada”. (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

Kant, contemporâneo de Rousseau, argumenta ser necessário que na instrução da criança haja união entre o *saber* e a *capacidade*, sendo a Matemática a matéria que mais responde a esse fim. É necessário ainda que à ciência se junte a palavra: *a facilidade no dizer, a elegância, a eloquência*, e que consiga diferenciar a ciência da opinião ou da crença. É importante lembrar que, para Kant, o conhecimento que temos das coisas se dá conforme elas são “organizadas pela estrutura interna e universal de nossa razão, mas nunca saberemos se tal organização corresponde ou não à organização em si da própria realidade”. (CHAUI, 2000, p. 65). A Filosofia, ao deixar de ser metafísica, “tornou-se uma *teoria do conhecimento*, ou uma teoria sobre a capacidade e a possibilidade humana de conhecer, e uma *ética*, ou estudo das condições de possibilidade da ação moral enquanto

realizada por liberdade e por dever”, complementa Chaui (2000, p. 65, *grifos da autora*). Daí a importância atribuída por Kant para que a criança, ou o aluno, consiga diferenciar a ciência do senso comum, da opinião ou da crença.

Herbart (séc. XIX), no quarto excerto do Quadro 91, ao falar da contribuição da disciplina para a formação da ideologia, argumenta que, embora a disciplina seja fundamental para manter a atenção na aula, isso, de forma isolada, não promove a atenção, pois essa depende de outros fatores. Herbart aponta que o ensino deve ser compreensível, porém mais difícil do que fácil, para que não se torne *aborrecido*, e deve sempre alimentar o interesse do aluno. Não obstante, o aluno deve ir à aula com a disposição, que deve ser habitual – e é nesse ponto que a disciplina é crucial. Por fim, afirma que *todo o modo de vida tem de estar isento de influências perturbadoras*, ou seja, livre de preocupações ou de quaisquer influências do mundo produtivo, visto que *nenhum interesse momentâneo deve preencher a alma*. Essa proposição de Herbart vai de encontro às pedagogias que defendem a escola obrigada à aplicabilidade prática e imediata, ou que a escola deve estar direcionada a atender às necessidades do mercado. Pode-se perceber que Herbart traz uma ideia de educação que muito se aproxima da *skholé* grega.

Se a disciplina é apontada por Herbart como uma condição necessária para a atenção e consequente aprendizagem, Dewey (séc. XX) dirá que é a liberdade que irá favorecer as *condições do verdadeiro processo de aprendizagem*. Ao criticar os métodos tradicionais de ensino que premiam a passividade e o espírito de concordância, em que o silêncio e a imobilidade físicas são padrões de comportamento esperados, Dewey afirma que se cria uma uniformidade artificial e podem esconder a total ausência do espírito na aula. Essas práticas, para Dewey, evidenciam o caráter não-social da escola tradicional, pois embora haja atividade intelectual intensa em que a concentração conduz à quietude, isso só vem com o hábito adquirido de um longo período. Caberia aqui perguntar *como desenvolver tal hábito sem praticá-lo?* Não seria a aula um lugar para tal prática?

Ainda com relação ao silêncio e à quietude, Deleuze, em seu famoso *Abecedário*, fala sobre essa suposta ausência na aula, quando argumenta que é muito difícil a alguém manter-se atento durante um longo período de tempo – duas horas e meia era o tempo de duração de suas aulas – alguém meio adormecido, diz ele, e que desperta em determinado momento.

Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura. (DELEUZE; PARNET 1994, p. 75).



O interesse a que Deleuze se refere é de outra natureza do interesse posto por Rousseau, Dewey e aquele a que se tem atribuído demasiado relevo na Contemporaneidade. O interesse deleuziano estaria ligado aos *perceptos* e *afectos*. Diz o filósofo a respeito do *percepto*: “um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente” (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 47). Sobre os *afectos*, afirma que “são devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso. Será que a música não seria a grande criadora de afectos? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível”, conclui. (DELEUZE; PARNET, 1994, p. 47). Portanto, como afirmei anteriormente, há uma diferença de natureza – e não de grau – quanto a concepção de Deleuze e as demais apontadas aqui no que diz respeito ao interesse, pois não se trata de maior ou menor intensidade, mas de um outro registro, de uma outra maneira de conceber como as coisas operam em nós.

Penso no quanto o que atribuímos no senso comum a *interesse* são questões que já nos vem codificadas, esterilizadas, pautadas por demandas mercadológicas, performáticas, competitivas no presente. O quanto deixamos e insistimos em sermos conduzidos pelas regras do mercado e de tudo que a elas se relaciona: nossos desejos, sonhos, bens, valores. Isso, a meu ver, todas essas coisas, estão presentes na microfísica da aula e é justamente a respeito delas que acredito ser importante problematizar. Não por apego a esta ou aquela maneira de pensar, mas, justamente, na insurgência contra os modos contemporâneos de dominação. Não há uma única maneira de pensar, de sentir, de perceber, de viver, de afetar e de se deixar afetar. Ao pensar a aula e os modos de subjetivação que nela produzimos, é isso que levo em conta. E também é isso que me faz pensar na atualidade de algumas discussões que têm se dado no campo educacional. Não seria o caso de irmos além dos modismos? Dos discursos já capturados, tomados como verdades, como aqueles que se dizem inovadores? Muitos no passado já disseram isso. Ou as odes à tecnologia? Isso já ocorreu ao longo de nossa história: o papel já foi uma tecnologia de ponta, assim como a prensa. É sobre isso que falo quando me refiro à apresentação do mundo e como a voz pode ser potente nessa apresentação. E também como o silêncio produz pensamento, criação. Portanto, não se trata de colocar valor nas coisas *em si*, mas naquilo que *delas*, *a partir delas* e *com elas* podemos fazer.

Por fim, trago no último excerto do Quadro 91, uma passagem da *Tecnologia do Ensino*, de Skinner (séc. XX), onde argumenta que aquilo normalmente utilizado para manter a atenção do aluno produz pouco efeito. Refere-se a uma gama de recursos e técnicas, dentre eles, o silêncio. Para ele, tais práticas não ensinam o aluno a olhar e a ouvir porque não ocorrem no momento certo: aquilo que é naturalmente atrativo e interessante só irá contribuir para a aprendizagem quando entrar em contingências de reforço mais sutis do que os recursos audiovisuais, pois “na

boa instrução, as coisas interessantes deveriam ocorrer depois que os estudantes tivessem lido a página ou escutado ou olhado com cuidado”. (SKINNER, 1972, p. 101). Ou seja, a ordem de como normalmente se utiliza os recursos está equivocada, não a utilização dos mesmos. O que normalmente ocorre, segundo Skinner, é que se utilizam os recursos (quadros, imagens, sons, tom de voz, etc.) ao mesmo tempo ou antes da matéria de estudo. O que ele propõe é o inverso: que primeiro o aluno entre em contato direto com a matéria e os recursos audiovisuais serviriam como reforçadores.

#### Quadro 91: Do silêncio, da voz e da atenção

Ensinaí-o a falar claramente, a bem articular, a pronunciar exatamente e sem afetação, a conhecer e a seguir o acento gramatical e a prosódia, a sempre falar bastante alto para ser ouvido, porém não mais do que necessário, defeito comum às crianças educadas em colégios. Em tudo nada de supérfluo. Do mesmo modo, no canto, tornai-lhe a voz justa, igual, flexível, sonora; seu ouvido sensível à medida e à harmonia e nada mais. A música imitativa e o teatro não são de sua idade; não gostaria sequer que cantasse as palavras; se desejasse cantar, eu procuraria fazer canções a seu nível, interessantes para sua idade e tão simples quanto suas ideias. (ROUSSEAU, 1979, p. 116).

As perguntas demasiado multiplicadas aborrecem todo mundo, com muito mais razão as crianças. Ao fim de alguns minutos sua atenção se exaure, não ouvem mais o que um obstinado questionador lhes pergunta e só respondem ao acaso. Essa maneira de examiná-las é vã e pedante; amiúde uma palavra pegada no ar pinta melhor seu sentido e seu espírito do que longos discursos; mas é preciso cuidar de que essa palavra não seja nem ditada nem fortuita. É preciso ter muito critério, a gente mesmo, para apreciar o de uma criança. (ROUSSEAU, 1979, p. 129).

Na instrução da criança é preciso procurar unir pouco a pouco o saber e a capacidade. Entre todas as ciências, parece que a Matemática é a única para se obter da melhor maneira essa finalidade. Além disso, é preciso unir a ciência à palavra (a facilidade no dizer, a elegância, a eloquência). E, ainda, a criança deve aprender a distinguir perfeitamente a ciência da simples opinião ou da crença. Dessa forma, se formará nela uma mente correta, um gosto justo, sem refinamento ou afetação. O primeiro gosto a ser cultivado será o dos sentidos, sobretudo o da vista, e, finalmente, o das ideias. (KANT, 1999, p. 66).

*Contribuição da disciplina para a formação da ideologia.* Esta contribuição não se aplica apenas às *horas de ensino*, mas sobretudo a toda a disposição. É objecto do governo manter o silêncio e a ordem nas aulas e afastar *todo e qualquer vestígio* de falta de atenção para com o professor. Porém, a atenção, a compreensão viva, é ainda uma coisa diferente do silêncio e ordem. Podem disciplinar-se as crianças no sentido de permanecerem em silêncio absoluto sem, no entanto, *ouvirem* uma palavra! Para a atenção têm de concorrer muitos factores. O ensino tem de ser *compreensível*, porém *antes difícil do que fácil*, caso contrário torna-se *aborrecido*! Tem de alimentar continuamente o mesmo *interesse* - já se falou deste assunto anteriormente. O *educando, porém, tem de comparecer já com a de vida disposição – a qual lhe tem de ser habitual*. A disciplina tem aqui o seu lugar. Todo o modo de vida tem de estar isento de influências perturbadoras; nenhum interesse momentâneo deve preencher a alma. (HERBART, 2003, p. 191, *grifos do autor*).

Se o educando já alcançou aquele grau para que possa seguir automaticamente o seu *verdadeiro caminho*, necessita então de muito sossego! A disciplina tem de pôr gradualmente de lado todas as reivindicações, tendo de se limitar a uma observação participante, afável e confiante. Todos os conselhos só devem aspirar levar a uma reflexão própria. Nada é mais benéfico, nada se agradece mais que o esforço amigo de afastar todas as perturbações inoportunas para que o homem interior se possa encontrar a si mesmo. (HERBART, 2003, p. 192).

[...] vantagens que advêm ou podem advir do aumento de liberdade física ou exterior. Em primeiro lugar, sem esta liberdade, é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas com que terá de tratar. Silêncio, imobilidade e obediência forçados impedem o aluno de revelar sua real natureza. Criam automaticamente uma uniformidade artificial. *Parecer* se antepõe a *ser*. Há um prêmio para os que saibam preservar a aparência exterior de atenção, decoro e obediência. Todos os que estão familiarizados com escolas desse tipo sabem que, por trás

dessa fachada, seguem seu curso, despercebidos, os pensamentos, imaginações, desejos e furtivas atividades. Somente quando algum ato de indocilidade ou rebeldia ocorre, é que o professor as descobre, por vezes, com surpresa. (DEWEY, 1976, p. 60).

Uma segunda importante vantagem de maior liberdade exterior está em que liberdade favorece as condições do verdadeiro processo de aprendizagem. Já mostramos como os métodos tradicionais premiavam a passividade e o espírito de pura aquiescência. A ênfase sobre "ficar quieto" importa em tremenda exaltação desses traços. Na escola assim estandardizada, a única saída é a atividade irregular e, muitas vezes, desobediente. Não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina. O fato de erigir a escola tradicional o silêncio em uma das suas primeiras virtudes comprova o seu caráter não-social. Existe, por certo, o caso de intensa atividade intelectual, em que a própria concentração do indivíduo compele à ausência de movimentos e atividade física. Mas a capacidade para isto vem muito mais tarde, depois de continuado hábito dessa atividade por um longo período. (DEWEY, 1976, p. 61-62).

A falha no método “mostrar e dizer” é, algumas vezes, atribuída à falta de atenção. Muitas vezes, sabemos que nós próprios estamos olhando ou ouvindo com cuidado. Se não devemos punir o aluno quando não olha ou não ouve, como fazê-lo concentrar-se? Uma das possibilidades é fazer com que não haja nada mais para ser visto ou ouvido. A sala de aula fica isolada e livre de distrações. O silêncio é quase sempre a regra. Restrições físicas ajudam. Fones de ouvido ajudam o professor a ter certeza de que apenas o que deve ser ouvido chega até os ouvidos do aluno. O vídeo de TV tem sido elogiado pelo isolamento e efeito hipnótico que proporciona. Já se propôs um tipo de aparelho em que a concentração seria obtida da seguinte e desesperada maneira: o aluno defronta-se com um texto brilhantemente iluminado, enquadrado em paredes que operam segundo o princípio dos antolhos antigamente usados pelos cavalos de carroça. Suas orelhas ficam entre fones. Lê parte do texto em voz alta e ouve então sua própria voz gravada quando lê outra vez. Se não aprende o que lê não será certamente porque não o vê! Prática menos coercitiva é fazer com que o que deve ser visto ou ouvido seja atraente ou chame a atenção. [...] Cores brilhantes, variedade, modificações rápidas, tipos grandes, sequências animadas — tudo isso tem um efeito pelo menos temporário em induzir o estudante a olhar e a ouvir. Entretanto, não ensinam o estudante a olhar e a ouvir, porque ocorrem no momento errado. [...] De modo geral, coisas naturalmente atraentes e interessantes contribuem para os objetivos principais da educação apenas quando entram em contingências de reforçamentos muito mais sutis do que as usualmente representadas pelos recursos audiovisuais. (SKINNER, 1972, p. 100-101).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Pode-se perceber que há, nesses autores aqui estudados, uma diversidade de concepções bastante distintas no que diz respeito ao tema específico deste capítulo, que é o silêncio e a voz na apresentação do mundo e na condução das condutas no tempo-atenção da aula: se Rousseau insiste em que a idade e o interesse da criança sejam respeitados, que não se pergunte demais pois isso provoca desatenção; Kant argumenta que a criança deve aprender a distinguir a ciência da simples opinião ou da crença; Herbart aponta a importância da disciplina e do silêncio para a atenção; Dewey diz que o silêncio não necessariamente indica que o aluno esteja atento; Skinner propõe que os recursos e técnicas sejam utilizados como reforçadores após o contato do aluno com a matéria. Há uma regularidade aqui que é a preocupação com a matéria e com a aprendizagem. O tempo-atenção da aula aqui está voltado para o estudo.

Outro aspecto relevante para grande parte desses autores diz respeito ao interesse, às aptidões e necessidades da criança. Isso é bastante explorado por Rousseau e será fortemente retomado por Dewey e pela Escola Nova, especialmente no Brasil. A concepção de que a instituição escolar deve voltar-se ao atendimento das necessidades, aptidões e interesses individuais de cada um dos estudantes, defendido pelos adeptos da Escola Nova, almeja o rompimento com

um modelo ao qual referem-se como *tradicional*. Essa ruptura se dá em diversos aspectos, os quais cito brevemente aqui: a condução pedagógica deve se dar a partir do interesse do aluno; o professor deve ser o responsável pela orientação, a partir da necessidade dos estudantes; o trabalho em grupo adquire destaque, em detrimento do trabalho individual; há uma centralidade no trabalho prático, em oposição ao teórico. O jogo, nesse contexto, torna-se o elemento crucial para o desenvolvimento da criança, pois

[...] a dimensão lúdica faria o sujeito refluir sobre si, num trabalho articulado corpo-espírito, e que o levava ainda a conseguir assimilar o mundo que o rodeava. As exigências da individualização na escola pareciam consubstanciar-se também neste outro exercício. Seria com efeito por intermédio do jogo que a criança tinha a possibilidade de “*afirmar o seu carácter pessoal*” no interior da instituição escolar. Para isso, era colocado à sua mercê todo um aparato de objectos e situações que lhe iria permitir mostrar-se como uma “verdadeira máquina de associação” de ideias. E também a constituir-se a si própria, criando nessa interacção os seus centros de interesse particulares. (Ó, 2014a, p. 32).

A Escola Nova tomou para si a produção de “uma estrutura de comunicação, uma fragmentação e uma pluralização do espaço de ensino – a oficina, os laboratórios, a horta, os cantos de atividades, os centros de interesse -, que deram origem a uma forma de governo diferente da forma de governo do método global” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 222), mais alinhada aos processos de industrialização e aos ideais desenvolvimentistas. Dessa forma, o carácter coletivo desloca-se aos projetos e trabalhos em equipe restringindo-se neles. A voz, nesse sentido, passa a ser a composição arranjada e coordenada das vozes individuais de cada aluno: se em tempos antigos a voz do mestre provocava um movimento interno no aluno operando na escolha de um modo de vida, agora ela se desloca ao interesse e necessidades do aluno.

É importante lembrar que no cenário educacional brasileiro, o movimento de um grupo de intelectuais, influenciados fortemente pelo movimento da Escola Nova que se inicia no final do século XIX e início do século XX nos Estados Unidos, toma a iniciativa de “oferecer diretrizes para uma política de educação” (DULLIUS, 2019, p. 198), por meio do documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, fazendo um “balanço da educação pública da época, além de uma crítica à falta de planejamento educacional do período republicano e uma carta de proposições” (DULLIUS, 2019, p. 198), conforme abordado anteriormente. Nessa concepção de escola defendida no documento, “que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo”. (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 49-50).

Ao léxico educacional vai sendo incorporado um conjunto de termos advindos das ciências médicas e *psi*, num primeiro momento, alargando-se, posteriormente, com a entrada de uma terminologia empresarial no final do século XX e início do século XXI, em que o conceito de

avaliação, práticas inovadoras, o *aprender a aprender* e as tecnologias digitais ganham destaque nessa sociedade do desempenho e da aceleração. O protagonismo do aluno, portanto, assume centralidade nas práticas pedagógicas, ao passo que o papel do professor assumirá um outro lugar, como abordado no Capítulo 4.5 *Do mestre da partilha ao professor-gestor da aprendizagem*.

Antes, porém, de adentrar no papel protagonista do aluno nas práticas pedagógicas a que denomino de *inovadoras*, direciono a atenção para uma outra forma de protagonismo defendido pelo educador brasileiro Paulo Freire: um *protagonismo* a que chamo de *dialógico*.

Para Freire, a palavra tem um forte componente político; uma potência que carrega consigo uma força transformadora da realidade e do mundo. O silêncio se constitui, para esse pensador, como um entrave ao processo dinâmico de transformação do mundo. Um silêncio que se distancia daquele que potencializa o pensamento: aqui se trata de um silenciamento, um sufocamento da palavra, numa defesa que a um só tempo, busca a transformação social e a denúncia ao regime ditatorial militar que se instalara em território brasileiro em meados dos anos de 1960. Portanto, a palavra para Freire tem uma dupla força aqui. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, em que uns não falam pelo e para os outros, mas com os outros. Com influência do materialismo histórico, Freire compreende que alguns, os detentores da palavra, que são as elites dominadoras, são responsáveis pelo silenciamento das vozes das classes dominadas. *A cultura do silêncio*, pois, se produz, justamente, na “impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura”, de acordo com Osowski (2008, p. 101). A educação a qual chama de *bancária* e contra a qual Freire se insurge, é a responsável por perpetuar esse silenciamento. Para fazer com que a palavra se democratize, é necessária uma outra forma de educação, em que o diálogo não somente seja uma técnica a ser utilizada em aula, mas o componente essencial do próprio processo educacional. O diálogo é a força motriz, é o responsável por impulsionar “o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora”. (ZITKOSKI, 2008, p. 117).

O educador brasileiro chama a atenção, no entanto, para o cuidado com o uso da palavra, a fim de não tomá-la de maneira a impor uma visão de mundo que julgaríamos a adequada. Isso seria trabalhar no mesmo *modus operandi* da educação bancária: tratar-se-ia, pois, de substituir uma lógica opressora por outra, o que iria totalmente contrário àquilo a que Freire propõe.

## Quadro 92: O protagonismo dialógico

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 34).

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 44).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 45).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 49).

Convém em todo o caso ressaltar desde já que o direito à educação intelectual e moral implica algo mais que um direito a adquirir conhecimentos, ou escutar, e algo mais que uma obrigação a cumprir: trata-se de um direito a forjar determinados instrumentos espirituais, mais preciosos que quaisquer outros, e cuja construção requer uma ambiência social específica, não constituída exclusivamente na submissão. (PIAGET, 1990, p. 51-52).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O diálogo é, pois, uma condição que se coloca à vida: qualquer forma de uso da palavra em que ela não tenha o mesmo grau de importância, é, para Freire, uma forma de opressão. Chamo a atenção para um deslocamento importante no que se refere à prática do diálogo que se vê em Platão e em Freire: enquanto o primeiro opera na busca de uma verdade que se encontra no interior do sujeito, a *remiscência*, para Freire, a verdade, em se tratando do exercício dialógico, se produz no encontro com o outro. Ao defender a igualdade entre educadores e educandos, Freire advoga que uma

[...] escuta atenta, verdadeira, exige uma disponibilidade permanente em relação ao outro e uma série de [...] qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça.” (FREIRE, 2017, p. 118 *apud* KOHAN, 2019, p. 2-3).

Dessa forma, se antes tínhamos uma escola disciplinar, autoritária, em que a voz do professor era revestida de autoridade – muitas vezes de autoritarismo –, aspectos importantes e

que dizem respeito à função da instituição escolar vão esmaecendo, deixando muitas vezes um vazio, capaz de ser preenchido com facilidade por propostas advindas de outros campos epistemológicos, conforme venho mencionando neste trabalho, em que o tempo-atenção do estudo se desloca para o tempo-interesse do estudante na aula das práticas pedagógicas inovadoras.

Outro aspecto importante no que se refere à voz no espaço áulico é o caráter coletivo que atravessa a relação pedagógica entre mestre-discípulo, professor-aluno, educador-educando. Se para Freire o diálogo é a condição essencial da formação humana, Piaget coloca na ação e na experimentação do aluno, em colaboração e intercâmbio com os outros, a base do processo pedagógico. É importante lembrar aqui que Piaget dedicou-se a pesquisar o desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas numa perspectiva construtivista, que coloca a ênfase na espontaneidade da criança.

#### Quadro 93: Da colaboração e do intercâmbio entre os indivíduos

[...] por mais dependentes que seja, dos mecanismos nervosos cujo processo de amadurecimento vai permitindo a sua actuação sucessiva (as partes mais recentes do cérebro humano só estão prontas para entrar em funcionamento no fim da infância), as operações lógicas só se constituem e adquirem as suas estruturas de conjunto em função de um certo exercício, não somente verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado com a acção sobre os objetos e com a experimentação: operação é uma acção propriamente dita, mas interiorizada e coordenada com outras acções do mesmo tipo segundo estruturas específicas de composição. Por outro lado, essas operações não são absolutamente apanágio do indivíduo isolado e presumem, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos. Será então o bastante, para criar uma lógica na criança e no adolescente, que o aluno ouça durante anos as mais esplêndidas preleções, da mesma forma que um adulto assiste a uma conferência? Ou, pelo contrário, uma formação real dos instrumentos da razão estará a exigir uma ambiência colectiva de pesquisa activa e experimental, bem como de discussão em comum? (PIAGET, 1999, p. 77).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Conforme já mencionado, apartadas as grandes diferenças epistemológicas existentes nessa diversidade de perspectivas educacionais entre os autores aqui estudados, há uma regularidade que atravessa o espaço áulico ao longo da modernidade sólida, que é a preocupação com a formação moral do caráter do aluno. A apresentação do mundo, em que a matéria de estudo, a ciência e o conhecimento são característicos de um modo de pensar a relação do humano com o mundo, em que o antropocentrismo se configura como a grande marca moderna, tem na voz do professor um forte componente pedagógico. Ela é a responsável por conduzir a aprendizagem do aluno: um aluno que se desenha protagonista, porém um protagonismo *controlado*, visto não se tratar de colocá-lo como responsável por sua própria condução: a voz do professor tem papel fundamental nesse processo. Se a voz do mestre no tempo-atenção da aula na tradição greco-romana buscava promover uma bela existência; na tradição pastoral-cristã, a preparação para uma vida celestial; na modernidade sólida a preparação se dá para esta vida, num ideal de humanidade que coloca o próprio humano como a medida de todas as coisas e as demais criaturas. Dessa maneira, passo a

discussão ao último tópico deste capítulo, trazendo a figura do aluno protagonista almejado pelas práticas pedagógicas inovadoras.

#### 4.4.4 A voz protagonista do aluno na aula das práticas pedagógicas inovadoras

De um esboço tímido, visto que havia um extremado controle sobre a palavra na aula jesuíta do século XVI, chegamos à concretude da voz protagonizada pelo aluno tornar-se aquela a que mais nos chega aos ouvidos nas aulas contemporâneas: o protagonismo flexível, midiático, proativo, empreendedor. Um protagonismo que convida o aluno-usuário a oscilar entre uma e outra oportunidade de manter-se em cena, escorregando na superfície das telas dos diversos dispositivos que se multiplicam em número, recursos e possibilidades.

No Quadro 94 trago três excertos que nos ajudam a pensar o lugar da voz e do silêncio no deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante. No primeiro excerto, Spanhol *et al* (2017), no artigo *Criatividade para novas experiências na educação a distância*, apontam os recursos educacionais abertos<sup>161</sup> como grades potenciais para melhorar o cenário educacional, estimular a criatividade e possibilitar que alunos e professores se alternem no protagonismo das propostas pedagógicas. Aqui há um deslocamento da voz do professor para a voz do aluno na proposição pedagógica, ou seja, nessa alternância de papéis sugerida, a responsabilidade pela condução do processo pedagógico se desloca do professor para o aluno. Os autores também apontam a utilização dos *storytelling* como outro recurso que propicia o desenvolvimento da criatividade e o protagonismo dos estudantes que podem oscilar no desempenho de papéis, ora como cinegrafistas, ora como contadores de histórias. Percebe-se aqui a importância dada ao protagonismo do aluno. Poderíamos nos perguntar de qual protagonismo estamos falando. Segundo os estudos de Maura Corcini Lopes (2021, p. 27), “crianças consumidoras passivas de tecnologias digitais estão mostrando dificuldades de ter iniciativa e de ser protagonistas em cenas domésticas, bem como estão apresentando despreparo emocional para resistirem aos ataques violentos (*bullying*) que sofrem em ambientes sociais”. Ou seja, podemos pensar que o protagonismo se dá de forma fragmentada e muito pontual, não operando mudança no modo de ser da criança, não contribuindo, dessa forma, para que ela tenha uma atitude protagonista em outras situações fora de ambientes virtuais, em que parece faltar às crianças “iniciativa, prontidão e, em certa medida, atitude criativa”. (LOPES, 2021, p. 258).

---

<sup>161</sup> “Atualmente, o movimento REA tende a ser visto como parte do movimento mais amplo pela educação aberta (EA). Nesse contexto, REA seriam materiais de ensino e aprendizagem disponibilizados na *web* sob licenças abertas, bem como registros de práticas pedagógicas e métodos de pesquisa”. (FERREIRA; SÁ, 2018, p. 742).



No segundo excerto, extraído do artigo *O uso de jogos na aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento procedural através da simulação*, Barbosa, Biagiotti e Baldessar (2017a, p. 107) enfatizam o quanto as tecnologias podem proporcionar a abordagem de conteúdos de uma forma diversa das metodologias tradicionais, em que “professor fala, aluno escuta”. Para os autores, a experiência tecnológica que os alunos adquirem fora do ambiente escolar deve ser mediada pelo professor na aula. A voz do professor aqui esmaece, numa atitude mediadora, buscando romper com a tradicional aula expositiva. Importa, nesse sentido, problematizar a substituição da voz do professor por tantas outras vozes (da mídia, do mercado, do consumo, etc.), colocando o espaço áulico como o de reverberação de discursos já existentes, já feitos. E isso é bastante diferente da voz do professor, que quando *fala e o aluno escuta*, assegura “a sobrevida do espírito de cada matéria, para além da oposição entre vida e morte dos autores, obras, ideias”. (CORAZZA, 2019, p. 6).

No terceiro excerto, Nakayma *et al* (2017a), no capítulo *Livro Vivo: uma ferramenta para educação e rede e cocriação*, argumentam que a utilização das TICs no campo educacional deve pautar-se em uma “filosofia de aprendizagem” que oportunize aos alunos a interação, o desenvolvimento de projetos compartilhados, o reconhecimento e o respeito a culturas diversas e a construção do conhecimento. Para os autores, é crucial, no âmbito da educação superior, “o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa” (NAKAYAMA *et al*, 2017a, p. 71-72), e por isso seu projeto político-pedagógico e sua organização curricular inovadora devem favorecer a articulação entre metodologias e conteúdos e da relação dialógica do aluno consigo, com os outros e suas respectivas culturas e com o conhecimento historicamente produzido. Caberia aqui perguntar o que seria uma organização curricular inovadora, visto que a articulação entre conteúdos e metodologias já vem sendo uma prática na aula desde o início da Modernidade, conforme venho apontando ao longo desta Tese. Além disso, caberia problematizar a própria ideia de inovação e do quanto esse conceito vem sendo utilizado nos discursos sobre educação, especialmente nas últimas décadas.

#### Quadro 94: O protagonismo na era digital

Há uma intrínseca relação entre criatividade e recursos educacionais abertos. Entender esta relação e como ela pode melhorar o processo de ensino-aprendizagem é fundamental para incursões de práticas e ações de sucesso no cenário educacional. Outra prática criativa e que estimula a criatividade são os storytelling que permitem aos estudantes atuarem ora como cinegrafistas, ora como protagonistas ao desempenhar o papel de contadores de história para encenação de um conteúdo, por exemplo. Yee e Hargis (2012) apresentam a narrativa com o uso da tecnologia interativa como uma forma de explorar a criatividade. Dessa forma, serve não só aos alunos, mas para a instituição que pode explorar da metodologia para propor ações criativas ou mesmo para o professor em sala de aula estimular a criatividade, já que no storytelling os professores e os estudantes podem atuar de modo alternado como protagonistas da proposta educativa. (SPANHOL *et al*, 2017, p. 195-196).

O ensinar e o aprender também passam por modificações e acompanham as mudanças que a sociedade vivencia com os processos e elementos advindos com a era digital. Essas tecnologias proporcionam ao ensino-aprendizagem possibilidades de abordagem dos conteúdos diferentes das antigas metodologias, principalmente

daquela visão de sala de aula tradicional, ‘professor fala, aluno escuta’. É evidente que a educação pode se privilegiar com os avanços tecnológicos à medida que incorpora seus recursos de maneira consciente. Os alunos trazem para a sala de aula a vivência tecnológica que adquiriram em casa e com amigos, mas cabe ao professor propiciar e mediar uma troca de experiências com a utilização dos recursos digitais. (BARBOSA; BIAGIOTTI; BALDESSAR, 2017a, p. 107).

O uso inovador das TIC aplicados à educação, mais especificamente, deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento. O conhecimento é o que cada indivíduo constrói - individual e grupalmente - como produto do processamento, da interpretação e da compreensão da informação. É, portanto, os significados que atribuímos à realidade e como o contextualizamos. De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou à distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do aprendiz consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (NAKAYAMA *et al*, 2017a, p. 71-72).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Embora o regime discursivo contemporâneo coloque a inovação e o protagonismo do aluno como algo inteiramente novo, pode-se perceber que tais elementos começam a emergir bem antes deste nosso tempo: “antes de pensar que a infância moderna morreu ou que está emergindo outra figura infantil, parece-me que as condições e práticas contemporâneas possibilitaram a consolidação da concepção de infância liberal fundamentada na ideia de autonomia, liberdade, interesse, desejo e direitos”. (MARIN-DÍAZ, 2010, p. 206). Porém, essa criança e, conseqüentemente, esse aluno, já haviam sido produzidos no final do século XIX, tomando visibilidade hoje em virtude da expansão dos recursos tecnológicos de comunicação, conforme argumenta Marin-Díaz (2010).

No que tange ao aspecto educacional, de forma ampla, e na especificidade do espaço áulico, o silêncio e a escuta são, conforme apontado anteriormente, percebidos com suspeição. A arte da escuta é hoje considerada como produtora de passividades.

Se a Modernidade inaugura novas formas de percepção, especialmente a partir do século XIX, conforme indicam os estudos de Jonathan Crary (2013), a Contemporaneidade pode ser pensada como a cultura do excesso: produz-se muito, consome-se excessivamente, deseja-se demais e fala-se em demasia. O antropólogo Lévi-Strauss (2012), em conferência que buscava aproximar os estudos da Antropologia e da Linguística, *Conference of Anthropologists and Linguists* (Conferência de antropólogos e linguistas), proferida em 1952 em Indiana, EUA, afirmou que

[...] nossa civilização trata a língua de um modo que se poderia qualificar de desmedido: falamos a torto e a direito, qualquer pretexto e bom para nos exprimirmos, interrogarmos, comentarmos. Esse modo de abusar da linguagem não é universal. Nem mesmo é frequente. A maior parte das culturas que chamamos primitivas usa a linguagem com parcimônia, não se fala a qualquer momento ou a respeito de qualquer coisa. As manifestações verbais muitas vezes são limitadas a circunstâncias prescritas, fora das quais medem-se as palavras. (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 79-80).

Tendemos a colocar a fala como uma necessidade ontológica humana, visto que a linguagem é compreendida, por muitos, como uma das grandes características que nos - “nós, os humanos” - diferenciam do restante dos animais. Visão antropocêntrica, sem dúvida alguma. Trago esse excerto de Lévi-Straus (2012) para ajudar a pensar que a linguagem, a língua, a suposta necessidade de manifestar verbalmente as mínimas ideias que passam em nossa cabeça como algo puramente “natural” e instintivo, poderia ser compreendida de outra maneira. Nós, ocidentais, tendemos a exagerar no uso das palavras. O antropólogo francês percebeu, em seus estudos, que muitas culturas fazem uso parcimonioso da palavra. Não adentrarei nesta discussão, embora a tentação seja grande; coloco-a naquele arquivo de matérias para pensamento futuro. O que importa para o assunto que estou cá a tratar – do silêncio e do tempo-atenção e seus efeitos de subjetivação – é justamente sua relação com a aula.

É imprescindível à nova gramática pedagógica o movimento constante de corpos e ruídos, barulhos intermitentes, opiniões e rápidas respostas. A proatividade tornou-se a marca de nossos tempos atuais e o atributo essencial do aluno, do professor, de todos e de cada um que deseje ser *bem sucedido* em um mundo pautado pela concorrência e pela velocidade. Um *impulso proativo*, como diz Paula Sibilía (2011, p. 653-654), que

[...] se apresenta como um dos motores que mobilizam nossa época, insuflando nossos corpos e nossas subjetividades, no sentido de torná-los mais adequados às intensas demandas do mundo contemporâneo. Criam-se assim, nas micropolíticas do dia-a-dia, os corpos ansiosos e empreendedores da atualidade, sempre conectados e *inter-hiperativos*, além de refratários à imprevisibilidade do acaso e amedrontados pela possível abertura do futuro – corpos que parecem, aliás, parafraseando Michel Foucault (1977), tão dóceis e tão úteis sob a luz do novo milênio.

Nesse paradoxo do movimento e da apatia, da atenção às oportunidades do mercado e da desatenção, talvez o demasiado apreço pelo ruído seja a incapacidade de suportar um silêncio que provoca o pensar sobre si mesmo, sobre o outro, e sobre o mundo. Em outras palavras, talvez nossa incapacidade de lidar com a dor da existência que tomamos para nós seja tão grande, que precisamos preencher todos os momentos com imagens e sons, lembrando aqui a tagarelice tão criticada já por Plutarco.

Chamo a atenção para um grande deslocamento no tempo-atenção da aula expresso nos últimos excertos analisados, que é o valor atribuído às tecnologias, algo inédito na história da educação. Torna-se relevante questionar demasiada valoração quando se está a falar da aula enquanto um espaço de formação das novas gerações. Em primeiro lugar, é importante tomar as tecnologias não como algo bom, ruim, tampouco neutro, a partir da perspectiva de que elas não são apenas ferramentas a serviço da humanidade, mas estão imbricadas num modo de vida muito mais complexo. É oportuno lembrar que a cultura ocidental inaugurou a separação entre natureza

e cultura, colocando o humano no centro do universo e as demais *coisas*, para usar um termo muito genérico que abarca tudo o que não é humano (animais, plantas, seres, minerais, etc.) e que são objetificadas, coisificadas, existem para servi-lo. Não é somente uma concepção herdeira do cristianismo, que já no Gênesis apresenta o homem como imagem e semelhança do Criador e a mulher como criação a partir daquele homem. Essa “perspectiva ecológica humanista antropocêntrica”, como argumenta Felice (2017, p. 127-128), se dá “a partir da interpretação platônica de Sócrates que desloca o pensamento, até então direcionado a natureza e a *physis*, para o humano, para a realidade humana, concentrando o mesmo no conhecimento e nas atividades humanas”. E essa separação, que distingue e organiza o mundo em pares antagônicos (humano/não-humano; selvagem/civilizado; bom/mau, etc.), que conforme este empreendimento arqueogenealógico tem evidenciado, atravessa o pensamento ocidental desde a tradição greco-romana até o contemporâneo: as preocupações externadas pelos pensadores analisados nesta Tese seguem num registro epistemológico essencialmente antropocêntrico. Dessa forma, caberia perguntar se os efeitos de subjetivação produzidos no espaço microfísico da aula poderiam ir em outra direção que não à de fidelidade a essa tradição antropocêntrica? Seria possível buscar outras possibilidades de conjecturar a aula e as tecnologias a partir de outra perspectiva ou de outras perspectivas?

Ao encerrar este capítulo, que tratou do silêncio e da voz, cujo grande deslocamento se dá de uma atitude atenta de escuta e de pensamento para o protagonismo do aluno na aula das práticas pedagógicas inovadoras, em que a conexão, o movimento e a solução de problemas são valorados como atitudes desejáveis, qual o lugar do tempo-atenção? Qual o lugar hoje na aula para o pensamento, a problematização de si, do outro, do mundo? Em tempos de negacionismos e de fáceis opiniões, em que muitos falam, poucos ouvem, o excesso de ruído não vem a contribuir para que consigamos estabelecer uma linha, mesmo que tênue, de pensamento mais aprofundado. Esse é um forte efeito de subjetivação em época de dispersão hiperconectada. Daí a importância da problematização e desestabilização dos regimes de verdade que colocam o protagonismo do aluno na centralidade do processo pedagógico sem se perguntar o que está sendo protagonizado.

Quadro 95: Quadro-resumo do capítulo 4.4

**Aula: do lugar do silêncio e da voz ao lugar das vozes protagonistas**

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
<b>Autores</b>	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Silêncio</b>	Em Platão, não há a cultura do silêncio, mas a prática do diálogo, em que o mestre, por meio de perguntas e comentários provoca em seu aluno ou discípulo a elaboração da verdade, verdade essa que já se encontra nele, mas que precisa da condução, da iluminação do mestre para trazê-la à tona.  Os estoicos e epicuristas retomam a cultura do silêncio praticada pelos pitagóricos no século IV a.C.	Permanece a cultura do silêncio, mas como o componente da obrigatoriedade para evitar o pecado e não afastar o pensamento voltado a Deus. Há toda uma fiscalização sobre o que pode ser dito. Nos mosteiros, as regras com relação ao silêncio são bastante rígidas.  Santo Agostinho retoma a prática do diálogo platônico em <i>De Magistro</i> .  São Tomás de Aquino e as universidades medievais centram o ensino escolástica nas <i>disputatio</i> .	O silêncio é um valor nas escolas jesuítas (exceto quando o aluno será convocado a falar, nas recitações, nas leituras orais, nas repetições e nas disputas.  O silêncio passa a ser visto com suspeição nas pedagogias ativas.	A ênfase é dada ao protagonismo do aluno, às tecnologias, ao trabalho colaborativo, à expressão dos alunos. O silêncio é percebido como passividade.
<b>Verdade</b>	Em Platão, a verdade se dá por meio do diálogo, que faz revelar a verdade que já está no interior.  Para Sêneca..., a arte de ouvir consiste em escutar a verdade colocada pelo professor, ou mestre e a obrigação de escutar a si mesmo pela verdade interior (FOUCAULT, 2006), fazendo dessa verdade um <i>ethos</i> .	Relação entre os pensamentos ocultos e a impureza interna. A obediência ao mestre, a confissão e a verbalização dos pensamentos são expedientes importantes da constituição do eu.	A verdade desloca-se de Deus para a Ciência, para a razão.	Não é um tema tratado nas obras analisadas.

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
 Parte IV – Cenas Áulicas

<p><b>Palavra</b></p>	<p>Para Platão, a palavra apresenta caráter ambíguo, pois assim como pode contribuir para o bem supremo, também pode ser prejudicial à formação da virtude. Mestre e discípulo estabelecem relação dialógica. Elogio à oralidade por sua implicação com a memória.</p> <p>As ações prevalecem sobre as palavras. Mesmo em Quintiliano, que se dedicava à retórica, o aspecto moral não é desprezado: em diversos momentos lembra de que o discurso proferido deve ser verdadeiro, não deve persuadir para simplesmente ganhar uma causa.</p> <p>Institui-se uma nova relação pedagógica, em que o mestre fala e o discípulo escuta. Arte da escuta, a fim de exercitar o pensamento sobre o que foi escutado, interiorizar a lição, memorizá-la, guardar de cor: guardar no coração. Pode ter a forma da <i>skholé</i> ou de conselheiros privados. Importância da leitura e da escrita como práticas de autoformação</p>	<p>A palavra apresenta caráter ambíguo, pois pode levar ao pecado, ao mesmo tempo em que, por meio da confissão, pode libertar dos pecados e alcançar o perdão divino e a salvação eterna.</p> <p>Mestre fala e discípulo escuta. Haverá mudança nessa relação especialmente com a escolástica, que irá retomar o aspecto argumentativo com as <i>disputatio</i>, buscando integrar a fé cristã e o pensamento racional.</p>	<p>Professor ainda está na centralidade, mas há preocupação em provocar o interesse do aluno sobre a matéria.</p> <p>Comenius expressa preocupação em evitar-se o tédio nos alunos.</p> <p>As pedagogias como a de Comenius, Dewey, etc. traziam o prazer, o jogo, a brincadeira, mas o fim último era a aprendizagem de um conteúdo. Freire chama a atenção para o cuidado com o uso da palavra, a fim de não tomá-la de maneira a impor uma visão de mundo que julgaríamos a adequada</p>	<p>A palavra do estudante toma centralidade na aula.</p> <p>Há uma grande ênfase no uso de tecnologias inaugurando um tipo diferente de relação com o saber.</p>
-----------------------	---	--	---	--

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

## Capítulo 4.5

---

### Do mestre da partilha ao professor-gestor da aprendizagem

Gerações sem “mestres” são uma tristeza. Nossos mestres não são apenas os professores públicos, ainda que tenhamos uma grande necessidade de professores. No momento em que atingimos a idade adulta, nossos mestres são aqueles que nos tocam com uma novidade radical, aqueles que sabem inventar uma técnica artística ou literária e encontrar as maneiras de pensar que correspondem à nossa modernidade, quer dizer, tanto às nossas dificuldades como aos nossos entusiasmos difusos. Sabemos que existe apenas um valor de arte e até mesmo de verdade: a “primeira mão”, a novidade autêntica daquilo que se diz, a “musiquinha” com a qual aquilo é dito. (DELEUZE, 2005, p. 107).

#### 4.5 Do mestre da partilha ao professor-gestor da aprendizagem

“O termo mais amplo para fazer referência ao que leva adiante a tarefa de educar é, em português, ‘docente’, uma vez que se refere aos agentes de qualquer nível do sistema educativo. O vocábulo latino clássico que dá lugar em português a ‘docente’ e ‘docência’ é o verbo *doceo*, que deriva de uma raiz com o sentido básico de ‘aceitar’. A partir daí, por seu valor causativo, ganha o sentido de ‘fazer aceitar’, donde ‘fazer aprender’ e, portanto, ‘ensinar’. Opõe-se, então, a *discere*, que, sem valor causativo, conserva o sentido de ‘aceitar’, ‘acolher’ e, portanto, ‘aprender’”. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 59).

\*\*\*

“Levar a cabo a tarefa docente é transcriar uma linguagem diabólica em humana, pensamentos em nomes, coisas em palavras, imagens em signos. Falar, ler, escrever e ensinar alegoricamente consistem em traduzir; sendo que toda a docência é feita de tradução; e cada tradução é também tradução de tradução; existindo, por conseguinte, camadas tradutórias, pelas quais as gerações de professores vêm se fazendo responsáveis. É por isso que leituras, falas e textos de professores despertam o desejo de mais leituras, falas e textos; o que leva as matérias a serem transportadas pela mobilidade dessas mesmas traduções”. (CORAZZA, 2019, p. 8).

\*\*\*

“O que seria uma prática pedagógica capaz de produzir uma política cognitiva da invenção, deslocando o foco da informação para a problematização? Em que consistiria manter viva a atenção ao plano de forças e dos devires, a potência de resistência à reconhecimento? E, ainda, como expressar a potência do abalo, das dissonâncias e da bifurcação que uma certa prática pedagógica pode produzir na subjetividade? Pois para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova”. (KASTRUP, 2005, p. 1285).

\*\*\*



Muitos são os nomes dados àquele que se dedica ao ofício docente: mestre, professor, educador, facilitador, mentor, tutor, mediador, gestor da aprendizagem. Ao longo dos séculos, não somente os nomes vem se modificando, mas a concepção do que venha a ser o *ato de educar*. Etimologias distintas, docente, mestre, professor ou educador guardam em comum o cuidado para com seu aluno; um cuidado que, como veremos neste capítulo, busca conduzir a conduta do outro e introduzi-lo no mundo, ou apresentar-lhe o mundo, dando-lhe a chance de renová-lo, como diria Hannah Arendt (2016). O empreendimento arqueogenealógico realizado ao longo das tradições educacionais, que ora se materializa nesta escrita, evidenciou múltiplas formas de mestria, ou diversas maneiras de ser e de pensar a relação pedagógica mestre-discípulo na constituição da aula. Algumas persistem no decorrer de tradições, outras irrompem enquanto algumas desvanecem. Responder à pergunta “de que maneira o mestre vem modificando, ao longo da história da educação ocidental, nesse papel que é o da condução das condutas e da apresentação do mundo?” contribuirá para responder ao problema desta pesquisa, que investiga *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*.

#### **4.5.1 O Mestre conselheiro, o mestre do exemplo e o mestre da partilha na aula da tradição greco-romana**

Uma característica da *epiméleia heautoú*, ou do cuidado de si, é a necessidade da presença do outro, do mestre, daquele que assumirá a condução da conduta de seu discípulo. Evidentemente que não há um único tipo de mestre, um único modelo de mestria, digamos assim, que atravessa os séculos desde o momento socrático platônico até o período imperial romano. No entanto, essa forte relação estabelecida entre mestre e discípulo é um traço marcante nessa tradição do cuidado de si. Como se dará essa condução, ou qual o papel mais específico a ser desempenhado pelo mestre na aula da *República*, de Platão (séc. IV a.C.); das *Cartas à Lucílio*, de Sêneca (séc. I); da *Instituição Oratória*, de Quintiliano (séc. I) ou da *Educação das crianças*, de Plutarco (séc. I-II), está intimamente ligado à visão de mundo e ao papel atribuído à educação por cada um dos autores aqui estudados.

A concepção platônica de distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível será a base sobre a qual se dará a relação pedagógica mestre-discípulo, ignorância-conhecimento. Para Platão, o *conhecimento*, a *verdade*, o *bem em si* estão presentes na alma, dotada de imortalidade, e que ao entrar em contato com o mundo sensível, acaba por esquecê-los. Vê-se aí a condução do

pensamento orientado para um mundo dualista<sup>162</sup>, em que as coisas ou *são*, ou *não são*. Essa antonímia também coloca o humano em uma posição *ou* noutra: ou conhece, ou não conhece. O filósofo, para Platão, é aquele que conseguiu atingir a verdade e, portanto, como explicitado na *República*, será o único capaz de governar a cidade justa. O mestre, por conseguinte, é aquele que atingiu a verdade, aquele que conhece, e, dessa maneira, é aquele capaz de conduzir seu aluno para o conhecimento, para a verdade e a justiça ou para o *Bem Supremo*. No excerto do diálogo entre Platão e Adimanto, que se desenrola no Livro V *A República* (Quadro 96), destaco duas questões: uma, que se refere a essa condição ontológica que separa aqueles que conhecem daqueles que não conhecem, e outra, o método dialógico empregado por Sócrates para conduzir Adimanto à verdade. É importante ressaltar que, na perspectiva platônica, a concepção de conhecimento já se encontra na alma *à priori*, devido à sua condição permanente, eterna. O papel do mestre, por conseguinte, é por meio do questionamento, da interrogação, da relação dialógica, extrair do discípulo esse conhecimento que fora esquecido, pressupondo, como argumenta Dalbosco (2012), a separação do mundo em dois; a condição imortal da alma; o conhecimento como rememoração; a verdade absoluta, não subordinada ao tempo ou ao espaço e “o trabalho do mestre como um agente que faz o conhecimento brotar de dentro do educando” (DALBOSCO, 2012, p. 270), conforme o excerto que segue.

#### Quadro 96: Mestre: aquele que faz brotar o conhecimento

- Resta-nos descobrir, ao que parece, aquilo que participa de ambos, do ser e do não ser, e que corretamente não nomearíamos como puro ser ou puro não ser, a fim de que, se ele aparecer, com justiça digamos que é o objeto da opinião, atribuindo aos extremos os extremos e ao meio-termo o meio-termo. Não é assim?  
- É.  
- Posto isso, afirmarei, que me fale e responda nosso oportuno interlocutor que não aceita o próprio belo, nem ideia alguma da beleza que se mantenha sempre igual a si mesma, mas acredita que são muitas as coisas belas, aquele amigo dos espetáculos que de modo algum suporta que lhe falem de uma beleza única, de uma justiça única, nem de tudo o mais.  
[...]  
- Então, entre essas muitas coisas, cada uma mais é do que não é aquilo que se afirma que é?  
- Essa pergunta está parecendo com as dos que, durante os banquetes, usam expressões ambíguas [...] Nada disso é possível conceber com segurança, nem se é ou não é, nem se ambas as hipóteses são corretas ou nenhuma delas.  
[...]  
- Ah! Descobrimos, parece, que as numerosas normas da maioria das pessoas a respeito do belo e de outras qualidades rolam, de certa forma, entre o não ser e o puro ser.  
- Descobrimos.  
- Nosso acordo prévio é que, se algo assim nos aparecesse, deveríamos dizer que é objeto de opinião, mas não de ciência, porque o meio-termo errante é apreendido pela faculdade intermediária.  
- Estamos de acordo.  
- Ah! Os que veem muitas coisas belas, mas não o e Próprio belo, nem são capazes de seguir quem os guia até ele, e veem muitas coisas justas, mas não o justo em si, e tudo o mais dessa maneira, afirmamos que sobre tudo isso eles têm opinião, mas das coisas sobre as quais têm uma opinião nada conhecem.  
- Necessariamente, disse.

<sup>162</sup> A “distinção ontológica entre dois mundos, o inteligível e o sensível” (DALBOSCO, 2012, p. 269) irá marcar profundamente o pensamento ocidental desde então.

- E os que contemplam cada uma dessas coisas em si e sempre idênticas a si mesmas? Diremos que eles conhecem e não que têm uma opinião?
- Necessariamente também é isso que diremos.
- Então, afirmaremos que esses abraçam e amam as coisas que são objeto do conhecimento e aqueles, as que são objeto da opinião? Ou não estamos lembrados de que afirmamos que eles amam e contemplam as vezes e as cores belas e coisas assim, mas não suportam que o próprio belo seja algo real.
- Estamos lembrados.
- Será que cometeremos um engano chamando-os de amigos da opinião de preferência a amigos da sabedoria? Será que vão ficar muito zangados conosco se dissermos isso?
- Não, se eu conseguir persuadi-los, disse. Não é lícito zangar-se com a verdade.
- Ah! Aos que acolhem o próprio ser devemos chamar filósofos e não amigos da opinião?
- É bem assim. (PLATÃO, 2014, p. 221-222; V, XXII, 479a-480a).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A discussão empreendida entre Sócrates e Adimanto sobre a opinião e a ciência, resultando na conclusão de que o filósofo é aquele que acolhe o bem, e os demais são os *amigos da opinião*, se dá num exercício em que o mestre vai construindo um caminho de pensamento, provocando seu interlocutor à reflexão: todo esse jogo intelectual só é possível de se produzir em um tempo-atenção, não-cronológico, um tempo de ócio, em que são suspensas todas as outras atividades para que se possa dedicar ao estudo, à reflexão, ao exercício do pensamento ou à *filosofia*.

Nessa relação pedagógica em que o mestre é o responsável pela apresentação do mundo e pela condução das condutas do discípulo na aula da tradição greco-romana do cuidado de si, o tempo-atenção é essencial para o conhecimento, a verdade, em se tratando do caso platônico, e para o cuidado, no caso de pitagóricos, estoicos, epicuristas.

Outra forma de mestria encontrada no empreendimento arqueogenealógico desta pesquisa foi a do *mestre conselheiro*, aquele a quem o discípulo pode recorrer sempre que necessitar. Essa relação pedagógica está implicada no vínculo com o outro, pois “não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo”. (FOUCAULT, 2006, p. 73). Isso difere, diz Foucault (2006), daqueles cuidados pelo pai ou pelo médico, em que um zela pelo corpo e pela saúde e outro pelas riquezas; também difere do professor<sup>163</sup>, pois não está voltado ao ensino de “aptidões e capacidades a quem ele guia”. (FOUCAULT, 2006, p. 73-74). O mestre é o outro que zela pelo cuidado que o discípulo tem de si próprio; um cuidado que não encerra no indivíduo, mas que “se integra num tecido social e constitui um motor da ação política”, como refere Gros (2013, p. 131), pois cuida-se de si para agir no mundo, não para escapar dele. (GROS, 2013). Esse cuidado não se dá de forma solitária e espontânea: ao contrário, o eu carece do outro para se constituir; não se trata de um cuidado egoísta que se volta para si e constrói seu mundo apartado dos demais, ao contrário, se trata de uma “*conquista difícil*” (GROS, 2013, p. 132), uma atividade que “supõe sempre

<sup>163</sup> Cabe lembrar que ao longo da Antiguidade existe diferença entre mestre, professor, preceptor e pedagogo.

o acompanhamento de um mais velho e ele se distribui segundo atividades eminentemente sociais: conversações, troca de cartas, ensinamento e aprendizagem em escolas, formações individuais, etc.”. (GROS, 2013, p. 132).

Um cuidado de si que tira o indivíduo do estado de *stultitia*<sup>164</sup>, de relação com a não-vontade, ou com a vontade inerte; um cuidado que pressupõe o outro, não no sentido de “*educare*, mas de *edúcere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora, que pressupõe a parada, o ócio. Vemos, pois, que de modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou uma habilidade”. (FOUCAULT, 2006, p. 165). Trata-se de um cuidado ético consigo mesmo, que difere muito do que consideramos hoje bem-estar, exercícios físicos e espirituais<sup>165</sup>, alimentação saudável, e toda uma gama de práticas, preceitos e hábitos tidos como essenciais para uma vida feliz na atualidade, pois esses prescindem o caráter coletivo: voltam-se para cada um e encerram em si, excluindo o *outro* do processo. O sujeito contemporâneo passa a ser o princípio e o fim do cuidado de si, um deslocamento grande do que se vê na Antiguidade e que na modernidade sólida será denunciado como o outro da moral coletiva. A aula na tradição greco-romana do cuidado de si, portanto, desloca a questão *o que estás fazendo da tua vida?*, para, na tradição pastoral-cristã medieval perguntar *quem tu és?*, como veremos adiante.

O mestre é, pois, aquele que conduz, por meio de conselhos, a conduta do outro, participa, como diz Sêneca, dos pensamentos do discípulo para melhor orientá-lo. Também é aquele que, mesmo não estando fisicamente presente, é percebido como se assim o estivesse; e o discípulo sente sua presença como se seu mestre estivesse a observa-lo. É essa segurança, essa garantia de uma presença, mesmo que ausente, que será capaz de afastar o discípulo dos vícios, de uma vida desregrada, conforme o Quadro 97. Esse mestre somente poderá ser dispensado quando o discípulo conseguir cuidar de si próprio, ter respeito por si, conforme aponta Sêneca a Lucílio. É importante ressaltar que o mestre, nesse sentido, pode ser uma autoridade, como sugere Sêneca: Catão, ou Cipião, ou Lélío, todos já falecidos em seu tempo.

Volto o olhar para esta pesquisa, pensando sobre o que vai além da análise empírica, não num sentido transcendente, mas de um afastamento das minúcias das ordens de “classificação” criadas por mim, e sigo a sugestão de Sêneca (218, p. 487), quando diz que “o nosso espírito finge

---

<sup>164</sup> *Stultitia* deriva de *stultus*, “aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu, aquele cuja vontade não está dirigida para o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre, o próprio eu. Entre a vontade e o eu há uma desconexão, uma não-conexão, um não-pertencimento que é característico da *stultitia*, ao mesmo tempo seu efeito mais manifesto e sua raiz mais profunda. Sair da *stultitia* será justamente fazer com que se possa querer o eu, querer a si mesmo, tender para si como o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente, sempre. Ora, vemos que a *stultitia* não pode querer este objeto, pois afinal ela se caracteriza precisamente por não o querer”. (FOUCAULT, 2006, p. 164).

<sup>165</sup> É importante esclarecer que os exercícios espirituais são compreendidos de maneiras diversas ao longo da história da filosofia. Os exercícios espirituais da atualidade não são os mesmos daqueles estudados por Pierre Hadot (2014; 2014a) na antiguidade greco-romana, por exemplo. No Capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula* esse tema será retomado.

não ver o que é evidente; há por isso que obrigá-lo a reparar mesmo nas coisas mais banais”. Assim, podemos pensar em todos esses textos clássicos, esses autores de outros tempos que trago para esta pesquisa, para este texto, também como mestres, como o *outro* que nos convida a olhar para as coisas sob outras perspectivas, que como sugere Sêneca, *participa de nossos pensamentos*.

#### Quadro 97: Mestre, aquele que participa de nossos pensamentos

É útil, sem dúvida, termos acima de nós um mestre, alguém cuja aprovação procuremos, alguém que, por assim dizer, participe dos nossos pensamentos. De longe mais importante será viver como se estivéssemos sempre perante o olhar de algum homem de bem; eu já me darei por satisfeito se tu agires sempre como se estivesses a ser observado, uma vez que a solidão é conselheira de todos os vícios. Quando tiveres progredido a ponto de teres o maior respeito por ti próprio então poderá dispensar o pedagogo. Por enquanto, acolhe-te à proteção de alguma autoridade: pode ser o grande Catão, ou Cipião, ou Lélío, ou outro qualquer, daqueles em cuja presença mesmo os homens mais depravados reprimiram os seus vícios. Isto enquanto estás fazendo de ti um homem em cuja presença não ouses prevaricar. Quando tiveres atingido este nível, quando começares a sentir respeito por ti mesmo, então eu começarei a permitir que faças aquilo que Epicuro igualmente aconselha: “Refugia-te dentro de ti próprio, em especial quando fores forçado a estar no meio da multidão.” (SÊNeca, 2018, p. 97, 25, 5-6).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Não obstante, essa cultura de si em que o papel da figura do mestre é fulcral, apresenta diferenças significativas entre as práticas gregas e as romanas dos séculos I e II: enquanto no primeiro caso a relação mestre-discípulo se dá num “jogo entre ignorância e memória”, no segundo, o mestre “é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito”. (FOUCAULT, 2006, p. 158). Por meio de análises dos personagens dos diálogos socrático-platônicos, Foucault (2006, p. 158) argumenta que se pode reconhecer “três tipos de mestria, três tipos de relação com o outro enquanto indispensável à formação do jovem”: a do exemplo, a da competência e a do “embaraço e da descoberta”. No primeiro caso essa relação se dá por meio da transmissão de um modelo de comportamento, encontrado nas narrativas de heróis, nas epopeias, nos antepassados eminentes. O segundo tipo ocorre pela “transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc. aos mais jovens. Finalmente, o terceiro tipo de mestria: é a mestria socrática, sem dúvida, mestria do embaraço e da descoberta, exercida através do diálogo”. (FOUCAULT, 2006, p. 158). É, pois, precisamente a memória<sup>166</sup> que possibilita que o jovem passe de um estado de ignorância para o de conhecimento, memorizando o modelo a ser seguido, as competências necessárias e conhecer que o que deve saber já se encontra em sua memória, pois “se é verdade que não sabíamos que não sabíamos, é também verdade que não sabíamos que sabíamos”, conclui Foucault (2006, p. 158).

A necessidade do outro, no entanto, nesse processo formativo, é fundamental, e tem por base a ignorância; uma ignorância que, no período imperial, não será substituída por um saber, pois

<sup>166</sup> A memória será estudada com maior vagar no capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula*.

o “indivíduo deve tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir”. (FOUCAULT, 2006, p. 160). O papel do mestre, portanto, será o de agenciar essa transformação do indivíduo em sujeito. Percebe-se aqui o trabalho formativo da relação pedagógica mestre-discípulo que atravessa o tempo-atenção da aula, operando tanto na apresentação do mundo como na condução das condutas.

#### Quadro 98: O mestre conselheiro que conduz a aprendizagem do aluno

Os espíritos mais fracos, contudo, necessitam de alguém que os guie, dizendo: “*Deve-se evitar isto, deve fazer aquilo*”. Além disso, se quisermos esperar a altura em que, por nós mesmos saibamos qual o melhor modo de agir, iremos entretanto cometendo erros, e esses erros impedir-nos-ão de atingir um ponto em que possamos estar contentes conosco; devemos deixar-nos guiar enquanto ainda estamos aprendendo a guiar-nos por nós mesmos. Também as crianças aprendem a escrever pelo exemplo: pega-se-lhes nos dedos, a mão do mestre guia-os sobre os desenhos das letras, depois diz-se-lhes que imitem o modelo apresentado, e que por ele corrijam a sua caligrafia. Um tal auxílio deve ser dado ao nosso espírito enquanto aprende a guiar-se por um modelo. (SÉNECA, 2018, p. 495, 94, 51).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A coerência entre as palavras e as ações é uma exigência, conforme Diaz e Gallo (2015), que se coloca ao filósofo na tradição greco-romana do cuidado de si: “o mestre é o *musikos aner*, diz Sócrates no *Laques*, o que significa que ele possui uma espécie de ‘harmonia ontológica’, como afirma Foucault ao comentar essa passagem”. (DÍAZ; GALLO, 2015, p. 99). Nessa concepção, portanto, ao mestre não basta apenas conhecer, ter sabedoria, como se dizia nos tempos antigos, mas ter uma conduta moral condizente com tal saber.

Conforme já apontado, há uma diferença entre mestre, professor e pedagogo na Antiguidade<sup>167</sup>: grosso modo, pode-se dizer que o mestre é aquele responsável pela condução das condutas, o filósofo, aquele que se ocupa da educação dos jovens – no caso grego – e dos jovens e dos homens já formados, digamos assim, em se tratando da educação romana do período imperial. Aquele a quem chamamos hoje de professor seria o mestre-escola primário, o responsável pelo ensino instrucional e que exerce um ofício humilde ao longo de toda a Antiguidade; “é a profissão típica para o homem de boa família que sofreu reveses da fortuna: exilados políticos, apátridas errantes ‘reduzidos pela miséria a ensinar’<sup>168</sup>, tiranos destronados”. (MARROU, 1973, p. 229). Tal desprezo a esse ofício diz respeito ao fato de os mestres serem eleitos pela assembleia dos cidadãos, exercendo o “magistrado público, ser instrutor é um ‘ofício’, no sentido comercial e servil

<sup>167</sup> Isso é algo que se mantém na atualidade no que diz respeito ao grau acadêmico: chamamos de mestre aquele que obteve aprovação no curso de mestrado ao defender sua dissertação; o mesmo ocorre com o título de doutor. Porém, para nós, falantes do português, mesmo que o professor tenha tais titulações, é chamado de professor.

<sup>168</sup> Cícero, *As Tusculanas*, III.

da palavra: faz-se mister correr à clientela, fazê-la pagar-lhe, coisas essas todas desonrosas aos olhos dos aristocratas que seguiam sendo os gregos”, argumenta Marrou (1973, p. 230). Além disso, para exercer tal ofício não é exigida qualificação profissional, visto que o mestre-escola, aquele que atua diretamente com as crianças, tem o encargo de ensinar a ler, é um instrutor, um técnico responsável pelo ensino, mas não pela educação<sup>169</sup>. Essa caberá ao pedagogo, que será responsável, sobretudo, pela educação moral das crianças: “um simples escravo, sem dúvida, mas que pelo menos pertence à casa e que, através do contato cotidiano, pelo exemplo, se possível, em todo caso através dos preceitos e de uma vigilância atenta”. (MARROU, 1973, p. 232). Os *paidagogós*, inicialmente responsáveis por conduzir a criança à escola e protegê-las contra os perigos da rua, carregando sua maleta e seus pertences, cabendo-lhes a vigilância sobre ela, especialmente na sua conduta, exigindo dela “maneiras corretas e dignas. O costume antigo atribuía a esse requisito, portanto, implicações morais. Daí que o ‘pedagogo’ deixou de ser apenas um simples acompanhante a converter-se num formador de caráter e de moralidade”. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 21). Sua tarefa é ampliada, bem como seu prestígio, em que no período imperial

[...] complementava a tarefa dos pais e mestres. Segundo Quintiliano, o pedagogo não se separa da criança nem em casa, mas também pode, às vezes, desempenhar o papel de repetidor ou *studiorum exactor*, ajudando-o na lição de casa ou estudando a lição, sempre - é claro - subordinado às orientações do mestre qualificado ou *didáskalos*. No entanto, o serviço técnico de instrutor ou mestre, remunerado financeiramente, nunca foi adequadamente considerado como educação, nem sequer era bem visto. Era considerado um trabalho humilde e menosprezado, justamente porque era um trabalho no sentido comercial do termo, ou seja, por ser remunerado. (FERNÁNDEZ, 1998, p. 21-22).

Dessa forma, do mestre será exigido, nessa relação do cuidado de si, que a prática de vida, a conduta moral seja um exemplo, um modelo no qual o aluno ou discípulo poderá tomar para si. O Quadro 99 traz um excerto das Cartas a Lucílio, em que Sêneca argumenta a importância de seu discípulo deslocar-se até Roma a fim de que seu aprendizado se torne mais eficaz e mais rápido do que ocorreria por meio do diálogo escrito: o exemplo visto recebe mais crédito do que o ouvido. No segundo excerto, Plutarco aconselha aos pais que encontrem mestres para seus filhos cuja conduta de vida seja *irrepreensível uma moral acima de qualquer censura* e também aponta a importância da experiência dos mesmos: *que sejam os melhores pela sua experiência*. Ao estabelecer uma analogia com o agricultor, que coloca sustentação às plantas, o mestre deve inculcar nos jovens conselhos e princípios que lhes conduzam a um caráter reto. Percebe-se a preocupação com a formação moral do caráter das crianças, que atravessa o tempo-atenção da aula ao longo da Antiguidade.

<sup>169</sup> Esse caráter instrucional será aquele a marcar a relação pedagógica na aula da atualidade, quando ao mestre caberá o papel de facilitador, tutor, gestor da aprendizagem dos alunos; o caráter formativo dessa relação esmaece. Um importante deslocamento da condução das condutas ao desenvolvimento de competências.

## Quadro 99: O mestre do exemplo moral

Uma conversa de viva voz ser-te-á, contudo, mais útil que um diálogo escrito. Deves vir mesmo ver como as coisas se passam, primeiro porque geralmente se dá mais crédito aos olhos do que aos ouvidos, segundo, porque a via através de conselhos é longa, através de exemplos é curta e eficaz. (SÉNECA, 2018, p. 13, 6, 5).

Vou expor a questão mais importante de todas as que até agora referi. Procurem-se para os filhos mestres que tenham uma conduta de vida irrepreensível, uma moral acima de qualquer censura e que sejam os melhores pela sua experiência. A fonte e a raiz da honestidade perfeita encontram-se na educação conforme aos bons costumes. Tal como os agricultores põem esteios nas plantas, assim os mestres, que têm bons hábitos, enxertam nos jovens os princípios e os conselhos convenientes, para que brote neles um carácter recto. É possível, porém, condenar alguns dos pais de hoje que, antes de avaliar os que devem ensinar, por ignorância ou também por inexperiência, entregam os filhos a homens de má índole e pouco fiáveis. Se os pais agem por inexperiência, isso não é apenas ridículo, mas antes o cúmulo do absurdo! (PLUTARCO, 2003, p. 40-41; 7c).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

É importante enfatizar que, no decorrer das tradições pedagógicas, da Antiguidade à Modernidade<sup>170</sup>, a analogia entre a agricultura e a educação se faz presente. Essa relação recorrente com a agricultura vem a reforçar o também frequente argumento de que a educação deve começar cedo, na infância, a fim de que se desenvolva os bons hábitos desde a mais tenra idade. Tal ideia já aparece em Platão (II, 377b), quando na *República* diz o mais importante de todo trabalho é seu início (Quadro 100). Saliento que esse aspecto relacionado ao cuidado de si diz respeito ao tempo, idade ou faixa-etária, é encontrado na aula da educação grega e também romana, é exercitado nas escolas superiores, e/ou filosóficas, mas não se faz presente nem nas instituições escolares primárias e secundárias, nem na educação familiar. Se na escola primária, digamos assim, o ensino era instrumental, a secundária mantinha o carácter pragmático de um ensino técnico. Daí resultam as críticas à educação e que levará Platão a criar uma proposta pedagógica ideal na *República*, em que defenderá “a utopia do rei filósofo, sustentando-a na convicção de que o filósofo, por se ocupar com o *nous* (pensamento) e, portanto, por desenvolver a capacidade reflexiva acima da média, possui um acesso privilegiado à verdade e à própria ideia do bem”. (DALBOSCO, 2012, p. 269). No plano pedagógico perspectivado por Platão, a filosofia opera como um fio condutor do pensamento e da virtude; portanto necessita de dedicação, não é um passatempo, conforme o segundo excerto do Quadro 100.

<sup>170</sup> “Como a virtude familiar de uma planta é fazer brotar um fruto no momento correto e fornecem certa beleza também as folhas que balançam nos galhos, assim também na alma, a verdade é o fruto principal, porém não é desagradável e nem se deve rejeitar a sabedoria de fora, como certas folhas que fornecem uma proteção ao fruto e uma vista não inoportuna”. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 80). “Quem se aproxima da leitura divina para ser formado, deve, antes de tudo, conhecer o seu fruto. Nada se deve querer sem motivo, nem provoca desejos aquilo que não promete utilidade. O fruto da leitura sagrada é duplo”. (SÃO VÍTOR, 2007, V, 6, p. 219 [1127]). “Educar, pois, providamente a juventude é providenciar para que os espíritos dos jovens sejam preservados das corruptelas do mundo e para que as sementes de honestidade neles lançadas sejam, por meio de admoestações e exemplos castos e contínuos, estimuladas para que germinem felizmente”. (COMÊNIO, 2015, p. 67). “Antes de semear cumpre arar a terra; a semente da virtude germina dificilmente; muitos cuidados são necessários para que crie raízes”. (ROUSSEAU, p. 273).



## Quadro 100: A filosofia como fio condutor do pensamento e da virtude

Então sabes que, em todo o trabalho, o mais importante é o começo, principalmente quando se trata de jovens e de crianças de tenra idade? É principalmente neste momento que, na cidade, eles são plasmados e cada um recebe o molde que se quer imprimir em cada um deles. (PLATÃO, 2014, p. 74, II, XVII, 377b).

- [...] A cidade deve abordar o estudo da filosofia de maneira oposta à de agora.

- Como?

- Atualmente, disse eu, mesmo os que têm contato com a filosofia quando são ainda mocinhos, no período que vai de sua infância ao momento de se aplicarem a administração de seu patrimônio familiar e dos negócios, quando se aproximam da parte que é mais difícil afastam-se desse estudo, e são esses os que são tidos como os mais hábeis filósofos. A parte mais difícil a que me refiro é a que trata dos discursos. A partir desse momento já acham que fazem muito se, a convite de outros que se ocupam com a filosofia, aceitou ser seus ouvintes, achando que só devem ocupar-se dela como passatempo. Mais tarde, quando a velhice está próxima, com exceção de alguns poucos, eles ficam muito mais apagados que o sol de Heráclito, a ponto de não mais permanecerem acesos. (PLATÃO, 2014, p. 244, VI, XI, 497e).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Essa pedagogia insuficiente ao pensamento socrático-platônico aparece de forma bastante explícita em *Alcibiades*. Será preciso, pois, ocupar-se consigo, “não quando se é jovem e porque a pedagogia em Atenas é insuficiente, mas será preciso ocupar-se consigo em qualquer situação porque toda e qualquer pedagogia é incapaz de nê-lo assegurar”. (FOUCAULT, 2006, p. 95). O cuidado de si irá se constituir, paulatinamente, após Platão, como um imperativo para a vida toda, não mais como uma tentativa de preencher as lacunas pedagógicas. Como salienta Kohan (2003, p. 17), “ainda que Platão pense que a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, também considera que o é muito mais nos momentos em que se forjam seus caracteres”. O exemplo moral, a conduta do mestre é, dessa forma, fundamental para que se imprimam as virtudes desde cedo nas crianças.

Tal como os selos se imprimem na cera delicada, também os ensinamentos nas almas dos que ainda são crianças”. (PLUTARCO, 2003, p. 39-40, 5, 3 e-f). EXCERTO X.

Dentre as várias facetas, papéis, ou mesmo funções do mestre, encontrei referências à do *mestre da partilha*. Mas o que seria esse mestre de que falam os textos pesquisados e dos quais extraí essa ideia de partilha? Se tomarmos as palavras de Rancière (1975, p. 7), partilha “significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões”. Desde essa perspectiva, a partilha carrega certa ambiguidade, pois se alguém partilha algo com o outro, esse algo irá reduzir-se para quem partilha, ou ampliar-se para quem recebe. Mas o que partilha um mestre? Caberia quantificar o que tem um mestre a ser partilhado? O que partilha um mestre? Como essa partilha atravessa a aula e constitui modos de existência, maneiras de pensar e de viver? De que maneira essa partilha atravessa e é atravessada por um tempo-atenção? Questões descabidas na aula da atualidade em que o papel formativo do mestre se desloca para o gestor de

aprendizagens e facilitador do desenvolvimento de competências. No entanto, parece ter sido motivo de reflexão até um determinado momento da história da educação ocidental, que justamente aponta o mestre como aquele que tem algo a partilhar<sup>171</sup>. Não se trata de “apenas” ensinar, explicar, mas *partilhar*; algo potente e que ajuda a pensar a educação, a escola e a aula. Rancière (2005, p. 15), diz que uma partilha do sensível, ao mesmo tempo fixa “um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha”. Interessa aqui tomar o conceito e pô-lo em conversação com os textos analisados. No primeiro excerto do Quadro 101, o mestre fala sobre o prazer que tem em aprender, não para guardar para si, mas para poder ensinar, pois não há bem algum *cujá posse não partilhada dê satisfação*. Sêneca argumenta a Lucílio que tem por desejo transmitir-lhe seu conhecimento: aqui, a partilha é colocada em evidência, pois de nada lhe serviria o conhecimento se não pudesse partilhá-lo com outro, nesse caso, Lucílio. Percebe-se que o conhecimento ou a experiência vivida, questões caras ao mestre espanhol, adquirem magnitude se não as guardar para si. O comum, portanto, aquilo que é posto ao outro, é o que dá grandeza ao ofício do mestre. Não se trata apenas de ensinar, de transmitir informações ou experiência, mas de tornar tais questões acessíveis àqueles a quem se dirige. Esse comum pode ser partilhado com qualquer um, como aponta Sêneca na Carta 44:

Desde a primeira origem do mundo até os nossos dias a humanidade percorreu uma série alternada de grandeza e decadência. Um átrio cheio de bustos enegrecidos pelo fumo não faz de ninguém um nobre. Nenhum homem viveu para nos dar glória, nada do que nos precedeu no tempo nos pertence. A alma é que nos dá a nobreza, uma nobreza a que qualquer um pode aceder, independentemente da sua condição social. (SÊNECA, 2018, p. 149-150, [I. d.C.], 44, 3-6). EXCERTO XI.

Aqui há um deslocamento importante com relação a Platão, que atribui a partilha conforme a função social, pois quem não tem tempo para dedicar-se a outra atividade, que não o trabalho, não poderá, evidentemente, partilhar das coisas comuns. Segundo Rancière (2005, p. 16), em Platão, “a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela ‘ocupação’ define competências ou incompetências para o comum”.

No segundo excerto do Quadro 101, Sêneca reafirma a importância de compartilhar o que aprende de interessante, e fala de sua última descoberta, que consiste em livrar-se das angústias provocadas por carecer de desejos ou por ter muitas posses. Para os estoicos, os excessos são prejudiciais, conforme já abordado em outros capítulos desta pesquisa. Sêneca recomenda a Lucílio

---

<sup>171</sup> O *mestre da partilha* aparece nos textos dos autores da tradição pastoral-cristã Basílio de Cesareia, Clemente de Alexandria, Santo Agostinho e Hugo de São Vítor, e será abordado no próximo subcapítulo.

de que se convença do *carácter precário e não imprescindível de tudo quanto excede as necessidades naturais*, tomando como exemplo a comida e a bebida. A grande lição está em não extrapolar à função última de atender às necessidades naturais que são a fome e a sede; não importa, diz ele, se a taça na qual se vai beber a água é de ouro ou de qualquer outro material, o que importa é matar a sede, atender à necessidade da natureza. Esse pensamento será retomado na aula da tradição pastoral-cristã, em que o excesso é percebido como pecado. Considerando a finalidade última de cada coisa, se evitará aquilo que é supérfluo.

#### Quadro 101: O Mestre da partilha

Eu não desejo outra coisa senão transmitir-te toda minha experiência: aprender dá-me sobretudo prazer porque me torna apto a ensinar! E nada, por muito elevado e proveitoso que seja, alguma vez me delectará se guardar apenas para mim o seu conhecimento. Se a sabedoria só me for concedida na condição de a guardar para mim, sem a compartilhar, então rejeitá-la-ei: nenhum bem há cuja posse não partilhada dê satisfação. (SÉNECA, 2018, p. 13, [I. d.C.], 6, 4).

Sempre que descubro algo de interessante não fico à espera que tu me digas: “toca a partilhar”! Eu mesmo me encarrego de o fazer. Queres saber o que descobri desta vez? Podes abrir a bolsa, é uma simples questão de lucro. Vou ensinar-te como poderás tornar-te rico num abrir e fechar de olhos. Como ficaste desejoso de ouvir a lição! E fazes bem: vou levar-te ao maior dos tesouros pelo caminho mais curto. Vais, no entanto, necessitar de um credor: se queres dedicar-te ao negócio, terás de pedir dinheiro emprestado. Eu não pretendo, porém, que o faças por intermédio de um fiador, nem que o teu nome ande aí na boca dos prestamistas. Vou pôr à tua disposição aquele credor que Catão recomenda: nunca peças emprestado senão a ti próprio! Por pouco que seja, se pedirmos a nós mesmos aquilo que nos falta, esse pouco será suficiente. Não há qualquer diferença, Lucílio amigo, entre carecer de desejos ou ter muitas posses: em ambos os casos o essencial da questão está em não sentirmos angústias. Eu não te recomendo que recuses a ti próprio as necessidades naturais, até porque a natureza é obstinada, e tem exigências impossíveis de não satisfazer. Recomendo-te, sim, é que te convenças do carácter precário e não imprescindível de tudo quanto excede as necessidades naturais. Por exemplo, se temos fome precisamos de comer. Mas que comamos pão de segunda ou pão de qualidade extra, isso -já não tem a ver com a natureza, que apenas exige de nós que enchamos o estômago sem cuidar de requintes. Se estamos com sede também não importa nada à natureza que vamos buscar água ao tanque mais próximo ou que, pelo contrário, a guardemos num reservatório rodeado de neve para a mantermos artificialmente fresca. A natureza apenas reclama que matemos a sede. Que bebamos por um copo em ouro, em cristal ou em mirra, ou por um púcaro de Tíbur, ou pela concha das mãos - tudo isso é irrelevante. Toma em consideração a finalidade última de cada coisa, e assim evitarás o supérfluo. (SÉNECA, 2018, p. 664-665, [I. d.C.], 119, 1-4).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Essas lições do mestre voltam-se para um conteúdo de vida: “ensinar seriamente é pôr as mãos no que há de mais vital no ser humano. É tentar ter acesso ao que há de mais sensível e de mais íntimo na integridade de uma criança ou de um adulto. Um Mestre invade, força a abertura”, nos diz George Steiner (2018, p. 26). O mestre é também aquele que provoca o aluno a explorar outros talentos que não aqueles que visivelmente são os seus *dotes naturais*. Para isso, deve incentivar outras aptidões, *acrescentar o que falta, corrigir ou mudar o que for preciso*, como sugere Quintiliano (2016), porque um professor é também aquele a formar as inteligências do outros (Quadro 102). Aqui há a intenção de ampliar a abrangência do campo retórico, adentrando no espectro formativo: a orientação busca formar o sujeito para que ele possa seguir seu curso por conta própria. Equipá-lo, pois, para a vida. Daí que Quintiliano reforça a importância de que se escute mais o que escrevem

e dizem os autores, como Cícero, que afirma que a capacidade de se expressar provém *das fontes profundas da sabedoria* e, portanto os mestres da oratória foram também *da moral*. Não se trata, como já apontado anteriormente nesta Tese, de apenas instruir, mas de criar bases sólidas em que a virtude seria a linha-guia nessa condução das condutas. Para isso, atenção ao que dizem os autores, que também são mestres, num esforço que não se voltava a compreensão, mas “para a mobilização do material lido. O processo de acumulação, o trabalho em prol da abundância das palavras e das coisas, era determinado pelo respectivo valor de uso que elas apresentassem. Não se lia para se adquirir saber; [...] [mas] para construir um conhecimento diferenciado”. (Ó, 2019, p. 215). Esse conhecimento diferenciado alarga, pois, e muito, a incumbência a que se vem reduzindo a presença do mestre na relação pedagógica da aula contemporânea, em que há o deslocamento do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante.

#### Quadro 102: Do mestre da oratória que também é mestre da moral

[...] é preciso ler e ouvir mais os autores. Pois, de tudo quanto ensinarmos, isto ficará como exemplos mais convincentes que as próprias orientações dadas, até que o que aprende seja levado a compreendê-los sem algum orientador e já possa seguir em frente com seus próprios: isso porque o orador deve mostrar aquilo que o mestre de retórica preceitua. (QUINTILIANO, 2016, p. 21, X, I, 15).

De fato, expus ao preceptor, a quem instruíra no Livro II, que não se ensinassem somente aqueles tópicos para os quais cada um dos alunos demonstrasse talento natural; afinal, ele deve incentivar também outros dotes que descobrir em cada um deles e, na medida do possível, acrescentar o que falta, corrigir ou mudar o que for preciso. Pois, o professor de oratória é também o formador das inteligências dos outros. (QUINTILIANO, 2016, p. 95, X, II, 20).

[...] Cícero afirma, em vários livros e cartas, que a habilidade de se expressar emana das fontes profundas da sabedoria e, por isso, os mestres da oratória não raro o foram igualmente da moral. Sem dúvida, aquela parte moral, sã e ética, é indispensável ao orador. [...] Eu gostaria que o determinado romano, que eu estou formando, seja um sábio, que se revele um verdadeiro cidadão não em discussões escusas, mas na prática real e nas experiências de vida. (QUINTILIANO, 2016, p. 415, XII, II, 6-7).

Porventura, o orador não falará muito sobre a justiça, a coragem, a abstinência, a temperança e o respeito? (QUINTILIANO, 2016, p. 419, XII, II, 15).

Todavia, o homem bom, que tiver adquirido essas noções não apenas por meio de palavras e denominações ouvidas e incluídas no uso da língua, mas que tenha consciência de ter assim assimilado mentalmente essas mesmas virtudes e que não haverá de trabalhar do mesmo modo, mas que falará expressando a verdade que tiver aprendido. (QUINTILIANO, 2016, p. 421, XII, II, 17).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O mestre do cuidado, presente na aula da tradição greco-romana, é aquele que toma a mão de seu aluno para que esse consiga, concluída a relação pedagógica, conduzir a si próprio; um mestre que partilha; que aconselha e que provoca o exercício do pensamento em seu discípulo. Um mestre que se desvencilha das ocupações e compromissos para dedicar-se ao estudo; que não separa acesso à verdade da transformação de si; um mestre que conduz o aluno para ser um sábio e não para desenvolver competências, como acontecerá na aula das práticas pedagógicas inovadoras. O

tempo-atenção do estudo na aula da tradição greco-romana opera na formação do caráter do aluno, em que o mestre desempenha um papel fundamental nesse longo processo formativo. Tal relação irá modificar na aula dos mosteiros e das escolas medievais, não obstante conserve muitas características da tradição greco-romana, como veremos no próximo subcapítulo.

#### 4.5.2 O mestre na aula da tradição pastoral-cristã

Um dos aspectos sobre a relação mestre-discípulo, ou professor-aluno, que o exercício arqueogenealógico da aula evidenciou, diz respeito à obediência. Essa peculiaridade, encontrada a partir do monasticismo, terá fortes implicações na escola moderna, como veremos mais adiante. A questão disciplinar da qual a obediência é um componente, no entanto, não é uma criação monástica: conforme já referido anteriormente, a disciplina está na base da filosofia greco-romana. Mesmo que encontremos diferenças significativas entre os preceitos platônicos, pitagóricos, estoicos ou epicuristas, manter-se fiel à razão ou a uma vida feliz, por meio de uma rígida disciplina (encontrada em diversos exercícios praticados ao longo da Antiguidade em diferentes escolas ou filosóficas ou seitas, em que as privações e o colocar-se à prova buscavam o cuidado de si, como ocorre com o pitagorismo e o estoicismo, por exemplo), tal disciplina apresenta um componente diverso daquele praticado no cristianismo.

Segundo o filósofo britânico Anthony Kenny (1999), o tensionamento entre as práticas pagãs e as cristãs decorre do conflito entre politeísmo e monoteísmo, e é responsável por provocar uma “revolução na metafísica”, alterando a própria ética, visto que a “noção de obediência a uma lei divina é central na moralidade hebraica; e ligada a esta noção de Lei, tal como foi enfatizado por S. Paulo, surgia a noção de pecado, que consiste na desobediência à lei divina”. (KENNY, 1999, p. 152). Embora se possa encontrar a ideia de lei divina no estoicismo, Kenny (1999) aponta que se aos filósofos estoicos fosse perguntado sobre tal lei, eles não saberiam responder, ao contrário do que ocorreria se fizéssemos a mesma pergunta a um judeu ou cristão, que não hesitaria em responder *nos Deç Mandamentos*. O argumento de Kenny é que a mudança do pensamento grego ao cristão se dá na substituição do livro-referência, em que a Bíblia tomou o lugar dos poemas homéricos. Além disso, o texto bíblico é percebido como a narrativa da verdade e sobre o qual não se pode questionar. Se Platão dirigiu suas críticas a Homero ou a Hesíodo, como podemos observar na *República*, por exemplo, o mesmo não ocorre com o texto bíblico. Isso nos ajuda a compreender como se dá o tempo-atenção do estudo na aula dessa tradição, em que os preceitos, a verdade contida nas Escrituras e as regras devem ser aceitos.

Segundo Kenny (1999, p. 153), “os autores cristãos, quando confrontados com dificuldades de interpretação de determinadas passagens da Bíblia, atribuem-lhes um significado místico ou

alegórico; mas, seja como for que os interpretem, os textos surgem sempre como verdadeiros e edificantes”. Kenny (1999) acrescenta, ainda, que por outorgar a si própria a tarefa decisória sobre as Escrituras, a Igreja não reservava espaço fora de seu domínio para a interpretação. Isso pode ser percebido no judaísmo, porém não na Grécia clássica: os filósofos que manifestavam posição heterodoxa, “podiam sofrer as consequências, como foi o caso de Anaxágoras e de Sócrates; mas eram castigados de acordo com as leis normais do Estado, não existindo um organismo, independente do Estado, especificamente responsável pela preservação da ortodoxia”. (KENNY, 1999, p. 153). Considerando a si como a única verdade, o cristianismo “era uma religião capaz de convencer numerosos eruditos”. (VEYNE, 2011, p. 17).

Para Veyne (2011), o ineditismo cristão está muito menos associado ao monoteísmo – o que difere da posição de Anthony Kenny – e muito mais relacionado à condição extraordinária de seu deus ser criador de todos os seres e coisas do mundo. Trata-se de um gigantismo que não é encontrado nos deuses pagãos; “o deus do cristianismo é tão grande que, apesar do seu antropomorfismo (o homem pôde ser feito à sua imagem), pôde se tornar um deus metafísico: sem deixar de manter seu caráter humano, vivo, apaixonado, protetor”. (VEYNE, 2011, p. 17). É essa paixão que o faz torcer pela “sorte da humanidade”, pela salvação das almas, pois foi ele que enviou seu filho à Terra para a remissão dos pecados humanos. É a esse deus protetor e zeloso por seu rebanho; um deus para quem não se realizam mais oferendas ou cultos de sacrifícios que os olhos se voltam agora. Veyne (2011, p. 19) aponta esse “zelo moralizador, parente do estoicismo popular” como um dos fatores da conversão cristã: “o papel fundamental que a moral desempenha no cristianismo era amplamente estranho ao paganismo; tratava-se de mais uma originalidade cristã”. (VEYNE, 2011, p. 19). Esse deus, que estará presente na aula da tradição pastoral-cristã, o deus da moral, do amor, da humildade, é o deus da obediência.

A obediência, ao lado da contemplação, é uma condição do bom cristão, constituindo-se como um dos “dois princípios da espiritualidade cristã”, segundo Foucault (2004a, p. 355), e estará na base disciplinar medieval monástica, sendo um dos aspectos basilares das instituições disciplinares modernas. Tal obediência não é restrita a Deus: ela tem a intermediação de um agente capaz de exercer o papel de juiz na Terra, o papel de fiscalizar, nas minúcias, não somete as ações, mas os pensamentos de seu rebanho. Não há nada, diz Foucault (2004a, p. 355), “não há qualquer elemento na vida de um monge que escape a essa relação total e permanente de obediência ao mestre” [...]. Este é um sacrifício de si, um sacrifício da vontade do sujeito. Esta é a nova tecnologia de si”.

Essa nova tecnologia que atravessa o tempo-atenção na aula da tradição pastoral-cristã, não obstante, tem características muito peculiares na relação pedagógica entre mestre e discípulo: de

um mestre que conduz seu discípulo a caminhar, paulatinamente, na via da virtude, a exercer o controle sobre si e alcançar a tranquilidade da alma ou uma vida feliz, haverá o deslocamento para um mestre que conduz à obediência. Uma universalidade na direção da alma, nos diz Foucault (2019), que consiste num exercício para a obediência renunciando às próprias vontades, submetendo-se às de outro. Para alcançar essa “obediência perfeita e exaustiva, para que possa operar-se este jogo de anulação-substituição (anulação da vontade própria, substituição da vontade de um outro), é indispensável um exercício: o exame permanente de si e a confissão perpétua”. (FOUCAULT, 2019, p. 136). A obediência aqui difere daquela praticada na tradição greco-romana, que era exercida para que se atingisse um determinado propósito definido, que tão logo fosse alcançado, a submissão terminaria: tratava-se, argumenta Foucault (2019, p. 137), “de uma obediência ao mesmo tempo finalizada, instrumental e limitada. [...]. A obediência monástica é de um tipo completamente diferente”, tendo um caráter global; de aceitação total e por si mesma.

Obediência global porque não tem um caráter de submissão ao mestre, diretor, guia espiritual para “libertar-se de uma paixão, o superar um luto ou um desgosto, o sair de uma fase de incerteza [...], ou o alcançar um certo estado (de tranquilidade, de domínio de si, de independência frente aos acontecimentos exteriores)” (FOUCAULT, 2019, p. 137), mas de obediência a todas as situações e momentos da vida, atravessando as minúcias de toda a existência. Uma submissão ao qual o monge se deixa conduzir pelas regras do mosteiro ou da ordem a que pertence, pela determinação do abade, pelos conselhos ou advertências do seu diretor ou mestre, “eventualmente até mesmo pelas vontades dos seus irmãos, porque, se é verdade que estas não emanam de um superior ou de um ancião, têm esse privilégio de serem vontades de um outro. Não há pois que fazer distinção entre o que se faz por si só e o que se faz por conselho de outrem”. (FOUCAULT, 2019, p. 137-138). A aceitação total, segunda característica da obediência monástica apontada por Foucault (2019), acata à vontade do outro sem qualquer oposição: “nem a vontade própria, nem a razão, nem algum interesse, ainda que pareça legítimo, nem a mínima inércia. Aceitar ‘sofrer-se’ inteiramente essa vontade, ser-se, no que a ela se reporta, como que dúctil e transparente”. (FOUCAULT, 2019, p. 138). Por fim, a obediência por si, que conduz o monge ao *estado de obediência*, constituindo-se como uma condição da própria existência, que descobre, conclui Foucault (2019, p. 138) “a sua expressão na *humilitas*”. Dessa forma, a obediência que se coloca aos monges como uma condição permanente não busca, como nas práticas filosóficas greco-romanas, uma transformação de si para consigo, mas colocá-los numa posição de “humildade que não é senão a obediência tornada estado definitivo, disponibilidade permanente perante qualquer outro, e relação incessante de si mesmo consigo. É ao mesmo tempo o efeito do longo exercício da

obediência e a raiz, até mesmo no mais solitário, de toda a obediência possível”. (FOUCAULT, 2019, p. 140). Esse é um forte efeito de subjetivação na aula da tradição pastoral-cristã.

As regras vêm, pois, a sistematizar a rotina de vida monacal não somente restrita aos “profissionais da fé”, em que a obediência é a condição essencial expandindo-se ao espaço microfísico da aula. No Quadro 103, podemos observar a referência à obediência: no primeiro excerto, a regra destina-se ao abade, no segundo, à toda comunidade. O abade, ou mestre, ao mesmo tempo em que deve olhar pelos discípulos, ensinando e determinando o que estiver em conformidade com os preceitos divinos, também deve obediência, ele próprio, a instâncias superiores, sendo elas *terrenas* ou *celestiais*. Sua obra, que consiste na condução do mosteiro e das ações dos seus discípulos, será julgada, ao fim e ao cabo, por Deus. Se na aula da tradição greco-romana é a relação com o saber que está em questão, aqui o conteúdo já está dado como verdade, e o mestre não coloca em suspeita a existência do aluno. No segundo excerto do Quadro 103, trago algumas passagens do capítulo 5 da *Regra*, que é inteiro destinado à obediência, em que o discípulo está sempre sob a vigilância do olho de um deus onipresente e onisciente, que premia e pune, numa vigilância disciplinar. Isso nos ajuda a compreender o forte efeito de subjetivação que tem a verdade já dada e a obediência incondicional como grandes atravessamentos na aula desta tradição.

#### Quadro 103: O mestre a quem se deve obedecer

[1] O Abade digno de presidir ao mosteiro, deve lembrar-se sempre daquilo que é chamado, e corresponder pelas ações ao nome de superior. [2] Com efeito, crê-se que, no mosteiro ele faz as vezes do Cristo, pois é chamado pelo mesmo cognome que Este, [3] no dizer do Apóstolo: "Recebestes o espírito de adoção de filhos, no qual clamamos: ABBA, Pai.[4]" Por isso o Abade nada deve ensinar, determinar ou ordenar, que seja contrário ao preceito do Senhor, [5] mas que a sua ordem e ensinamento, como o fermento da divina justiça se espalhe na mente dos discípulos; [6] lembre-se sempre o abade de que da sua doutrina e da obediência dos discípulos, de ambas essas coisas, será feita apreciação no tremendo juízo de Deus. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 6-7, 2, 1-6).

[7] Pois são esses mesmos que, deixando imediatamente as coisas que lhes dizem respeito e abandonando a própria vontade, [8] desocupando logo as mãos e deixando inacabado o que faziam, seguem com seus atos, tendo os passos já dispostos para a obediência, a voz de quem ordena. [9] E, como que num só momento, ambas as coisas - a ordem recém-dada do mestre e a perfeita obediência do discípulo - são realizadas simultânea e rapidamente, na prontidão do temor de Deus. [10] Apodera-se deles o desejo de caminhar para a vida eterna; [11] por isso, lançam-se como que de assalto ao caminho estreito do qual diz o Senhor: "Estreito é o caminho que conduz à vida", [12] e assim, não tendo, como norma de vida a própria vontade, nem obedecendo aos próprios desejos e prazeres, mas caminhando sob o juízo e domínio de outro e vivendo em comunidade, desejam que um Abade lhes presida. [13] Imitam, sem dúvida, aquela máxima do Senhor que diz: "Não vim fazer minha vontade, mas a d'Aquele que me enviou". [14] Mas essa mesma obediência somente será digna da aceitação de Deus e doce aos homens, se o que é ordenado for executado sem tremor, sem delongas, não mornamente, não com murmuração, nem com resposta de quem não quer. [15] Porque a obediência prestada aos superiores é tributada a Deus. Ele próprio disse: "Quem vos ouve, a mim me ouve". [16] E convém que seja prestada de boa vontade pelos discípulos, porque "Deus ama aquele que dá com alegria". [17] Pois, se o discípulo obedecer de má vontade e se murmurar, mesmo que não com a boca, mas só no coração, [18] ainda que cumpra a ordem, não será mais o seu ato aceito por Deus que vê seu coração a murmurar; [19] e por tal ação não consegue graça alguma, e, ainda mais, incorre no castigo dos murmuradores se não se emendar pela satisfação. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 11, 5, 7-19).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).



Sobre o segundo excerto acrescento dois pontos: o primeiro deles é com relação à obediência, onde o sujeito deve abandonar os próprios desejos e vontades para realizar o que lhe é ordenado pelo mestre. A renúncia a si é explicitada no abandono à *própria vontade*. Porém, é aí o segundo ponto, não basta obedecer: deve ser *de boa vontade*. O pensamento deve acolher a ordem, acolher com o coração, com a alma: o murmúrio ou o pensamento contrário àquilo ao qual está obedecendo, invalida a ação. Percebe-se a força da regra, a força que a obediência implica na subjetivação. Por fim, como decorrência do *não obedecer* ou da obediência apenas para *cumprir com a obrigação*, vem o castigo. No primeiro caso, o castigo é imediato, previsto conforme os excertos do Quadro 104. O segundo caso, quando a obediência se dá como uma relação, digamos, “burocrática”, essa será julgada *a posteriori*, pelo tribunal divino. De qualquer maneira, o que se pode observar nessa obediência – ou da *não obediência* – e que é o que interessa para este estudo que faço aqui, é o modo de subjetivação, o modo como o *eu* vai sendo construído: a culpa, a obediência, a obrigação que deve estar do sujeito; não é suficiente que ele faça o que lhe é pedido ou ordenado, mas que o faça *de boa vontade*. Essa interiorização do dever remete ao individualismo, uma vez que não se produz algo, não se faz algo pensando na coletividade, no comum a ser partilhado, mas para não ser submetido a um castigo, seja ele pelas mãos do mestre terreno, seja pelo julgamento do mestre celestial. Isso irá marcar a constituição do sujeito que se volta para si, ao mesmo tempo em que desiste, renuncia a si próprio. Essa relação paradoxal atravessará o tempo-atenção da aula da tradição pastoral-cristã, criando condições de possibilidade para uma outra forma de relação de si para consigo e para com o outro. Gros (2006), com base nos estudos de Foucault, observa que a partir das práticas confessionais, do compromisso estabelecido de dizer a verdade e, ao mesmo tempo, de renunciar a si próprio, “o destino do sujeito verdadeiro no Ocidente estará fixado, e procurar sua verdade íntima será sempre continuar a obedecer [...]: somente sou sujeito da verdade, no Ocidente moderno, no princípio e no termo de uma sujeição ao Outro”. (GROS, 2006, p. 617).

Porém, é importante lembrar que o castigo, especialmente dirigido contra as crianças, era uma prática comum na Antiguidade. Manacorda (1992, p. 58) aponta que “embora as leis de Sólon prescrevessem ‘O escravo não bata na criança livre’, chicotes e varas, como entre os egípcios e os hebreus, eram o meio principal da instrução” na sociedade grega. Plutarco, nas *Obras Morais: da Educação das Crianças*, no século I, se refere aos castigos e pode-se perceber que eram uma prática corrente. Tal prática, no entanto, não fica restrita à Antiguidade, sendo adotada até a Modernidade, conforme será discutido no próximo subcapítulo.

Há, nos mosteiros beneditinos, orientações bastante claras quanto às punições, que variam de intensidade e conforme a falta cometida. Se o mestre terreno é o responsável pela condução de seu rebanho, ele também será aquele a exercer, sobre o discípulo, o castigo. Porém, conforme os

excertos da *Regra de São Bento* (Quadro 104), a punição deve acontecer de forma intercalada, *temperando as ocasiões: os carinhos com os rigores*, algo já sugerido por Plutarco. A punição simples não desenvolveria, no sujeito, a dúvida: seria necessária uma condução ambivalente: a mão que afaga é a mesma que bate. A não-certeza de aprovação, do merecimento da demonstração de amor ou da própria punição só poderá se dar internamente: a partir do momento em que o sujeito fizesse, de boa vontade, o que lhe era solicitado ou exigido. Talvez essa seja a grande tecnologia que, associada ao deciframento de si, constitui o sujeito ocidental: a de promover a dúvida constante, permanente. Isso exige o autoexame, a autoavaliação ininterrupta e a confissão. O castigo, de certa forma, pode ser pensado como um momento de alívio àquela alma angustiada por não saber se tem direito ao amor ou ao perdão.

Além disso, o corpo, visto como um instrumento do pecado, deve ser severamente punido por conta dos maus pensamentos, dos pensamentos impuros. A *Regra de São Bento* aponta o castigo corporal como um dos instrumentos das *boas obras*, assim como prevê punição àquele que viesse a errar ao recitar um salmo ou qualquer outro texto no oratório e não se humilhasse de pronto, devendo receber *castigo maior*, visto que *não quis corrigir, pela humildade, a falta que cometeu por negligência*. A mesma falta cometida pelas crianças seria punida com pancadas, pois *o estulto não se corrige com palavras*.

#### Quadro 104: O mestre do castigo

[23] Portanto, em sua doutrina deve sempre o Abade observar aquela fórmula do Apóstolo: "Repreende, exorta, admoesta", [24] isto é, temperando as ocasiões umas com as outras, os carinhos com os rigores, mostre a severidade de um mestre e o pio afeto de um pai, quer dizer: [25] aos indisciplinados e inquietos deve repreender mais duramente, mas aos obedientes, mansos e pacientes, deve exortar a que progridam ainda mais, e quanto aos negligentes e desdenhosos, advertimos que os repreenda e castigue. [26] Não dissimule as faltas dos culpados, mas logo que começarem a brotar ampute-as pela raiz, como lhe for possível, lembrando-se da desgraça de Heli, sacerdote de Silo. [27] Aos mais honestos e de ânimo compreensível, censure por palavras em primeira e segunda advertência; [28] porém aos improbos, duros e soberbos ou desobedientes reprima com varadas ou outro castigo corporal, desde o início da falta, sabendo que está escrito: "O estulto não se corrige com palavras". [29] E mais: "Bate no teu filho com a vara e livrarás a sua alma da morte". (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 7-8, 2, 23-29).

[11] Castigar o corpo. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 9, 4, 11).

[9] Se alguém for encontrado transgredindo esta regra do silêncio, seja submetido a severo castigo (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 28, 42, 9).

[1] Se alguém errar quando recitar um salmo, responsório, antífona ou lição, e se não se humilhar, ali mesmo, diante de todos por uma satisfação, sofra castigo maior, [2] de vez que não quis corrigir, pela humildade, a falta que cometeu por negligência. [3] As crianças por tal falta recebam pancadas. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 29, 45, 1-3).

45. Mas se enganam os homens ao chamar mestres aos que não o são, porque na maioria das vezes não existe nenhum intervalo de tempo entre o tempo da locução e o momento em que se trava conhecimento; uma vez que, após a exortação do que fala, os discípulos logo aprendem interiormente, julgam ter aprendido exteriormente daquele que ensinou. (AGOSTINHO, 2008, p. 239- 240).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Muito embora a obediência seja um forte traço de subjetivação, outros elementos atravessam o tempo-atenção na aula da tradição pastoral-cristã e outras relações se estabelecem no encontro mestre-discípulo, além da obediência (ou que a ela se agregam), como o conselho. O mestre conselheiro aparece com bastante evidência em alguns dos textos analisados: em Clemente de Alexandria, Basílio de Cesareia e em Hugo de São Vitor.

Se na tradição greco-romana, os conselhos se davam numa relação íntima, por assim dizer, entre mestre e discípulo, na aula da tradição pastoral-cristã, tais conselhos aparecerão sob a forma universal, universalizante. Não são conselhos específicos para uma situação peculiar: são conselhos gerais, dirigidos a cada um e a todos os cristãos ao mesmo tempo, tal como um funcionamento do poder pastoral discutido por Foucault que se exerce sobre um rebanho. Essa literatura de pretensões universais, conforme abordado no Capítulo 4.3 *Escutar os mortos com os olhos: da leitura como prática de lentidão à leitura dispersa e hiperconectada*, compreendida por Silva (2017, p. 217) “como um dos mais importantes instrumentos de unidade da Igreja”, abre a possibilidade de tornar padrões os preceitos cristãos.

No Quadro 105, Basílio de Cesareia, com o intuito de apontar aos estudantes o caminho da virtude, assume para si a figura paterna para partilhar de suas experiências como forma de conduzir os jovens estudantes na direção mais segura na condução de suas vidas. A experiência adquirida ao longo de sua vida, tendo experimentado na direção do bem e do mal das vicissitudes, bem como sua posição de mestre, lhe permitem aconselhar àqueles que recém ingressam na vida. Dessa forma, anuncia, conforme o segundo excerto, que sua obra pretende aconselhar como discernir *o que deve* e *o que não deve* ser entregue ao pensamento nos textos pagãos. Nos terceiro e quarto excertos, Clemente de Alexandria aconselha, aos jovens, a moderação: nas palavras e nos gestos, nos movimentos do corpo, na voz, na alimentação, enfim, em todas as ações praticadas, visto que os homens são dotados de razão. Tal moderação se dá no uso combinado da severidade e da doçura, num equilíbrio que não penda aos excessos que conduzirão a *ações vergonhosas*. Nos dois últimos excertos do Quadro 105, São Vitor aponta a importância de um mestre para a instrução, pois instruir-se sozinho pode levar à ilusão de que se está aprendendo. Para tal, aconselha que se procurem aos doutores e sábios, que irão fazer a *apresentação do mundo* que será posteriormente confirmada com as leituras das Escrituras. O conselho que dá no excerto seguinte volta-se em direção à humildade: não presumir já ser douto e autossuficiente, mas acolher aos ensinamentos dos sábios, pois o bom estudioso é *humilde e manso, diligente e constante*.

## Quadro 105: Mestre, aquele que aconselha

I. Filhos, muitos são os motivos que me chamam para aconselhar vocês, motivos que julgo serem os melhores e que creio que muito hão de contribuir, se vocês os seguirem. De fato, por eu ter essa idade e por já ter me exercitado em muitas atividades, inclusive por ter experimentado em ambas as direções bastantes vicissitudes, que tudo ensinam; tudo isso me fez experiente nas coisas dos homens, de modo a ter a capacidade de indicar o caminho mais seguro aos que acabaram de começar a vida. E pela familiaridade natural eu me encontro logo depois dos seus pais, a ponto de eu partilhar um pouco da benevolência paterna, e considero que vocês, se não me enganar na impressão, não sentem falta dos parentes ao olharem para mim. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 79, I).

Vocês evidentemente se lembram dos versos nos quais ele diz que o melhor é quem compreende por si mesmo o que é necessário, bom também é aquele que segue as indicações de outros, mas aquele que não se adequa a nenhum dos dois é inútil para tudo. Não se admirem que eu diga ter descoberto algo de proveitoso da minha parte para vocês, que visitam o professor todo dia e convivem com os antigos autores eloquentes através das palavras que deixaram. Afinal, venho aconselhar exatamente isto: não dever entregar o leme do pensamento de uma vez a esses homens, como de um navio, e irem com eles para onde levarem, mas aceitar aquilo que for útil deles, sendo necessário saber o que se deve deixar de lado. O que é isso e como discernir é o que vou ensinar começando a partir daqui. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 79, I).

[...] devemos ter a mesma atenção para nos impedir a nós mesmos de pronunciar tolices e de prostituir nossas palavras, já que, junto da razão, não há nada de mais precioso no homem. Os discursos ridículos, feitos de palavras tolas, não merecem ser escutados; esses discursos impertinentes conduzem insensivelmente a ações vergonhosas. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 155).

Como somos guiados pela razão, todas as nossas ações devem ser compostas; nossa gravidade deve estar misturada à severidade e à doçura, para evitar o excesso de ambos. De modo que não transpareçam no nosso rosto as marcas de uma alegria imoderada. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 156).

Não presuma instruir-se sozinho, para evitar que, enquanto crê que está se iniciando, antes está se seduzindo. Esta introdução deve ser pedida aos doutores e aos sábios, os quais possam fazê-la e abri-la para você conforme convém, pelas autoridades dos Santos Padres e pelos testemunhos das Escrituras e possam, quando você tiver sido introduzido, confirmar tal introdução pelos testemunhos das Escrituras, lendo todas as coisas que ensinaram. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 251, VI, 4).

O bom estudioso deve ser humilde e manso, afastado totalmente das preocupações vãs e dos ilícitos das volúpias, diligente e constante, para que aprenda com prazer de todos, nunca presuma de sua ciência, fuja dos autores de doutrinas perversas como do veneno, aprenda a refletir longamente sobre alguma coisa antes de julgá-la, não queira aparecer douto, mas sê-lo, ame os ensinamentos aprendidos dos sábios e procure tê-los sempre diante dos olhos como espelho do seu próprio rosto. E se, por acaso, certas coisas mais obscuras não são admitidas por sua inteligência, o bom estudioso não prorrompa em impropérios, como se cresse que nada é bom a não ser aquilo que ele pode entender. Esta é a humildade da disciplina dos estudantes. (SÃO VÍTOR, 2007, III, 13, p. 159).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A forte presença de alguém responsável pela apresentação do mundo, em que a experiência de vida se coloca como um elemento-chave para indicar o caminho mais seguro, traz à mestria a propriedade do aconselhamento; não se trata somente da transferência de um saber adquirido sobre determinada ciência, mas de um saber vivido e experimentado, construído pelo tempo próprio de cada mestre. Lições de mestres que variam conforme cada propósito, mas que guardam entre si o interesse formativo do caráter, da conduta, da humildade na aula da tradição pastoral-cristã do conhecimento de si.

Dentre as diversas formas de mestria, a preocupação com a relação pedagógica que se estabelece no interior da aula traz à cena uma forte indagação, levantada por Santo Agostinho

(século IV), que é *se o homem pode ser chamado de mestre*. Essa questão será retomada quase dez séculos depois por São Tomás de Aquino. No Quadro 106, trago conjuntos de excertos de ambos os pensadores, em que é possível notar duas formas literárias, ou gêneros diversos, bem como duas concepções filosóficas distintas versando sobre o tema da mestria. Antes de adentrar nessa questão, no entanto, é importante compreender o método empregado por cada um dos autores.

Agostinho utiliza-se do método dialético<sup>172</sup>, que inicia por meio de uma pergunta (*quaestio*), por compreender que perguntar é “o método mais apropriado para a busca, cujo último objetivo é a compreensão da verdade”. (SANTOS, 2008, p. 15). *Que coisa te parece que queremos obter quando falamos?* é a pergunta disparadora de toda a discussão conduzida pelo mestre, num exercício que apela à razão de seu interlocutor, buscando a coerência do pensamento para chegar à verdade. De acordo com Santos (2008, p. 17), ao final desse processo, ou “ao término da busca e da *disputa*, desenvolvida com todos os instrumentos do raciocínio e da argumentação racional, penetramos no domínio da fé no que tange às últimas realidades filosóficas, tais como a vida feliz, a sabedoria, a ordem, Deus e a alma”. Pode-se perceber a forte presença socrático-platônica no pensamento de Santo Agostinho. É importante mencionar que Agostinho (assim como outros dois autores aqui estudados, Basílio de Cesareia e Clemente de Alexandria) era um filósofo da Patrística<sup>173</sup>, filosofia que buscava conciliar o Cristianismo com a filosofia greco-romana.

O método empregado por Tomás de Aquino é aquele adotado nas escolas, primeiramente, e, por fim, nas universidades medievais: o escolástico. Faz-se necessário apontar que Escolástica, no entanto, não está circunscrita a um método de ensino e de pensamento, mas também engloba um conjunto de doutrinas “literárias, filosóficas, jurídicas, médicas e teológicas, e mais outras científicas, que se elaboraram e corporificaram no ensino das escolas universitárias do século XII

<sup>172</sup> Segundo Agostinho, a dialética ensina a ensinar e ensina a aprender. Por meio dela, a razão mesma manifesta e descobre sua própria natureza, o que deseja e o que pode; e oferece à alma racional os meios para que se reconheça a si mesma: sua origem, seu valor ontológico e os princípios superiores a ela. A dialética corresponde, pois, à atividade da pura razão e, por seu método puramente racional que tão-só comporta operações estritamente lógicas, assegura o caráter científico das outras ciências ou disciplinas. Se a gramática e a retórica asseguram ao espírito certa habilidade literária, a dialética ensina a pensar, a extrair conclusões indiscutíveis a partir de princípios certos, a simplificar o que é complexo, a esclarecer o que é obscuro, a descobrir o erro distinguindo o verdadeiro do falso. Dirige-se à razão do interlocutor confirmando a coerência do pensamento e não busca, como a eloquência, comover as paixões da alma nem a sensibilidade da multidão. (SANTOS, 2008, p. 16).

<sup>173</sup> A filosofia Patrística, segundo Chauí (2000), decorre do empreendimento realizado pelos apóstolos Paulo e João e pelos primeiros Pais da Igreja, que buscava conciliar a religião cristã emergente com a tradição filosófica greco-romana, “pois somente com tal conciliação seria possível convencer os pagãos da nova verdade e convertê-los a ela. A Filosofia patrística liga-se, portanto, à tarefa religiosa da evangelização e à defesa da religião cristã contra os ataques teóricos e morais que recebia dos antigos. [...] A patrística foi obrigada a introduzir ideias desconhecidas para os filósofos greco-romanos: a ideia de criação do mundo, de pecado original, de Deus como trindade una, de encarnação e morte de Deus, de juízo final ou de fim dos tempos e ressurreição dos mortos, etc. Precisou também explicar como o mal pode existir no mundo, já que tudo foi criado por Deus, que é pura perfeição e bondade. Introduziu, sobretudo com Santo Agostinho e Boécio, a ideia de “homem interior”, isto é, da consciência moral e do livre-arbítrio, pelo qual o homem se torna responsável pela existência do mal no mundo. (CHAUI, 2000, p. 53).

ao XV”. (NUNES, 1979, p. 244). No que diz respeito ao método, a escolástica<sup>174</sup> tem como embasamento filosófico a dialética aristotélica, partindo da *lectio*, que consiste na leitura de obras, que a um só tempo servem de sustentação teórico-filosófica e de modelo – “Prisciano em gramática, Cícero em retórica, Aristóteles na dialética, etc”. (NUNES, 1979, p. 248) –, seguido da *questio* (questão), em que se dá o exame aprofundado do tema; passando à *quaestio disputata* (disputa), que consiste no aprofundamento das discussões e na colocação de objeções, por parte dos alunos; encerrando-se com a *determinatio* ou *conclusio*, que é a resolução da questão feita pelo professor. (NUNES, 1979; LE GOFF, 2016).

A escola medieval é principalmente, no seu período áureo, a escola superior, a universidade; utiliza autores especiais, trabalha com os seus textos prediletos. Assim, *auctoritas* em teologia é o ensinamento da Igreja, é o texto da Sagrada Escritura, são as obras dos Santos Padres e as Atas dos Concílios. Em filosofia, são as obras de Aristóteles, os livros de Boécio e de Santo Agostinho, etc. Na área do direito, a *auctoritas* são os livros do *Corpus Iuris Civilis*, e em medicina, as obras de Hipócrates e Galeno, dos médicos árabes e judeus. A *ratio*, por sua vez, vem a ser a razão humana, isto é, o uso constante do raciocínio, a prática da reflexão filosófica, a disposição do pensamento em argumentações silogísticas, o recurso à dialética, o gosto das discussões. Se o escolástico trabalha com textos e se ampara nas autoridades, ele confia igualmente no poder da razão, investiga as regras do pensamento racional e as aplica às suas investigações filosóficas e só admite uma conclusão depois de maduro exame, de acirradas discussões e de completa demonstração com o emprego de silogismos. (NUNES, 1979, p. 245-246).

São Tomás de Aquino, entre os anos de 1256 e 1259, como dito anteriormente, retoma a discussão lançada por Agostinho nas *Quaestiones Disputatae de Veritate*, defendendo que embora Deus seja o verdadeiro mestre, o homem também pode ensinar. Se Deus age “pelas causas segundas”, princípio tomasiano, como argumenta Camello (2000, p. 11), “Ele infunde o *lumen rationis* que leva o intelecto à apreensão certa dos princípios que possibilitam – ‘iluminam’ por sua vez - as conclusões”. Faitanin (2005, p. 4) aponta que, assim como o homem tem desejos corpóreos, como os “sabores dos alimentos e os deleites sensíveis” em virtude de sua natureza, também tem o desejo de “saborear os sabores dos alimentos e dos deleites espirituais, portanto, *saborear* [conhecer] algum bem espiritual. Este bem espiritual é o *conhecimento*. E este pode ser alcançado diretamente pela iluminação divina ou pelo esforço do estudo humano” (FAITANIN, 2005, p. 4), não obstante sempre necessite da intervenção divina. “O estudo leva consigo, pois, uma intensa aplicação da mente na consideração de algo, principalmente, para chegar a conhecê-lo”. (FAITANIN, 2005, p. 4).

No quadro de compreensão teológico da criação, Deus, ao criar o homem, dá-lhe a razão, “não apenas a potência de conhecer, mas a luz que, por dentro, atualiza essa potência com a verdade”. (CAMELLO, 2000, p. 17). O trabalho do mestre é provocar, por meio dos sinais, da

<sup>174</sup> Esse tema será retomado no capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula*.

linguagem, seu discípulo a raciocinar, a percorrer o “trajeto que vai do estado de virtualidade ao da atualização da inteligência. A atividade/atualidade do mestre induz a do discípulo. (CAMELLO, 2000, p. 17). Se todo aquele que ensina deve ensinar a verdade e a verdade é a luz da mente, portanto, ao iluminar a mente, o homem estará ensinando. É por meio da razão que o homem ensina a outro. Deus infunde a luz da razão, mas o homem ajuda com aquilo que propõe externamente, por meio de sinais, por isso o homem pode ser chamado de mestre.

#### Quadro 107: Quem pode ser chamado de mestre?

*Um só é o Mestre de todos*

XIV. Acaso os mestres declaram que se aprendam e guardem na memória os seus pensamentos, e não as mesmas disciplinas que pensam ensinar quando falam? Pois quem pode ser totalmente curioso que envie o seu filho à escola para saber o que pensa o mestre? Entretanto, quando tiverem explicado com palavras todas essas disciplinas que eles declaram ensinar, e as disciplinas da própria virtude e da sabedoria, então os que se dizem discípulos consideram consigo mesmos, se foram ditas coisas verdadeiras contemplando aquela verdade interior segundo as suas próprias forças. Então é quando aprendem. E quando tiverem descoberto interiormente que são verdadeiras as coisas que foram ditas, elogiarão seus mestres, ignorando que elogiam mais a homens instruídos que a mestres, se é que eles mesmos conhecem o que falam. Mas se enganam os homens ao chamar mestres aos que não o são, porque na maioria das vezes não existe nenhum intervalo de tempo entre o tempo da locução e o momento em que se trava conhecimento; uma vez que, após a exortação do que fala, os discípulos logo aprendem interiormente, julgam ter aprendido exteriormente daquele que ensinou (AGOSTINHO, 2008, p. 239-240).

46. Mas em outra ocasião, se Deus o permitir, trataremos de toda a utilidade das palavras que, se bem considerada, não é pequena. Por ora, adverti a ti que não atribuíssemos às palavras importância maior do que a necessária, para que não somente creiamos, mas também comecemos a compreender quão verdadeiramente está escrito sob a autoridade divina, que a ninguém chamemos de mestre na terra, porque o único mestre de todos está nos céus. Mas o que haja nos céus no-lo ensinará aquele que interiormente nos admoesta com sinais por intermédio dos homens para que, voltando para ele no interior, sejamos instruídos. Amá-lo e conhecê-lo é a vida feliz, que todos dizem que a procuram, mas poucos são os que se alegram de havê-la realmente encontrado. Mas agora eu gostaria que me dissesse o que pensas de tudo o que falei. Pois se conhecesses como verdadeiras as coisas que foram ditas, também dirias que as conheces, se interrogado sobre cada uma das sentenças. Vê, portanto, de quem aprendeste essas coisas; não foi de mim, a quem responderias tudo, se eu te perguntasse. Mas se não conheces que sejam verdadeiras, então não te ensinamos nem eu nem ele: eu, porque nunca posso ensinar; ele, porque ainda não podes aprender. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 239-240).

*Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus.*

Parece que só Deus ensina e pode ser dito mestre.

4. Ensinar não é outra coisa que causar a ciência em outrem. Ora, o sujeito da ciência é o intelecto; os sinais sensíveis pelos quais tão só parece que o homem possa ser ensinado, não chegam até a parte intelectual, mas permanecem na potência sensitiva. Por consequência, o homem não pode ser ensinado pelo homem.

[...]

8. Ademais, diz Agostinho no *Do Mestre*: “Só Deus tem a cátedra nos céus, e ele ensina internamente a verdade; outro homem está em relação à cátedra como o agricultor com relação à árvore”. O agricultor, com efeito, não é quem faz a árvore, mas seu cultivador. Logo, nem o homem pode ser dito dador da ciência, mas o que disponibiliza para a ciência (3).

9. Se o homem é verdadeiramente ensinante, convém que ensine a verdade. Ora, todo aquele que ensina a verdade, ilumina a mente, pois a verdade é a luz da mente. Logo, o homem iluminará a mente, se ensinar. Ora isso é falso, uma vez que Deus é "o que ilumina a todo homem que vem a este mundo" (Jo. I, 9). Logo não pode verdadeiramente ensinar a outro. (TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 52).

[...]

O processo, porém, da razão que chega ao conhecimento do desconhecido ao inventar, dá-se porque aplica os princípios comuns por si mesmos conhecidos a determinadas matérias, e daí caminha para determinadas conclusões, e dessas a outras; donde, segundo isso, se diz que alguém ensina a outrem, porque tal discurso da razão, que ele se faz por razão natural, expõe a outro por meio de sinais e assim a razão natural do discípulo,

através daquelas coisas a si propostas, como através de alguns instrumentos, chega ao conhecimento do desconhecido. Assim como se diz que o médico causa a saúde no doente com a operação da natureza, também se diz que o homem causa a ciência em outro, pela operação da razão natural desse: e isso é ensinar. Daí se diz que um homem ensina a outro e é mestre desse. E segundo isso diz o Filósofo nos [*Analíticos*] *Posteriores*, I [com. 51], que a demonstração é o silogismo que faz saber (13). (TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 57-58).

[...]

Dessa forma, o lume da razão pelo qual os princípios nos são conhecidos, foi posto em nós por Deus, como certa semelhança da verdade incriada que resulta em nós. Donde, como todo ensinamento humano não pode ter eficácia senão pela virtude daquele lume, consta que somente Deus ensina interior e principalmente, como a natureza interna e principalmente cura; de modo algum curar e ensinar é dito propriamente pelo modo supra mencionado.

PARA 4. Dos sinais sensíveis que são recebidos na potência sensitiva recebe o intelecto as intenções inteligíveis, das quais usa para produzir em si mesmo a ciência. A causa eficiente próxima, com efeito, da ciência não são os sinais, mas a razão que discorre dos princípios às conclusões, como foi dito no corpo do artigo.

[...]

PARA 8. Agostinho no livro *Do Mestre*, ao provar que só Deus ensina, não quer excluir que o homem ensine exteriormente, mas dizer que só Deus ensina interiormente.

PARA 9. Verdadeiramente pode-se dizer que o homem é verdadeiro mestre, e ensinando a verdade e iluminando a mente, não infundindo a luz à razão, mas ajudando a luz da razão para a perfeição da ciência, através daquelas coisas que propõe exteriormente. De acordo com isso, se diz em *Efésios* III, 8-9: "A mim, o mínimo entre todos os santos, foi dada esta graça...iluminar a todos sobre a dispensação do sacramento oculto pelos séculos em Deus". (TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 60).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Quer seja por meio do diálogo ou do debate, a matéria de estudo, ou a apresentação do mundo se dá por meio de um exercício de pensamento de uso da razão, em que através de uma pergunta provocadora, se vão construindo linhas de pensamento com base em argumentos fortemente embasados. Não se trata de um mero exercício retórico, mas de uma construção argumentativa que retoma as práticas filosóficas antigas. Cabe lembrar que o método escolástico, em que muita proximidade guarda com as atuais defesas de dissertações e teses acadêmicas, acontecia de forma oral, em que as discussões eram transcritas pelos estudantes e posteriormente publicadas. Ou seja, um caminho inverso ao praticado hoje, em que a pesquisa e todo o trabalho analítico e argumentativo ocorre na escritura do texto. Esse é um deslocamento importante ao pensarmos no tempo-atenção da aula. Importa mencionar que, embora o livro já fosse um instrumento comum de estudo e de consulta, a oralidade se manteve com muita vitalidade no interior do espaço áulico. Posto o alto custo de uma cópia manuscrita, as anotações daquilo que era ensinado pelo mestre e o que se discutia nas disputas requeriam extremada atenção, para o que o dito se pudesse materializar nos códices.

A prática pedagógica do diálogo e da disputa não ficará restrita ao âmbito medieval: essa tradição terá sua continuidade nos colégios jesuítas do século XVI, assim como a relação dialógica será fortemente defendida por Paulo Freire, quatro centúrias depois do empreendimento iniciado pela Companhia de Jesus, como será desenvolvido no próximo subcapítulo.



### 4.5.3 Do mestre da disciplina ao mestre que estimula a pesquisa e o esforço na aula da modernidade sólida

Conforme já abordado neste texto, nos séculos XV e XVI acontecem no continente europeu as revoltas pastorais a que Foucault (2008b) chamou de insurreições de conduta em que, a partir daquela última centúria, entra-se na “era das condutas, na era das direções, na era dos governos”. (FOUCAULT, 2008b, p. 309). Essas mudanças atravessam o espaço microfísico da aula: a ordem irá, paulatinamente, trazer às relações pedagógicas uma nova relação tempo-espaço, em que para cada movimento do corpo, haverá um exame detalhado para classificar se tal movimento é procedente e se está de acordo com a norma. O registro, dessa forma, será um importante aliado, um elemento de veridicção e comprovação, em que apenas a palavra do mestre já não bastará para ser plausível de aceitação.

Nessa nova ordem, que como dito, não ocorre de imediato, é necessário que seja explicitado o *como fazer*: o método será a grande bandeira erguida no terreno educacional desde então. “O ofício de ensinar”, como argumenta Ramos do Ó (2019, p. 158),

[...] o trabalho na sala de aula, tendeu a cumprir-se no propósito exclusivo de promover a convergência e a adequação à verdade única expressa no texto escolar; o professor passou a tomar a palavra para sublinhar a clareza, a coerência, a unidade interna e a consistência das matérias e dos argumentos expressos no texto. A própria avaliação de conhecimentos passaria a ser feita através de exames escritos – que suplantariam os exames e as demonstrações públicas orais –, absolutizando-se assim a relação de conformidade com os conteúdos. A cultura escolar universalizou-se com esta grande imposição, tornada natural – a de que se se escreve *tim-tim por tim-tim* o que se lê!

A arquitetura minuciosa da aula nas escolas da Companhia de Jesus consegue, a um só gesto, promover o continuum de práticas adotadas pelas escolas cristãs ao longo da Idade Média e do *modus parisienses*<sup>175</sup> e a inovação de um modelo pedagógico adequado às urgências modernas. Nesse contexto, a função do mestre é atravessada por outras atribuições, em que a disciplina<sup>176</sup> atua como um forte dispositivo de saber-poder.

As punições previstas pela Companhia de Jesus aos alunos de suas escolas, cerca de dez séculos depois da regra beneditina, é mais minuciosa do que fora essa última na centúria dos 500, prevendo punições que vão desde reprimendas públicas até *correções* corporais, concluindo com a expulsão das escolas, caso a falta fosse deveras grave ou as punições anteriores não tivessem surtido efeito na conduta do aluno. Uma vez expulso, ao aluno não seria permitida readmissão em qualquer das escolas da Ordem. Nas escolas jesuítas, o controle da disciplina, com a aplicação de penas, abstinências e castigos já não se restringe ao abade: cria-se um conjunto hierárquico de controle.

<sup>175</sup> Retomarei essa questão no Capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula*.

<sup>176</sup> Discuto com maior profundidade a disciplina no Capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula*.

As *Regras do Prefeito de estudos inferiores (ginasiais)* preveem a nomeação de um aluno *Censor ou pretor* em cada classe. A ele caberia aplicar algumas penas aos colegas, bem como controlar a movimentação de seus companheiros pelo espaço escolar e a frequência diária de cada estudante. Como forma de torná-lo mais respeitado pelos condiscípulos deveria receber algum tipo de privilégio que o distinguisse dos demais. Além disso, aos alunos externos à Companhia, nomeava-se um Corretor, alguém não pertencente à Ordem para que aplicasse determinadas penas àqueles a cujas boas palavras ou exortações porventura não tivessem surtido efeito. Caso não fosse possível, um outro estudante seria responsável por essa tarefa.

Outro aspecto importante nesse controle disciplinar diz respeito ao castigo escrito: não se recomendam que os professores apliquem as punições físicas, ficando essa tarefa àqueles profissionais designados para tal e preferencialmente exteriores à escola. Mais ainda, a Regra recomenda que o castigo físico seja substituído pelo exercício literário: *por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia*. Essa forma de castigo disciplinar se inscreve não somente no corpo, mas principalmente na alma do aluno: com o propósito de “reduzir os desvios”, como argumenta Foucault (2004, p. 150), a pena é corretiva; “os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido”. (FOUCAULT, 2004, p. 150). Os excertos do Quadro 108 dão testemunho do detalhamento do controle das condutas, algo que resulta de experiências desenvolvidas no correr de centenas de anos nas aulas das escolas e mosteiros católicos. Há um importante deslocamento da condução das condutas na aula da tradição pastoral-cristã para a da modernidade sólida: se antes o castigo operava diretamente sobre o corpo, aqui se vê o exercício, ele mesmo, em sua repetição a eficiência máxima de controle, funcionando como um importante “elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, [que] não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar”. (FOUCAULT, 2004, p. 137).

Na *Didática Magna* (1631), Comenius defende a aplicação da disciplina e do uso de corretivos corporais. As tentações provocadas por Satanás (Quadro 108), cujo apelo insistente ao pecado manifestam a continuidade do pensamento cristão, aliadas à crença comeniana de natureza humana ruim, farão com que a forte disciplina se constitua num capital recurso para impedir a *passagem do mal*. A disciplina perspectivada por Comenius na *Didática Magna*, consiste em repreensões, castigos e pancadas, mas sempre imediatamente após o fato, a fim de que seja sufocado ou, de preferência, extirpado. Nas escolas, a disciplina deve ser empregada com severidade em razão dos costumes, não do estudo que, se for ensinado *com bom método, são delícias e atrativos para a inteligência humana*. O método, pois, se eficaz, será capaz de promover o fim último do ensino, que é a aprendizagem do aluno. Portanto, a disciplina volta-se às condutas, e o mestre,

a um só tempo, é aquele capaz de empregar bem o método e zelar pelo comportamento adequado de seus estudantes.

No último excerto do Quadro 108, Comenius coloca a atenção junto à vigilância disciplinar, apontando os graus da disciplina, em que o primeiro consiste na *atenção contínua*, numa vigilância ininterrupta, visto que as crianças não *oferecem uma confiança segura*. O segundo grau consiste na *repreensão* e, por fim, o *castigo*. Comenius ressalta que as penas disciplinares sejam, porém, *aplicadas com prudência*, para que os alunos punidos se tornem *mais desejosos de tudo fazerem com a maior seriedade*. Tem-se aí um desenho minuciosa de técnicas que tornar-se-á cada vez mais nítido, que “definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro”. (FOUCAULT, 2004, p. 120).

#### Quadro 108: O mestre da disciplina e da punição

37. *Censor ou pretor*. - Segundo o costume de diferentes regiões, nomeie em cada classe um censor público, ou, se não soar bem o nome de censor, um decurião chefe ou um pretor e para que seja mais respeitado pelos condiscípulos deverá ser distinguido com algum privilégio e terá o direito de impor com a aprovação do mestre, algumas penas menores aos companheiros. Será ainda seu ofício, observar se algum discípulo passeia pelo antes do sinal, se entra em outra aula, ou deixa a própria aula ou lugar. Leve também ao conhecimento do Prefeito os que faltam cada dia; se alguém que não é estudante entrou na aula; enfim qualquer falta cometida em aula, na ausência ou em presença do professor. (FRANCA, 2019, p. 135-136).

38. *Corretor*. - Por causa dos que faltarem ou na aplicação ou em pontos relativos aos bons costumes a aos quais não bastarem as boas palavras e exortações, nomeie-se um Corretor, que não seja da Companhia. Onde não for possível, excogite-se um modo que permita castigá-los por meio de algum estudante ou de maneira conveniente. Por faltas, porém, cometidas em casa, não sejam punidos em aula a não ser raras vezes e por motivo bem grave. (FRANCA, 2019, p. 136).

39. *Os que recusam a correção*. - Os que não aceitarem as correções corporais ou sejam a elas constrangidos, se possível, ou se isso não puder ser convenientemente, corno no caso dos mais crescidos sejam afastados do nosso Colégio, avisando-se previamente o Reitor. Do mesmo modo se proceda com os que faltam frequentemente às aulas. (FRANCA, 2019, p. 136).

40. *Eliminação do Colégio*. - O aluno para o qual não forem suficientes nem as palavras nem a ação do Corretor e não der esperança de emenda e for de escândalo aos outros, melhor é eliminá-lo do colégio do que conservá-lo onde para ele há pouco proveito e para os outros pode haver prejuízo. Deixe-se, porém, a decisão a critério do Reitor, para que em tudo se proceda, como é de razão, para a glória e serviço de Deus. (FRANCA, 2019, p. 136).

41. *Punições*. - Se acontecesse algum caso em que a expulsão do colégio não parecesse reparação suficiente do escândalo dado, leve ao conhecimento do Reitor para que este veja que providência convenha ainda tomar. Na medida do possível, porém, proceda-se com espírito de doçura, conservando a paz e a caridade com todos. (FRANCA, 2019, p. 136).

42. *Readmissão no colégio*. - Não sejam readmitidos nos nossos colégios os que dele foram uma vez expulsos, ou, sem justa causa, espontaneamente se retiraram, sem antes consultar o Reitor, que julgará o que for conveniente. (FRANCA, 2019, p. 136).

39. *Cuidado da disciplina*. - Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. O principal cuidado do professor seja, portanto, que os alunos não só observem tudo quanto se encontra nas suas regras, mas sigam todas as prescrições relativas aos estudos: o que obterá melhor com a esperança da honra e da recompensa e o temor da desonra do que por meio de castigos físicos. (FRANCA, 2019, p. 148).

40. *Modo de castigar*. Não seja precipitado no castigar nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor) mas abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia; ao Prefeito deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam aceitar os castigos físicos (1832; a correção) principalmente se forem mais crescidos (Const. p. IV, c. 7, n. 2 D). (FRANCA, 2019, p. 148).

7. *Recurso ao corretor*. – Entendam que, em tudo quanto se refere ao estudo e à disciplina, se forem ineficientes as ordens e os avisos, recorrerão os Professores ao corretor para puni-los. Os que recusarem aceitar o castigo, ou não derem esperança de emenda ou incomodaremos colegas e com o seu exemplo lhes forem prejudiciais, saibam que serão despedidos dos nossos colégios. (FRANCA, 2019, p. 172).

E porque é quase impossível ter tal clarividência que se impeça que qualquer bocadinho de mal se insinue entre as crianças, é necessária a disciplina para fazer barreira aos maus costumes. Efectivamente, o nosso inimigo, Satanás, não só nos vigia enquanto dormimos, mas também quando estamos acordados e semeamos a boa semente nos campos da inteligência, para aí espalhar a sua cizânia; e enfim, a nossa própria natureza corrupta espreita furtivamente, aqui e além, de modo que é necessário impedir a passagem do mal com a força. Impede-se a passagem do mal com a disciplina, isto é, com repreensões e castigos, com palavras e com vergastadas, segundo os casos, mas sempre quando o fato ainda está fresco, a fim de que a planta do vício seja sufocada imediatamente apenas desponta, ou melhor, se possível, seja arrancada. Portanto, nas escolas, a disciplina deve ser severa, não tanto por causa das letras (as quais, ensinadas com um bom método, são delícias e atractivos para a inteligência humana), como por causa dos costumes. (COMÊNIO, 2015, p. 351).

Os graus da disciplina são os seguintes: primeiro, uma *atenção contínua*. Efectivamente, como a diligência e a inocência das crianças nunca nos oferecem uma confiança segura (são filhos de Adão), é necessário acompanhá-las com os olhos, para qualquer parte que se voltem. Em segundo lugar, a repreensão, com a qual se chamam ao caminho da razão e da obediência aqueles que exorbitam. Finalmente, o castigo, se recusam obedecer aos sinais de repreensão e às advertências. Mas todas estas penas disciplinares devem ser aplicadas com prudência, e sem outro fim que não seja tornar todos os alunos punidos mais desejosos de tudo fazerem com a maior seriedade. (COMÊNIO, 2015, p. 461).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O controle sobre o corpo e sobre o saber esboça toda uma tecnologia que não se dá de súbito, tampouco se desprenderá do ofício docente na aula até tempos bem recentes: a atenção contínua expressa o olhar desconfiado do mestre para com o aluno, numa vigília constante para com aqueles seres que não inspiram confiança. A repreensão é o segundo passo para que o mestre consiga colocar seu aluno no caminho da razão e da obediência, recorrendo ao castigo se a repreensão não surtir efeito.

Contra essas práticas disciplinares Rousseau, na centúria seguinte à de Comenius, irá se insurgir em *Emílio*: para ele, a disciplina e os castigos físicos têm um outro entendimento. Por acreditar na pureza humana corrompida pela cultura, o filósofo defende que contra o aluno não se deve infligir qualquer punição, pois por ser *desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação*. A fé de Rousseau “na capacidade humana implica uma nova postura diante do processo educativo”. (STRECK, 2008, p. 23). Essa postura não se volta mais para a organização do “conhecimento de forma a se adaptar melhor à mente da criança, como era a preocupação em Comenius ou Locke. Também não faz mais sentido estabelecer regras detalhadas como na *Ratio Studiorum* dos jesuítas. A própria criança é colocada

como critério e como medida do aprender”. (STRECK, 2008, p. 23). A criança é também colocada como objeto de estudo: os movimentos, os choros, as birras, tudo é minuciosamente trazido ao palco do projeto pedagógico rousseauinino, para o qual os ideais de liberdade e igualdade são centrais. Segundo Wendt e Dalbosco (2012, p. 238),

[...] ao justificar o princípio básico da educação natural de respeito ao mundo da criança, isto é, de respeito a sua condição biológica, cognitiva e intelectual, nas quais a criança se encontra, Rousseau antecipa, ao seu próprio modo e estilo, um pilar da pedagogia contemporânea, qual seja, o de tomar as potencialidades da criança, considerando suas capacidades e o seu modo de ação, como ponto de partida do processo pedagógico.

Conforme os excertos do Quadro 109, Rousseau caracteriza a infância como a idade da alegria, momento da vida que deveria ser aproveitado para brincar, explorar o mundo, criar cenários e situações imaginárias. No entanto, a prática que Rousseau vê com relação à educação das crianças de seu tempo vai de encontro a tudo isso. A crítica, portanto, que faz às punições, castigos físicos e à toda espécie de tortura infligida contra a criança é bastante contundente: *Quem sabe quantas crianças morrem vítimas de extravagante sabedoria de um pai ou de um mestre? Felizes por escaparem à crueldade destes, a única vantagem que tiram dos males a elas impostos é a de morrerem sem saudade da vida, da qual só conheceram os tormentos.* Claro está que a crítica lançada por Rousseau à educação tem um alcance maior do que os aspectos pedagógicos empreendidos no século XVIII: é da própria infância que está a falar, uma infância que tem na natureza sua correspondência. A infância orquestrada por Rousseau é “descrita por fases da vida interpretadas à luz de características hipotéticas – será uma conjectura. Ou seja: o ‘menino Emílio’ integra um relato lógico e explicativo do desenvolvimento das pessoas em seu primeiro quartel de vida. A infância tem etapas, articuladas umas às outras” (BOTO, 2010, p. 210), com características próprias. Dessa forma, Rousseau compreende que a educação deve ser negativa, em que o mestre não deve ensinar a virtude, tampouco a verdade, mas preservar coração e espírito de seu aluno do vício e do erro, conforme o quarto excerto no Quadro 109.

Kant, contemporâneo de Rousseau, defende que os castigos físicos devem ser empregados somente quando as penas morais não são eficazes. No entanto, ele adverte que *quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter.* Daí a importância da punição física na infância, quando a criança ainda não tem condições de discernimento. Embora Kant, assim como Comenius, atribua importância à força disciplinar, com aplicação de reprimendas e castigos físicos, não há, nem na extensa obra de Comenius, tampouco no opúsculo de Kant, o requinte do detalhamento encontrado na *Ratio Studiorum* sobre tal questão.

Para Kant (1724-1804) a moralidade é o fim específico da educação, por conseguinte, cabe a ela transformar a selvageria ou animalidade em humanidade com o uso da razão e por meio da disciplina, pois é essa última a que “impede ao homem de desviar-se da humanidade, através das

suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, conte-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido”. (KANT, 1999 [1786], p. 12, 442). Para tal, a intervenção adulta, ou das gerações anteriores, é de fundamental importância no pensamento pedagógico kantiano. O homem é o único ser ou criatura que deve ser educado. “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. (KANT, 1999 [1786], p. 11, 441). Conforme aponta Noguera-Ramirez (2011, p. 153), é a própria natureza que fornecerá “os instrumentos para a educação (para o governo): essa é a verdadeira educação. Educação natural que é claramente uma educação biopolítica, pois não busca só preservar as crianças mas também fazer com que vivam”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 153).

#### Quadro 109: Dois mestres, duas propostas

A idade da alegria passa em meio aos choros, aos castigos, às ameaças, à escravidão. Atormenta-se o infeliz para seu bem; e não se vê a morte que se chama e que vai alcançá-lo em meio a essas tristes precauções. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas de extravagante sabedoria de um pai ou de um mestre? Felizes por escaparem à crueldade destes, a única vantagem que tiram dos males a elas impostos é a de morrerem sem saudade da vida, da qual só conheceram os tormentos. (ROUSSEAU, 1979, p. 49).

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe infligais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação. (ROUSSEAU, 1979, p. 62).

Já disse bastante para dar a entender que não se deve nunca infligir à criança o castigo como castigo e que este deve ocorrer-lhe como consequência natural de sua má ação. Assim não declamareis nunca contra a mentira, não a punireis precisamente por ter mentido; mas fareis com que os maus resultados da mentira, como o de não ser acreditado quando se diz a verdade, o de ser acusado do mal que não se fez, se acumulem, por mais que o queira negar, sobre sua cabeça quando mentiu. Mas expliquemos o que é mentir para as crianças. (ROUSSEAU, 1979, p. 70-71).

A educação primeira deve portanto ser puramente negativa. Ela consiste, não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro. Se pudésseis conduzir vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos, sem que ele soubesse distinguir sua mão direita de sua mão esquerda, logo às vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão. Sem preconceitos, sem hábitos, nada teria ele em si que pudesse contrariar o resultado de vossos cuidados. Logo ele se tornaria, em vossas mãos, o mais sensato dos homens; e começando por nada fazer, teris feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1979, p. 63).

As punições físicas consistem em recusar à criança o que ela deseja ou aplicar castigos. A primeira se assemelha à punição moral, e é negativa. As outras devem ser usadas com precaução, para que não gerem disposição servil (*indoles servilis*). Não convém recompensar as crianças, pois isso as torna interesseiras e gera nelas a disposição de mercenário (*indoles mercennaria*). (KANT, 1999, p. 79).

Além disso, a obediência é ou da *criança* ou do *adolescente*. Acontecendo a desobediência, segue a punição. Esta é ou de fato *natural*, como seria a doença, que o próprio homem contrai – por exemplo, quando a criança fica doente, porque come demais –; esse tipo de punição é o melhor, porque o ser humano a recebe não só na infância, mas durante toda a vida. Ou, então, é punição *artificial*. A inclinação a ser estimada e amado é um expediente seguro para tornar duráveis as punições. Os castigos físicos devem ser empregados somente como complemento à insuficiência das penas morais. Quando as penas morais deixaram de ter eficácia, e se recorre aos castigos físicos, então, não se consegue mais formar um bom caráter. Mas, no início, a coação física deve suprir a falta de reflexão da criança. (KANT, 1999, p. 79-80).

Igualmente não cabe procurar a causar vergonha nas crianças, mas esperar a adolescência. De fato, só pode haver tal sentimento quando o conceito de honra já lançou raízes. (KANT, 1999, p. 81).

As punições podem ser divididas em *negativas* e *positivas*. As primeiras se aplicariam à preguiça ou à imoralidade, por exemplo, à mentira, à indocilidade, à insociabilidade. As penas positivas são reservadas à malvadeza. Antes de mais nada, urge não se ter rancor das crianças. (KANT, 1999, p. 82).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Da defesa rousseuniana de uma infância ativa e de um mestre que não deve aplicar castigo à proposta de Kant, em que a punição é um expediente necessário para a formação do caráter da criança, Herbart, no século seguinte, trará uma outra faceta à relação pedagógica que se estabelece entre o mestre e o aluno, que é o *amor*. Segundo Dalbosco (2018, p. 1143), “do argumento de Herbart sobre o amor é possível extrair um duplo papel pedagógico: por um lado, o amor impulsiona e intensifica a orientação intelectual que o educador precisa exercer na formação do educando; por outro, auxilia na compreensão das necessidades da criança”. O amor, dessa forma permeia o tensionamento entre “as necessidades da criança e os cuidados do adulto”. (DALBOSCO, 2018, p. 1143). Essa ideia será retomada na segunda metade do século XX por Hannah Arendt (2016) em seu famoso texto *A crise na Educação*, publicado em 1958, quando argumenta que a educação diz respeito ao amor e à responsabilidade para com o mundo e as novas gerações; um “vínculo da alma”, como refere Françoise Waquet (2010, p. 139) e que Masschelein e Simons (2014) se referirão como o mestre *amateur*. Esse vínculo, diz Herbart (2003), é de extrema importância para a construção da disposição e contribuirá tanto para o interesse como para o conhecimento, conforme o Quadro 110. O interesse<sup>177</sup> pedagógico é, para Herbart, uma expressão do interesse pelo mundo e pela humanidade, e o ensino congrega todos os objetos desse interesse nas novas gerações; *o seio do futuro*. O interesse a que se refere Herbart atravessa o mestre e é capaz de afetar o aluno; é um interesse pela matéria, pelo mundo, capaz de trazer à vida matéria morta: *personagens ausentes, históricas e poéticas têm de receber vida, da vida do professor*. Conforme dito anteriormente, essa ideia está muito aproximada daquela trazida por Masschelein e Simons (2014, p 48) quando se referem ao professor *amateur*.

Esse entusiasmo, literalmente, tem a capacidade de dar uma voz ao objeto de estudo ou prática, seja ele matemática, linguagem, madeira ou estampas. Dessa maneira, é bem-sucedido em colocar os alunos em contato com o a matéria e permitir que percam a noção do tempo; isto é, consegue tirá-los do tempo comum e trazê-los a um ponto no presente onde sua atenção é exigida – uma *presença no presente*, pode-se dizer. Esse entusiasmo, essa apropriação de uma relação específica com a matéria, está ligada ao fato de que a matéria é tornada livre, torna-se liberada, é separada de seu uso pretendido e pode, assim, tornar-se um objeto de estudo ou de exercício, tanto para o professor quanto para o aluno.

<sup>177</sup> Esse interesse a que se refere Herbart não é o mesmo compreendido na aula das práticas pedagógicas inovadoras; ao contrário, o que Herbart toma por interesse está muito próximo daquilo a que refiro por tempo-atenção.

Nesse quadro, o interesse herbartiano é aquilo a que chamo de tempo-atenção, em que professor e aluno, mestre e discípulo, gozam de *grande e selecta companhia*. Uma companhia que não exime do mestre sua responsabilidade de apresentação de mundo e de condução das condutas. Não se trata aqui de um companheirismo que coloca professor e aluno lado a lado nas “descobertas”, também não se trata de um professor gestor das aprendizagens do aluno. Esta relação é permeada pela relação amorosa para com o mundo, com a matéria de estudo.

#### Quadro 110: Mestre *amateur*

De igual modo, também não podem satisfazer os resultados do simples convívio. Falta demasiado para que o interesse se transforme em espírito de convívio. As pessoas olham-se, observam-se e experimentam-se. As crianças precisam umas das outras nos seus jogos, ao mesmo tempo que se incomodam umas às outras. A própria benevolência e o amor de um lado não garantem sentimentos idênticos da outra parte. Com o serviço que se presta não é possível transmitir amor: favores feitos sem qualquer preocupação levam ao prazer e o prazer leva a desejar cada vez mais, mas não à gratidão. Isto aplica-se ao convívio das crianças entre si e das crianças para com os adultos. O Educador que procurar conquistar amor perceberá que assim é. Aos favores há que acrescentar qualquer coisa que determine a compreensão dos mesmos. O sentimento tem de se *apresentar* de modo a estimular, de forma concordante, o próprio sentimento da criança. Esta apresentação entra na esfera do ensino; mesmo as aulas específicas, em que ninguém vai incluir, claro está, esta apresentação do sentimento próprio, são, todavia, extremamente importantes como preparação para a disposição, não devendo contribuir menos para o interesse do que para o conhecimento. (HERBART, 2003, p. 80).

O interesse pedagógico é apenas uma manifestação de todo o nosso interesse pelo mundo e pelos homens, e o ensino concentra todos os objectos deste interesse – precisamente em direcção ao ponto onde se refugiam, por fim, as nossas tímidas esperanças — no seio da juventude que é o seio do futuro. Fora disto, o ensino é certamente vazio e sem qualquer significado. Que ninguém diga que educa de alma e coração! São apenas palavras vãs. Ou não têm *nada* a realizar através da educação, ou então *a parte maior da sua consciência* orienta-se para o que transmite ao jovem, tornando-lhe acessível, ou ainda para a expectativa daquilo que, para além dos fenómenos até agora manifestados pela nossa espécie, a humanidade mais cuidadosamente preparada fora capaz de realizar. Nesse caso, porém, brotará de *todo o coração* uma *plenitude* de ensino, que se pode comparar à plenitude da experiência. Nesse caso, a alma dá também liberdade de movimentos ao ouvinte. Nas vestes amplas de um tal ensino há lugar suficiente para mil pensamentos secundários, sem que o essencial perca parte da sua forma pura. O próprio educador torna-se para o educando um objecto igualmente rico e como que directo da experiência. Estabelece-se no discurso da aula um convívio mútuo, no qual se contém, pelo menos, o pressentimento do convívio com grandes homens do passado ou com os caracteres límpidos traçados pelos poetas. Personagens ausentes, históricas e poéticas têm de receber vida, da vida do professor. Ele que comece: em breve também o jovem e a criança contribuirão com a sua fantasia e gozarão ambos frequentemente de grande e selecta companhia, sem que, para tal, precisem de um terceiro. (HERBART, 2003, p. 81-82).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se a proposta educacional de Herbart coloca a *atitude interessada* na centralidade da aula, John Dewey (século XX) colocará a experiência. É importante esclarecer que, assim como o conceito de interesse herbartiano não é o mesmo que temos hoje, a experiência para Dewey não se dá de qualquer maneira: para ele, não se trata de conduzir a experiência do aluno – o que por si já descaracterizaria a própria experiência compreendida como tal, mas também não significa o abandono do aluno à sua própria sorte. Essa é a responsabilidade do adulto em conduzir a experiência da criança ou do jovem sem impor sua própria e desprezar a do aluno, mas de estar atento aos movimentos que esse esboça. Isso significa acompanhar, atentamente, as tendências que



vão se formando no decorrer do processo, utilizando as circunstâncias físicas e sociais para que possa tomar delas aquilo que favorecerá para a construção de experiências *saudáveis e válidas*. Daí a dificuldade apontada por Dewey na formação baseada na experiência; muito mais difícil do que as práticas pedagógicas a que chama de tradicionais, pautadas por percursos previamente definidos pelo professor, conforme os excertos do quadro 111. Saliento, mais uma vez, a forte preocupação com a formação, que é presente na aula ao longo dos séculos desde Platão até o século XX, sofrendo um grande deslocamento na atualidade, na aula das práticas pedagógicas inovadoras.

#### Quadro 111: O mestre do cuidado, uma questão de responsabilidade

Abster-se de levar em conta a força de movimento de uma experiência, de modo a poder julgá-la e dirigi-la, dentro do sentido de sua marcha, é ser desleal ao próprio princípio de experiência. A deslealdade manifesta-se de dois modos. O educador desconhece, primeiro, a própria compreensão que deve ter adquirido de sua própria passada experiência. Depois é infiel também ao fato de que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação. A pessoa amadurecida, para pôr o problema em termos morais, não tem o direito de recusar ao jovem, em dadas ocasiões, a capacidade de simpatia e compreensão que sua própria experiência lhe tenha dado. (DEWEY, 1976, p. 29-30).

Devemos, portanto, esclarecer o modo por que o adulto pode exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo. Por outro lado, é sua missão estar alertado para ver que atitudes e tendências habituais se estão formando. Neste sentido, deve, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Deve, além disto, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habilita a ter uma idéia do que vai pela mente dos que estão aprendendo. Emre outras cousas, é a necessidade de tais qualidades em pais e mestres que torna um sistema de educação baseado em experiência de vida algo de mais difícil de se conduzir com êxito do que o dos velhos padrões da educação tradicional. (DEWEY, 1976, p. 31).

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. (DEWEY, 1976, p. 32).

Quando se afirma que as condições objetivas são as que estão dentro do poder do educador de ordenar e regular, está claro que isto subentende que lhe cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida. (DEWEY, 1976, p. 38-39).

O ofício do professor é velar por que seja aproveitada a oportunidade. Desde que a liberdade está nas operações de observação inteligente, de busca das informações e de julgamento lúcido para a formação do propósito, a direção dada pelo professor para o exercício da inteligência do aluno é auxílio à liberdade e não restrição. Vemos, algumas vezes, o mestre receoso de sequer fazer 'sugestões aos membros de um grupo sobre o que devem fazer. Tenho sabido de casos em que as crianças são rodeadas de objetos e materiais e, então, deixadas inteiramente sobre si mesmas, como professor temeroso de que mesmo sugestões sobre o que se pode fazer com o material sejam violação da liberdade. Por que, então, dar-lhes o material, se o mesmo pode constituir, de um modo ou outro, fonte de sugestão? O importante, contudo, é o fato de que a sugestão que irá levar os alunos à ação virá, em qualquer caso, de alguma parte. É impossível compreender porque a sugestão de alguém com maior experiência e mais larga visão (o mestre) não seja, pelo menos, tão válida quanto a sugestão provida de fonte mais ou menos accidental. (DEWEY, 1976, p. 70-71).

É possível, sem dúvida, abusar-se do ofício e forçar a atividade dos jovens por caminhos que exprimem antes propósitos do professor que dos alunos. Mas o meio de evitar este perigo não é a completa retirada do adulto. O meio é, primeiro, estar o professor a par, pela observação e estudo inteligente, das capacidades, necessidades e experiências passadas dos que vão estudar, e, segundo, permitir que a sugestão feita se desenvolva em plano e projeto por meio de sugestões adicionais trazidas pelos membros do grupo e por eles organizadas em um

todo. O plano será, então, resultado de um esforço de cooperação e não algo de imposto. A sugestão do professor não é um molde para fundir um produto, mas ponto de partida para ser continuado e se transformar em plano pela contribuição que lhe trarão todos que se acham empenhados no processo de aprendizagem. O desenvolvimento se fará por meio de um dar e receber recíprocos, o professor recebendo mas não tendo medo de dar também. O essencial é que o propósito cresça e torne forma por meio do processo de comunicação e inteligência social. (DEWEY, 1976, p. 71-72).

Por outro lado, se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para quê e para onde se move ela. A maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. (DEWEY, 1976, p. 29).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O cuidado com a condução das condutas e a apresentação de mundo proposto por Dewey no que diz respeito a considerar a experiência do aluno sem, contudo, deixar de acompanhar em que direção está se encaminhando, evidencia a importância do papel do mestre, professor ou educador. Nesse aspecto, Paulo Freire, guardadas as distâncias filosóficas que o separam do pensamento de Dewey, também atribui grande importância ao papel do educador<sup>178</sup> na relação pedagógica. Para Freire, ninguém educa a ninguém, assim como ninguém educa a si mesmo: o que ocorre é uma comunhão entre os homens, mediatizados pelos objetos cognoscíveis do mundo. Isso, para Freire, difere do que é praticado na aula bancária, em que o mestre, o educador é aquele que detém tais objetos e deposita nos seus alunos, ou educandos, numa relação de passividade por parte desses. Nessa aula perspectivada por Freire, professores e alunos, mestres e discípulos, educadores e educandos<sup>179</sup> são ambos aprendentes. Daí a importância do diálogo, pois é na relação dialógica de encontro entre a cognoscibilidade do educador e do educando em que ambos exercerão seu papel de investigadores críticos, pensando a si e ao mundo criticamente. Segundo Muraro (2013, p. 817), Dewey, em *Democracia e Educação*, evidenciou sua crença de que a democracia “depende de uma educação que desenvolva o hábito do pensamento reflexivo sobre os problemas da experiência. O pensar reflexivo é, para Dewey, condição de possibilidade da vida democrática. Freire condiciona a sua concepção de democracia ao exame dos problemas comuns”.

#### Quadro 112: Ninguém ensina ninguém

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39).

<sup>178</sup> Utilizo aqui a terminologia empregada por Freire.

<sup>179</sup> Coloco essa terminologia para chamar a atenção para a mudança, que não se refere somente à linguagem, mas ao pensamento que se vai modificando, ao longo da história, na própria conceitualização dessa relação pedagógica de apresentação de mundo e de condução das condutas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39).

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1987, p. 40).

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham. (FREIRE, 1987, p. 41).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A crítica freireana à educação tradicional, ou bancária, portanto, pauta-se na ideia de que há a transferência de *quem tem para quem não tem* conhecimento, como se esse último fosse desprovido de experiências próprias ou que tais experiências não significam nada, não tivessem *valor*. Essa crítica se estende à toda maquinaria disciplinar, que ordena, classifica e enquadra os alunos num mundo previamente organizado e sobre o qual não se ensaia qualquer gesto de mudança. Os sujeitos se tornam, dessa forma, objetos coisificados num mundo já pronto e estratificado. É importante ressaltar que toda a crítica freiriana não se dá de maneira isolada, mas integra um conjunto de teorias que herdaram do “ethos kantiano da crítica permanente”, conforme Veiga-Neto (2002b, p. 204), e que chega ao terreno da Pedagogia, especialmente, por meio da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, levando a diversos resultados, em que o autor destaca dois: as Teorias Críticas do Currículo e a Pedagogia da Libertação. O primeiro, diz Veiga-Neto (2002b, p. 204), é o “desencanto ou até a desconfiança, em relação ao papel libertador da escola”; o segundo se dá “num certo contraponto ao desencanto, um otimismo decorrente do entendimento de que a escola é o locus privilegiado para formar a consciência crítica capaz de arrancar o homem para fora da caverna” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 204), da qual Paulo Freire é expoente.

Se o papel do professor aparece na obra de Freire com bastante nitidez, o mesmo não ocorre na obra de Dewey (BIESTA, 2018). Segundo Gert Biesta (2018, p. 27) o interesse de Dewey está mais voltado para a “‘qualidade’ educativa – ou formativa – da cultura e da sociedade do que na dinâmica e em complexidades das relações entre educadores e educandos”. Daí resulta certa dificuldade em obter na obra de Dewey algo mais preciso “sobre o papel, a posição e o trabalho do professor”. (BIESTA, 2018, p. 27). A perspectiva deweyniana de forte crítica à transmissão de conhecimento irá permear o movimento escolanovista que se dá no cenário educacional brasileiro na década de 1930, com os pioneiros da Escola Nova, em que Anísio Teixeira desponta como uma das vozes marcantes. Inés Dussel (2009) buscou rastros das críticas à transmissão da tradição, tributária do currículo humanista. Segundo a autora, Walter Benjamin, na publicação em uma revista estudantil de 1912 do texto *La reforma escolar*, um movimento cultural, quando da

efervescência do movimento reformador escolanovista, argumentava que “a escola é a instituição que custodia e apresenta à humanidade suas aquisições’ (BENJAMIN, 2007, p.16). Essa ideia de custódia, arcontes-guardião da memória, é uma noção poderosa que estruturou a ação de muitos educadores, a ponto de convertê-los em vigias ou carcereiros do saber”. (DUSSEL, 2009, p. 354).

A relação mestre-discípulo vai se modificando no decorrer dos séculos na aula ocidental: de um mestre conselheiro, do exemplo e da partilha na tradição greco-romana do cuidado de si a um mestre da obediência no início da modernidade sólida, muitas composições atravessam o tempo-atenção da aula, promovendo efeitos diversos nos modos de subjetivação nesse espaço microfísico de encontro com o outro e com a matéria. Há, no entanto, algo em comum, uma regularidade que permeia o papel do mestre, que é de ser responsável pela apresentação do mundo – a matéria de estudo, o conhecimento a ser produzido, o que deve ou não deve ser ensinado e a maneira como isso será feito – e a condução das condutas, que é a forma como o mestre irá conduzir o cuidado que o aluno deverá ter consigo próprio, sua conduta, seu comportamento, suas relações, seu modo de viver e de existir no mundo. Essa é uma questão importante no processo formativo das crianças e jovens que habitam o espaço áulico. A crítica, pois, empreendida por um conjunto de pensadores, guardadas suas divergências teórico-filosóficas, à transferência de conhecimento diz de uma concepção de infância e de relação pedagógica que busca romper com uma tradição livresca em que o aluno é percebido como um repositório. Vemos isso já em Rousseau, tendo sua evidência mais forte a partir do movimento escolanovista<sup>180</sup>. A responsabilidade, pois, do mestre na apresentação do mundo e na condução das condutas, apontada como uma regularidade na aula da modernidade sólida, pode ser percebida nos excertos do quadro que segue.

#### Quadro 113: Da atividade do aluno e a crítica à transferência do conhecimento

No presente, a oposição, no que diz respeito aos aspectos práticos da escola, tende a tomar a forma do contraste entre a educação tradicional e a educação progressiva. Se buscarmos formular, de modo geral, sem as qualificações necessárias para perfeita exatidão, as ideias fundamentais da primeira, poderemos assim resumilas: A matéria ou conteúdo da educação consiste de corpos de informação e de habilidades que se elaboraram no passado; a principal tarefa da escola é, portanto, transmiti-los à nova geração. No passado, também padrões e regras de conduta se estabeleceram; logo, a educação moral consiste em adquirir hábitos de ação em conformidade com tais regras e padrões. Finalmente, o plano geral de organização da escola (por isto quero significar as relações dos alunos uns com os outros e com os professores) faz da escola uma instituição radicalmente diferente das outras instituições sociais. [...] Os três característicos que acabamos de mencionar fixam os fins, os métodos da instrução e a disciplina escolar. O principal propósito ou objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução. Desde que as matérias de estudo, tanto quanto os padrões de conduta apropriada, nos vêm do passado, a atitude dos alunos, de modo geral, deve ser de docilidade, receptividade e obediência. Livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são os

<sup>180</sup> Tais críticas criam condições de possibilidade para uma gama de enunciados no presente que não somente buscam romper com a ideia de transferência de conhecimento, mas com a própria tradição educacional.

órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material. Os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposição das normas de conduta. (DEWEY, 1976, p. 4-5).

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber<sup>181</sup>. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. (FREIRE, 1987, p. 36).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

É importante problematizar o regime discursivo que toma corpo no século XX e se intensifica no XXI quanto à chamada educação tradicional. Não obstante a relevância de um olhar crítico para com *o que, para que e de que maneiras* a escola desempenha seu papel formativo das novas gerações seja de fundamental importância, volto a atenção para a ideia de linearidade temporal que atravessa tais críticas. Concepção tributária do positivismo que compreende o correr do tempo “como flecha em direção ao progresso ou percorrendo etapas como na ideia do desenvolvimento, tem feito com que o único tempo que conta, em boa pedagogia, seja o futuro”. (SOUZA, 1997, p. 281). Mesmo os enunciados atuais que colocam nas redes interativas e digitais o tom inovador das práticas pedagógicas, ao focar no desenvolvimento de competências “do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)”, conforme recomenda a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 13), evidenciam que é ao futuro que se voltam as “decisões pedagógicas”.

A linearidade do tempo, a crítica à educação tradicional e a importância do professor na condução do processo educativo são uma regularidade nos discursos pedagógicos modernos. Se o professor tem um papel fundamental no ensino das escolas jesuítas do século XVI, para a educação tecnicista de Skinner, o professor é aquele a *arranjar* as contingências de reforço para a aprendizagem do aluno. É necessário, portanto, que os objetivos educacionais sejam muito bem definidos. Para Skinner, o professor deve almejar que seus estudantes adquiram não somente novos comportamentos, como também, a “consolidação e o refinamento de comportamentos adquiridos, o que requer o uso de conhecimentos acerca de tecnologias de ensino – no sentido de métodos de ensinar, podendo incluir ou não recursos audiovisuais, de informática etc. – derivados da pesquisa

<sup>181</sup> A concepção do saber, da concepção “bancária” é, no fundo, o que Sartre (*El Hombre y las Cosas*) chamaria de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber. Este é como se fosse o “alimento” que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda.

científica”. (PRADO *et al*, 2012, p. 90). O mestre desempenha, para Skinner, um importante papel no tempo-atenção da aula, visto que será ele a promover o ensino, e a escola é o espaço onde se ensina. Por isso Skinner argumenta que a escola da vida não é precisamente uma escola, pois nela as pessoas aprendem de maneira aleatória, não são ensinadas. Nesse sentido, as máquinas de ensinar, desenvolvidas por Skinner como reforçadores, viriam a desonerar o trabalho realizado pelos professores, podendo esses se dedicarem às tarefas que não podem ser desempenhadas por máquinas, que consistem nas *relações da professora com o aluno* e que *não podem ser duplicadas por um aparelho mecânico*, visto que tais relações insubstituíveis, conforme o segundo excerto do Quadro 114.

#### Quadro 114: O papel do professor para Skinner

Tanto quanto aqui nos ocupa, ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não porque ninguém nela aprende, mas porque ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é. O ensino é, naturalmente, muito importante, porque, do contrário, o comportamento não apareceria. (Tudo o que hoje se ensina deve ter sido aprendido, pelo menos uma vez, por alguém que não foi ensinado, mas graças à educação já não é preciso esperar por estes eventos raros). (SKINNER, p. 4).

Naturalmente, a professora tem uma tarefa mais importante do que a de dizer certo ou errado. As modificações propostas devem libertá-la para o exercício cabal daquela tarefa. [...] Há trabalho mais importante a ser feito, no qual as relações da professora com o aluno não podem ser duplicadas por um aparelho mecânico. Os recursos instrumentais só virão melhorar estas relações insubstituíveis. Pode-se dizer que o problema da educação hoje, nos primeiros anos da escola, é o de que a criança está obviamente atrasada e *sabe disso* e que a professora não pode fazer nada que adiante, e *também sabe disso*. Se os progressos conseguidos recentemente no controle do comportamento podem dar à criança uma genuína competência na leitura, na escrita, na ortografia e na aritmética, então a professora pode começar a funcionar, não no lugar de uma máquina barata, mas através dos contatos intelectuais, culturais e emocionais daquele tipo todo especial que testemunham a sua natureza de ser humano. Os recursos mecânicos podem eliminar as rotinas mais trabalhosas, mas não diminuirão necessariamente o tempo em que a professora permanece em contato com os alunos. (SKINNER, p. 25-26).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Não é demais lembrar a forte influência da psicologia comportamentalista no âmbito educacional brasileiro ao longo das décadas de 1970 e 1980, período em que o país se encontrava sob regime ditatorial e com forte discurso político desenvolvimentista. A escola, portanto, era um espaço profícuo para a formação cívica e profissional e as teorias behavioristas se constituíram como um elemento aglutinador que viria a potencializar os interesses econômico-políticos de então. No que diz respeito às práticas pedagógicas, tem destaque o controle extremado sobre o trabalho desenvolvido em aula, a realização de atividades de forma mecânica e pouco reflexiva, com ênfase nas repetições e nas memorizações<sup>182</sup>.

<sup>182</sup> Saliento que as memorizações aqui divergem daquelas praticadas na Antiguidade.

Pertencente a outra corrente de pensamento da área da Psicologia, bastante diversa do comportamentalismo de Skinner, Piaget traz ao campo educacional o construtivismo. Defensor dos métodos ativos, Jean Piaget atribui relevante importância à espontaneidade da criança e problematiza alguns entendimentos de que tais métodos poderiam anular o papel do professor, tendo em vista o sucesso exitoso dos mesmos. Piaget defende que o que ocorre é justamente o contrário, ou seja, o papel do professor é fundamental, tendo em vista ser ele o responsável por criar situações que provocarão a reflexão: o que se busca é que o professor deixe de ser um palestrante e *estimule a pesquisa e o esforço* em seus alunos.

A figura do professor-animador aponta para uma tendência que posteriormente receberá relevado destaque nas práticas pedagógicas. Aqueles nascidos na segunda metade do século XX no Brasil certamente terão muito clara, em suas memórias adolescentes de então, a imagem do professor de cursinho pré-vestibular, que a um só tempo, anunciava o trabalho pedagógico voltado aos resultados e a animação da aula. No entanto, não é demais lembrar, os recursos cênicos, digamos assim, lançavam mão de práticas muito antigas, como a repetição, o resumo das partes importantes, técnicas mnemônicas, em que o humor viria a ser um requintado ingrediente a colocar um tempero especial nesse cardápio ofertado à juventude de então que buscava por um lugar no ambiente acadêmico ou uma possibilidade de ascensão social.

#### Quadro 115: O professor que estimula a pesquisa e o esforço

A primeira dessas condições é naturalmente o recurso aos métodos activos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. Ora, dois frequentes mal-entendidos reduzem bastante o valor das experiências realizadas até agora nesse sentido. O primeiro é o receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, tendo em vista o pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, em vez de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (PIAGET, 1990, p. 28).

[...] ainda é preciso que o professor-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é por conseguinte indispensável para a prática eficaz dos métodos activos. (PIAGET, 1990, p. 29).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Não obstante a figura do professor como animador apareça de forma explícita em Piaget, é importante salientar que sua preocupação está centrada no conhecimento, algo que irá modificar nas práticas pedagógicas inovadoras, cuja centralidade se deslocará para o interesse e o entretenimento do aluno.

A figura do mestre vem modificando no decorrer da história da educação ocidental: de um mestre do cuidado, cuja palavra tem força e credibilidade capaz de conduzir a conduta do outro ao professor-mentor, há um grande deslocamento. Constitutiva de argumentos pautados no anacronismo, a crítica aos sistemas educacionais, às metodologias e ao papel do professor adensam o coro em favor da atualização da escola e das instituições de ensino. Renovação urgente e necessária para que se possa formar alunos adequados às demandas deste século em que nos encontramos. A escola, o professor, a aula e o aluno do século XXI devem ser tão flexíveis, proativos e capazes de solucionar problemas de maneira tão rápida como as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, conforme o próximo subcapítulo.

#### **4.5.4 Professor-mediador, professor-mentor, professor-facilitador, professor-gestor e o aluno protagonista nas *Práticas Pedagógicas Inovadoras***

Uma das fortes críticas que se faz hoje quanto ao papel do mestre diz respeito à transmissão de conteúdos ou de conhecimento. Conforme tenho apontado nesta Tese, há uma insistência em colocar a escola, a aula, o ensino e o professor da atualidade em posição de obsolescência e inadequação ao mundo veloz e tecnológico da *sociedade do conhecimento*. No que tange à figura do mestre, ou do professor, repetidas vezes se tem arguido que ainda tem pautado suas práticas em um modelo *tradicional* de educação voltado à transmissão de conhecimentos que não estão adequadas às necessidades e interesses dos alunos. No entanto, tal crítica não é privilégio dos que defendem as chamadas *práticas pedagógicas inovadoras*: Rousseau, como vimos, no século XVIII já apontava a importância de respeitar tais interesses e necessidades. A crítica que se faz hoje à educação tradicional de transmissão de conhecimento aponta para soluções que envolvem as tecnologias digitais, o protagonismo do aluno, em que o empreendedorismo, a colaboração e a interatividade assumem centralidade nas práticas que devem ser realizadas na aula. Ao assentar ênfase na resolução de problemas, na utilização de tecnologias digitais e numa variada gama de recursos, técnicas e métodos, apenas dá-se uma roupagem nova a uma questão crucial, que é o da cognição. Isso requer um aprofundamento maior ao que se entende por cognição, ou, nas palavras de Kastrup (2005, p. 1280), “é preciso colocar o problema das políticas cognitivas e interrogar: Que tipo de relação se estabelece com a cognição?”. Esse questionamento provoca um entendimento de que “algumas formas cognitivas, forjadas pelas nossas práticas concretas, resultam em subjetividades que encarnam o funcionamento inventivo, e outras resultam em subjetividades recognitivas, que se limitam a tomar o mundo como oferecendo informações prontas para serem captadas”. (KASTRUP, 2005, p. 1281).



Portanto, ao deslocarmos a centralidade do ensino em que o professor transmite conhecimento para as práticas pedagógicas inovadoras, em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm um lugar privilegiado, ainda estamos centrando a atenção na informação e no conhecimento como algo pré-existente, mantendo-se, dessa forma, o “tradicional projeto pedagógico baseado no modelo de transmissão de informação. Trata-se apenas de uma versão *high tech* da política de reconhecimento” (KASTRUP, 2005, p. 1284), em que ao professor caberia capacitar os alunos para que possam “dominar as novas tecnologias da informação e desenvolver mecanismos e capacidades de busca por novas informações, que proliferam a cada dia”. (KASTRUP, 2005, p. 1284). A competência em buscar por informações que se procura desenvolver nos alunos não problematiza o que vem a ser “conhecer, nem garante uma nova política cognitiva. Ao contrário, esse tipo de estratégia apenas reforça o sentimento de que estamos sempre em déficit, jamais conseguindo dar conta da avalanche de informações que nos atinge nos dias atuais”. (KASTRUP, 2005, p. 1284). Os quatro pilares da educação da UNESCO, tão fortemente operados como um regime de verdade, encaixam-se perfeitamente nessa lacuna, nesse déficit a que se refere Kastrup, promovendo a aprendizagem para toda a vida como uma condição *sine qua non* para que qualquer estudante possa estar apto ao mundo globalizado e em veloz mudança.

Nos excertos do Quadro 116, a naturalização de que os estudantes de hoje são nativos digitais é mais uma vez explicitada, servindo de argumento-base às mudanças que se propõem nas práticas pedagógicas. Conforme venho apontando nesta Tese, tal naturalização vem a encobrir um cenário inquietante de um contingente expressivo de crianças e jovens cujo acesso às tecnologias digitais é extremamente precário ou praticamente inexistente<sup>183</sup>, conforme pudemos observar a falta de acesso de milhares de crianças e jovens de escolas públicas às aulas remotas durante a pandemia do novo Coronavírus. Conforme o primeiro excerto, a geração deste século – *a geração do século XXI* - se relaciona com a informação e com o conhecimento de forma dinâmica, porém, os professores e as escolas não estão adequados às necessidades dos *nativos digitais*. Os processos educacionais, dessa forma, são obsoletos e preteridos, se comparados a outros âmbitos da sociedade (segundo excerto). Inadequação dos processos, dos agentes e das instituições educacionais a um mundo sobre o qual não há possibilidade de dúvida ou questionamento se é este o mundo que se quer entregar às novas gerações. Nessa lógica, o desafio que se coloca à educação e à aula se aproxima da de outros setores de serviços: captar o interesse do consumidor. Paula Sibilía (2012, p. 118) aponta que uma das grandes dificuldades do campo educacional está no “fato de não se ter pensado em profundidade sobre uma questão: o que significaria educar, quando as subjetividades envolvidas

---

<sup>183</sup> Essa questão será discutida com mais vagar no Capítulo 4.7 *Das tecnologias da aula*.

nesse processo já não são as do professor e do aluno, mas as de consumidores imersos em plena era midiática?”. Para Zygmunt Bauman<sup>184</sup> (PORCHEDDU, 2009), um dos desafios à pedagogia diz respeito à relação com o conhecimento atravessada pelo consumismo, que coloca a “a bagagem de conhecimentos” como algo inadequado, visto que não busca acumular coisas, mas utilizá-las ao máximo.

Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada. (PORCHEDDU, 2009, p. 663).

O currículo escolar tal como o entendíamos, portanto, esmaece, ou melhor, se flexibiliza, visto que as práticas de aula devem estar adequadas às demandas da sociedade, que exigem rapidez e flexibilidade, em que a solução de problemas recebe relevado destaque. Nesse quadro, o professor deverá desenvolver competências que lhe permitam interagir, de forma ágil, com tais demandas. (Quadro 116). Também é importante ressaltar que há, na aula das práticas pedagógicas inovadoras, um forte discurso da conectividade, mas em nenhum momento se pergunta: se juntar, se conectar para quê?

#### Quadro 116: Alunos: nativos digitais como um forte regime de verdade

A chegada do século XXI trouxe novas formas de pensar e de interagir com a informação. Prensky (2001) mostra que existe uma necessidade urgente para que os métodos de ensino sejam reformulados, de forma que se apropriem das novas tecnologias disponíveis. O mesmo autor cunhou o termo “nativo digital”, onde conceitua um perfil de pessoas que nasceram na “era digital” (nascidos nas décadas de 80/90 em diante) e que vem se desenvolvendo cognitivamente por meio da interação com as novas tecnologias. Essa nova geração lida com a informação e o conhecimento de maneira bastante dinâmica, entretanto, ainda nos dias de hoje, embora os alunos sejam do século XXI, os professores ainda são do século XX e escolas do século XIX (RAMOS, 2015). Estes nativos digitais cresceram com uma visão diferente em relação ao acesso à informação e ao conhecimento e, com isso, estimulam novas formas de tratar os conceitos tradicionais de educação. As organizações e instituições de ensino de todo o mundo tem investido e experimentado métodos e plataformas que se adequam às diferentes mídias e ainda em objetos de aprendizagem específicos, visando às múltiplas possibilidades de interação que cada tecnologia proporciona. (HAMAD *et al*, 2015, p. 15).

O momento vivido na atualidade está marcado pela busca constante a inovação, da sustentabilidade, do uso de tecnologias (digitais ou não), da convergência digital, das comunidades em rede, diversidade, e das múltiplas plataformas de conexão social (que nos deixam mais próximos de pessoas e culturas geograficamente mais distantes). Todo este movimento que torna os sujeitos cada vez mais informados e globalizados acaba por condicionar novos padrões de ser, conviver, agir e, principalmente, aprender nesta “nova” sociedade. É notável a existência de um discurso social que afasta (e muito) o sujeito que a sociedade demanda com os estudantes que saem da escola. Neste ínterim de mudanças e discursos polissêmicos vinculados aos processos de informação e comunicação, de organização social, de produção de bens, bem como de “novas” formas de ensinar e aprender (MORAN, 2011, p.11), percebe-se que os processos educacionais vêm, de fato, tornando-se obsoletos e preteridos em comparação às outras áreas e setores da sociedade. (HINCKEL, 2015, p. 64).

<sup>184</sup> Bauman, em um dos raros momentos que se dedica ao tema da educação é nessa entrevista feita pela professora Alba Porcheddu, do Departamento de Ciências da Educação da *Università degli Studi Roma Ter*, publicada originalmente em 2005.

Segundo Gadotti (2003), ser professor hoje, diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, implica uma constante mudança na sua própria formação, que se tornou permanente e necessária. Assim, as competências profissionais dos professores pesquisadores também necessitam ser construídas numa dinâmica contínua e recursiva, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e reflexão. Esta perspectiva metodológica renuncia a um currículo concebido como uma sequência de ensinamentos, em favor da aprendizagem por meio de resolução de problemas. Mas o que é um problema? Problema é qualquer questão de natureza teórica e/ou prática - para qual não se tem, de imediato ou de antemão, uma resposta satisfatória e que, por isso, demanda uma busca de solução. A resolução de problemas envolve invenção, criatividade, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações, entre outros fatores. (ARRUDA; LISBOA, 2015, p. 94).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A preocupação crescente no que diz respeito à adequação, reformulação ou reconfiguração da educação escolar, embora tenha se tornado mais intensa e sistemática na última década, extrapolando o âmbito educacional, já vem sendo discutida há mais tempo. Para Hinckel (2015), uma das autoras da obra analisada, *Educação fora da caixa*, a Conferência de Jomtien, no início dos anos 1990, já apontava a importância de que as crianças fossem educadas para além de conteúdos *abstratos e conceituais*. Eduardo Deschamps e Diego Calegari (2015, p. 7), também na mesma obra, argumentam que os alunos nascidos neste século têm aula “com professores formados no século XX em uma escola que em muito assemelha as escolas do século XIX”, o que vem a ser um desafio ao campo educacional. Deschamps e Calegari (2015, p. 8) problematizam o uso das tecnologias nos ambientes escolares, arguindo sobre a importância das mesmas, visto que estudos comprovam que “quando bem usada, a tecnologia pode ser uma grande aliada do profissional da educação”, pois permite, tanto para o professor quanto para os alunos, a exploração de mundos; a ampliação de “repertórios individuais de conhecimento, acessando a vastidão de informações que a internet dispõe; permite novas formas de interação e colaboração, desimpedidas da barreira geográfica; permite a publicação e o acesso aos trabalhos em qualquer tempo, em qualquer lugar”. (DESCHAMPS; CALEGARI, 2015, p. 8). No entanto, alertam os autores (2015, p. 8) com base em estudo recente realizado pela OCDE sobre as tecnologias na aprendizagem, o seu sucesso depende “do preparo e da disposição do professor”, o que contraria o senso comum que previa que o papel do professor seria minimizado com a entrada sistemática de tecnologias digitais no âmbito educacional, conforme o Quadro 117.

#### Quadro 117: Professor do século XX *versus* alunos do século XXI

Em 1990, na Conferência de Jomtien, já se previa a importância de educar para além da exposição dos conteúdos abstratos e conceituais, outras formas que permitissem a percepção de outros talentos e afinidades pela construção de conceitos para a vida pessoal, social ou profissional. Ou seja: torna-se necessário criar elos entre estas esferas, fazendo da educação a bússola que orientará os estudantes diante do universo de informações, para que articulem as competências necessárias na busca pelo conhecimento pertinente e, assim, estejam aptos para explorar e aproveitar as oportunidades ao longo da vida, adaptando -se às mudanças e desenvolvendo novas habilidades para viver em sociedade. (HINCKEL, 2015, p. 73-74).

Alunos nascidos no século XXI, tendo aula com professores formados no século XX em uma escola que em muito assemelha as escolas do século XIX. Esse quadro preocupante é o grande desafio que todos nós educadores brasileiros enfrentamos hoje, seja à frente de uma Secretaria de Educação, de uma escola ou de uma sala de aula. [...] Novamente, a grande questão apontada pelo estudo da OCDE é que tudo isso depende do preparo e da disposição do professor. Ao contrário do que muitos imaginavam quando as tecnologias digitais começaram a “invadir” a educação, a presença desses novos instrumentos não diminui o papel do professor, mas amplia-o significativamente, ao criar novas e complexas atribuições para esse profissional. O professor do século XXI deve ser um mediador da aprendizagem, habilidoso na arte de educar seus alunos para serem ainda mais críticos com o conteúdo que consomem das diferentes mídias, e saberem construir genuíno conhecimento em meio a um volume avassalador de informações disponíveis. É um grande desafio. (DESCHAMPS; CALEGARI, 2015, p. 7-8).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Esses últimos parágrafos tornam exemplar um forte regime de verdade no presente: a lógica do aluno cliente e da escola empresa. É inegável a importância que as tecnologias digitais representam na atualidade, bem como o quanto podem contribuir para potencializar o estudo, a pesquisa e as relações pedagógicas, conforme temos especialmente vivenciado ao longo do ano de 2020, com a crise pandêmica da Covid-19. No entanto, cabe problematizar o papel atribuído ao professor nas chamadas práticas pedagógicas inovadoras, que é auxiliar no processo educativo, um mediador de aprendizagem. Reduzem-se, pois, a escola e a aula à aprendizagem, empalidecendo ou mesmo apagando, da relação entre docente e discente, o ensino. Como nos mostrou tão bem Noguera-Ramirez (2011, p. 249), a “emergência do conceito de aprendizagem” cria condição de possibilidade para o surgimento, “nos meados do século XX, de noções como as de ‘educação permanente’, ‘cidades educativas ou da aprendizagem’, ‘aprendizagem permanente ou ao longo da vida’ e, com elas, o surgimento dessa forma de subjetividade contemporânea que chamei de *Homo discens*: um aprendiz permanente”.

Se tínhamos, no início da Modernidade, uma ênfase no professor e no ensino, temos agora, nestes tempos, no aluno e na aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor está a serviço da aprendizagem do aluno. De maneira alguma questiono a importância da aprendizagem, porém, como já dito neste trabalho, ninguém pode ter certeza de quando ou de que maneira alguém aprende, dada a “imprevisibilidade do aprender” (GALLO, 2012, p. 4-5), o que justifica a epígrafe deste capítulo. Não obstante, torna-se imprescindível problematizar o modo como se vai criando uma subjetivação docente, que atribui ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem de seus alunos. Uma responsabilidade que combinada à do aluno passa a ser a grande ameaça contemporânea nesse jogo de poder e saber que atravessa a aula.

Não mais responsável pela condução das condutas do outro, do discípulo ou do aluno, o professor do século XXI deve ser aquele capaz de selecionar informações, um mediador responsável pela preparação de um ambiente educacional propício para o que o aluno desenvolva competências e habilidades. O peso dado às tecnologias busca inovar o ambiente da aula, com uma abordagem ativa que coloca o estudante na centralidade do processo pedagógico, diferentemente

do que ocorre na sala de aula considerada tradicional, em que o professor fala e o aluno escuta. Tem-se, dessa forma, o professor mediador, facilitador, mentor ou gestor da aprendizagem do aluno protagonista, conforme os excertos do Quadro 118.

Quadro 118: Professor mediador, mentor ou gestor da aprendizagem do aluno protagonista

Considerando a era planetária na qual se vive atualmente, o desafio é o de desenvolver nos alunos um conjunto de habilidades, em busca da construção de competências (MORIN, 2003). Todas as antigas soluções estão sendo colocadas em questão, provocando desafios gigantescos para as pessoas e para o planeta. Desta forma, a emergência de uma sociedade aprendente num contexto de complexidade mostra a importância do rompimento de fronteiras das áreas do conhecimento para a construção de várias habilidades. O novo professor será o mediador que seleciona informações e dá sentido ao que é aprendido. Tanto quanto qualquer outro profissional, ele será chamado a desenvolver habilidades de colaboração, de comunicação, de pesquisa e de pensamento, de ética e de comprometimento, relativos ao desejo de aprender. O papel do mediador será, assim, o de preparar um ambiente educacional para o desenvolvimento de competências, isto é, aquela pessoa que, em sua atividade, não transmite informações isoladas mas apresenta conhecimentos contextualizados, usa estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas. (ARRUDA; LISBOA, 2015, p. 95).

O ensinar e o aprender também passam por modificações e acompanham as mudanças que a sociedade vivencia com os processos e elementos advindos com a era digital. Essas tecnologias proporcionam ao ensino-aprendizagem possibilidades de abordagem dos conteúdos diferentes das antigas metodologias, principalmente daquela visão de sala de aula tradicional, ‘professor fala, aluno escuta’. É evidente que a educação pode se privilegiar com os avanços tecnológicos à medida que incorpora seus recursos de maneira consciente. Os alunos trazem para a sala de aula a vivência tecnológica que adquiriram em casa e com amigos, mas cabe ao professor propiciar e mediar uma troca de experiências com a utilização dos recursos digitais. (BARBOSA; BIAGIOTTI; BALDESSAR, 2017a, p. 107).

Desta forma, podemos dizer que o paradigma PBL se baseia em abordagens ativas ou colaborativas de aprendizagem, onde o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para realizar o papel de facilitador. [...]. O aluno, portanto, assume o papel de protagonista no seu processo de aprendizagem, tendo o professor apenas como um elemento de suporte e orientação aos longos dos passos necessários ao PBL [...]. (FARIAS; SPANHOL; SOUZA, 2017, p. 36).

O professor como gestor do processo educacional, deve adotar comportamentos e competências empreendedoras que sejam perceptíveis à escola, aos estudantes e a comunidade escolar como um todo, configurando-se em uma fagulha, disseminando e motivando os demais membros de seu convívio, já que antigos padrões de ensino e aprendizagem (reativos) ainda são maioria na sociedade. (HINCKEL, 2015, p. 79-80).

O desafio da utilização das TIC no ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem supõe uma grande participação do professor como mentor das iniciativas inovadoras que permitam a integração das tecnologias. (FERNANDES *et al*, 2017a, p. 59-60).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A aula, portanto, em época de práticas pedagógicas inovadoras, é cada vez mais atravessada pelas tecnologias e pela inovação, operadas a partir das narrativas do mercado, em que o papel do mestre ou professor se desloca da formação moral para o desenvolvimento de competências, tal como um gestor nesse novo léxico empresarial. É importante ressaltar que tal deslocamento não se dá ao acaso, mas está inserido em uma racionalidade neoliberal de alcance global, que impõe uma lógica de gestão no âmbito educacional (LAVAL, 2020, p. 1035), em que a eficiência técnica é medida por resultados avaliativos, e os professores “participam cada vez menos das decisões que

afetam sua prática profissional e passam a ser cada vez mais gerenciados, seja pela equipe técnica, seja pelos índices que, em última instância, demonstram o resultado de seu trabalho”. (RAHME, 2012, p. 47). Nesse contexto já não há mais lugar para a formação moral, a leitura demorada, a ruminação, o exercício do pensamento, e o papel a ser desempenhado pelo professor reduz-se a desenvolver as competências e atingir aos índices avaliativos. Daí que o professor passa a ser mediador, facilitador, mentor ou gestor da aprendizagem do aluno protagonista, conforme apontado anteriormente.

Ainda no que diz respeito à relação mestre-discípulo ou professor-aluno, com a interrupção das aulas presenciais em decorrência da crise pandêmica provocada pela Covid-19, as escolas e redes de ensino passaram a realizar aulas online ou utilizar plataformas e outros recursos para manter o vínculo pedagógico com os estudantes. Conforme investigação<sup>185</sup> realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a UNESCO do Brasil e com o Itaú Social, entre os dias 30 de abril e 10 de maio de 2020, “81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino” no Brasil, perfazendo um montante de cerca de 39 milhões de pessoas. “No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO”. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 1). Com a adoção emergencial de migração para os ambientes virtuais de aprendizagem, um contingente de alunos que não dispõem das mesmas condições de acesso a equipamentos ou internet<sup>186</sup> evidenciou as desigualdades econômicas em nosso país, para ficar restrita ao âmbito brasileiro.

A abrupta modificação do encontro presencial para o virtual traz ao cenário educacional algumas questões importantes, que dizem respeito ao espaço público e coletivo da aula, ao encontro físico com o outro, à relação com as tecnologias da informação e comunicação e ao próprio papel do professor nesse espaço virtual que lhes exigiu “uma necessária ampliação da jornada de trabalho a fim de dar conta da súbita novidade”, como apontam Silva e Alcantara (2020, p. 108), requerendo uma profunda mudança por parte de professores e alunos. Se antes, o olhar e a voz do professor “convocavam os alunos, os quais também respondiam – de forma interessada ou não – através de olhares e vozes, em tempos de pandemia o professor se encontra, muitas vezes, sem recursos para

---

<sup>185</sup> Essa pesquisa teve o objetivo de “verificar como as professoras e os professores das redes públicas e privadas do Brasil estavam desenvolvendo suas atividades nas primeiras semanas de isolamento social, conciliando o trabalho com a vida privada e quais suas expectativas para o período pós-pandemia” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 5), e entrevistou 14.285 professores das 27 Unidades da Federação, por meio da Plataforma Survey Monkey.

<sup>186</sup> Segundo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “em agosto de 2020, segundo a Pnad Covid, 4 milhões de estudantes do ensino fundamental (14,4%) estavam sem acesso a nenhuma atividade escolar. A maioria negros, vivendo em famílias com renda domiciliar inferior a 1/2 salário mínimo”. Esses dados se referem ao Brasil. Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-97-por-cento-dos-estudantes-ainda-estao-fora-das-salas-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em 2 jan. 2020.

saber quais seriam os indícios virtuais de engajamento, cansaço ou indiferença dos alunos”. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 108).

Tais questões ajudam a pensar a aula no contemporâneo e a problematizar o forte regime de verdade que coloca o professor como suporte das aprendizagens e dos interesses dos alunos, em que pouco se fala sobre formação, e pouco espaço se deixa para o livre pensar, em que a existência de si, do outro e do mundo não é sequer cogitada como matéria de estudo. Nesse sentido, a problematização feita por Hannah Arendt sobre a responsabilidade dos que já estão no mundo para com os que nele estão ingressando é deveras pertinente. A criança, ao mesmo tempo em que é nova para um mundo preexistente a ela, um mundo que lhe é, portanto, estranho, também é um “novo ser humano e é um ser humano em formação”. (ARENDRT, 2016, p. 234). A criança, pois, “requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”. (ARENDRT, 2016, p. 235). Ao negligenciarmos o aspecto formativo da aula, substituindo-o pelo desenvolvimento de habilidades e adequação ao mundo dos (neg)ócios, ao professor cabe a tarefa de adequação, mediação ou gerência da aprendizagem do aluno. E a aula esvazia-se de sua potência (trans)formadora de mundos.

Quadro 119: Quadro-resumo do capítulo 4.5

**Do mestre da partilha ao professor-gestor da aprendizagem**

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Tipos de mestria</b>	<p>Para Platão, o mestre por ser aquele que atingiu a verdade, será capaz de conduzir seu aluno para o conhecimento, para a verdade e a justiça ou para o <i>Bem Supremo</i>. O papel do mestre se dá por meio da relação dialógica, extrair do discípulo o conhecimento que já tinha, mas pelo contato com o mundo sensível, fora esquecido</p> <p>O mestre é aquele que conduz, por meio de conselhos, a conduta do outro, participa, como diz Sêneca, dos pensamentos do discípulo para melhor orientá-lo.</p> <p>O mestre é o outro que zela pelo cuidado que o discípulo tem de si próprio, mas sempre num caráter e que o tira do estado de estultícia.</p> <p>Para Quintiliano, o mestre é também quem provoca o aluno a explorar outros talentos que não aqueles que visivelmente são os seus <i>dotes naturais</i>.</p>	<p>A obediência monástica difere da greco-romana: um caráter global; de aceitação total e por si mesma submissão</p> <p>O mestre do conselho tem uma forma universal, universalizante. Não são conselhos específicos para uma situação peculiar: são conselhos gerais, dirigidos a cada um e a todos os cristãos ao mesmo tempo.</p> <p>Discussão sobre quem pode ser chamado de mestre, iniciada por Agostinho e retomada por São Tomás</p>	<p>As punições previstas pela Companhia de Jesus são mais minuciosas do que as regras monásticas medievais.</p> <p>Em Comenius, a disciplina deve ser empregada com severidade em razão dos costumes, não do estudo. Grande importância ao método. O mestre é aquele capaz de empregar bem o método e zelar pelo comportamento adequado de seus estudantes. A atenção aparece junto à vigilância disciplinar: é o <i>tempo-atenção</i> disciplinar.</p> <p>Rousseau é contrário aos castigos físicos; acredita na pureza infantil.</p> <p>Para Kant, a moralidade é o fim da educação, cabendo a ela transformar a selvageria em humanidade com o uso da razão e por meio da disciplina.</p> <p>O professor, para Dewey, deve estar atento aos movimentos que o aluno esboça; responsabilidade do adulto.</p>	<p>O professor deve auxiliar no processo educativo, um mediador de aprendizagem.</p> <p>O professor do século XXI deve ser aquele capaz de selecionar informações, um mediador responsável pela preparação de um ambiente educacional propício para o que o aluno desenvolva competências e habilidades.</p> <p>Coloca o estudante na centralidade do processo pedagógico e o professor passa a ser mediador, facilitador, mentor ou gestor da aprendizagem do aluno protagonista.</p>



Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
 Parte IV – Cenas Áulicas

			<p>Para Freire, ninguém educa a ninguém, nem a si mesmo: o que ocorre é uma comunhão entre os homens, mediatizados pelos objetos cognoscíveis do mundo.</p> <p>Para Piaget, o professor deve deixar de ser um palestrante e <i>estimule a pesquisa e o esforço</i> em seus alunos</p>	
<b>Relação mestre-discípulo</b>	<p>Há uma forte relação entre mestre e discípulo.</p> <p>Há diferença entre mestre (responsável pela condução das condutas; filósofo), professor (técnico responsável pelo ensino, mas não pela educação; recebe pagamento) e pedagogo (escravo responsável pela educação moral das crianças).</p>	<p>A obediência, ao lado da contemplação, é uma condição do bom cristão.</p> <p>A relação é atravessada pela obediência.</p>	<p>Modernidade sólida a função do mestre é atravessada por outras atribuições, em que a disciplina atua como um forte dispositivo de saber-poder.</p> <p>Herbart traz outra faceta à relação pedagógica que se estabelece entre o mestre e o aluno, que é o <i>amor</i>.</p> <p>Relação dialógica para Freire.</p>	<p>Desaparece a figura do professor como mestre de uma formação moral e fica o suporte às aprendizagens, ou o gestor da aprendizagem do aluno.</p>

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

**Do tempo-atenção do estudo e da perícia  
ao tempo-interesse do estudante *multitasking***

O lema do capitalismo foi outrora o do ‘tempo é dinheiro’: era preciso fazer o máximo no mínimo de tempo, maximizar a produtividade, deslocar-se na maior velocidade possível, em suma, economizar tempo em todos os sentidos. Mas nas últimas décadas assistimos a uma mutação a esse respeito que mal chegamos a entender. Não se trata mais de ganhar tempo, porém de abolir o tempo. (PÉLBART, 1993, p. 32).

#### 4.6 Do tempo-atenção do estudo e da perícia ao tempo-interesse do estudante *multitasking*

Nessa abolição do tempo, o imperativo de realizar simultaneamente muitas atividades coloca-se como pré-requisito, uma obrigatoriedade frente às demandas contemporâneas. A excessiva oferta de produtos, informações e aparatos tecnológicos de toda a ordem, nos conclama a estarmos conectados durante as 24 horas do dia e exige com que tenhamos a competência de responder a tais chamadas. Essa competência – a de conseguir realizar diversas atividades simultaneamente, *multitasking* – pode ser compreendida como paradoxal, pois a demanda contemporânea exige que os sujeitos sejam rápidos e, ao mesmo tempo, focados.

Na nova gramática do empreendedorismo, “empregado e empregador passaram a ser descritos como trabalhadores do conhecimento e da informação [...]. Foi nessa cultura que o gerenciamento ou gestão de si tornou-se um pré-requisito para o alcance do sucesso”. (CALIMAN, 2012, p. 6). Essa capacidade, no âmbito da economia da atenção, “é também descrita como a habilidade de autogestão da atenção. Os analistas da atenção acreditam que o trabalhador gestor deve ser antes de tudo um mestre na gerência da sua própria atenção”, prossegue Caliman (2012, p. 6). Como gerenciar a própria atenção em meio a uma infinidade de informações? Essa é a chave para o sucesso do empresário de si no presente.

\*\*\*

Se a Modernidade provocou uma grande mudança na percepção espaço-temporal, a Contemporaneidade incumbiu-se do alargamento de tal percepção, mui especialmente a partir advento da internet<sup>187</sup>, em que a quase simultaneidade da informação ao acontecimento faz romper com algumas barreiras que outrora pareciam intransponíveis, inaugurando uma outra maneira de

---

<sup>187</sup> Embora a internet tenha atingido alcance global a partir da década de 1990, um “projeto de pesquisa, denominado de *Arpanet*, que tinha por finalidade permitir o compartilhamento de tempo de computação, que era muito caro na época, entre os institutos de pesquisa” (SARAIVA, 2006, p. 106) iniciou em 1962, nos Estados Unidos. Porém, ainda conforme Saraiva (2006, p. 106), o propósito dos pesquisadores que desenvolveram esse projeto “segundo algumas declarações posteriores, seria de promover uma comunicação por meio de computadores capaz de interligar todo o planeta”. A autora (2006) argumenta que, assim como a Segunda Guerra propiciou o desenvolvimento do computador, a Guerra Fria criou as condições de possibilidade para a criação da internet. Para Paula Sibilia (2016, p. 51), o uso de dispositivos eletrônicos se constitui como “estratégias que os sujeitos contemporâneos põem em jogo para se manter à altura das novas coações socioculturais, gerando maneiras inéditas de ser e estar no mundo”.

controle sobre a população, constituindo-se como um elemento importante do biopoder<sup>188</sup>. Isso vem a produzir novos modos de subjetivação e novas formas de relações nos diversos âmbitos da vida humana, quer seja nos espaços públicos ou privados.

Byung-Chul Han (2017, p. 29) se refere à sociedade contemporânea como uma sociedade com excesso de positividade, argumentando que o “sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo”, um sujeito que não está submisso a ninguém além de si próprio, distinguindo-se, assim, do “sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam”. (HAN, 2017, p. 29). Para o filósofo sul-coreano, o excesso de trabalho e desempenho provoca a autoexploração, não havendo mais distinção entre explorador e explorado, agressor e vítima: uma “autorreferencialidade [que] gera uma liberdade paradoxal [...]. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal”. (HAN, 2017, p. 30).

Assim, vive-se na cultura do imediatismo, em que tudo acontece a curto prazo: o “que importa agora é a satisfação imediata dos desejos, que tão logo satisfeitos se transformam em outros novos desejos a satisfazer”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193). Há, portanto, uma excessiva oferta de estímulos, produtos, informações, o que vem a modificar drasticamente a “estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção. Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção”. (HAN, 2017, p. 31). Conforme o autor (2017), a técnica *multitasking* aproxima-se muito à técnica de atenção de animais selvagens que, por questão de sobrevivência, devem estar atentos a diversos movimentos e atividades: “um animal ocupado no exercício da mastigação de sua comida tem de ocupar-se ao mesmo tempo também com outras atividades. Deve cuidar para que, ao comer, ele próprio não acabe comido”. (HAN, 2017, p. 32).

Essa atenção voltada à manutenção da própria sobrevivência, uma sobrevida, portanto, em sua forma *nua*, uma vida apartada de si mesma, vem a constituir-se como uma atenção pragmática, ou uma “atenção funcional, que é voltada para a vida prática”. (KASTRUP, 2007, p. 69). Uma atenção despotencializada, solitária, conduzida pelos movimentos exteriores<sup>189</sup>; uma atenção surda para si, pois escuta os sons da mata; uma atenção desprovida de visão contemplativa que possibilitaria ver para além de enxergar; uma atenção sem tato, pois este só consegue sentir na pele

<sup>188</sup> Segundo Paul Rabinow e Nikolas Rose (2006, p. 28), em um nível mais amplo, “o conceito de ‘biopoder’ serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana. As características vitais dos seres humanos, seres vivos que nascem, crescem, habitam um corpo que pode ser treinado e aumentado, e por fim adoecem e morrem. E as características vitais das coletividades ou populações compostas de tais seres vivos”.

<sup>189</sup> O exterior aqui é propositalmente colocado para enfatizar a separação da vida: o sujeito voltado para fora de si, em que o momento, talvez único, de contato com a vida seja quando devora o alimento.

o alimento; uma atenção sem paladar, pois apenas o alimento ingerido é percebido; uma atenção sem olfato, pois este está voltado para perceber as ameaças que lhe rondam. Essa atenção não configura um estado atual de percepção do mundo e da vida? Ou, colocando de outra maneira, na Contemporaneidade, a atenção não estaria voltada para a vida nua, ou à sobrevivência? E no âmbito educacional, como a atenção vem sendo operada nas Práticas Pedagógicas Inovadoras? Qual o lugar do tempo-atenção na aula hoje? Como a atenção vem modificando na aula, se deslocando do *tempo-atenção* para o *tempo-interesse*? Este capítulo busca investigar, nos documentos analisados, de que maneira a capacidade de conseguir realizar diversas coisas ao mesmo tempo – *multitasking* – constituiu-se como um forte regime de verdade no contemporâneo, em que dos sujeitos tal capacidade tornou-se condição requerida e desejada, quer seja no trabalho, quer seja na escola. Como a aula é atravessada por esses discursos? Como se dá a apresentação do mundo, ou o estudo, nesse espaço que exige que os alunos sejam capazes de dar conta de inúmeras atividades ao mesmo tempo?

#### 4.6.1 *A partir de e não apesar de:* condição essencial para a realização de algo bem feito na aula da tradição do cuidado de si

Ao olhar para as obras da tradição greco-romana, verifiquei que *realizar diversas atividades ao mesmo tempo* era motivo de preocupação. Nas quatro obras analisadas, os autores afirmam a impossibilidade de realizar algo *bem feito* sem a dedicação exclusiva a essa tarefa.

#### Quadro 120: Fazer muitas coisas ao mesmo tempo

- [...] Ao ouvi-lo, até fico pensando que, primeiro, cada um de nós não é semelhante a cada um dos outros, mas, por natureza, é diferente, sendo um feito para realizar um trabalho e outro, para um outro. Ou não pensas assim?

- Penso, sim.

- E então? Quem agiria melhor? Quem, apesar de ser um só, exercesse vários ofícios ou quem, já que é um só, exercesse um só?

- Quem exercesse um só, disse ele. (PLATÃO, 2014, p. 63, III, 370 b).

- Pois bem! Atenta para isto, Adimanto... Nossos guardiões devem ser imitadores ou não? Ou também isso é uma consequência do que já vimos antes, isto é, que cada um só pode exercer bem uma única função, mas não muitas? Se, porém, tentasse fazer isso, ao aplicar-se a muitas tarefas, suas falhas seriam tantas que não teria boa reputação?

- Só pode ser assim.

- Então, também sobre a imitação, nosso raciocínio será o mesmo? O mesmo homem será capaz tanto de fazer muitas imitações quanto de fazer uma única?

- De fato, não será.

- Ah! Dificilmente, ao mesmo tempo, exercerá funções importantes fará muitas imitações e será um hábil imitador, pois nem em duas imitações que parecem próximas uma da outra o mesmo homem é capaz de imitar bem. Por exemplo, quando compõem uma comédia e uma tragédia. (PLATÃO, 2014, p. 100, III, 394 e-395 a).

Demasiada abundância de livros é fonte de dispersão; assim como não poderás ler tudo quanto possuis, contenta-te em possuir apenas o que poderes ler. Dirás tu: “Mas sinto vontade de folhear ora este livro, ora

aquele.” Provar muita coisa é sintoma de estômago embotado; quando são muitos e variados os pratos, só fazem mal em vez de alimentar. Lê, portanto, constantemente autores de confiança e quando sentires vontade de passar a outros, regressa aos primeiros. Reflecte todos os dias em qualquer texto que te auxilie a encarar a indigência, a morte ou qualquer outra calamidade; quando tiveres percorrido diversos textos, escolhe um passo que alimente a tua meditação durante o dia. (SÉNECA, 2018, p. 3, 2, 3-4).

Pois, como as plantas se alimentam com a medida certa de água, mas se asfixiam com muita, da mesma forma a alma cresce com um trabalho adequado, mas afoga-se se este for em demasia. É conveniente dar às crianças um momento de descanso depois dos trabalhos contínuos, se pensarmos que toda a vida se divide em momentos de descanso e de trabalho. Por esse motivo, não só se inventou a vigília, mas também o sono; não só a guerra, mas também a paz; não só a tempestade, mas também o bom tempo; não só o trabalho, mas também as festas. O que eu digo, em resumo, é que o descanso é o tempero do trabalho. Não é apenas possível ver isto entre os seres vivos, mas também entre as coisas inanimadas. Na verdade, também afrouxamos as cordas dos arcos e das líras para que as possamos esticar. De uma maneira geral, o corpo conserva-se com a necessidade e a satisfação, enquanto a alma com o repouso e o trabalho. (PLUTARCO, 2003, p. 55, 13c).

Na verdade, mesmo aquelas coisas que nos dão prazer por si mesmas, é indispensável que não nos desviem do objetivo visado. Pois o espírito não consegue dedicar-se inteiramente e com boa confiabilidade a muitas coisas ao mesmo tempo; e toda vez que se volta em outra direção, deixa de concentrar-se naquilo que era seu objetivo. (QUINTILIANO, 2016, p. 115, X, III, 23).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

Pode-se perceber o entendimento dos autores de que para agir bem é necessário concentração: na atividade, na leitura, no objetivo proposto. A realização de múltiplas atividades, quer seja na própria ação, ou na exposição à abundância de informações é compreendida aqui como prejudicial à concentração. A dispersão<sup>190</sup>, portanto, é o grande problema decorrente da multitarefa, e a atenção, ou concentração é a condição primeira para o bom desempenho de uma determinada atividade. Ou seja, aqui penso haver uma diferença importante de como a concebemos hoje: a atenção é percebida pela sua potência e não pela sua falta; faz bem aquele que faz *uma única coisa de cada vez*. É uma atitude, uma disposição que alguém deve ter para dedicar-se a algo; não é o que falta a alguém para a realização de algo, pois esse algo só será bem executado com a devida dedicação. Portanto seria uma espécie de *a partir de*, e não *apesar de*. É desde essa condição atenta que se vai desenvolver determinada atividade, e não *realizar determinada atividade* apesar de não ter a condição necessária para tal. Pode parecer muito sutil tal diferença, porém, ao pensarmos na quantidade de recursos e técnicas (que vão desde agendas eletrônicas ao uso de medicação) utilizadas para que consigamos gerenciar nossa atenção, tal questão recebe um outro destaque.

A problemática da atenção tem uma história, uma genealogia. Embora sua emergência como estudo mais organizado tenha se dado na Modernidade, especialmente a partir das três últimas décadas do século XIX, conforme as pesquisas de Crary (2013), já era apontada como motivo de preocupação na Antiguidade. Levar para trás, num registro temporal, o fato de alguém fazer simultaneamente mais de uma atividade, é o que constitui essa genealogia, essa história da

<sup>190</sup> A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência. (KASTRUP, 2005, p. 1283).

atenção. É rastrear no passado e ver o conceito que é o da desatenção, da dispersão, sendo utilizado antes mesmo da formulação do próprio conceito. Que condições de possibilidade provocaram, nos autores estudados, a necessidade de abordar tal questão? De que maneira a *falta de concentração* tornou-se pauta nessas obras? Em que implicava a recomendação de uma atitude atenta?

O estudo etimológico desenvolvido por Foucault sobre a expressão *epimeleia beoutou* a coloca “como uma como uma prática de si articulada em torno de quatro famílias de expressões”, nos diz Sílvio Gallo (2019, p. 10): como “atitude de atenção, de olhar, de examinar a si mesmo; com uma atitude de voltar-se a si mesmo, converter o olhar para si; com atividades e condutas relativas a si, relacionadas a todo um vocabulário do campo da medicina; e aquelas que indicam uma permanente relação” do sujeito para consigo próprio. (GALLO, 2019, p. 10).

Um cuidado e uma atenção, porém, que diferem de acordo com cada escola filosófica, com a maneira como cada uma dessas escolas gregas, helenísticas e romanas concebe o mundo e o que o compõe. Um mundo que, na concepção platônica, é ordenado, organizado: cada ser tem uma função, um papel na ordem cósmica, e que será retomada ao longo da história do pensamento ocidental e permeará as práticas pedagógicas vindouras. Realizar uma função que não aquela prevista por essa ordenação é estar em desarmonia. Portanto, para desempenhar o papel harmonioso do Cosmos, é necessário desempenhá-lo bem. Platão (séc. IV a.C.), na *República*, ao dialogar com Adimanto sobre o modelo de justiça a ser praticado na cidade ideal, não se relaciona com as atitudes externas do homem, mas às internas, aquilo que é de sua essência, como pode ser percebido no excerto do Quadro 121. Nenhuma parte da alma deve se dedicar a outras tarefas senão àquela para a qual está voltada. É preciso colocar a *casa em ordem*: primeiramente, adquirindo o domínio sobre si; posteriormente, organizando a si próprio e, por fim, estabelecendo uma relação de amizade consigo mesmo. Ou seja, essa *organização da casa* diz respeito àquilo que está dentro do sujeito, não às atividades externas a ele, que somente depois de conseguir estabelecer uma relação harmoniosa e comedida entre cada aspecto seu, constituindo uma única coisa, um *uno*, é que estará capaz de voltar-se para as questões externas: ou a aquisição de riquezas, ou os cuidados com o corpo, ou a política, ou os negócios particulares. A ideia da totalidade, do uno, também é presente no pensamento estoico, em que o “mundo é um todo orgânico, e tudo acontece por necessidade racional, no tempo infinito, há um único cosmos que se repete uma infinidade de vezes”. (HADOT, 2014, p. 191).

Para os epicuristas, o entendimento é outro: o mundo não é um todo, uma unidade, visto que é composto por elementos diversos e que, conforme Hadot (2014, p. 191) “não se fundem

simultaneamente: cada ser é uma individualidade, de alguma maneira atomizada<sup>191</sup>, isolada em relação às outras; tudo está fora de tudo e tudo acontece por acaso”. Para os estoicos, a atenção (*prosochê*) é a “atitude espiritual fundamental”, diz Hadot (2014a, p. 25), visto que a vigilância e a consciência de si devem estar continuamente despertas. “Graças a essa vigilância do espírito, a regra de vida fundamental, isto é, a distinção entre o que depende de nós e o que não depende de nós, está sempre ‘à mão’ (*procheiron*)”. (HADOT, 2014 a, p. 25).

A ordem também é um elemento fundamental para o trabalho do orador: Quintiliano trata, de maneira bastante detalhada, na *Institutio Oratoria*, o processo de construção do discurso. No excerto do Quadro 121 pode-se ter uma ideia dessa orientação, que deve ter início no roteiro, a fim que tenha clareza de todos os passos a serem dados para que consiga atingir o objetivo. É importante salientar que essa ordem a que se referem Platão e Quintiliano irá persistir até a Modernidade, evidentemente que com grandes distinções, visto que o propósito educacional, formativo que atravessa a aula e os modos de subjetivação que nela se produzem modificam, conforme venho repetindo neste trabalho. Encontraremos, com bastante força, a ordem das coisas ao longo do Medievo – conforme veremos a seguir – e também na Modernidade. Será na Contemporaneidade que se dará um rompimento com a forma ordenada e linear de fazer das coisas, em que o que era considerado motivo de preocupação passará a ser tomado como uma característica essencial: a *mutitasking*.

#### Quadro 121: Da ordem das coisas

- Na verdade, a justiça era qualquer coisa neste género, ao que parece, excepto que não diz respeito à atividade externa do homem, mas à interna, aquilo que é verdadeiramente ele e o que lhe pertence, sem consentir que qualquer das partes da alma se dedique a tarefas alheias nem que interfiram umas nas outras, mas depois de ter posto a sua casa em ordem no verdadeiro sentido, de ter autodomínio, de se organizar, de se tornar amigo de si mesmo, de ter reunido harmoniosamente três elementos diferentes, exactamente como se fossem três termos numa proporção musical, o mais baixo, o mais alto e o intermédio, e outros quaisquer que acaso existam de permeio, e de os ligar a todos, tornando-os, de muitos que eram, numa perfeita unidade, temperante e harmoniosa, - só então se ocupe (se é que se ocupa) ou da aquisição de riquezas, ou dos cuidados com o corpo, ou de política ou de contratos particulares, entendendo em todos estes casos e chamando justa e bela à acção que mantenha e aperfeiçoe estes hábitos, e apelidando de sabedoria a ciência que preside a esta acção; ao passo que denominará de injusta a acção que os dissolve a cada passo, e ignorância a opinião que a ela preside. (PLATÃO, 2001, p. 204, IV, 443 d-e).

Em primeiro lugar, é indispensável traçar o roteiro do discurso. Pois não podemos determinar seu andamento antes de nos certificarmos de seu conteúdo e de onde se quer chegar. Não é suficiente não desconhecer quais são as partes das causas judiciais, saber dispor corretamente a sequência das questões, ainda que esses aspectos sejam fundamentais, mas o que deve vir em primeiro lugar, o que em segundo e assim por diante; esses elementos estão naturalmente interrelacionados de tal modo que não se podem ser alterados ou retirados daqui e dali. (QUINTILIANO, 2016, p. 145 [I d.C.], X, VII, 5).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020)

<sup>191</sup> Os epicuristas consideravam que a espontaneidade das partículas atômicas poderia desviar-se de sua trajetória e tornar possível a liberdade humana e a ascese dos desejos. Os estoicos fundam a razão humana na natureza concebida como a Razão universal. (HADOT, 2014, p. 191-192).



Toda essa aplicação que conduz o indivíduo à perícia, a fazer *algo bem feito* e que está intimamente ligado à atenção, é algo impensável, contraproducente a partir da Modernidade. Se repararmos na organização do modo capitalista de produção, poderemos perceber que não é a perícia seu grande motor, mas a capacidade produtiva<sup>192</sup>. Ao atentarmos para as relações de trabalho na Contemporaneidade, concordaremos com Sennett (2015, p. 117), quando diz que hoje “as organizações valorizam sobretudo capacitações humanas portáteis, a capacidade de trabalhar em vários problemas com um plantel de personagens constantemente mudando, separando a ação do contexto”. Preocupação presente na Antiguidade e que ganha, em sentido oposto, relevado destaque na Contemporaneidade, especialmente em virtude do excesso de dispositivos tecnológicos postos a nosso dispor e convocando-nos a tornarmo-nos multitarefas. “Em termos de trabalho, o ‘potencial’ humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro” (SENNETT, 2015, p. 108), e o fracassado, diz Caliman (2012, p. 7), é o “desatento incapaz de gerenciar sua própria atenção e ação, incapaz de direcionar sua energia mental para os fins corretos e mais importantes, de realizar os planos futuros que ele mesmo propôs. Nele, as habilidades que definem uma celebridade executiva” são inexistentes. “A busca do talento, em particular, é focalizada em pessoas com talento para resolver problemas qualquer que seja o contexto, um tipo de talento que não se adapta a um enraizamento muito forte”. (SENNETT, 2015, p. 132). E se pensarmos na aula conjecturada pelas práticas pedagógicas inovadoras, é precisamente a rapidez na solução de problemas, a hiperconectividade e o desenvolvimento de competências para um mundo em aceleração, o que se espera dos alunos. Nesse deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante, não há espaço para a repetição, que decompõe, recompõe e fala à inteligência do corpo, chamando à atenção para um novo detalhe que não havia sido percebido. (BERGSON, 1999).

Nas práticas pedagógicas cristãs, a atenção, a dedicação com que se deveria realizar cada tarefa é marcada por um rígido controle, previsto, em especial, nas normas e regras de vida, de oração e de trabalho dentro dos mosteiros. Muito antes da invenção do relógio mecânico como um marco temporal, a vida monacal era organizada com horas bastante definidas, em que a cada uma delas era reservada determinada atividade, conforme o próximo subcapítulo.

---

<sup>192</sup> Não estou com isso dizendo que não haja preocupação, no sistema capitalista, com a *qualidade* do trabalho realizado, mas apontando que essa não é sua grande questão.

#### 4.6.2 A hora litúrgica como organização da vida na aula da tradição pastoral-cristã

Conforme apontado anteriormente, o relógio mecânico é um artefato inexistente até a Modernidade. O controle do tempo, até então, estava relacionado a eventos da natureza, como as estações do ano, a noite e o dia, o movimento das marés. Nos mosteiros medievais, tais eventos auxiliavam na marcação temporal e auxiliavam na gestão das atividades, servindo de parâmetro para as *Horas Litúrgicas*, essas responsáveis pelas relações estabelecidas dentro dos mosteiros: relações com os estudos, com o labor e com Deus. A cada uma dessas horas, os monges, oblatos e noviços deveriam dedicar-se exclusivamente à tarefa recomendada. As regras e normas que regiam esses espaços eram constituídas de grande rigidez, e as punições previstas nos mostram a extensão dessa rigidez.

O tempo é organizado de forma que todos possam trabalhar nos afazeres relacionados à própria sobrevivência e da vida em comum nos mosteiros (plantar, colher, preparar as refeições), realizar as leituras sagradas e rezar. O modelo beneditino do mosteiro italiano de Monte Cassino, desenvolve “a organização sistemática da vida monástica: na Regra se percebe o uso da palavra *disciplina* para exprimir a boa ordem, autoridade e disciplina que a observação da regra deve fazer reinar no interior da comunidade”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 37).

Investidos de simplicidade quando de sua criação, com o passar do tempo, os mosteiros transformaram-se nos grandes centros culturais do mundo ocidental, conforme Le Goff (2016): nas oficinas, desenvolviam-se os artesanatos e artes; nos escritórios-bibliotecas desempenhavam-se os trabalhos intelectuais; “graças a seus domínios, seus equipamentos, sua mão de obra de monges e de dependentes de todo tipo, um centro de produção e um modelo econômico; e, claro, um foco de vida espiritual, muitas vezes assentado sobre relíquias de um santo”. (LE GOFF, 2016, p. 106).

Se o monasticismo ocidental assenta-se no princípio *ora et labora*, não significa que tal preceito não tenha se dado sem tensionamento: entre a tradição greco-romana que entende o trabalho – o *(neg)ócio* – como a negação do *otium*, combinado às práticas dos “*bárbaros* e dos grupos guerreiros que vivem na abundância do butim subtraído das populações pilhadas” (LE GOFF, 2006, p. 66) e as obrigações de labor explicitadas nas regras, monges, oblatos e noviços viam-se divididos entre dois regimes discursivos. Segundo Le Goff (2006, p. 66), entre os séculos V e XI, o trabalho é tido como “uma penitência, uma consequência do pecado original”. A vida contemplativa, condição fundamental de um religioso, parece se contrapor ao que é previsto nas regras, que insistem em manter seus internos<sup>193</sup> em constante ocupação. Isso tem relação com a

---

<sup>193</sup> Aos internos me refiro a todos aqueles que vivem nos mosteiros: os monges, os noviços e os oblatos.

necessidade de “combater a indolência dos monges que levava ao pecado”, conforme Diel (2017, p. 408). Junto ao trabalho, o tempo, rigidamente marcado, vem a constituir um modo de vida dentro dessas instituições. Essa organização servirá, mais tarde, como importante aparato disciplinar às escolas modernas.

De qualquer maneira, o *trabalho*, na Regra de São Bento, ocupa lugar privilegiado, onde é dedicado um capítulo exclusivamente ao tema: *Do trabalho manual cotidiano* prevê o detalhamento de como devem ser operadas as atividades manuais no mosteiro, pois a “ociosidade é inimiga da alma; por isso, em certas horas devem ocupar-se os irmãos com o trabalho manual, e em outras horas com a leitura espiritual”. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 30, 48, 1). Podemos observar, no Quadro 122, alguns excertos a respeito da organização do tempo e as respectivas atividades a serem realizadas em cada momento.

Quadro 122: Da organização do tempo nos mosteiros

<p>CAPÍTULO 48 - Do trabalho manual cotidiano</p> <p>[1] A ociosidade é inimiga da alma; por isso, em certas horas devem ocupar-se os irmãos com o trabalho manual, e em outras horas com a leitura espiritual. [2] Pela seguinte disposição, cremos poder ordenar os tempos dessas duas ocupações: [3] isto é, que da Páscoa até o dia 14 de setembro, saindo os irmãos pela manhã, trabalhem da primeira hora até cerca da quarta, naquilo que for necessário. [4] Da hora quarta até mais ou menos o princípio da hora sexta, entreguem-se à leitura. [5] Depois da sexta, levantando-se da mesa, repousem em seus leitos com todo o silêncio; se acaso alguém quiser ler, leia para si, de modo que não incomode a outro. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 30, 48, 1-5).</p> <p>[10] De 14 de setembro até o início da Quaresma, entreguem-se à leitura até o fim da hora segunda, [11] no fim da qual se celebre a Terça; e até a hora nona trabalhem todos nos afazeres que lhes forem designados. [12] Dado o primeiro sinal da nona hora, deixem todos os seus respectivos trabalhos e preparem-se para quando tocar o sinal. [13] Depois da refeição, entreguem-se às suas leituras ou aos salmos. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 30, 48, 10-13).</p> <p>[1] Em tempo de inverno, isto é, de primeiro de novembro até a Páscoa, em consideração ao que é razoável, devem os monges levantar-se à oitava hora da noite [2] de modo que durmam um pouco mais da metade da noite e se levantem tendo já feita a digestão. [3] O tempo que resta depois das Vigílias seja empregado na preparação de algum trecho do saltério ou das lições, por parte dos irmãos que disto necessitarem. [4] Da Páscoa, porém, até o referido dia primeiro de novembro, seja regulada a hora de tal maneira que as Matinas que devem ser celebradas quando começa a clarear, venham em seguida ao ofício das Vigílias, depois de brevíssimo intervalo, durante o qual os irmãos saem para as necessidades naturais. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 15, 48, 1-4).</p>
---

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A rigidez das horas delimitadas para cada atividade, conforme mencionado anteriormente, expressa a ideia de que cada tarefa deve ser realizada num tempo específico para tal. A partir disso, podemos conjecturar que a *multitarefa* não seria uma prática compatível com esse modo de vida. Isso, em meu entendimento, também tem relação com a narrativa bíblica da criação do mundo, em que no detalhamento do Livro *Gênesis*, a marcação do tempo está articulada à obra divina: no

primeiro dia, Deus criou o céu e a terra e trouxe a luz e a escuridão, chamando a luz de dia e a escuridão de noite; no segundo dia, separou e expandiu o que havia sob e sobre as águas; no terceiro dia, fez aparecer a parte seca que separou das águas, chamando-a de Terra, tornando-a frutífera; ao quarto dia, disse:

“(14) Que haja luzeiros no firmamento do céu para separar o dia e a noite; que eles sirvam de sinais, tanto para as festas quanto para dias e os anos (15); que sejam luzeiros no firmamento do céu para iluminar a terra; e assim o fez. (16) Deus fez os dois luzeiros maiores: o grande luzeiro como poder do dia e o pequeno luzeiro como poder da noite, e as estrelas. (17) Deus os colocou no firmamento do céu para iluminar a terra, (18) para comandar o dia e a noite, para separar a luz e as trevas, e Deus viu que isso era bom”. (GÊNESIS, 1:14-18);

No quinto dia, Deus colocou vida nas águas e aves no céu e disse que crescessem e multiplicassem; no sexto dia, colocou vida sobre a terra, e criou os animais e o homem e a mulher e disse frutificai e multiplicai-vos e dominai as demais espécies; no sétimo dia, após terminada sua obra, descansou.

Também há o livro de Eclesiastes (3:1), que diz que “há um momento para tudo e um tempo para todo o propósito debaixo do céu”.

2 Tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar a planta; 3 Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de destruir, e tempo de construir; 4 Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de gemer, e tempo de bailar; 5 Tempo de atirar pedras, e tempo de recolher pedras; tempo de abraçar, e tempo de se separar; 6 Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de jogar fora; 7 Tempo de rasgar, e tempo de costurar; tempo de calar, e tempo de falar; 8 Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz. 9 Que proveito o trabalhador tira de sua fadiga? 10 Observo a tarefa que Deus deu aos homens para dela se ocupem: tudo o que ele fez é apropriado em seu tempo. Também colocou no coração do homem o conjunto do tempo, 12 sem que o homem possa atinar com a obra que Deus realiza desde o princípio até o fim. (ECLESIASTES, 3: 2-11).

Se a linguagem alegórica do primeiro texto tem sido debatida no que tange, especificamente, ao tempo da criação do mundo, no imaginário medieval, bem possivelmente, tal debate não lograva de muitos adeptos. Por meio de ações colocadas lado a lado, aparentando oposição, o segundo texto argumenta que há um tempo determinado para cada atividade. Muitas conjecturas poderiam ser feitas aqui a respeito da linguagem utilizada, da própria forma como o texto é apresentado no *Grande Livro* e da maneira como tais recursos poderiam servir para provocar maior impacto naquele que lesse ou escutasse tais palavras. De qualquer maneira, o que importa neste momento e no escopo desta pesquisa é pensar sobre essa organização com que a obra divina era compreendida e de que maneira isso se refletia na própria distribuição do tempo no cotidiano dos mosteiros e, por conseguinte, dos estudos e das aulas. Aqui me refiro não somente à organização diária, à distribuição de uma atividade definida no tempo e no espaço, mas à sequência de tarefas ou obrigações impostas a todos que ali se encontravam (oblatos, noviços, monges), num determinado

período temporal. Pode-se perceber na Regra que os limites de tempo previsto são muito precisos, incluindo os trabalhos sazonais e as festas.

Além disso, a própria instituição de idade mínima e/ou máxima para ingresso já aponta para uma distribuição temporal sequencial (e que Comenius, muitos séculos depois, irá sistematizar, minuciosa e detalhadamente, tal ordenação e sequenciamento em sua *Didática Magna*). Segundo Diel (2017), a escola elementar, em que ensinavam canto e leitura, destinava-se a alunos de 7 a 10 ou 12 anos de idade. Nelas, as crianças estudavam textos e canções para a liturgia em latim, o que foi uma prática comum até o século XII, quando passaram-se a utilizar as línguas populares, e ao latim foi reservado o lugar de segunda língua, sendo destinada aos que tornar-se-iam padres<sup>194</sup>. Diel (2017, p. 411) aponta que “a partir de então, a escola elementar ensinava ler, escrever, calcular e conhecimentos rudimentares de latim adquiridos por meio do ensino de orações, canções e do credo cristão”.

Após os 10 ou 12 anos de idade, os alunos que davam continuidade aos seus estudos e que se preparavam para o sacerdócio, frequentavam a escola de latim, a fim de que dominassem perfeitamente essa língua, para que pudessem ler e entender os textos antigos e cristãos. Além disso, os alunos deveriam dominar os conhecimentos bíblicos, do credo e da moral cristã e os fundamentos da filosofia e do direito, conforme nos mostra Diel (2017). Do século XII em diante, abria-se, nas palavras de Diel (2017, p. 411), “a possibilidade de frequentarem a universidade, o que poderia ocorrer já aos 14 anos para alguns. Escrever não era uma grande prioridade da formação, pois era uma função própria dos copistas que recebiam um treinamento específico para isso”. Isso aponta um grande deslocamento no tempo-atenção da aula medieval para o que presenciamos hoje, em que o aspecto formativo dá lugar ao desenvolvimento de habilidades e competências. Durante o medievo, muitos estudiosos recorriam aos especialistas em escrita, ditando seus textos para que esses fossem escritos. (DIEL, 2017). Essa prática já vinha de épocas anteriores e está presente nos escritos de Quintiliano, quando argumenta que a prática do ditado provoca a perda do sigilo e do silêncio, conforme o excerto que segue.

Finalmente, para dizer, de uma vez por todas, o que é sumamente importante: ao ditar perde-se totalmente o sigilo. Ninguém teria dúvida de que são extremamente convenientes, para os que escrevem, um local livre de testemunhas e um silêncio total. (QUINTILIANO, 2016, p. 113). EXCERTO XII.

A Regra de São Bento “regulamenta por longo tempo a leitura sagrada, prevê a admissão de crianças pequenas no mosteiro e sua educação; livros, tabuletas e estílos aí aparecem mui naturalmente como parte do mobiliário, e quase da decoração da vida monástica”. (MARROU,

---

<sup>194</sup> E que os jesuítas retomam, em suas escolas, e transformam em Lei quando da publicação da *Ratio Studiorum*, em que a língua utilizada seria o latim e em alguns momentos específicos, o grego.

1973, p. 508). O trabalho manual, assim, tem uma preponderância sobre o intelectual, visto que enquanto eram destinadas sete horas para as atividades manuais, orientava-se que a atividade de escrita acontecesse por duas horas por dia. (CAMBI, 1999).

De acordo com os estudos de Diel (2017), os monges não tinham interesse em constituir escolas, pois o barulho produzido pelas crianças prejudicava sua meditação e sua contemplação. “Thomas Frenz afirma ter encontrado documentos em que monges do século XI elogiavam os mosteiros que não possuíam escolas, pois estas estavam livres desses problemas. A grande missão dos monges era o louvor perene (*laus perennis*), por meio da oração das horas” (DIEL, 2017, p. 410), com o propósito de afastar a ira de Deus sobre os homens. Assim, as escolas deveriam organizar-se “sob a condição do louvor permanente e sob a liturgia das horas”, ainda conforme Diel (2017, p. 410).

É importante salientar que as orações feitas em comunidade foram se organizando ao longo dos séculos até chegarem a ter essa sistematização manifesta na Liturgia das Horas, e ainda hoje constituem parte importante de louvor e súplica a Deus. De acordo com a *Instrução Geral da Liturgia das Horas de Portugal* (2020, p. 41, II, 38), o Ofício de Laudes é reservado à santificação do tempo da manhã, em que

[...] o seu carácter de oração da manhã está belamente expresso nestas palavras de S. Basílio Magno: “As Laudes matutinas têm por fim consagrar a Deus os primeiros movimentos da nossa alma e do nosso espírito, de modo a nada emprendermos antes de nos alegrarmos com o pensamento de Deus, segundo o que está escrito: ‘Lembrei-me de Deus, e enchi-me de alegria’ (Salmo 76,4); e ainda para que o corpo não se entregue ao trabalho antes de fazermos o que está escrito: ‘Eu Vos invoco, Senhor, pela manhã, e ouvis a minha voz: de manhã vou à vossa presença e espero confiado’ (Salmo 5,4-5).

Já as Vésperas acontecem no turno da tarde, no cair do dia, para que possam, por meio da oração, mostrar sua gratidão às coisas boas que lhe foram dadas, bem como às boas obras que realizaram. Diz a Instrução: “Com esta oração, que fazemos subir ‘como incenso na presença do Senhor’ e em que o ‘erguer das nossas mãos é como o sacrifício vespertino’, recordamos também a obra da Redenção”. (2020, p. 41, II, 39). A Instrução (2020, p. 42, II, 40) ainda aponta, com relação a essas duas Horas *Laudes* e *Vésperas* serem de “máxima importância como oração da comunidade cristã. Promover-se-á a sua celebração pública e comunitária, principalmente entre as pessoas que vivem em comunidade. Recomenda-se mesmo a sua recitação a todos os fiéis que não possam tomar parte na celebração comunitária”.

Portanto, ao pensarmos sobre a *apresentação do mundo* na aula, em que o senso comum aponta que a organização sistemática dos afazeres e estudos foi uma criação da Modernidade, podemos verificar que há um conjunto de práticas voltadas ao gerenciamento do tempo e das respectivas ações a serem realizadas já muito anteriormente. Evidentemente que tal organização atingirá seu

esplendor na escola disciplinar moderna, com seus registros e controles, conforme veremos mais adiante, a partir da perspectiva de uma sociedade disciplinar.

Assim, o tempo para os estudos nas escolas monacais se dava entre a terceira e a sexta hora da manhã e, na parte da tarde, entre a nona hora e o crepúsculo. Isso acontecia de segunda à sábado, pois não havia aula nos domingos e feriados. (DIEL, 2017). Os alunos internos, apesar de participarem das práticas litúrgicas, constituíam-se como “um grupo à parte dos monges, pois possuíam regras especiais. Eles contavam com um professor, uma escola própria e uma sala para seus encontros. [...] Também participavam das orações diárias, dos louvores na primeira, terceira, sexta, nona hora e na oração do entardecer”, conforme Diel (2017, p. 411). Além disso, os estudantes frequentavam as missas, as orações comunitárias, participavam das procissões nos dias de feriado, auxiliavam no atendimento aos necessitados. Os alunos não ficavam sozinhos, estando sempre acompanhados por seus professores em todos os ambientes do mosteiro: refeitório, claustro, em momentos de leitura, nos trajetos entre um ambiente e outro, etc. (DIEL, 2017). Nas palavras de Diel (2017, p. 11), o “professor acordava-os pela manhã e os acompanhava até a hora de dormir. No dormitório, à noite, a luz ficava permanentemente ligada e os alunos eram incentivados a denunciarem-se entre si. Era proibido fazerem sinais entre si e conversarem sem a autorização”. Aqueles que, porventura, desobedecessem às regras, recebiam punição pública, apanhavam, e posteriormente tinham que confessar-se.

Pode-se perceber que a disciplina, conforme mencionado anteriormente, é constitutiva da vida escolar no Medievo, que juntamente com o tempo, atravessa as práticas pedagógicas, marcando *o quê, quando e de que maneira* as coisas devem ser feitas na instituição escolar e no espaço microfísico da aula.

Se na Contemporaneidade, a multitarefa é uma capacidade fundamental para que os sujeitos possam dar conta de suas atividades, na Antiguidade e no Medievo, realizar diversas coisas ao mesmo tempo era problemático, pois impedia que algo fosse bem feito, ou que o pensamento a Deus fosse desviado, conforme apontado anteriormente. Para que isso não ocorresse, era necessário que as estudantes, desde muito cedo, recebessem orientações sobre como proceder para conseguir atingir seus propósitos. A ordem, pois, vem a servir como uma ferramenta organizadora da vida: nas tarefas, nas leituras, nas escritas, nos estudos, nas orações.

No Quadro 123 trago cinco excertos sobre a importância da ordem para o aprendizado. No primeiro excerto, São Basílio (século IV) usa a metáfora da planta para se referir à importância da ordem para o conhecimento. Assim como a planta tem o atributo – *virtude* – de fazer germinar o fruto no tempo certo, sem, contudo, desconsiderar outras peculiaridades, a alma, que tem na verdade sua principal virtude, não deve desprezar a sabedoria que lhe vem do exterior. Como

exemplos, cita Moisés e Daniel. Ao primeiro, São Basílio qualifica como o mais sábio dos homens, que antes praticou o exercício do pensamento com os preceitos dos egípcios e, somente depois, voltou-se à contemplação de Deus. No que se refere ao segundo, Basílio afirma que primeiro voltou-se à sabedoria babilônica dos caldeus para depois dedicar-se aos ensinamentos divinos.

O segundo excerto diz que, assim como a construção precisa de uma base forte, uma *fundação*, o estudo também precisa estar firmado em uma base sólida. A base da ciência sagrada está na história, da qual deriva a verdade da alegoria. Para tal, Hugo de São Vitor (século XII) aconselha que o estudante deve iniciar colocando o alicerce da história para que, no final, consiga chegar à sabedoria.

No terceiro excerto, também do mestre Vitorino, é utilizada metáfora para indicar a importância da ordem para o estudo. Comparando o ato de estudar ao do trabalho do pedreiro na construção de um edifício, São Vitor enumera os passos para a realização da obra: a fundação, o alinhamento, a colocação das pedras já polidas, a procura por outras pedras e o ajuste das mesmas, de forma a ficarem regulares e adequadas às primeiras. O estudante, tomando como exemplo o trabalho do pedreiro, deve iniciar com o que deve saber sobre a fé na Santíssima Trindade, acrescentando, a esse conhecimento, as leituras que forem claras e convenientes. Aquelas que se apresentam ambíguas, deve tentar interpretá-las de modo que não contradiga as primeiras. No que se refere às leituras obscuras, deve tentar compreendê-las e, caso não consiga, deve deixá-las para depois, a fim de que não incorra em esforço inútil, do mesmo modo que as pedras que não servem à construção devem ser deixadas de lado. A preocupação para que o estudo se dê com calma, atenção, uma coisa de cada vez, pois, expressa no século IV por São Basílio, é presente em São Vitor, oito séculos depois, e por Tomás de Aquino no século XIII, que, em suas orientações em como estudar, recomenda que o estudante evite a dispersão intelectual.

#### Quadro 123: Aprender uma coisa de cada vez, evitando a dispersão intelectual

Talvez, como a virtude familiar de uma planta é fazer brotar um fruto no momento correto e fornecem certa beleza também as folhas que balançam nos galhos, assim também na alma, a verdade é o fruto principal, porém não é desagradável e nem se deve rejeitar a sabedoria de fora, como certas folhas que fornecem uma proteção ao fruto e uma vista não inoportuna. Diz-se, inclusive, que Moisés, aquele grande homem, cujo nome é o maior entre todos os homens por conta da sabedoria, exercitou anteriormente o pensamento com os ensinamentos dos egípcios para depois se aproximar da contemplação do Ser. De modo semelhante a esse, mesmo nos períodos posteriores, dizem que o sábio Daniel aprendeu antes a sabedoria dos Caldeus na Babilônia e depois atingiu os ensinamentos divinos. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 80, III).

É isto, estudante, aquilo que lhe propomos. Este campo do seu trabalho, bem sulcado com o arado, lhe trará muitos frutos. Todas as coisas foram realizadas com ordem: proceda com ordem. [...] Mas, como você observa que toda edificação sem fundamento não pode ser estável, o mesmo se dá no estudo. E o fundamento e o princípio da ciência sagrada é a história, da qual deriva a verdade da alegoria, como o mel do favo. Dispondo-se a edificar, portanto, “primeiro ponha o fundamento da história, depois, por meio da significação simbólica, erga o edifício da mente como fortaleza da fé. Por fim, por meio da beleza da moralidade, pinte o edifício com uma belíssima mão de cor”. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 241, VII).



Você lembra, espero, que acima comparei a Escritura divina a um edifício, onde primeiramente, posta a fundação, a estrutura é erguida para o alto; ela é realmente parecida com um edifício, porque ela também possui uma estrutura. [...] Olhe o trabalho do pedreiro: posta a fundação, ele estica a linha horizontalmente, a faz descer perpendicularmente, e em seguida põe as pedras em ordem, polidas diligentemente. [...] O estudante prudente deve, todavia, cuidar de que, antes de continuar em grandes volumes de livros, seja tão instruído sobre cada ponto relativo ao seu plano e à profissão da verdadeira fé, que, qualquer coisa encontrará no futuro, possa construir com segurança. Neste imenso mar de livros e nestas várias sinuosidades de doutrinas, que amiúde confundem a mente do estudante por número e obscuridade, dificilmente poderá realizar uma construção unitária aquele que não conheceu antes e sumariamente em cada gênero, por assim dizer, algum princípio certo e fundado numa fé firme, ao qual todas as coisas sejam reportadas. Para você seria longo e ainda gravoso percorrer tudo, encontrando provavelmente muitas coisas nas quais se turbará, ao invés de edificar-se. Não insista, porque deste modo nunca chegará ao fim. Aprenda primeiro, brevemente e distintamente, aquilo que deve reter-se sobre a fé na Trindade, aquilo que você deve professar com segurança e crer verdadeiramente. Quando, mais tarde, você começar a ler livros, encontrando muitas coisas escritas obscuramente, muitas claramente, muitas ambigualmente, acrescente à sua base aquelas que encontrará claras, se por acaso se ajustam. Aquelas que são ambíguas, interprete-as de modo que não se contradigam; mas aquelas que são obscuras, elucide-as, se consegue. E, se não consegue penetrar no entendimento delas, passe para frente, para que, presumindo esforçar-se naquilo para o qual não está preparado, não incorra no perigo do erro. Não queira desprezê-las, mas antes venerá-las, porque você ouviu aquilo que foi escrito: “Fez das trevas o seu esconderijo”. E, se você encontrar algo contrário àquilo que aprendeu a ser professado com fé firmíssima, não lhe convém mudar de opinião a cada dia, sem antes consultar os que são mais cultos que você e, sobretudo, conhecer o que a fé universal, que nunca pode ser falsa, ordena de crer sobre isso. (SÃO VÍTOR, 2007, p. 245-249, VII).

7. Evita, sobretudo, a dispersão intelectual. (TOMÁS DE AQUINO, 1994, p. 3).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Ao longo da obra *Didascálicon*, a ordem recebe especial tratamento na busca pela sabedoria. No entanto, argumenta Illich (2002, p. 47), o estudante só será bem-sucedido nessa busca quando compreender que “todas as coisas e eventos deste mundo adquirem seu significado a partir do local em que estão colocados na história da criação e da salvação. A tarefa do leitor é colocar tudo o que ele lê no ponto exato que lhe corresponde na história que vai de Gênesis a Apocalipse”. O estudo, portanto, deve seguir uma ordem, que dará a base necessária para que a sabedoria seja alcançada: “a certeza do próximo passo, de uma nova página, era precedida pela certeza da compreensão plena da anterior”, argumenta Lanzieri Júnior (2015, p. 291).

Embora não tenha encontrado referência direta com relação à multitarefa nos textos medievais estudados, tal aspecto aparece muito forte de maneira indireta, pois vemos a ênfase na distribuição das atividades no tempo. Um tempo ainda marcado pelas horas litúrgicas e que passará a receber outra significação com o avançar da Modernidade, conforme o subcapítulo que segue.

#### 4.6.3 Do tempo cronológico ao tempo do aluno na aula da modernidade sólida

Pode-se dizer que os jesuítas legaram aos sistemas educacionais futuros o estabelecimento de práticas de controle, registro e mensuração estritamente modernos, em que o trabalho pedagógico está a serviço do tempo e da eficácia: desde a organização curricular, passando pela distinção entre as classes e a premiação dos *bons alunos* até a minúcia prevista nas provas, nos possibilitam vislumbrar um cenário de ressignificação, tanto da matéria de estudo como da forma

de desenvolvê-la. Ao invés de negarem as tradições educativas precedentes, trataram de tomar para si aquilo que pudesse adequar-se aos seus propósitos de então. Dessa forma, não desprezaram autores clássicos da Antiguidade, mas deram a seus textos uma nova configuração, subtraindo-lhes algumas partes que, em seu julgamento, não trariam contribuições à formação de seus alunos, como, por exemplo, nas *Regras do professor de Filosofia*, que diz que

No terceiro ano explicará o livro segundo *De Generatione*, os livros *De Anima* e os *Metafísicos*. No primeiro livro *De Anima* passe rapidamente por cima das opiniões dos filósofos antigos. No segundo, explicado o que se refere aos órgãos dos sentidos, não faça digressões sobre a anatomia e outros assuntos pertencentes ao estudo da medicina. (FRANCA, 2019, p. 125, 11, §1). EXCERTO XIII.

Nas Regras do professor de Filosofia Moral, sobre o Ofício do professor diz o seguinte:

Saiba que seu dever é não fazer digressões para questões teológicas, mas seguindo brevemente o texto, explicar com doutrina e solidez os capítulos principais da ciência que se encontram nos livros da *Ética* de Aristóteles. (FRANCA, 2019, p. 127, 1). EXCERTO XIV.

Dessa forma, aquilo a que chamamos de *exercício do pensamento* estava afastado da atividade docente e das tarefas do alunado: não caberia ao professor fazer digressões; tinha que se ater ao texto da obra prescrita de Aristóteles, *Ética*, explicar com *doutrina e solidez* os principais capítulos. Caso o aluno se estendesse em algum argumento nas *Disputas*, caberia ao professor reconduzir, de maneira a não prejudicar o andamento dos trabalhos. A apresentação do mundo estava circunscrita àquilo que era permitido, de forma que ao professor não caberia, de maneira alguma, ir para além do previsto; tudo deveria passar por leitura prévia, a fim de garantir o controle preciso do que seria ensinado aos alunos. Percebe-se, também, a preocupação em que nas aulas não se detivessem em qualquer assunto; algumas questões deveriam ser estudadas de forma breve e concisa.

No que diz respeito à organização do tempo, da duração de cada curso, de cada aula, o que deveria ser dedicado ao estudo, às preleções, às provas, enfim a cronologia - tão comum a nós -, foi detalhadamente previsto e, acima de tudo, registrado no documento orientador às escolas da Ordem. As aulas aconteciam num período de cinco horas, sendo duas horas e meia pela manhã e o restante na parte da tarde. “O tempo é minuciosamente distribuído entre o grego e o latim, a prosa e a poesia, e os diversos exercícios escolares, preleção, lição de cor, composição, desafio, etc., visando-se em tudo, com o melhor aproveitamento da aula, a maior variedade nas ocupações do aluno” (FRANCA, 2019, p. 50), sendo que a ordem das atividades poderia variar conforme os hábitos locais, um dos poucos, para não dizer raros, momentos que a *Ratio* permitia às escolas certa autonomia. Nos três primeiros excertos do Quadro 124 é possível perceber a importância atribuída à distribuição das tarefas de acordo com o tempo: das disputas, nas *Regras do prefeito de estudos*; no aproveitamento das horas para o estudo privado, nas mesmas Regras; na organização da aula durante a correção dos trabalhos escritos, nas *Regras aos professores das classes inferiores*.

Comenius, no quarto excerto do Quadro 124, refere a importância de que o ensino se dê de maneira sucessiva, em ordem, estabelecendo uma analogia com o sentido da visão e a atenção dada no ato de olhar, que não consegue deter-se, ao mesmo tempo, em dois ou três objetos, senão de forma dispersa e confusa. A mente, argumenta, *não pode especular senão acerca de uma só coisa durante o mesmo espaço de tempo*. Portanto, Comenius recomenda que o estudo se dê, *distintamente de uma coisa para outra, para que as inteligências não sejam obstruídas*. A novidade do método proposto por Comenius, dizem Dussel e Caruso (2003, p. 70), está em “seu caráter sistemático e em seu fundamento na natureza, em sua globalidade e frontalidade”, anunciando o tipo de aula a que os autores se referem como “tradicional”, em que o professor atua como “figura centralizada ou ‘encarnação’ da autoridade – expõe didaticamente, diante dos alunos, que o escutam e obedecem. Um problema central desta proposta é conseguir que os alunos efetivamente escutem, e assim *surgiu o tema da motivação-atenção como objeto de preocupação da pedagogia*”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 70, *grifo dos autores*). Saliento que essa forma de apresentação de mundo tornou-se prática comum aos sistemas de ensino vindouros: o trabalho gradual, iniciando pelas questões mais simples e avançando, gradativamente, às mais complexas; a ordem dos exercícios de acordo com o grau de dificuldade; a exposição da matéria a partir do que é mais próximo ao que está mais distante do aluno.

Não obstante as diferenças de concepção guardadas entre Comenius e Rousseau no que diz respeito à educação e à instituição escola, esse último também se refere à importância de apresentação de mundo de maneira ordenada. Para ele, a criança, nos primeiros anos de vida, ainda não tendo a memória e a imaginação ativas, tem como primeiro material de seus conhecimentos as sensações. Para tanto, Rousseau argumenta que o ensino deveria iniciar mostrando as relações existentes entre as coisas do mundo e as sensações que elas provocam, conforme o Quadro 124.

#### Quadro 124: Um tempo determinado para cada atividade

6. *Como dirigir as disputas*. - Em todas as disputas a que comparecem os professores de teologia ou de filosofia, ocupará a presidência o Prefeito; dará aos que disputam o sinal de terminar; e distribuirá o tempo de tal modo que a todos toque a sua vez de falar. (FRANCA, 2019, p. 106).

27. *Prescrever o método de estudos*. - Aos nossos escolásticos, aos internos, e aos externos por meio de seus professores não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão também distribua o tempo de modo que aproveitem bem as horas reservadas ao estudo privado. (FRANCA, 2019, p. 110).

21. *Correção dos trabalhos escritos*. - De regra, os trabalhos escritos deverão corrigir-se em particular e voz baixa, com cada aluno, de modo que aos outros se deixe, no intervalo, tempo para exercitarem-se em escrever. É bom, contudo, no princípio ou no fim da aula, ler e comentar publicamente alguns espécimes ora dos melhores, ora dos piores. (FRANCA, 2019, p. 144).

Ensinem-se todas as coisas sucessivamente, e, durante o mesmo tempo, não se ensine senão uma coisa só. Com efeito, assim como a vista não pode, ao mesmo tempo, voltar-se para dois ou três objetos, senão dispersamente e confusamente (é evidente que quem lê um livro não pode olhar para duas páginas ao mesmo tempo, nem mesmo para duas linhas, embora estejam próximas uma da outra, nem sequer para duas palavras, e nem até para duas letras, mas olha para elas sucessivamente, uma após a outra), assim também a mente não pode

especular senão acerca de uma só coisa durante o mesmo espaço de tempo. Proceda-se, portanto, distintamente de uma coisa para outra, para que as inteligências não sejam obstruídas. (COMÊNIO, 2015, p. 316).

22. Insista-se sobre cada matéria, até que ela seja perfeitamente compreendida. Nada acontece num instante, pois, tudo o que acontece, acontece graças ao movimento e o movimento implica sucessão. Deve, portanto, demorar-se com o aluno em qualquer parte do saber, até que a tenha apreendido bem e saiba que a sabe. Conseguir-se-á isso, inculcando, examinando e repetindo, até que as coisas estejam bem fixas na mente, como mostrámos no capítulo XVIII, fundamento X. (COMÊNIO, 2015, p. 316-317).

No princípio da vida, quando a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento; sendo suas sensações o primeiro material de seus conhecimentos, oferecer-lhas numa ordem conveniente é preparar sua memória a fornecer-lhas um dia na mesma ordem a seu entendimento; mas como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe bem distintamente a ligação dessas sensações com os objetos que as provocam. (ROUSSEAU, 1979, p. 37).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Outro aspecto importante relacionado à marcação temporal diz respeito ao tempo do aluno. A educação defendida por Rousseau, em *Emílio*, busca tomar uma direção muito diversa daquela praticada em sua época. No decorrer dessa obra, o filósofo deixa bastante evidente sua inconformidade com as práticas pedagógicas de então. Inconformidade essa decorrente de sua concepção acerca da condição da natureza humana, pois

[...] no entendimento de Rousseau somente dois valores seriam inalienáveis ao homem: a *vida* e a *liberdade*, uma vez que são dons vindos da natureza. Para ele, nenhum homem tinha o direito de privar outro da liberdade, pois isso seria violar a própria natureza. Portanto, no que se referia a Emílio, a liberdade seria o valor maior a ser cultivado em sua educação, e a autonomia e a autossuficiência, capacidades que deveria adquirir. Sua educação, assim, iria fortalecê-lo física e espiritualmente para que não fosse oprimido ou subjugado por outros homens, e para que enfrentasse os desafios impostos pela natureza. Nesse sentido, educar era, para Rousseau, *reinventar a liberdade*. (CAMPESATO, 2015, p. 125).

No excerto do Quadro 125, Rousseau defende a ludicidade, a brincadeira, a atividade física como de extrema importância para a formação da criança, contrariando a ideia vigente de que isso estaria concorrendo para um atraso, uma perda de tempo para o aluno. Vê-se, portanto, que a apresentação do mundo se voltava para um tempo minuciosamente marcado, regido por *Chronos*, tanto nas práticas das escolas jesuítas, quanto na proposta educativa de Comenius, e que em Rousseau, se deslocará ao tempo do aluno. É importante destacar que Rousseau estrutura essa obra baseado nas fases da vida, e no excerto do Quadro 125, está se referindo àquilo a que chamamos hoje de Educação Infantil. Sobre essa questão, duas pesquisas realizadas recentemente sobre a temática da ocupação do tempo das crianças nessa “etapa” escolar nos ajudam a pensar o afastamento da instituição escolar hoje da concepção de *skholè* enquanto tempo livre: a Tese de Cláudia Inês Horn, *Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor ‘designer’* (2017), e a Dissertação de Gabriela Venturini, *Pensamento e infância: práticas de Educação Infantil em tempos de interesse* (2019). A primeira constatou que

[...] as práticas de registro da documentação pedagógica contribuem para certo tipo de estetização da infância e para a fabricação de uma docência design, uma vez que fortalecem a centralidade dos processos educacionais na criança protagonista e esmaecem a função docente em relação ao ensino redirecionando os modos de ser docente na Educação Infantil. (HORN, 2017, p. 11).

A segunda, ao analisar a documentação que rege a Educação Infantil brasileira atual, constatou que embora tais documentos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010 e a Base Nacional Comum Curricular/2018) tenham contribuído para a “garantia de direitos de eminente importância para as crianças” (VENTURINI, 2019, p. 9), também

[...] operam o pensamento como resolução de problemas a partir de uma lógica da reconhecimento, com uma lógica neoliberal do interesse que vai cada vez mais se deslocando para um interesse individual do sujeito empreendedor de si e de uma sociedade do desempenho, com foco no registro da produção das crianças, produzindo, assim, modos de se relacionarem com o pensamento neste espaço que é a escola de Educação Infantil. (VENTURINI, 2019, p. 9).

Com isso, pode-se perceber como o deslocamento a que me refiro do *tempo-atenção ao tempo-interesse*, que aparece já delineado em Rousseau, capilarizou-se nos espaços educativos da infância. Meu propósito não é discutir pormenorizadamente os aspectos da Educação Infantil, pois como já anunciado por diversas vezes, estou voltada às questões que atravessam o espaço áulico, de maneira geral, independentemente da etapa de ensino a que pertençam. No entanto, me parece muito oportuno pensarmos como a subjetivação infantil contemporânea se vai constituindo por práticas que colocam as crianças cada vez mais ocupadas, lhes subtraindo o tempo livre. Por fim, ainda sobre essa questão, é importante salientar que se a crítica rousseauiana com relação à liberdade da criança denuncia, digamos assim, uma prática voltada ao tempo da matéria, à quantidade de conteúdos, exercícios, aulas, e tudo mais que compunha a escola de seu tempo, e que poderíamos pensar numa certa aproximação da *skholé* grega, por outro lado, se insere numa lógica voltada ao interesse individual, o que descaracterizaria, assim, a ideia de coletivo, tão própria da educação praticada na Antiguidade.

A atenção para as *necessidades do aluno* irá, cada vez mais, ocupar o pensamento educacional moderno, em que o respeito ao tempo individual, às fases de crescimento e de desenvolvimento, as etapas de aprendizagem serão progressivamente mais frequentes nos discursos pedagógicos. Kant (séc. XVIII), em *Sobre a Pedagogia*, dirá que o ensino deverá ser adequado à faixa etária do aluno. Uma criança que se inicia muito precocemente nas artes de um adulto, jamais tornar-se-á *um homem ilustrado e de mente serena*. Apesar de a concepção tanto acerca da humanidade, quanto da de educação sejam diversas das de Rousseau, ambos concordam de que devem ser respeitados os tempos da criança. Destaco que, para Kant, à brincadeira infantil deve ser reservado um espaço de tempo, de forma que a criança se acostume, desde cedo, ao trabalho. Portanto, se vê um

deslocamento no que diz respeito ao tempo-livre: para Rousseau a criança deveria apenas fazer *coisas de criança* (brincar, jogar, movimentar-se, pular, etc.), ao passo que, para Kant, a brincadeira deve ser dosada, devendo haver um tempo determinado para o lazer e o trabalho: “É de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar”. (KANT, 1999, p. 61).

#### Quadro 125: Do tempo do aluno

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio. Tratei vosso aluno segundo a idade. Colocai-o antes de tudo em seu lugar e que neste o conserveis de modo a que não possa sair dele. Então, antes de saber o que seja sabedoria, já porá em prática a mais importante lição dela. (ROUSSEAU, 1979, p. 60-61).

Deixai a natureza agir durante muito tempo, antes de procurardes agir em lugar dela, a fim de não contrariardes suas operações. Diréis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que é perdê-lo muito mais empregando-o mal do que nada fazendo, e que uma criança mal instruída se encontra mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada. Platão, em sua República, que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem. E Sêneca diz, falando da antiga juventude romana: estava sempre em pé e nada se lhe ensinava que devesse aprender sentada. E valia ela menos ao alcançar a idade viril? Não vos alarmeis demasiado, portanto, ante essa pretensa ociosidade. Que diríeis de um homem que para tirar proveito total da vida jamais quisesse dormir? Diríeis: esse homem é insensato; não aproveita o tempo, perde-o; a fim de fugir do sono corre para a morte. Refleti em que se trata da mesma coisa, e que a infância é o sono da razão. (ROUSSEAU, 1979, p. 76).

As crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade. Muitos pais se alegram vendo os filhos proferirem discursos de velhos; tais crianças a nada chegam. Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não devem se transformar num imitador cego. Ora, uma criança que apresenta as máximas do senso próprio de homens feitos está fora do caminho traçado para sua idade e não faz senão imitar. Ela deve ter apenas a inteligência de uma criança e não deve se por em evidência muito cedo. Uma criança assim conformada não se tornará jamais um homem ilustrado e de mente serena. (KANT, 1999, p. 83).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A distração é apontada por Kant (Quadro 126) como um problema ao qual não se pode tolerar, sobretudo na escola, pois acaba se tornando um hábito; a distração pode levar a que os belos talentos se percam. Mesmo que as crianças tenham uma capacidade elástica de distração e atenção, quando estão ocupadas pensando em cometer travessuras, não conseguem concentrar-se, ouvindo as coisas pela metade ou não compreendendo o que leem. No segundo excerto, Kant argumenta em favor do uso de mapas geográficos como exemplo de uma *distração conveniente*, visto que não oferece muito à divagação, mas as faz concentrarem-se em uma figura. Também sugere que aos mapas se podem acrescentar outras imagens, como de plantas ou de animais, com o mesmo propósito, tornando vivo o estudo de Geografia.

No terceiro excerto do Quadro 126, Herbart (séc. XIX) fala da importância da pausa para o aprofundamento sobre um assunto: tal como num quadro, que necessita de luz própria para que se consiga penetrar em seu interior, é necessário que os pensamentos se afastem de todos os demais para que se possa chegar ao aprofundamento. A base da personalidade está na *unidade da consciência, na capacidade de recolhimento e na reflexão*.

Dewey (séc. XX) também argumentará, assim como Kant, que seja respeitada a capacidade dos estudantes: ao longo de *Experiência e Educação*, argue sobre a importância de que as necessidades e capacidades do estudante sejam consideradas, a fim de que a experiência educativa seja com qualidade. Dewey, ao discutir o princípio de interação, defenderá que a não-adaptação da *matéria às necessidades e capacidades* dos alunos quanto a não-adaptação dos alunos às matérias, podem *tornar a experiência não-educativa*. Ao tratar sobre o planejamento, argumenta que deve ser *suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual* e, ao mesmo tempo, *suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos*. Por isso defende a importância do conhecimento das necessidades e capacidades dos alunos, por parte do professor, ao mesmo tempo em que esse deve *dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades*. Por fim, o último excerto do pensador estado-unidense afirma que tanto a criança quanto o jovem devem intercalar as atividades com momentos de quietude e reflexão. Aqui fica bastante explicitado que, mesmo estando em defesa de uma aula em que as atividades sejam intensas, não abre mão de momentos em que as mãos e o corpos dos alunos devem sossegar para que esses possam refletir sobre as próprias ações. Portanto, embora Dewey proponha um modelo ativo de educação, a *multitarefa* não é algo perceptível nesta obra analisada.

#### Quadro 126: Da atenção na aula

As distrações não devem jamais ser toleradas, muito menos na escola, porque acabam por degenerar numa certa tendência, num certo hábito. Mesmo os mais belos talentos se perdem numa pessoa sujeita às distrações. Ainda que as crianças se dispersem com distrações, não demoram a se recompor. Em compensação vemos-las distraídas, sobretudo quanto maquinam coisa má, uma vez que então pensam como poderiam escondê-la ou repará-la. Então, escutam as coisas pela metade, não sabem o que leem. (KANT, 1999, p. 65).

Os mapas geográficos são de grande atração para todas as crianças, mesmo para as menores. Ainda que estejam cansadas de outras tarefas, elas aprendem alguma coisa, desde que se usem mapas. Essa é uma distração conveniente para as crianças, uma vez que a imaginação não pode divagar muito, mas deve poder concentrar-se numa determinada figura. Para isso pode-se ajuntar figuras de animais, de plantas etc; Estas poderão tornar viva a Geografia. (KANT, 1999, p. 69).

Quem alguma vez se entregou com amor a um objecto de arte humana, sabe também o que significa *aprofundamento*. Pois que ocupação e que tipo de conhecimento é tão mau, que vantagem no caminho da formação se pode alcançar sem uma pausa em que não se tivesse necessidade de meditar um pouco e afastar os pensamentos de todos os outros para se debruçar sobre esse assunto? – Assim como cada quadro necessita de luz própria, assim com os críticos do bom gosto exigem de cada observador de uma obra de arte uma

disposição própria – assim *tudo o que é digno* de ser observado, pensado e sentido, exige um cuidado próprio para que se capte de forma exacta e integral, ou seja, para que se *penetre no seu íntimo*. (HERBART, 2003, p. 62-63).

A personalidade baseia-se na unidade da consciência, na capacidade de recolhimento e na *reflexão*. Os aprofundamentos excluem-se, - e por essa razão excluem a reflexão, na qual devem estar reunidos. Porém, o que nós exigimos não pode ser simultâneo. Tem de ser sucessivo. Primeiro um aprofundamento, depois outro e, em seguida, a sua junção na reflexão! - Que grande número de *transições* deste género não terá de fazer o espírito, antes que a pessoa, que está na posse de uma reflexão rica e com maior prontidão de regresso a cada aprofundamento, se possa chamar multifacetada! (HERBART, 2003, p. 63-64).

O princípio de interação torna claro que tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa. (DEWEY, 1976, p. 40).

[...] cabe ao educador o dever de instituir tipo de planeamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planeamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. (DEWEY, 1976, p. 54).

Para a criança e o jovem deve, por isto mesmo, haver período de quieta reflexão. Mas para que haja genuína reflexão, é necessário que tais períodos sejam breves, sucedam a períodos de ação e sejam utilizados para organizar o que se aprendeu nesses períodos de atividade, em que as mãos e outras partes do corpo, além do cérebro, estiveram em exercício. A liberdade de movimento é também importante como meio de manter a saúde física e mental. Temos sempre de aprender com os gregos, que tão bem viram as relações entre corpo são e mente sã. Em todos os aspectos que mencionamos, a liberdade de ação é sempre, contudo, um meio para liberdade de julgamento e para se poder pôr em execução os propósitos tomados. (DEWEY, 1976, p. 62).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Das obras aqui analisadas, é possível verificar a grande importância atribuída à pausa, à sequência das matérias ou dos assuntos estudados e uma série de recursos que se devem lançar mão na aula, a fim de proporcionar um ambiente capaz de captar a atenção dos alunos. Embora nessas obras a capacidade de fazer diversas coisas ao mesmo tempo (ao que chamamos multitarefa ou *multitasking* hoje) não seja um assunto abordado, diferentemente do que o fora na tradição greco-romana, a preocupação com a atenção é evidente. Skinner (sé. XX) também aborda a temática da atenção, argumentando que nela reside o diferencial entre deixar que o aluno descubra por conta própria as técnicas e formá-lo para o autogoverno. Como os estímulos do mundo são muitos, é necessário que se arranje as contingências apropriadas. Skinner se refere aos recursos utilizados pelos professores, como isolar um objeto movendo-o, ou modificando a entonação da voz, ou mesmo os livros didáticos empregados para atrair a atenção dos alunos. Segundo ele, isso pode contribuir para a desatenção. É a instrução direta que provoca o ver e o ouvir atentos, que não podem ser ensinados apenas com o reforço quando o aluno evidencia o que viu ou ouviu, conforme o Quadro 127.



## Quadro 127: Da atenção para Skinner

Um exemplo bastante simples de comportamento preliminar que ilustra a diferença entre deixar o estudante descobrir as técnicas por si só e formá-lo para um autogoverno é a atenção. Se tivéssemos de responder com a mesma rapidez e energia a todos os aspectos do mundo à nossa volta, ficaríamos irremediavelmente confusos. É preciso responder apenas a certos aspectos escolhidos. Mas como são escolhidos? Por que olhamos uma coisa em vez de outra? Como observamos a forma de um objeto sem prestar nenhuma atenção à sua cor? O que acontece quando escutamos o violoncelo na gravação de um quarteto de cordas? Alguns mecanismos de seleção são, é claro, genéricos. Respondemos só às energias que afetam nossos receptores, e embora tenhamos tanto olhos como ouvidos sensíveis, é possível, não obstante, que sejamos “auditivos” ou “visuais”. Alguns estímulos despertam ou provocam reflexos ou respostas instintivas, como quando somos alertados por um ruído muito alto ou inusitado. Estímulos desta espécie são usados para chamar a atenção. O professor faz com que o aluno olhe para um objeto isolando-o de outras coisas chamativas, mostrando-lhe rapidamente o objeto ou movendo-o. Faz com que o aluno ouça o que está dizendo, falando alto ou variando a rapidez ou a entonação da voz. Os assim chamados materiais audiovisuais – por exemplo, livros didáticos com ilustrações brilhantemente coloridas e fitas animadas – são feitos para atrair usando o mesmo princípio. Nada disso ensina o aluno a prestar atenção, e pode mesmo torna-lo mais propenso à desatenção a coisas que não são imediatamente interessantes. O aluno pode ser induzido a agir seletivamente diante de características especiais do ambiente, arranjando contingências de reforço. Em geral, pode ser-lhe ensinado que “vale à pena” responder a alguns aspectos do ambiente. O processo central é discriminação e a instrução consiste em simplesmente arranjar as contingências apropriadas. (Quando aparentemente reduzimos o processo apontado para o estímulo ou, de outro modo, chamando a atenção para ele, estamos na verdade aproveitando contingências semelhantes, senão mais complexas, na história pessoal do estudante). Não há nenhuma dificuldade especial em fazer o aluno prestar atenção, neste sentido. (SKINNER, 1972, p. 114-115).

Outro modo de atentar para os estímulos, de modo que se possa responder mais eficazmente, é construir estímulos suplementares. Fazemos isso apontando as palavras que estamos lendo ou acompanhando com a voz a gravação de uma fuga ou cantarolando e marcando o compasso ou percorrendo com os olhos a partitura. Técnicas deste tipo não tendem a ser aprendidas apenas porque o comportamento que as pressupõe é reforçado. Em resumo, muito da delicada arte de ver e ouvir não pode ser ensinado com só reforçar o aluno quando responde de maneira a mostrar que previamente viu ou ouviu cuidadosamente. É necessário instruir diretamente. (SKINNER, 1972, p. 116).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Paulo Freire, ao tratar da temporalidade, argumenta que no pensamento a que chama de ingênuo, o sujeito, ao agarrar-se numa temporalidade que não é a sua, acaba por negar-se a si próprio. Segundo Freire, somente por meio de uma relação dialógica, implicada num pensar crítico, é que o sujeito será capaz de produzir sua própria temporalidade. Sem o diálogo, *não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação*. No segundo excerto, ao se referir sobre o desenvolvimento, o pensador brasileiro coloca duas premissas: a primeira é que deve haver um movimento de busca dirigido pelo próprio ser. A segunda é que esse movimento ocorra *ao tempo próprio do ser, do qual tenha consciência*. A relação, portanto, entre o aluno e o conhecimento a ser produzido deve se dar no tempo próprio do sujeito. Isso nos aponta para uma mudança de direção: se vimos na educação jesuíta e naquela proposta por Comenius, uma relação de ordem no tempo, uma ordem, digamos, exterior, aqui vemos que é a partir do aluno, do sujeito que tal ordenação de desenvolve, ou *temporalidade*, para usarmos os temas de Freire.

## Quadro 128: A temporalidade própria do educando

Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado. (FREIRE, 1987, p. 47).

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1987, p. 47).

É que, para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas ao tempo próprio do ser, do qual tenha consciência. Daí que, se todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação é desenvolvimento. (FREIRE, 1987, p. 92).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Por fim, os excertos do Quadro 129 trazem a importância atribuída por Piaget no que se refere à velocidade com que se passam de determinadas estruturas de problemas a outras, apontando que isso vem a ser responsável pelo insucesso escolar. Para Piaget, o aluno deve passar por *um certo número de fases caracterizadas por ideias que adiante irá considerar erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais correctas*. É importante mencionar o empreendimento de Piaget para compreender como opera o pensamento adulto a partir do estudo no pensamento infantil, visto não ser possível “que os adultos recuperassem toda a gênese dos diferentes conceitos que construíram; portanto trabalhar com as crianças e depois com adolescentes permitia o acompanhamento” (SARAVALI, 2008, p. 25) do processo até o momento adulto, concluindo diferenciações qualitativas entre um e outro. Segundo Piaget (1998, p. 163), em sua obra *Psicologia e pedagogia*, a escola tradicional, por considerar a criança como um adulto em miniatura, não buscava “formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais”, pois sendo o pensamento da criança diferente do pensamento adulto, a educação deve “compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-las de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade”. (PIAGET, 1998, p. 163). Daí a importância de respeitar as fases da criança, de maneira que ela consiga construir suas próprias hipóteses de pensamento.

## Quadro 129: Fases da criança e suas hipóteses de pensamento

É sobretudo possível – e nós verificamos em diversos casos – que o insucesso escolar em tal ou tal ponto decorra de uma passagem demasiado rápida da estrutura qualitativa dos problemas (por simples raciocínios lógicos, mas sem a introdução imediata das relações numéricas e das leis métricas) para a esquematização quantitativa ou matemática (no sentido das equações já elaboradas) usada habitualmente. Nesse particular, admitiríamos sem dúvida algumas aptidões diferenciais que opõem os espíritos estritamente dedutivos (a partir de determinada idade) aos experimentais e concretos; todavia, mesmo no campo da Matemática, muitos

fracassos escolares se devem àquela passagem muito rápida do qualitativo (lógico) para o quantitativo (numérico). (PIAGET, 1990, p. 27-28).

Para chegar – através da combinação entre o raciocínio dedutivo e os dados da experiência – à compreensão de certos fenômenos elementares, a criança necessita passar por um certo número de fases caracterizadas por ideias que adiante irá considerar erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais correctas. Assim é que, para explicar a si própria a transmissão do movimento através de uma sucessão de bolas de bilhar, imóveis uma ao lado da outra, das quais a primeira é atingida e apenas a última se desloca, a criança só chega por volta dos 11-12 anos à hipótese de uma transmissão interna por abalamento e vibrações sucessivas. (PIAGET, 1990, p. 32).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Ressalto que os excertos elencados acima evidenciam uma mudança de direcionamento no que se refere à apresentação do mundo e condução das condutas. Embora com pensamentos muito diversos quanto aos propósitos educativos, todos eles colocam a centralidade no aluno: a ordem, pois, deixa de ser *Chronos* para ser o indivíduo. Também saliento que a preocupação com a multitarefa não aparece nesses autores, algo bastante diverso do que vimos ocorrer com os pensadores da Antiguidade. Porém, aqui se conserva alguma ordem, fases ou etapas a serem respeitadas para que o processo educativo se dê. Há um deslocamento no tempo-atenção do cronológico na *Ratio Studiorum* e na *Didática Magna* para o tempo-atenção do aluno a partir de *Emílio*, de Rousseau.

A organização temporal foi herdada da longa tradição monástica, cujos processos de “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (FOUCAULT, 2004, p. 127) estão presentes nas instituições disciplinares modernas desde muito cedo. Porém, o tempo será cada vez mais esquadrihado, subdividido, em que se procura otimizar cada vez mais o seu uso e assegurar a qualidade de seu emprego: “controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil”. (FOUCAULT, 2004, p. 128). Daí que a atenção, conforme já apontado nesta pesquisa, passa a ser percebida como um problema, visto os perigos decorrentes de atitudes desatentas: “um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. (FOUCAULT, 2004, p. 129). No espaço da aula, o corpo e os gestos estarão cada vez mais voltados à eficiência. Toda essa tecnologia do corpo, a qual retornarei no Capítulo 4.7, coloca o tempo de forma linear e progressiva, ou seja, uma atividade realizada após a outra, e não de forma simultânea como na técnica *multitasking* que experimentamos na atualidade. E isso tem fortes efeitos de subjetivação na aula, conforme o próximo subcapítulo.

#### 4.6.4 *Multitasking*: a interatividade na aula das práticas pedagógicas inovadoras

Muitas das propostas educacionais da atualidade partem da premissa de que os alunos deste tempo são mais ativos, inquietos e curiosos do que os das gerações que nos antecederam. Não entrarei na discussão de que isso é fato, pois estou interessada aqui é justamente nos postulados que colocam a verdade como algo não fabricado, como algo natural. Dessa forma, mesmo aqueles que arguem que nossos sistemas educacionais, nossas escolas e aulas são defasadas, parecem não estar muito distantes dum registro de pensamento contra o qual insistem em combater, pensamento tributário de um mundo já pronto e definido. Ora, não é justamente contra essa maneira de pensar que se fazem os discursos inovadores?

No Quadro 130 trago excertos da obra *Educação Fora da Caixa*, em que os autores discutem algumas questões pertinentes à temática deste capítulo e nos ajudam a pensar e problematizar sobre a forma de apresentação do mundo nesse espaço de coletividade que é a aula. No primeiro excerto, do capítulo *A tecnologia digital como recurso facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes da geração Z*, Teodoroski *et al* (2015) apontam a importância de que sejam oferecidas atividades mais interativas aos estudantes com base em que, por pertencerem à Geração Z, são mais inquietos do que as de outras gerações. Os autores (2015, p. 121), que realizaram um levantamento bibliográfico para investigar o que se tem produzido sobre a temática, apontam que “o uso adequado da tecnologia pode favorecer a construção do conhecimento e, conseqüentemente, auxiliar no desenvolvimento geral dos jovens da ‘geração Z’, cujas características são peculiares tanto nas atitudes quanto nos interesses”. Penso no quanto essa argumentação se tornou um regime de verdade: qual geração não se constituiu um desafio para as anteriores? Não precisamos ir muito longe: basta olharmos para toda uma geração de jovens nascidos entre as décadas de 1940 e 1950 e que provocaram mudanças significativas, revoluções, como queiram, na forma de pensar, de vestir, de se relacionar com os próprios corpos, com os outros e com o planeta, constituindo novos hábitos e atitudes muito diferentes das de seus pais, por exemplo.

É certo que, em virtude do avanço tecnológico, a informação quase simultânea ao acontecimento provoca tipos diversos de relações das pessoas entre si e com o mundo; o acesso a qualquer informação é cada vez mais rápido: não é isso que estou problematizando. O que tento fazer aqui é problematizar essa ideia de que essas crianças e jovens que são nossos alunos hoje são de uma determinada maneira como se eles não tivessem sido *produzidos* por nós: há todo um conjunto de recursos e aparatos que colocamos à disposição das crianças desde muito cedo: estímulos de toda a ordem que já vão crescendo em meio a uma multidão de imagens, sons e movimentos. A elas pouco espaço damos, insisto nisso, para que possam ficar em silêncio, escutar

com tranquilidade, comer sem televisão, vídeo, música, movimento. Pouco espaço deixamos para que elas consigam pensar: isso em casa, isso nos cinemas, isso nas aulas. Enchemos as crianças com muita coisa, as entupimos com estímulos que vêm antes de nascerem, as estimulamos precocemente, não as damos paz, sossego, possibilidade de serem de outra maneira que não essa acelerada. A interatividade tornou-se um imperativo. Não questiono aqui a importância de apresentarmos às novas gerações o mundo em sua multiplicidade, porém, não de uma única forma de vê-lo, pautada pela aceleração. Uma aceleração que não permite parar, parar para pensar. Isabelle Stengers (2015), em *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*, tece importantes questões que nos ajudam a olhar para a problemática que se coloca hoje para nós de maneira geral, mas que pode ser tomada para o campo da educação, pois se refere à angustiante questão que atravessa o espaço áulico contemporâneo. Diz ela:

É vital que ‘as pessoas’ pensem, e essas pessoas não são os ‘outros’, aqueles de que falamos ‘nossos responsáveis’ sem jamais se incluir entre eles. Aprender a pensar, a colocar suas próprias questões, a se situar escapando da evidência do ‘qualquer um’ nunca é um conteúdo a ser adquirido, definindo uma elite contra o rebanho submisso. A única coisa que se pode adquirir é o gosto e a confiança no pensamento. E aqueles e aquelas que os adquirem hoje conhecem a ‘oportunidade’ que têm, podem narrar o encontro ou o acontecimento aos quais devem essa experiência, cuja possibilidade a escola e a mídia lhes tinha feito ignorar: não ‘eu penso’, mas ‘algo me faz pensar’. (STENGERS, 2015, p. 167-168).

Chamo a atenção aqui que o *eu penso* diz de um sujeito se relacionando consigo próprio e aquilo que produz nessa relação individual e restrita a si; o *algo me faz pensar* pode ser tomado como qualquer coisa capaz de provocar o *pensar*, e que sempre pressupõe a presença de outro – que pode ser um professor, um colega, uma música, uma imagem, uma pedra. Essa é uma pequena, porém, significativa mudança de um sujeito que executa uma ação para um sujeito que é provocado por algo, uma outra presença que promove um arrancar-se de si que o leva a praticar tal ação, que é pensar. Acredito que esse é um dos grandes desafios que enfrentamos hoje: nós, os humanos, e nós, os professores ou pesquisadores do campo educacional. Fazemos muitas coisas nas aulas, nossos alunos são assoberbados, ocupados durante todo o tempo, usamos de recursos dos mais sofisticados para mantê-los atentos e produtivos em aula, mas pouco espaço oferecemos a eles para que algo lhes faça pensar. Fala-se tão contrariamente à escola tradicional que buscava formar corpos dóceis e disciplinados, e tratava de transferir conteúdos ou conhecimentos, no entanto, não há, em meu entendimento, uma mudança significativa nas práticas pedagógicas atuais: ao elencarmos uma maneira de viver e de conceber o mundo – que se volta para o consumo, a proatividade, a multitarefa, etc., produzindo modos de existências a partir de laços precários, pois conteúdo ou conhecimento não diz respeito apenas ao campo formal de saber, mas modos de ver, gestos,

atitudes –, não estaríamos fazendo o mesmo que aqueles contra os quais tantas vezes denunciemos fizeram?

Retorno aos excertos do Quadro 130. O segundo excerto, extraído do capítulo *Jogos Eletrônicos e Educação*, de Hax e Filho (2015), afirma ser possível *aliar a ludicidade inerente aos jogos eletrônicos a uma proposta de ensino dinâmica e adaptada à realidade dos alunos*. Novamente, a ênfase se dá na forma dinâmica de ensino e na adequação à realidade dos alunos. Cabe destacar que tomar a realidade dos alunos pressupõe que todos tenham a mesma realidade, dessa forma nos fazendo crer que não há diferença nas maneiras de viver, nas condições concretas e materiais, no acesso a bens, produtos e informação, bem como, que os estudantes têm as mesmas necessidades. No excerto seguinte, os autores complementam a ideia, destacando que a eficiência da utilização das Tecnologias Digitais na área educacional depende da forma com que o professor as utiliza em aula, pois assim poderá *propiciar a aprendizagem em um ambiente lúdico e dinâmico*.

No quarto excerto, Silva, Marcon e Ripa (2017), no capítulo *Desafios e perspectivas da formação do pedagogo na modalidade a distância*, do volume 2 da *Educação Fora da Caixa*, apontam o potencial das tecnologias digitais de rede para *a vivência de processos comunicacionais interativos, autorais e colaborativos*. Isso vem a favorecer a expressão, interação e participação do aluno, ao mesmo tempo em que vem a *superar a comunicação unidirecional e os limites temporais e espaciais* privilegiando a *interação todos-todos*. Evidentemente que o processo comunicacional é de grande relevância no espaço áulico, bem como a participação e a interação. Porém, quando busca superar a comunicação unidirecional, significa que todos falam e todos ouvem, mas o professor deixa de ser o responsável por aquilo a que chamo de *apresentar o mundo*. Dessa maneira, a aula se transforma num centro de conexões, atravessada por uma quantidade muito grande de informações, imagens, ruídos, em que o tempo-atenção do estudo se desloca ao tempo-interesse do estudante: um tempo que não comporta e não tolera o ócio.

#### Quadro 130: Da interatividade na aula

Sendo assim, Naidoo, Rugbeer e Rugbeer (2013, tradução nossa) destacam ser essencial a interatividade na educação, onde o ensino passa a ser mais estimulante, especialmente para a ‘geração Z’ que, na percepção dos autores, é a mais inquietante da história moderna. Sendo assim, “é imperativo que os novos avanços tecnológicos sejam empregados para prover uma arena virtual interativa para estas crianças” (Ibid., 2013, p. 83, tradução nossa). (TEODOROSKI *et al*, 2015, p. 133).

A Aprendizagem Baseada em Jogos Eletrônicos mostra que é possível aliar a ludicidade inerente aos jogos eletrônicos a uma proposta de ensino dinâmica e adaptada à realidade dos alunos. E a Aprendizagem Tangencial mostra que mesmo jogos eletrônicos cuja finalidade não é educacional podem e devem ser desenvolvidos tendo em mente esta possibilidade, como pode ser observado no jogo de estratégia Crusader Kings 2. (HAX; FILHO, 2015, p. 210).

Percebe-se que quando se aliam Tecnologias Digitais à Educação obtém-se um espaço de ensino e aprendizagem melhor adaptado às condições dos alunos. Porém a eficiência de sua utilização depende fortemente da forma como o professor utiliza as tecnologias que estão disponíveis em sua sala de aula, capazes de propiciar a aprendizagem em um ambiente lúdico e dinâmico. (HAX; FILHO, 2015, p. 211).

O eixo 2 – Produção/Autoria individual/coletiva de conhecimento e cultura – compreende os sujeitos como autores e produtores ativos de conhecimento e de cultura. As tecnologias digitais de rede potencializam a vivência de processos comunicacionais interativos, autorais e colaborativos. Com a abertura dos polos de emissão, a cibe cultura autoriza o sujeito a se expressar, interagir e participar. Supera-se a comunicação unidirecional e os limites temporais e espaciais, privilegia-se a interação todos-todos. É nesse eixo que se correlaciona a inclusão digital com a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais de rede, na qual os sujeitos, além de consumidores, são autorizados a criar, produzir e compartilhar informações, conhecimentos e cultura (MARCON, 2015). (SILVA; MARCON; RIPA, 2017, p. 106).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Não obstante a preocupação com o processo criativo, a interação, a colaboração apareçam com grande evidência, a perícia, o exercício do pensamento e a repetição não são apontadas como algo que pertença a este universo de superaceleração na aula das práticas pedagógicas inovadoras. No deslocamento do tempo-atenção do estudo, que tem no ócio a condição para a prática filosófica, a leitura ruminada, a escrita de si e a arte de fazer algo bem feito para o tempo-interesse do estudante, que tem na resolução de problemas, no desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo competitivo e na hiperconexão o propósito educacional, os efeitos de subjetivação apresentam-se muito diversos: não há tempo para pensar sobre a vida e a atenção é percebida pela sua falta, e não por sua potência, não tornando a percepção mais intensa de modo a destacar os detalhes. (BERGSON, 1999).

Neste estudo arqueogenealógico da aula, pude verificar que a preocupação com que se realizasse uma coisa de cada vez era condição de possibilidade para que algo fosse bem feito na tradição greco-romana, esmaece na tradição pastoral-cristã e na modernidade sólida, muito embora ainda se mantivesse a regularidade em fazer uma coisa de cada vez. Comenius traz com muita força a importância de um ensino gradual, em que as matérias de estudo devem iniciar do mais simples ao mais complexo, estabelecendo analogia com a visão e a atenção no ato de olhar, que não consegue atentar para mais de um objeto ao mesmo tempo, pois isso provoca dispersão. Essa concepção irá atravessar a aula dos séculos vindouros, e ainda está presente na organização curricular na atualidade. O grande deslocamento encontrado neste exercício aqui feito se dá na aula das práticas pedagógicas inovadoras, em que a capacidade de fazer várias atividades ao mesmo tempo é considerada uma qualidade essencial para os alunos do século XXI. O tempo-atenção do estudo e da perícia se desloca, no contemporâneo, para o tempo-interesse do estudante *multitasking*.

Quadro 131: Quadro-resumo do capítulo 4.6

*Do tempo-atenção do estudo e da perícia ao tempo-interesse do estudante multitasking*

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Tempo na aula</b>	<p>Fazer muitas coisas ao mesmo tempo é motivo de preocupação devido à impossibilidade de realizar algo <i>bem feito</i> sem a dedicação exclusiva a essa tarefa.</p> <p>Para agir bem é necessário concentração: na atividade, na leitura, no objetivo proposto.</p> <p>A atenção é percebida pela sua potência e não pela sua falta; faz bem aquele que faz <i>uma única coisa de cada vez</i>; é uma espécie de <i>a partir de</i>, e não <i>apesar de</i>.</p> <p>Para Platão, o mundo é ordenado, cada ser tem uma função, um papel na ordem cósmica, e que será retomada ao longo da história do pensamento ocidental e permeará as práticas pedagógicas vindouras. Realizar uma função que não aquela prevista por essa ordenação é estar em desarmonia.</p>	<p>A <i>multitarefa</i> não seria uma prática compatível com o modo de vida em que as atividades são regradadas pelas horas litúrgicas.</p> <p>O tempo nos mosteiros organiza as atividades; na Regra de São Bento, os limites de tempo previsto são muito precisos, incluindo os trabalhos sazonais e as festas.</p> <p>A escola elementar, destinava-se a alunos de 7 a 10 ou 12 anos de idade: as crianças estudavam textos e canções para a liturgia em latim (até o século XII). Após os 10 ou 12 anos de idade, os alunos que continuavam a estudar preparavam para o sacerdócio, frequentavam a escola de latim, para que dominassem essa língua e pudessem ler e entender os textos antigos e cristãos.</p> <p>A preocupação com que o estudo se dê com calma, atenção, uma coisa de cada vez, pois, expressa no século IV por São Basílio é presente em São Vitor, oito séculos depois.</p>	<p>Nas escolas jesuítas, o trabalho pedagógico está a serviço do tempo e da eficácia, na organização curricular, na distinção entre as classes e na premiação dos <i>bons alunos</i>, na minúcia prevista nas provas. Há um deslocamento da educação jesuíta e a proposta de Comenius, do tempo-atenção cronológico para o tempo-atenção do aluno.</p> <p>Comenius refere a importância de que o ensino se dê de maneira sucessiva, em ordem, faz analogia com o sentido da visão e a atenção dada no ato de olhar, que não consegue deter-se, ao mesmo tempo, em dois ou três objetos, senão de forma dispersa e confusa. O avanço gradativo tornou-se prática comum aos sistemas de ensino vindouros.</p> <p>Rousseau argumenta que o ensino deve iniciar mostrando as relações existentes entre as coisas do mundo e as sensações que elas provocam. Rousseau estrutura <i>Emílio</i> baseado nas fases da vida. Defende a brincadeira e a ludicidade infantil. Há a emergência do conceito do tempo do aluno a partir de Rousseau.</p>	<p>Teodoroski <i>et al</i> defendem que sejam oferecidas atividades mais interativas aos estudantes com base em que, por pertencerem à Geração Z são mais inquietas do que as de outras gerações.</p> <p>Hax e Filho argumentam que a ênfase deve se dar na forma dinâmica de ensino e na adequação à realidade dos alunos.</p> <p>Silva, Marcon e Ripa argumentam que as tecnologias digitais de rede vem a favorecer a expressão, interação e participação do aluno <i>superar a comunicação unidirecional e os limites temporais e espaciais</i> privilegiando a <i>interação todos-todos</i>.</p> <p>Há um deslocamento do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante, que passa a ser o centro do processo pedagógico. O aluno é percebido como flexível, interativo e que domina as tecnologias da informação. A aula deve adequar-se a esse perfil.</p>



Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Parte IV – Cenas Áulicas

	<p>Para os estoicos, a atenção (<i>prosochê</i>) é “atitude espiritual fundamental” (HADOT, (2014a, p. 25).</p> <p>A tradição greco-romana entende o trabalho, o (<i>neg</i>)ócio, como a negação do <i>otium</i>.</p>	<p>Nos mosteiros medievais, os eventos as natureza auxiliavam na marcação temporal e auxiliavam na gestão das atividades, servindo de parâmetro para as <i>Horas Litúrgicas</i>.</p> <p>O monasticismo ocidental assenta-se no princípio <i>ora et labora</i>, num tensionamento entre a tradição greco-romana que entende o trabalho como a negação do <i>otium</i>, as práticas bárbaras de pilhagem. Os monges, oblatos e noviços viam-se divididos entre dois regimes discursivos.</p> <p>A ociosidade é inimiga da alma por provocar pensamentos que podem levar ao pecado. Esse é grande um deslocamento.</p>	<p>Para Kant o ensino deve ser adequado à faixa etária do aluno. À brincadeira infantil deve ser reservado um espaço de tempo, de forma que a criança se acostume, desde cedo, ao trabalho. A distração é um problema ao qual não se pode tolerar, sobretudo na escola, pois se torna um hábito.</p> <p>Herbart fala da importância da pausa para o aprofundamento e a reflexão sobre um assunto.</p> <p>Dewey defende que seja respeitada a capacidade dos estudantes, valoriza a experiência, defende que se deve intercalar as atividades com momentos de quietude e reflexão.</p> <p>Skinner argumenta que é na atenção que reside o diferencial entre deixar que o aluno descubra por conta própria as técnicas e formá-lo para o autogoverno.</p> <p>Para Freire, somente por meio de uma relação dialógica, implicada no pensar crítico, é que o sujeito será capaz de produzir sua própria temporalidade.</p> <p>Piaget argumenta que a velocidade é responsável pelo insucesso escolar; defende que o aluno deve passar por fases para que a aprendizagem ocorra.</p>	
--	--	---	--	--

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

## Das tecnologias do espírito às tecnologias da informação

[...] as práticas definem o campo de estudo de Foucault, incluindo as epistemes e os dispositivos. As práticas se definem pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer. Essa regularidade e essa racionalidade, por sua vez, têm caráter reflexo, são objeto de reflexão e análise. Os termos ‘técnica’ e ‘tecnologia’ agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar as práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia). Foucault utilizou essa terminologia e essa conceitualização, em primeiro lugar, para estabelecer uma metodologia de análise do poder (a disciplina e o biopoder); depois estendeu essa perspectiva ao estudo da ética. (CASTRO, 2016, p. 412).

## 4.7 Das tecnologias do espírito às tecnologias da informação

Uma das características que marcam esta época a que se tem chamado de *Antropoceno*<sup>195</sup> é a crença de vivermos em uma era tecnológica. Talvez, as gerações futuras olharão para essa fé que temos em nós próprios com certa condescendência, como quem não dá muita importância às palavras confusas de alguém senil. Não se pode negar o papel que as tecnologias vêm desempenhando no mundo ocidental desde a revolução industrial, se ficarmos mui restritos a um modo de vida mais assemelhado ao nosso e a certa proximidade temporal. Não obstante, o deslumbramento que algumas tecnologias provocam em alguns parece mascarar nossa incapacidade ou impotência para resolver problemas que concernem a um contingente maior de seres que não apenas os humanos. As catástrofes ambientais têm tomado gigantescas proporções levando à destruição de espécies, ao desmatamento de florestas, à morte do planeta. E isso muito rapidamente: “virtualmente tudo o que pode ser dito sobre a crise climática se torna, por definição, anacrônico, defasado; e tudo o que deve ser feito a respeito disso é necessariamente muito pouco, é tarde demais - *too little, too late*”, como afirmam Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. (2014, p. 19). Algo similar pode ser percebido no terreno da Educação quando se pensa em alternativas para os problemas educacionais: qualquer iniciativa parece chegar tarde demais, tendo em vista a rapidez como as prioridades políticas se vão modificando. Talvez a proximidade entre os efeitos provocados por ambas as crises – a climática e a educacional – esteja no frenesi da inovação ou das tecnologias. E é precisamente sobre essas últimas que trata este capítulo, *Das tecnologias do espírito às tecnologias da informação* como apresentação de mundo e condução das condutas.

\*\*\*

---

<sup>195</sup> Antropoceno “é uma época, no sentido geológico do termo, mas ele aponta para o fim da "epocalidade" enquanto tal, no que concerne à espécie. Embora tenha começado conosco, muito provavelmente terminará sem nós: o Antropoceno só deverá dar lugar a uma outra época geológica muito depois de termos desaparecido da face da Terra. Nosso presente é o Antropoceno; este é o nosso tempo”. (DANOWSKI, VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 16). Para alguns pesquisadores, o Antropoceno teria seu início com a intensificação das atividades de impacto global sobre o clima da Terra e no funcionamento dos ecossistemas.

Michel Foucault (2004a, p. 323), ao tentar compreender de que maneiras os sujeitos formulam saber sobre si próprios, analisa a psiquiatria, a biologia, a economia, a medicina e a criminologia como “‘jogos de verdade’ muito específicos, relacionados a técnicas particulares que os seres humanos utilizam para entenderem a si próprios”. Para o autor, há quatro grandes grupos de tecnologias: tecnologias de produção, tecnologias dos sistemas de signos, tecnologias de poder e tecnologias de si. Cada uma delas tem uma “matriz de razão prática” e opera de forma articulada com as demais, implicando “certos modos de treinamento e modificação dos indivíduos, não apenas no sentido óbvio de aquisição de certas habilidades, mas também de aquisição de certas atitudes”. (FOUCAULT, 2004a, p. 323). É precisamente sobre as tecnologias de poder, que são aquelas que “determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito” e as tecnologias de si, compreendidas como aquelas que permitem que os indivíduos efetuem “com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (FOUCAULT, 2004a, p. 323), que o autor se dedicou a estudar e aqui mais me interessam. Para tal, Foucault (2004a, p. 324) traçou uma história da “organização do conhecimento relativo tanto à dominação quanto a si mesmo. [...] Esse contato entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si” é o que chama de governamentalidade.

Neste capítulo tratarei o tempo-atenção na apresentação de mundo e na condução das condutas da aula operado pelas *tecnologias de si*. Ao analisar o extenso material empírico nesse amplo espectro temporal que constitui o *corpus* de minha pesquisa, encontrei um primeiro problema, que consistia na variedade de temas sob o registro das tecnologias. Diferentemente dos capítulos precedentes, este não trata de um tema específico a partir do qual pudesse traçar uma linha para verificar as regularidades ou discontinuidades. Após inúmeros arquivos, escritas, leituras, consegui estabelecer uma conexão que, a meu ver, dá sentido a essa arqueogenealogia da aula. Dessa forma, criei quatro grupos, um para cada *tradição* aqui estudada: as *tecnologias do espírito*; as *tecnologias da alma*; as *tecnologias do corpo* e as *tecnologias da informação*.

#### 4.7.1 Das *tecnologias do espírito* na aula da *tradição greco-romana*

[...] os estoicos e os epicuristas convidaram seus discípulos, por razões totalmente diferentes, a concentrar a sua atenção sobre o momento presente, liberando-se da preocupação com o futuro e do peso do passado. Mas aquele que pratica concretamente este exercício vê o universo com novos olhos, como se ele o visse pela primeira vez, ele descobre, no desfrute do presente puro, o mistério e o esplendor da existência. (HADOT, 2017, p. 192).

Como já apontado nos outros capítulos desta Tese, o conjunto de práticas, exercícios e técnicas realizados na Antiguidade buscavam operar uma mudança no modo de ser do sujeito. “A palavra ‘espiritual’ permite entender bem que esses exercícios são obra não somente do pensamento, mas de todo o psiquismo do indivíduo”. (HADOT, 2014a, p. 20). O espírito aqui, portanto, não diz respeito a uma parte do sujeito, mas a um conjunto de aspectos que o constitui. Em todas as escolas filosóficas da Antiguidade, à exceção da platônica<sup>196</sup>, não há uma divisão do corpo e da alma; daí o emprego da palavra *espírito* neste capítulo.

Pierre Hadot (2014a), na obra *Exercícios espirituais e a filosofia antiga*, organiza os diversos exercícios praticados na Antiguidade greco-romana em quatro grandes temas: a vida, o diálogo, a morte e a leitura. *Aprender a viver, aprender a dialogar, aprender a morrer e aprender a ler* compõem o quadro dos exercícios espirituais que atravessam o tempo-atenção da aula nessa tradição do cuidado de si. Embora muito diversa de escola para escola filosófica - “mobilização da energia e consentimento ao destino nos estoicos, descontração e desapego nos epicuristas, concentração mental e renúncia ao sensível nos platônicos” (HADOT, 2014a, p. 55) –, todas elas guardam um elemento em comum nos expedientes utilizados e no fim almejado. Os expedientes são, segundo Hadot (2014a, p. 55), “as técnicas retóricas e dialéticas de persuasão, as tentativas de domínio da linguagem interior, a concentração mental. A finalidade buscada nesses exercícios por todas as escolas é o aperfeiçoamento, a realização de si”<sup>197</sup>.

Há, nos diz Hadot (2014a), um consenso entre essas escolas de que o homem se encontra num infeliz estado de inquietação decorrente das preocupações e do não domínio das paixões antes da conversão filosófica. Essas escolas também partilham da crença de que é possível ao homem libertar-se desse estado infeliz, transformando-se, aperfeiçoando-se, almejando uma condição de “perfeição. Os exercícios espirituais são precisamente destinados a essa formação de si, a essa *paideia*, que nos ensinará a viver não em conformidade com os preconceitos humanos e com as convenções sociais [...], mas em conformidade com a natureza do homem que não é outra senão a razão”. (HADOT, 2014a, p. 56).

Numa tradição que é marcadamente oral, a busca humana por uma vida virtuosa, livre das paixões que escravizam, a memória desempenha um importante papel na condução das condutas e na apresentação do mundo no tempo-atenção da aula. “A valorização da narrativa padronizada e fixa acontecia, tanto no mundo dos poetas como no dos intelectuais, porque numa sociedade oral

---

<sup>196</sup> Que será retomada pelo cristianismo, como veremos mais adiante.

<sup>197</sup> Chamo a atenção para o aperfeiçoamento e a realização de si que nessa tradição não tem o mesmo entendimento que se tem hoje, na Contemporaneidade, em que o indivíduo é percebido como um empresário de si em que o aperfeiçoamento é tomado como um investimento.

o conhecimento ou se repete – através do canto, da recitação e da memorização – ou se perde para sempre”. (Ó, 2019, p. 114).

*Mnemósine* é o nome dado pelos gregos da chamada *época arcaica* à deusa da memória. Essa deusa, que gerou nove musas – uma para cada noite passada com Zeus – é responsável pela recordação dos heróis e de seus feitos. É a deusa dos poetas e dos aedos, porque o esquecimento não lhes pode afetar: é ela quem revela os segredos do passado ao poeta, é o antídoto contra o esquecimento, a fonte de imortalidade, como nos diz Le Goff (1990). Fundamental para os pitagóricos e órficos, ela é também considerada um “dom para iniciados e a *anamnesis*, a reminiscência, como uma técnica ascética e mística”. (LE GOFF, 1990, p. 438).

Ao longo da tradição greco-romana, a memória opera como uma importante tecnologia para o conhecimento de si, no caso platônico, ou para o cuidado de si, em se tratando de pitagóricos, epicuristas e estoicos. Se no platonismo, por meio do reconhecimento mnemônico pode-se acessar a verdade, nas demais correntes filosóficas, o “olhar sobre si deve ser a prova constitutiva de si como sujeito de verdade, e deve sê-lo pelo exercício reflexivo da meditação”. (FOUCAULT, 2006, p. 558). A meditação e a memorização são exercícios que necessitam de ser nutridos constantemente e é neles que se encontram os de cunho mais intelectual listados por Filo de Alexandria<sup>198</sup> (séc. I a.C.), que são “a leitura, a audição a pesquisa, o exame aprofundado”. (HADOT, 2014a, p. 29). A leitura pode se dar de maneira simples, por meio de frases de poetas ou filósofos, mas também consistir na

[...] explicação de textos propriamente filosóficos, de obras redigidas pelos mestres da escola. E ela poderá ser feita ou ouvida no quadro do ensino filosófico dado por um professor. Graças a esse ensino, todo o edifício especulativo que sustenta e justifica a regra fundamental, todas as pesquisas físicas e lógicas, das quais ela é o resumo, poderão ser estudadas com precisão. A ‘pesquisa’ e o ‘exame aprofundado’ serão então a efetivação desse ensino. Habituar-se-á, por exemplo, a definir os objetos e os acontecimentos numa perspectiva ‘física’, a vê-los então tal como estão situados no Todo cósmico. Ou então eles serão divididos para se reconhecer os elementos aos quais eles se reduzem. (HADOT, 2014a, p. 30).

A memória é um importante ferramental para o sujeito operar a transformação sobre si mesmo, funcionando como uma espécie de arquivo ao qual se pode recorrer, um arquivo que está sempre à disposição, em que as normas de conduta de vida possam ser consultadas para corrigir as ações. Essa rememoração, essa consulta ao arquivo da memória não tem um caráter jurídico, mas de retomada das normas de conduta para rever as ações praticadas: o instrumento mnemônico é

<sup>198</sup> Segundo Hadot (2014a, p. 25), chegaram até nós, graças a Filo de Alexandria, duas listas não coincidentes de exercícios e que nos dão um “panorama bastante completo de uma natureza filosófica de inspiração estoico-platônica. Uma dessas listas enumera: a pesquisa (*zetesis*), o exame aprofundado (*skepsis*), a leitura, a audição (*akroasis*), a atenção (*prosochê*), o domínio de si (*enkrateia*), a indiferença às coisas indiferentes. A outra nomeia sucessivamente: as leituras, as meditações (*meletai*), as terapias das paixões, as lembranças do que é bom, o domínio de si (*enkrateia*), a realização dos deveres”

utilizado para a “purificação da consciência [...]”. Falhas são simplesmente boas intenções que não se realizaram. A regra é um meio para se fazer algo corretamente, sem julgar aquilo que ocorreu no passado” (FOUCAULT, 2004a, p. 341), diferentemente do que ocorrerá no exame de consciência promovido pelas práticas confessionais cristãs, como veremos mais adiante.

É importante ressaltar que para os gregos e helênicos da Antiguidade, a memória é compreendida como algo a ser exercitado, e isso vem a explicar, em grande parte, a desconfiança de Platão (séc. IV a.C.) com relação à escrita, explicitada em *Fedro*:

Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência da sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação. Hão de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros. (PLATÃO, 2000. p. 121; 274 e- 275 a).

A escrita, como um simulacro, não conduz à verdade, pois no modelo platônico, nos diz Foucault (2006, p. 310), a “superfície do cuidado de si é ocupada pelo imperativo do conhecimento de si, conhecimento que, como sabemos, toma a forma de apreensão pela alma de seu ser próprio, apreensão que ela opera ao olhar-se no espelho do inteligível, onde, precisamente, deve reconhecer-se”. É na rememoração, na lembrança que a alma é capaz de descobrir a si própria, e é “lembrando-se do que ela é que tem acesso ao que viu. Podemos dizer que na reminiscência platônica acham-se reunidos e aglutinados, em um único movimento da alma, conhecimento de si e conhecimento da verdade, cuidado de si e retorno ao ser”. (FOUCAULT, 2006, p. 310).

A memória é um dos atributos considerados essenciais para que alguém possa se tornar governante da cidade idealizada por Platão na *República*: o futuro rei-filósofo deverá ser dotado de boa memória que, juntamente com a facilidade em aprender, a graça e a nobreza da alma, deverá ser o ponto de partida para todo o seu processo formativo, conforme o primeiro excerto do Quadro 132. No segundo excerto, que corresponde ao final da *República* (Livro X), a fala última de Sócrates a Gláucon, retoma o pensamento platônico sobre o conhecimento, em que a alma, por meio da memória, acede à verdade. Ali Platão explicita sua convicção na imortalidade da alma e no importante papel do filósofo na condução das condutas para o acesso à verdade. Responsável por não deixar perder-se nas águas de Lete<sup>199</sup>, o destino preserva o mito, poupando, do esquecimento, a alma de Er e, por conseguinte a da humanidade.

<sup>199</sup> Na mitologia grega, Lete é um dos rios de Hades, o mundo dos mortos.

## Quadro 132: Memória e acesso à verdade

- Se a alma carecer de memória, jamais a incluíamos entre as que são suficientemente filosóficas... Exijamos, ao contrário, que tenha boa memória. [...]

- Não te parece que, de certo modo, as qualidades que enumeramos não são necessárias nem consequentes entre si numa alma que deve, de maneira plena e perfeita, alcançar o conhecimento do ser?

- Ao contrário, são muito necessárias, disse.

- Então, tens como censurar uma profissão que jamais alguém poderia exercer a contento se, por natureza, não fosse dotado de boa memória, de facilidade para aprender, de magnanimidade, de graça, e se não tivesse afinidade e parentesco com a verdade, a justiça, a coragem e a temperança? (PLATÃO, 2014, p. 229, VI, 486d-487a).

- Assim, Gláucôn, o mito foi preservado, não se perdeu e nos salvará. Se nos deixarmos persuadir por ele, faremos uma boa travessia do rio Letes e não macularemos nossa alma. Persuadidos por mim e convencidos de que nossa alma é imortal e capaz de suportar todos os males e todos os bens e que manteremos sempre a caminhada para o alto e nos dedicaremos totalmente à justiça e, com ele, à sabedoria, para que estejamos bem conosco e com os deuses, enquanto permanecermos aqui mesmo e depois que recebermos os prêmios pela justiça, como os vencedores que os vão recolhendo à sua volta, seremos felizes, não só aqui, mas também na caminhada de mil anos de que falamos. (PLATÃO, 2014, p. 417, X, 621d).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Para Platão, o verdadeiro conhecimento não resulta das impressões sensoriais, mas “consiste em experimentar as marcas das impressões sensoriais nos moldes ou impressos da realidade superior, da qual as coisas aqui embaixo são reflexos”. (YATES, 2007, p. 57). Daí a importância da memória, que tem, no quadro do pensamento platônico, um papel muito maior do que seu emprego para fins utilitários, como fazem os sofistas: “uma memória platônica deveria ser organizada em relação às realidades superiores e não à maneira trivial da mnemotécnica sofista”. (YATES, 2007, p. 58). No entanto, ao subtrair a memória da “experiência temporal”, como argumenta Le Goff (1990, p. 439-440), paralelamente ao estabelecimento da escrita, criam-se condições de possibilidade para que se engendrem “novas técnicas de memória: a mnemotecnica”.

Já para epicuristas e estoicos, nos diz Hadot (2014a, p. 135), a filosofia não consiste em desenvolver um “ensino abstrato, mas todo o ‘dogma’ está destinado a transformar a alma do discípulo”. E é por essa razão que mesmo em se tratando de extensas investigações ou amplas sínteses, o ensino filosófico nessas escolas “é inseparável de um retorno contínuo aos dogmas fundamentais, apresentados, se possível, em curtas fórmulas impactantes, sob a forma de *epítome*<sup>200</sup> ou de catecismo, que o discípulo deve saber de cor para rememorar incessantemente”. (HADOT, 2014a, p. 135).

Para Sêneca, o exercício da memória inicia com o desenrolar do espírito, trazer à consciência aquilo que fora estudado e depositado no *arquivo da memória* para pô-lo em movimento. O que seria esse movimento ao qual Sêneca se refere? É justamente o trabalho para consigo, um trabalho que requer tempo e atenção. O estudo, nesse caso, está articulado ao modo de vida, um modo ético de relação entre pensamento e ação, uma relação direta, em que a memória tem um

<sup>200</sup> Resumo da doutrina.



papel importante, pois é ela que possibilita estabelecer um elo entre as ações cometidas e suas implicações no presente. Sêneca compreende que os erros cometidos “são de caráter estratégico, não moral. Ele deseja realizar um ajuste entre aquilo que gostaria de ter feito e aquilo que fez, reativar as normas de conduta, não escavar sua culpa” (FOUCAULT, 2004a, p. 342), diferentemente do que acontecerá com a rememoração cristã. É desse movimento de que fala Sêneca, um movimento análogo ao de um pergaminho. Não há a memorização de leis para descobrir pecados ou decifrar a si próprio, mas para “reativar as normas de conduta [...], recuperar uma verdade que havia sido esquecida”. (FOUCAULT, 2004a, p. 342). Ter, portanto, os *conhecimentos sempre em forma*, significa tomá-los para si, mantê-los sempre presentes em suas ações, pois, como argumenta Foucault (2004a, p. 342), o “sujeito não é a base de operação para o processo de decifração, mas é o ponto onde as normas de conduta se aglutinam na memória. O sujeito constitui a intersecção entre as ações que devem ser reguladas e regras para aquilo que deve ser feito”, diversamente da compreensão platônica e cristã sobre a consciência. Importa para este estudo que aqui faço, que não obstante as diferenças existentes entre os autores e suas respectivas obras, a memória desempenha um importante papel na formação moral do caráter do aluno na aula da tradição greco-romana do cuidado de si.

Isso pode ser observado no excerto do Quadro 133, quando Sêneca, ao tentar responder algo a Lucílio, argumenta que, como não tem exercitado sua memória sobre o assunto, o qual foi por ele minuciosamente estudado, terá que retomá-lo, desenrolar o arquivo da memória, ou o seu espírito, para tratar do tema com a profundidade devida. Essa analogia que faz com o movimento do rolo de papiro e o exercício da memória é bastante interessante e elucidativo da forma de pensar estoico. Se a compreensão de que o que está contido em um rolo, em uma escrita, encerra, digamos assim, o conteúdo, fechado em si mesmo, também podemos pensar que assim como o rolo que abre, abre-se também, em contato com aquele que o lê, o desenrola, uma nova maneira de perceber o que ali está contido. Abre-se, portanto, um mundo de possibilidades para pensar diferentemente do que pensava e, sobretudo, agir diferentemente do que se agia. O pensamento, nos diz Deleuze (1992, p. 137), “não vem de dentro, mas tampouco espera do mundo exterior a ocasião para acontecer. Ele vem desse Fora, e a ele retorna; o pensamento consiste em enfrentá-lo. A linha do fora é nosso duplo, com toda a alteridade do duplo”. Do que, afinal, Deleuze está a falar? Qual a relação com a imagem à qual Sêneca produz ao referir-se ao pergaminho? Qual a relação disso – do movimento do rolo, da dobra, do pensamento, da memória, da tradição e do tempo-atenção na aula? Segundo Deleuze (1992), quando Foucault se refere ao processo de subjetivação, está se referindo a esse movimento que o sujeito exerce sobre si mesmo, um movimento que foi criado pelos gregos de “relação de poder entre homens livres [...] que governam homens livres. Por

consequente, não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma: será digno de governar os outros aquele que adquiriu domínio de si”. (DELEUZE, 1992, p. 140). Para além do governo, o estoicismo de Sêneca está interessado na conduta de si: de que maneira, para retornar à ideia do pergaminho, as ações praticadas podem ser lembradas para serem corrigidas, para que o sujeito opere em si próprio uma mudança? Essa é a questão que me levou à digressão. A ideia do (des)enrolar do pergaminho, do visitar aquilo que havia estudado e permanecera guardado no arquivo da memória, pela falta de exercício, havia sido esquecido, era disso que Sêneca falava a Lucílio. Era preciso, pois, retornar a ele, àquele arquivo, reavivá-lo e trazer-lhe à vida.

### Quadro 133: Memória como um desenrolar do espírito

A questão que me puseste era para mim imediatamente evidente, dado que eu tinha estudado a fundo esse assunto. Sucede, porém, que há um certo tempo tenho estado sem exercitar a memória que, por isso, me não acode com facilidade. Passa-se comigo o mesmo que com os livros que se colam quando não são manuseados: tenho que ‘desenrolar’ o meu espírito e, sem demora, pôr em movimento todos os conhecimentos nele depositados de modo a tê-los em forma sempre que me forem necessários. (SÊNeca, 2018, p. 283-284, 72, 1).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O exercício constante da memória atravessa a aula na Antiguidade, tendo um caráter de ordem prática. As tecnologias do espírito na aula da tradição greco-romana têm o propósito do aperfeiçoamento de si, como dito anteriormente. Hadot (2014a) chama a atenção para um aspecto presente em todas as escolas filosóficas dessa tradição, que consiste nas relações entre teoria e prática. A teoria, nos diz Hadot (2014a, p. 246), “por ela mesma não é considerada um fim em si. Ou ela é clara e decididamente posta a serviço da prática”. Ou seja, busca operar uma mudança na forma de ser do sujeito, conforme os preceitos de cada escola. Preceitos, dogmas e regras de vida esses que permanecem os mesmos ao longo dos séculos: “mesmo os cientistas da Antiguidade se apegam sempre a uma escola filosófica: o desenvolvimento de seus teoremas matemáticos ou astronômicos não modifica em nada os princípios fundamentais da escola à qual aderem”. (HADOT, 2014a, p. 247).

De que maneira a memória é importante para a relação do sujeito consigo próprio? De que forma ela participa do cuidado de si, ou da constituição de uma *equipagem para a vida no tempo-atenção da aula*? Conforme já falado nesta pesquisa, nas correntes ou escolas filosóficas antigas, à exceção das socrático-platônicas, o valor do conhecimento estava na forma com que se conduzia as ações praticadas; nisso consistia o cuidado de si para os pitagóricos, estoicos e epicuristas. A memória se insere nesse conjunto de técnicas, exercícios e práticas em que o exame de si se dá por meio da internalização de regras e preceitos que buscam a constituição do sujeito verdadeiro. No Quadro

134, trago 2 excertos, em que, no primeiro, Sêneca diz a Lucílio sobre a interiorização das lições para o exercício prático de uma vida feliz. Sêneca insiste que Lucílio faça aquilo que aprende teoricamente, pois não basta ter os ensinamentos na memória e não exercitá-los, não colocá-los em prática. Ao longo das epístolas endereçadas a seu discípulo, o mestre se refere a essa atitude reta, da virtude, como na Carta 90: *A virtude, na realidade, não é um dom da natureza: ser bom necessita estudo* (SÉNECA, 2018, p. 454, [I. d.C.], 90, 46); na Carta 94: *A virtude reveste dois aspectos: um, a contemplação da verdade; outro a acção. O estudo teórico leva-nos à contemplação a preceptística conduz-nos à acção.* (SÉNECA, 2018, p. 493, [I. d.C.], 94, 45-46); ou na Carta 88: *Sabes o que é uma linha recta: de que te serve isso se não souberes andar na vida com rectidão?* (SÉNECA, 2018, p. 419, [I. d.C.], 88, 13), por exemplo. O estudo, portanto, apoiado na memória, tem a função de auxiliar nesse processo de constituição de si; ele não tem uma função útil se não operar na transformação do sujeito. Para tal, o exercício constante, permanente. No segundo excerto, Plutarco recomenda que a memória deve ser exercitada desde a infância, mas não restrita a ela: as crianças são por natureza providas de boa memória, e os exercícios ajudam a mantê-la ativa; os demais, por sofrerem do esquecimento, devem exercitar-se como forma de suprir a insuficiência. Para Plutarco, a instrução da memória contribui largamente tanto para a educação quanto para as atividades da vida, visto que os atos passados servirão de sensatez às situações futuras: uma forma de equipagem para a vida.

#### Quadro 134: Memória como equipagem

Para quê preocupar-te com as palavras? Dá-te por satisfeito se estiveres à altura dos teus deveres. Quando aprenderás as grandes lições da filosofia? Quando interiorizarás a lição aprendida de modo tal que nunca mais a esqueças? Quando porás à prova a teoria? Na filosofia não basta, como é o caso nas outras ciências, confiar na memória, devemos pô-la à prova através da acção. Para ser feliz, não basta conhecer a teoria, há que pô-la em prática. (SÉNECA, 2018, p. 347, 75, 7).

Deve-se, sobretudo, exercitar e acostumar a memória das crianças, pois ela é o tesouro da educação e por isso diz a mitologia que Mnemósine é a mãe das Musas, dando a entender e insinuando que nada cria e alimenta como a memória. Assim, deve-se exercitá-la em ambos os casos: seja quando as crianças têm, por natureza, uma boa memória, ou seja quando, pelo contrário, se esquecem. Na verdade, num caso fortaleceremos a vantagem da natureza e no outro supriremos a insuficiência. Assim aquelas serão melhores do que as outras e estas irão elas próprias progredir. Hesíodo afirmou com razão: “Se, porventura, juntares pouco ao pouco e fizeres isto com frequência, depressa terás muito”. Com efeito, não se esqueçam os pais de que a parte da instrução que diz respeito à memória contribui, e não é em porção pequena, não só para a educação, mas também para as actividades da vida. Na verdade, a memória dos actos passados é um exemplo de prudência para situações futuras. (PLUTARCO, 2003, p. 56-57, 13 e-f).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

As técnicas de memorização, que remontam a um tempo cronológico muito anterior aos dos autores aqui estudados, já utilizadas pelos aedos em suas narrativas homéricas, por exemplo, passam a ser regidas por um conjunto de regras sofisticadas no período imperial. Conforme Le Goff (1190), a mnemotécnica é um tema trazido por Cícero em *De oratore* [2, 86], sob a forma

lendário-religiosa, em que narra a criação de Simônides<sup>201</sup> (séc. VI-V a.C.). A história se desenrola em um banquete ofertado pelo nobre Scopa, da Tessália, que se recusa a pagar o valor estabelecido ao poeta Simônides. Este é avisado que dois jovens o chamam, e quando sai da casa, o teto desaba, deixando os cadáveres irreconhecíveis. Simônides consegue identificar um a um dos convidados, bem como o anfitrião ao lembrar da ordem em que estavam sentados.

Simônides fixava assim dois princípios da memória artificial, segundo os antigos: a lembrança das *imagens*, necessária à memória, e o recurso a uma *organização*, uma *ordem*, essencial para uma boa memória. Simônides acelerou a dessacralização da memória e acentuou o seu caráter técnico e profissional, aperfeiçoando o alfabeto e sendo o primeiro que se fez pagar pela sua poesia. A Simônides seria devida uma distinção capital na mnemotécnica, a distinção entre os *lugares da memória*, onde se pode por associação dispor os objetos da memória (o zodíaco forneceria em breve um tal quadro à memória, enquanto que a memória artificial se constituía como um edifício dividido em ‘câmaras de memória’ e as imagens, formas, traços característicos, símbolos que permitem a recordação mnemônica. (LE GOFF, 1990, p. 440-441).

Essa técnica dos *lugares da memória* é ainda hoje muito utilizada: há disponível no mercado uma variedade de títulos de livros, vídeos e até cursos que contém técnicas de memorização. No entanto, isso não pertence mais ao espaço da aula: decorar tabuada, nomes de países e estados e suas respectivas capitais, conjugações verbais, ou mesmo a lista de verbos irregulares da Língua Inglesa, são práticas vistas com muita suspeição na atualidade, ao menos no campo educacional. Se atentarmos, porém, às artes, tais exercícios se fazem presentes no teatro, na dança e na música: textos, coreografias e partituras não são executados de maneira mecânica, mas são interpretados pelos atores, bailarinos e musicistas, que transformam aqueles “textos” em matéria viva, anteriormente decoradas, memorizadas. A mnemotécnica foi fortemente utilizada no exercício da oratória romana, como aponta Le Goff (1990, p. 441-442):

Estamos sobretudo informados sobre a mnemotécnica grega pelos três textos latinos que, durante séculos, constituíram a teoria clássica da memória artificial (expressão que a eles se deve: *memória artificiosa*), a *Rhetorica ad Herennium*, compilada por um mestre anônimo de Roma entre 86 e 82 a.C. e que a Idade Média atribuiu a Cícero, o *De oratore* de Cícero (55 a.C.) e o *Institutio oratoria* de Quintiliano, no fim do primeiro século da nossa era. Estes três textos desenvolvem a mnemotécnica grega, fixando a distinção entre lugares e imagens, precisando o caráter ativo dessas imagens no processo de rememoração (*imagines agentes*) e formalizando a divisão entre memória das coisas (*memoria rerum*) e memória das palavras (*memoria verborum*). A memória é a quinta operação da retórica: depois da *inventio* (encontrar o que dizer), a *dispositio* (colocar em ordem o que se encontrou), a *elocutio* (acrescentar o ornamento das palavras e das figuras), a *actio* (recitar o discurso como um ator, por gestos e pela dicção) e enfim a *memoria* (*memoriae mandare* ‘recorrer à memória’).

<sup>201</sup> Quintiliano também conta a história de Simônides, e argumenta que a partir dela se pode “deduzir que a memória é fortalecida por fortes impressões nos reflexos do espírito e qualquer um pode se convencer disso por experiência própria”. (QUINTILIANO, 2016, p. 243).

Recorrer aos lugares da memória é uma técnica bastante comum a Quintiliano, que a utiliza, em diversos momentos na *Institutio Oratória*, como um importante ferramental mnemotécnico, conforme os excertos do Quadro 135.

#### Quadro 135: Lugares da memória

As lembranças selecionam os locais possivelmente mais amplos, dotados de grande diversidade, como uma casa bem grande com muitos cômodos. Nela fixam cuidadosamente na mente tudo quanto é notável, de modo que o pensamento possa acessar todas as suas partes sem hesitação e sem demora. E seu primeiro empenho consiste em não se deter na primeira ocorrência de fato, a memória deve ser tanto mais segura a ponto de evocar facilmente outras lembranças correlatas. (QUINTILIANO, 2016, p. 243, XI, II, 18).

As imagens são como palavras, com as quais assinalamos aquilo que deve ser memorizado, a fim de que, como diz Cícero, utilizaremos as referências no lugar da cera e os símbolos no lugar das letras. (QUINTILIANO, 2016, p. 245, XI, II, 20).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O método, pois, é de fundamental importância no exercício mnemônico. Quintiliano, o proeminente mestre de retórica em Roma apresenta “no livro XI das *De institutio oratoria* o tipo mais comum de sistema mnemônico, o arquitetônico, defendendo que, para formar uma série de lugares na mente, se devia ter presente e seguir a planta de uma habitação”. (Ó, 2019, p. 147). Essa ideia não é nova, já tendo sido anunciada pelo próprio Simônides, quando identifica os corpos pela sua localização espacial, mas será Cícero aquele quem concretizará o modelo arquitetônico. Ó (2019, p. 147) aponta que se deve

[...] pensar no orador antigo como alguém que se movia no interior de uma linha discursiva cujas estruturas seguiam uma ordem certa. E que *as imagens* eram como palavras com as quais se deviam marcar *as coisas* que se queriam aprender. E assim, por mais numerosos que fossem os detalhes e seus respectivos detalhes, todos estariam ligados entre si. O orador, tal como o poeta oral, precisava de lugares, imaginários ou reais, de imagens e símbolos para se assumir como tal. A aprendizagem dos lugares está na origem da aprendizagem e da imaginação mesma.

Quintiliano, conforme os excertos do Quadro 136, ensina diversas técnicas para fazer bom uso da memória como um grande recurso do orador. No entanto, não se trata de uma memorização mecânica, mas refletida, exercitada, pensada, nessas tecnologias do espírito na apresentação do mundo e na condução das condutas no tempo-atenção da aula. O pensamento deve sempre estar à frente da palavra, do discurso emitido. Guardar, portanto, um texto mais longo por partes facilita retomá-lo no momento da exposição. As notas feitas nas tabuinhas de cera<sup>202</sup> também se constituem como um apoio substancial à técnica de memorização, pois contam com o sentido da visão como um recurso bastante valioso. Porém, o mestre salienta que para tudo isso é fundamental o exercício e a dedicação. Praticar diariamente, de forma atenta, visto que a preocupação não auxilia à memória.

<sup>202</sup> Este recurso foi discutido com maior vagar no Capítulo 4.2 Da escrita como experiência de si à escrita *prosumer*.

## Quadro 136: Memória e método

O próprio discurso de improviso não me parece ser montado por meio de outra força mental. Realmente, enquanto dizemos alguma coisa, é necessário ir refletindo sobre as coisas que havemos de dizer. Assim, uma vez que o pensamento está sempre mais à frente, procura o que está mais distante e tudo quanto descobre, coloca-o na memória, que entrega à exteriorização aquilo que encontrou na investigação, como uma mão intermediária. (QUINTILIANO, 2016, p. 235-237, XI, II, 3).

Se um discurso mais longo necessitar ser memorizado, será vantajoso decorá-lo por partes; exige, porém, um grande esforço. E como essas partes não são muito pequenas, por outro lado serão muito numerosas e irão confundir e atrapalhar a memória. Também não prescreveria eu um determinado método, mas no máximo que se defina cada passagem, não, porém, em tão grande número que deva também ser subdividido. (QUINTILIANO, 2016, p. 249, XI, II, 27).

Um procedimento, que não deixará de ser proveitoso a qualquer um, consiste em aprender de cor lendo as tabuinhas de cera<sup>203</sup>, nas quais havia escrito o discurso. Pois orienta a memória com alguns dados circunstanciais: como com os olhos não vê apenas as páginas, mas até mesmo as linhas, apresenta-se falando como se estivesse lendo. Se, porém, sobrevierem uma interrupção ou algum acréscimo ou alguma alteração, há certos sinais que, ao vê-los, nos impedem de nos desviarmos do assunto. (QUINTILIANO, 2016, p. 251-253, XI, II, 32).

Aprender de cor em silêncio [...] seria ótimo, se outros pensamentos muitas vezes não invadissem o espírito, por assim dizer, ocioso; por causa deles, o espírito precisa ser ativado pela voz, a fim de a memória ser ativada pelo duplo impulso de falar e de ouvir. Entretanto, que essa voz seja moderada e pouco mais que um murmúrio. (QUINTILIANO, 2016, p. 253, XI, II, 33).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Pelo que foi esboçado até aqui, pode-se tomar a memória como uma das importantes tecnologias da aula na tradição greco-romana na Antiguidade. Evidentemente que, assim como outras, ela está a serviço da constituição do sujeito virtuoso, e não pode ser pensada de maneira isolada, mas em conexão com toda uma gama de técnicas, exercícios e preceitos que compõem as escolas desse período aqui estudado. Pierre Hadot (2014a, p. 248) atenta para a particularidade do estudo de obras dos autores da Antiguidade, alegando que se deve considerar as condições de materialidade de suas escritas e as “restrições que pesam sobre eles: o panorama da escola, a natureza própria da *philosophia*, os gêneros literários, as regras retóricas, os imperativos dogmáticos, os modos tradicionais de raciocínio”. São obras escritas dentro de uma tradição com traços de oralidade bastante fortes, comumente ditadas a um escriba, concebidas para serem lidas e ouvidas, “pois ler, na Antiguidade, é habitualmente ler em voz alta, sublinhando o ritmo do período e a sonoridade das palavras. [...] Mais que todas as outras, as obras filosóficas estão ligadas à oralidade, porque a filosofia antiga é, antes de tudo, oral”. (HADOT, 2014a, p. 249). Essa oralidade irá permanecer ainda por alguns séculos e, juntamente com a memória, se fará presente no tempo-atenção da aula na tradição pastoral-cristã, conforme o subcapítulo que segue.

A memorização, portanto, de regras, preceitos e respostas para perguntas hipotéticas são a base da meditação filosófica, em que o indivíduo se coloca em uma determinada situação imaginada

<sup>203</sup> Essas tabuinhas de cera poderiam ser compreendidas na atualidade como os *post-its*, que usamos como suporte à memória.

para testar suas reações: tecnologias do espírito no tempo-atenção da aula. Buscar no arquivo da memória, reativando-a, colocando-a em funcionamento para que possa exercitar a si próprio. Foucault (2004a) aponta que os estoicos desenvolveram três tipos de exercícios, três “reduções eidéticas<sup>204</sup> da adversidade futura”, em que o primeiro consiste em imaginar-se na pior situação futura possível; o segundo consiste em imaginar-se em uma situação futura adversa como se já estivesse em vias de acontecer; e o terceiro seria convencer a si próprio de que os males, causas dos sofrimentos, não são reais. “A redução de tudo que é possível, de todas as durações e infortúnios, não revela algo negativo, mas aquilo que devemos aceitar. Consiste em ter simultaneamente o acontecimento futuro e presente”, nos diz Foucault (2004a, p. 345), algo com o qual os epicuristas não compartilhavam, considerando esse exercício inútil, visto que julgavam que era melhor memorizar e rememorar os prazeres passados para que obtivessem prazer no presente. (FOUCAULT, 2004a).

Como já mencionado, nas escolas socrático-platônicas, a memória recebe uma outra compreensão, diversa das escolas citadas anteriormente. Se para essas, a verdade não está no indivíduo, mas nos ensinamentos que recebe dos mestres, no *logoi*, para Platão, a verdade já está dentro do indivíduo e ele utiliza a memória para acessar à tal verdade, como nos apontam as pesquisas de Foucault (2004a). E é justamente esse o pensamento que será incorporado ao cristianismo: o da busca interna incessante, a busca pelo *conhecimento de si*, nisso a que chamo de *tecnologias da alma*, como veremos no capítulo que segue.

#### 4.7.2 Das *tecnologias da alma* no tempo-atenção da aula na tradição pastoral-cristã

Há três tipos principais de exame de si: primeiro, o exame de si em relação a pensamentos em correspondência com a realidade (Descartes); segundo, o exame de si em relação à forma pela qual nosso pensamento relaciona-se com regras (Sêneca); terceiro, o exame de si com respeito à relação entre pensamentos ocultos e uma impureza interna. Neste momento inicia-se a hermenêutica cristã de si, com sua decodificação dos pensamentos interiores. Isto implica que há algo escondido dentro de nós e que estamos sempre em uma autoilusão que oculta os segredos. (FOUCAULT, 2004a, p. 357).

Ao colocar o conjunto de práticas desenvolvidas na tradição pastoral-cristã no quadro das *tecnologias da alma*, inicio traçando uma diferenciação entre o que considero espírito e a alma. Embora a nós, na Contemporaneidade, tais vocábulos não se constituam como um problema, para fins desta pesquisa que aqui apresento, é importante estabelecer essa diferenciação. Por espírito, conforme o subcapítulo anterior, me refiro ao conjunto de aspectos que compreendem o sujeito: sociais, morais e físicos. Por alma, me refiro à parte incorpórea, separada do corpo, conforme o

<sup>204</sup> Foucault utiliza a terminologia de Husserl.

pensamento platônico, que estabelece uma “distinção ontológica entre dois mundos, o inteligível e o sensível. Além de concebê-los como dois mundos a parte, um completamente separado do outro, Platão atribui primado ontológico ao mundo inteligível em relação ao sensível” (DALBOSCO, 2012, p. 269), em que o primeiro, o mundo superior, é aquele que contém a ideia do bem supremo, enquanto no mundo inferior se encontra tudo aquilo que não é perfeito. (DALBOSCO, 2012).

O cristianismo, desde os primórdios, não se insurgiu contra aqueles conjuntos de técnicas que se desenvolveram durante séculos pelas escolas filosóficas greco-romanas; ao contrário, trouxe-os para seu domínio, apresentando-se como uma “*philosophia*, na medida em que ele assimilava a prática tradicional dos exercícios espirituais” (HADOT, 2014a, p. 64), como se vê no monasticismo e nos autores cristãos da chamada antiguidade tardia, como Clemente de Alexandria, Orígenes, e Agostinho. Somente com a escolástica é que se deu a separação entre a teologia e a filosofia, em que a teologia se tornou autônoma e a filosofia ficou “esvaziada dos exercícios espirituais que desde então passaram a fazer parte da mística e da moral cristãs, foi reduzida ao posto de ‘serva da teologia’, fornecendo material conceitual, portanto puramente teórico, à teologia”. (HADOT, 2014a, p. 64-65).

Dessa forma, na tradição pastoral-cristã dos primeiros séculos, a filosofia conserva o praticado pelos pagãos, designando “não só uma teoria ou uma maneira de conhecer, mas uma sabedoria vivida, uma maneira de viver segundo a razão”. (HADOT, 2014a, p. 72). Clemente de Alexandria (séc. II), nos Livros Segundo e Terceiro de *O pedagogo*, dedica cada capítulo a um tema específico, no qual traz um conjunto de regras de alimentação, de moderação ao beber, do uso das palavras, dos adornos, do mobiliário, etc. Essas regras de conduta buscam ensinar aos cristãos a terem uma vida condizente com aquilo que professam, cuidando da alma e colocando o corpo submisso ao espírito. É importante salientar que Clemente é um dos primeiros filósofos a articular uma conversação entre os preceitos cristãos e a filosofia pagã. Em *O Pedagogo*, “podemos reconhecer um quadro de ‘regime’. Na literatura médico-moral da época, esses quadros organizavam-se de diferentes modelos. Quer sob a forma de *agenda* seguindo mais ou menos hora a hora o curso do dia” (FOUCAULT, 2019, p. 29), ou tomando o inventariado por Hipócrates, considerado por alguns um “quadro canônico: exercícios, depois alimentos, depois bebidas, depois sono e finalmente as relações sexuais”. (FOUCAULT, 2019, p. 57). Independentemente da forma de apresentação desse quadro<sup>205</sup>, o que importa para o estudo que faço aqui, é tomar esse conjunto

---

<sup>205</sup> “Quatember sugeriu que Clemente, na sua regra de vida cotidiana, segue o ciclo das atividades do dia, mas começando pela refeição da noite, e portanto pelos conselhos relativos à alimentação, à bebida, à conversação, às maneiras à mesa; passa depois à noite, ao sono, e aos preceitos que se reportam às relações sexuais. As observações a propósito das roupas e da galanteria reportar-se-iam à toilette da manhã, e a maior parte dos capítulos do livro III seria consagrada à vida diurna, aos servidores, aos banhos, à ginástica, etc.”. (FOUCAULT, 2019, p. 29).



de regras como técnicas de apresentação de mundo e de condução de condutas presentes no tempo-atenção da aula, operando no comportamento e no modo de vida cristão.

No primeiro excerto do Quadro 137, Clemente argumenta sobre o propósito do texto, que é o de instruir os cristãos para que tenham uma vida *conforme aquilo que professam*, iniciando pelo que se observa de mais perto para aprender as regras que conduzirão ao cultivo da alma e à *conservação da pureza do corpo, pela submissão ao espírito*. Nos segundo e terceiro excertos, Clemente fala de como deve ser a alimentação para que o corpo consiga obter o necessário, e o homem obtenha um temperamento justo, fortificando-o e sem dar-lhe uma força como a dos atletas, ou seja, excessiva e desnecessária para quem não é atleta. Todos os extremos são perigosos e é a ponderação que é capaz de limitar os desejos e os apetites. Tem-se aqui uma tecnologia de condução de si que busca o controle dos impulsos e das paixões de modo a evitar os excessos dos prazeres do corpo.

A luta do homem com sua fraqueza pelo prazer é um tema caro ao cristianismo; daí a necessidade de regras, dos preceitos e do Pedagogo, que é para Clemente de Alexandria (2014, p. 24) “Deus feito homem, mas, acima de tudo, um homem sem fraqueza”. Os cuidados que o homem deve ter para consigo, diz Clemente (2014), iniciam em livrar-se das paixões e das doenças da alma para depois afastar-se de qualquer hábito que possa conduzir ao pecado. Com as temáticas da pureza e da impureza, do corpo como morada de Cristo e da “ascensão orientada para a incorruptibilidade e a vida eterna, Clemente toca em temas que no século III e sobretudo no século IV assumirão uma grande importância do ascetismo monástico nessa tecnologia da alma: tema da pureza rigorosa do pensamento e da virgindade do coração como condições de vida angélica. (FOUCAULT, 2019, p. 57). Importa salientar que a literatura produzida entre os séculos II e IV se encontra no cruzamento entre a

[...] ‘sabedoria cristã’ – cujas raízes mergulhavam na tradição judaica e, portanto, numa religião monoteísta centrada na revelação, na Lei, na voz, nas categorias de povo e de história – e, de outro, a ‘sabedoria pagã’, cujas referências principais eram o politeísmo, a razão, o mito, a categoria de *pólis*, o conceito de *logos* e, conseqüentemente, a primazia da palavra enquanto expressão da continuidade racional do discurso. (ALMEIDA, 2016, p. 16, *apud* LETENSKI, 2019, p. 55)

E é nesse contexto que Basílio de Cesareia (séc. IV) produz o opúsculo *Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito das letras gregas*, que aponta para a importância do cuidado com os textos pagãos: diferentemente do que ocorrerá posteriormente, com a proibição de diversas obras consideradas perigosas (conforme o capítulo 4.3 desta Tese que trata da leitura), Basílio utiliza-se da metáfora das abelhas para argumentar que devemos tirar dos textos aquilo que contribuirá para a virtude. No excerto do Quadro 138, a orientação dada por Basílio é de que se extraiam dos discursos aquelas coisas consideradas prejudiciais ao caráter, tomando apenas aquilo que contribui

com utilidade para depositar na alma, a exemplo das abelhas que tomam aquilo que é proveitoso para o trabalho e o restante deixam para trás

#### Quadro 138: Da conduta

Mantendo, então, o objetivo que propus a atingir – de apresentar as regras para a conduta da vida –, escolhi algumas passagens da Escritura que se referem à instrução dos cristãos, de qual maneira eles devem se comportar para viver conforme aquilo que professam. É preciso começar pelas coisas que observamos de mais perto, para conhecer melhor as regras para a nossa conduta, no que concerne ao nosso exterior e à economia de nosso corpo. Um homem que faça o discernimento justo entre o corpo e o espírito não terá dificuldade em compreender que as coisas exteriores não merecem seus cuidados e seu zelo; que seus esforços principais devem estar voltados para o cultivo da alma e para a conservação da pureza de seu corpo, pela submissão ao espírito. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 117, II, I).

Nossos alimentos devem ser simples, sem que sejam necessários muitos cuidados para prepará-los, que não tenham nada de refinado ou supérfluo, contendo somente o necessário e abstendo-se do que é requintado e saboroso. A vida se desenrola em dois pontos: a santidade e as forças. Os alimentos comuns e fáceis de digerir, que têm o corpo livre e desimpedido, são mais úteis, pois nutrem melhor, conservam o homem em um temperamento justo, fortificando-o e sem dar-lhe uma força como a dos atletas, que estes adquirem devido à dieta que seguem. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 118, II, I).

A ponderação é sempre boa, mas é sobretudo necessária no preparo das refeições. Todos os extremos são perigosos; o meio é o centro da virtude. A ponderação consiste na dispensa do necessário; é assim que se limitam os apetites e os desejos que a natureza nos inspira. A antiga Lei recomendava aos judeus numerosas máximas de frugalidade; o Pedagogo, através de Moisés, proibia o uso de uma infinidade de coisas. Os motivos severos dessas proibições eram puramente espirituais, mas para persuadi-los ele fornecia razões carnis e grosseiras. Ele não desejava que eles comessem animais que não tivessem o pé bifurcado ou que não ruminassem, e bania os peixes sem escamas, de modo que o número dos que eles podiam comer era pequeno, ele proibia ainda comer os animais mortos por enfermidade, por sufocamento e os sacrificados aos ídolos; não podiam nem mesmo tocá-los. Como é difícil abster-se de alimentos refinados e agradáveis quando estamos acostumados a eles! Moisés prescreveu aos judeus leis duras, para romper com a impetuosidade dessa fraqueza do homem pelo prazer. (CLEMENTE DE ALEXANDRIA, 2014, p. 130-131, II, I).

E não imitaremos a arte dos oradores para a mentira. Pois nem em tribunais e nem em outras ações a mentira nos é conveniente, nós que escolhemos o caminho correto e verdadeiro da vida, a quem na lei é ordenado não julgar. Mas vamos acolher deles aquelas passagens nas quais elogiam a virtude, ou censuram a perversidade. Pois como para os outros a fruição das flores vai até o cheiro e a cor, para as abelhas também é serventia delas tomar o mel, assim também com aqueles que não perseguem somente o aspecto agradável e gracioso de tais discursos existe uma utilidade desses textos para depositar na alma. Devemos tomar parte nesses discursos exatamente como o modelo das abelhas. De fato, elas não frequentam igualmente todas as flores, pois não tentam tirar tudo do que encontram, mas tomam aquilo que é proveitoso para o trabalho e o restante deixam para trás. Quanto a nós, se formos sensatos, vamos conservar deles aquilo que for familiar e natural com a verdade e passaremos por cima do restante. (BASÍLIO DE CESAREIA, 2019, p. 81, IV).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

No conjunto de tecnologias da alma que atravessam o tempo-atenção da aula nessa tradição pastoral-cristã, a memória, tal como ocorrera na tradição greco-romana, exerce um importante papel na condução das condutas e na apresentação do mundo. Não obstante a importância delegada à memória, ela não desempenha a mesma função que desempenhara com os gregos e os latinos. Se o modelo platônico se estrutura em torno da temática da reminiscência, ou, como refere Foucault (2006, p. 312) “da identificação entre cuidado de si e conhecimento de si”, o cristianismo volta-se para instaurar a separação entre ambos. Dessa forma, a memória não mais

opera para “reencontrar o ser do sujeito”, mas para “detectar a natureza e a origem dos movimentos interiores que se produzem na alma”. (FOUCAULT, 2006, p. 312).

Conforme podemos observar nos excertos do Quadro 139, Santo Agostinho se refere à memória como o lugar em que está “escondido também tudo aquilo que pensamos”, ou seja, a memória não mais, como no caso helênico, tem a função de operar a mudança do indivíduo, em sua transformação que ocorre por meio da análise das ações praticadas e que irá constituir uma equipagem para as ações futuras. Se nas tecnologias do espírito da tradição do cuidado de si, a memória, tem um caráter formativo de transformação do sujeito por si próprio, de como melhor conduzir sua vida, em tudo o que é percebido pelo sujeito, tudo que lhe chega por intermédio dos sentidos, não guardando questões escondidas, nas tecnologias da alma, muito intensamente explicitado em Agostinho, a memória é como um “vasto recôndito” em que nas “suas secretas e inefáveis concavidades”, sempre se possa recorrer para transformar-se a si próprio. Há, portanto, um deslocamento das tecnologias do espírito da aula na tradição greco-romana, em que a memória opera na transformação do sujeito para melhorar sua vida para as tecnologias da alma na aula da tradição pastoral-cristã, em que a memória opera como um lugar escondido ao qual o sujeito pode recorrer.

Santo Agostinho destaca a importância dos sentidos para que o registro se dê em nosso arquivo. No segundo excerto do Quadro 139, o mestre de Hipona se refere a eles (aos sentidos) como os responsáveis pelo acolhimento daquilo a que me refiro como *as coisas do mundo*. Para o Aquinate, os sentidos são a porta de entrada da memória, funcionando como a abertura para o registro das coisas que vemos, ouvimos, sentimos, cheiramos e provamos.

#### Quadro 139: Nos palácios da memória

Irei também além desta força da minha natureza, ascendendo por degraus até àquele que me criou, e dirijo-me para as planícies e os vastos palácios da memória, onde estão tesouros de inumeráveis imagens veiculadas por toda a espécie de coisas que se sentiram. Aí está escondido também tudo aquilo que pensamos, quer aumentando, quer diminuindo, quer variando de qualquer modo que seja as coisas que os sentidos atingiram, e ainda tudo aquilo que lhe tenha sido confiado, e nela depositado, e que o esquecimento ainda não absorveu nem sepultou. Quando aí estou, peço que me seja apresentado aquilo que quero: umas coisas surgem imediatamente; outras são procuradas durante mais tempo e são arrancadas dos mais secretos escaninhos; outras, ainda, precipitam-se em tropel e, quando uma é pedida e procurada, elas saltam para o meio como que dizendo: ‘Será que somos nós?’ E eu afasto-as da face da minha lembrança, com a mão do coração, até que fique claro aquilo que eu quero e, dos seus escaninhos, compareça na minha presença. Outras coisas há que, com facilidade e em sucessão ordenada, se apresentam tal como são chamadas, e as que as vêm antes cedem lugar às que vêm depois, e, cedendo-o, escondem-se, para reaparecerem de novo quando eu quiser. Tudo isto acontece quando conto alguma coisa de memória. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 53-54, X, VIII, 12).

13. Ali estão arquivadas, de forma distinta e classificada, todas as coisas que foram introduzidas cada uma pela sua entrada: a luz e todas as cores e formas dos corpos, pelos olhos; todas as espécies de sons, pelos ouvidos; todos os odores, pela entrada do nariz; todos os sabores, pela entrada da boca; e, pelo sentido de todo o corpo, o que é duro, o que é mole, o que é quente ou frio, o que é macio ou áspero, pesado ou leve, quer exterior, quer interior ao corpo. Todas estas coisas recebe, para as recordar quando é necessário, e para as retomar, o vasto

recôndito da memória e as suas secretas e inefáveis concavidades: todas estas coisas entram nela, cada uma por sua porta, e nela são armazenadas. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 54, X, VIII, 12).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

As sensações que experimentara, ao serem revisitadas, retomam seus atributos: o perfume das flores, as imagens das cores, o sabor dos alimentos, a textura das coisas. Tudo está a seu dispor nesse repositório, nesse arquivo, nesse palácio. E é ali que consegue encontrar a si próprio: suas experiências, suas crenças, com a mesma intensidade como se estivessem presentes. No entanto, assim como as belas coisas que estão armazenadas, os prazeres e as tentações também lá se instalam, e vêm à tona quando o sono afrouxa-lhe a vigília. Tais coisas lhe chegam ao deleite, e o prazer da carne apodera-se de seu corpo – e de sua alma! –, da mesma forma como acontece com as imagens, os aromas, os sabores e as texturas. A angústia provocada em muito deve ao fato de não conseguir dominar tais sensações da mesma forma que consegue fazê-lo quando está acordado. Essa é uma grande questão ao cristianismo: exercer o domínio sobre si, conhecendo-se, primeiramente, para depois renunciar a si próprio. Porém, para chegar a esse conhecimento, para acessar à verdade há que purificar-se a alma: “esta é a consequência do conhecimento de si e uma condição para entender o texto; Agostinho diz: *Quis facit veritatem* (fazer a verdade dentro de si, obter acesso à luz)”. (FOUCAULT, 2004a, p. 350).

O exame de consciência, a busca intermitente das mais recônditas lembranças faz parte do trabalho do cristão. Isso tem o propósito de conduzir sua alma a Deus. Diferentemente daquelas práticas que visavam a transformação do indivíduo para uma vida feliz, a cristianismo irá introduzir o exame de consciência voltado para o aniquilamento do eu, em que cada pensamento – não mais ação, como acontecia com os pitagóricos, estoicos e epicuristas – deve ser minuciosamente examinado para detectar se há algo que faça o sujeito afastar-se de seu Criador.

#### Quadro 140: Memória como conhecimento de si

Na verdade, quando estou às escuras ou em silêncio, trago à memória as cores, se quiser, e distingo o branco do negro, e outras cores, que eu quiser, umas das outras; e não se intrometem os sons nem perturbam aquilo que considero absorvido por meio dos olhos, embora estejam lá e estejam latentes, como que armazenados à parte. E, se me apetece, chamo-os, e aparecem logo e, com a língua em repouso e a garganta em silêncio, canto quanto quiser, sem que aquelas imagens das cores que, no entanto, aí se encontram, se interponham nem interrompam, quando se volta a mexer no outro tesouro que entrou pelos ouvidos. Do mesmo modo recordo, consoante me agrada, as restantes coisas que são introduzidas e acumuladas pelos outros sentidos, e, sem nada cheirar, distingo o perfume dos lírios do das violetas, e, sem nada provar nem tocar, mas apenas recordando, prefiro o mel ao arrobe e o macio ao áspero. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 54-55, X, VIII, 13).

Realizo estas acções no meu interior, no imenso palácio da minha memória. Aí está à minha disposição o céu, e a terra, e o mar, com todas as coisas que neles pude perceber pelos sentidos, excepto aquelas de que me esqueci. Aí me encontro também comigo mesmo e recordo-me de mim, do que fiz, quando e onde o fiz, e de que modo fui impressionado quando o fazia. Aí estão todas as coisas de que eu me recordo, quer aquelas que experimentei quer aquelas em que acreditei. A partir dessa mesma abundância, com as coisas passadas, eu teço ainda umas e outras semelhanças das coisas, quer as que experimentei, quer aquelas em que acreditei a partir das que experimentei, e, a partir destas, congemino as acções futuras, e os acontecimentos, e as esperanças, e

todas estas coisas, mais uma vez, como se estivessem presentes. ‘Farei isto e aquilo’ – digo comigo mesmo no recôndito imenso da minha alma, cheia de imagens de tantas e tão grandes coisas, e segue-se isto ou aquilo. ‘Oh se acontecesse isto ou aquilo!’ ‘Deus não permita isto ou aquilo!’ Digo isto comigo mesmo e, ao dizê-lo, estão diante de mim as imagens de tudo o que digo, vindas do mesmo tesouro da memória e, se elas faltassem, não diria absolutamente nada disso. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 55, X, VIII, 14).

Grande é essa força da memória, imensamente grande, ó meu Deus, santuário amplo e sem limites. (SANTO AGOSTINHO, 2008, p. 55, X, VIII, 15).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Vê-se aqui um deslocamento das tecnologias do espírito para as tecnologias da alma: se para as primeiras, praticadas na Antiguidade, a meditação e a memorização das regras de vida serviam como elementos aos quais se podiam recorrer em cada momento, como forma de equipagem, nas tecnologias da alma é preciso conhecer a si para deixar de ser o que se é. Daí a importância das regras nas ordens religiosas.

No microcosmo dos mosteiros, aos mandamentos são incorporadas as regras da ordem ao qual pertencem. Regras muito rígidas que funcionam como uma tecnologia de condução das condutas daquele rebanho guiado pelo representante de Deus na Terra, o abade. A obediência às regras é bastante diversa daquela praticada na tradição greco-romana: ela não está “baseada apenas na necessidade de aprimoramento de si, mas deve contemplar todos os aspectos da vida monástica” (FOUCAULT, 2004a, p. 355), em que nada pode fugir ao conhecimento e controle do mestre. A obediência, diz Foucault (2004a, p. 355), “é o total controle do comportamento pelo mestre, não um estado autônomo definitivo. Este é um sacrifício de si, um sacrifício da vontade do sujeito. Esta é a nova tecnologia de si”. Na Regra de São Bento as especificações são muito claras para todas as ações: uma minúcia que estabelece *o que e quando* cada coisa deve ser feita, sempre com o intuito de ocupar os monges pra evitar o ócio que conduz ao livre pensamento, como já abordado anteriormente. Essa tecnologia da alma, que tem na contemplação e na obediência, “preocupa-se muito mais com o pensamento do que com a ação. Sêneca havia colocado ênfase na ação”. (FOUCAULT, 2004a, p. 356). Nesse sentido, as práticas confessionais cristãs, há a obrigação de que as leis sejam memorizadas, não como forma de “reativar as normas de conduta” conforme ocorre na tradição do cuidado de si, mas com o “objetivo de descobrir seus pecados”. (FOUCAULT, 2004a, p. 342). O bom uso da memória, como podemos observar nos excertos do Quadro 141, consiste em ter de pronto alguma lição do Antigo Testamento, um salmo, um cântico dos Profetas, uma lição dos Apóstolos, não consiste em refletir sobre tais textos, articulá-los à sua própria vida, suas atitudes, mas tê-los na *ponta da língua*.

## Quadro 141: Memória instrumental

[1] De Páscoa até primeiro de novembro, mantenha-se, quanto à salmodia, a mesma medida acima determinada; [2] as lições do livro, porém, por causa da brevidade das noites, não são lidas; em lugar dessas três lições, seja recitada de memória uma do Antigo Testamento, seguida de responsório breve, [3] e cumpram-se todas as outras coisas como ficou dito acima, isto é: que nunca se digam nas Vigílias noturnas, menos de doze salmos além do terceiro e do nonagésimo quarto. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 16, 10, 1-3).

[1] Nos dias comuns, porém, a solenidade das Matinas seja assim realizada, [2] a saber: recita-se o salmo sexagésimo sexto sem antífona, um tanto lentamente, como no domingo, de modo que todos cheguem para o quinquagésimo, o qual deve ser recitado com antífona. [3] Depois desse, recitem-se outros dois salmos, segundo o costume, isto é, [4] segunda-feira, o quinto e o trigésimo quinto; [5] terça-feira, o quadragésimo segundo e o quinquagésimo sexto; [6] quarta-feira, o sexagésimo terceiro e o sexagésimo quarto; [7] quinta-feira, o octogésimo sétimo e o octogésimo nono; [8] sexta-feira, o septuagésimo quinto e o nonagésimo primeiro; [9] sábado, o centésimo quadragésimo segundo e o cântico do Deuteronomio, que deve ser dividido em dois "Gloria". [10] Nos outros dias, diga-se um cântico dos Profetas, um para cada dia, como canta a Igreja Romana. [11] A esses seguem-se os "Laudate", depois uma lição do Apóstolo recitada de memória, o responsório, o ambrosiano, o versículo, o cântico do Evangelho, a litania, e está completo. (REGRA DE SÃO BENTO, 1980, p. 17, 13, 1-11).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Todo o conjunto de regras encontradas em cada uma das diversas ordens cristãs adotam a forma de “um código jurídico-normativo intencionalmente pragmático, numa estrutura esquemática de pequenos capítulos, dedicado cada um a uma parcela das vivências do monge no cenóbio, disciplinando o seu cotidiano”, como argumenta Paula Barata Dias (1999, p. 314), em que o tempo do monge é organizado de forma a evitar o ócio, como temos visto nesta Tese. As orações, as leituras, o trabalho, as punições, o trato com os doentes e com os visitantes, tudo isso inscreve-se nessa forma sintética em que a economia de palavras facilita a clareza do discurso e, ao mesmo tempo, sua fácil memorização. Não se tratam, nesse caso, de exercícios mnemônicos formativos, como aqueles de alguns séculos mais adiante, com Hugo de São Vitor.

Para São Vitor, no início do século XII, a memória consiste numa espécie de arquivo ao qual se pode recorrer sempre que necessário. Não se trata de um armazenamento de muitas informações, mas daquilo que fora estudado, compreendido e resumido, ou seja, há uma seleção daquilo que será confiado à memória. Resumir significa buscar a centralidade do texto, sua ideia nuclear, de onde todas as outras ganham força e sentido. Diz o mestre Vitorino que resumir consiste em *procurar e centrar*. No entanto, esse arquivo precisa ser revisitado, a fim de que não *desapareça em virtude de um longo abandono*. Daí o conselho do mestre para que seus alunos não façam muitas leituras, dedicando-se àquelas que poderão compreender e memorizar, conforme o Quadro 142. Esse conselho é bastante semelhante ao que Sêneca dera a Lucílio quando em defesa do exercício da memória.

## Quadro 142: Memória como um arquivo

Sobre a memória, considero agora que não pode ser esquecido isto: como o engenho investiga e descobre, dividindo, assim a memória guarda, resumindo. Forçosamente, portanto, aquilo que dividimos aprendendo, devemos sintetizá-lo para ser confiado a memória. Resumir significa reduzir aquilo do qual foi falado ou escrito prolixamente para uma compilação breve e compendiosa que os antigos chamavam epílogo, isto é, uma breve recapitulação das coisas ditas antes. De fato, qualquer tratado possui algum conceito basilar, sobre o qual toda a verdade da coisa e a força da argumentação se baseiam, e a ele todas as outras coisas se referem. Procurar e centrar isto é resumir. (SÃO VÍTOR, 2007, III, 11, p. 153).

Há uma fonte e muitos riachos: por que você segue as tortuosidades do rio? Fique com a fonte, e tem tudo. Afirmo que a memória do homem é fraca e gosta de brevidade, e se ela se dissipa em muitas coisas, fica menor em cada uma delas. Devemos, portanto, redigir em cada doutrina algo breve e certo, a ser depositado no arquivo da memória, do qual, em seguida, quando for necessário, as outras coisas derivem. Este resumo deve também ser revisitado frequentemente e, do ventre da memória, ser chamado de volta para o paladar, para que não desapareça em virtude de um longo abandono. Por isso, aconselho a você, estudante, a não alegrar-se excessivamente por ler muitas coisas, mas por entender muitas coisas, e não somente entender mas poder memorizar. Do contrário, não adianta ler muito nem entender muito. Razão pela qual repito quanto disse acima, isto é, que as pessoas que se dedicam ao estudo necessitam de engenho e de memória. (SÃO VÍTOR, 2007, III, 11, p. 153).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Como apontado anteriormente, a oralidade não desaparece com a escrita, mas ambas continuam permeando as práticas pedagógicas desde a Antiguidade, em que a memória tem um relevante papel no tempo-atenção da aula. Nas universidades medievais, no método escolástico, “o recurso à memória continua frequentemente a fundar-se mais na oralidade que na escrita. Apesar do aumento do número de manuscritos escolásticos, a memorização dos cursos magistrais e dos exercícios orais (disputas, *quodlibet*, etc.) continua a ser o núcleo do trabalho dos estudantes”. (LE GOFF, 1990, p. 452)

Buscando conciliar fé e razão, a escolástica busca na dialética aristotélica a base para sua filosofia. Pierre Hadot (1998, p. 279) comenta que a filosofia escolástica “se identificará com o aristotelismo, e a atividade, o ofício do professor de filosofia consistirá em comentar as obras de Aristóteles, na solução dos problemas de interpretação colocados”. Uma filosofia e também uma teologia, complementa Hadot, tributária não somente do método filosófico como dos exercícios “escolásticos de *lectio* e *disputatio* [que] não fazem senão prolongar os métodos de ensinar e de exercício utilizados nas escolas da antiguidade<sup>206</sup>”. (HADOT, 1998, p. 279, *tradução livre*).

Por toda a Europa, uma mesma pedagogia se estruturou e desenvolveu nas diversas faculdades de teologia, direito e, igualmente, de artes, através de dois métodos principais de ensino, a “lição” e a “disputa”. Por seu intermédio, o processo de ensino medieval dirigia-se, ao mesmo tempo, à virtuosidade dialética, apologética ou polémica. A *lectio* iniciava-se com a leitura seguida (*cursorie*) do texto e terminava com a *expositio*

<sup>206</sup> La filosofía se identificará pues con el aristotelismo, y la actividad, el oficio de profesor de filosofía consistirá en comentar las obras de Aristóteles, en resolver los problemas de interpretación que plantean. A esta filosofía (y también a esta teología) de profesor y de comentador se la llamó la "escolástica". En sí, como ya lo vimos, la escolástica no es más que la heredera del método filosófico que se estilaba a finales de la Antigüedad, así como los ejercicios escolares de la *lectio* y de la *disputatio* no hacen sino prolongar los métodos de enseñanza y de ejercicio estilados en las escuelas de la Antigüedad .

propriamente dita. Esta começava pela construção gramatical (*littera*), que fornecia sentido imediato (*sensus*), e terminava na exegese, a qual revelava o sentido profundo ou conteúdo doutrinal (*sententia*). O papel do professor começava por ler (era literalmente um *lente*), dividindo, explicando e comentando os textos que os estudantes haviam de reter pela memória e ainda de, pela resolução de objeções e dificuldades, mostrar que haviam efetivamente compreendido. Deste processo, todo ele construído sobre o comentário textual, derivavam as recapitulações (*resumptiones*) pelos alunos da matéria dada durante um período, normalmente uma semana, e as famosas disputas (*disputationes*). Quer dizer, o comentário na universidade medieval dava origem à discussão e prolongava-se através dela. A *lectio* transformava-se em *quaestio*. (Ó, 2019, p. 152).

O método escolástico, que busca provocar obstinadamente explicação para todas as questões, parte da *lectio*, ou seja, do comentário de um texto, para, posteriormente, fazer a “análise gramatical destinada a revelar o sentido literal, para depois se passar à explicação lógica. Contudo, este comentário gera discussão, de modo que a dialética permite ultrapassar a compreensão do texto para tratar dos problemas que ele suscita”, assinala Barros (2012, p. 233-234). Passa-se, então à *questio*, a pergunta que provoca a discussão e o aprofundamento em torno do tema, desenrolando-se na *disputatio*, ainda conforme Barros (2012). A disputa encerra-se com a “*conclusio* dada pelo professor”, como diz Le Goff (2016, p. 186), que poderá provocar uma “tirania intelectual. No entanto, mais do que esses abusos, o que importa é que ela obriga o intelectual ao compromisso. Ele não pode limitar-se a questionar, ele deve se comprometer. No fundo do método escolástico, há a afirmação do indivíduo em sua responsabilidade intelectual”. (LE GOFF, 2016, p. 336).

As disputas, que faziam parte do curriculum acadêmico de Teologia e ocorriam por diversas vezes ao longo do ano, e até semanalmente, eram registradas sob a forma de *Quaestiones disputatae*, sendo “uma parte valiosa da produção de muitos filósofos e teólogos medievais. Uma disputa formal, no século treze, dividia-se em duas partes, ocupando dias separados”, como apontam Kenny e Pinborg (2015, p. 114). Conforme declaram os autores (2015), eram anunciados pelo professor, antecipadamente, o tema e a data em que ocorreriam as disputas, para as quais se convocavam os bacharéis e se convidavam os demais mestres e estudantes. O primeiro dia constituía-se de uma parte introdutória realizada por um professor, da resposta aos argumentos realizados pelo auditório por um bacharel indicado e da discussão, que, nas palavras de Kenny e Pinborg (2015, p. 114-115), “seguia a ordem dos tópicos sugeridos pelo mestre na sua introdução; o bacharel tratava das objeções levantadas contra a tese do mestre, ajudado, se necessário, pelo próprio mestre; um secretário registrava os argumentos e respostas”. O segundo dia, complementam os autores (2015), se dava com o resumo dos argumentos *pro* e *contra* realizado pelo mestre, que tinha a incumbência de dar sua solução à questão disputada, a *determinatio*. “O relatório da disputa era eventualmente publicado ou sob a forma de notas tomadas durante o encontro (a *reportatio*) ou como uma versão revista e aumentada pelo próprio mestre (a *ordinatio*)”. (KENNY; PINBORG,



2015, p. 115). Os tópicos discutidos versavam em torno de um tema único, como se pode encontrar em *De Veritate*, ou *Questões debatidas sobre a verdade*, de Tomás de Aquino.

*De Magistro* é uma das 29 questões que compõem a *De Veritate* (1256 e 1259), e está dividida em 4 artigos: *Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus*; *Se alguém pode ser dito mestre de si mesmo*; *Se o homem pode ser ensinado pelo anjo* e *Se ensinar é ato da vida contemplativa ou ativa*. É importante mencionar que essas questões foram escritas posteriormente às discussões realizadas nas aulas de Tomás de Aquino, ou seja, se trata de um exercício bastante complexo de argumentação e contra-argumentação, ou a *tese* e a *antítese*, em que a memória é essencial para a efetivação do discurso.

No Quadro 143, trago um excerto desse debate, extraído do Artigo I, *Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus*, quando, ao responder aos argumentos que defendem e os que refutam a ideia de que o homem pode ensinar e ser chamado de mestre, fala sobre a memória. Contrariamente à ideia platônica da reminiscência, em que o conhecimento estaria a priori no indivíduo, latente *em ato na matéria e o agente natural não faria senão extraí-las do oculto ao manifesto*, Tomás de Aquino argumenta que as formas naturais preexistem na matéria em potência, não em ato. Assim, potencialidades como os hábitos das virtudes e a aquisição da ciência são “atualizadas por uma causa eficiente próxima, isto é, um agente exterior, como a família, a escola, o mestre, enfim, pelas instituições, de início e, posteriormente, pela repetição contínua de ações, até se tornarem hábitos, sempre mediados pela razão”. (PICHLER, 2008, p. 6).

#### Quadro 143: Das questões disputadas

<i>Se o homem pode ensinar e ser dito mestre ou se somente Deus.</i>	
Parece que só Deus ensina e pode ser dito mestre.	
1. <i>Matheus XXIII</i> , 8: “Um só é vosso mestre”; e precede: “Não queirais ser chamados de rabi”; sobre o que a Glosa [interlinear]: “Não tributeis honra divina aos homens, ou usurpareis aquilo é de Deus”. - Logo, ser mestre ou ensinar parece pertencer somente a Deus.	
	[...]
MAS CONTRARIAMENTE	
1. Há o que se diz em <i>II Tim.</i> I, 11: “No que fui posto sou eu o pregador...e mestre”. Logo o homem pode ser e ser dito mestre.	
	[...]
RESPONDO	
Deve dizer-se que em três coisas se acha a diversidade das opiniões: na educação das formas no existir, na aquisição das virtudes e na aquisição das ciências.	
A) Alguns disseram que todas as formas sensíveis eram <i>ab extrinseco</i> - o que se dá pela substância ou pela forma separada que chamam dador das formas ou inteligência ativa; e que todos os agentes inferiores naturais não são senão como preparadores da matéria para a recepção da forma. Igualmente também Avicena diz em sua <i>Metafísica</i> que nossa ação não é causa do hábito honesto; mas a ação proíbe seu contrário, e adapta a ele, para que aconteça este hábito pela substância que aperfeiçoa as almas dos homens, e tal substância é a inteligência ativa, ou outra substância semelhante a ela. Também põem que a ciência não é produzida em nós senão por um agente separado; donde Avicena coloca no VI Livro dos <i>Naturais</i> [IV, cap. II], que as formas inteligíveis fluem para nossa mente pela inteligência ativa.	
B) Alguns tiveram parecer contrário: que todas estas coisas eram inatas na realidade, nem teriam causa do exterior, mas apenas que se manifestariam por ação exterior. Com efeito, alguns puseram que todas as formas naturais estariam latentes em ato na matéria, e o agente natural não faria senão extraí-las do oculto ao manifesto.	

Igualmente alguns puseram que todos os hábitos das virtudes foram em nós implantados pela natureza; mas pelo exercício das obras são removidos os impedimentos pelos quais os mencionados hábitos como que são ocultados; assim como pela limadura se tira a ferrugem, de modo que o brilho do ferro se manifeste. 55

Semelhantemente também outros disseram que é da alma toda ciência concriada e que por ensinamento e por tais auxílios exteriores da ciência não se faz senão induzir a alma à recordação ou consideração daquilo que soube anteriormente - donde dizem que aprender só é lembrar-se.

C) Ambas as opiniões são desprovidas de razão.

Com efeito, a primeira opinião exclui as causas próximas, enquanto atribui somente às causas primeiras todos os efeitos que provêm aos inferiores - no que é contrária à ordem do universo, que se tece pela ordem e conexão das causas. A causa primeira, com efeito, pela eminência de sua bondade, confere às outras coisas não apenas que sejam, mas também que sejam causas. A segunda opinião resulta em inconveniente quase igual: como, de fato, o que remove impedindo não move a não ser por acidente, como se diz na *Física* VIII [coment. 32], se os agentes inferiores outra coisa não fazem senão produzir do oculto ao manifesto, removendo os impedimentos, nos quais as formas e os hábitos das virtudes e das ciências se ocultavam, segue-se que todos os agentes inferiores só agem por acidente. [...]

PARA 1. De que o Senhor ordenou aos discípulos que não se chamassem de mestres não se pode entender tal proibição de modo absoluto. A *Glosa* expõe de que modo tal proibição deve ser entendida: somos proibidos de chamar alguém de mestre de modo a atribuir-lhe principalmente o magistério que a Deus compete, como se puséssemos a esperança na sabedoria dos homens, não mais consultando a verdade divina sobre aquelas coisas que ouvimos do homem - coisas que a divina verdade fala em nós pela impressão de sua semelhança, na qual podemos julgar de todas as coisas. (TOMÁS DE AQUINO, 2000, p. 55-58).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A partir desse quadro, dois aspectos podem ser pontuados aqui: o primeiro se refere ao papel que a arte retórica ocupa na aula, em que a memória opera como uma tecnologia importante para o construto argumentativo. A segunda questão diz respeito à separação entre a teologia e a filosofia apontada por Hadot (2014a), que se dá com a escolástica, em que a filosofia passa desempenhar um papel de fornecedora de “material conceitual” aos propósitos teológicos. Nesse sentido, Barros (2012, p. 232), argumenta que a Escolástica se fundamenta no “princípio de autoridade”, sendo uma “ciência do comentário”, que se apoia em “textos canônicos dos quais os mestres escolásticos deverão extrair toda a exposição de seus pensamentos”. Não obstante o autor aponte o caráter criativo das produções de seus mestres, “apresenta uma baixa taxa de incorporação de elementos exteriores para além daqueles que desde o princípio foram se constituindo, na Escolástica, em um corpo fechado de ‘textos canônicos’”. (BARROS, 2012, p. 232).

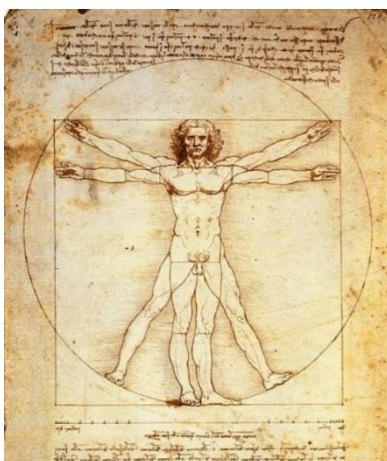
Ainda no que se refere às universidades e à filosofia/teologia tomasiana, em especial à Universidade de Paris, Noguera-Ramirez (2011) aponta que, embora ela fosse composta por quatro Faculdades (Artes, Direito, Medicina e Teologia), as de Artes e de Teologia recebem destaque pelo fato de ter sido em seu interior que “se desenvolveram os conflitos doutrinários que agitaram o século XIII. [...] E é essa polêmica sobre as relações entre Filosofia e Teologia, na qual estiveram intimamente vinculadas as duas grandes ordens mendicantes: franciscanos e dominicanos”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 47-48). Outro aspecto apontado pelo pesquisador colombiano (2011, p. 48), diz respeito “à condição de professor de Aquino dentro da Universidade de Paris, instituição vista pela hierarquia eclesiástica como chave para a cristianização da filosofia e para a

formação intelectual do clero”. A importância diz respeito à distinção das atividades desempenhadas por Agostinho e Tomás de Aquino: “o primeiro, mais que professor, foi um pastor de almas, um predicador, e sua atividade de ensino não exigiu uma sistematização como aconteceu no caso de Aquino”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 48). Foram essas mudanças nas condições de ensino “sua expansão social, a relevância que começa[m] a ter com a fundação da universidade e a recomposição dos colégios”, diz Noguera-Ramirez (2011, p. 49), que provocaram Tomás de Aquino a prosseguir na “concepção de ensino” legada por Agostinho. “Mas isso só foi possível graças à apropriação da filosofia de Aristóteles, que lhe permitiu matizar as conclusões do Bispo de Hipona e reivindicar um lugar para o mestre humano e para sua atividade, dando um passo a mais na sistematização do conceito de ensino”, conclui Noguera-Ramirez (2011, p. 49).

Produzindo modos de subjetivação diversos do que se produzira na tradição do *cuidado de si*, as tecnologias da alma atravessam a apresentação do mundo e a condução das condutas no tempo-atenção da aula na tradição pastoral-cristã, em que a obediência incondicional, a confissão, a busca por purificação da alma e a culpa recebem destaque. Na modernidade sólida, as tecnologias do corpo produzirão novos modos de subjetivação, como veremos no capítulo seguinte.

#### 4.7.3 Das tecnologias do corpo no tempo-atenção da aula na modernidade sólida

Figura 3: O *Homem Vitruviano*



Fonte: Homem... (2021).

Mais do que servir como ponto de partida à escrita e ao pensamento que se vai engendrando sobre o corpo nas tecnologias de si, o *Homem Vitruviano* marca o lugar do humano no mundo moderno. Se concordamos com a afirmação de Foucault (1987, p. 118) de que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, qual a novidade que dá a ele um tratamento especial a partir da Modernidade? A novidade, diz Foucault (2004) está na *escala*, no *objeto* e na *modalidade* do controle

que se exerce sobre ele. A *escala* diz respeito ao trabalho detalhado de exercer sobre o corpo coerção constante, “mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo”. (FOUCAULT, 2004, p. 118). O *objeto* do controle está ligado à economia, à “eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício”. (FOUCAULT, 2004, p. 118). A *modalidade*, por sua vez, diz respeito à permanente coerção exercida mais sobre os processos do que sobre os resultados e conforme um sistema de esquadramento detalhado do tempo, do espaço e dos movimentos. (FOUCAULT, 2004). “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (FOUCAULT, 2004, p. 118).

As disciplinas operam no terreno do saber e no terreno do corpo, e ambas têm sua emergência na Modernidade; “momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”. (FOUCAULT, 2004, p. 119). Muito embora as práticas disciplinares monásticas tenham sido muito intensas, conforme visto anteriormente, é nas instituições modernas que elas atingem seu mais alto grau de sofisticação, tornando-se, nos séculos XVII e XVIII, “fórmulas gerais de dominação”, segundo Foucault (2004, p. 118). Dominação essa que difere da escravidão, da vassalidade e do ascetismo monástico: engendra-se “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 2004, p. 119).

Esse poder é encontrado nos colégios desde muito cedo, conforme tenho apontado nesta pesquisa. Nas regras editadas pela Companhia de Jesus no final do século XVI, o detalhamento da rotina escolar evidencia a emergência dessa *tecnologia do corpo*: ao longo da *Ratio Studiorum* encontram-se as minúcias das matérias, dos comportamentos, dos horários, dos exames, da classificação e da mensuração de alunos. O projeto jesuíta está inscrito em uma nova configuração pedagógica que, por sua vez, insere-se num contexto societário bastante diverso daquele em que se consolidou a Universidade de Paris, não obstante a Companhia de Jesus tenha adotado o *modus parisienses* de ensino, sobre o qual é importante fazer uma pausa aqui para adentrar nesse *modo*, visto constituir-se como um ferramental importante para a compreensão das tecnologias da aula.

O *modus parisienses* consiste na ordenação sistemática e progressiva dos estudos; na sequenciação das matérias; nos prazos e exames para a progressão dos estudos; na distribuição dos

estudantes conforme nível de conhecimento; nos numerosos e constantes exercícios; nas emulações; no rigor disciplinar; no currículo cristão-humanista; na atenção à função do professor. (GOMES, 1999). A distribuição dos alunos em *classes* constitui um dos elementos mais típicos da pedagogia parisiense, embora este sistema não tenha sido inventado em Paris<sup>207</sup>, como aponta Joaquim Ferreira Gomes (1994): será no programa do Colégio de Montaigu, em 1509, influenciado pelos Irmãos da Vida Comum<sup>208</sup>, que se encontrará, pela primeira vez em Paris, a organização dos alunos em “classes, no sentido moderno da palavra, ou seja, repartição graduada de uma mesma disciplina em níveis sucessivos, numa ordem de complexidade crescente, em função da idade e do grau de conhecimentos dos alunos”. (GOMES, 1994, p. 184).

Mas o que caracteriza o modo parisiense é o *método*: “uma atividade infatigável, um exercício e uma prática constantes, uma espécie de incessante ginástica do espírito, que põe em acção, no processo de aprendizagem, todos os recursos e todas as faculdades da pessoa humana”. (MIR, *apud* GOMES, 1994, p. 184). Segundo Noguera-Ramirez (2011, p. 73-74), tais “procedimentos eram já utilizados na Idade Média para o ensino das Artes e da teologia, de tal forma que é a escolástica que está na origem do *modus parisienses*”.

No que se refere aos incentivos para o trabalho escolar, Gomes (1994, p. 186) aponta o uso de castigos corporais, prêmios, louvores, emulação – “um dos motores mais actantes do *modus parisiense*” e as denúncias, com a adoção do sistema de *decúrias*, que “contribuía para a manutenção da disciplina e, ao mesmo tempo, tornava mais fácil a tarefa do ensino, pelo recurso a equipas de trabalho em que se praticava a ajuda mútua. Assim, o processo é, ao mesmo tempo, *disciplinar* e *pedagógico*, tendo tanto de *vigilância* como de *emulação*”. (GOMES, 1994, p. 187).

Por fim, a *Piedade e Letras*, outro elemento constitutivo do modo parisiense, que buscava a formação dos cristãos letrados: “apesar de um certo ambiente ‘dissoluto’ que se verificava em Paris, como, aliás, em todas as outras Universidades, não deixa de ser verdade que o objetivo dos seus professores e, nomeadamente, de grandes humanistas (como Erasmo e Vives) que viveram em Paris era a formação do *sábio cristão*”. (GOMES, 1994, p. 187).

---

<sup>207</sup> Gomes (1994) lembra os relatos de Quintiliano acerca da organização dos alunos em classe na Antiguidade, em que “dentro de uma mesma disciplina ou curso, os alunos eram mais ou menos agrupados em diferentes conjuntos, conforme os diferentes livros que estudavam e o seus diferentes graus de adiantamento. Mas isso não basta para se poder afirmar que, já nessa altura, era praticada uma nítida distinção de *classes*, como vai acontecer no século XVI.” (GOMES, 1994, p. 184).

<sup>208</sup> *Os Irmãos da Vida Comum* consistiu num “grande movimento religioso que se propunha a conversão ou re-conversão de todos os homens (de todos os cristãos), movimento que ficou conhecido como *Devotio Moderna*. Os Irmãos da Vida Comum, também conhecidos por Jeronimitas, levaram um tipo de vida semi-monástico. Como os jesuítas, também [...] não tinham, a princípio, intenção de serem uma Congregação dedicada ao ensino. Bem depressa, porém, se aperceberam de que a melhor maneira de fazer apostolado era através da escola”. (GOMES, 1994, p. 189).

A sistematização do modo parisiense foi tomada pelos jesuítas, que o adaptaram para que atendesse à necessidade primeira de “formar os novos membros da ordem. A noção de método inscreveu-se no epicentro do seu programa educativo e o currículo que os jesuítas instituíram nos respectivos estabelecimentos de ensino visava os mesmos níveis de eficácia e rendimento na administração dos saberes”. (Ó, 2019, p. 334). Para tal, adotaram o sistema de classes e de organização curricular ordenada e sequenciada, com distribuição gradual das disciplinas e dos programas de ensino, com rígido cronograma e extrema vigilância sobre os alunos e professores. Segundo Ó (2019, p. 334), os jesuítas não somente intensificaram as práticas, como introduziram “rotinas que o *modus parisiensis* não consagrava”, movidos pela urgência na constituição de um “*habitus* religioso de tipo novo”. Lembremos aqui das insurreições de conduta, da ameaça que o crescimento do luteranismo representa nesse quadro geral, bem como as mudanças provocadas pelo contato cada vez maior com outras culturas. O plano pedagógico dos jesuítas se inscreve nesse contexto de profundas mudanças, conduzindo seus estudantes, conforme Ó (2019, p. 334), a elevados níveis de “exigência, tanto no plano intelectual quanto pessoal e, para a sua consecução, os jesuítas ampliaram notavelmente as situações que envolviam as práticas de escrita”.

Doravante, a escrita passou a estar relacionada com o trabalho operoso de memorização, tendo sempre como pano de fundo a tese segundo a qual um conhecimento global do homem se podia obter diretamente nos autores da Antiguidade Clássica, fossem eles filósofos, historiadores, poetas ou astrónomos, mas uma vez expurgados de toda e qualquer reminiscência pagã. Os inicianos abriram-se às novas ideias pedagógicas do tempo – curiosamente, combatendo no mesmo terreno e com as idênticas armas os seus adversários protestantes, ao mesmo tempo que desafiavam o monopólio da Universidade de Paris –, mas começaram por ignorar os autores e os textos que glorificavam e ofereciam como fontes incontornáveis aos seus alunos. (Ó, 2019, p. 334).

A partir desse quadro, pode-se compreender que o conjunto de regras que tomam corpo na *Ratio Studiorum* insere-se numa lógica disciplinar-moderna de condução das condutas, ou de tecnologias do eu, não obstante a forma pastoral não tenha desaparecido: ao contrário, há uma intensificação na intervenção e influência pastoral na vida cotidiana, material e temporal dos indivíduos. Essa intensificação decorre do problema das revoltas pastorais, já discutidas aqui, que se dão ao longo dos séculos XV e XVI na Europa, em que os movimentos da Reforma e da Contrarreforma evidenciam o problema da condução das condutas.

Não é demais trazer à cena pedagógica dos colégios dos jesuítas o apregoado por Santo Inácio, para quem

[...] era a alma que se transformava no ponto de convergência e de aplicação de toda a atividade escolar, não havendo outra forma de as crianças e os jovens talentosos cooptados pela Companhia se virem a tornar homens feitos “instruídos, bons e sábios” (Loiola, 1975 [1558]: 123). Nessa conformidade, os trabalhos e os dias no interior dos estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus deveriam ser projetados para o desenvolvimento da identidade, melhor dito, para o autoconhecimento e a condução de si do futuro membro. A substância do *ser* passou, portanto, a ser entendida como *atividade*

e, nesse sentido, a Companhia de Jesus continuava a tradição das artes de existência das escolas filosóficas da Antiguidade, designadamente o platonismo e o estoicismo. Nas anotações que colocou a abrir os seus *Exercícios Espirituais*, Loiola definiu o plano geral de uma prática destinada a intersecar o entendimento com a vontade e os afectos. (Ó, 2019, p. 34).

Nas *Regras comuns aos professores das Classes Inferiores*, a orientação da Companhia é que a doutrina cristã deve ser não somente aprendida pelos alunos, mas recitada de cor (Quadro 144). Não se trata aqui de colecionar máximas ou preceitos de vida para que sobre eles se exerça uma reflexão capaz de provocar uma mudança no próprio modo de vida, como praticado nas aulas da tradição greco-romana; também não é o caso de buscar na memória alguma verdade sobre si, conforme a tradição pastoral-cristã: aqui se trata de um exercício que não almeja operar um trabalho do sujeito para consigo próprio, mas que opera com uma tecnologia do eu, combinando “certas crenças, mitos, valores e saberes (muitos dos quais lhes eram bem anteriores) com novas práticas sociais que então se engendravam”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 82). Além do exercício da memória e do cultivo da inteligência, o professor deve esforçar-se para que os alunos, ao apresentarem-se nos espécimes públicos, o façam com *dignidade* na voz e no gesto e em todo porte. Percebe-se aqui um trabalho de controle sobre o corpo dos alunos, seus gestos, sua postura. Nada escapa ao olhar minucioso e classificador dos professores.

A orientação ao professor de Retórica (terceiro excerto) é ainda mais exigente e minuciosa do que as *Regras comuns aos professores das Classes Inferiores* quanto à eficácia: para tal, a Regra prevê que os exercícios de memória aconteçam diariamente e que nas aulas ocorram muitas vezes lições demasiado longas para serem aprendidas de cor. Além disso, há uma intensificação daquilo que desde muitos séculos se praticava nas instituições monásticas, que é o controle do tempo. O tempo aqui diz respeito ao espaço microfísico da aula – a duração dos exercícios, o tempo previsto para cada atividade –, mas também o tempo da vida estudantil: a organização do currículo, a distribuição das disciplinas e dos cursos, o período previsto para os exames<sup>209</sup>: tudo isso se insere nas tecnologias do corpo no tempo-atenção da aula.

#### Quadro 144: A memória nos colégios dos jesuítas

4. *Doutrina cristã*. - Nas classes de gramática principalmente e, se for mister, também nas outras, aprenda-se e recite-se de cor a doutrina cristã, às sextas-feiras e aos sábados; a menos se julgasse melhor que em algum lugar os alunos novos a recitassem mais vezes. (FRANCA, 2019, p. 141).

32. *Exercícios extraordinários*. - Os exercícios extraordinários (e os espécimes públicos) são de grande utilidade. Deles deve dizer-se em geral *que os que prestarem exame público deverão preparar-se com empenho*; para que não se exercite só a memória dos alunos mas também se lhes cultive a inteligência, o professor poderá limar os

<sup>209</sup> De acordo com Franca (2019), os currículos dos cursos superiores e secundários foram detalhadamente construídos e organizados. A fim de facilitar a compreensão sobre a organização do currículo das escolas jesuítas, criei três tabelas: do Currículo Teológico, do Currículo Filosófico e do Currículo Humanista, as quais estão nos Apêndices.

trabalhos que se apresentarão em público, nunca, porém, compô-los integralmente; o mesmo se diga das poesias recitadas em público. Esforce-se também para que os alunos, na voz e no gesto e em todo porte, se apresentem com dignidade. (FRANCA, 2019, p. 146).

3. *Exercício de memória.* - Como ao retórico é necessário o exercício diário da memória e na sua classe ocorram muitas vezes lições demasiado longas para serem aprendidas de cor, determine o Professor o que e quanto se deverá aprender, e, caso ele exigisse, de que modo recitá-lo. Seria útil que, de quando em quando, dissesse alguém, da cátedra, os trechos aprendidos nos clássicos, a fim de unir o exercício da memória com a declamação. (FRANCA, 2019, p. 151).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Os exercícios constantes aos quais os alunos dos colégios dos jesuítas eram submetidos estão inscritos num conjunto de técnicas que operam na constituição do sujeito, concorrendo para a eficácia do método que tem no registro um papel crucial. A instrumentalização cada vez mais sofisticada do registro escrito que acompanha o exame possibilita a composição “do indivíduo como objeto descritível, analisável” (FOUCAULT, 2004, p. 158), conservando sua singularidade e mantendo-o “sob o controle de um saber permanente” e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de “um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”. (FOUCAULT, 2004, p. 158). Essa tecnologia que acompanha o exame transforma o indivíduo em um caso a ser estudado, conhecido, e sobre o qual pode ser exercido o poder: “é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.”. (FOUCAULT, 2004, p. 159).

As técnicas de exame e de registro desenvolvidas pelos colégios dos jesuítas são apresentadas de maneira muito detalhada na *Ratio Studiorum*: nas *Normas da prova escrita*, por exemplo, há a descrição de todo o processo do exame. Os excertos do Quadro 145 nos auxiliam a visualizar algumas das questões que compõem as tecnologias do corpo na *Ratio Studiorum*. Os três primeiros excertos, das *Regras do Provincial*, se referem aos exames, indicando como proceder com aqueles que não estiverem aptos ou para avançar no estudo da filosofia, ou àqueles que não apresentarem, ao ingressar na Companhia, aptidão ou idade, que se dediquem ao ensino. Os resultados deverão ser registrados em livro especial. Também deverá ser registrado em livro especial todos os trabalhos exibidos publicamente ou realizados nos Colégios, *escolhidos pelo Prefeito de estudos ou por outro competente nestes assuntos*, conforme as Regras do Reitor. Ao serem admitidos no Colégio, aqueles bem instruídos e com bons costumes e boa índole receberão as regras dos estudantes e terão seus nomes e demais informações registradas em livro especial. Por fim, lhes serão indicados os professores e as classes de forma que *lhe pareça mais haver merecido uma classe mais elevada do que se achar abaixo daquela em que foi colocado* (Regras do Prefeito de estudos inferiores). No último excerto do



Quadro 145, nas *Regras comuns aos professores das classes inferiores*, a orientação é que o professor entregue ao Prefeito de estudos uma pauta com os nomes dos alunos em ordem alfabética e sua classificação (*ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes* – esses últimos deverão repetir o ano). Essa pauta poderá ser numérica.

#### Quadro 145: Do livro de registro

##### 19. *Duplo exame de filosofia*

§3. Fim e processo do exame. – Este exame, que determinará se alguém há de continuar a filosofia ou se (logo) enviado ao estudo de Casos deverá ser feito com votos secretos; o seu resultado juntamente com o julgamento dos examinadores, seja consignado em livro especial; e os que a ele assistirem guardem sobre o assunto rigoroso segredo. (FRANCA, 2019, p. 94).

§13. *Decisão permitida ao Provincial.* -Mas, como neste exame e apreciação dos talentos frequentes vezes divergem as opiniões, ficará nas mãos do Provincial, depois de bem ponderada a questão, examinar os votos e ouvir os Consultores, decidir o que no Senhor melhor lhe parecer para a maior glória de Deus e bem geral, da Companhia. E se julgar que nenhum deles deverá ser aplicado àqueles estudos, consigne-o no livro, como acima se disse no §3, acerca do primeiro exame. (FRANCA, 2019, p. 96-97).

25. *Os que se podem admitir só para o ensino.* Poderá ser também de utilidade, se alguns que pareçam especialmente adaptados a este fim e pela idade ou talento não possam fazer progresso nos estudos superiores, logo no ingresso na Companhia sejam admitidos com a condição de consagrar espontaneamente as suas vidas ao serviço de Deus no ensino das letras; e o Provincial note este fato no seu livro de registro. Estes, depois, ou antes, de haver ensinado alguns anos, como parecer no Senhor, poderão seguir algumas lições de Casos (teologia moral) e ser ordenados sacerdotes e, em seguida, voltar ao ensino, do qual não deverão ser removidos sem motivo grave e séria deliberação, a menos que, de quando em quando, por cansaço determine o Provincial uma interrupção por um ou dois anos. (FRANCA, 2019, p. 98).

16. *Escritos que se devem registrar em livro.* — Zele pela observância da regra do Prefeito da biblioteca relativa ao registro em livro especial, do que se exhibe publicamente ou do que escrevem os nossos no Colégio ou fora, como diálogos, discursos, poesias e trabalhos semelhantes, escolhidos pelo Prefeito de estudos ou por outro competente nestes assuntos. (FRANCA, 2019, p. 104).

11. *Admissão.* Os que verificar que estão bem instruídos e são de bons costumes e boa índole, admita; dê-lhes a conhecer as regras dos nossos estudantes para que saibam como se deverão comportar. Aponte em livro especial o nome, cognome, pátria, idade, país ou responsáveis; se algum dos condiscípulos lhe conhece acaso; e note ainda o dia e ano em que foram admitidos. Por último, determine-lhe a classe e o professor que lhe convêm, de modo que lhe pareça mais haver merecido uma classe mais elevada do que se achar abaixo daquela em que foi colocado. (FRANCA, 2019, p. 131-132).

38. *Pauta dos alunos.* - No começo do ano entregue ao Prefeito uma pauta dos alunos dispostos em ordem alfabética; no decorrer do ano seja ela revista para que se introduzam as modificações necessárias; e com especial cuidado pouco antes do exame geral. Nesta pauta classifique os alunos em categorias, a saber, ótimos, bons, medíocres, duvidosos, insuficientes (para repetir o ano), categorias que se poderão indicar por meio de números 1, 2, 3, 4, 5, 6. (FRANCA, 2019, p. 148).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Como já dito anteriormente, o detalhamento nas ações do corpo e nas relações que se dão nos diversos âmbitos dentro e fora das instituições não foi inaugurado, como nos diz Foucault, na era clássica<sup>210</sup>, mas lá foi acelerado; “o ‘detalhe’ era já há muito tempo uma categoria da teologia e do ascetismo: todo detalhe é importante, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que

<sup>210</sup> O período clássico, para Foucault, diz respeito aos séculos XVI e XVII.

um detalhe, e nada há tão pequeno que não seja querido por uma dessas vontades singulares”. (FOUCAULT, 2004, p. 120). As instituições disciplinares irão, paulatina e minuciosamente, desenvolver técnicas de controle sobre os corpos e suas relações no espaço. A escola e a aula serão os espaços formativos de domesticação do corpo e da alma. “Ser observado, sentar-se em determinado lugar e permanecer quieto, as instruções para sentar-se ‘corretamente’, a insistência em escrever com a mão direita, a orientação da cabeça para frente, que favoreça a curiosa ‘comunicação’ entre rosto e nuca, são técnicas aplicadas ao corpo” (DUSSEL; CARUSO 2003, p. 90-91), não se constituindo como castigos, mas como regras a serem internalizadas e naturalizadas. Um detalhamento que ao mesmo tempo domestica, provoca conhecimento sobre o corpo individual e social no tempo-atenção da aula moderna, em que há toda uma organização espacial que coloca a arquitetura escolar voltada à vigilância.

Narodowski (1993) aponta a importância das fichas individuais para a teorização sobre a criança enquanto aluno. “Com a generalização da vontade de controle sobre os processos escolares, o discurso pedagógico começa a esforçar-se para dar a si mesmo, um regime de construção e validação de enunciados sobre a atuação da infância”. (NARODOWSKI, 1993, p. 122). Um regime de verdade que se coloca nos instrumentos, na ordenação, na catalogação, no esquadramento do corpo. Para Narodowski (1993, p. 122), a escola “deixa de ser assunto estritamente eclesiástico para participar diretamente (como queria Comenius) da *res pública*”.

A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. E uma História do Detalhe no século XVIII, colocada sob o signo de Jean-Baptiste de La Salle, esbarrando em Leibniz e Buffon, passando por Frederico II, atravessando a pedagogia, a medicina, a tática militar e a economia, deveria chegar ao homem que sonhara no fim do século ser um novo Newton, não mais aquele das imensidões do céu ou das massas planetárias, mas dos “pequenos corpos”, dos pequenos movimentos, das pequenas ações [...]. (FOUCAULT, 2004, p. 121).

Não obstante os colégios dos jesuítas tenham contribuído para “configurar um espaço disciplinar seriado e analítico que permitiu superar o sistema de ensino” (VARELA, 1999, p. 84) praticado até então, não tinham o caráter universalista de ensinar tudo a todos; eram escolas voltadas para as crianças e jovens oriundas de famílias abastadas, e que ousarão ampliar-se nas terras brasileiras. A Companhia de Jesus, primeiramente com o projeto de catequização das almas indígenas, acabou aos poucos voltando-se à educação da elite, conservando essa característica até as reformas pombalinas<sup>211</sup>, quando do fechamento de suas escolas pelo Alvará Régio de 1759. Cabe

<sup>211</sup> De influência Iluminista, as reformas erigidas por Marquês de Pombal, colocam o “domínio absoluto da *Razão* – tido como base para o conhecimento científico do universo e para a melhoria da condição humana – impunha o *Secularismo*, isto é, o termo do controle religioso de um conjunto de actividades sociais como a Justiça, a Assistência, o Comércio ou o Ensino”. (Ó, 2009, s/p).

lembrar que nessas reformas, empreendidas durante o governo do Rei D. José I (1714-1777) em Portugal, irão ecoar na colônia brasileira, substituindo os colégios pelas aulas. (Ó, 2009).

Aas aulas régias tiveram início a partir de 1772, quando a Coroa portuguesa instituiu o subsídio literário, deixando, durante esse período de 13 anos, uma “espécie de ‘vazio educacional’ na colônia”. (FERREIRA JR., 2010, p. 31). Tal *vazio* diz respeito à falta de formação docente dos novos mestres régios, à contratação de professores leigos, ao problema da remuneração desses profissionais e à precariedade física dos espaços escolares. É importante lembrar que o Brasil, nesse contexto, era produtor de açúcar e metais preciosos para países europeus, sua população era formada por um grande número de escravos desafricanizados, e a “educação escolarizada era destinada a uma pequena elite agrária”, como aponta Ferreira Júnior (2010, p. 32). A universalidade, portanto, do acesso à educação, estará ausente da história brasileira até o século XX.

Em âmbito europeu, é com Comenius que a universalidade do ensino passa a figurar no discurso pedagógico moderno, “momento da história ocidental em que pela primeira vez se anuncia a necessidade de ensinar tudo a todos”, como argumenta Noguera-Ramirez (2017, p. 140), um momento que inaugura a “disciplinarização da população (europeia e americana) na forma de uma instrução generalizada. Isso significa que é possível compreender as práticas pedagógicas como práticas de governo, direção ou liderança da população (de cada um) ou como formas particulares de exercício<sup>212</sup>”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2017, p. 140). E é nesse sentido que Noguera-Ramirez (2017, p. 140) afirma que a “modernidade tem uma profunda marca pedagógica<sup>213</sup>”

Mesmo com a inovação que a proposta comeniana traz ao campo educacional, de estender a todos aquilo que até então esteve direcionado a alguns, sua concepção ainda está fortemente marcada pelo “pensamento religioso e pela moral cristã [...], vinculada às noções de obediência e disciplina”. (MARÍN-DÍAZ, 2010, p. 199). É importante salientar que a presença de *todos* no espaço áulico coloca a *atenção* como um problema novo, pois “captar a atenção de todos, no momento em que a educação elementar passa a ser obrigatória – não do ponto de vista legal, mas do ponto de vista moral”, como argumentam Dussel e Caruso (2003, p. 70), é um grande desafio. O professor, portanto, tem um papel crucial em manter a atenção e a ordem na aula, exercendo uma autoridade a ser compreendida e aceita pelo seu rebanho: “nesse pastorado imaginado por Comenio, as ‘ovelhas’ praticariam ‘técnicas do eu’ baseadas na obediência por meio da compreensão. Não lhe

---

<sup>212</sup> “[...] lo que científicos sociales han llamado como modernidad consiste, fundamentalmente, en aquel momento de la historia occidental en el que por primera vez se afirma la necesidad de enseñar todo a todos, según la proclama de Comenio, o dicho en otras palabras, como el momento inédito en el que se inicia una intensa y extensa disciplinización de la población (europea y americana) bajo la forma de una instrucción generalizada. Esto significa que es posible entender las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno, dirección o conducción de la población (de todos y cada uno) o como formas particulares de ejercitación.” (NOGUERA-RAMIREZ, 2017, p. 140).

<sup>213</sup> “Desde esa perspectiva, afirmo que la modernidad tiene una profunda marca pedagógica”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2017, p. 140).

interessava a obediência cega à autoridade, mas sim a obediência pensada, aceita”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 75). Essas técnicas do eu a que se referem os pesquisadores argentinos se constituem num demorado processo de internalização, que inicia, em se tratando do método comeniano, desde muito cedo<sup>214</sup>. No intuito de formar o *homem virtuoso*, a educação deveria começar na mais tenra idade: “É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem”. (COMÊNIO, 2015, p. 129). São técnicas de controle e vigilância, exercidas pelo professor ou por seus ajudantes, monitores, que consistem na possibilidade e não na certeza, por parte de cada aluno, se será sabatinado, se seu caderno será visto, se sua lição será tomada. Essa *não certeza* levará a cada aluno a fazer aquilo que se espera dele; uma *tecnologia da dúvida* que já era empregada nas escolas monásticas. Esse é um grande efeito de subjetivação operado na aula da modernidade sólida.

No capítulo dedicado à disciplina escolar, Comenius defende a não utilização de castigos corporais, mas a vigilância e a atenção constante, pois o *que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?* Tornar o discípulo um discípulo significa fazer com que ele internalize a norma e aceite a aplicação da disciplina, que deverá se dar *sem paixão, sem ira e sem ódio*, de tal maneira que o aluno perceba que a pena disciplinar é aplicada para *seu próprio bem* (Quadro 146). Ou seja, podemos pensar com Foucault a importante entrada aqui da eficiência máxima da disciplina: a auto-disciplina. Comenius também aponta a distribuição das atividades no tempo, recomendando que os estudos públicos não devam exceder a quatro horas diárias: duas antes do almoço, dedicadas à inteligência e à memória, e duas após o almoço, consagradas para as mãos e à voz. Percebe-se aqui um deslocamento quanto às práticas dos jesuítas, pois recomenda lições breves, menos fatigantes; uma preocupação que não se fazia presente naquelas escolas. Não obstante certa preocupação de Comenius para como a infância, ela ainda não se configura como

[...] uma substância que necessita ser cristalizada. De fato, a explosão maciça da infância como acontecimento econômico, social e demográfico dá-se posteriormente. Ela não precisa ser amada, cuidada, castigada, simplesmente – mas isso não é pouco – a infância deve ser educada em sua totalidade. Nesse sentido, argumenta-se que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. (NARODOWSKI, 2006, p. 46).

No último excerto do Quadro 146, Comenius aponta três razões pelas quais defende que as crianças façam cópia com suas próprias mãos: por ajudar na memorização, pois ocupa os sentidos com um mesmo assunto; por promover o hábito da escrita caligráfica e ortográfica e de forma rápida, que lhe será útil posteriormente; porque os pais poderão comprovar o aproveitamento dos filhos. Essa preocupação de Comenius é nova na história da educação e se

<sup>214</sup> Esta é uma condição que atravessa as práticas pedagógicas desde a Antiguidade: a importância de começar a educar as crianças desde a mais tenra idade (vemos isso em Platão, em Plutarco, e Comenius retoma essa questão com bastante intensidade).

tornará algo muito forte no presente, em que os dossiês, álbuns, relatórios, portfólios aparecem com extremado destaque na atualidade, em que os professores devem documentar todos os momentos das crianças para que depois sejam entregues aos pais, numa espécie de comprovação do trabalho realizado e do tempo preenchido, conforme apontam pesquisas recentes. (HORN, 2017; VENTURINI, 2019). Isso também aponta para uma relação que se desloca de professor-aluno para gestor-cliente. No quadro a seguir, é possível perceber as tecnologias do corpo no espaço microfísico da aula perspectivada por Comenius, uma aula em que o tempo-atenção do estudo é minuciosamente desenhado.

#### Quadro 146: Da disciplina

<p><i>Nas escolas é necessária a disciplina. [...]</i></p> <p>Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?</p> <p><i>Quanto à disciplina devem observar-se três coisas.</i></p> <p>2. Será, portanto, bom que o formador da juventude conheça, não só o fim, mas também a matéria e a forma da disciplina, para que não ignore porquê, como e quando deve usar uma sensata severidade.</p> <p>1. <i>Fim da disciplina.</i></p> <p>3. Antes de tudo, creio que é doutrina aceite por todos que a disciplina se deve exercer contra quem exorbita, mas não porque exorbitou (efectivamente, o facto não pode desfazer-se), mas para que não exorbite mais. Deve, por isso, aplicar-se a disciplina sem paixão, sem ira e sem ódio, com tal candura e tal sinceridade, que aquele mesmo a quem a aplicamos se aperceba de que a pena disciplinar se lhe aplica para seu bem e que é ditada pelo afecto paterno que lhe dedicam aqueles que o dirigem, e por isso a deve receber com o mesmo ânimo com que costuma tomar os remédios receitados pelo médico. (COMÊNIO, 2015, p. 401-402).</p> <p>I. Não se dediquem diáriamente aos estudos públicos senão quatro horas: duas antes e duas depois do meio dia. As outras poderão ser passadas útilmente nos trabalhos domésticos (principalmente nas famílias mais pobres) ou em quaisquer recreações honestas.</p> <p>II. As horas da manhã devem ser consagradas a cultivar a inteligência e a memória; as da tarde, a exercitar as mãos e a voz.</p> <p>III. Nas horas da manhã, portanto, o professor preleccionará a lição marcada no horário, enquanto todos os alunos estarão a ouvir; e, se for necessário explicar qualquer ponto, fá-lo-á do modo mais familiar, para que seja impossível que os alunos não entendam. Então, mandará que, por ordem, os alunos releiam, de modo que, enquanto um lê claramente e distintamente, os outros, olhando para os seus livrinhos, acompanhem em silêncio. E, se se continuar a fazer assim, durante meia hora ou mais, acontecerá que os mais inteligentes tentem recitar aquela lição sem livro e, finalmente, também os mais lentos. Note-se que as lições devem ser muito breves, adaptadas aos tempos dos horários e à capacidade das inteligências infantis.</p> <p>IV. Estas lições radicar-se-ão ainda melhor na mente dos alunos, nas horas de depois do meio dia, nas quais não queremos que se trate nenhum tema novo, mas que se repita a mesma lição da manhã: em parte, transcrevendo os próprios livros impressos, e em parte fazendo «sabatinas», a ver quem repete com mais prontidão as lições anteriores ou quem escreve, canta e conta com mais segurança e elegância, etc. <i>Porque aconselhamos que os alunos copiem os livros com a sua própria mão.</i> (COMÊNIO, 2015, p. 433-434).</p> <p>18. Não é sem razão que aconselhamos que todas as crianças copiem com a sua própria mão, o mais asseadamente possível, os seus livros impressos. Efectivamente: 1. Este trabalho serve para imprimir tudo mais profundamente na memória, pois ocupa os sentidos durante mais tempo, nas mesmas matérias. 2. Com este exercício quotidiano de escrita, as crianças adquirirão o hábito de escrever caligraficamente, rapidamente e ortograficamente, hábito muito necessário para os estudos ulteriores e para os negócios da vida. 3. Para os pais, será um argumento evidentiíssimo de que, na escola, os seus filhos se ocupam daquilo de que devem ocupar-se, e poderão mais facilmente julgar do aproveitamento dos filhos e até quanto estes acaso os superam a eles mesmos. (COMÊNIO, 2015, p. 433-434).</p>
--

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se a pena disciplinar é aplicada a um corpo que acolhe, digamos assim, pela compreensão de que aquilo é para seu próprio bem, da mesma maneira, a matéria de ensino lhe será impressa no cérebro, *oficina dos pensamentos*, tal como se imprimem com cera os selos ou com ela se fazem estatuetas. Essa analogia traçada por Comenius visa a explicar a capacidade de ambas as matérias para receber as impressões que nelas se irão gravar: na cera se *submete como se quer a tomar e a mudar de figura*; no cérebro, se recebe tudo o que há no universo. Tudo o que provoca a atenção ou tudo o que *impressiona* quando se percebe as coisas do mundo por meio dos sentidos permanece registrado na memória, ou no cérebro. Daí a importância de que se ensinem as crianças mais com exemplos do que com regras: que lhes sejam dados os instrumentos para que imitem, a exemplo dos mecânicos, que levam seus aprendizes às oficinas e os mandam observar seus trabalhos, pois *o homem é um animal imitador*. Comenius, ao criticar o modo de ensino praticado nas escolas de seu tempo, em que *entulham* as crianças com regras e preceitos, defende que se mostre a elas objetos *sólidos e evidentes* e que os mesmos sejam apresentados aos sentidos: *tudo por meio da ação direta da vista*. Também aconselha aos professores que apresentem os objetos correspondentes aos sentidos: *coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfato, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tato*.

É importante destacar que todas essas estratégias apresentadas por Comenius voltam-se para a atenção, chamar e manter a atenção dos alunos àquilo que está sendo ensinado. Muito embora a pedagogia comeniana proponha a atividade prática, ela ainda está inscrita num registro que coloca o corpo numa atitude de passividade com relação ao mundo, diferentemente do que será, na centúria seguinte, defendido por Rousseau, como veremos mais adiante.

No projeto pansófico comeniano, a sensibilidade constitui-se como um aspecto da educabilidade humana, em que por meio dos sentidos se chega ao conhecimento da realidade: “essa é a via pela qual o homem relaciona-se com o mundo externo”. (NARODOWSKI, 2006, p. 76). A ênfase dada por Comenius aos sentidos não busca operar uma mudança no modo de ser do sujeito, como ocorrera com os estoicos; tampouco encontrar uma verdade escondida, como em Santo Agostinho, mas levar ao conhecimento das coisas do mundo. Os sentidos, nos diz Narodowski (2006, p. 76), “têm a função de guiar a razão no processo do conhecimento”.

#### Quadro 147: Da importância dos sentidos

Compara-se também, com razão, o nosso cérebro, oficina dos pensamentos, à cera, onde, ou se imprime um selo, ou de que se fazem estatuetas. Com efeito, da mesma maneira que a cera, adaptando-se a receber qualquer forma, se submete como se quer a tomar e a mudar de figura, assim também o cérebro, prestando-se a receber as imagens de todas as coisas, recebe em si tudo o que o universo contém. [...]. E embora um cérebro, ou receba estas impressões de modo mais distinto, ou as represente com maior clareza, ou as retenha com maior fidelidade que outro, no entanto, cada um deles as recebe, representa e retém, de qualquer maneira. (COMÊNIO, 2015, p. 107-108).

[...] o corpo foi feito, não só para habitação da alma racional, mas também para seu órgão, e, sem ele, ela nada pode ouvir, nem ver, nem agir, nem sequer pensar. Efectivamente, porque nada pode ser objeto da inteligência que primeiro não tenha sido objeto dos sentidos, a mente recebe dos sentidos a matéria de todos os seus pensamentos e não pode desempenhar a função de pensar senão por meio da sensação interna, ou seja, contemplando as imagens abstraídas das coisas. (COMÊNIO, 2015, p. 198).

Ora, para que o espelho reflita bem os objectos, em primeiro lugar, é necessário que os objectos sejam sólidos e evidentes, e, em segundo lugar, que esses mesmos objetos sejam apresentados aos sentidos. [...]. *Tudo por meio da ação direta da vista.* (COMÊNIO, 2015, p. 307).

Por isso, seja para os professores regra de ouro: que cada coisa seja apresentada àquele dos sentidos a que convém, ou seja, as coisas visíveis à vista, as audíveis ao ouvido, as odorosas ao olfacto, as saborosas ao gosto, as tangíveis ao tacto; e se algumas podem, ao mesmo tempo, ser percebidas por vários sentidos, sejam colocadas, ao mesmo tempo, diante de vários sentidos. (COMÊNIO, 2015, p. 307).

Mostre-se o uso dos instrumentos, mais com a prática que com palavras, isto é, mais com exemplos que com regras. Já antigamente advertiu Quintiliano que «é longo e difícil o caminho por meio de regras, mas breve e eficaz por meio de exemplos». Mas, normalmente, quão pouco se recordam desta advertência as escolas! É sabido que entulham de tal maneira, mesmo os principiantes de gramática, com preceitos e regras, com exceções às regras e exceções às exceções, que eles, a maioria das vezes, não sabem que fazer e começam antes a ficar estúpidos que a entender. Mas, na verdade, não vemos que os mecânicos procedam de modo a ensinarem tantas regras aos seus aprendizes, mas, conduzidos estes à oficina, mandam-nos observar os seus trabalhos, e imediatamente, para que os imitem (pois o homem é um animal imitador): metem-lhes na mão os instrumentos e ensinam-lhes como os devem manejar; então, se se enganam, advertem-nos e corrigem-nos, mais com o exemplo que com palavras; e a prática mostra que a imitação facilmente consegue bons resultados[...]. Efectivamente, as regras são autênticos espinhos para os espíritos e exigem atenção e agudeza, ao passo que com exemplos até as cabeças mais rudes são ajudadas. Além disso, só com regras, ninguém será capaz de adquirir o hábito de uma língua ou de uma arte; mas, com a prática, mesmo sem regras, pode adquiri-lo perfeitamente. (COMÊNIO, 2015, p. 321).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

De um corpo passivo e receptivo para aprender da aula das escolas jesuítas e daquela idealizada por Comenius, teremos um corpo em que a mobilidade ganhará destaque em Rousseau; um deslocamento importante e que pautará a condução das condutas e a apresentação de mundo na aula dos séculos vindouros. Rousseau apontará um caminho diverso ao campo educacional, colocando em cena dois conceitos que inauguram a educação liberal: a natureza e a liberdade. Segundo Dalbosco e Rossetto (2019, p. 74), “Rousseau funda o próprio lema da pedagogia moderna: o educando aprende melhor quando sua experiência de mundo for tomada como ponto de partida da Educação”. (DALBOSCO; ROSSETTO, 2019, p. 73-74).

*Emílio* foi “o desenho de uma nova gramática no saber pedagógico, um conjunto de regras a partir das quais se produziria adiante o discurso pedagógico e, particularmente, desde o fim do século XIX, o discurso das psicopedagogias, tanto na sua vertente anglo-saxônica quanto na francófona”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 153). Nessa nova gramática pedagógica traçada por Rousseau, os conceitos de liberdade e natureza fulguram como aqueles conceitos gerais aos quais acoplam-se “interesse, crescimento, desenvolvimento, maturação e meio: todos eles, conceitos da nova linguagem que, desde então e até hoje, estarão no âmago dos discursos pedagógicos”, afirma Noguera-Ramirez (2011, p. 153).

Conforme Dalbosco e Rossetto (2019, p. 75), uma das grandes ideias pedagógicas de Rousseau é a de que “desenvolvimento natural se traduz no respeito pela mobilidade física” da criança, com base na crença de que “a criança aprende inicialmente, não pelo ato de memorização do conteúdo transmitido verbalmente pelo educador adulto, mas pelos movimentos corporais e pelo exercício dos sentidos”. (DALBOSCO; ROSSETTO, 2019, p. 75). Como apontado anteriormente, a proposta pedagógica rousseauiana inaugura uma educação liberal, em que a infância recebe um outro entendimento.

Para Rousseau, não obstante memória e raciocínio *sejam faculdades essencialmente diferentes*, ambas são interdependentes uma da outra para que possam se desenvolver, conforme os excertos do Quadro 148. Para Rousseau, a criança, na primeira infância, não possui a capacidade de receber ideias, apenas recebe imagens: as imagens são representações dos objetos sensíveis, enquanto as ideias *são noções dos objetos, determinadas por relações*. As ideias supõem, portanto, outras ideias, que nascem de um princípio ativo, não se constituindo de uma atitude passiva como ocorre quando vemos imagens. Nessa perspectiva, as crianças, por não possuírem ideias verdadeiras, não possuem memória verdadeira. Dessa forma, não há sentido em inscrever em suas cabeças um catálogo de sinais que nada representam para elas; é um trabalho inútil e, por conseguinte, desnecessário. A memória da criança, no entanto, não permanece ociosa, mesmo não estudando em livros, visto que todas as coisas que a cercam ficam registradas em sua *memória à espera de que seu julgamento possa aproveitar-se disso*. Para tanto, a escolha daquilo a ser apresentado a ela é de suma importância: o que a ela se deverá mostrar e o que dela se ocultará e que servirão à sua educação futura. Nessa apresentação de mundo, o plano educacional de Rousseau não tem o propósito de formar prodígios, governantes ou preceptores, mas *homens judiciosos, robustos, são de corpo e de espírito que, sem se terem feito admirar quando jovens, se fazem honrar quando homens*.

#### Quadro 148: A formação de homens justos em Rousseau

Embora a memória e o raciocínio sejam faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve verdadeiramente sem a outra. Antes da idade a razão da criança não recebe ideias e sim imagens [...]. Quando imaginamos, não fazemos senão ver; quando concebemos, comparamos. Nossas sensações são puramente passivas, ao passo que todas as nossas percepções ou ideias nascem de um princípio ativo que julga. (ROUSSEAU, 1979, p. 77).

Se não há ciência de palavras, não há estudo conveniente às crianças. Se estas não têm ideias verdadeiras, não têm memória verdadeira tampouco; pois memória não chamo à que só retém as sensações. Que adianta inscrever em suas cabeças um catálogo de sinais que nada representam para elas? Aprendendo as coisas, não aprenderão elas os sinais? Por que dar-lhes o trabalho inútil de aprendê-los duas vezes?. (ROUSSEAU, 1979, p. 80-81).

Embora sem estudar nos livros, a espécie de memória que pode ter uma criança não permanece ociosa; tudo o que vê, tudo o que ouve a impressiona e ela o recorda; ela registra dentro de si as ações e as palavras dos homens; e tudo o que a cerca é o livro em que, sem pensar, ela enriquece continuamente sua memória à espera de que seu julgamento possa aproveitar-se disso. É na escolha desses objetos, é no cuidado de lhe apresentar sem cessar os que ela pode conhecer e esconder-lhe os que deve ignorar, que consiste a arte de cultivar nela



essa primeira faculdade; e assim é que é preciso formar um armazém de conhecimentos que sirvam à sua educação durante a juventude e à sua conduta em qualquer época. Tal método, é verdade, não forma pequenos prodígios e não faz com que brilhem governantes e preceptores; mas forma homens judiciosos, robustos, são de corpo e de espírito que, sem se terem feito admirar quando jovens, se fazem honrar quando homens. (ROUSSEAU, 1979, p. 81).

A natureza tem, para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, meios que nunca devemos contrariar. Cumpre não obrigar uma criança a ficar parada quando quer andar, nem a andar quando quer ficar parada. Quando a verdade da criança não é viciada por nossa culpa, ela não quer nada inutilmente. É preciso que pule, que corra, que grite quando tem vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição que busca fortalecer-se; mas devemos desconfiar do que deseja sem o poder fazer ela própria e que outros são obrigados a fazerem por ela. É preciso então distinguir com cuidado a necessidade verdadeira da necessidade de fantasia que começa a nascer, ou daquela que só vem da superabundância de vida de que falei. (ROUSSEAU, 1979, p. 55).

Não deis a vosso aluno nenhuma espécie de lição verbal; só da experiência ele as deve receber; não lhe inflijais nenhuma espécie de castigo, pois ele não sabe o que seja cometer uma falta; não lhe façais nunca pedir perdão, porquanto não pode ofender-vos. Desprovido de qualquer moralidade em suas ações, nada pode ele fazer que seja moralmente mal e que mereça castigo ou admoestação. (ROUSSEAU, 1979, p. 62).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A aula perspectivada por Rousseau caminha em direção contrária àquela disciplinar, uma vez que o corpo do aluno não é tomado como um receptáculo: para ele, a disciplina tem um caráter exterior e artificial, pois “pode criar sujeitos obedientes, mas essa obediência só será aparente ou relativa enquanto não for uma obediência à própria natureza, uma submissão às leis naturais e não aos desejos de outro (o mestre, por exemplo)”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 165). É importante lembrar que as críticas tecidas por Rousseau à educação de seu tempo colocam no cenário pedagógico a infância: até então, a criança era percebida como uma pessoa em miniatura; daí a passividade que se atribuía ao aluno e o entendimento de transmissão de conhecimento e de receptáculo. Wendt e Dalbosco (2012, p. 238) apontam que “o ideal de criança combatido por Rousseau está fortemente atrelado ao conceito de inatismo presente na filosofia platônica e que perdurou por toda a Idade Média”. Tomando a criança como um sujeito no processo pedagógico, Rousseau traz ao campo educacional a ideia que antecipará “um pilar da pedagogia contemporânea, qual seja, o de tomar as potencialidades da criança, considerando suas capacidades e o seu modo de ação, como ponto de partida do processo pedagógico”. (WENDT; DALBOSCO, 2012, p. 238). Daí o papel do mestre em mediar o encontro do aluno com o mundo.

Já para Kant (1724-1804), a disciplina e a instrução recebem um outro entendimento: à educação cabe transformar a selvageria ou animalidade em humanidade com o uso da razão e por meio da disciplina, pois é essa última a que “impede ao homem de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido”. (KANT, 1999 [1786], p. 12, 442). Para tal, a intervenção adulta, ou das gerações anteriores, é de fundamental importância no pensamento pedagógico kantiano. O homem é o único ser ou criatura que deve ser educado. “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a

formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. (KANT, 1999 [1786], p. 11, 441). Segundo Noguera-Ramirez (2017, p. 145-146, *tradução livre*).

[...] o conceito moderno de educação é um conceito forjado no século XVII e desenvolvido, principalmente, com as elaborações de Kant e Rousseau, retomadas no início do século XX pelos chamados pedagogos ativos. Entre sua versão disciplinar (Locke) e sua formulação liberal (Rousseau), foi Kant quem, pela primeira vez, estabeleceu a base conceitual para a educação, definindo-a como aquela ação constituída pelo cuidado (com as crianças) e pelo treinamento (ou Bildung que, por sua vez, é composto por disciplina e ensino)<sup>215</sup>.

Kant argumenta que há uma inclinação do homem à liberdade e, portanto, acostuma-se a ela com facilidade e é por esse motivo que se faz importante lançar mão da disciplina ainda em tenra idade, *pois, de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem*. Assim como Comenius, Kant aponta que *aprender fazendo* é a melhor forma de cultivar as potências da índole, pois aprende-se com mais solidez aquilo que se coloca em prática. A ação sobre o mundo coloca o corpo em uma posição deferente daquela de Comenius: aqui já não se trata mais de uma criança passiva e receptiva a tudo que lhe é apresentado. Vemos um corpo que deve se habituar ao dever: a criança deve brincar, mas também deve aprender a trabalhar, pois é *grande infelicidade para o homem ter de ficar à toa tão frequentemente*. O ócio, dessa forma, é percebido como um problema, conforme o Capítulo 4.1, *Aula e os modos de subjetivação: do ócio e da filosofia como estetização da existência e da morte como matéria de estudo à proatividade e ao abandono da morte*. Para Kant, a educação deve ser impositiva, mas não deve ser escravizante.

#### Quadro 149: Aprender fazendo: corpo que deve se habituar ao dever

A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra. (KANT, 1999, p. 12).

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou mesmo como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. (KANT, 1999, p. 12-13).

A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas bem cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1999, p. 13).

A melhor maneira de cultivar as potências da índole consiste no fazer por si mesmo o que se quer fazer; por exemplo, pôr em prática a regra gramatical que se acabou de aprender. Compreendermos melhor um mapa

<sup>215</sup> “[...]el concepto moderno de educación es un concepto forjado en el siglo XVII y desarrollado, particularmente, con las elaboraciones de Kant y Rousseau, retomadas a comienzos del siglo XX por los llamados pedagogos activos. Entre su versión disciplinaria (Locke) y su formulación liberal (Rousseau), fue Kant quien por primera vez estableció la base conceptual para la educación al definirla como aquella acción constituída por los cuidados (con los niños) y la formación (o Bildung que, por su vez, está compuesta de la disciplina y la enseñanza)”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2017, p. 145-146).

geográfico quando o fazemos. O melhor modo de compreender é fazendo. Aprende-se mais solidamente e se grava de modo mais estável o que se aprende por si mesmo. Poucas pessoas se encontram nesta situação. Tais são chamados autodidatas (do grego, αυτοδιδάκτοι). 477 (KANT, 1999, p. 70).

A criança deve brincar, ter suas horas de recreio, mas deve também aprender a trabalhar. Certamente é bom exercitar a sua habilidade e cultivar o seu espírito; mas deve-se dedicar horários diferentes a essas duas espécies de cultura. Constitui grande infelicidade para o homem ter de ficar à toa tão frequentemente. Quanto mais ele se abandona à preguiça, mais dificilmente se decide a trabalhar. (KANT, 1999, p. 60).

Que a criança, portanto, seja habituada ao trabalho. E onde a tendência ao trabalho pode ser mais bem cultivada que na escola? A escola é uma cultura obrigatória. Prejudica-se à criança se se acostuma a considerar tudo um divertimento. Ela deve certamente ter seu tempo de recreio, mas também as suas horas de trabalho. Se ela não aprende logo a utilidade dessa obrigação, descobrirá mais tarde seus grandes frutos. Querer responder sempre as perguntas infantis, como “Para que é isso? para quê?”, seria a mesma coisa que, em geral, fomentar-lhes a indiscrição. A educação deve ser impositiva; mas nem por isso, escravizante. (KANT, 1999, p. 62).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Cabe trazer a esse cenário das tecnologias do corpo aquilo a que Foucault (2005) chamou de *biopolítica*, ou seja, uma tecnologia que opera não mais apenas sobre o corpo individual como ocorre com a tecnologia disciplinar, mas que opera sobre o homem-espécie, dirigida à massa global, em que aspectos como nascimento, morte, doença, etc., tornam-se o centro de atenção desse poder massificante. Diz Foucault (2005, p. 288-289): “depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da espécie humana”. (FOUCAULT, 2005, p. 288-289). Chamo a atenção para o fato de que a biopolítica não faz desaparecer o trabalho exercido sobre o corpo individual, ou a disciplina sobre esse corpo: o que ocorre é que ambas as tecnologias passam a operar sobre os corpos: dos indivíduos e da população. Não obstante, a biopolítica apresenta mecanismos que diferem daqueles disciplinares, visto que não está voltado para uma preparação individual a partir de um trabalho desenvolvido no próprio corpo, não está voltado para conceber o indivíduo em suas minúcias, mas sim, “mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação”. (FOUCAULT, 2005, p. 294).

Ao longo do século XVIII, o mundo ocidental europeu experimenta novas práticas de condução de condutas, ou uma racionalidade que se expande para além das ações estatais, em que ao Estado caberia garantir a preservação da liberdade natural do mercado, intervindo somente quando necessário, buscando identificar os riscos, mesmo que em potencial para, ao invés de punir, investir em mecanismos de prevenção. “Essas intervenções no social seriam possíveis pelo uso de biopolíticas, que, ao maximizar as condições de vida da população por meio de mecanismos que minimizassem seus riscos, criariam condições para garantir o livre mercado”. (SARAIVA, 2014, p.

142). Foucault dirá que uma das grandes invenções técnicas do século XVIII não reside nas químicas ou metalúrgicas, como frequente é falado, mas nas novas técnicas de poder, nessa “nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los”. (FOUCAULT, 2017, p. 180).

Nessa nova maneira de gerir os homens, se inscrevem, no decorrer dos séculos XIX e XX os programas voltados a administrar e reconstruir, tanto nas nações europeias quanto na norte-americana, a “vida social a fim de produzir segurança para a propriedade e para a riqueza, rentabilidade e eficiência da produção, virtude pública, tranquilidade e até mesmo felicidade. E a subjetividade se tornou um recurso na administração dos problemas da nação”. (ROSE, 1988, p. 36).

Por um lado, as características subjetivas da vida humana podem se tomar elementos no interior de compreensões da economia, da organização, da prisão, da escola, da fábrica e do mercado de trabalho. Por outro, a própria psique humana se tomou um domínio possível para o governo sistemático, em busca de fins sócio-políticos. Educar, curar, reformar, punir - são, sem dúvida, velhos imperativos. Mas os novos vocabulários fornecidos pelas ciências da psique possibilitaram que as aspirações do governo fossem articuladas em termos de uma administração das profundezas da alma humana que estivesse baseada em seu conhecimento. (ROSE, 1988, p. 39).

Dessa forma, as ciências psicológicas adquirem um papel fulcral nesse contexto, visto que “forneceram os meios para a inscrição das propriedades, energias e capacidades da alma humana. Elas possibilitaram que as forças humanas fossem transformadas em materiais que podiam fornecer a base para o cálculo”. (ROSE, 1988, p. 39). Isso traz ao campo educacional um novo paradigma comportamental, não mais somente baseado na obediência pelo medo, pois a “dinâmica liberal do governo de si mesmo exigia [...] um dispositivo bem mais complexo que agisse sobre o conjunto das inclinações comportamentais [...]. Pelo contrário, tratava-se de ampliar e diversificar, levando a disciplina o mais longe possível”. (Ó, 2006, p. 25). Assim, nesse novo aparato disciplinar, a avaliação psicológica, o conhecimento do indivíduo por todos os ângulos, por dentro e por fora, na minúcia de cada gesto, no registro escrito de todos os movimentos, atitudes, “permitem que o governo opere sobre a subjetividade. A avaliação psicológica não é meramente um momento de um projeto epistemológico[...]: ao tornar a subjetividade calculável, elas tornam as pessoas sujeitas a que se façam coisas com elas - e que façam coisas a elas próprias”. (ROSE, 1988, p. 40).

As ciências *psi* constituíram-se como um ferramental importante para a condução das condutas, para a formação de novos processos de subjetivação, processos esses em que “regularidade, a repetição e a disciplina, em horários devidamente escalonados em ciclos semanais, acabariam por configurar, com o desenrolar do tempo, todo um *quadro de existência*”. (Ó, 2006, p.

26). Ó (2006) aponta que o artigo de Gaillard, *Disciplina escolar*, publicado em 1882 no *Dictionnaire de pédagogie*, apresentou a importância do estudo das características individuais para o controle dos alunos. “As considerações de Gaillard terminam com um elenco de conselhos práticos ao professor diante dos seus alunos-problema. Era sobre eles que se fixavam já as baterias do poder *psí*”. (Ó, 2006, p. 27). Temos no campo da Psicologia, portanto, uma nova gramática que terá cada vez mais força no léxico educacional.

Segundo Marín-Díaz (2011), embora as diferenças existentes entre os debates educacionais do período em questão, pode-se constatar que alguns fundamentos parecem ser recorrentes e centrais no pensamento educacional: interesse, experiência e aprendizagem, destacando-se o interesse: “parece que é o ‘interesse’ a noção que expressa mais claramente o atravessamento e articulação no pensamento educativo dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares. (MARÍN-DÍAZ, 2011, p. 109). Isso está inscrito naquele conjunto de tecnologias que operam sobre o corpo individualizado e outra sobre o corpo da população, de que falava lá atrás. Não é demais lembrar, também, que a partir do século XIX, o corpo recebeu destaque, num desmembramento cada vez mais especializado, como argumenta Caliman (2006), em que o corpo neurofisiológico toma evidência.

Toda essa contextualização ajuda-nos a compreender as modificações que vão se dando no tempo-atenção da aula, de que maneira aquilo a que nos referimos como sociedade disciplinar agrega um conjunto bem mais complexo de tecnologias do que apenas exercer controle sobre o corpo, moldando os corpos ao “constituir hábitos, principalmente na memória corporal”. (LAZZARATO, 2006, p. 86). Também nos auxilia a compreender de que maneira o biopoder se articula à psicologia do século XIX, em que os experimentalistas concentram seus esforços no estudo sobre a memória e a atenção.

É no início desse mesmo século que o pedagogo Johann Friederich Herbart apontou o interesse como “objeto de análise nas discussões educativas e como elemento chave nas práticas pedagógicas”. (MARÍN-DÍAZ, 2011, p. 109-110). Com base nos estudos de Santiago Hernández Ruiz, Marín-Díaz (2011) argumenta que muito embora a noção apresentada no termo *interesse* já constasse em Quintiliano, quando referia-se às *afeições*; Vives e Comenius em sua noção de *experiência*; e em Rousseau, na *intuição*; Huarte de San Juan e as *disposições* e em Locke, com a *intuição e experiência*, a noção de interesse, “como ela é entendida no século XIX, só se tornou elemento central nas análises pedagógicas de Herbart”. (MARÍN-DÍAZ, 2011, p. 110).

O governo, a instrução e a disciplina são três conceitos que alicerçam a pedagogia de Herbart. Em *Pedagogia Geral*, Herbart (p. 180) aponta que a “disciplina é a actuação directa sobre a alma da juventude com a intenção de formar”, e tem em comum “com o governo das crianças o

facto de actuar directamente sobre a alma e, com o ensino, o facto de a formação ser a sua finalidade”. Herbart busca, a um só gesto, recusar a modelos “educacionais autoritários, como o controle rigoroso efetuado pelo adulto sobre a criança”, e “estabelecer a autoridade e o amor como condição da educação infantil, visando que tal educação prepare o caminho para o ensino educativo e a formação moral do carácter”. (DALBOSCO, 2018, p. 1137-1138).

[...] por possuir a possibilidade da liberdade e por ser perfectível, o educando pode tornar-se sujeito ativo, capaz de fazer suas próprias experiências, e isto é fundamental para romper com a obediência cega e assegurar o princípio do autogoverno. Liberdade e perfectibilidade relacionam-se diretamente, na fase inicial do educando, com a postura do educador e com o exercício de sua autoridade educativa. Herbart deposita, neste contexto, peso decisivo ao papel intelectual pedagógico do educador, concebendo-o como responsável, por meio da pressão amorosa, pela mobilização inicial do educando, para que ele possa por si mesmo cultivar sua impetuosidade selvagem. (DALBOSCO, 2018, p. 1137-1138).

Herbart argumenta sobre a importância do ensino, da disciplina, do hábito e da escola, a fim de que o espírito consiga organizar os pensamentos: visto que somos constantemente interpelados por inúmeras imagens, ideias e pensamentos, se não tivermos uma forma de organizar tais interferências, nosso espírito estará constantemente transitando de um lugar a outro, pois *os pensamentos não aprendem a esperar. À curiosidade segue-se a distração ou a simples brincadeira*. Para Herbart, é por meio do ensino sintético, do qual fazem parte *toda a matemática com tudo o que lhe antecede e segue, toda a ascensão do mais antigo ao mais recente pelos degraus da humanidade envolvida no processo de formação*, que se consegue criar a base de sustentação aos pensamentos educacionais. A memorização mecânica, a enumeração, a repetição, exemplos e símbolos não trazem grande ajuda para a aprendizagem da criança. Para tal, Herbart aponta que a memorização não será necessária ou se dará de maneira muito mais fácil se os *elementos da síntese se tornarem desde cedo partes da experiência quotidiana da criança*, a fim de que incluam às coisas que vão incorporando quando aprendem a falar e que serão *percebidas juntamente com as suas designações*.

No último excerto do Quadro 150, Herbart parte do ensino da língua para explicitar seu ponto de vista. Para ele, a apresentação dessa matéria deve se dar a partir das suas recorrências, ou dos sinais constantes, para depois apresentar suas diversidades, ocupando o espírito do aluno com a conjugação agregando os elementos que lhes são constitutivos, para depois passar à memorização, por mais que a ela não se possa renunciar. Esses mesmos exercícios podem ser utilizados na escrita musical, na Botânica, na Química, na Matemática e na Filosofia; é nesse estudo mais aprofundado sobre a própria matéria que se pode ensinar as classificações e *filosofar sobre elas*.

## Quadro 150: Do ensino e da disciplina para Herbart

O interesse parte de *objectos* e de *ocupações* interessantes. É da *riqueza* destes que resulta o interesse *múltiplo*. Criá-lo e apresentá-lo devidamente é questão do **ensino**, que apenas continua e completa o trabalho prévio resultante da *experiência* e das *relações*. (HERBART, 2003, p. 59).

40. Porém, para que o carácter assumo o sentido moral, a individualidade tem como que ser mantida mergulhada num elemento fluido, que se lhe opõe ou favorece segundo as circunstâncias, mas do qual, na maior parte das vezes, mal se apercebe. Este elemento é a **disciplina**, que se mostra eficaz, sobretudo em relação à *arbitrariedade* e também, em parte, à inteligência. (HERBART, 2003, p. 59).

A experiência parece esperar que o ensino a acompanhe para decompor as massas que, acumuladas, lhe lançou aos pés, e reunir e ordenar as partes dispersas dos seus fragmentos informes. Repare-se, pois, o que se passa na cabeça de uma pessoa não instruída! Não há aí um plano superior ou inferior, nem sequer uma *série*: tudo é confuso. Os pensamentos não aprenderam a esperar. Em dado momento, revelam-se todos ao mesmo tempo, tantos quanto forem estimulados pelo fio da associação e tantos quantos couberem na consciência. Impõem-se aqueles que atingem mais força, em virtude de uma impressão frequentemente repetida. Atraem então o que lhes convém, rejeitando o que não lhes é cómodo. O que é novo é olhado com espanto, passa despercebido ou é desvalorizado por uma reminiscência. Não há um processo para isolar aquilo que não tem cabimento! Não se realça o que é essencial, e mesmo que a natureza lançasse um olhar feliz, faltariam os meios para perseguir o rasto encontrado. — É o que acontece quando se começa a ensinar um jovem inculto de 10 a 15 anos. A princípio não será possível conduzir a atenção de forma regular. O espírito lança-se com impaciência de um lado para o outro, porque não existe um pensamento fundamental dominante que mantenha a ordem, uma vez que falta a subordinação dos conceitos. A curiosidade segue-se a distração ou a simples brincadeira. Compare-se o caso do jovem culto, para quem não se torna difícil, no mesmo espaço de tempo, aprender a elaborar, sem qualquer confusão, uma série de comunicações científicas. (HERBART, 2003, p. 79).

Só o ensino **sintético**, que constrói a partir das suas próprias pedras, é o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige. É evidente que não pode ser mais rico que as nossas ciências e a nossa literatura, mas mesmo assim, incomparavelmente mais rico do que o ambiente individual de uma criança. É também claro que não será mais rico que os meios auxiliares de que o professor dispõe, mas a própria ideia produzirá gradualmente os professores mais capazes. — Toda a matemática com tudo o que lhe antecede e segue, toda a ascensão do mais antigo ao mais recente pelos degraus da humanidade envolvida no processo de formação, pertencem ao ensino sintético. Dele, porém, também fazem parte a tabuada, os vocábulos e a gramática e, deste modo, somos avisados quanto se pode deteriorar mediante um comportamento errado. Se os elementos tivessem de ser fixados necessariamente através do *simples* processo de decorar, os alunos teriam toda a razão para protestar contra todo e qualquer alargamento do ensino sintético. A enumeração, a repetição em coro, as repetições, os exemplos e os símbolos de toda a espécie são, como se sabe, ajudas menores. Tinha proposto para o caso dos triângulos modelo, pô-los no berço sempre em frente dos olhos da criança, assinalados num quadro com pregos brilhantes. [...] A tudo isto está subjacente o simples pensamento de que a fixação repentina e morosa, que se chama decorar, não será necessária ou então será muito fácil, se os elementos da síntese se tornarem desde cedo partes da experiência quotidiana da criança, para que elas assim se possam incluir, tanto quanto possível, no número incomparavelmente maior das coisas e que, por ocasião da aprendizagem da fala, sejam facilmente percebidas juntamente com as suas designações. Não sou, porém, aquele louco que nestes meios auxiliares, capazes de facilitar mais ou menos ou de acelerar o ensino, vê a salvação da humanidade. (HERBART, 2003, p. 101-102).

Se se quiser ensinar uma única língua, como por exemplo, o grego, mostra-se em primeiro lugar, depois daqueles preparativos gerais, os sinais mais *constant*es, como do futuro, do perfeito, do conjuntivo, do optativo, etc., procurando-os nas diversas palavras; em seguida, passa-se em revista os sinais menos constantes, como anomalias, que têm de ser aprendidas separadamente. Assim se *ocupa* o espírito com a conjugação, *associando-lhe* de todos os modos a multiplicidade da mesma, *antes* de se partir para a memorização, por mais que a ela não se possa renunciar. No caso de um treino combinatório suficiente, pode transpor-se o *tipo* para outras formas diferentes, o que acontece ao modificar-se a ordenação das séries na variação. — Um exemplo ainda muito mais fácil seria a escrita musical, onde se varia a série das notas com a dos sinais rítmicos. — Podem, porém, também usar-se estes exercícios na Botânica, na Química, na Matemática e na Filosofia. Só com a sua ajuda poderá apresentar-se correctamente a estrutura das ciências ou *ensinar-se* exactamente as classificações e *filosofar* sobre elas. (HERBART, 2003, p. 122-123).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

À psicologia vem juntar-se os movimentos populares a atribuir o tom “inovador” nas práticas educativas da última década do século XIX até meados do XX, em que “afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências educativas de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor” (CAMBI, 1999, p. 514) até então. A infância é compreendida, conforme a lógica inovadora dessa época, como naturalmente ativa, devendo ser apartada do artificialismo escolar; “a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza ‘global’ da criança”, como nos diz Cambi (1999, p. 515), em que conhecimento e ação, atividades intelectual e prática não podem ser separados. As “escolas novas” fundamentam-se, pois, na ideia de uma “‘escola ativa’ (como a definiu agudamente o genebrino Pierre Bovet), do qual essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos. As ‘escolas novas’ são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica”. (CAMBI, 1999, p. 515). O experimento das escolas novas espalhou-se rapidamente pelos países europeus e nos Estados Unidos:

[...] na França, a *École des Roches* de Demolins; na Bélgica, a *École pour la vie*, de Décroly; na Suíça, a ‘escola serena’, de Ferrière, na Alemanha a *Landerziehungsheim* (Casa de Educação no Campo) de Lietz, as livres comunidades escolásticas e os *Wandervögel* (pássaros migratórios), de Geheeb e de Wyneken; na Inglaterra, a escola de Abbotsholme, de Reddie. Ao nível da primeira infância, as iniciativas de Ellen Key, na Suécia, de Pauline Kergomard, na França, as ‘Escolas da Ave-Maria’ de Manjon, na Espanha; na Itália, a escola das irmãs Agazzi [...]. (MANACORDA, 1992, p. 307).

O esforço dos educadores das escolas novas concentra-se, destarte, no rompimento com a tradição disciplinar imposta: ao contrário, “onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora interesse. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra”. (Ó, 2009a, p. 55). Nesse grupo composto por psicólogos educacionais, foi John Dewey “quem mais se deteve em considerações sobre a lei do interesse, defendendo que era aí que se estruturavam os aspectos dinâmicos da assimilação com a acomodação”. (Ó, 2009a, p. 55). O interesse, portanto, “surgia a Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização”, complementa Ó (2009a, p. 56).

A noção de interesse, que atravessa a proposta pedagógica de Herbart, irá influenciar, como dito anteriormente, o pensamento educacional dos séculos subsequentes, em que Dewey irá retomá-la, colocando-a “na base de sua ideia de participação como aspecto constitutivo da condição humana. Ou seja, são interesses que levam o ser humano a tomar parte da vida social, e isso ocorre



na mesma medida em que os próprios interesses humanos formam-se pela convivência social”. (DALBOSCO, 2018a, p. 55).

O que está em jogo, como se pode observar, é o desenvolvimento das capacidades humanas. Sem a condição humana, social e ativa, tais capacidades não se desenvolvem, sendo o interesse, nesse sentido, a condição social ativa por excelência. Por isso, o *interesse* simboliza pedagogicamente o esforço empreendido pelo ser humano para colocar em movimento suas próprias capacidades, e ele só consegue fazê-lo porque age interativamente. Dewey procura dar concretude para este sentido pedagógico geral de interesse, pensando-o no âmbito da relação entre aluno e professor. (DALBOSCO, 2018a, p. 57-58).

Para Dewey, pensar é interromper a primeira manifestação do impulso e conectá-la com outras tendências possíveis de ação, em que algumas delas conduzem ao exame de condições objetivas (como o uso da vista, do ouvido e da mão), enquanto outras decorrem da recordação do que ocorreu no passado com experiências semelhantes. Assim, pensar é suspender-se à ação imediata enquanto a reflexão, por meio da memória e da observação, domina o impulso. Segundo Dewey, o coração da reflexão está na união entre a observação e a memória. Tudo isso é o que significa *autodomínio*, onde a formação da capacidade de dominar a si próprio é o fim ideal da educação no pensamento de Dewey. O problema fulcral do campo educacional, para Dewey, reside na capacidade de adiar a ação imediata em face do desejo.

#### Quadro 151: Autodomínio para Dewey

Pensar é, com efeito, parar a primeira manifestação do impulso e buscar pô-la em conexão com outras tendências possíveis de ação, de modo a se formar plano mais compreensivo e coerente de ação. Algumas das outras tendências de ação levam ao uso da vista, do ouvido, da mão para examinar as condições objetivas; outras resultam em recordar o que sucedeu antes, no passado, com experiências similares. Pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão. Tudo isto explica o sentido da velha expressão "autodomínio", domínio de si mesmo. O fim ideal da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo. (DEWEY, 1976, p. 63-64).

O problema crucial da educação é o de conseguir o adiamento da ação imediata em face do desejo, até que a observação e o julgamento intervenham e façam o seu trabalho. Salvo engano meu, este ponto é da maior relevância para as escolas progressivas. Ênfase excessiva em atividade como fim em si, em vez da mesma ênfase em atividade inteligente, tende a levar à identificação de liberdade com execução imediata de impulsos e desejos. Esta identificação se justifica, desde que se confunda impulso com propósito, embora, como acabamos de dizer, não haja propósito senão quando a ação é adiada até à previsão das consequências de se levar avante o impulso – previsão que não é possível sem observação, informação e conclusão ajuizada. Mera previsão, ainda quando constitua predição exata, não basta. Impõe-se que a antecipação intelectual, a ideia das consequências se misture com o desejo e o impulso para adquirir força de movimento e dar, então, direção ao que seria atividade cega, enquanto o desejo dá às ideias ímpeto e projeção. Uma ideia torna-se então, um plano de e para a atividade que se vai conduzir. (DEWEY, 1976, p. 68-69).

Todos temos desejos, todos, pelo menos, que não chegamos à situação tão patológica que nos tenhamos feito completamente apáticos. E os desejos são as molas últimas de ação. O profissional deseja êxito em sua carreira; o artista, realizar sua obra; um pai, ter casa para sua família, educar os filhos e assim por diante, indefinidamente. A intensidade do desejo dá a medida do vigor com que se farão os esforços. Mas os desejos serão simples castelos no ar, enquanto não se traduzirem em meios para a sua realização. A questão de *como* e *quando*, ou seja dos meios, toma então o lugar de um fim nascido e projetado na imaginação e, como os meios são objetivos,

têm eles de ser estudados e compreendidos para que se venha a constituir verdadeiro e genuíno propósito. (DEWEY, 1976, p. 69-70).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Às tecnologias de poder, que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, são centradas no corpo-máquina, no corpo individual “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos” (LIMA, 2010, p. 40), como já mencionado, a partir da segunda metade do século XVIII se agregam às tecnologias do corpo-espécie da população. Esse corpo-espécie é

[...] concebido como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a velhice, a longevidade, as incapacidades biológicas diversas, ou seja, a preocupação com as relações entre os seres humanos como espécie, como seres vivos, e seu meio de existência emergem como áreas de intervenção, de saber e de poder. É disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder. (LIMA, 2010, p. 40).

Isso nos ajuda a compreender a preocupação crescente com os sistemas educacionais, em educação é tomada como um assunto de interesse público e essencial para o desenvolvimento da nação. Conforme apontado anteriormente, o movimento escolanovista no Brasil tomou as ideias de Dewey na composição que a um só tempo tratava dos problemas educacionais, políticos e ideológicos brasileiros. Conforme Vidal (2013, p. 582), a “Escola Nova, particularmente no Brasil, assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os demais países em que emergiu. Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público”, sendo o único país em que se tornou um “investimento de Estado”. Segundo a autora, nos demais países, os princípios que pautavam a Escola Nova eram encampados por grupos de educadores que fundavam escolas específicas, pontuais, mas não tomavam tal empreitada como algo de abrangência para a nação. No Brasil, a Escola Nova “constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação)”. (VIDAL, 2013, p. 582). No documento lançado pelos intelectuais que estavam à frente do movimento escolanovista, pode-se perceber a crítica à escola tradicional, a grande influência das chamadas ciências *psi* e a ênfase no interesse e necessidade do aluno:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 196).

Se para os pioneiros da Educação Nova, a espontaneidade, o interesse e a necessidade do aluno tomam centralidade no processo pedagógico, Paulo Freire (1968), defende a humanização. Para Freire, a vocação ontológica dos seres humanos é humanizar-se, e educar, nessa concepção, é humanizar. Essa humanização a que se refere Freire não consiste em tirar o homem de seu estado de selvageria, como o ideal kantiano, mas de superar as “situações-limites” em que encontram quase *coisificados*. Para tal, a história de cada um é considerada na relação pedagógica, que se dá por meio do diálogo e do respeito aos saberes do educando. Freire tece, ao longo de sua obra, forte crítica à educação de seu tempo, que tem por característica a ênfase em posições ingênuas que não conduzem “a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao ‘conhecimento’ memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria”. (FREIRE, 1967, p. 96).

Para Paulo Freire a memória é tomada pela educação bancária como um receptáculo de assuntos, em que se privilegia a sonoridade da palavra em detrimento de sua força transformadora. Ao reduzir a aula a um ensino que não tem sentido ao universo do aluno, à memorização mecânica de um conteúdo narrado, em que o professor é o sujeito, tal narração transforma os alunos em recipientes a serem “*enchidos*” pelo educador. A educação, dessa forma, se torna um *ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante*. Nesse tipo de educação, os alunos recebem as informações que lhes são dadas, acumulando-as em ficheiros, e sua função se reduz ao arquivamento de tais informações. Mas o que de fato é arquivado é o homem, pois onde não há criatividade, não há transformação e não há saber. Daí educação bancária, em que corpo do aluno é tomado como um objeto. É importante lembrar que na década de 1960, quando Freire escreveu a Pedagogia do Oprimido, o Brasil se encontrava sob regime ditatorial militar, em que algumas disciplinas, como Filosofia, por exemplo, foram retiradas dos currículos, substituídas pela Educação Moral e Cívica. Além disso, determinados assuntos, textos e livros foram proibidos. As aulas, assim como a produção cultural do país, passavam sob forte censura. Além disso, aqueles considerados “subversivos” recebiam tratamento especial: corpos torturados, mortos ou desaparecidos. Trago essas questões pois elas nos ajudam a compreender o que estava em questão nesse período.

#### Quadro 151: Crítica à memorização mecânica

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os

recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1987, p. 33).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Se nas tecnologias do espírito na aula da tradição greco-romana, a memória opera na transformação do sujeito para que possa conduzir melhor sua vida; nas tecnologias da alma na aula da tradição pastoral-cristã, a memória opera como um arquivo escondido ao qual se pode sempre recorrer, nas tecnologias do corpo da aula da modernidade sólida, a memória opera no hábito: da disciplina primeiramente, no corpo-máquina a funcionar como um relógio (LIMA, 2010). E é justamente contra esse funcionamento mecânico da vida que a aula perspectivada por Freire se insurge: num tempo-atenção voltado para a conscientização do homem e a transformação social. Portanto, as tecnologias do corpo não dizem respeito apenas ao aspecto biológico, mas ao conjunto de elementos constitutivos do humano, em que a psiquê recebe um destaque, conforme apontado anteriormente.

Encontramos uma influência muito grande de psicólogos como Sigmund Freud (1856-1939), com as noções de inconsciente e transferência; Jean Piaget (1896-1980), com os estágios de desenvolvimento cognitivo; Lev Vygotsky (1896-1934), com seu conceito de Zona de desenvolvimento proximal; Frederic Skinner (1904-1990), com seu conceito de Comportamento Operante. Esses e outros estudiosos sobre a mente e/ou comportamento humanos têm sido estudados nos cursos de formação docente, na disciplina Psicologia da Educação. O neocomportamentalista Frederic Skinner (1904-1990), considerado um behaviorista radical, por “manter grandes diferenças em relação ao behaviorismo watsoniano” (STRAPASSON; DITTRICH, 2008, p. 519), voltou-se a compreender o comportamento humano por meio do comportamento operante, que é formado com base em nosso repertório inato. Para Skinner, a aprendizagem não se dá por meio de instruções de comportamento, mas por meio do reforço.

## Quadro 152: Aprendizagem e reforço

A aprendizagem não ocorre porque houve instruções de comportamento; ocorre quando o comportamento, devidamente instruído ou não, foi reforçado. As consequências que reforçam o comportamento verbal não são tão claras como as consequências práticas de abrir uma porta; o processo de mudança de controle de um estímulo indicador para outras variáveis pode passar facilmente despercebido. (SKINNER, 1972, p. 202).

Atentar para algo como forma de autogoverno é responder a algo de modo que o comportamento subsequente tenda a ser reforçado. O comportamento preliminar pode ser aprendido ou não. Quando voltamos os olhos para um objeto e o focalizamos, ou cheiramos um odor, ou degustamos um líquido com a língua, ou passamos os dedos sobre uma superfície, fazemos com que o estímulo seja mais eficaz. Há dois estágios: 1) atentar para dado estado de coisas e 2) responder a ele de algum outro modo. No curso normal dos eventos, o reforço do segundo estágio fortalece o primeiro. (SKINNER, 1972, p. 115).

Na instrução de tipo mergulhar ou nadar o reforço também é contingente ao segundo estágio. Estabelecemos tarefas que exigem atenção e reforçamos quando o aluno é bem sucedido ou o punimos quando não o é, presumivelmente porque prestou ou não atenção. Deixa-se que o aluno descubra por si mesmo como prestar atenção. O método muitas vezes funciona. Pode-se ensinar uma criança a prestar atenção com o artefato que aparece na figura 13 se for reforçada quando apertar o painel que tem a mesma cor que o painel ou janela da amostra. A criança precisa, naturalmente, olhar a amostra. Aprenderá provavelmente como fazê-lo se for reforçada por apertar o painel que emparelha com a amostra e suavemente punido quando apertar outros painéis. Mas uma técnica melhor é ensinar diretamente o comportamento preliminar. Por exemplo, se a máquina requer que o painel-amostra seja pressionado antes que os outros painéis fiquem iluminados, olhar para o painel-amostra (no ato de pressioná-lo) será imediatamente reforçado pela iluminação dos outros painéis. Consegue-se o mesmo resultado quando se adverte a criança para “parar e olhar” quando começa a responder sem tê-lo feito. (SKINNER, 1972, p. 115-116).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Cabe lembrar que Skinner, a partir dos estudos de condicionamento através de experiências com ratos e pombos, desenvolve o conceito de instrução programada por meio da máquina de ensinar. O método de Skinner “consiste nos procedimentos e técnicas necessários ao controle do processo ensino e aprendizagem, através do estabelecimento de: (i) objetivos instrucionais; (ii) ordenação sequencial da instrução e, (iii) reforço gradual das respostas correspondentes aos objetivos”. (SILVA, 2016, p. 203). E será isso a provocar a mudança no comportamento.

Piaget, que irá operar em uma perspectiva bem diferentes de Skinner, na obra *Para onde vai a educação*, ao se referir à educação de crianças na fase pré-escolar (Educação Infantil hoje) traz uma preocupação corrente naquela época, que diz respeito às condições de aprendizagem das crianças provenientes de classes menos favorecidas. Segundo o autor, é consensual a ideia de que a escola deveria proporcionar um *ambiente moral e intelectualmente enriquecedor*, especialmente pelo ambiente e pela *abundância e diversidade* de materiais, como forma de compensar a precariedade de seu contexto familiar no que concerne aos *estímulos, à curiosidade e à atividade*. No que diz respeito ao método, Piaget diz haver uma oscilação entre dois polos, refletindo as *correntes extremas e opostas da Psicologia contemporânea*: um dos polos tem por característica o uso do condicionamento; o outro se caracteriza por um *apelo às atividades espontâneas da própria criança*, conforme o Quadro 153. Em decorrência da disseminação da Psicanálise, o autor aponta que houve uma forte e dominante tendência de evitar frustrações às crianças, promovendo com que se adotasse um *excesso de liberdade sem direção e sem*

*grande resultado educativo.* A reacção a essa prática resultou no reforço a actividades cognitivas, acirrando a dualidade já existente, conforme o segundo excerto. As pesquisas na área da Psicologia sobre o desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas tiveram avanços, segundo o autor, muito embora se encontrem distribuídas em três direcções bastante distintas no que se refere às aplicações pedagógicas: a exógena (empirismo); a endógena (inatismo); e a construtivista, que dá ênfase às actividades que favoreçam a espontaneidade da criança. E é essa a direcção que orienta o trabalho de Piaget. Segundo o autor, a actividade, as tentativas dos alunos e a espontaneidade das pesquisas terão um espaço cada vez maior nos *métodos do futuro*, conforme os excertos do Quadro 153.

#### Quadro 153: O Construtivismo e a actividade e espontaneidade da criança

[...] do ponto de vista qualitativo, único que aqui nos interessa, uma série de tendências mais ou menos novas se manifestaram nos diversos países que parecem estar à frente dos actuais movimentos. Assim é que, antes de mais nada, pode ser observado em vários deles, sobretudo nos EUA, um esforço destinado a renovar a educação pré-escolar, até então muito negligenciada. Prevalece o ponto de vista de que para as crianças provenientes das classes menos favorecidas a escola maternal deverá propiciar um ambiente moral e intelectualmente enriquecedor, capaz de compensar, pela sua atmosfera e sobretudo pela abundância e diversidade do material usado, a pobreza do ambiente familiar no tocante aos estímulos à curiosidade e à actividade. Quanto aos métodos empregados para orientar esses estímulos, oscilam eles entre dois pólos que vêm reflectir correntes extremas e opostas da Psicologia contemporânea. Um desses pólos caracteriza-se pelo uso do ‘condicionamento’: criar e reforçar, por meio de exercícios e dos resultados da acção, um certo número de associações motoras ou verbais consideradas constitutivas de conhecimentos ulteriores. O outro pólo, pelo contrário, caracteriza-se por um apelo às actividades espontâneas da própria criança caminhando para uma organização cognitiva preparadora das operações da inteligência que se constituem normalmente por volta dos 7-8 anos. (PIAGET, 1990, p. 20).

Há alguns anos, por influência da vulgarização da Psicanálise, a tendência dominante era a de evitar principalmente qualquer frustração para a criança em desenvolvimento, de onde, com efeito, um excesso de liberdade sem direcção culminava em jogos generalizados sem grande resultado educativo. Seguiu-se uma reacção no sentido de uma canalização e de um reforço das actividades cognitivas. Reaparece então, e de forma ainda mais marcante, a dualidade de pólos [...]. (PIAGET, 1990, p. 20).

[...] nestes últimos anos as pesquisas psicológicas acerca do desenvolvimento da inteligência e das estruturas cognitivas progrediram, mas permanecem distribuídas, em três direcções cujos significados são bastante diferentes no que diz respeito às aplicações pedagógicas. [...] A *terceira direcção*, que é decididamente a nossa e que nos leva a atribuir os começos da linguagem às estruturas construídas pela inteligência sensório-motora preexistente), é de *natureza construtivista*, isto é, sem preformação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda a ênfase às actividades que favoreçam a espontaneidade da criança. (PIAGET, 1990, p. 23).

Nesse campo, muito mais ainda do que em cada um dos outros, os métodos do futuro deverão conferir uma parte cada vez maior à actividade e às tentativas dos alunos, assim como à espontaneidade das pesquisas na manipulação de dispositivos destinados a provar ou invalidar as hipóteses que puderam formular por si mesmas para a explicação de tal ou tal fenómeno elementar. Por outras palavras, se existe um sector no qual os métodos activos se deverão impor no mais amplo sentido da palavra, é sem dúvida o da aquisição das técnicas de experimentação, pois uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento destituído de valor formador por falta da compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. [...] compreender é inventar ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidade se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir. (PIAGET, 1990, p. 31).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

A afirmação de Piaget quanto aos métodos do futuro pautarem-se cada vez mais na atividade e tentativas dos alunos anuncia uma tendência já percebida quando da escrita de seu opúsculo no que diz respeito aos rumos que a educação ocidental tomaria nas próximas décadas. O corpo em movimento, como vimos, é algo que já vem sendo defendido no campo educacional desde Rousseau. O grande deslocamento que se dará das tecnologias do corpo para as tecnologias da informação, é que a primeira ainda coloca, a exemplo da imagem de da Vinci, que iniciou este capítulo, o corpo do homem na centralidade das práticas de subjetivação empreendidas na aula. As tecnologias da informação colocarão a atividade, sem dúvida alguma, mas já não se trata de operar sobre os corpos, e sim sobre os dados a serem produzidos e desejados. A inovação e as tecnologias serão tomadas como importantes ferramentais de fabricação de desejos, como veremos no capítulo a seguir.

#### **4.7.4 *Tecnologias da informação nas práticas pedagógicas inovadoras***

A expressão *modernidade líquida*, cunhada por Zygmunt Bauman (2001), não poderia ser mais apropriada para se referir ao modo de vida contemporâneo, no qual a impermanência, a instabilidade, a velocidade e a fluidez são suas principais características. Segundo o sociólogo (2008), a Contemporaneidade, ou a “condição pós-moderna” fragmentou o tempo, transformando a vida em uma sequência de episódios, em que a “instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano”. (BAUMAN, 2001, p. 27). Dessa maneira, “assume-se a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término. A impermanência torna-se a única constante da Modernidade líquida”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 188). E isso requer sujeitos proativos, flexíveis, multitarefas e aprendentes por toda a vida.

Se nas sociedades disciplinares, a “fábrica constituía os indivíduos em um só corpo” (DELEUZE, 1992, p. 221), nas sociedades de controle, “a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexprimível como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo”. (DELEUZE, 1992, p. 221). Segundo Lazzarato (2006), diferentemente do que ocorria nas sociedades disciplinares, que operavam na constituição de hábitos na memória corporal dos indivíduos, na sociedade de controle a constituição de hábitos se dá na “memória mental”, em que ocorre a “modulação da memória e suas potências virtuais reguladas pela noopolítica (redes hertzianas, audiovisuais, telemática e constituição da opinião pública, da percepção e da inteligência coletiva)”. (LAZZARATO, 2006, p. 86). A fragmentação a que se refere Deleuze e a modulação da memória mencionada por Lazzarato podem ser tomadas como dois grandes efeitos de subjetivação da liquidez contemporânea. Isso nos auxilia a

compreender de que modos as tecnologias da informação atravessam o espaço áulico das práticas pedagógicas inovadoras no deslocamento do tempo-atenção para o tempo-interesse.

O forte regime de verdade que coloca a escola, a aula, o ensino e o professor em posição de obsolescência às demandas do mundo contemporâneo, atribui à inovação e às tecnologias a resposta para o enfrentamento aos problemas educacionais da atualidade. Ao analisar as três obras que compõem o corpus empírico das *Práticas Pedagógicas Inovadoras*, encontrei inúmeros enunciados que guardam em comum essa obsolescência e a necessidade de mudança. Muitos deles apostam na inovação e nas tecnologias digitais como solução para os problemas encontrados hoje por professores e gestores de instituições de ensino. Outros apostam nos projetos colaborativos, a maioria deles, com uso de dispositivos digitais. Dessa forma, as tecnologias da informação atravessam a aula das práticas pedagógicas inovadoras, seja no empreendedorismo e no empresariamento de si, na aprendizagem baseada em problemas (PBL), ou nos *fab labs* da cultura *maker*.

Nos dois primeiros excertos do Quadro 154, extraído do artigo *A escola e as competências para o século XXI*, Nágila Cristina Hinkel argumenta que a escola está defasada para com a demanda da sociedade. Segundo a autora, o momento presente, marcado pela informação, pela inovação e pela tecnologia torna os sujeitos cada vez mais *informados e globalizados*, condicionando *novos padrões de ser, conviver, agir e aprender*. O empreendedorismo é apontado como uma possibilidade que vem a contribuir para a *emancipação dos sujeitos*, como forma de minimizar o *abismo* existente entre a escola e a sociedade, quanto *ao desenvolvimento dos sujeitos e as competências necessárias para o século XXI*. Para tal, o professor deve ter uma postura empreendedora, *disseminando e motivando os demais membros de seu convívio*. De acordo com Ball (2013, p. 143),

[...] o novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar.

Os três últimos excertos do Quadro 154, retirados do artigo *Inova-sala: um projeto inovador para o estudante do futuro*, Rafael Pereira Ocampo Moré (2017a) argumenta que as escolas do século XXI têm movido esforços para buscar *modelos inovadores de gestão e ambientes físicos diferenciais* com o intuito de *estimular seus estudantes a um olhar empreendedor e de geração de ideias*. A Inova-salas é uma alternativa apresentada pelo autor como um espaço capaz de oferecer *maior visibilidade, impacto e integração das iniciativas empreendedoras*. Além disso, o autor argumenta que *estudantes formados a partir de projetos escolares têm na inovação seu diferencial de mercado e também a chave para seu sucesso no futuro*.

Quadro 154: Do empreendedorismo, da inovação e das tecnologias



Durante muito tempo o modelo educacional era doutrinador e tinha como eixo o repasse dos valores éticos e morais da sociedade com vista à manutenção do *status quo*. Toda esta historicidade e ideologias impostas ao modelo educacional ainda têm resquícios no presente, por meio de modelos disciplinares e em grande parte descontextualizados do mundo real. O momento vivido na atualidade está marcado pela busca constante da inovação, da sustentabilidade, do uso de tecnologias (digitais ou não), da convergência digital, das comunidades em rede, diversidade, e das múltiplas plataformas de conexão social (que nos deixam mais próximos de pessoas e culturas geograficamente mais distantes). Todo este movimento que torna os sujeitos cada vez mais informados e globalizados acaba por condicionar novos padrões de ser, conviver, agir e, principalmente, aprender nesta “nova” sociedade. É notável a existência de um discurso social que afasta (e muito) o sujeito que a sociedade demanda com os estudantes que saem da escola. Neste ínterim de mudanças e discursos polissêmicos [...] percebe-se que os processos educacionais vêm, de fato, tornando-se obsoletos e preteridos em comparação às outras áreas e setores da sociedade. (HINCKEL, 2015, p. 64).

Como seres sociais, os indivíduos buscam modelos para materializar conhecimentos e apreender o mundo com base em suas convicções. Nesse sentido, se o objetivo é que os estudantes desenvolvam suas habilidades empreendedoras, o mediador deverá ser e demonstrar — pela ação — todo o seu potencial de autonomia, criatividade, inovação e empreendedorismo, no intuito de que seus mediados possam, pelos critérios universais de mediação, “aprender a ser” pela percepção do outro. [...]. O professor como gestor do processo educacional, deve adotar comportamentos e competências empreendedoras que sejam perceptíveis à escola, aos estudantes e a comunidade escolar como um todo, configurando-se em uma fagulha, disseminando e motivando os demais membros de seu convívio, já que antigos padrões de ensino e aprendizagem (reativos) ainda são maioria na sociedade. Não se tem a intenção de fazer apologia ao empreendedorismo ou ao modelo de educação para o empreendedorismo, apenas busca-se, com este artigo, apresentar uma possibilidade ou caminho a ser seguido que, quando direcionado de forma intencionada para a emancipação dos sujeitos, possa diminuir o abismo entre a escola e a sociedade, no que se refere ao desenvolvimento dos sujeitos e as competências necessárias para o século XXI. (HINCKEL, 2015, p. 79-80).

As escolas do XXI vêm buscando modelos inovadores de gestão e ambientes físicos diferenciais para estimular seus estudantes a um olhar empreendedor e de geração de ideias. Para isso, as escolas precisam integrar e preparar técnicos e professores no acompanhamento dos alunos e na preparação de futuros profissionais qualificados para o mercado de trabalho. [...] Inova-Salas representam espaços físicos de escolas que, através do apoio de professores e técnicos com diferentes habilidades e competências, buscam contribuir para a formação técnica dos estudantes, permitindo a construção de conhecimento já nos primeiros passos no ensino do empreendedorismo aos futuros profissionais do Brasil. (MORE, 2017a, p. 204).

O movimento de empreendedorismo é crescente no Brasil e as escolas precisam caminhar no mesmo sentido, promovendo o incentivo a esse crescimento por meio da educação empreendedora e, conseqüentemente, formando profissionais hábeis ao exercício do empreendedorismo inovador. (MORE, 2017a, p. 210).

Nesse sentido, a criação de Inova-Salas em escolas públicas e privadas pode contribuir para o alcance de maior visibilidade e impacto das atividades empreendedoras na sociedade, bem como possibilitar a integração de várias iniciativas empreendedoras em um ambiente de estímulo à inovação. Profissionais formados a partir de projetos escolares têm na inovação seu diferencial de mercado e também a chave para seu sucesso no futuro. (MORE, 2017a, p. 213).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

O empreendedorismo aparece nos dois artigos aqui analisados como uma solução para adequar a escola às demandas da sociedade, formando sujeitos com as *competências necessárias para o século XXI* ou formando profissionais que *têm na inovação seu diferencial de mercado* e a *chave para futuro sucesso*. No que se refere às competências exigidas, o questionamento feito por Masschelein e Simons (2014, p. 28) é bastante pertinente: “será que realmente sabemos o que é esperado pela ‘sociedade’ (muito menos a chamada ‘sociedade que muda rapidamente’), ou o que é realmente útil? As listas de competências que estão na moda não são apenas quimeras que perderam toda a ligação concreta com a realidade?”.

Quimeras ou não, a formação por competências está na base das legislações educacionais, em que destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8). Percebe-se o forte vínculo com mundo do trabalho, em que a resolução de problemas aparece como valor e atitude esperada ao final do longo processo formativo dos alunos brasileiros.

Cabe ressaltar que as competências e habilidades exigidas dos trabalhadores pelas organizações flexíveis dizem respeito à autogestão, à capacidade de adaptação e criação, à velocidade na execução e tomada de decisões, à proatividade. Essas competências e habilidades tornaram-se matérias curriculares nos espaços educacionais, por meio de parcerias público-privadas e de políticas públicas que instituem o empreendedorismo como a base do desenvolvimento socioeconômico do país. O empreendedorismo, dessa forma, é uma possibilidade para, ao mesmo tempo, enfrentar os problemas decorrentes do anacronismo da escola ao mundo contemporâneo, desenvolver habilidades e competências dos futuros profissionais para o mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Segundo Viviane Klaus (2014, p. 14), “através de certo consenso social, a inovação e o empreendedorismo são naturalizados. Parece não haver mais escolha, sendo preciso ver-se como um capital, fazer investimentos em si mesmo e tornar-se empreendedor”. O sujeito empreendedor de si mesmo vê a si próprio como um investimento e, portanto, um aprendiz por toda a vida, um sujeito que deve estar constantemente conectado às oportunidades para melhorar sua performance, e concorrer, em suma, não somente com os outros, mas principalmente consigo próprio, batendo as próprias metas. Dardot e Laval (2016) estabelecem um quadro de diagnósticos clínico do chamado neossujeito, os quais cito: “sofrimento no trabalho e autonomia contrariada”; corrosão da personalidade”; “desmoralização”; “depressão generalizada”; “dessimbolização” e “perversão comum”. Sintomas que operam no corpo (e na alma<sup>216</sup>) dos sujeitos contemporâneos, em que o fracasso se tornou um tabu: a “maioria das pessoas que entrevistamos sabe que precisa de ajuda”, diz Sennett (2006, p. 97), “mas não sabe que forma essa ajuda pode assumir”, conclui o pesquisador.

A concepção do indivíduo como um empreendedor inovador, que sabe explorar oportunidades, é resultado, portanto, de várias linhas de pensamento, entre as quais a ‘praxeologia’ de Von Mises e a difusão de um modelo de gestão empresarial que aspira a uma validade prática universal. [...]. A educação e a imprensa serão requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo genérico. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 154-155).

---

<sup>216</sup> “A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo”. (FOUCAULT, 2004, p. 29).

Esse novo sujeito, esse sujeito empreendedor não se constituiu, destarte, subitamente, ao contrário, ele se engendra no final do século XX, em meio a “práticas discursivas e institucionais [...]”. O homem benthamiano era o homem *calculador* do mercado e o homem *produtivo* das organizações industriais. O homem neoliberal é o homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). A escola, pois, e o espaço da aula, funcionam como um espaço profícuo para a constituição desse novo sujeito.

Não obstante a escola seja ainda uma instituição disciplinar em muitos aspectos, onde “encontramos velhos artefatos como currículos, grades curriculares, exames, boletins, carteiras enfileiradas e professores e professoras que clamam por mais disciplina nas aulas”, conforme Popkewitz, Olsson e Petersson (2003, p. 129), a ela se incorporam elementos, outras preocupações e outros modos de subjetivação, inscritos numa nova racionalidade, que é a neoliberal. Essa nova racionalidade “visa a introduzir, reestabelecer ou sustentar dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136).

A educação, a escola e a aula inserem-se, pois, nessa lógica concorrencial, em que a proatividade, a flexibilidade, a competitividade são alguns de seus efeitos de subjetivação. Tais efeitos são essenciais para as políticas neoliberais e de constituição de “eus empresariais e empresários de si” (GADELHA COSTA, 2009, p. 124), cuja principal competência exigida é a gestão dos dados. Nessa lógica do empreendedorismo, em que o conhecimento e a informação são atributos não mais exclusivos ao empregador, “o gerenciamento ou gestão de si tornou-se um pré-requisito para o alcance do sucesso. Nos termos da economia da atenção, essa capacidade é também descrita como a habilidade de autogestão da atenção”. (CALIMAN, 2012, p. 6).

Dada à oferta incessante de informações, a *gestão da atenção* se constitui como uma condição não somente para o sucesso, mas para que se possa permanecer e interagir com o mundo. Para tal, é necessário “responder com grande capacidade de focalização em pontos múltiplos e com avidez de novidade. Produzem-se, então, exigências como pontualidade, focalização e reconhecimento. Desde aí, a atenção é condição para a realização de tarefas e para o processamento de informações”. (NARDIN; SORDI, 2007, p. 99). Todas essas questões nos ajudam a compreender a complexidade que permeia as tecnologias da informação no espaço áulico contemporâneo.

Outro aspecto a considerar, diz respeito ao conceito de educação ao longo da vida, que conforme Delors (2012, p. 18), no *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, argumenta que “além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus

saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir”. *Saber agir*, ou tomar decisões de forma ágil é uma outra habilidade imprescindível para alguém ousar ser bem sucedido no ágil e competitivo mercado.

Conforme o Quadro 155, os autores Giovanni Ferreira de Farias, Fernando José Spanhol e Márcio Vieira de Souza (2017), no artigo *Uma revisão narrativa sobre soluções para a aprendizagem em rede baseada em problemas*, apontam que na Aprendizagem Baseada em Problemas PBL (*Problem Based Learning*), o processo inicia a partir de um problema a ser solucionado, com a identificação dos principais conceitos a serem mobilizados, que resultarão na sua aprendizagem para a resolução desse problema. Ao final desse processo, há aplicação daqueles conceitos com certo *grau de praticidade*. Assim, segundo os autores, o professor passa a ser o facilitador e não mais o centro do processo de ensino-aprendizagem, um *elemento de suporte e orientação aos longos dos passos necessários ao PBL* para o aluno, que passa a ser o protagonista. Para os autores, isso difere da forma como se dá na *aprendizagem tradicional*, em que o professor apresenta os conceitos que são memorizados pelos alunos.

Como último excerto do Quadro 155, trago uma imagem que nos auxilia a compreender a diferença apontada pelos autores entre a *aprendizagem baseada em projeto* e a *aprendizagem baseada em problema* (PBL). Na aprendizagem baseada em projeto, pode se dar tanto individualmente como em grupo, envolvendo múltiplos temas e resultando em um produto ou artefato, podendo durar de semanas a meses, enquanto na aprendizagem baseada em problema ocorre em grupo, envolvendo, normalmente uma tarefa única e resulta em uma proposta tangível ou uma proposta de solução e tende a ser breve. Destaco aqui a simplificação e a relação com o tempo: enquanto no primeiro caso, o processo envolve diversas tarefas, no segundo se torna simplificado, visto envolver uma única tarefa. No que diz respeito ao tempo dispendido, no primeiro caso toma entre semanas a meses, no PBL tende a ser breve. Isso vem a reforçar a importância atribuída à simplificação e otimização do tempo, em que a velocidade com que é realizada uma tarefa se constitui em algo de extremado valor.

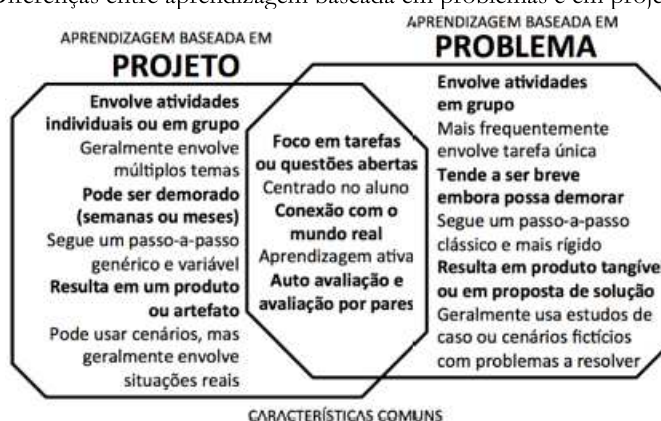
#### Quadro 155: Da Aprendizagem Baseada em Problemas

No ensino baseado em aula expositiva, neste texto denominado de aprendizagem tradicional, temos uma sequência de processos que começa com apresentação dos conceitos a serem aprendidos, seguido por um processo de sua memorização e finalmente exemplificação da aplicação dos conceitos com algum grau de praticidade. Já no PBL<sup>217</sup>, o aprendizado começa com a apresentação de um problema a ser resolvido, seguido da identificação dos conceitos que precisam ser aprendidos para finalmente resultar no aprendizado dos mesmos durante a solução do problema (FARIAS *et al*, 2017, p. 34).

<sup>217</sup> Sigla de *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas). Segundo Farias *et al* (2017, p. 34), com base na afirmação de Dewey de que a escola deveria estar mais próxima da vida, “professores da Faculdade de Medicina da Universidade McMaster, Canadá, fazendo uso de estudos de caso, desenvolveram um método de ensino que aproximasse o processo de aprendizado da vida real, tal como preconizado por Dewey”.

Desta forma, podemos dizer que o paradigma PBL se baseia em abordagens ativas ou colaborativas de aprendizagem, onde o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para realizar o papel de facilitador (GOMES; REGO, 2011). O aluno, portanto, assume o papel de protagonista no seu processo de aprendizagem, tendo o professor apenas como um elemento de suporte e orientação aos longos passos necessários ao PBL (WOOD, 2003; THOMAS, 2000; GOMES; REGO, 2011; WALKER; LEARY, 2009). O autor Thomas (2000) destaca que atividades PBL devem ser centrais no currículo, não periféricas, os projetos PBL devem ser focados em questões que levem o aluno a chegar aos conceitos e princípios de uma disciplina, através de um processo de investigação construtivista baseada em atividades significativas para o aluno, que reflitam a realidade e não a modelagem desta realidade disseminada no ambiente escolar. Em geral, atividades em PBL são desenvolvidas em grupo. O tamanho do grupo varia de acordo com o contexto do problema. O modelo original de PBL da Universidade McMaster varia de cinco a nove estudantes por grupo [...]. (FARIAS et al, 2017, p. 36).

#### Diferenças entre aprendizagem baseada em problemas e em projetos



Fonte: Ilustração feita pelo autor e inspirada em Lamer (2016) e Savery (2006). (FARIAS et al, 2017, p. 43).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Um aspecto importante a ser considerado no que diz respeito à rede discursiva, que coloca, de um lado, a educação *tradicional* centrada no ensino e, do outro, a educação centrada na aprendizagem, é o esmaecimento da condução dos processos de ensino e de aprendizagem. Daí que o professor passa a ser um mediador ou um facilitador, conforme já apontado aqui, e o aluno o único responsável pela condução de sua aprendizagem, permeado pelas tecnologias digitais em que “a capacidade de aprender coisas novas e de manter-se em constante processo de aprendizagem torna-se uma das condições para o indivíduo tornar-se empregável e manter-se em condições de empregabilidade”. (LOUREIRO; LOPES, 2019, p. 97). Nesse deslocamento do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante na aula das práticas pedagógicas inovadoras, se deslocam, também, do ensino, da demora e da perícia, do aprofundamento do pensamento para a aprendizagem, a velocidade na realização das tarefas e a resolução de problemas.

Outro aspecto importante a salientar, e que foi uma regularidade encontrada ao longo dos 3 volumes da obra *Educação fora da caixa*, se refere aos dois processos – o de ensino e o de aprendizagem – aparecerem, em grade quantidade de artigos, de forma aglutinada. Conforme Silvio Gallo (2017, p. 104) “em termos contemporâneos, a Psicologia Educacional entranhou nos processos educativos a noção de ensino-aprendizagem” aglutinando, dessa maneira, dois

processos, os quais pautaram as teorias educacionais do século XX numa chave de compreensão que “só se aprende aquilo que é ensinado”. Isso dá ao campo pedagógico o estatuto de controle sobre “o que, como, quanto alguém aprende. E o processo educativo pode, então, ser tomado em uma perspectiva científica, dando segurança ao professor sobre como ensinar e como avaliar o aprendizado de cada aluno. (GALLO, 2017, p. 104). Saliento que, não obstante na referida obra, os autores posicionem-se contrários à educação tradicional, pode-se perceber o quanto muitos dos aspectos dessa educação se fazem presentes em seus enunciados.

Em se tratando das Práticas Pedagógicas Inovadoras, o aluno assume o papel ativo de seu próprio processo de aprendizagem, como dito anteriormente, por meio de atividades práticas que visam a resolução de um problema ou a aquisição de competências e habilidades adequadas às demandas do mundo. O aspecto inventivo da aprendizagem (KASTRUP, 2007) fica, dessa forma, apartado no que se refere à modificação de si e dos outros (GALLO, 2017). É um grande deslocamento do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante na aula: aprender demanda tempo, um tempo de atenção com “uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados”, como diz Deleuze (2003, p. 4), pois os signos “são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato”. (DELEUZE, 2003, p. 4).

Por isso, quando pensamos que perdemos nosso tempo, seja por esnobismo, seja por dissipação amorosa, estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde. Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. (DELEUZE, 2003, p. 21).

Nessa linha de pensamento proposto por Deleuze, aprender pressuporia um tempo de ócio, uma interrupção das atividades cotidianas para o exercício do pensamento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, poderíamos perguntar se os discursos atuais que colocam a aprendizagem como uma premissa ao campo educacional não estariam a contribuir para desenvolver nos alunos apenas uma capacidade de dar respostas rápidas e resolver problemas, produzindo sujeitos dispersos que buscam gerir um volume impossível de informações sem necessariamente as problematizar ou se deixar afetar por elas. Não obstante, a “situação de aprendizagem”, conforme Loureiro e Lopes (2019, p. 99), “coloca no centro do processo o indivíduo, e não mais o sujeito. Ao indivíduo, na relação que estabelece consigo mesmo nesse processo de aprender de forma privada e individualizada, cabe transformar aquilo que aprende em produto, pois este será o seu capital”.

Os autores Kevin Silva e Clarissa Stefani Teixeira, no artigo *Movimento maker: os LABs e o contexto da educação* (Quadro 156), apontam a urgência de as práticas pedagógicas acompanharem os avanços tecnológicos e as inovações ocorridas na sociedade. Segundo a pesquisa realizada sobre a

aplicação dos projetos *Fab Labs*, Silva e Teixeira (2017a, p. 26), argumentam sobre o impacto causado em professores e alunos: aos primeiros por tornar o processo mais enriquecedor em virtude da troca e da facilidade em ensinar de maneira interdisciplinar; aos alunos, porque *ganham em aprendizado, experiências pessoais, currículo, carreira profissional futura, e até mesmo em um sentido cultural próprio*.

Sobre isso, destaco dois aspectos: o primeiro diz respeito à separação entre pensar e fazer, ou entre a teoria e a prática, uma regularidade discursiva na obra analisada. Uma separação que não é nova, conforme já abordado em outros capítulos, mas que recebe visibilidade na chamada cultura ou movimento *maker*<sup>218</sup>, que coloca o *conhecimento de aula* a serviço de um resultado que se deseja. Tal resultado, conforme os excertos do Quadro 156, *é obtido por meio de trabalho prático – e não teórico*. É importante salientar que a iniciativa de trazer a cultura *maker* ao espaço escolar com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos, tem suas bases no *Learn by Doing* (aprender fazendo) perspectivado por John Dewey (ROSA, 2021), muito embora operado em outra perspectiva.

O segundo aspecto a ressaltar sobre a proposta *mão na massa* com o uso de dispositivos tecnológicos, é a afirmação de que ela estaria mais adequada aos alunos do século XXI por já estarem imersos na cultura digital, os chamados *nativos digitais*. Aqui caberia retomar o questionamento já feito anteriormente nesta pesquisa, *quem são os nativos digitais?* Certamente não fazem parte desse universo aqueles muitos estudantes que durante a crise pandêmica iniciada no final do ano de 2019 não tiveram acesso às aulas remotas por não disporem de equipamentos, de acesso à internet ou por não saberem utilizar os poucos recursos de que dispunham. Não podemos colocar esse contingente de crianças, jovens e até adultos, que constituem grande parte do corpo discente das escolas e instituições de ensino superior de nosso país – para ficamos muito restritos ao caso brasileiro – na mesma condição em que se encontram os *nativos digitais*, o que se torna algo importante de ser problematizado em um país desigual como o nosso.

Essa romantização de que todos os alunos têm acesso, e mais do que isso, de que *dominam* as tecnologias, foi, de muitas formas, contestada ao longo de 2020, em que professores e gestores das escolas lançaram mão de inúmeras iniciativas<sup>219</sup> para que um número expressivo de crianças

---

<sup>218</sup> “O Movimento *Maker* baseia-se na proposta *Do It Yourself* (DIY), traduzida para a expressão em português Faça Você Mesmo (FVM). Tal proposta defende que qualquer pessoa pode projetar, criar, desenvolver, vender ou distribuir o que desejar, tendo como bases principais a autonomia e a criatividade. (MARTINEZ; STAGER, 2013). Nesse sentido, qualquer indivíduo que siga os princípios do FVM, ou seja, pratique o ‘mão na massa’ ao pôr algum projeto em execução, criar ou compartilhar novos produtos, pode ser considerado um *maker*. Sendo assim, os sujeitos inseridos nesse movimento formam uma comunidade que partilha de uma mesma cultura – a Cultura *Maker* – e, geralmente, seguem alguns princípios comuns. Dentre eles, estão o uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de projetos e produtos; a prática do compartilhamento de projetos e da colaboração entre comunidades *online*; e a adoção de formatos padronizados de arquivos de projetos, para que qualquer pessoa possa reproduzir um mesmo projeto em qualquer lugar do mundo”. (ROSA, 2021, p. 233-234).

<sup>219</sup> Em conversas e ou reuniões com diversos professores e gestores da Rede Pública do município de Porto Alegre, pude verificar o grande esforço por parte desses profissionais para que conseguissem manter o vínculo pedagógico

jovens e adultos que não tinham acesso aos meios digitais não ficassem à margem do trabalho pedagógico. Além disso, há relatos de professores de que diversos alunos se dirigiam para as portas de *lan houses* para *roubarem* sinal da internet a fim de que pudessem realizar os trabalhos solicitados pelos professores.

Por fim, ainda com relação aos espaços *maker*, não obstante possam contribuir para mostrar aos alunos, como argumentam Medeiros *et al* (2016), diferentes perspectivas sobre os bens de consumo, por exemplo, (forma de produção, matérias-primas, processos tecnológicos envolvidos, etc.), potencializando, assim, o pensamento sobre as relações que se estabelecem no mundo contemporâneo, isso só acontecerá por meio da intervenção pedagógica do professor. “Encontrar formas concretas para reunir os jovens em torno da tecnologia e que esteja para além do uso simplificado dessas ferramentas, implica em contar com a presença de um outro que disponha dos saberes necessários para organizar e disponibilizar tais formas”. (MEDEIROS *et al*, 2016, s/p).

#### Quadro 156: Da cultura *maker* dos *Fab Labs*

As práticas de ensino e aprendizagem vivenciadas diariamente tanto em ambientes formais de ensino, como escolas, ou informais estão entre as atividades mais antigas do mundo. De acordo com Blikstein (2013), um professor do século XVI teria pouco trabalho para se adaptar às práticas de ensino atuais – apesar do grande esforço que faria para compreender nossos avanços no conhecimento. Embora seja um discurso forte, é fácil entender seu motivo: a forma de educar e ensinar nas escolas pouco mudou. O autor ainda cita que os métodos de ensino há séculos atrás eram baseados em memorização e em procedimentos teóricos, fatores que ainda nos dias atuais ainda são vistos e muito presentes principalmente nos métodos de aprendizagem, seja no escolar ou nos níveis superiores. [...] Para Nunes et. al. (2015) a inovação educacional é a ação pedagógica estruturada relativamente nova, que promove melhorias no processo de ensino-aprendizagem, considerando os diferentes contextos escolares, os interesses e necessidades dos alunos. Inovações, portanto, na educação são muito valiosas, visto que a base de um futuro próspero se encontra ali. (SILVA; TEIXEIRA, 2017a, p. 13).

Nos anos mais recentes dos *Fab Labs*, segundo Blikstein e Krannich (2013), o enfoque tem se dividido entre os jovens estudantes e o empreendedorismo e estudantes de universidade. Não apenas para empreendedores ou empresas os *Fab Labs* vêm se configurando como espaços apropriados para as ações e educação, tanto em espaços formais quanto informais. Entretanto, os números desses ambientes com impacto e alcance nos espaços escolares ainda não são conhecidos. Blikstein (2013) considera que esses espaços possibilitam a democratização ao acesso a tarefas que antes podiam ser realizadas apenas por especialistas e com o movimento *maker* é possível qualquer pessoa desenvolver, prototipar e testar suas próprias ideias. O apelo aos jovens se associa principalmente ao fato de que os estudantes representam a primeira geração a nascer e crescer em convívio com tecnologias digitais – os chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001). Segundo o mesmo autor, o interesse desses jovens, desde muito cedo, pode explicitar uma excelente forma de unir o exercício prático de atividades escolares com seus interesses pessoais e, assim, tornar a atividade de ensino-aprendizagem tão eficaz quanto interessante para os estudantes. (SILVA; TEIXEIRA, 2017a, p. 19).

Outro fator importante citado por Blikstein (2013) é a **aceleração de invenções e ciclos de projetos**. Muitas vezes, mesmo em criações feitas em salas de aula, os alunos esbarram na etapa da confecção, ora por falta de habilidade manual, ora por falta de equipamentos adequados para fazer o que foi planejado. [...] Ao final do trabalho, os estudantes não levavam para casa objetos assimétricos e cheios de cola, mas criações próprias que se assemelham a trabalhos de profissionais. Isso também ajuda o aluno a criar gosto pelo que fez e se interessar, cada vez mais, pelo trabalho que desenvolve. Também pode mostrar aos jovens, para o caso de não sucesso, que essa área não é a que ele quer seguir. Todo o tipo de ajuda aos estudantes não ocorre ao acaso, é para isso que o projeto foi criado. (SILVA; TEIXEIRA, 2017a, p. 21).

com seus alunos: produção de materiais impressos para serem distribuídos aos alunos que não tinham acesso à dispositivos digitais; confecção de apostilas, materiais explicativos para os alunos e as famílias; distribuição de kits pedagógicos, contendo além de atividades, materiais escolares, como régua, tesouras, colas, lápis de cor, etc.



Já no caso dos Fab Labs, os estudantes precisam utilizar o conhecimento de aula como um caminho lógico para alcançar um resultado desejado. Sendo esse resultado obtido por meio de trabalho prático – e não teórico –, evidencia uma prática de educação experimental. O exercício da prática, de acordo com Iversen et. al., (2015), encoraja os estudantes a participar mais ativamente do processo de aprendizagem [ao pensar em aplicações práticas], ao invés de simplesmente seguir no modo automatizado de resolver problemas teóricos simplificados. Aliado a isso, começam a surgir novas áreas de estudo que chamam atenção de jovens alunos principalmente do ensino fundamental, como programação, animação 3D, tecnologias em geral, entre outras. (SILVA; TEIXEIRA, 2017a, p. 23).

Um importante fato ligado aos Fab Labs é o incentivo a abordagem mão na massa da educação com foco em ciências, tecnologia, engenharia e matemática conhecida como STEM<sup>220</sup>. (SILVA; TEIXEIRA, 2017a, p. 24).

Outro fator muito interessante é que toda essa experiência por parte dos estudantes apoia, segundo Iversen et. al. (2015), o chamado *bildung*. Trata-se de um complexo conceito alemão, corroborado para se aproximar ao máximo do termo grego *paideia*, que necessita de uma explicação mais densa pois não possui nenhuma outra palavra equivalente. De acordo com Suarez (2005), *bildung* é traduzida genericamente como “cultura” em alguns casos, mas em diversas ocasiões, retrata algo muito mais profundo. A tradução mais comum, para que se não perca nenhuma parcela de sentido é “formação cultural”. É também possível encontrar esse conceito em escritos de grandes filósofos, como Hegel e Goethe. Sobre *bildung* aplicado ao trabalho, a autora afirma que “significa ruptura com o imediato e passagem do particular ao universal, mais ainda, elevação ao universal, conotando **aprimoramento e engrandecimento**” (SUAREZ, 2005, p. 194, grifo nosso). (SILVA; TEIXEIRA, 2017a, p. 25, grifo dos autores).

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

Percebe-se o papel relevante das tecnologias e das práticas pedagógicas inovadoras tomadas como importantes ferramentais<sup>221</sup> para o incremento da aprendizagem e dos resultados dos estudantes. Se, por um lado, tais dispositivos podem concorrer para o processo de alfabetização das crianças, para a melhoria do fluxo escolar e para a aprendizagem, por outro tornam-se responsáveis por resolverem os “males da sociedade” (LAVAL, 2003, p. 219), de forma geral, e da educação, de maneira específica. “Dando ouvidos a muitos experts, tem-se o sentimento de que na ‘sociedade da informação’ a escola não tem mais que educar, que instruir, formar o pensamento justo, mas que ela deve aprender a coletar, selecionar, tratar, memorizar ‘informações’”. (LAVAL, 2003, p. 221). Dessa forma, o campo educacional afasta-se da *e-ducação*, no sentido etimológico de *levar para*, como nos diz Veiga-Neto (2013, p. 4): “a etimologia remota do verbo latino *educere* – na forma do radical indo-europeu *deuk* – aponta exatamente no sentido de ‘levar para’; desse modo, *ex-ducere* denota ‘tirar de’ ou ‘levar para adiante’, mover algo para um outro lugar diferente daquele em que esse algo se encontrava”. Para Hannah Arendt, prossegue o autor,

[...] a Educação pode ser entendida como o conjunto de ações e práticas cujo objetivo principal é conduzir ou levar os que ainda não estavam aqui – as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros, os de fora, os recém-chegados – para o interior de uma sociedade que já estava aí e que os precedia. Assim, educar é trazer para o “domínio de”; nesse sentido, educar é correlato a dominar e domesticar, sem que se coloque nessas palavras a carga pejorativa que em geral se atribui a elas. (VEIGA-NETO, 2013, p. 5).

<sup>220</sup> Nota dos autores: STEM do inglês: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

<sup>221</sup> Problematizo essa questão mais adiante.

A escola e a universidade, pois, vão se esvaziando de um sentido formativo, sendo tomadas em modelo-empresa; o ensino cede lugar à aprendizagem por competências, ou melhor, ao aprender a aprender, não como experiência, mas como investimento “no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 70). Pensar na aula, em se tratando da investigação aqui proposta, como um lugar que transforma as questões/desafios do mundo em matéria de estudo coletivo e público, como apontam Masschelein e Simons (2018), pode nos ajudar a pensar a respeito das práticas inovadoras atravessadas pelas demandas contemporâneas, dentre elas, as tecnologias: um lugar que reúne, “através de certas práticas pedagógicas e dispositivos materiais, as pessoas em torno desses desafios como *estudantes*. Este também era o nome latino original para aquela invenção europeia da Idade Média: *universitas studii* (uma associação para estudo)”<sup>222</sup>. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 52, *tradução livre da autora*).

Ainda no que se refere às tecnologias educacionais, às quais se tem atribuído a responsabilidade pela melhoria da educação brasileira é importante ressaltar que, com isso, subtraem-se delas sua potência criadora, inventiva, reduzindo-as a um ferramental útil para atingir-se um fim, a partir de uma lógica utilitarista. Se hoje, com acesso à *Internet* e a tantos textos de autores clássicos, por que lemos tão pouco e de forma tão apressada?

De acordo com a Política de Inovação Educação Conectada (MEC, 2017), o Brasil precisa, com urgência, “de diretrizes nacionais que garantam a todos os estados e municípios condições de implementar ações de inovação e uso de tecnologia nas escolas. Porque a tecnologia já se revelou um instrumento eficaz para conquistar equidade no acesso ao estudo, contemporaneidade” na aprendizagem e aperfeiçoamento na gestão das redes de ensino. As ferramentas tecnológicas devem, pois, “imprimir eficácia aos processos administrativos, otimizando os recursos públicos de todas as instâncias de poder”. (MEC, 2017, p. 3).

Não nego a importância de melhoria do sistema educacional brasileiro, na equidade no acesso, ou da democratização do ensino, bem como a importância da inovação e das tecnologias no processo formativo de nossos alunos. No entanto, é importante – e urgente – pensarmos a respeito da relevância que a discursividade no terreno tecnológico adquire em nosso tempo, um regime de verdade que afirma, por exemplo, que “historicamente, a educação formal foi confinada às quatro paredes da sala de aula, ao passo que os aparelhos móveis podem transferir a aprendizagem para ambientes que maximizam a compreensão” (UNESCO, 2014, p. 20), em que a

---

<sup>222</sup> “[...] through certain pedagogical practices and material devices, people around these challenges as *students*. This was also the original Latin name for that European invention of the Middle Ages: *universitas studii* (an association for study)”. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 52).

inovação fala sempre da resolução de problemas e não da criação de novos problemas. Podemos perceber, no presente, que as tecnologias da informação estão mexendo profundamente com nossos modos de pensamento e de existência. Se a aula da modernidade sólida organizou as disciplinas isolando-as umas das outras, colocando cada campo do saber a ser estudado de forma independente, a aula das práticas pedagógicas inovadoras coloca a informação em fluxos fragmentários, e isso vem a alterar profundamente a relação com o tempo e a atenção.

Além disso, conforme já dito anteriormente, tomar as tecnologias apenas como ferramentas, por mais inovadora que quer parecer a proposta, ainda se inscreve numa lógica antropocêntrica, ou, nas palavras de Felice (2017, p. 127), numa “perspectiva ecológica humanista antropocêntrica”, que coloca a humanidade de um lado e a natureza de outro, em que tudo o que não é humano está a serviço do humano.

Se as tecnologias do espírito, a memória operava como uma equipagem para uma bela existência; nas tecnologias da alma, para a salvação; as tecnologias do corpo buscavam formar corpos dóceis e úteis; as tecnologias da informação na aula das práticas pedagógicas inovadoras operam sobre os dados a serem produzidos e desejados. Nesse sentido, as relações de poder-saber “se expressam pela ação a distância de uma mente sobre outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, midiaticizada e enriquecida pela tecnologia”. (LAZZARATO, 2006, p. 86). Poderia sintetizar esses deslocamentos do tempo-atenção para o tempo-interesse nas tecnologias aula da seguinte maneira: espírito-memória; alma-memória; corpo-memória; desejo-memória. Tais deslocamentos também aparecem nos materiais, utensílios e mobiliários utilizados nas aulas, tópico que atravessou esta pesquisa e que trarei como a última escrita desta parte analítica.

Ao retomar as materialidades formativas, ou os materiais utilizados na aula ao longo desses 2500 anos aqui percorridos, não tenho o propósito de traçar uma genealogia dessas materialidades, mas tomá-las em sua relação com os modos de existência em seus deslocamentos do tempo-atenção do estudo para o tempo-interesse do estudante na aula.

Me refiro aqui deslocamentos da escrita demorada feita em papiro<sup>223</sup> ou em tábuas de cera<sup>224</sup>; da minúcia caligráfica redigida sobre a pele dos pergaminhos<sup>225</sup> no silêncio dos mosteiros;

---

<sup>223</sup> O papiro era obtido da planta de mesmo nome, cuja preparação se dava pela sobreposição de tiras da medula do caule, em camadas perpendiculares, que eram prensadas e colocadas ao sol para secarem. Finalmente eram polidas para que a superfície pudesse receber a tinta. O papiro foi utilizado até por volta do século VIII. (BRITO, 2005). “Por vezes colavam-se umas às outras, topo a topo, para a utilização em documentos mais extensos, escritos só de um lado, sendo conservadas enroladas em torno de uma haste cilíndrica, o *umbiculus*, que poderia ser de madeira, de osso ou de metal, constituindo o *volumen*. A extensão média desses rolos era de 6 a 10 metros, mas frequentemente chegava ao dobro. Mais tarde, as folhas, em vez de serem enroladas, passaram a ser dobradas em duas partes e reunidas em cadernos de quatro folhas, formando o *códex* – o protótipo do futuro livro”. (BRITO, 2005, p. 127).

<sup>224</sup> A tábua de cera consistia em uma tábua de madeira retangular, coberta com cera, sobre a qual se escreviam com *stylos*. Essas tábuas eram eventualmente unidas a formarem páginas.

<sup>225</sup> O pergaminho começou a ser utilizado por volta do século II a.C., era feito de peles de cabra, vitela, ovelha e cordeiro tratadas, em que o de maior qualidade era feito de pele de vitela ou cordeiros recém-nascidos, chamados de

dos exercícios nos cadernos escolares produzidos em papel<sup>226</sup>, aos hipertextos produzidos nas superfícies planas dos dispositivos móveis. A leitura vai, paulatinamente, se tornando silenciosa, e o uso do livro, perde a sacralidade que tinha até por volta do século XII e passa a ser concebido como um produto a ser fabricado e comercializado. Começa a emergir uma série de materialidades e práticas que visam a facilitar e agilizar a escrita e a leitura, como o uso da letra cursiva, o desmembramento do livro em cadernos copiados em vários exemplares, separadamente, para que o texto seja reproduzido de forma mais rápida, seu manuseio torne-se mais fácil, em virtude do formato, e o estudo torne-se facilitado, por ser desprovido de ornamentos, ou seja, a educação formal torna-se textual. Além disso, vemos no início do século XII, Hugo de São Vítor a aconselhar os estudantes sobre o que e como ler, apontando o silêncio, a disciplina, a memória e o exílio como essenciais ao estudo. Saliento que, assim como a leitura vai se tornando, paulatinamente silenciosa, o estudo passa a ser de domínio individual.

Não se pode desconsiderar, no entanto, das regularidades que não obstante alternem quanto à superfície ou ao material utilizado e seus processos de composição, regularidades que apontam para “como escrevemos, porque escrevemos, onde escrevemos e o quê escrevemos” (SCHULER, 2017, p. 234) na aula ao longo da história da educação ocidental. Isso nos ajuda a compreender os efeitos de subjetivação dessa relação com o tempo e com a atenção, da constituição de uma bela existência à proatividade, conectividade, flexibilidade, hiperaceleração e empresariamento de si. Cabe-nos problematizar a escrita e a leitura tomadas como habilidades e competências em adequação a um mundo acelerado: “se passamos boa parte de nossas vidas nas instituições escolares e se o ensino se dá prioritariamente via escrita, não seria ela uma prática importante que nos ensina o que é o mundo, o que temos por realidade, por verdade, por nós mesmos?”. (SCHULER, 2017, p. 238). Não seria a aula um lugar possível para tomar a palavra de outras maneiras que escape à tagarelice contemporânea e ao excesso de opiniões? Que nos permitisse uma relação de tempo-atenção para pensar em outras maneiras de habitar o mundo? Ou de pensar em outros mundos?

---

velum. Escreviam-se nos pergaminhos com pena de ave ou cana afiada. Mais resistente e durável do que o papiro, seu uso passou a predominar como principal suporte de escrita por volta do século III de nossa era. Inicialmente, assim como com os papiros, os pergaminhos também se apresentavam em forma de rolo, e, posteriormente suas folhas passaram a ser dobradas e costuradas, “protegidas com placas de madeira e envolvidas com pele” (BRITO, 2005, p. 133). Devido à escassez de material para sua confecção em determinados momentos da Idade Média, os copistas passaram a reutilizar, apagando a inscrição anterior, mergulhando o material em cal ou leite e raspando a superfície com pedra-pomes. “Em certos casos eram reutilizados várias vezes. Esse procedimento foi prática corrente nos séc. VII a XII, embora também já tivesse sido utilizado na Grécia e em Roma”. (BRITO, 2005, p. 136). Os pergaminhos foram utilizados ao longo da Idade Média, sendo substituídos paulatinamente, pelo papel nos séculos XII e XIII.

<sup>226</sup> De invenção chinesa, o papel ingressou na Europa por meio dos árabes, pelo “norte da África e da Península Ibérica” (BRITO, 2005, p. 139). Segundo o autor (2005), data de 1150 a primeira fábrica papeleira da Europa, inaugurada próximo à cidade de Valência (Espanha).

**Quadro 157: Quadro-resumo do capítulo 4.7**

***Das tecnologias do espírito às tecnologias da informação***

	<i>Tradição greco-romana do cuidado de si</i>	<i>Tradição pastoral-cristã do conhecimento de si</i>	<i>Modernidade sólida</i>	<i>Práticas Pedagógicas Inovadoras</i>
	(Platão, Sêneca, Quintiliano, Plutarco)	(Clemente de Alexandria, São Basílio, Santo Agostinho, São Bento, Hugo de São Vitor, São Tomás de Aquino)	(Companhia de Jesus, Comenius, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Piaget)	Teixeira; Ehlers; Souza (orgs.) Vol 1 Teixeira; Souza (orgs.) Vol. 2-3
<b>Tecnologias da aula</b>	<p><i>Tecnologias do espírito</i></p> <p>A memória opera como uma importante tecnologia para o conhecimento de si, no caso platônico, ou para o cuidado de si, em se tratando de pitagóricos, epicuristas e estoicos.</p> <p>A memória é um dos atributos considerados essenciais para que alguém possa se tornar governante da cidade idealizada por Platão na <i>República</i></p> <p>O exercício constante da memória atravessa a aula na Antiguidade, buscando operar uma mudança na forma de ser do sujeito, conforme os preceitos de cada escola.</p> <p>Preceitos, dogmas e regras de vida permanecem os mesmos ao longo dos séculos.</p> <p>O método é de fundamental importância no exercício menemônico. Quintiliano, apresenta o tipo mais comum de sistema mnemônico, o arquitetônico, ensina diversas técnicas</p>	<p><i>Tecnologias da alma</i></p> <p>A memória tem grande importância nessa tradição, mas não desempenha a mesma função: não mais opera para “reencontrar o ser do sujeito”, mas para “detectar a natureza e a origem dos movimentos interiores que se produzem na alma”. (FOUCAULT, 2006, p. 312).</p> <p>Os sentidos são a porta de entrada da memória, funcionando como a abertura para o registro das coisas vistas, ouvidas, sentidas, cheiradas e provadas.</p> <p>O cristianismo incorporou os conjuntos de técnicas que se desenvolveram durante séculos pelas escolas filosóficas greco-romanas, apresentando-se como uma <i>philosophia</i>, que assimilava a prática dos exercícios espirituais.</p> <p>Clemente é um dos primeiros cristãos a aproximar os preceitos cristãos e a filosofia pagã; considera os extremos perigosos, pois somente a ponderação</p>	<p><i>Tecnologias do corpo</i></p> <p>As disciplinas operam no terreno do saber e no terreno do corpo, em que o detalhamento da rotina escolar evidencia a emergência dessa <i>tecnologia do corpo</i>.</p> <p>O professor tem um papel crucial em manter a atenção e a ordem na aula, exercendo uma autoridade a ser compreendida e aceita.</p> <p>A partir da segunda metade do século XVIII surge uma nova tecnologia, diversa da disciplinar, mas que se agrega a ela, que é a biopolítica, voltado para o corpo da população.</p> <p>O corpo do homem está na centralidade das práticas de subjetivação empreendidas na aula.</p>	<p><i>Tecnologias da informação</i></p> <p>As tecnologias da informação já não operam sobre os corpos, mas sobre os desejos a serem produzidos. A inovação e as tecnologias são tomados como importantes elementos de fabricação de desejos.</p> <p>A obsolescência da escola e a necessidade de mudança nas práticas educacionais aparecem como regularidades discursivas. Diversos desses discursos apostam na inovação e nas tecnologias digitais como solução para os problemas encontrados hoje por professores e gestores de instituições de ensino. Outros apostam nos projetos colaborativos, em grande maioria com uso de dispositivos digitais.</p> <p>O empreendedorismo, o desenvolvimento de</p>

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
 Parte IV – Cenas Áulicas

	<p>para fazer bom uso da memória como um grande recurso do orador.</p>	<p>é capaz de limitar os desejos e os apetites. Tem-se aqui uma tecnologia de condução de si que busca o controle dos impulsos e das paixões de modo a evitar os excessos dos prazeres do corpo.</p> <p>Há um deslocamento das tecnologias do espírito para as tecnologias da alma: se para as primeiras, a meditação e a memorização das regras de vida serviam como elementos aos quais se podiam recorrer em cada momento, como forma de equipagem, nas tecnologias da alma é preciso conhecer a si para deixar de ser o que se é. Daí a importância das regras nas ordens religiosas.</p> <p>O bom uso da memória consiste em ter de pronto alguma lição do Antigo Testamento, um salmo, um cântico dos Profetas, uma lição dos Apóstolos, não consiste em refletir sobre tais textos, articulá-los à sua própria vida</p>		<p>competências para o mundo do trabalho; a solução de problemas, a conectividade aparecem como o propósito formativo.</p> <p>A preocupação com a formação moral do caráter não aparece nas obras aqui analisadas.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Criado pela autora a partir das obras analisadas (2020).

## PARTE V

# *Considerações Finais*

Se admitir que aprender consiste em circular no desconhecido, e até por vezes ter a sensação de entrar no labirinto, tal é a relação de dissemelhança entre o que se faz e o que se fizera antes, então já posso dizer que aqui me coloquei do lado do aprendiz, no movimento e na aventura mesma do aprender [...]. (Ó, 2019, p. 538-539).

### Considerações finais, *ao estilo de um epílogo*

[...] a certa altura, minha pena se pôs a correr. [...] A pena corre empurrada pelo mesmo prazer que nos faz correr pelas estradas. (CALVINO, 1993, p. 132).

Início a última escrita desta Tese tomando a imagem da mão a abraçar a pena que dispara a correr por sobre o papel, em movimento que não é de escape, tampouco de pressa. Dos sulcos feitos pelo estilete nas tábuas de cera, passando pelos pergaminhos e *códex* detalhadamente traçados com pena de ganso, às teclas deste computador por onde meus dedos também deslizam, o ocidente vem produzindo diversas maneiras de educar suas crianças e jovens.

Busquei, no estudo minucioso dos clássicos do pensamento educacional<sup>227</sup> e das obras da atualidade<sup>228</sup>, investigar *de que modos o tempo-atenção do estudo vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na constituição da aula e quais seus efeitos de subjetivação em época de Práticas Pedagógicas Inovadoras*. Para atender a esse propósito, fui a um passado longínquo, num estudo arqueogenealógico que partiu de dois operadores analíticos: como se dá a apresentação do mundo e como se dá a condução das condutas. Não busquei operar com modelos ou padrões ideais de aula, mas provocar tensionamentos capazes de criar brechas, rasgos, fissuras no modo de pensar esse espaço microfísico de encontro entre os vivos e os mortos. Esse tensionamento, pois, aponta possibilidades de abertura, e é por isso que o trajeto percorrido aqui em termos de tempo e de espaço foi alongado, pois se somos e agimos hoje *desta* e não de *outra* maneira, não é porque assim estava traçado por alguma força transcendental ou algo do gênero. E o estudo arqueogenealógico possibilita, a um só movimento, evidenciar que aquilo que compõe as coisas mais banais de nosso cotidiano, consideradas universais, resultam de modificações históricas e, portanto, podem ser pensadas de outra(s) maneira(s). Como diz Foucault (2004b, p. 296), as análises genealógicas “se contrapõem à ideia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar”. No amplo terreno da educação e na microfísica da aula, muitas práticas pedagógicas se mantiveram ao longo de séculos, apresentando certa regularidade; outras sofreram deslocamentos importantes; algumas desapareceram, conforme esta pesquisa evidenciou. Trata-se, pois, de condições de possibilidade que fizeram evidentes algumas práticas e

<sup>227</sup> Essas obras são: *A República*; *Cartas*; *Da educação das crianças*; *Instituição Oratória*; *O Pedagogo*; *Discurso aos jovens*; *De Magistro*; *Confissões*; *Regras Beneditinas*; *Didascálicon*; *De Magistro*; *Sobre o modo de estudar*; *Ratio Studiorum*; *Didática Magna*; *Emílio*; *Sobre a Pedagogia*; *Pedagogia Geral*; *Experiência e Educação*; *Tecnologia do Ensino*; *Pedagogia do Oprimido*; *Para onde vai a Educação?*

<sup>228</sup> Tais obras pertencem à Coleção *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*, vol. I, II e III.



que se tornaram um regime de verdade em determinado momento. *Por que essas e não outras?* é uma pergunta assaz importante e necessária.

Ainda com relação ao processo investigativo que ora apresento, dada a quantidade de material, criei diversas dimensões e quadros de análise para cada uma das obras, à medida em que as estudava. Isso gerou um volume grande de material empírico, ao qual tive que voltar por muitas vezes, criar novos quadros, subdimensões, registrar em notas, utilizar *post-its*, que permitiram com que pudesse olhar para essa empiria de diversos ângulos, modificando o arranjo e a composição arquitetural que resultou no presente estudo. No final desse longo processo, elenquei aqueles temas<sup>229</sup> – ou aquelas dimensões – que mais chamaram à atenção, ou pela regularidade ou pelo deslocamento em seus enunciados, resultando nos 7 capítulos analíticos que compõem a Parte IV desta Tese<sup>230</sup>. Isso possibilitou com que pudesse perceber as regularidades, os deslocamentos e as rupturas de como o tempo-atenção do estudo tem sido operado na aula ao longo da história da educação ocidental e como vem se deslocando para o tempo-interesse do estudante na atualidade.

Dentre as regularidades encontradas, destaco a preocupação com a formação moral do caráter das crianças e jovens, que atravessa a aula desde a Antiguidade greco-romana até a modernidade sólida. Mesmo que com pequenos deslocamentos ocorridos ao longo dessas tradições, conforme abordado nesta pesquisa, tais deslocamentos não tiram da centralidade do processo pedagógico a formação moral do caráter do aluno. Nessa perspectiva, a figura do mestre tem um papel fundamental na apresentação do mundo e na condução das condutas, outra regularidade que este estudo arqueogenealógico da aula evidenciou. Tais regularidades, no entanto, ocorrem da Antiguidade até modernidade sólida, se deslocando, nas *práticas pedagógicas inovadoras*, para uma formação voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências (principalmente a gestão da informação) e na constituição de sujeitos empreendedores de si. Não mais responsável pela condução das condutas do aluno, o professor do século XXI é conjecturado como aquele capaz de selecionar informações, ocupando um papel de mediador no processo educativo, um facilitador, mentor ou gestor da aprendizagem do aluno protagonista. Reduzem-se, pois, a escola e a aula à aprendizagem entendida como conexão de dados, empalidecendo ou mesmo apagando o ensino da relação entre docente e discente.

A leitura e a escrita também se esvaziam de sua potência (trans)formadora ou criadora de mundos em que olhos e mãos se articulam em pensamentos e ideias, e são tomadas nas *práticas pedagógicas inovadoras* por um caráter instrumental, atendendo a propósitos utilitaristas e pragmáticos,

---

<sup>229</sup> Os temas elencados como dimensões foram: filosofia e morte; escrita; leitura; silêncio e voz; mestre; perícia e *multitasking*; tecnologias da aula.

<sup>230</sup> É importante salientar que essa investigação ganhou densidade durante a realização do Doutorado Sanduíche realizado na Universidade de Lisboa, por meio do Programa Capes-Print Unisinos, em que pude dedicar-me integralmente à pesquisa.

pautados pela velocidade e pela oferta excessiva de estímulos e de informações. Nesse sentido, aos alunos cabe responder ao que deles se espera, ou a solucionar problemas, em que pouco espaço é destinado para perguntar e criar novos problemas. *Por que e para que se escreve e se lê na aula hoje?* Qual a preocupação expressa nos modos de existência, se a relação entre os “mortos das obras e os vivos das aulas” (AQUINO, 2017, p. 286) esmaece? O que fica em seu lugar? Assim como a leitura, a escrita buscava promover a mudança no modo de ser do sujeito, para o cuidado, ou o conhecimento de si, conforme a aula nas tradições greco-romana e pastoral-cristã, respectivamente; a partir da modernidade sólida, paulatinamente, serão percebidas como habilidades, mas mantendo forte relação com a tradição. Nas práticas pedagógicas inovadoras escrita e leitura operam no desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado, em que o empreendedorismo é percebido como a grande chave que abre o espaço áulico para o mundo globalizado e competitivo.

A relação com o tempo também vem se deslocando ao longo das tradições pedagógicas: de um tempo-atenção que vê no ócio a condição para o estudo e para a prática filosófica e o cuidado de si na tradição greco-romana, se desloca para o entendimento de que o ócio é uma condição de possibilidade para o pecado na aula da tradição pastoral-cristã, e, portanto, visto como perigoso. O ócio, tomado como um perigo na aula dessa tradição, se desloca para um ócio que deve ser evitado num tempo cada vez mais marcado por *Chronos*, um tempo produtivo e esquadrihado, em que o trabalho passa a ser valorizado, mas que ainda é um tempo-atenção do estudo em que a formação moral e a conversação com a tradição se fazem presentes na aula da modernidade sólida. Aponto, ainda, que nessas três tradições – a greco-romana, a pastoral-cristã e a da modernidade sólida – os autores estudados argumentam sobre a importância de que se faça uma coisa de cada vez: isso irá se modificar drasticamente em época de práticas pedagógicas inovadoras, em que a técnica *multitasking* é uma importante competência a ser desenvolvida. Portanto, o deslocamento do *tempo-atenção* do estudo para o *tempo-interesse* do estudante opera na captura da atenção desse último. Uma atenção fragmentada pelos excessos de apelo, de estímulos de toda a ordem, que acabam por impossibilitar “a concentração, a duração e a consistência da experiência” (KASTRUP, 2005, p. 1283); já não se trata mais de promover uma atenção a si ou ao estudo, mas de promover o interesse do estudante. Daí que a problemática da desatenção e da apatia na aula contemporânea é um efeito de subjetivação das práticas pedagógicas inovadoras que têm na hiperatividade um de seus propulsores.

Neste tempo de hiperconexão em que estamos mergulhados, o jogo de silêncio e voz, outrora compactuado na aula da tradição greco-romana, em que a escuta atenta era condição necessária para que se pudesse estabelecer relação com a verdade, se desloca para uma disputa obstinada pelo ruído, pela conexão, pela atividade incessante, em que camadas desordenadas de

vozes se sobrepõem umas às outras, como que clamando por atenção. Não seria o caso de perguntarmos aqui por que falamos tanto e tão alto nos espaços escolares, na sala de aula e nas redes sociais? Ainda caberia a pergunta de por que a opinião toma lugar de destaque no contemporâneo, que não importa o conteúdo ou mesmo sua veracidade, desde que se mantenha falando?

Essa relação de silêncio e voz, de fala e de escuta se tornou evidente com a crise pandêmica que vem abalando o mundo desde o final de 2019, que levou ao fechamento das escolas e à opção por aulas a distância e, posteriormente, quando da reabertura daquelas instituições, a uma nova organização pedagógica. Com a adoção de aulas síncronas ou assíncronas, o professor não consegue, muitas vezes, saber se o aluno está ou não prestando atenção. Nas aulas síncronas, em que a qualidade da conexão muitas vezes é insuficiente ou irregular, o fechamento de câmeras e microfones se faz obrigatória aos alunos, conforme Silva e Alcantara (2020). Além disso, o *mutar* (neologismo criado a partir do modo mudo, *mute*, em inglês, utilizado nas redes sociais) é um recurso ao qual professores têm recorrido com muita frequência nas aulas virtuais, tendo em vista a dificuldade que os alunos têm em ouvir. Isso nos mostra que a escuta não é um hábito, que nós, destes tempos, desenvolvemos. A arte da escuta é hoje considerada como produtora de passividades, que junto com o silêncio, é percebida com suspeição.

Assim como o silêncio se tornou cada vez mais raro, a morte desapareceu como um assunto a ser estudado na atualidade, em que se busca promover uma educação pautada pela aprendizagem ao longo da vida, mas que não pensa sobre a vida – tampouco sobre a morte. Olhando para essa temática da vida e da morte, pergunto-me o que vem sendo colocado como matéria de estudo em que a morte é subtraída dos assuntos escolares, em que os alunos estão ocupados demais em meio a tantas atividades que lhes são propostas, que não têm tempo para pensarem sobre a própria finitude? Pergunto-me o que sobra à vida, se ela própria não é tratada como matéria, senão quando tomada pelo seu aspecto biológico (prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e ao uso do álcool e drogas; cuidados com a saúde; alimentação saudável; higiene corporal e exercícios para manter a boa forma)? Ao mesmo tempo, colocamos, no presente, uma miríade de conteúdos, alguns assumindo o status de disciplina, voltados à praticidade da própria vida, como Educação Financeira e Educação Empreendedora, por exemplo. Há, portanto, um deslocamento do conhecimento sobre a vida e sobre a morte para habilidades e competências rapidamente aplicáveis. Deixamos de valorar o importante para valorar o útil? Perguntaria Nietzsche: útil para quê? Para quem? Isso vem ao encontro de uma das perguntas que atravessou este trabalho: *quais os efeitos de subjetivação na aula que não conversa com a morte e com a vida?*

Outro aspecto importante que vem se modificando na aula diz respeito às tecnologias. Ao longo da tradição greco-romana, a memória opera como uma importante tecnologia para o conhecimento ou para o cuidado de si, que junto com a meditação, deve ser exercitada constantemente, considerada um importante ferramental para o sujeito operar a transformação sobre si mesmo, funcionando como uma espécie de arquivo. O estudo, nesse caso, está articulado ao modo de vida, um modo ético de relação direta entre pensamento e ação, em que a memória tem um papel importante, pois é ela que possibilita estabelecer conexão entre as ações cometidas e suas implicações no presente. Essas tecnologias do espírito da tradição greco-romana se deslocam para as tecnologias da alma na tradição pastoral cristã, em que a obediência incondicional, a confissão, a busca pela purificação da alma e a culpa recebem destaque. Um outro deslocamento se dá com as tecnologias do corpo operadas na aula da modernidade sólida, produzindo corpos dóceis, esquadrihados e ordenados, para as tecnologias da informação no presente, que colocam a atividade e o interesse do aluno na centralidade da relação pedagógica, transformando os corpos em dados mensuráveis e passíveis de serem gestados a todo o momento nesse desejo por controle. A inovação e as tecnologias são tomadas atualmente como importantes ferramentais de fabricação de desejos na aula das práticas pedagógicas inovadoras.

A partir do forte regime de verdade presente nas narrativas neoliberais que colocam a inovação e as tecnologias como a grande solução aos problemas educacionais contemporâneos, numa oposição às práticas pedagógicas tradicionais, faço algumas considerações. Em primeiro lugar, conforme apontei ao longo desta Tese, não obstante imbuídas de uma roupagem inovadora, com elementos trazidos do mundo empresarial, do design, da comunicação e das tecnologias da informação, elas se inscrevem num registro essencialmente moderno e de herança platônica que separa o mundo em dois: a natureza e a cultura, o desenvolvimento e a barbárie, o tradicional e o inovador, a teoria e a prática e um conjunto de antagonismos que se complementam numa infinidade de pares em um único mundo conjecturado e, portanto, possível. Nessa perspectiva, dadas as oportunidades ofertadas no campo educacional, aqueles que não tomarem a iniciativa já desde muito cedo de investirem em si próprios como capital-humano num empresariamento de si, serão os *losers* do futuro. Esse é um forte efeito de subjetivação que se dá no deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante na aula em época de práticas pedagógicas inovadoras que colocam o sujeito a concorrer consigo mesmo, ultrapassando suas próprias metas.

Um segundo aspecto, que se articula ao primeiro, diz respeito às tecnologias, percebidas ainda como ferramentas ou suportes às práticas pedagógicas inovadoras. Isso faz com que se extraiam delas sua potência e seu aspecto inventivo, e tem fortes implicações na forma como

concebemos o mundo, ainda pautada pelo antropocentrismo que coloca o que não é humano a serviço do humano. Essa episteme ocidental que se encontra em crise (ambiental, climática e de ameaça da extinção da própria espécie) é a grande responsável “pelo desenvolvimento de uma ecologia que reduz o que não é humano à matéria-prima e leva conseqüentemente o humano a uma ação destruidora perante o meio ambiente”. (FELICE, 2017, p. 131). Também é essa episteme que fundamenta a educação ocidental e que, por conseguinte, se encontra em crise: crise que está para muito além de metodologias, papéis e da própria educação. Trata-se de uma crise ética, estética e política que coloca a todos nós em xeque. E aqui não se trata de uma nostalgia ou de um olhar romântico para o passado que também teve seus modos graves de escravidão. Mas trata-se de aprender com o que fomos, com as lições de grandes mestres, para pensarmos os nossos modos de escravidão no presente com as potências que o nosso tempo também nos traz.

É oportuna a argumentação de Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 162) ao afirmarem que “o pensar de outro modo”, problematizando a centralidade no humano, “nos ajudará muito na compreensão das atuais mudanças nos mecanismos de subjetivação a que todos estamos sujeitos”. Tal problematização sugerida pelos autores, e que vem ao encontro de importantes discussões que têm se dado na atualidade<sup>231</sup>, toma destaque a partir do final de 2019, com a pandemia viral. Não obstante o vírus tenha chegado a todos os lugares do planeta, vitimando milhares de pessoas, escancarando uma monstruosa desigualdade social, econômica e educacional, colocou em embaraçosa dúvida a perenidade humana que atravessa um modo de pensamento ocidental, evidenciando, a um só gesto, a necessidade de outros modos de existência possíveis. Nesse sentido, “o que interessa, do ponto de vista filosófico, é justamente o estado de suspensão que permite interromper, mesmo que provisoriamente, a aceitação tácita daquela dicotomia, abrindo espaço para novas vozes e outras imagens de pensamento”. (FREITAS, 2020, p. 3).

As vozes a que se refere o autor têm reverberado desde o agravamento da situação climática e ambiental dos últimos anos: me refiro aqui aos chamados povos tradicionais, que o colonialismo europeu do século XVI insistiu em colocar em uma posição de barbárie, imprimindo contra eles “uma guerra sem fim [...] com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o *clube* da humanidade”. (KRENAK, 2019, p. 16, *grifos meus*). Um clube ao qual só se permitiria o ingresso caso olvidassem de suas tradições e aceitassem aquela que lhes era prescrita. Todos sabemos de como termina essa história. “Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o

---

<sup>231</sup> Aponto os trabalhos de Achille Mbembe, Ailton Krenak, Bruno Latour, Donna Haraway, Déborah Danowski, Eduardo Viveiros de Castro, Isabelle Stengers, dentre tantos, que vêm trabalhando em outras perspectivas trazendo importantes contribuições para pensar o mundo contemporâneo em sua complexidade.

coro dos contentes?”), pergunta o pensador Krenak (2019, p. 16), que diz terem se alimentado da criatividade e da poesia de seus antepassados, e foi dessa maneira que conseguiram resistir.

E se tais vozes hoje vêm sendo escutadas e consideradas é porque se vê nelas a possibilidade de restaurar um mundo que está a desmoronar muito rapidamente: mundo este criado por nós, os humanos. A perspectiva, portanto, de pensar *outros mundos possíveis* vem ao encontro desta Tese, que no mergulho arqueogenealógico trouxe à superfície um contingente de práticas de apresentação de mundo e de condução de condutas no espaço da aula, evidenciando que também se pode conjecturar *outras aulas possíveis*. Trata-se, pois, de um compromisso e de uma responsabilidade para com as novas gerações, retomando aqui a ideia arendtiana, de dar-lhes a chance de renovação de mundo.

Se hoje as crises (ambientais, de representatividade, de instituições, de valores, crenças, educacionais, etc.) se desdobram como um castelo de cartas a desmoronar, em que o mundo anuncia seu fim, é possível pensar que, como sugerem Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014, p. 159), “falar no *fim* do mundo é falar na necessidade de imaginar, antes que um *novo mundo* em lugar deste nosso mundo presente, um *novo povo*; o povo que falta: Um povo que creia no mundo que ele deverá criar com o que de mundo nós deixamos a ele”. Que mundo estamos deixando para que possa ser criado por *um novo povo*, como sugerem Danowski e Viveiros de Castro (2014), ou pelas *novas gerações*, como refere Hannah Arendt (2016)? Essa é uma pergunta que permeou o estudo que realizei nos últimos 4 anos e que toma visibilidade neste momento.

Concluo, defendendo a tese de que ocorre um deslocamento do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante na aula em época de práticas pedagógicas inovadoras, cujos efeitos de subjetivação concorrem para a dispersão, a fragmentação, a pouca reflexão sobre a vida e sobre a morte, em que a preocupação com a formação moral das crianças e jovens cede espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades, em que o empreendedorismo e o empresariamento de si tomam magnitude. Caberia perguntar se estamos sendo responsáveis o suficiente com nossas crianças e jovens ao imprimir-lhes marcas de um mundo pautado pela aceleração, pela fragmentação, pelo individualismo, por fáceis opiniões, pelo excesso? Não seria já momento de perguntarmos-nos sobre *o que pode uma aula?* De suspendermos a velocidade que nos acompanha diuturnamente e nos faz não ter tempo para sequer pensar sobre a vida? De fazermos uma leitura ruminada, sem pressa e sem ter que emitir parecer sobre o conteúdo ou a intenção do autor? De escrever com a calma e a atenção que a escrita exige, voltando tantas vezes quantas forem necessárias, até que tenhamos conseguido estabelecer com ela “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”? (DELEUZE, 1997, p. 11). De fazermos mais perguntas sem ter que respondê-las todas? De voltar

nossa atenção às novas gerações que habitam o espaço áulico equipando-as para que elas possam  
*pensar novos mundos possíveis?*

**REFERÊNCIAS PRIMÁRIAS**

AGOSTINHO, Santo, Bispo de Hipona. *Contra os acadêmicos, A ordem, A grandeza da alma, O mestre*. Tradução de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2008.

AQUINO, Tomás de. O modo de estudar. Tradução: Luiz Jean Lauand. In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. EDF-FEUSP, v. II, n. 3, 1994. p. 7-13.

AQUINO, São Tomás de. *De Magistro: Sobre o mestre. Questões Discutidas sobre a Verdade, XI*. Tradução e notas de Maurílio J. O. Camello. São Paulo: Centro Universitário Salesiano, 2000.

BASÍLIO DE CESAREIA. Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito das letras gregas. Tradução de Bruno Salviano Gripp. *Rónai: Revista de estudos clássicos e tradutórios*. 2019 v. 7, n. 2, p. 69-91. UFJF: Juiz de Fora. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/25969/19901>>. Acesso em 12 mar. 2020.

CLEMENTE DE ALEJANDRIA. *El Pedagogo*. Madrid: Graedo, 1998.

CLEMENTE DE ALEXANDRIA. *O Pedagogo*. Tradução de Iara Faria e José Eduardo Câmara de Barros Carneiro. Campinas, São Paulo: Ecclesiae, 2014.

COMÊNIO. *Didáctica Magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de (Orgs.). *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

FRANCA, PE. Leonel Franca S.J. *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Campinas, São Paulo

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HERBART, Johan. *Pedagogia Geral*. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. São Paulo: Unimep, 1999.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PLUTARCO. *Obras Morais: da Educação das Crianças*. Tradução do grego, introdução e notas de Joaquim Pinheiro. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Universidade de Coimbra, 2008.



QUINTILIANO. *Instituição Oratória*. Tradução de Bruno Fregbi Bassetto. São Paulo: Editora da Unicamp, 2016.

SÃO BENTO. *Regra de São Bento*. Tradução de Dom João Evangelista Enout, OSB. Rio de Janeiro: Edições Lumen Christ, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, Difusão Editorial S. A., 1979.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões; De magistro*. 2.ed. 2. ed. — São Paulo: Abril Cultural, 1980. Original de 389.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo; João Beato e Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Covilhã, PT: Universidade da Beira Interior, 2008.

SÃO VÍTOR, Hugo. *Didascalicon: da arte de ler*. Introdução e tradução de Antonio Marchionni. - 2. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2007. Original de 1127

SÉNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Tradução de José António Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Tecnologia do Ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Marcio Vieira de (Org.). *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Vol. 2: Perspectivas e reflexões sobre a inovação na educação. Florianópolis: Perse, 2017.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SOUZA, Márcio Vieira de (orgs.). *Educação fora da caixa: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação*, vol. 3: Sistematizações, experiências e práticas sobre a inovação na educação. Florianópolis: Perse, 2017a.

## REFERÊNCIAS SECUNDÁRIAS

AGOSTINHO DE HIPONA. *A cidade de Deus*. Tradução, prefácio, nota biográfica e transcrições de J. Dias Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. Original de 426.

ALMEIDA, Ivan Antônio de. O cristianismo vivo em Clemente de Alexandria. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/30-snh25?start=20>. Acesso em 22 fev. 2021.

ALMEIDA, Néri de Barros. A Idade Média entre o “poder público” e a “centralização política” itinerários de uma construção historiográfica. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 26, n. 43, p. 49-70, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752010000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ALVES, Maria Leila. Considerações sobre a influência de Skinner na educação brasileira. In: SMITH, Louis M.; ALVES, Maria Leila (org.). *Burrhus Skinner*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AMARAL, A. G. Q. R. do . Jacques Rancière: escola, produção, igualdade. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 669–686, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656449>. Acesso em: 21 fev. 2021.

ANCINE. Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual, Utilizados pela ANCINE. Versão 1.32, 28 de março de 2008. Disponível em: [www.ancine.gov.br/media/Termos\\_Tecnicos\\_Cinema\\_Audiovisual\\_28032008.pdf](http://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_28032008.pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa* v.41 n.143 ago. 2011 p. 456-484. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/da-contranormatividade-do-cotidiano-escolar-problematizando-discursos-sobre-a-indisciplina-discente>. Acesso em: 06 ago. 2017.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.3, p. 641-656, set./dez. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a13v37n3.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

AQUINO, Julio Groppa. *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *ETD- Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.19 n.4 p. 669-690, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AULETE, Caldas. *Dicionário escolar da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26465008\\_Reformar\\_escolasreformar\\_professores\\_e\\_os\\_terrores\\_da\\_performatividade](https://www.researchgate.net/publication/26465008_Reformar_escolasreformar_professores_e_os_terrores_da_performatividade). Acesso em: 17 jan. 2017.

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 144-155, 27 jun. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12886>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BARROS, José D'Assunção. A Escolástica em seu Contexto Histórico. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 231-239, dez. 2012. ISSN 1983-7828. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2348>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. In: BARTHES, Roland *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. São Paulo, Jorge Zahar Editor Ltda. 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. O colecionador. In: \_\_\_\_\_. *Passagens*. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução Paulo Neves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. *O pensamento e o movente*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERMÚDEZ, Ana Carla Bermúdez; CRUZ, Bruna Souza. Por que a educação brasileira vai mal em ranking internacional? UOL, São Paulo. 7 dez. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/12/07/por-que-o-brasil-vai-mal-em-avaliacao-do-pisa-especialistas-respondem.htm>. Acesso em 25 mai. 2017.

BIESTA, Gert. O déficit democrático de Dewey: educação e democracia revisitadas. *Espaço Pedagógico*, 1v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 22-43, jan./abr. 2018. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em 2 jan. 2020.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto: Educação jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768)*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007. (organizado por Amarílio Ferreira Jr.). Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8362>. Acesso em: 01 jan. 2019.

BOLETA, Umbelina Scandolaro. Hugo de São Vítor e suas Contribuições para a Educação do Século XII. In: VII Jornada e Estudos Antigos e Medievais e VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do Paraná e Santa Catarina, 2008, Maringá. VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e VI Ciclo de Estudos Antigos e Medievais do Paraná e Santa Catarina. Maringá: UEM, 2008. v. 1. p. 31-75. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/comunicacoes.html>. Acesso em 18 fev. 2021.

BOTO, C. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 207-225, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28227>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 751, de 21 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1760/portaria-mec-n-751>. Acesso em 6 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1154, de 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/documentos>. Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Mapa da Inovação e da Criatividade*. [S.I.], 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em 1 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. *Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida: recomendações e estratégias*. [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde Secretaria de Ciência Tecnologia e Insumos Estratégicos Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: [http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/medicamentos\\_medicalizacao\\_recomendacoes\\_estrategia\\_1ed.pdf](http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/medicamentos_medicalizacao_recomendacoes_estrategia_1ed.pdf). Acesso em 2 jan. 2021.

BRITO, Armando Assis de Sousa e. Os Materiais na História da Escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais). *Ciência & Tecnologia dos Materiais*, Lisboa, v. 17, n. 3-4, p. 122-140, dez. 2005. Disponível em: <http://www.spmateriais.pt>. Acesso em 28 jan. 2021.

BRITO, Armando Assis de Sousa e. Os Materiais na História da Escrita (das placas de argila da Suméria às pastilhas de silício dos processadores actuais). *Ciência & Tecnologia dos Materiais*, Lisboa, v. 22, n. 1-2, p. 102-112, jun. 2010. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-83122010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-83122010000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 28 jan. 2021.

BROCCHIERI, MariaTeresa Fumagalli Beonio. O intelectual. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *O homem medieval*. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1989. p. 125-144.

BROWN, Peter. Antiguidade tardia. In: VEYNE, Paul (org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 213-284.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Lamário e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABRAL, Maria do Carmo Carvalho. *Encontros que nos movem: A leitura como experiência inventiva*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2006. 161 f. Disponível em: [https://minerva.ufrj.br/F/3XGXMFKF6APNBNHKGTCQKSTL8UGGBEGN2Q3J9929XGSKH3VJQA-17370?func=service-media-exec&doc\\_library=UFR01&doc\\_number=000656512&media\\_index=00001&func\\_code=WEB-BRIEF](https://minerva.ufrj.br/F/3XGXMFKF6APNBNHKGTCQKSTL8UGGBEGN2Q3J9929XGSKH3VJQA-17370?func=service-media-exec&doc_library=UFR01&doc_number=000656512&media_index=00001&func_code=WEB-BRIEF). Acesso em 14 jul. 2020.

CALDAS, Marcos José de Araújo. Vida e morte no cristianismo primitivo. *Aquinate*, n. 2, 2006. P. 143-160. Disponível em: <http://www.aquinate.com.br/edicoes/v-2-n-2-2006janjun/>. Acesso em 28 fev. 2020.

CALIMAN, Luciana Vieira. (2006). *A Biologia Moral da Atenção: A Constituição do Sujeito (Des)Atento*. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em saúde coletiva, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 173pp. Disponível em: [http://www.bdttd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4445](http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4445). Acesso em: 25 abr. 2018.

CALIMAN, Luciana. Os valores da atenção e a atenção como valor. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 8, n. 3, p. 632-645, 2º semestre de 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/10551>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMELLO, Maurílio J. O. Introdução. In: AQUINO, São Tomás de. *De Magistro: Sobre o mestre (Questões Discutidas sobre a Verdade, XI)*. Tradução e notas de Maurílio J. O. Camello. São Paulo: Centro Universitário Salesiano; U. E. Lorena, 2000. p. 6-23

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espaço no currículo escolar, Porto Alegre - RS 2017. 314 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: [www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/.../6278/.../Maria+Alice+Gouvêa+Campesato\\_.p.](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/.../6278/.../Maria+Alice+Gouvêa+Campesato_.p.) Acesso em: 11 jan. 2019.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina. Escrita, leitura e o tempo da atenção. In: RODRIGUES, Allan de Carvalho; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 303-316.

CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a Internet está fazendo com nossos cérebros*. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARRETO, Carlos F. Clamote. A voz ou a plenitude do texto: performance oral, práticas de leitura e identidades literárias no Ocidente medieval. *Medievalista online* n. 19, jun. 2016. IEM - Instituto de Estudos Medievais. p. 1-36. Disponível em: [www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista](http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista). Acesso em: 27 ago. 2018.

CARVALHO, Jeferson Luís Marinho de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Almanaque da Parnaíba: subsídios para a história da educação através da publicidade de instituições de ensino - (1924 a 1982). In: FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). *Pesquisa & Educação: História, Formação e Gestão Educacional*. Piauí: EDUFPI, 2016. p. 115-134. Disponível em: [leg.ufpi.br/subsiteFiles/.../LIVRO%20PESQUISA%20e%20EDUCAÇÃO\\_EBOOK\(1\).p....](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/.../LIVRO%20PESQUISA%20e%20EDUCAÇÃO_EBOOK(1).p....) Acesso em: 07 dez. 2018.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 2. ed.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.) *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, R. *Formas e sentido – Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*, v. 24, n. 69, p. 6-30, 1 jan. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em 18 set. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CIRINO, Oscar Antônio de Almeida. *Sujeição e subjetivação: a genealogia do sujeito em Michel Foucault*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais Departamento de Filosofia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. MG, 1989, 160 f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-9PNK75>. Acesso em: 19 ago. 2018.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: COHEN, Jeffrey Jerome. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. *Didaticário de criação*. Aula Cheia. Escreleituras, caderno de notas 3. Porto Alegre: UFRGS, 2012, p. 23-27. Disponível em: [https://www.academia.edu/31832207/DIDATIC%C3%81RIO\\_DE\\_CRIA%C3%87%C3%83O\\_AULA\\_CHEIA](https://www.academia.edu/31832207/DIDATIC%C3%81RIO_DE_CRIA%C3%87%C3%83O_AULA_CHEIA). Acesso em: 20 jul. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. A-Traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e217851, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100416&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100416&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 nov. 2020.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. *História da Educação - RHE* v. 16 n. 36 Jan/abr. 2012 p. 77-96. disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/26205/pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019.

CRARY, Jonathan. *Suspensões da percepção: atenção, espetáculo e cultura moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DALBOSCO, Claudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, ago. 2012.

DALBOSCO, Claudio Almir. Teoria da instrução como cultivo social do espírito humano: papel formativo do interesse e da disciplina em John Dewey. *Espaço pedagógico*, v. 25, n. 1, Passo Fundo, p. 44-64, jan./abr. 2018. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em 22 fev. 2021.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Condição Infantil e Autoridade Amorosa em Johann Friedrich Herbart. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1131-1146, set. 2018a. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000301131&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301131&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 ago. 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir. Condição humana e educabilidade: um problema nuclear das teorias educacionais clássicas. *Revista Brasileira da História da Educação*, Maringá, v. 18, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942018000100211&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100211&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 fev. 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir; ROSSETTO, Miguel da Silva. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 68-83, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 17 out. 2020.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. “Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36536/000818029.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE BONI, Luis Alberto. Estudos sobre Tomás de Aquino. [recurso eletrônico] Pelotas: NEPFIL Online, 2018. Disponível em: <http://nepfil.ufpel.edu.br>. Acesso em 22 fev. 2020.

DEINA, Wanderley José. A crise na Educação, 60 anos depois: apontamentos sobre a crise educacional moderna no quadro teórico da A condição humana, de Hanna Arendt. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, 2018, p. 1-29. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/?artigo=artigo-a-crise-na-educacao-60-anos-depois-apontamentos-sobre-a-crise-educacional-moderna-no-quadro-teorico-de-a-condicao-humana-de-hannah-arendt>. Acesso em: 13 out. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, Gilles (2003) *Proust e os signos*. Tradução de Antonio Piquet e Roberto

Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. Ele foi meu mestre. Tradução de Francisca Maria Cabrera. In: \_\_\_\_\_. *A ilha deserta e outros textos*. ORLANDI, Luiz B.L (org.). São Paulo: Editora Iluminuras, 2005. p. 107-110.

DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault: as formações históricas*. Tradução de Cláudio Medeiros e Mario A. Marino. São Paulo: n-1 edições e editora filosófica Politeia, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.5. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, C. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. 1994. [Transcrição integral, para fins exclusivamente didáticos. 1988 (Vídeo), 1994 (transcrição). Disponível em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em 20 fev. 2021.

DELORS, Jacques (Coord.). *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Psicologia & Sociedade*; 19 (1): 99-106, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3093/309326394014/>. Acesso em 25 abr. 2018.

DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 47/4 – 10 de nov. 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/202027>. Acesso em: 05 mai. 2018.

DIAS, Geraldo José Amadeu Coelho. *Quando os Monges eram uma Civilização...* Beneditinos: Espírito, Alma e Corpo. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

DIAS, Paula Cristina Barata. *A regvla como género literário específico da literatura monástica*. Coimbra: Hvmnitas, 1998.

DÍAZ; Andrea; GALLO, Silvio. Filosofia da Educação, Exercícios Espirituais e Arte de Existência. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 20, n. 2, p. 95-114, jul. 2015 / out. 2015.

DIEL, Paulo Fernando. As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. *Educação Unisinos*, 21(3):405-414, setembro/dezembro 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.14>. Acesso em: 15 jul. 2018.



DINUCCI, Aldo; JULIEN, Alfredo. *A quem se destina e para que serve o "Encheiridion" de "Epicteto".* EPICETETO. *Encheiridion de Epicteto*. Tradução do grego, introdução e comentário de Aldo Dinucci e Alfredo Julien. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

DUBY, Georges. *As três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo*. Tradução de Maria Helena Costa Dias. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ECCLESIASTES. *Bíblia de Jerusalém*. Livros poéticos e sapienciais. 1 edição, 13 reimpressão. São Paulo: Paulus, 2019.

EHRENBERG, Alain. O sujeito cerebral. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 187-2013, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652009000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652009000100013). Acesso em: 24 mai. 2018.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. v. 1. Tradução de Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. p. 7-76. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EPICETETO. *Encheiridion de Epicteto*. Tradução do grego, introdução e comentário de Aldo Dinucci e Alfredo Julien. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)*. Tradução de Álvaro Lorencini e Enzo del Carratore. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ESCOLANO, Agustín. O espaço-escola no currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; \_\_\_\_\_. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 47-58.

FAITANIN, Paulo. A vocação ontológica à sabedoria em São Tomás de Aquino. Niterói: *Aquinate*, v. 1, n. 1, mai./dez. 2005, p. 1-8. Disponível em: <http://www.aquinate.com.br/edicoes/v-1-n-1-2005jandez/>. Acesso em 28 fev. 2020.

FAITANIN, Paulo. A metodologia de São Tomás de Aquino. *AQUINATE*, nº 4, (2007), 122-135. Disponível em: <http://www.aquinate.com.br/edicoes/v-3-n-4-2007janjun/>. Acesso em 28 fev. 2020.

FELICE, Massimo di. Redes digitais e significados da crise do Ocidente. *PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM*, v. 1, n. 1, p. 125-142, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/14>. Acesso em: 9 jan. 2020.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés. Los colores y la triple articulación textual en los códices de Alfonso X el Sabio. DIAS, Isabel de Barros; CARRETO, Carlos F. Clamote. (Orgs.) *CORES. Actas do VII Colóquio da Seção Portuguesa da Associação Hispânica de Literatura Medieval*.

UNIVERSIDADE ABERTA. Lisboa, Novembro de 2010. p. 37-46. Disponível em: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/ifo/.../26\\_cl.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/ifo/.../26_cl.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; SA, Jaciara Carvalho de. Recursos educacionais abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 738-755, set. 2018. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000300738&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300738&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 jan. 2021.

FERREIRA, Letícia Schneider. *Entre Eva e Maria: a construção do feminino e as representações do pecado da luxúria no 'Livro das Confissões de Martin Perez'*. Tese de Doutorado em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Programa de Pós-graduação em História. Porto Alegre, 2012. 333 f. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10183/56574>. Acesso em 27 mar. 2020.

FERREIRA Jr., Amarílio. *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494176..)

[/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494176..](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494176..) Acesso em: 01 jan. 2019.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides Jaime; ZITKOSKI (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FLUSSER, Vilém. *A escrita: há futuro para a escrita?* Tradução de Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.

FONSECA, Marcelo Jacques et al. Tendências sobre as comunidades virtuais da perspectiva dos *prosumers*. *RAE-eletrônica*, v. 7, n. 2, Art. 24, jul./dez. 2008. Disponível em:

<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=5368&Secao=ARTIGO&Volume=7&Numero=2&Ano=2008>. Acesso em 9 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). Tradução de António Fernando Cascais. *Revista de Comunicação e linguagem*. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail, 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal, 2003. 15ª ed.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias de si*. Tradução de Andre Degenszajn. Verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol. São Paulo: PUC. n 6, 2004a. p. 321-360. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em 05 mar. 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade IV: as confissões da carne*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2019.
- FRANCK, Georg. The scientific economy of attention: A novel approach to the collective rationality of Science. *Scientometrics*, Vol. 55, No. 1 (2002) 3–26. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016059402618>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- FRANGIOTTI, Roque. Apresentação. Basílio De Cesareia. Paulus Editora, 1999. Coleção Patrística.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas da seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. III: século XX*. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 165-181
- FREIRE, Paulo. Escola primária para o Brasil. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005. Publicada originalmente na *RBEP* v.35, n. 82, p. 15-33, abr./jun. 1961. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/851/0>. Acesso em 03 jan. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Alexandre Simão de. No meio da ontologia havia um vírus: notas acerca de uma abertura cosmopolítica em tempos de pandemia. *Voluntas, Santa Maria*, v. 11, e6, p. 1-8, jul, 2020 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43631>

FREITAS, Manuel Barbosa da Costa. Introdução. In: SANTO AGOSTINHO. Confissões, Livros VII, X e XI. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. p. 7-15

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação & Sociedade*, vol. 26, núm. 93, septiembre-diciembre, 2005, pp. 1257-1272 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313713009.pdf>. Acesso em 12 dez. 2020.

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade. UFRGS, Porto Alegre*. 34(2):171-186 mai/ago 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em 3 out. 2020.

GADOTTI, Moacir. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico. *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502013000200011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 06 dez. 2020.

GALLO, Sílvio. *Delenze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, SC, 2012. p. 1-10. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/265516018/Galo-Silvio-as-Multiplas-Dimensoes-Do-Aprender>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GARCIA, Silas Sampaio; AQUINO, Julio Groppa. Uma Palavra Detestável: do encontro entre literatura, escrita e educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e93433, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362020000100208&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000100208&lng=en&nrm=iso). Acesso em 11 jul. 2020.

GÊNESIS. Pentateuco. *Bíblia de Jerusalém*. 1 edição, 13 reimpressão. São Paulo: Paulus, 2019.

GIANNOTTI, José Arthur. Comte (1798-1857): vida e obra. In: COMTE, Auguste, 1798-1857. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GIDDENS, Antony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria

narrativa infantil. *Childhood & philosophy*: Revista do Núcleo de Estudos de Filosofias Infâncias (NEFI/UERJ) e do *International Council for Philosophical Inquiry with Children* (ICPIC). Vol. 14, n. 29, 2018. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p. 73-96

GOMES, Joaquim Ferreira. O 'Modus Parisiensis' Como Matriz Da Pedagogia Dos Jesuítas. *Revista Portuguesa De Filosofia*, vol. 50, no. 1/3, 1994, p. 179–196. Disponível em: [www.jstor.org/stable/40337081](http://www.jstor.org/stable/40337081). Acesso em: 7 set. 2018.

GOMES, M. Pereira. 'Ratio Studiorum' Dos Jesuítas: Carisma, Inovação, Actualidade. *Revista Portuguesa De Filosofia*, vol. 55, no. 3, 1999, pp. 219–227. Disponível em: [www.jstor.org/stable/40337389](http://www.jstor.org/stable/40337389). Acesso em: 7 set. 2018.

GONÇALVES, Daniel Infante Ferreira. Pesquisas de Marketing pela internet: as percepções sob a ótica dos entrevistados. In: RAM – *Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 7, nov./dez. 2008. p. 71-88. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195415439004>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GOUSSINSKY, Eugênio. Brasil é o país com mais alunos na escola, mas péssima qualidade no ensino, segundo ranking norte-americano. R7, 15 mar. 2016. Disponível em: <http://noticias.r7.com/educacao/brasil-e-o-pais-com-mais-alunos-na-escola-mas-pessima-qualidade-no-ensino-segundo-ranking-norte-americano-15032016>. Acesso em: 20 mai. 2017.

GRAHL, João Arthur Pugsley. Retórica em Port-Royal. *Estudos Lingüísticos XXXVI*, n. 3, dez. 2007. p. 342-347. Disponível em: [www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos.../115.PDF](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos.../115.PDF). Acesso em: 01 jan. 2019.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; KLAUS, Viviane. Entre Tradição e Inovação: percursos da história da educação de uma instituição jesuíta (Unisinos - 1953-2016). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. especial, p. 1485-1506, dez. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311565302\\_Entre\\_Tradicao\\_e\\_Inovacao\\_percursos\\_da\\_historia\\_da\\_educacao\\_de\\_uma\\_instituicao\\_jesuista\\_Unisinos\\_-\\_1953-2016](https://www.researchgate.net/publication/311565302_Entre_Tradicao_e_Inovacao_percursos_da_historia_da_educacao_de_uma_instituicao_jesuista_Unisinos_-_1953-2016). Acesso em: 15 nov. 2018.

GRIMAL, Pierre. *A Mitologia Grega*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GRIPP, Bruno Salviano. Tradução do *Discurso aos jovens, sobre como tirar proveito das letras gregas* de Basílio de Cesareia. UFJF, Juiz de Fora: Rónai: Revista de estudos clássicos e tradutórios. v. 7, n. 2, p. 69-91, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/25969>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In.: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-672.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 3. ed. p. 127-138.

GUATTARI, Félix. O comunismo da imanência. Entrevista de Félix Guattari a Toni Negri. In: *Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto*. São Paulo: Editora HUCITEC EDUC, 2003. p. 15-22. Disponível em:

<https://cadernosdesubjetividade.wordpress.com/category/cadernos-download/>. Acesso em: 2 jun. 2018.

GUREVICH, Aron Ja. O mercador. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *O homem medieval*. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1989. P. 165-192.

HADOT, Pierre. *¿Qué es la Filosofía antigua?* Traducción de Eliane Cazenave Tapie Isoard. México: Fondo de cultura económica, 1998. Primera edición en español, 1998. Primera edición en francés, 1995.

HADOT, Pierre. Reflexões sobre a noção de “cultura de si”. Tradução de Cassiana Lopes Stephan e Luciane Boganika. *Revista Filosófica de Coimbra*, vol. 26, n. 51, mar. 2017, p. 183-204. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/handle/10316.2/42152>. Acesso em 21 fev. 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HATFIELD, Gary. Attention in Early Scientific Psychology. *IRCS Technical Reports Series*. 144.1995. Disponível em: [http://repository.upenn.edu/ircs\\_reports/144\\_p.1-35](http://repository.upenn.edu/ircs_reports/144_p.1-35)>. Acesso em: 6 jun. 2018.

HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1996.

HERMANN, Nadja. Formação em outra perspectiva. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Peloso (org.) *Biopolítica, arte de viver e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico: 1960*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=768&view=detalhes>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

ILLICH, Ivan. *En el viñedo del texto*. Etología de la lectura: un comentario al “Didascalicon” de Hugo de San Víctor. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición en español, 2002.

IZAGUIRRI MARÇAL, Katiuska. *Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. RS, 2012, 110 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7032>. Acesso em: 03 jan. 2018.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. Adaptação para a edição brasileira de Mônica Stahel. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JOHN OF SALISBURY. *Metalogicon: a twelfth-century defense of the verbal and logical arts of the Trivium*. Book I, chapter 11. Translated by Daniel D. Mc Garry. California: University of California Press, 1955. Original de 1159.



KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3](http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3)>. Acesso em: 21 abr. 2018.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005 1273 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 fev. 2021.

KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682007000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682007000100005). Acesso em: 22 mai. 2018.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da (orgs). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KENNY, Anthony. *História Concisa da Filosofia Ocidental*. Tradução de Desidério Murcho et al. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

KENNY, Anthony Kenny; PINBORG, Jan. Literatura filosófica medieval. *Scintilla*, Curitiba, vol. 12, n. 2, p. 99-145, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://scintilla.fae.emnuvens.com.br/scintilla/article/viewFile/17/15>. Acesso em: 17 jul. 2018.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 665 - 687, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p665/31259>. Acesso em: 15 dez. 2018.

KLAUS, Viviane. *Gestão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27895>. Acesso em: 21 fev. 2021.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. *Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia*. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, Dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2015000200216&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2015000200216&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 mai., 2020.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. *ETD- Educação Temática Digital* Campinas, SP v.19 n.4 p. 590-606 out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>. Acesso em: 23 fev. 2021.

- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KURY, Mario da Gama. *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2009.
- LANGWORTHY, Maria; SCHEAR, Linda; MEANS, Barbara. A terceira alavanca: a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem inovadora para apoiar a mudança educacional em nível de sistema. p. 105-124. In: *Centro de Pesquisa e Inovação Educacional*, OCDE. Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica, 2010.
- LANZIERI JÚNIOR, Carlile. A mão que açoita é a do mestre que ama e ensina: os castigos físicos na educação monástica medieval através de fontes originais. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza, 2009.
- LANZIERI JÚNIOR, Carlile. A ordem nas escolas do silêncio: Anselmo de Laon (c.1050-1117) descrito pela pena monástica de Guiberto de Nogent (c.1055-c.1125). Barcelona: *Roda da Fortuna: Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo*. v. 1, n. 1, p. 183-200, 2012. Disponível em: <https://www.revistarodadafortuna.com/2012-1>. Acesso em 25 fev. 2020.
- LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Sob os olhos dos homens de pedra: a importância do método na educação medieval a partir dos escritos de João de Salisbury. CORTIJO, Vicent MARTINES & Vicent ESCARTÍ (orgs.). *Mirabilia / MedTrans 1 (2015/1)* New Approaches in the Research on the Crown of Aragon. Jan-Jun 2015 p. 274-296. Disponível em: <https://www.revistamirabilia.com/sites/default/files/medtrans/pdfs/01-11.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, 28, 2, p. 101-115, Porto Alegre, UFRGS, jul./dez 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 27 out. 2019.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Abecedário com Jorge Larrosa Bondía*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&feature=youtu.be>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- LATOUR, Bruno. Um Prometeu cauteloso?: alguns passos rumo a uma filosofia do design (com especial atenção a Peter Sloterdijk). *Agitprop: revista brasileira de design*, São Paulo, v. 6, n. 58, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://filosofiadodesign.com/wp-content/uploads/2014/10/Prometeu-cauteloso.pdf>. Acesso em 22 fev. 2021.
- LAUAND, Luiz Jean. Estudo introdutório. AQUINO, Tomás de. O modo de estudar. Tradução: Luiz Jean Lauand. In: *Cadernos de História e Filosofia da Educação*. EDF-FEUSP, v. II, n. 3, 1994. p. 7-13.
- LAVALL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2003.



- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LE GOFF, Jacques (Org.). *O homem medieval*. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1989.
- LE GOFF. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Tradução de Monica Stahel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LETENSKI, Irineu. A cultura cristã e a cultura pagã na perspectiva de Basílio Magno. *Basiliade – Revista de Filosofia, Curitiba*, v. 1, n. 1, p. 53-67, jun. 2019. Disponível em: <https://fasbam.edu.br/pesquisa/periodicos/index.php/basiliade/issue/view/1/N.1>. Acesso em 21 fev. 2021.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Tradução de Beatriz Perrone-Moises. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)* v. 11 n.1 jan./jun. 2007. p. 139-163. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a16.pdf). Acesso em: 16 nov. 2018.
- LIMA, Homero Luís Alves de. *Do corpo-máquina ao corpo-informação: o pós-humano como horizonte biotecnológico*. Curitiba: Honoris Causa, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anoar Aiex. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. Original de 1690.
- LOES, João. O maior problema da Educação do Brasil. *Isto é*, ed. 2474. 27 set. 2013. Disponível em: [http://istoe.com.br/326686\\_O+MAIOR+PROBLEMA+DA+EDUCACAO+DO+BRASIL/](http://istoe.com.br/326686_O+MAIOR+PROBLEMA+DA+EDUCACAO+DO+BRASIL/). Acesso em: 25 mai. 2017.
- LOPES, Maura Corcini. Para pensar a experiência escolar e pedagógica In: LOUREIRO, Carine Bueira; \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 22-30.
- LÓPEZ, Valério Maximiliano. *A voz inaudita: notas para uma filosofia-poética da educação*. Tese (Doutorado). 174 f. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_f5602c3ac61b54334c789357cb2bb645](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_f5602c3ac61b54334c789357cb2bb645). Acesso em: 11 nov. 2018.

LÓPEZ, Maximilano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 141-158, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2915>. Acesso em 15 nov. 2018.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

MAAS, Wilma Patricia Marzari Dinardo. Robinson Crusoe: o único livro de Emílio. *Itinerários*, Araraquara, n. 17, 2001. p. 201-210. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3460>. Acesso em 21 fev. 2021.

MACEDO, José Rivair. Disciplina do silêncio e comunicação gestual: os signa loquendi de Alcobaça. *SIGNUM: Revista da ABREM*, v. 5, p. 88-107, 2003. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/joserivair003.pdf>. Acesso em 21 fev. 2021.

MACEDO, José Rivair. Os Signa Loquendi do Mosteiro de Alcobaça. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 89-100, mai. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19304>. Acesso em 21 fev. 2021.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa*. Coleção Educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1992. 3 ed.

MARCHIONNI, Antonio. Introdução. In: SÃO VÍTOR, Hugo. *Didascálicon: da arte de ler*. Introdução e tradução de Antonio Marchionni. 2. ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2007. p. 7-8.

MARÉCHAUX, Pierre. Prefácio: Silêncio dos sábios e Música das esferas. In: PLUTARCO. *Como ouvir*. Prefácio e notas de Pierre Maréchaux. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. vi-xxxii.

MARIN-DÍAZ, Dora. Natureza infantil e governamentalidade liberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.104-120, Jan/Jun 2011. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/marin.pdf). Acesso em: 5 ago. 2018.

MARROU, Henri Irénée. *História da Educação na antiguidade*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*. 33(1): 35-48, jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6685>. Acesso em: 25 dez. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Nossas crianças não são nossas crianças: ou porque a escolar não é um ambiente de aprendizagem. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 23: abr. 2015, p. 282-297. Disponível em: [periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16150](http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/16150). Acesso em: 22 dez. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. The University as a Pedagogical Form: public study, responsibility, mondialisation. In: RAMAEKERS, Stefan; HODGSON, Naomi (ed.). *Past, Present, and Future possibilities for Philosophy and History of Education: finding space and time for researching*. Springer International Publishing, p. 47-62, 2018.

MELO, José Joaquim Pereira. Santo Agostinho e o problema da aprendizagem humana. *Imagens da Educação*, v. 5, n. 1, p. 82-94, 4 mar. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/23787>. Acesso em 8 nov. 2020.

MENDES, Augusto de Carvalho. Tu fust'la Verga, el tu fijo la flor: Gonzalo de Berceo e a infância medieval. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.11, n. 14, 1. sem. 2010. p. 79-103. Disponível em: <https://www.sumarios.org/revista/cadernos-de-historia-pucmg?page=3>. Acesso em: 4 jul. 2018.

MENDES, Marcela. A Educação do Século XXI e o novo papel do professor. *Jornal Gazeta do Povo online*. 12 de março de 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/especial-patrocinado/ler-e-pensar/a-educacao-do-seculo-xxi-e-o-novo-papel-do-professor-bjeqvh85366s8xsetq1ionzmd>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MENNUCCI, Sud. A crise brasileira na Educação. Séire de Conferências realizadas nos dias 26, 27 e 28 de junho de 1930. São Paulo: Oficinas Gráficas Irmãos Ferraz. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/sud-menucci/a-crise-brasileira-de-educacao.pdf/view>. Acesso em 21 mai. 2017.

MILLS, Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2017. *Política de Inovação Educação Conectada*. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman...educacao...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman...educacao...) Acesso em: 12 out. 2018.

MORAES, Antonio Luiz. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Canoas/RS: ULBRA/PPGEDU, 2008. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: [www.ulbra.br/upload/ca88dddd1db0e4f7928fcf83432a48ff.pdf](http://www.ulbra.br/upload/ca88dddd1db0e4f7928fcf83432a48ff.pdf). Acesso em: 7 jan. 2019.

MORAES, Antonio Luiz. VEIGA NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. Florianópolis: UFSC, 2008. p.1-18. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/.../Moraes-Veiga-Neto-Disciplina-Controle-Escola>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MOTA, Thiago. O Trágico e o Agón em Nietzsche. *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche*. 2. sem. 2008. vol. 1, n. 2, p.79-92. Disponível em: [tragica.org/artigos/02/06-thiago.pdf](http://tragica.org/artigos/02/06-thiago.pdf). Acesso em: 14 out. 2018.

- MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a filosofia e a educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- NARODOWSKY, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993, 231 f. Tese (Doutorado em Educação). -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000072112&fd=y>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. O governmento pedagógico : da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18256>. Acesso em: 23 mai. 2017.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. Crisis de gobierno? Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales 131-166. In: GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia *et al* (orgs.). *Filosofia, Educação, Formação*. I Jornada Internacional de Filosofia da Educação III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP. São Paulo: FEUSP, 2017.
- NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225/2192>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- NUNES, Clarice. A compreensão da sociedade e da educação brasileiras na obra de Anísio Teixeira. In: NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na antiguidade cristã: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- Ó, Jorge Manuel Ramos do. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). *Revista brasileira de história da educação* n° 12 jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38625>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- Ó, Jorge Manuel Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade* - Porto Alegre v. 34 n. 2, ago. 2009. p. 97-118. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8434>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. A “criança problema” e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In: Ó, Jorge Manuel Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Ciências da Educação, v. 7. 2009a.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. O vínculo pedagógico ao regime de classes: Discursos sobre as práticas e a formação de professores do ensino secundário em Portugal na primeira metade do século XX. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 11, 2010 p. 15-24. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/242461>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. Questionando o social: Governamentalidade, tecnologias do eu e a história da escola. *Análise Social*, 212, xlix (3.º), 2014. Lisboa. p. 738-741. Disponível em: [analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_212\\_f02a.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_212_f02a.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. As tecnologias de individualização do aluno sob o impacto do experimentalismo pedagógico (finais do XIX e meados do XX). In: MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina (Orgs.). *Diálogos com a educação: política, escola e escrita*. Caxias do Sul: EducS, 2014a. p. 13-46. Acesso em: 25 dez. 2018.

Ó, Jorge Manuel Ramos do. *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

OCDE. Manual de Oslo. *Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação*. 3. ed. Brasília: Finep, 2005. Disponível em: <https://www.finep.gov.br/images/apoio-e-financiamento/manualoslo.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

OECD (2016), *Trends Shaping Education 2016*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: [https://doi.org/10.1787/trends\\_edu-2016-en](https://doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en). Acesso em: 12 ago. 2018.

OLIVEIRA, Terezinha. A Escolástica como Filosofia e Método de Ensino na Universidade Medieval: uma reflexão sobre o Mestre Tomás de Aquino. Notandum 32 maio-ago 2013 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. p. 37-50.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

ORTEGA, Francisco. O corpo transparente: visualização médica e cultura popular no século XX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13 (Suplemento), p. 89-107, out., 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702006000500006>. Acesso em: 24 mai. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAVIANI, Jayme. Ética e aprendizagem em Platão. *HYPNOS*, São Paulo, número 27, 2º semestre 2011, p. 246-259. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/view/211>. Acesso em 22 jun. 2019.

PEDRO, Ana; MATOS, João Filipe. Competências dos professores para o século XXI: uma abordagem metodológica mista de investigação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.2, p.344-364 abr./jun. 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38834>. Acesso em 18 mar. 2019.

PEIXOTO, Katarina Ribeiro. A arte de pensar: método e subjetividade na Lógica de Port-Royal. *Unisinos Journal of Philosophy*, v. 18, n. 3, p. 155-166, dez. 2017. Disponível em: [revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/download/fsu.2017.183.../60746098](https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/download/fsu.2017.183.../60746098). Acesso em: 27 dez. 2018.

PELBART, Peter Paul. *A nau do tempo-rei: 7 Ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1993.

PELBART, Peter Paul. *Biopolítica*. São Paulo, *Sala Preta*, n.7, p. 57-65, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57320>. Acesso em 07 jun. 2017.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. Introdução. In: PLATÃO. *A República*. Tradução de \_\_\_\_\_. Lisboa: Gulbenkian, 2001.

PÉREZ VALIÑO, Amalia. La imagen como instrumento de poder eclesiástico: la iconografía de Eva y el Pecado Original. Roda da Fortuna. *Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medieval* 2017, Volume 6, Número 1-1 (Número Especial), pp. 73-89. Disponível em: [www.revistarodadafortuna.com](http://www.revistarodadafortuna.com). Acesso em 17 mar. 2020.

PETERSON, Amelia. The purpose of pedagogy. In: PETERSON, Amelia; . *et al.* (2018), “Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 172, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/.../understanding-innovative-pedag>. Acesso em: 27 dez. 2018.

PICHLER, Nadir Antonio. O ensino na obra De Magistro de Tomás de Aquino. *Thaumazein*, Revista eletrônica do curso de Filosofia. Universidade Franciscana. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/205>. Acesso em 17 out. 2020.

PINHEIRO, Joaquim. Introdução. In: PLUTARCO. *Da Educação das Crianças*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

PLATÃO. Diálogos: *Fedro, Cartas, O primeiro Alcibiades*. Tradução do grego de Carlos Alberto Nunes. 2. Ed. Belém, Pará: EDUFPA, 2007.

PLOTKIN, Mariano Ben; RUSSO, Jane. Culturas psi: psicanálise, subjetividade e política: carta dos editores convidados. *História, Ciência, Saúde*. Manguinhos. Rio de Janeiro, v. 24, supl., nov. 2017, p. 7-9. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-597020170009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-597020170009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 de outubro de 2018.



- POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. *Educação e Realidade*. 34(2): 73-96 mai/ago 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8309>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- POPKEWITZ, Thomas. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) . Acesso em: 20 ago 2017.
- PORCHEDDU, Alba. Zygmunt bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso). Acesso em 14 fev. 2021.
- PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; BEFFA, Márcia Josefina; GONSALES, Thais Pondaco. Análise de contingências em situação pedagógica. In: CARMO, João dos Santos; RIBEIRO, Maria Julia Ferreira Xavier (Orgs.). *Contribuições da análise do comportamento à prática educacional*. 1 ed. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2012.
- QUEVEDO, Francisco de. *Antología poética*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002.
- QUISSINI, Ágata Regiane. *As políticas de EJA na América Latina em diálogo com a educação popular e oposição ao referencial neoliberal: leituras entre Brasil e Argentina*. Joinville: UNIVILLE, 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação/Linha de Pesquisa Políticas e Práticas Educativas da Universidade da Região de Joinville (Univille). Disponível em: [https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/972563/Agata\\_Regiane\\_Quissini\\_1.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/972563/Agata_Regiane_Quissini_1.pdf). Acesso em 21 fev. 2021.
- RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. *Revista de Ciências Sociais* no. 24 Abril de 2006 - p. 27-57. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6600>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas de escrita*. Tradução de Raquel Ramelhete *et al.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Ed 34, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ROSA, Bruna Flor da. Movimento *Maker* na escola: (re)pensar o aprender fazendo. In: OUREIRO, Carine Bueira; CORCINI, Maura Lopes. (Orgs.). *Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 232-239.

- ROSA, Camilo. A relação filologia/linguística - trajetória, percalços, impasses e convergências. *Mneme - Revista de Humanidades*, v. 2, n. 04, 2001. s/p.  
Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/36>. Acesso em 14 out. 2018.
- ROSA, Teresa Maria Rodrigues da Fonseca. A matriz pedagógica jesuíta e a sistemática escolar moderna. *Hist. Educ.* (Online) Porto Alegre v. 21 n. 53 set./dez. 2017 p. 21-37. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/71138>. Acesso em 31 jan. 2021.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, p. 30-45, 1988.
- ROSSIAUD, Jacques. O cidadão e a vida na cidade. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *O homem medieval*. Tradução de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editora Presença, 1989. p. 99-124.
- ROUCHE, Michel. Alta Idade Média Ocidental. In: VEYNE, Paul (org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 403-532.
- SALES, Antonio Patativa de. *A filosofia/teologia moral de Santo Agostinho: dos antecedentes gregos à apropriação e interiorização do elemento cristão e sua recepção no Brasil colonial (1500-1808)*. São Leopoldo: EST/PPG, 2009. Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2009. 296 f. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=186966](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=186966). Acesso em: 21 fev. 2021.
- SANTO AGOSTINHO. *A cidade de Deus*. Tradução, prefácio, nota biográfica e transcrições de J. Dias Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. Original de 426.
- SANTOS, Anderson Marcos dos. *Política, aceleração, tecnoeconomia e patentes: devir tecnológico e futuro do humano*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2012. 261f. Disponível em: [repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280497/.../Santos\\_AndersonMarcosdos\\_D.p](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280497/.../Santos_AndersonMarcosdos_D.p). Acesso em: 27 ago. 2017.
- SANTOS, Cândido dos. *O jansenismo em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007. Disponível em: [ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4177.pdf](http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4177.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.
- SANTOS, Pedro Silva. Introdução. In: AGOSTINHO, Santo. *Contra os acadêmicos, A ordem, A grandeza da alma, O mestre*. Tradução de Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2008. P. 12-23. (Coleção Patrística; 24)
- SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 139-156, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642458>. Acesso em: 24 out. 2018.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>. Acesso em: 07 jan. 2018.



SARAVALI, Eliane Giachetto. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 5, n. 2, p. 23-41, 13 nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/759>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 2 jan. 2019.

SCHULER, Betina. Veredito: escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3599>>. Acesso em 27 mar. 2020.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In: SCHULER, Betina.; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). *Caderno de notas 6: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola*. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2014.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 40, p. 129-152, 20 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em 9 jan. 2021.

SCHULER, Betina. Ler e escrever como possibilidade de uma relação infantil com o tempo. *Revista História da Educação* (Online), 2019, v. 23: e89687. p. 1-33. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/89687>. Acesso em 27 set. 2020.

SCHULZ, Almiro. A visão de educação e de ensino em Kant. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 650-671, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5412>. Acesso em 21 fev. 2021.

SECRETARIADO NACIONAL DE LITURGIA DE PORTUGAL. Instrução Geral da Liturgia das Horas. Fátima, Portugal, 2020. Disponível em: <http://www.liturgia.pt/lh/>. Acesso em 20 abr. 2020.

SEGURADO E CAMPOS, José António. Introdução. In: SÉNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Tradução de \_\_\_\_\_. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SENNETT, Richard. *Carne e pedra: O corpo e a cidade na civilização ocidental*. 3. ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.

SENNETT, RICHARD. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Tradução de Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula; DIOGO, Lígia. Vitrines da intimidade na Internet: imagens para guardar ou para mostrar? *Estud. sociol.*, Araraquara, v.16, n.30, p.127-139, 2011.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel Vieira. A pós-verdade como acontecimento discursivo. *Linguagem em (Dis)curso* –Tubarão, v. 20, n. 2, p. 239-249, ago. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322020000200239&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322020000200239&lng=en&nrm=iso). Acesso em 13 dez. 2020.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SILVA, Carlos Henrique do Carmo - A ascese na espiritualidade de S. Bento de Núrcia: do valor rítmico da vida monástica segundo a "Regula". *Didaskalia*. Lisboa, v. 10, n. 2, 1980, p. 243-310. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/14191?mode=full>. Acesso em 15 abr. 2020.

SILVA, Divino José; VAZ, Alexandre Fernandez. A emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a Educação. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago. 2016, p. 211-230. Disponível em: [www.redalyc.org/pdf/5120/.../Abstract\\_512055734002\\_2.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/5120/.../Abstract_512055734002_2.pdf). Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, Gilvan Ventura da. Cultura escrita e comunicação oral no cristianismo antigo: as homilias como instrumentos de poder. *Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos*, [S. l.], n. 9, p. 212-233, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/romanitas/article/view/18488>. Acesso em: 19 set. 2020.

SILVA, João Carlos da. *O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008. Disponível em: [repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252042/1/Silva\\_JoaoCarlosda\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252042/1/Silva_JoaoCarlosda_D.pdf). Acesso em: 8 jan. 2019.

SILVA, Kelly Cristina; ALCANTARA, Kelly Cristina. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. *Revista da Faceba*. v. 29 n. 60 (2020): Psicanálise e Educação. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/10526>. Acesso em 20 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Como enfrentar a síndrome da folha em branco*. Porto Alegre, 2005, 9 f. (Texto digitado).

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, p.121-136, jul. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/simons-masschelein.pdf>. Acesso em 20 fev. 2021.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251>. Acesso em: 17 mai. 2017.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 229-240, abril 2003 229 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 jul. 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 abr. 2020.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Sob o silêncio da escola, a memória. *Revista Brasileira de História*, v. 17, n. 33, p. 280-292, 1997. Disponível em: <https://www.anpu.org>. Acesso em: 1 jan. 2021.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira. *Cadernos de História da Educação*, v. 10, n. 1, jun. 2011. p. 193-205. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13155/7517>. Acesso em: 1 jan. 2021.

STEINER, George. *Lições de mestres*. Tradução de Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2018.

STRAPASSON, Bruno Angelo; DITTRICH, Alexandre. O Conceito de “Prestar Atenção” para Skinner. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Out-Dez 2008, Vol. 24 n. 4, p. 519-526. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n4/16.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

STRECK, Danilo Romeu. Uma linguagem para a educação: notas sobre a recepção de Comenius no Brasil. *Pelotas: História da Educação*, v. 3, n. 6, jul./dez. 1999. p. 5-23. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30254>. Acesso em: 28 dez. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495473](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/495473). Acesso em: 01 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. John Dewey e Anísio Teixeira. In.: DEWEY, John: *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. Cia. Editora Nacional, 1976.

UNO, Kuniichi. Corpo-gênese ou tempo-catástrofe. In: *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 37-46, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade>. Acesso em: 9 mai. 2017.

VAL, Gisela Maria do; AQUINO, Julio Groppa. A ordem do discurso jornalístico sobre educação: uma análise das matérias da Folha de S. Paulo de 1996 a 2006.

*Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 93-120, mar. 2013. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-29-no-1-ano-2013/>. Acesso em: 01 jan. 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da República. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, p. 201-212, março/2000. Disponível em: [publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/660](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/660). Acesso em: 3 jan. 2019.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/.../Varela-Julia-Alvarez-Uria-Fernando-a-Maquinaria-Escolar>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

VASCONCELOS, Miguel Cabedo. Introdução. In.: São Basílio de Cesaréia: Aos jovens, sobre como tirar proveito da literatura. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender, In.: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 10., 2000, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Universidade de Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Ago. 2003. p. 5-15. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95245>. Acesso em: 5 mai. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, n. 7, set/dez 2008. p. 141-150. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/206955>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [34]: p. 83-94, setembro/dezembro 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1635>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. A arte de viver e educação escolar: caminhos, conexões,

- impasses. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 195-214.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. *X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo*, no dia 4 de setembro de 2012a, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18167750-Curriculo-um-desvio-a-direita-ou-delirios-avaliatorios.html>>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina: avaliação e perspectivas. Conferência de encerramento do IV CLAB (Coloquio Latinoamericano de Biopolítica) e II CIBE (Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación), 6 set. 2013, Bogotá, Colômbia. p. 1-14. Disponível em: <https://www.michelfoucault.com.br/files/IV%20CLAB%20-%20II%20CIBE%20-%20Encerr.%20Texto%20Final%20para%20LER%20-%206set13.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em 02 ago. 2020.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educ. Tem. Digital*, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>. Acesso em: 24 fev. 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Apresentação da Seção Temática - Por que Governamentalidade e Educação? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n. 2, p. 13-20, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9725>. Acesso em 22 mar. 2021.
- VEYNE, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* Ensaio sobre a imaginação constituinte. Tradução de Horácio González e Milton Meira Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação docente no Brasil: história, desafios atuais e futuros. *A formação de Professores na Sociedade do Conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.
- VIDAL, Fernando. O sujeito cerebral: um esboço histórico e conceitual. *Polis e Psique*, v. 1, n. 1, p. 169-190, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/25883>. Acesso em: 13 mai. 2018.



VILLAS-BÔAS, Marcos de Aguiar. Entrevista com Cláudia Costin: “A educação no Brasil não ensina a pensar”. *Carta Capital*, Vanguardas do conhecimento, 30 jan. 2017.

Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/claudia-costin-a-educacao-no-brasil-nao-ensina-a-pensar>. Acesso em: 20 mai. 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 1992, v. 35, p. 21 -74. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111318>. Acesso em 27 fev. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: SZTUTMAN, Renato (Org.). *Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Azougue, 2008. p. 130-161. (Encontros)

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WENDT, Cristiano Eduardo; DALBOSCO, Claudio Almir. Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 229-240, maio/ago. 2012.

WESTBROOK, Robert B. Ensaio. In: \_\_\_\_\_ et al. (orgs.). John Dewey. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

YATES, Frances Amelia. *A arte da memória*. Tradução de Flavia Bancher. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ZORZANELLI, Rafaela; ORTEGA, Francisco. Cultura somática, neurociências e subjetividade contemporânea. *Psicologia & Sociedade*, 23(n. spe.), 30-36, 2011. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000400005&script=sci...tng](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822011000400005&script=sci...tng). Acesso em: 12 jan. 2019.

## IMAGENS

ASAS DO DESEJO. In: GOOGLE IMAGENS. Google, 2017. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&biw=1684&bih=796&tbm=isch&sa=1&ei=nRHAWufIHsn6wgTUR6aABQ&q=asas+do+desejo&oq=asas+do+desejo&gs\\_l=psy-ab.3..014j0i24k116.23498.27228.0.27938.14.12.0.2.2.0.142.1412.0j12.12.0....0...1c..64.psy-ab..0.14.1422...0i67k1j0i5i30k1j0i8i30k1.0.UdNYBnpeo-s](https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&biw=1684&bih=796&tbm=isch&sa=1&ei=nRHAWufIHsn6wgTUR6aABQ&q=asas+do+desejo&oq=asas+do+desejo&gs_l=psy-ab.3..014j0i24k116.23498.27228.0.27938.14.12.0.2.2.0.142.1412.0j12.12.0....0...1c..64.psy-ab..0.14.1422...0i67k1j0i5i30k1j0i8i30k1.0.UdNYBnpeo-s). Acesso em: 17 mai. 2017.

CAVERNA DE LASCAUX. Fotografia de Cotton Coulson. Disponível em: <https://istoe.com.br/as-pinturas-mais-antigas-da-humanidade/>. Acesso em 20 fev. 2021.

HEFESTO. In: GOOGLE IMAGENS. Google, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=hefesto&tbm=...> Acesso em: 8 mar. 2018.

HOMEM VITRUVIANO. In: GOOGLE IMAGENS. Google, 2021. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=HOMEM+VITRUVIANO&source=lnms&tbm=isch&sa=...>

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Referências

[X&ved=2ahUKEwiH2sDp7orvAhVxHrkGHfH7Bp4Q\\_AUoAXoECBcQAw&biw=1536&bih=722](#). Acesso em: 27 fev. 2021.

## APÊNDICE A – DO QUE TEM SIDO PRODUZIDO SOBRE A TEMÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A composição de um projeto de pesquisa envolve uma série de procedimentos, dentre os quais, buscar pelo que tem sido produzido na temática sobre a qual se pretende investigar. O propósito desse movimento não é propor um ineditismo de pesquisa, ainda que algumas vezes isso possa acontecer, ou criar um tema novo, ainda não explorado, mas pensar de que maneira a pesquisa que se está propondo pode contribuir com a gama de outras que versam sobre o tema escolhido e como pode-se compor e conversar com o que já foi produzido. Dessa maneira, é importante ressaltar que aqui não há um esgotamento sobre as produções acadêmicas, mas um esforço que venha a auxiliar, tanto na composição desta pesquisa, como na proposição de uma investigação que, como dito anteriormente, possa contribuir para o campo em que se insere: neste caso, o da Educação.

Foram diversos os caminhos percorridos até a escrita que se materializa neste momento. Não pretendo descrevê-los em suas minúcias, pois demandaria tempo demasiado de leitura. Optei, então, por fazer um breve resumo daquilo que já havia sistematizado e escrito, apresentar em forma de tabelas e gráficos as sistematizações, para centrar-me naqueles trabalhos que, de alguma forma, dialogam com o que tenho a intenção de realizar. Utilizei, em tal empreendimento, as seguintes bases de dados: a do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Portal de Periódicos CAPES e a Biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Comecei tal exploração fazendo um curso online no Portal de Periódicos CAPES, com o intuito de aprender a utilizar da melhor maneira as ferramentas de busca. Iniciei, então, tal exploração, utilizando a combinação de dois descritores com o operador booleano “AND”, combinando aula AND genealogia, inovação e atenção (*aula AND genealogia; aula AND inovação; aula AND atenção*). No que se refere a *interesse e tempo*, não realizei tal averiguação, porém penso que talvez possa vir a fazê-lo no decorrer dos estudos.

### A genealogia e a aula

Após a leitura dos 15<sup>232</sup> trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações CAPES (11 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado) a partir dos descritores *aula AND genealogia*,

---

<sup>232</sup> Foram, no total, 16 trabalhos encontrados. Porém, um deles não consta nem mesmo no repositório da instituição em que foi realizado (PUC/RS): a dissertação de Barros (1999), intitulada “Genealogia do Cotidiano de Sala de Aula: Implicações sobre a Autonomia e a Ética na Educação”.



organizei-os em um quadro, que se encontra nos apêndices, contendo as seguintes informações: título e autor do trabalho; instituição e ano de defesa; resumo da tese ou dissertação. Essa organização visa facilitar o acesso para posterior consulta e análise.

Após as leituras dos resumos das pesquisas, percebi que nenhuma delas trata, especificamente, da mesma temática a que me proponho, mas que algumas exploram aspectos relacionados ao tema em questão, trazendo contribuições significativas para nos auxiliar a pensar acerca da *aula*. Além disso, poderão trazer subsídios importantes para minha investigação, pois busco ocupar-me do “já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. (PARAÍSO, 2014, p. 27). A partir dessa ideia, procuro estabelecer aproximações, pontos de ancoragem, lugares de encontro, para iniciar minha caminhada investigativa sobre a temática pensada. Para tal, faço um breve comentário sobre os dois trabalhos selecionados em específico.

A dissertação desenvolvida por Katuska Izaguirri Marçal (2012), *Filosofia na escola: a constituição da disciplina a partir das práticas docentes*, investiga “os discursos que perpassam a escola, a aula de filosofia e os sujeitos-professores de filosofia”. (IZAGUIRRI MARÇAL, 2012, p. 6). Por se tratar de um estudo que procura “identificar as formações discursivas que perpassam os sujeitos dos enunciados e o próprio espaço escolar, buscando novas formas de compreender o que acontece nas aulas de filosofia” (2012, p. 15), pode trazer pistas interessantes, pois tem, como eixo, a *aula*. Além disso, o ensino, um dos aspectos que objetivo investigar, por ser um elemento constitutivo e central da aula, tem um grande destaque nesse trabalho, pois aponta “diferenças entre filosofar e ensinar filosofia” (IZAGUIRRI MARÇAL, 2012, p. 19), importantes para que se possa pensar a respeito da aula, das práticas pedagógicas e dos discursos que atravessam o espaço escolar, relevantes para o estudo que pretendo desenvolver.

A tese de Simone Parrela Tostes (2015), *Fabulações: espaço e produção de diferença*, cuja tarefa “consiste em uma prática de sentidos capaz de produzir diferença e singularização em relação à produção do espaço e dos modos de vida sob o capital” (TOSTES, 2015, p. 8), pode contribuir para o aprofundamento dos modos de subjetivação e constituição de maneiras de existência no cenário escolar contemporâneo, visto que utiliza, como procedimento, a problematização, “que permite desestabilizar configurações homogêneas, tece uma aliança com a fabulação, [...] tomada em sua dimensão ética, política e estética de exercício de criação que permite articular práticas e procedimentos singulares em conexão com os devires menores do espaço”. (TOSTES, 2015, p. 8). O trabalho foi desenvolvido em quatro partes, intercaladas por cinco fabulações, em que a

---

fabulação *sala de aula* poderá contribuir para minha investigação. O questionamento “Quantas expectativas cabem em uma sala de aula?” (TOSTES, 2015, p. 122) ajuda a pensar que tipos de subjetivações compõem nossas aulas, que modos de existência se está a produzir na contemporaneidade.

Dando sequência à busca por trabalhos acadêmicos sobre a temática, fiz os mesmos movimentos exploratórios no Banco de Teses e Dissertações do IBICT, onde encontrei 19 produções para os mesmos descritores combinados – *aula AND genealogia*. Desse total, uma pesquisa aparecia duas vezes, e 9 já haviam aparecido no banco da Capes. Selecionei 3 trabalhos, dentre os 8, que podem nos auxiliar na compreensão da sofisticada maquinaria escolar produtora de subjetividades. A dissertação de Oscar Antônio de Almeida Cirino (1989), intitulada *Sujeição e subjetivação: a genealogia do sujeito em Michel Foucault*, embora não faça uma pesquisa empírica e voltada à escola, trabalha no campo teórico do pensamento do filósofo francês, o que além de nos ajudar a pensar a constituição do sujeito a partir da chave foucaultiana, poderá contribuir para compor o campo teórico-analítico de meu estudo. Além disso, por analisar “a problemática do sujeito na obra de Foucault” (CIRINO, 1989, p. 12), essa pesquisa aproxima-se da temática que atravessa o mergulho investigativo da *aula*, uma vez que a constituição de modos de existência é um dos eixos centrais de minha pesquisa.

Já a dissertação de Vera Mendes dos Santos (2008), *Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces*, trata de um dos dispositivos presentes e constitutivos da maquinaria escolar e, especificamente, da aula. As perguntas “que forças e que saberes fazem emergir os cadernos de classe? [...] Que efeitos subjetivantes suas repetitivas práticas produzem naqueles que estão permanentemente expostos a eles?” (SANTOS, 2008, p. 17) provocam nosso pensamento a respeito de modos de existência, subjetivação e assujeitamento, essenciais nas relações que se estabelecem na *aula*. Além disso, essa pesquisa poderá auxiliar-me tanto em termos teóricos como metodológicos, pois faz um estudo genealógico de um artefato escolar, em que “olhar para as pequenas práticas” provocou o pesquisador a “buscar no cotidiano escolar o espaço da sala de aula como foco, por ser exatamente ali o lugar onde as práticas estavam em efervescência, no afã didático de tentar preencher todos os espaços” (2008, p. 18), tomando a sala de aula como ponto de referência para tal investigação.

A dissertação de Carlos Manoel Pimenta Pires (2009), intitulada *Das mortificações da carne ao governo da alma: Igreja, modernidade e educação*, que ao lançar a questão “Como se engendrou a maneira de atuar nas salas de aula e fora delas?” (PIRES, 2009, p. 6) tenciona, por meio da genealogia, buscar pela emergência de predicados que compõem o que se diz ser um “bom professor”, constituindo um ethos docente. Esse trabalho, dessa forma, contribui, em termos teóricos e

metodológicos, para que se possa aprofundar aspectos da docência, como ensinar, dar aula, e relacionar-se com a matéria-disciplina. Embora eu não pretenda aprofundar o estudo da docência, especificamente, ela é um dos elementos que atravessarão a pesquisa que pretendo desenvolver.

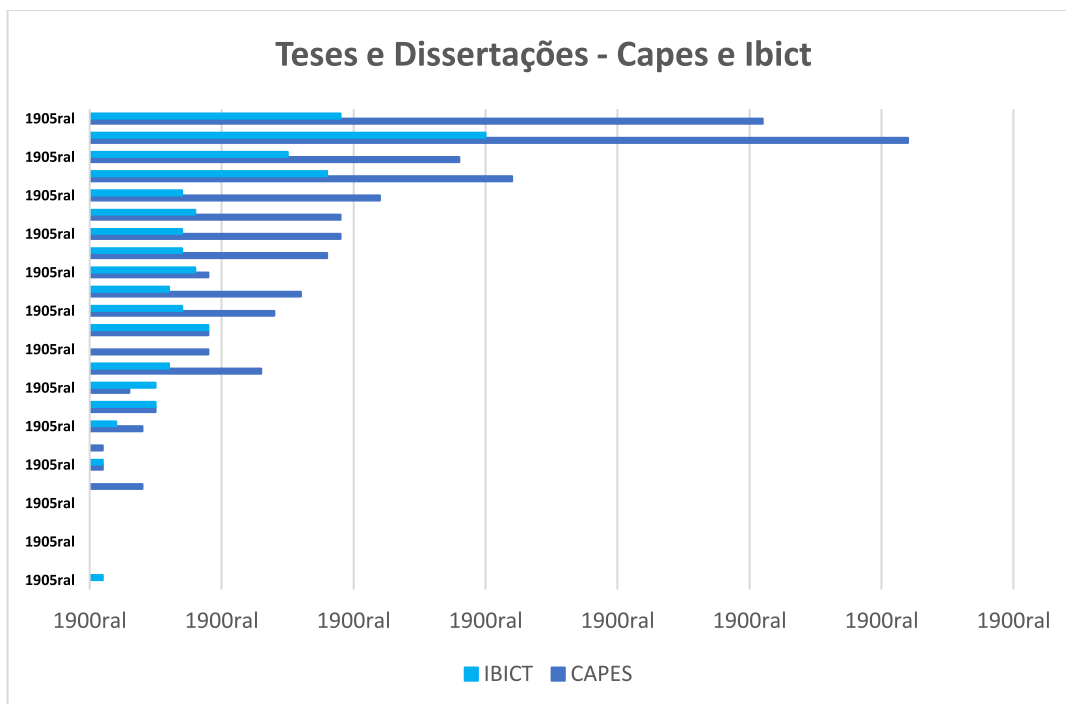
Além de fazer a busca em teses e dissertações que abordavam a temática a que me proponho pesquisar, procurei por artigos publicados no portal de periódicos Capes, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o que vem sendo produzido a respeito da genealogia da aula. Utilizei os mesmos descritores referidos, busca simples, sem filtros. Encontrei 125 resultados. Inseri, então, o filtro “revisados por pares”, e o resultado baixou para 96. A fim de restringir trabalhos na área da Educação, inseri esse novo filtro, e obtive o resultado de 15 trabalhos, os quais organizei em uma tabela que também se encontra nos apêndices.

Após a leitura dos trabalhos, pude constatar que embora alguns busquem um estudo genealógico relacionado à educação, como o artigo de Julio Mateos Montero (2009), *Genealogía del código pedagógico del entorno*, que tem por propósito “desvelar la génesis sociohistórica del código pedagógico del entorno” (MONTERO, 2009, p. 19); ou o de Wagner Rodrigues Valente (2008), *Quem somos nós, professores de matemática?*, que faz uma genealogia profissional do professor de matemática, não realizam um estudo genealógico da aula especificamente.

### **A inovação e a aula**

O segundo movimento de busca se deu sobre a temática *inovação* na aula, realizada nos bancos de teses e dissertações da CAPES e do IBICT, respectivamente. Para tal, utilizei *aula; inovação*, e encontrei, no primeiro banco, um resultado de 36.609 trabalhos. Posteriormente, realizei nova busca, ainda no banco da CAPES, desta vez utilizando *aula AND inovação*, e obtive o resultado de 323 pesquisas, as quais agrupei por ano de defesa para verificar a emergência do interesse por essa temática. Realizei o mesmo procedimento no banco de teses e dissertações do IBICT, porém já utilizando o operador booleano “AND”, e encontrei 166 trabalhos, sendo que desses, um apareceu por duas vezes. Constatei que o primeiro trabalho sobre o tema da inovação foi defendido em 1992. Elaborei, então, um gráfico, para obter o desenvolvimento temporal de pesquisas no escopo definido, e pude constatar o seguinte: de 1997 a 2007, foram publicados 79 trabalhos, e de 2008 a 2016, foram 260 pesquisas que abordavam *aula e inovação* no banco de teses e dissertações da Capes. Já no repositório do IBICT, os resultados foram os seguintes: 46 trabalhos defendidos entre os anos de 1992 e 2007, e 120 pesquisas defendidas entre 2008 e 2016, conforme se pode observar no gráfico que segue.

Gráfico 1: Teses e dissertações CAPES e IBICT com descritores *aula AND inovação*



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Percebe-se que o interesse por essa temática tem aumentado consideravelmente na última década, em especial a partir de 2013, em que do total das 323 pesquisas publicadas nos últimos vinte anos, 173 ocorreram a partir daquela data, ou seja, 50% das pesquisas realizadas nas últimas duas décadas foram feitas a partir de 2013. Isso nos mostra que o interesse pela inovação no campo educacional vem aumentando nos últimos anos e que tal interesse é relativamente recente. Isso pode estar associado a diversos aspectos, como os crescentes discursos sobre a obsolescência da escola e o imperativo da inovação, por exemplo. Porém caberia um estudo aprofundado a esse respeito. Importa a nós, neste momento e nos âmbitos desta pesquisa que pretendo realizar, destacar que a inovação fulgura como um regime de verdade na educação contemporânea no atravessamento com a aula e considero este ser um importante sintoma a ser considerado.

Após a leitura dos resumos desses trabalhos organizei uma tabela, que encontra-se nos apêndices, agrupando-os de acordo com as temáticas abordadas, para ter uma visão mais panorâmica do que tem sido produzido a partir dos descritores *aula AND inovação*. Chamou-me atenção que, dentre os 489 trabalhos encontrados, apenas 12 versam sobre sala de aula, especificamente, e 21 relacionam-se à inovação, de maneira geral, o que corresponde a 2% e 4%, respectivamente. Portanto, embora a inovação apareça, de alguma ou outra maneira, nos quase 500 trabalhos, não se constituem como foco central de tais pesquisas, excetuando-se aquelas mencionadas anteriormente. Também é importante salientar que algumas pesquisas aparecem em ambos os bancos de dados.

A fim de verificar aproximações, lacunas, distanciamentos do tema a que me proponho pesquisar, concentrei-me na leitura das teses e dissertações que tratam mais especificamente de inovação na aula. Dessa forma, dos 21 trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES e dos 12 que constam do banco do IBICT, selecionei dois para análise. Tal seleção se deu em virtude da aproximação daquilo que busco investigar, como a tese *A civilização escolar e as camadas populares: a tecitura do cotidiano escolar*, defendida por Ana Celina Junqueira de Vasconcellos (2009), que investigou o cotidiano de sala de aula de uma escola religiosa da rede privada do Rio de Janeiro, localizada próximo da Favela do Vidigal e da Chácara do Céu. Essa pesquisa procurou “compreender as implicações socioculturais e alterações do projeto político e pedagógico do Centro Popular Stella Maris, que antes atendia alunos de classe média e média alta, e que, mantendo o mesmo corpo docente, passou a atender as camadas populares”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 7). Para a autora, a opção tomada pela escola em atender os alunos das comunidades daquela região constitui-se como “inovadora”. A inovação, dessa forma, é tratada nessa pesquisa com um enfoque que se desloca dos discursos empresariais e do senso comum que associam inovação à tecnologia, e por essa razão, pretendo retomá-la posteriormente, pois apresenta uma possibilidade para pensarmos a inovação apartada de tais discursos.

A tese *Trabalho docente e inovação: a perspectiva da OCDE para as políticas educacionais*, de Cíntia Ribeiro Veloso da Silva (2015, p. 7), faz uma “análise das políticas educacionais que tratam da inovação no trabalho docente, determinadas pela governança global, especialmente na perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. Para tal, apresenta elementos que constituem o capitalismo atual e o processo de globalização da sociedade contemporânea, analisando “histórica e conceitualmente a consolidação da inovação como mecanismo econômico fundamental no meio produtivo e da hegemonia da OCDE na governança educacional global”. (SILVA, 2015, p. 7). Assim, essa pesquisa contribui, significativamente, para que se consiga compreender os efeitos da macropolítica, ou das “políticas globais estabelecidas por organizações internacionais nos sistemas nacionais de educação” (SILVA, 2015, p. 7), e das orientações da OCDE no cotidiano escolar no que diz respeito à inovação. A inovação, nesse trabalho, constitui-se como um conceito chave, e é compreendida como “um mecanismo econômico fundamental, de modo que para a OCDE (2010b), a inovação é o motor para o desenvolvimento e crescimento econômico”. (SILVA, 2015, p. 14).

Posteriormente, realizei busca na base de periódicos Capes, utilizando os mesmos descritores *aula AND inovação*, e encontrei um total de 32 trabalhos, sendo que desses, três apareceram duas vezes, e um apareceu três vezes, resultando, no total, 27 artigos. Organizei-os também em uma tabela, que se encontra nos apêndices, com o propósito de facilitar a visualização



do material encontrado. Após, li os resumos desses trabalhos e selecionei dois que poderão auxiliá-  
nos a compreender o que vem figurando como inovação na aula.

O primeiro artigo selecionado, *Implementing the flipped classroom*, de Helena Carvalho e Margarite McCandless, (2014, p. 39) descreve o “processo de implementação de um modelo de sala de aula invertida (*flipped classroom*) no segundo ano de um curso de medicina com um currículo híbrido que inclui aprendizagem baseada em problemas (*PBL – problem based learning*)”. O segundo texto, *Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula*, de Ana Sílvia Moço Aparício (2010, p. 883) apresenta “como a inovação é produzida em aulas de gramática de sete professores da rede pública estadual da região noroeste do estado de São Paulo que estão buscando transformar sua prática de ensino de língua portuguesa”. Esses dois trabalhos podem contribuir para a análise que pretendo realizar sobre a aula no contemporâneo.

Por fim, procurei por livros publicados sobre a temática, utilizando a ferramenta Google de pesquisa, encontrando 15 títulos, organizando-os em um quadro, que se encontra nos apêndices.

Após tomar conhecimento do conteúdo de cada uma dessas obras, selecionei para análise a coleção composta por três livros, *Educação fora da caixa*, organizada por Clarissa Stefani Teixeira e Marcio Vieira de Souza. O primeiro volume, *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*, foi publicado em 2015. O segundo volume *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*, perspectivas e reflexões sobre a inovação na educação, teve sua publicação em 2017, e o terceiro volume *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI, volume 3, sistematizações, experiências e práticas sobre a inovação na educação*, também foi publicado em 2017. Os motivos que me levaram a escolher tal material estão explicitados no capítulo 2.4 *Grade analítica fundição e tratamento dos metais*.

## **A atenção e a aula**

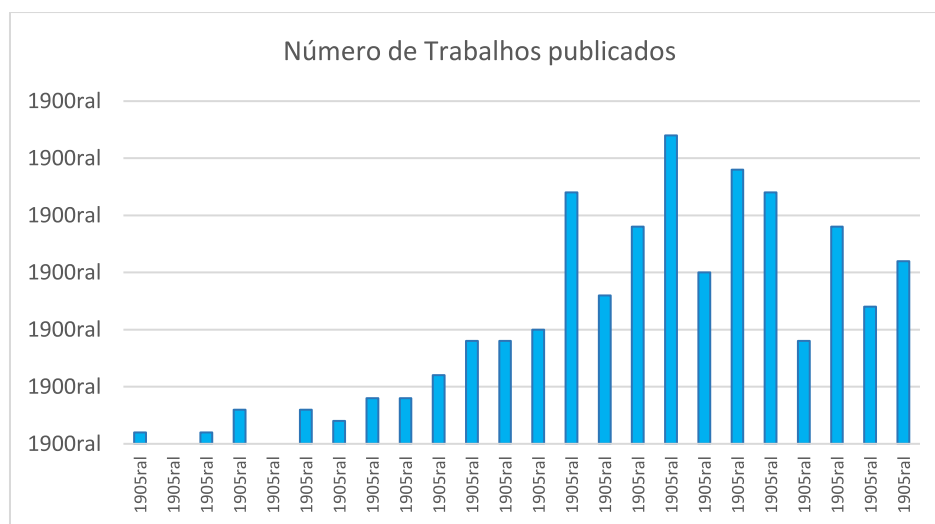
Ao buscar pela produção acadêmica sobre atenção, consultei três bancos de dados: os Bancos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Na primeira busca, encontrei um número expressivo de trabalhos, 933 teses e dissertações, utilizando os descritores “atenção AND aula”. Inseri, então, o filtro *área de concentração: Educação*, e o número reduziu para 77, sendo 53 dissertações de Mestrado e 24 teses de Doutorado. Dos trabalhos encontrados, 88% não diziam respeito à atenção, mas à aula, disciplina, tecnologias, etc.; 9% tratavam da atenção como problema, e 3% versavam sobre o aprimoramento da atenção. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionei a dissertação de Mestrado de Mirtes Aparecida dos Reis

Guimarães, intitulado *Invenção e diferença em uma sala de aula*, defendido em 2015, na Universidade Federal de Viçosa, cujo objetivo foi

[...] acompanhar a tessitura de processos relacionais no cotidiano da turma do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Senador Antônio Martins, tendo a atenção mobilizada pelas experiências de ruptura, a interrupção da rotina e a produção de maneiras de viver dos alunos, as quais potencialmente poderiam vir a conversar com a pluralidade de possibilidades relacionais por eles engendradas. (GUIMARÃES, 2015, p. vii).

Os demais trabalhos não têm aproximação com a pesquisa que tenciono fazer. Realizei, então, a busca na base Periódicos SciELO, utilizando o vocábulo *atenção*, onde encontrei 2.377 resultados. Inseri os filtros seguintes: Base de dados: article/Pesquisa: atenção [Palavras do título], obtendo o resultado de 251 trabalhos. Desses, 81 artigos tratavam de déficit de atenção; 67, de déficit de atenção relacionado a outro problema (por exemplo, cognição, aprendizagem, memória, desempenho); 51 trabalhos sobre atenção (exemplo: atenção visual/ atenção e audição); 19 artigos sobre a atenção relacionada a alguma síndrome (exemplo: atenção e autismo). Organizei esses trabalhos por data de publicação, criando o seguinte gráfico, a fim de verificar como vem se dando o interesse sobre essa temática.

Gráfico 2: Publicação de trabalhos sobre atenção organizados por data



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Observa-se uma grande concentração de trabalhos a partir de 2007: um total de 198, que corresponde a 78,88%, de pesquisas foram publicadas no período de 10 anos. Talvez o interesse pela pesquisa nessa temática esteja relacionado ao aumento nos diagnósticos de pessoas com déficit de atenção e hiperatividade, associado à crescente oferta de estímulos visuais e midiáticos, e ao aumento de uso de dispositivos tecnológicos portáteis, ou em outras palavras, à aceleração

contemporânea. Isso pode ser percebido como um sintoma de como a atenção é operada na educação.

Dos trabalhos encontrados selecionei 52 e organizei-os em uma tabela que se encontra no Apêndice B. Após a realização da tabela, pude verificar que, dos 52 trabalhos, 67% foram publicados em periódicos das chamadas Ciências Psi (58%) e da área da saúde (9%). Apenas 15% dos trabalhos pertenciam à área da Educação (incluindo Educação para a Ciência). Isso veio a reforçar minha primeira impressão, quando realizei a pesquisa por teses e dissertações utilizando o filtro *Educação*.

Quadro 3: Áreas de Concentração dos artigos publicados em periódicos com o título *atenção*

Área dos Periódicos	Número de artigos publicados
Neurociência e Ciências Psi	30
Educação	6
Educação para a Ciência	2
Desporto/esporte	4
Saúde	5
Comunicação	1
Filosofia	1
Antropologia	2
Engenharia de produção	1

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Selecionei, então, alguns artigos que tem certa aproximação, ou que poderão contribuir para esta pesquisa. O artigo *O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida*, de Virgínia Kastrup (2008); *Análise de Estudos sobre Atenção Publicados em Periódicos Brasileiros*, de Patrícia Maria Uchôa Simões (2014); *Memória e criação em Bergson: Sobre o fenômeno da atenção e os planos de consciência*, de Silene Torres Marques (2017); *A construção da atenção a partir da memória*, de André Frazão Helene e Gilberto Fernando Xavier (2003); *O conceito de “prestar atenção” para Skinner*, de Bruno Angelo Strapasson e Alexandre Dittrich (2008); *A atenção, a infância e os contextos educacionais*, de Cláudia Rodrigues de Freitas e Claudio Roberto Baptista (2017); *Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção*, de Beatriz Sancovschi e Virgínia Kastrup (2013); *Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional*, de Maria Helena Nardin e Regina Orgler Sordi (2008); *Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem*, de Maria Helena Nardin e Regina Orgler Sordi (2007); *A aprendizagem da atenção na cognição inventiva*, de Virgínia Kastrup (2004); *Atenção a si: da auto-observação à autoprodução*, de Christian Sade e Virgínia Kastrup (2011); *Tecnologias, aprendizagem da atenção e aprender a estudar*, de Adriano Rodrigues Ruiz (2015). Tais textos auxiliarão a compor o referencial teórico sobre a atenção e, portanto, não comentarei sobre eles neste momento.



**APÊNDICE B – TESES E DISSERTAÇÕES: AULA AND GENEALOGIA (BANCO CAPES)**

<b>Título/Autor/ Nível</b>	<b>Instituição/ Ano</b>	<b>Resumo</b>
1. OLIVEIRA, Damiana de.  O negro na sala de aula - descolonizando olhares: que lugar para a diferença.  Dissertação.	Universidade Federal Fluminense, 2007	Esta dissertação se propõe a problematizar como vem se dando a inserção do negro no sistema educacional de ensino, tendo como ponto de partida a análise dos interesses que estiveram em jogo, os debates travados e as relações de força estabelecidas no período que antecedeu à abolição da escravidão, no tocante, fundamentalmente, à formulação de políticas públicas voltadas para a educação dos negros e seus descendentes, numa sociedade em vias de abolir o trabalho escravo. Na condução dessa temática, partimos de uma pesquisa de campo realizada no CIEP Zumbi dos Palmares, localizado num bairro do subúrbio do município do Rio de Janeiro, tendo como fio condutor a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de estabelecimentos públicos e particulares. Fazendo uso de Foucault, Deleuze e Guattari e tendo como metodologia a pesquisa-intervenção, buscou-se investigar as formas encontradas por esta escola para lidar com as multiplicidades em sala de aula, atentando para as práticas que vêm sendo implementadas e fortalecidas, para os agenciamentos que vêm sendo efetuados e para as possíveis formas de resistência que professores, alunos, direção e demais funcionários conseguem empreender, que sinalizem na direção de uma política em favor da vida e não de sequestro da vida.
2. BARROS, Gláucia Credideu do Rego.  Genealogia do Cotidiano de Sala de Aula: Implicações sobre a Autonomia e a Ética na Educação.  Dissertação.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.	Material não encontrado.
3. MARÇAL, Katiuska Izaguirri.  Filosofia na escola: a	Universidade Federal de Santa Maria, 2012.	A questão sobre a possibilidade da atividade filosófica na escola uma instituição típica de nossa sociedade que carrega a responsabilidade de transmitir as formas de pensamento existentes em nossa cultura constitui importante aspecto na recente história da (re) inclusão da disciplina de filosofia no ensino médio brasileiro. É sob tal paradigma que foi desenvolvida essa pesquisa, pertencente à Linha de Pesquisa 2: Políticas Públicas e Práticas Escolares, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Seu objetivo foi investigar os discursos que perpassam a escola, a aula de filosofia e os sujeitos-professores de filosofia e que, de alguma forma, produzem uma aparente separação entre o ensino da

<p>constituição da disciplina a partir das práticas docentes.</p> <p>Dissertação.</p>		<p>filosofia e o filosofar. As materialidades utilizadas na investigação foram os documentos das políticas públicas sobre educação e sobre a disciplina de filosofia, os documentos das escolas e/ou das instituições de formação superior, os textos filosóficos e acadêmicos (que dissertam sobre educação, ensino de filosofia, atividade do filosofar), mas prioritariamente, as falas de professores de filosofia. Supõe-se, pois, que o sujeito representado pelo professor é passível do entrecruzamento dos mais diversos discursos a constituírem os saberes sobre filosofia e ensino, contemporaneamente. A leitura tanto dos documentos como das falas provenientes de entrevistas individuais semi-estruturadas consistiu no exercício de uma análise discursiva arqueogenealógica, conforme os postulados desenvolvidos por Michel Foucault. Neste sentido, a presente dissertação apresenta e desenvolve conceitos tais como discurso, enunciado, arqueologia, genealogia, sujeito do discurso. Por conseguinte, como resultados desta investigação, destacam-se determinadas concepções de filosofia, filosofar e de ensino de filosofia atravessadas por referentes, como: ensinar X pesquisar, história da filosofia, texto clássico, crítica, diálogo, pensar/pensamento, prática, etc. Estes referentes apresentam, por si mesmos, tensões no que confere às práticas pedagógicas a que remetem. Não obstante, são conceitos produzidos no seio da própria filosofia e carregam, por isso, tensões também relativas à constituição deste saber. Eles denotam alguns paradoxos da filosofia e do ensino de filosofia e remetem à máxima kantiana Não se ensina filosofia. Ensina-se a filosofar. Por fim, a pesquisa volta-se a uma análise das estratégias de poder e governamentalidade efetuadas na escola a fim de compreender as relações entre o discurso docente e suas condicionantes institucionais e políticas. Neste sentido, encontram-se consonâncias entre as práticas docentes e determinados conceitos disciplinares e de controle.</p>
<p>4. ALBERTON, Arlindo.</p> <p>Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise nietzschiana do ensino de Filosofia na região de Curitiba.</p> <p>Dissertação.</p>	<p>Universidade do Planalto Catarinense, 2013.</p>	<p>Esta dissertação contempla a recuperação, análise e interpretação das relações que se estabeleceram na trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina, desde o pensar para a sua elaboração até este momento, dez anos após, e como vem acontecendo a sua aceitação e a sua implementação na prática pedagógica. Duas abordagens são discutidas. A primeira é em relação aos Governos e como eles trataram, via Secretaria de Estado da Educação, a Proposta Curricular Catarinense. A segunda é em relação ao movimento docente, que na sua luta incessante pela dignidade profissional, não absorveu devidamente o conteúdo teórico-filosófico da Proposta Curricular de Santa Catarina, em sua prática na sala de aula. O enfoque maior é dado ao capítulo que pesquisa o fazer e o dizer da Secretaria de Estado da Educação, com referência à proposta oficial de currículo. É feita toda uma discussão teórica, transitando por diversos autores da Educação (da teoria histórico-crítica, neomarxistas e pós-estruturalistas) e da Sociologia da Educação (conflitualistas, principalmente), e privilegiando categorias como, por exemplo, a contradição e a práxis. O referencial teórico desta dissertação baseia-se no Materialismo Dialético. Assim, objetiva suscitar reflexões, análises e discussões sobre Educação, escola e currículo, e, mais direta e especificamente, sobre a postura da Secretaria de Estado da Educação: se há coerência entre sua prática e sua teoria, perpassando por sua relação com o professorado.</p>
<p>5. COELHO, Ulisses Mendes.</p> <p>A Profanação como possibilidade</p>	<p>Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2014.</p>	<p>O presente trabalho se propõe a pensar novas formas para se pensar o ensino de Filosofia na escola secundária brasileira. Para isso, problematiza a relação pedagógica que livro didático de Filosofia estabelece na prática de ensino dos professores, analisando o primeiro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2012) para a disciplina que regulamenta o uso de quais livros didáticos devem ser trabalhados nas escolas. Na análise das formas de ensino que essas obras propagam, identifica-se que abordam o ensino de Filosofia na dinâmica de repetição e a memorização de princípios filosóficos, ou seja, um aluno para ser aprovado no componente curricular Filosofia precisa simplesmente memorizar e repetir os conteúdos difundidos pelo livro</p>

<p>para a educação em Filosofia no Ensino Médio: análise dos programas de Filosofia entre 1940 e 1961.</p> <p>Dissertação.</p>		<p>didático. No entanto, para pontuar o momento em que o ensino por meio do livro didático foi admitido como verdadeiro no Brasil e que ganha força de repetição até a atualidade, recorremos aos conceitos de arqueologia e de genealogia trabalhados pelo filósofo Michel Foucault. Essas estratégias de pensamento permitiram encontrar na Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD - 1940) a primeira emergência histórica do livro didático na educação brasileira regulamentada pelo Governo Federal, e nas análises históricas do período, percebe-se uma semelhança com o período em que o ensino por meio dos livros didáticos e sua lógica da repetição e memorização de princípios foi organizado sistematicamente para as escolas europeias, por Comenius na —Didática Magna    . Assim, na educação brasileira do século XX como na que foi pensada por Comenius para o século XVII, essa modalidade de ensino ocupa a função de possibilitar e orientar a instituição da escola como um poder disciplinar, em que o ensino de Filosofia. Uma possibilidade de se pensar um ensino de Filosofia diferente dessa que está em prática, foi pensado com o auxílio de Giorgio Agamben, Jorge Larrosa e Jacques Rancière maneiras de se fazer experiências filosóficas no ensino de Filosofia em sala de aula que extrapolem a centralidade do livro didático nas aulas de Filosofia, ou seja, maneiras de se profanar o ensino de Filosofia regulamentado pelas instituições educacionais.</p>
<p>6. BORDINI, Santina Célia.</p> <p>Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba.</p> <p>Dissertação.</p>	<p>Universidade Federal do Paraná, 2009.</p>	<p>Esta dissertação é resultado de muitas inquietações e dúvidas acerca da Educação Sexual nas escolas. Como ela se realiza na prática? Quais conteúdos são, explícita e implicitamente, veiculados acerca do tema sexualidade? A intenção deste trabalho é procurar entender como a sexualidade tem sido tratada nas práticas escolares, por meio da leitura e da análise de documentos, além de narrativas de professoras de ciências em entrevistas sobre suas experiências de sala de aula a fim de conhecer os discursos e estratégias utilizadas por elas. Entendendo a sexualidade como uma construção cultural e histórica passei a fazer algumas relações de aproximação com as proposições de Michel Foucault e as teorias pós-críticas de currículo nas suas versões pós-estruturalistas. A investigação se deu a partir da análise documental e por meio de entrevistas semi-estruturadas a fim de problematizar as práticas discursivas da disciplina de ciências presente no currículo do ensino fundamental da prefeitura Municipal de Curitiba. Como essas práticas engendram uma forma particular do que ensinar e como realizar uma educação sexual. Concomitantemente a isso, procuro fazer uma digressão histórica da Educação Sexual no Brasil e uma genealogia histórica da Educação Sexual nos currículos publicados pela Secretaria Municipal da Educação no período de 1963 a 2005, até a implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. O Programa Saúde e Prevenção foi proposto em 2003, a partir de uma parceria entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação sob coordenação do Programa Nacional de DST/Aids e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, tendo como base disponibilizar preservativos masculinos no ambiente escolar das redes públicas de ensino. Aqui a intenção é compreender, a partir da perspectiva foucaultiana, os discursos que engendram uma sexualidade nas escolas de Curitiba, destacando a existência de políticas públicas para a adolescência, consideradas como dispositivo político ou estratégia que correlaciona e faz atuar práticas e discursos.</p>
<p>7. PEREIRA, Max Augusto Franco.</p> <p>A lousa digital interativa na</p>	<p>Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2015.</p>	<p>Este trabalho busca investigar as potencialidades das Lousas Digitais Interativas (LDI) instaladas em escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju (RPMEA), com o objetivo de pesquisar o processo de utilização dessa Tecnologia Digital de Informação e Comunicação pelos profissionais do magistério nas escolas do Ensino Fundamental. A pesquisa fundamenta-se no levantamento das características técnico-operacionais da Lousa Digital Interativa, modelos Epson BrightLink® 450/455Wi, como ferramenta de apoio aos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula; no estudo da genealogia da sala de aula como ambiente social de significados do processo de educação; na significação e na interdependência entre cultura e educação</p>

<p>Rede Pública municipal de Ensino de Aracaju: uma tecnologia digital de informação e comunicação como vetor de transformação cultural.</p> <p>Dissertação.</p>		<p>e na apresentação da transformação da cultura de massas para a cultura das mídias digitais até a cibercultura, como novo paradigma de experiências e subjetividades em conflito com o modelo tradicional da educação escolar, para identificar e analisar quais são as variáveis que dificultam e que contribuem para o desuso da LDI nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental da RPMEA, investigadas entre março de 2012 e dezembro de 2014. A metodologia de pesquisa utilizada quanto ao objetivo é exploratório-explicativa, de abordagem quanti-qualitativa, de natureza das fontes documental e de campo levantadas na sede da SEMED e em cinco escolas da RPMEA selecionadas, utilizando-se das técnicas de coleta sistemática de dados através de observações, análises comparativas e registros textuais e fotográficos das condições de instalação da LDI e das redes de suporte técnico e da infraestrutura correspondentes, bem como de entrevistas semi-estruturadas com profissionais lotados na administração, no suporte técnico-pedagógico da SEMED e nas unidades escolares da RPMEA. A análise das fontes seguiu a linha da hipótese proposta, a qual foi confirmada com a execução dos objetivos definidos, permitindo a resposta conclusiva ao problema de pesquisa de que as variáveis que dificultam os objetivos de operacionalização da LDI e de introdução da Cultura das Mídias Digitais na RPMEA são resultantes das contradições entre as aspirações político-pedagógicas do planejamento do ensino da SEMED, os requisitos disponibilizados para a infraestrutura e o suporte técnico nas EMEF e a inconsistência do programa de formação dos profissionais do magistério.</p>
<p>8. GEIB, Lorena Teresinha Consalter.</p> <p>Educare: ensaiando a pedagogia do cuidado.</p> <p>Dissertação.</p>	<p>Universidade Federal do Paraná, 2000.</p>	<p>Este estudo tem como objeto a prática pedagógico-assistencial construída na intersecção e indissociabilidade da educação e do cuidado. Incursiona pela genealogia desses dois vocábulos para compor a síntese conceitual do <i>educare</i> e traçar o seu percurso histórico nos currículos mínimos de enfermagem. Elaborar um referencial teórico-metodológico próprio para examinar a configuração da prática pedagógica, por meio do discurso de docentes e discentes de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, sobre os principais componentes curriculares: grade curricular, objetivos das disciplinas, relação professor/a-aluno/a e processo de avaliação. Explora a percepção dos/as participantes sobre o <i>educare</i> no cotidiano acadêmico para construir e vivenciar o marco referencial do processo educativocuidativo, além de identificar os conflitos e as resistências, buscando sua superação para a implantação desse modelo pedagógico. É um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, desenvolvido na modalidade convergente-assistencial, cuja coleta de dados baseou-se em entrevistas semi-estruturadas, observação participante com registros do tipo diário de campo e grupos de discussão, realizados em cinco sessões de duas horas-aula cada uma, intercaladamente com os docentes e discentes incluídos aleatoriamente no estudo. As informações foram categorizadas, descritas e interpretadas sob o enfoque do referencial teórico-metodológico construído para esse fim. Os resultados indicam que o <i>educare</i> insinua-se timidamente nos componentes curriculares analisados e apontam a inclusão do relacionai do cuidado nas ações educativas como fator de qualificação de uma ação pedagógica aderida aos princípios da reciprocidade-complementaridade, da participação efetiva e compartilhada e da continuidade, os quais conferem ao <i>educare</i> a humanização proposital das relações entre educadores/as-educandos/as, capaz de promover no ser humano as habilidades cognitiva, psicomotora e socioafetiva, por meio de uma prática pedagógica ecológica, solidária, contextualizada e emancipatória.</p>
<p>9. CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral da.</p>	<p>Universidade Federal de Santa</p>	<p>Esta dissertação apresenta uma análise dos discursos e das práticas sobre a deficiência presentes num serviço de atendimento especial oferecido a deficientes múltiplos numa escola bilíngue do estado do Rio Grande do Sul. Com base num referencial pós-estruturalista de orientação foucaultiana, a análise das entrevistas com três professoras, dos pareceres descritivos dos alunos, dos documentos elaborados pela escola e das observações em sala de aula permite identificar alguns pontos dessa rede</p>



<p>O Cotidiano do atendimento especial numa escola bilíngue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos.</p> <p>Dissertação.</p>	<p>Catarina, 2007.</p>	<p>de poder-saber que se configura nos espaços de educação de deficientes múltiplos. Primeiramente, uso a genealogia das práticas discursivas como uma ferramenta para desmontar a noção de que a educação dos deficientes tornou-se prioritária somente a partir das diversas declarações e documentos produzidos desde a década de 90 - Declaração de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) etc. - e de que essas declarações teriam como função primordial assegurar o direito dessas crianças ao acesso à educação. Procuo também analisar as implicações dos discursos sobre a identidade surda produzidos pelos Estudos Surdos nas relações estabelecidas entre surdos, ouvintes e deficientes múltiplos dentro da escola bilíngue. Discuto, ainda, como a proposta do desenvolvimento da autonomia, base do trabalho do atendimento especial nessa escola, configura-se como mais um discurso não isento de relações de poder e não tão libertador quanto se propõe a ser. O dispositivo da "autonomia" classifica, hierarquiza, captura os familiares como estratégia para sua concretização e desloca o foco da educação da transmissão de conhecimento para a produção de individualidades. Por fim, procuro abordar os discursos que constroem as diversas posições de sujeito ocupadas pelas professoras, sejam como agentes das políticas de inclusão ou como subordinadas a elas, sentindo seus efeitos. Ressalto a importância atribuída por Foucault à colocação das verdades (sejam as nossas ou as dos saberes que nos perpassam) em suspenso, em analisá-las em sua contingência histórica, como uma das formas de se promover as pequenas (mas constantes, diárias) revoltas educacionais.</p>
<p>10. BARRETO, Danielle Jardim.</p> <p>A (in)visibilidade dos prazeres, das sexualidades e dos gêneros e a parresia na formação queerizada em Psicologia: narrativas de outras perspectivas e experiências docentes.</p> <p>Tese.</p>	<p>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.</p>	<p>Esta pesquisa se enunciou a partir de questionamentos acerca dos constantes embates vivenciados em sala de aula ao trazermos a temática de outras sexualidades, outros prazeres e de outras expressões de gênero, dissidentes dos modelos identitários heteronormativos, em nosso cotidiano universitário. Destes tensos encontros, anunciaram-se indagações como: - Que Psicologias estamos ensinando? - Que psicólog@s estão se formando atualmente? E mais uma indagação ainda: - Há uma identidade psi? Nesta pesquisa, agenciam-se através de sete narrativas outras possibilidades de nomearmo-n@s psicólog@s, pois esta pesquisa valoriza as tecnologias e os conjuntos de estratégias que tanto podem contribuir para a ampliação das Psicologias e suas conexões com a realidade e os movimentos sociais, quanto denunciando as estratégias que podem aprisioná-las em conceitos e metodologias descontextualizadas que reificam biopolíticas de manutenção ao Estado neoliberal. Os mapas que se desenharam nesta pesquisa-implicação, se compõem pelas ferramentas da cartografia e da genealogia, acompanhadas de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, além de autor@s feministas como Donna Haraway e Paul B. Preciado. As cartografias anunciadas através dos capítulos destacam o necessário agenciamento de novos contratos éticos - estéticos e políticos nos territórios da formação em Psicologia, para a produção de outras Psicologias e que produzam outr@s modos de estar psicólog@s, através de desterritorializações das teorias tradicionais e de procedimentos de mensuração das vidas, com claras e pouco ingênuas, intenções de desconstrução das estratégias enrijecidas construídas e validadas pelas Psicologias de pastoreio, em prol da emancipação das experimentações dos corpos nas práticas sexuais, afetivas políticas e éticas de Psicologias e psicólog@s queerizad@s.</p>
<p>11. TOSTES, Simone Parrela.</p>	<p>Universidade Federal de</p>	<p>Esta tese tem por objetivo abordar as conexões entre espaço, subjetividade e criação do novo em seus processos constitutivos de montagem, desmontagem e remontagem de forças. Espaço e subjetividade são pensados em suas interações mútuas e em conexão com o campo caótico e heterogêneo de forças. A tarefa da tese consiste em uma prática de sentidos capaz de produzir</p>

<p>Fabulações: espaço e produção de diferença.</p> <p>Tese.</p>	<p>Minas Gerais, 2015.</p>	<p>diferença e singularização em relação à produção do espaço e dos modos de vida sob o capital. A problematização, procedimento escolhido que permite desestabilizar configurações homogêneas, tece uma aliança com a fabulação, aqui tomada em sua dimensão ética, política e estética de exercício de criação que permite articular práticas e procedimentos singulares em conexão com os devires menores do espaço. O percurso da tese se faz na interlocução com estudiosos que tem no espaço o foco de suas abordagens, em especial Milton Santos e Henri Léfèbvre e também com pensadores escolhidos pela problematização que empreendem dos modos de pensar, eventualmente abordando o espaço em suas formulações. De modo especial Gilles Deleuze e Félix Guattari com os conceitos de fabulação, cartografia, micropolítica, diferença, devir e processos de produção e subjetivação; Michel Foucault com os conceitos de genealogia, e subjetivação; Michel de Certeau com as práticas desviantes; Maurice Blanchot, Anne Cauquelin; Marcio Sales com a caosmofagia e também Maurizio Lazzarato; Michael Hardt e Antonio Negri, Regina Passos e Eduardo Benevides, dentre outros. A tese se desenvolve em quatro partes (escrita, teoria, subjetivação e lugar-mundo) entremeadas por cinco fabulações (casa em reforma, sala de aula, movimentos de rua, edifício em construção, mini atlas de espaços-mundos). Entre essas duas séries não há relação de explicação ou comprovação, mas produção de diferença a partir de porosidades que permitem às problematizações se atravessarem e se conectarem em novos arranjos e novos sentidos.</p>
<p>12. FRAUCHES, Patrícia Fernandes.</p> <p>Docência no ensino superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis.</p> <p>Dissertação.</p>	<p>Centro Universitário FECAP, 2015.</p>	<p>O estudo da profissão docente tem sido objeto de investigação em diferentes contextos, dentre as distintas possibilidades de abordagem desta temática, destaca-se nos últimos anos, as reflexões que procuram compreender a genealogia dessa profissão, isto é, que conhecimentos e saberes que ela demanda. Esta pesquisa teve como objetivo geral delinear um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em um curso de ciências contábeis oferecido por uma IES do estado de São Paulo, procurando identificar que tipo de conhecimentos permeiam as ações dos docentes em sala de aula universitária bem como os saberes que ali se manifestam. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um formulário online e analisados por meio da análise de conteúdo para as questões livres e da estatística para as questões estruturadas. Constatou-se que os saberes que fundamentam a prática pedagógica dos docentes investigados estão relacionados com a capacidade de selecionar um tópico do conteúdo da disciplina ministrada e de fazer conexões com o objetivo e a metodologia de ensino, bem como utilizar instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Entretanto, não ficaram destacados nos relatos das aulas, quais foram os critérios estabelecidos nos processos avaliativos utilizados. Por outro lado, destaca-se, como predominante do conhecimento prático destes docentes, o conhecimento do conteúdo específico da disciplina ministrada e da sua didática específica, o qual permite ao professor buscar formas de tornar o conteúdo compreensível aos alunos. Conclui-se assim, que o saber prático, construído na ação dos docentes caracteriza-se por um saber existencial, social e pragmático permeado por crenças, valores e princípios éticos decorrentes das suas trajetórias e vivências, na profissão contábil, na docência e acentuadamente, do contexto onde atuam.</p>
<p>13. BRUNO, André Gustavo Garcia.</p>	<p>Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.</p>	<p>Esta pesquisa teve por objetivos estudar as interdições e as contradições existentes na política de inclusão de Jovens e Adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul. Buscou analisar os fundamentos, princípios, diretrizes e propostas de inclusão para identificar a ordem do discurso: o dito, o silenciado, o omitido, o interdito e o oculto, expressos na política e nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional especializado desses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada nos pressupostos teóricometodológicos de Michel Foucault para estudo e análise dos documentos</p>

<p>Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul.</p> <p>Dissertação.</p>		<p>internacionais, nacionais, das diretrizes e propostas de inclusão por meio do recorte temporal da última década( 1996 a 2006). Ocupou-se de refletir sobre a construção do processo de inclusão no Estado de Mato Grosso do Sul por meio da atenção às pessoas com deficiência, particularmente, em relação às referências e orientações para essa modalidade de ensino no campo da garantia dos direitos sociais, das políticas, programas e propostas para a prática pedagógica adequadas às especificidades e necessidades educacionais dessa população. Para tanto, foi utilizado o procedimento metodológico da arque-genealogia como instrumento de análise e interpretação das relações de poder manifestas e da compreensão do paradoxo presente nos diferentes momentos históricos da implementação da política de inclusão em nosso estado. Os resultados desvelam que não existem políticas governamentais eficazes (União, Estados e Municípios) para a inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA. Nota-se ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes e adequadas às necessidades desses educandos. Os documentos do Estado de Mato Grosso do Sul analisados, desvelam: negligência do aparelho estatal quanto a garantia dos direitos sociais e oferta de oportunidades educacionais no sistema público de ensino; classificação dos alunos e categorização por deficiência para encaminhamento ao ensino segregado; escolarização de jovens e adultos em escola especial; ausência de adequação curricular e de atendimento às necessidades específicas no contexto da sala de aula; falta de atendimento educacional especializado com a articulação da educação especial-ensino comum; há indicadores de micropoderes exercidos no cotidiano escolar em virtude da falta de participação de professores, pais e alunos com deficiência na discussão e elaboração dos projetos pedagógicos. Esses mecanismos de exclusão aperfeiçoados em sua tecnologia buscam o apaziguamento da ambiguidade por meio de um discurso de acesso, igualdade de oportunidades e diversidade, mas que contraditoriamente, na prática pedagógica inclusiva não se operacionaliza. Esses dados permitem refletir sobre a inexistência de um paradigma de inclusão e apontam para o paradoxo da exclusão das pessoas com deficiência do sistema estadual de ensino.</p>
<p>14. MOL, Marcio José Ladeira.</p> <p>A oferta de educação para adultos em situação de privação de liberdade na penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé em Minas Gerais.</p>	<p>Universidade Federal de Viçosa, 2013.</p>	<p>Esta dissertação de mestrado está inserida no estudo da oferta de educação escolar para adultos em situação de privação de liberdade. Considerando que no Brasil, não existe pena de prisão perpétua, o indivíduo sentenciado, depois de cumprimento de sua pena, retorna ao convívio social. Desta forma, ações como o trabalho e a educação se fazem necessárias na busca de sua reabilitação e geração de oportunidade para uma vida longe do crime. A legislação brasileira, seguindo acordos e tratados internacionais, garante o direito universal à educação, que, inclusive ao encarcerado, lhe dá o direito de remir parte da pena pela frequência em atividade escolar. Este estudo teve como objetivo investigar como a oferta de educação para adultos presos vem sendo implantada no Estado de Minas Gerais. Para isso, realizamos além de estudos bibliográficos, levantamentos documentais que nos deram suporte para entender os principais pontos em relação à genealogia da pena de prisão e a evolução da legislação que garante ao detento o direito à educação e remição de pena por esta atividade. Para coletarmos dados empíricos, efetuamos um estudo in loco na Escola Estadual Maria Auxiliadora de Faria, situada na Penitenciária Doutor Manoel Martins Lisboa Júnior no município de Muriaé. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizamos como procedimentos de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas e um roteiro de observação. A partir dos relatos dos educadores nas entrevistas constatamos limitações no desenvolvimento do trabalho, devido à estrutura física da escola, principalmente na parte de atividades de planejamento e locomoção entre as salas de aula entre os pavilhões; há deficiência na formação específica, ou na qualificação dos educadores; os materiais didáticos na maioria das vezes não são adequados à realidade em que os alunos se encontram, e quase rotineiramente, estes não são de boa qualidade, o que faz com que os professores comprem o seu material com recursos próprios. Mas, mesmo com as dificuldades encontradas, os</p>

Dissertação.		educadores sentem-se valorizados no desenvolvimento do seu trabalho e o fazem com muita competência e dedicação, propiciando o sucesso escolar de alguns alunos. Ainda que, trabalhando com a capacidade máxima de matriculados, a escola em estudo não consegue oferecer vagas a todos os sentenciados interessados, o que fere o direito do preso.
15. SILVA, Andrea Costa da.  Ensino sobre sexualidade: saberes, poderes e subjetivação na literatura escolar.  Tese.	Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.	Dando prosseguimento à pesquisa sobre o uso de livros paradidáticos na discussão da sexualidade na escola, iniciada no curso de mestrado, nessa tese investigamos os saberes, poderes e verdades, colocados em circulação na subjetivação de jovens e docentes, com a mediação da literatura escolar que aborda temas relacionados à sexualidade e ao gênero. Observamos como se apresentavam os campos discursivos em disputa - sexualidade, literatura e educação - e as condições de possibilidade e visibilidade oferecidas para que as questões de sexualidade e gênero circulassem na escola. Apoiamos-nos em um quadro teórico-metodológico identificado por pressupostos foucaultianos, levando em consideração principalmente a genealogia do indivíduo como sujeito e objeto em que conceitos como “norma”, “disciplina”, “biopoder”, “biopolítica” e “tecnologia do eu” são preponderantes. . Outras referências importantes no trabalho foram os Estudos Culturais e a História Cultural, com ênfase no aporte teórico trazido por Roger Chartier, além de noções pós-estruturalistas sobre sexualidade e gênero. Interessou-nos também perceber como as modalidades de texto, imagens e paratextos presentes nos livros interferiram nas escolhas e na construção de significados. A literatura, neste sentido, funcionou como a dobradiça para que os dispositivos pedagógico e da sexualidade atuassem na escola; observamos como tais aparatos encontravam-se imbricados em linhas de força e fuga atravessando todo o campo das práticas, na perspectiva de vislumbrar os modos de produção das subjetividades. Com essa investigação, pudemos perceber, nos significados docentes, a supremacia da intencionalidade didática em ações mediadas pelos livros, acionando também a premência de temáticas contemporâneas na pauta de discussões em sala de aula. Este artefato cultural – o livro paradidático – é apropriado pelos/as docentes como um antídoto e/ou complemento à inadequação dos suportes didáticos disponíveis na escola. Outro aspecto observado foi que os procedimentos ficcionais e/ou estéticos dos livros se ressignificam na preocupação com a sexualidade de crianças e jovens; estes sujeitos seriam destinatários imaginados nesta literatura apropriada que, por vezes, agrega aspectos informativos e ficcionais. Na reconstrução destes sentidos revela-se a incitação ao “falar-se”, em que o discurso verdadeiro estaria atrelado a modos de ser jovem e criança em consonância principalmente aos cuidados que estes sujeitos devem ter com seu corpo e sua sexualidade. Entretanto, mesmo que os aspectos normativos tenham prevalecido na discussão sobre a sexualidade e o gênero, com a mediação do livro, algumas linhas de fuga foram percebidas e ficaram evidentes nos discursos dos docentes e dos/das jovens.
16. BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes.  As negociações identitárias do professor de filosofia no Ensino Médio da escola pública no	Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.	Desenvolvemos, nesta tese, reflexões sobre as negociações identitárias do professor de filosofia em nível médio na escola pública da cidade do Rio de Janeiro/RJ marcadas pela determinação e utilização de um tempo específico, impactando diretamente em sua experiência. Desafiamos-nos a escrever uma <i>nova história</i> , pautada nas mudanças de paradigmas frente às problematizações da escola atual. Apresentamos uma “história vista de baixo” a partir dos depoimentos dos professores. A base metodológica utilizada se apoia na perspectiva da <i>história do tempo presente</i> e em uma genealogia reveladora de choques e tensões, que originou a dinâmica do ensino de filosofia. Fomos conduzidos pelas trajetórias profissionais e biográficas dos professores, considerando a importância heurística das histórias de vida e das experiências profissionais para o campo da educação. Acreditamos que os professores são <i>mediadores culturais transformadores</i> , pois além de tornar inteligíveis as informações, produzem, mediante reflexões e sínteses, um novo saber. O <i>saber docente</i> é acumulado e integrado a outros aspectos da educação: é dinâmico e se estabelece por meio da experiência. Problematizamos a formação dos conceitos, uma vez que cada um deles



Rio de Janeiro: tempo, experiência e seu lugar na escola.  Tese.		<p>carrega em si especificidades de seu tempo e de sua construção, sendo uno e indistinto. Seus componentes não são separáveis, fazendo parte de um todo relacional de significado, coincidência, correspondência e acumulação. Construímos os principais conceitos de análise necessários para os problemas levantados nesta tese: <i>tempo, experiência e negociações identitárias</i>. Aproximamos dos professores de filosofia por meio de um questionário com perguntas interrelacionadas agrupadas da seguinte forma: perfil (formação, ingresso no serviço público, colégios que leciona, número de turmas, número de alunos, etc.), questões relacionadas ao tempo, à experiência, às negociações identitárias e ao ensino de filosofia. Expusemos, também, um panorama institucional das escolas onde os professores questionados em nossa pesquisa trabalham (divididos entre os dois grupos distintos – rede federal e rede estadual), com a finalidade de compararmos as diversas condições de trabalho na escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A trajetória da disciplina também foi contemplada, no intuito de pensarmos as alterações ocorridas ao longo da história e seus impactos diretos sobre o professor, o ensino e a educação, como um todo. Os professores entrevistados são funcionários públicos e suas ações refletem intencionalidades políticas, pois se apresentam como portadores de projetos e finalidades sociais, figurando-se tanto como agentes culturais quanto agentes políticos. Neste sentido, os professores desenvolvem táticas para amenizar as tensões próprias de seu contexto profissional, como o modo de lidar com o ensino no contexto da sala de aula. Assim, integramos as falas dos professores a partir de suas práticas pedagógicas, apresentando as articulações possíveis entre as respostas coletadas e os principais conceitos formulados. Propomos uma aproximação dos problemas docentes apresentados, conscientes de seu funcionamento sinérgico, atentando para o modo como os professores lidam com o tempo no cotidiano – escolar e fora dele, como as táticas desenvolvidas por eles constroem uma experiência e como se constituem as negociações identitárias entre os pares, entre instâncias de poder, entre os modelos de pertencimento, entre crises profissionais, entre representatividade associativa, entre a precarização do trabalho docente.</p>
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir da revisão de literatura (2018).

**APÊNDICE C - AULA AND GENEALOGIA: PERIÓDICOS CAPES**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
Genealogía del código pedagógico del entorno	Montero, Julio Mateos	Revista de Pedagogía	2009
Quem somos nós, professores de matemática?	Valente, Wagner Rodrigues	Cadernos Cedes	2008
O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores	Pinto, Maria Das Graças Goncalves	Acta Scientiarum Education	2010
Representaciones sociales sobre educacion de ninos y ninas de calle de Santiago y Quito.	Guerrero, Patricia; Palma, Evelyn	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ninez y Juventud,	2010
Etica y educacion para el nuevo siglo	Alvarado Davila, Victor	Educacion	2005
Escuela y ciudadania: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad	Hurtado Herrera, Deibar Rene; Alvarado Salgado, Sara Victoria	Estudios Pedagogicos,	2007
Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusion en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educacion media Chilena	Francke, Domenica; Ojeda, Paola	Estudios Pedagógicos	2013
Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formacion docente inicial.	Munoz, Veronica Alejandra Lizana	Estudios Pedagogicos	2008
*Escrituras domesticas, la domesticacion de lo domestico	Lahire, Bernard	Lectura Y Vida	2008
Conhecimento, aprendizagem organizacional e poder na rede: um estudo de caso na Secretaria de Educação e Cultura de Coahuila, México	Americo, Bruno Luiz; Takahashi, Adriana Roseli Wunsch	Revista de Administração Pública-RAP	2014
De la teoría de conjuntos, el género en disputa y la existencia de la pedagogía	Prieto, Cristián	Revista Latinoamericana de Etnomatemática	2014

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Apêndices

History of healthcare in Argentina and Latin America: an innovative experience in the medical course	Sacchetti, Laura ; Belardo, Marcela Beatriz	Interface: Comunicação Saúde Educação	2015
Narracion frente al neoliberalismo en la formacion docente. Visibilizar para transformar	Rivas-Flores, Jose Ignacio	Revista Internacional de Investigacion en Educacion,	2014
The goals of architectural history: João Boltshauser and Sylvio de Vasconcellos	Castriota, Leonardo	Arquiteturarevista	2013
The domains of Educational Technology in the field of healthcare	Nespoli, Grasielle	Interface: Comunicação Saúde Educação	2013

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

\* Artigo publicado anteriormente em Social Science Information SAGE, Londres, 1995.

**APÊNDICE D: BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA**

Temática Geral	Autores/Obras 12%	Autores/Obras 25%	Autores/Obras 37,5%	Autores/Obras 50%	
História	HOBSBAWM, Eric. <i>Sobre História</i> LE GOFF, <i>Os Intelectuais na Idade Média</i>				
História da Educação/genealogia	MARROU, Henri-Irénée. <i>História da Educação na Antiguidade</i>	VEIGA, Cynthia Greive. <i>História da Educação.</i>	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. <i>História da educação</i>	CAMBI, Franco. <i>História da Pedagogia</i>	
	LARROYO, Francisco. <i>História Geral da Pedagogia</i>				GADOTTI, Moacir. <i>História das Ideias Pedagógicas</i>
	MOROE, Paulo. <i>História da Educação</i>				
	GHIRALDELLI JR., Paulo. <i>História da Educação</i>				
	VINÃO FRAGO, Antonio. <i>Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones</i>				
	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. <i>História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil</i>				
	PALMA FILHO, J.C. (org.) <i>Cadernos de Formação. História da Educação</i>				
	MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (orgs.). <i>História da Educação – ensino e pesquisa</i>				
	LOPES, Eliane Marta Teixeira. <i>Origem da Educação Pública</i>				
	CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. <i>História das Universidades</i>				
História da Educação no Brasil	STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.) <i>Histórias e memórias da educação no Brasil</i>	LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros (org.) <i>500 anos de educação no Brasil</i>	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira F. <i>História da Educação no Brasil (1930-1945)</i>		
		RIBEIRO, Maria Luisa Santos. <i>História da Educação Brasileira</i>	HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. <i>História da Educação Brasileira</i>		
Pedagogia	CHAETEAU, Jean. <i>Os grandes Pedagogistas</i>				
	NASCIMENTO, Terezinha Quaiotti Ribeiro do Nascimento. <i>Pedagogia Liberal Modernizadora</i>				
	DURKHEIM, Emile. <i>A evolução pedagógica</i>				
Filosofia/Correntes filosóficas na educação	DALBOSCO, Claudio A; CASAGRANDE, A. Edison; MUHL, Eldon H. (org). <i>Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos</i>				
	SUCHODOLSKI, Bogdan. <i>A pedagogia e as grandes correntes filosóficas</i>				
	MARCONDES, Danilo. <i>Textos Básicos de Filosofia. Dos pré-socráticos a Wittgenstein</i>				

Do tempo-atenção do estudo ao tempo-interesse do estudante: uma arqueogenealogia da aula  
Apêndices

	MARTON, Scarlett. Nietzsche. A Transvaloração dos valores			
	NIETZSCHE, Friedrich. Obras incompletas			
	ARANHA, Maria Lúcia. de A. Filosofia da Educação			
	KONDER, Leandro. Filosofia da Educação			
Gregos	SNELL, B. A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu	JAEGER, W. <i>Paidéia, a formação do homem grego</i>		
	VERNANT, J.P. <i>As Origens do Pensamento Grego</i>	PLATÃO. A república		
	TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. <i>A educação do homem segundo Platão</i>			
	ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco			
Modernidade	VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar			
	FRAGO, Antônio Viñao e ESCOLANO, Augustin. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa			
Clássicos	FRANÇA, Leonel. <i>O Método Pedagógico dos Jesuítas</i>	ROUSSEAU, Jean J. <i>Emílio ou da educação</i>		
	LEMME, Paschoal. <i>O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira</i>			
	DEWEY, John, Experiência e Natureza; Vida e Educação	KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia		
	DEWEY, John. Democracia e educação			
	Anísio S. Teixeira			
	FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido			
	ROUSSEAU, J-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens			
	COMENIUS, João Amós. Didática Magna			
Infância		ARIÈS, Philipe – História Social da Criança e da Família		

Fonte: Elaborada pela autora a partir pesquisa realizada em ementas dos cursos de Pedagogia (2018).

## APÊNDICE E: TABELAS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA *RATIO STUDIORUM*

Tabela 1: Organização do Currículo Teológico do *Ratio studiorum*

<b>Matéria de Estudo</b>	<b>Duração</b>	<b>Professor/tempo de estudo em aula</b>
Teologia escolástica	4 anos	Dois professores, cada um com 4 horas por semana.
Teologia moral	2 anos	Dois professores, cada um com 1 hora por dia, ou um professor com duas horas diárias.
Sagrada Escritura	2 anos	Aulas diárias “em aulas de três quartos de hora, durante dois anos, isto é, ordinariamente, no segundo e terceiro ano do curso, onde forem dois os professores de teologia; onde houver três, as aulas poderão ser diárias e mais breves, ou, se parecer preferível, mais longas em dias alternados”. A6
Hebreu	1 ano	

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Franca (2019).

Tabela 2: Organização do Currículo Filosófico do *Ratio studiorum*

<b>Período</b>	<b>Matérias de Estudo/disciplinas</b>	<b>Professor/tempo de estudo em aula</b>
1º Ano	Lógica e introdução às ciências	Um professor, duas horas por dia.
2º Ano	Cosmologia, Psicologia, Física	2 horas por dia
	Matemática	1 hora por dia
3º Ano	Psicologia, Metafísica, Filosofia Moral	Dois professores, 2 horas por dia.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Franca (2019).

Tabela 3: Organização do Currículo Humanista do *Ratio studiorum*

Grau	Classe	Ano	Conhecimentos	Seleção e graduação dos autores
1	Retórica	7	Expressão perfeita, em prosa e verso, e abrange os conhecimentos teórico e prático dos preceitos da arte de bem dizer e uma erudição mais rica de história, arqueologia, etc.	Os preceitos devem ser explicados pelos livros de Cícero e de Aristóteles (Retórica e Poética), o estilo deve ser formado principalmente em Cícero, ainda que se devam conhecer também os melhores historiadores e poetas. Para o grego só se utilizem autores antigos e clássicos. Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, e outros assim, entre os quais se deve incluir com razão os Santos Gregório Nazianzeno, Basílio e Crisóstomo.
2	Humanidades	6	Prepara imediatamente à retórica e ao conhecimento da linguagem, alguma erudição e primeiras noções dos preceitos da retórica.	<p><i>Latim</i> – Cícero, obras de filosofia moral, no 1º semestre; no 2º algumas orações como <i>Prolege Manilia, pro Archia, pro Marcello</i> ou outras pronunciadas diante de César; dos historiadores César, Salústio, Tito, Lívio, Curcio e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio, com exceção do 4º livro da Eneida, odes seletas de Horácio, elegias epigramáticas e outras composições de poetas clássicos.</p> <p><i>Grego</i>: no 1º semestre, Orações de Isócrates, S. Crisóstomo, S. Basílio, epístolas de Platão, Sinésio, trechos seletos de Plutarco; no 2º semestre, poesias de Focílides, Teognides, S. Gregório Nazianzeno, Sinésio e outros semelhantes. Para os preceitos de retórica, o tratado do P. Cipriano Soares.</p>
3	Gramática Superior	5	Conhecimento perfeito da gramática.	Prosa no 1º Semestre, As Cartas mais importantes de Cícero <i>ad familiares, ad Atticum, ad Quintum fratrem</i> ; no 2º Semestre, Cícero, <i>De Senectute, De Amicitia, Paradoxa</i> ou outros livros semelhantes. Poesia: no primeiro semestre, trechos seletos de Catulo, Tibulo, e Propércio, <i>Éclogas</i> de Virgílio, ou ainda os livros mais fáceis do mesmo autor como o 4º. das <i>Geórgicas</i> , ou o 6º e 7º da Eneida. Em grego, S. Crisóstomo, Esopo, Agapito e outros análogos. Nas três classes de gramática, como texto, adote-se a gramática do P. Álvares.
4	Gramática Média B	3		
5	Gramática Inferior A	2	Conhecimento perfeito dos rudimentos da gramática e das primeiras noções de sintaxe.	Cartas mais fáceis de Cícero; primeiras noções de grego.
5	Gramática Inferior B	1		

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Franca (2019).