

LA SALLE E A MODERNIDADE

Ir. Edgard Hengemüle, fsc

Resumo

Os historiadores da Educação e da Pedagogia, com certa frequência, referem-se à modernidade do pensamento pedagógico e da prática educativa de João Batista de La Salle. Modernidade pode ser vista em sua compreensão popular e em sua conceituação acadêmica. Este texto examina como os historiadores da Educação e da Pedagogia consideram a La Salle moderno em um e em outro sentido.

Palavras-chave

Século XVII, La Salle, Educação e modernidade.

Abstract

Historians of both Education and pedagogy, from time to time, make references to the Modernity of the pedagogical thought, intuitions, and educational praxes of John Baptist De La Salle. Modernity may be perceived on the level of a popular comprehension as well as on a classical concept. The following text takes into account the way historians of education and of pedagogy consider La Salle a modernist on both senses.

Keywords

Seventeenth Century, La Salle, Education and Modernity.



O conjunto dos historiadores da educação e da pedagogia¹, tendo presente os anos entre os quais transcorre a vida de João Batista de La Salle (1651 e 1719), situam, corretamente, sua ação nos tempos modernos e, nestes, majoritariamente, no século XVII². É o que faz Adamson incluindo-o entre os “Pioneiros da Moderna Educação no Século XVII”, e Hevia falando nele no capítulo intitulado: “O apogeu da cultura moderna. O século XVII”.

Ullich (p. 223), ao referir-se às “tendências modernizantes na França” do século XVII, no campo da educação, cita como promotores dela personagens como os Jansenistas³, Fénelon⁴, Fleury⁵, “e, finalmente, a ordem de João Batista de La Salle, os Irmãos das Escolas Cristãs”. Outros autores lhe fazem coro. Franzoni (p. 118) fala em “moderidade de visão de La Salle na instituição das escolas do povo”. Para Valentini (p. 114), “La Salle é um dos criadores da escola moderna”. E Chartier e outros (p. 116) intitulam um dos capítulos de sua história da educação na França entre os séculos XVI e XVIII: “Nascimento da pedagogia moderna: Da Escola Paroquial”⁶, ao “Guia das Escolas Cristãs”⁷.

¹ Sentidos aqui usados: História da Educação: das instituições, sistemas, experiências e práticas educativas. História da Pedagogia: das teorias pedagógicas, ou da reflexão sobre a educação. O que não significa desconhecer a possibilidade de que se fale de pedagogia prática.

² Estes e outros temas referentes ao lugar que os historiadores dão a La Salle na História da Educação e da Pedagogia, estão desenvolvidos em HENGEMÜLE, Edgard. *La Salle, uma leitura de leituras*. Canoas: La Salle, 2000.

³ Jansenismo: “Doutrina teológica de inspiração agostiniana, que considera que o homem, decaído pelo pecado original, está naturalmente inclinado ao mal, e somente pode ser movido ao bem pela graça divina, a qual é só concedida a pequeno número de predestinados... Teve também implicações políticas, sociais, econômicas e artísticas” (DEREGNAUCOURT, G.; POTON, D. *La vie religieuse en France aus XVI – SVIIe – XVIIIe siècles*. Paris: Orphrys, 1994, p. 287).

⁴ Fénelon. Bispo e escritor. Autor, dentre outros textos, de um *Tratado de educação das jovens*.

⁵ Claude Fleury. Autor de *Institution au droit ecclésiastique*.

⁶ Texto de Jacques Bathencourt, impresso em 1654, e que era um dos manuais mais seguidos no ensino elementar do tempo.

⁷ Manual que orientava a ação educativa nas escolas de La Salle. Também conhecido por *Guia das Escolas* ou, simplesmente, *Guia*. Se bem que escrito por La Salle, resultou da prática e da reflexão que, com ele, fizeram os mestres com os quais criou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.



A modernidade pode ser entendida em dois níveis distintos. Primeiro, no nível popular, no sentido comum do termo, na acepção em que o empregam as pessoas em geral, para as quais ser moderno significa estar em sintonia com o progresso, atualizado, não preso ao passado; romper mesmo, se necessário, com esse passado; promover a inovação; antecipar-se, inclusive, ao futuro. Em outro nível, mais acadêmico, moderno é alguém que se identifica com as características identificadoras do período cultural que, começando no Renascimento humanista, se estende até a chamada pós-modernidade.

O período conhecido como moderno constituiu uma ruptura com o passado medieval, e está marcado por algumas características especiais. Entre outras coisas, a modernidade se identifica por um crescente avultar do homem frente ao transcendente, avultar que se expressa e evolui em formas de humanismo antropocêntrico, libertinagem⁸ privada, laicismo oficial, secularização, acompanhados todos de casos mais ou menos explícitos e convictos de ateísmo. Caracteriza-a também uma acentuada subjetividade e uma forte exigência de liberdade, entendida como emancipação de qualquer tipo de tutela e de limites, e como reivindicação de direitos de toda natureza. Está marcada igualmente pelo surgimento e a ascensão econômica, social e política de uma nova camada social, a burguesia. Outras especificidades suas são a aceitação da razão e da experimentação como fontes privilegiadas da verdade, e a ampla valorização do conhecimento científico. Identifica-a, outrossim, o alto grau de aplicação desse conhecimento para a produção da técnica e para a transformação crescente do homem em sujeito recriador de realidades existentes, ou criador de realidades novas. Caracteriza-a, ainda, e de forma eminente, a crença na possibilidade ilimitada do progresso, como resultado da utilização da razão e dos avanços da ciência e da técnica. E, finalmente, distingue-a a importância crescente da educação e a conseqüente generalização da

⁸ A propósito, no século XVII francês, libertino podia indicar tanto um indivíduo de costumes desregrados, quanto alguém independente frente às crenças religiosas, livre pensador.



escolarização. É na modernidade em que se impõe a “civilização escolarizada, construída no século XVI e nos séculos seguintes”, conforme escreve Nóvoa (ap. Nunes e Carvalho, p. 13). “Antes mesmo da Revolução”, consta em Furet e Ozouf (segunda contracapa), que “ler e escrever eram sentidos, pelas famílias e a comunidade, vale dizer, pela própria sociedade, como algo [...] necessário [...], como grande segredo da modernidade, uma vez que a economia de mercado só conhece vontades livres e contratos escritos”. A educação, com seu instrumento principal, que é a escola, situa-se no próprio centro do projeto moderno e com ele se confunde.

Essas duas visões, a popular e a acadêmica, possuem de comum o fato de perceberem a modernidade como uma ruptura e considerarem o progresso como um de seus quase mitos.

Há historiadores que vêem a La Salle comungando com ambos esses dois traços da modernidade.

Com relação à ruptura, quando necessário, com as coisas do passado, Giles (p. 160) pensa que o Fundador das “Escolas Cristãs” “representa um elemento perturbador dentro do processo educativo tradicional”.

É sabido como Descartes operou um rompimento fundamental no campo da Filosofia. É sabido também que, como estudante de Teologia, La Salle teve, na Sorbonne, mestres hostis ao pensamento filosófico cartesiano, e que ele nunca se comprometeu com o sistema racionalista do autor do “Discurso sobre o método”. Assim mesmo, há os que o relacionam com Descartes e, inclusive, como alguém que, como ele, realiza uma ruptura com o passado, evidentemente em seu campo específico de ação, que é o da educação e da pedagogia. Quem faz isso mais explícita e contundentemente é Hamilton (p. 25,26; cf. Penagos, p. 69). Ele confessa que

não tinha idéia alguma porque tantos historiadores – mesmo aqueles que subestimavam sua contribuição para a instrução simultânea – estavam prontos a afirmar que a pedagogia de La Salle havia realizado uma importante ruptura com o passado.



Analisou então o “Guia das Escolas” e se deu conta de que La Salle, com esse texto, “projetava nova racionalidade globalizante para a escolarização”, e que, neste sentido, seu trabalho “era parte da revolução intelectual do século XVII associada com o nome de René Descartes”. O que o levou a concluir: “Se Descartes tinha feito uma ruptura com o passado [...], então, pelo meu raciocínio, eu poderia, de forma defensável, sustentar um argumento similar com relação a La Salle”.

No referente, ainda à primeira conotação, a popular, da modernidade, Sauvage (ap. Nunes 1981, p. 146) diz que La Salle é um homem que “se mostrou aberto ao progresso”. Luzuriaga (p. 268) observa que as “Regras” que ele elaborou para seus Irmãos “contêm idéias sugestivas e progressistas com relação a seu tempo”. Giolitto (p. 383) acredita que um avanço educacional promovido por La Salle foi a introdução, pelo “Guia das Escolas Cristãs”, do uso do ditado na aprendizagem da língua, introdução que fez progredir o ensino da ortografia. São igualmente considerados progressos outros aspectos, como a organização que La Salle imprimiu às suas instituições escolares, a formação específica que deu a seus professores, a sistematização e a utilização metódica e generalizada do modo simultâneo de ensino. Marique (p. 241-242) concorda com que algumas das práticas inovadoras lassalianas podem “parecer lugares comuns hoje em dia”. Mas – para ele – “no tempo de La Salle, quando o aprender por rotina era prática comum, elas representavam um tremendo avanço [...], uma revolução pedagógica”.

Giles, depois de haver dito que La Salle “representa um elemento perturbador”, completa-se com a afirmação de que ele também “prepara novas perspectivas”. Introduz, assim, a idéia da inovação, mais outro elemento da modernidade conforme a representação popular. Também Gilbert (p. 222), ao mesmo tempo em que recorda aspectos nos quais La Salle é tributário do seu tempo, aponta para idéias dele julgadas como renovadoras pelo autor. Testore e Guaschetti (p. 202) falam de “suas, para aquele tempo, audazes inovações”. Cole



(p. 367) pensa que um elemento inovante introduzido pelo Fundador dos Irmãos é “o conceito de um homem inteligente exercitar-se especificamente para ensinar a crianças, e dedicar depois toda a vida a um mister tão elementar”, como aquele em que os discípulos de La Salle se exercitavam e a que se dedicavam. Isso, para ele, “era algo inédito, no mundo da educação”. Outros ainda destacam a novidade que foi a Escola Normal, criada para preparar esses homens que se vão dedicar “a um mister tão elementar”, ou o que significou o ensinar a leitura iniciando pelo francês em vez do latim, ou o empregar, no ensino, o modo simultâneo em vez do individual.

Novo, para Manacorda (p. 235), é o “Guia das Escolas” em seu conjunto. Para ele, esse manual é “um documento onde o velho e o novo se misturam de maneira singular [...]. Se quisermos ler algum documento análogo em que apareça com maior evidência (embora com suas contradições) a procura do novo, é preciso esperar o fim do século”⁹.

Afirmar, como o faz Manacorda, que é preciso esperar dezenas de anos para que apareça algo semelhante ao “Guia” em termos de novidade, equivale a afirmar que essa obra e seu(s) autor(s) estava(m) avançado(s) de algumas dezenas de anos sobre seus contemporâneos, que eles realizaram esse antecipar-se a seu tempo, o que é outra idéia popular ligada à modernidade. Tal, efetivamente, é o pensar de Willot (p. 123), para quem La Salle está “muito adiantado sobre seu tempo”; de Nakosteen (p. 267), que diz que “os Irmãos [...] desenvolveram algumas inovações educacionais avançadas sobre seu tempo”, e de Mencarelli e Valeri (p. 144), que vêem toda uma série de instituições educativas lassalianas antecipando-se ao tempo “por seus fins sociais e pedagógicos”.

⁹ Isto é, o fim do século em que o *Guia* foi impresso, quer dizer, do século XVIII, já que a edição “princeps” dessa obra data de 1720.



Mayer, Riboulet e Adamson dão exemplos de iniciativas que consideram antecipatórias em La Salle. Para o primeiro (p. 250), “o abade¹⁰ de La Salle [...] tinha idéias tão avançadas que fazia dos interesses do aluno e não dos mestres o centro do programa de estudos”. O segundo (p. 358) crê que, por sua obra emendativa¹¹ com “meninos indisciplinados e rebeldes [...], São João Batista de La Salle precedia de bem longe os nossos reformatórios”, e que, “pela criação das escolas normais”, ele “se adiantava de um século e meio à nossa organização, e assim a preparava”. Adamson (p. 223) está seguro de que, com sua escola dominical¹², La Salle “se antecipou de maneira notável a mais de uma instituição escolar (similar) habitualmente considerada de origem mais antiga”.

Há autores de História da Educação e da Pedagogia que conectam La Salle com a modernidade também no sentido acadêmico, enquanto entendida como determinado marco e tempo cultural. Fazem-no partilhar e, inclusive, participar na caracterização desse período cultural particularmente em quatro pontos: o antropocentrismo, o cultivo da razão, a ascensão da burguesia e a generalização do ensino.

Do ponto de vista teológico, La Salle é profundamente teocêntrico e cristocêntrico. A aproximação que os autores fazem do pedagogo e educador de Reims ao antropocentrismo verifica-se no campo educativo. E eles a fazem porque o vêem contribuindo com uma certa afirmação do profano e uma certa descle-
ricalização.

¹⁰ Abade, no século XVII francês, entre outras coisas, significava um sacerdote que, diferentemente de um pároco, não era detentor de benefício, isto é, de remuneração eclesiástica. É neste sentido que vários autores falam de La Salle como abade. Ele, efetivamente, nunca foi titular de uma paróquia, com os proventos correspondentes.

¹¹ O autor refere-se aos pensionatos de recuperação de “jovens difíceis” e mesmo de delinqüentes, criados por La Salle em Saint-Yon, bairro de Rouen, na Normandia.

¹² Chamada, por La Salle, de “academia cristã”, e que funcionava na paróquia de São Sulpício, em Paris, aos domingos de tarde, atendendo a jovens que tinham que trabalhar durante a semana.



Com relação à afirmação do profano, Montilla (p. 177) observa que o cônego de Reims¹³ foi um dos primeiros a “dar gratuitamente às crianças pobres não apenas a instrução religiosa, mas o ensino primário todo”, e a Vincent (p. 22) chama a atenção o fato de, nas sentenças colocadas nas paredes da escola lassaliana, aquela que manda “escrever sempre” está no mesmo nível daquela que lembra ao aluno a obrigação que ele tem de “rezar a Deus”, e de os atos religiosos dos escolares, ao entrarem na sala de aula (inclinação ao crucifixo, breve oração), integrarem “um conjunto de gestos (andar pausadamente, um atrás do outro, permanecer em seu lugar...) todos nascidos não da piedade, mas da atitude da modéstia¹⁴, virtude cardeal do aluno”.

Para Furet e Ozouf (p. 94), a circunstância de La Salle dar primazia ao francês¹⁵, “língua de utilidade social”, sobre o latim, é

sinal de que, para o fundador das Escolas Cristãs – e talvez sem que ele o percebesse claramente – a própria leitura deixou de ser conhecimento privilegiado da Palavra de Deus, para tornar-se um lugar de sociabilidade e de enraizamento profano.

Essa afirmação de que, em La Salle, a leitura se tornou “um lugar de sociabilidade” pode ser associada a outra, complementar e ampliadora, de Ariès (p. 240) de que um “fato importante é que, no século XVII, a civilidade se tornou um livro de aula – no qual”, além de assimilar os bons modos, “também se aprendia a ler os modelos de escrita”. Entre esses livros “profanos” de aula, os autores incluem, com destaque, as “Regras de decoro e urbanidade cristãos”, de La Salle, as quais, também, conforme

¹³ Função que La Salle exerceu entre 1667 e 1683.

¹⁴ Modéstia, “até o século XVII, ainda é entendida como retenção, reserva, moderação” (*Dictionnaire historique de la langue française* Paris: Dictionnaires le Robert, 1992).

¹⁵ Tal prioridade consistiu em fazer seus alunos aprenderem a ler em francês antes do aprendizado da leitura do latim, diferentemente da prática da escola elementar do tempo. Além disso, o domínio do latim, por seus alunos, nunca foi além desse aprendizado da leitura, não incluindo nem gramática, nem literatura.



lembram Compayré (p. 225), Guion (p. 285), e Zind (p. 66), eram o texto usado para a oitava lição de leitura, e estavam impressas em caracteres góticos, também conhecidos por caracteres “de urbanidade”. Chartier (p. 63) entende que essas “Regras” lassalianas, “ao mesmo tempo que visando ensinar o pudor que se identifica com a lei de Deus e uma urbanidade que seja sinceridade e caridade [...], são um aprendizado da ordem do mundo”. Portanto, de aprendizado de sociabilidade.

Quanto à assertiva de Furet e Ozouf de que, em La Salle, a leitura se tornou “um lugar de enraizamento profano”, ela é partilhada por Manacorda (p. 230), para quem é notável que o autor do “Guia” tenha introduzido, na altura da nona lição de leitura, “um novo elemento, fruto dos tempos”: a “importante inovação” de “uma leitura de coisas profanas”: “papéis ou pergaminhos escritos a mão, que se chamam registros”.

A afirmada certa desclericalização relaciona-se particularmente ao magistério. Vincent (p. 16), referindo-se às raízes da educação francesa republicana, diz que “até para a laicidade (dela) podem-se encontrar antecedentes” nos séculos que a precederam. E dá como exemplos “o pessoal” docente, que “em sua maioria é leigo desde o século XVIII”, e “o Irmão das Escolas Cristãs”, que “é um ‘mestre’ e não deve ser padre”.

Da mesma forma, Manacorda (p. 228) diz que, ao criar “escolas normais”, em que se preparavam não sacerdotes, nem candidatos à vida religiosa lassaliana, o criador dessas escolas chamava também os leigos para participarem “das atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero”. “Porque seus professores eram leigos”, isto é, não sacerdotes, Tudela (p. 82) afirma que La Salle “leva a primazia no ensino [...] laico (no correto sentido)”, e Recuero (p. 107) recorda que “até há quem afirme seriamente que (ele é o fundador) da escola laica”¹⁶.

¹⁶ Recuero, em nota, imediatamente se apressa em explicar o sentido dado, neste caso, ao termo laico, pelos autores, o “correto sentido” de que fala Tudela: “Interpretando, com certeza, piedosamente esse conceito, não entendendo por escola laica a escola atual de escola sem Deus” (P. 107. N. 2).



Outros vão mais longe, asseverando com Franzoni (p. 117) que sua escola é “escola nacional”. Para Escribano (p. 231), ele “é considerado” e, para Recuero (p. 107), ele, efetivamente, foi “o verdadeiro fundador [...] da escola nacional”. E ambos aduzem o mesmo motivo. Recuero em forma negativa: “Porque proibiu ensinar em outro idioma que não o próprio”, isto é, o francês. E Escribano, em forma positiva: “Porque determinou que se ensinasse sempre na língua materna”.

La Viguerie (p. 147) anota ainda outro indício do caráter nacional que La Salle teria imprimido à sua escola: o fato de ele querer que as crianças fossem corrigidas “do sotaque local” que porventura trouxessem.

Fouret e Ozouf (p. 92-93) afirmam que, com La Salle, “o acesso dos pobres à leitura e à escrita é mais explicitamente pensado em termos” não apenas de atenção aos interesses individuais, mas também “de bem público”.

A propósito do tema, Leif e Rustin (p.85) recordam que La Salle, como criança e jovem, freqüentou a escola pública, (o colégio da Universidade de Reims), quando dispunha da alternativa e das possibilidades para matricular-se em instituição particular, uma vez que em sua cidade natal funcionava um colégio dos jesuítas, e seus pais tinham condições de pagá-lo.

Segundo autores, também os discípulos de La Salle seguiram nessa trilha de caracterização nacional. Difundindo-se por toda a França, realizaram o primeiro programa “de ensino primário de dimensões nacionais” (La Viguerie, p. 64-65). E, estendendo-se, paulatinamente, por todo o mundo, continuaram, ao longo de vários séculos, a obra de seu Fundador, e, na opinião de Riboulet, “talvez contribuíram mais que ninguém para o conhecimento e divulgação da língua francesa”.



O credo modernista não se impôs de um dia para outro. A visão e a prática da cristandade¹⁷ persistiram por muito tempo e em muitos lugares. No caso de La Salle, ele pessoalmente vê e quer que seus Irmãos e alunos vejam as coisas não com os olhos da carne, nem da natureza, nem sequer da razão, mas com os olhos da fé. Ortodoxo, confessa e ensina as verdades reveladas, transmitidas pela tradição e afirmadas e interpretadas pela Igreja oficial. Sem embargo, no referente à educação, Casas fala dele quando examina “a filosofia racionalista e a pedagogia francesa no século de Luís XIV”, e Giugni e Santinelli, ao exporem “a educação como disciplina da razão ‘clara’ e ‘distinta’”, aludindo, evidentemente à linguagem racionalista cartesiana.

Por um lado, historiadores comprometidos com as teses modernistas opinam que, na escola lassaliana, se exige muito da memória. Mas, por outro, bom número de outros ressaltam que nela se exercita igualmente a razão; que, concretamente, o “Guia” pede que a aritmética seja ensinada não “por rotina” mas, sim, “par raison”, isto é, com predomínio da compreensão; e, por isso, falam do “espírito racionalista” (Lamanna, p. 148) de La Salle e, inclusive da utilização, por ele, do método heurístico (Ruiz, p. 194).

A modernidade não só crê na razão como fonte de verdade; explora-a também como instrumento fundamental para o domínio e a organização da realidade física e social. E, neste ponto, Hamilton (p. 26) volta a relacionar La Salle com esse momento histórico-cultural. Diz esse autor que, estudando “o refinado detalhamento do manual de La Salle, o ‘Guia das Escolas’”, começou a compreender que

a originalidade de La Salle advinha não da especificidade de suas recomendações pedagógicas, mas da forma pela qual, em combinação, elas criavam uma nova ‘ordem’ pedagógica. Isto é, La Salle projetava uma nova racionalidade globalizante para a escolarização: esperava-se que os alunos freqüentassem e estivessem atentos todo o tempo, e cada um dos movimentos deveria ser combinado no tempo e no espaço.

¹⁷Tempo de cristandade: Tempo anterior ao do pluralismo religioso, e, no qual, entre outras coisas, o comum das pessoas pensam e atuam como cristãs, e em que há uma íntima e recíproca compenetração do mundo religioso e político.



E o autor conclui acrescentando que, para ele,

os detalhes do 'Guia das Escolas' eram mais que mera decoração: eles descreviam como a escolarização podia ser coerentemente organizada como uma 'máquina' educacional socialmente eficiente e auto-regulatória. Dessa perspectiva, os detalhes de La Salle não eram senão uma das manifestações de uma aspiração geral da Revolução Científica: a adoção de abordagens 'sistêmicas' (ou 'racionalis') para a concepção e gerenciamento de instituições sociais.

A opção preferencial e clara do Patrono dos Professores¹⁸ foi pelos pobres. Mas os autores examinados para este estudo anotam a presença também de clientela burguesa na escola lassaliana das origens, sobretudo depois do funcionamento desta em Rouen, e observam, nela, algumas facetas ao gosto dos burgueses¹⁹ e aptas a responderem a necessidades e interesses deles. Gandolfi e Cialfi (p. 167) e Giugni e Santinello (p. 229) dizem que La Salle “criou [...] escolas elementares para os pobres e, posteriormente, escolas técnico-profissionais para o preparo da pequena e média burguesia”. Behn (p. 221) e Escolano (p. 11) dizem mais. O primeiro, que La Salle, assim como Francke, instala, ‘escolas reais²⁰ burguesas’. E o segundo, que ele “se converteu, de fato, em educador da burguesia”.

Pouco depois da morte do Fundador da escola lassaliana, esta, conforme a afirmação de Furet e Ozouf (p. 92), já aparece “plenamente moderna: tão moder-

¹⁸ Título conferido a La Salle pelo Papa Pio XII, em 15 de maio de 1950, para o magistério cristão universal, e pelo Governador Ildo Meneghetti, em 22 de dezembro de 1958, para o magistério público do Rio Grande do Sul.

¹⁹ Entendida no sentido do tempo, isto é, “classe social surgida na Europa, com o desenvolvimento dos burgos medievais e o influxo do comércio na sociedade feudal, e que principia a gozar, com o seu enriquecimento, de crescente liberdade e poder...” (Houaiss). Os “burgueses” atendidos nas escolas lassalianas eram integrantes preponderantemente da pequena e, em algo, da média burguesia.

²⁰ Ter presente que, na Alemanha de Francke, a escola real (res=coisa), ou, em alemão, a “Realschule”, era escola de caráter não clássico, mas científico-técnico, paralela ao “gymnasium”, este, sim, de tipo clássico.



na que escapa, em parte, à sua finalidade religiosa e caritativa²¹, para figurar, muitas vezes, aos olhos da burguesia das Luzes, como o modelo da escola útil”, e para ser, por isso, aceita e procurada pela nova e ascendente categoria social.

Uma das práticas educativas lassalianas examinadas pelos autores é o controle do aprendizado através da verificação, dos exames freqüentes. Se, de um lado, Riva (p. 97), nas pegadas de Foucauld, vê no exame instrumento de controle dos indivíduos, de outro lado, há os que conectam essa prática escolar a um traço burguês: a meritocracia (cf. Groperrin, p. 109), isto é, o reconhecimento e a condição social não recebidos por direito hereditário, mas conquistados por esforço e competência pessoais. Assim Bouillé (p. 198), para quem “o exame visa construir a noção de ‘capacidade individual’”.

Finalmente, é na modernidade que se impõe a “civilização escolarizada”, uma civilização em que a escola se vai fazendo realidade no comum das pessoas, em que o domínio particularmente da leitura, da escrita e do cálculo se tornam um fato sempre mais universalmente necessário e presente.

Na construção desta civilização do necessário e presente ler, escrever e contar, é evidente o papel exercido por La Salle. O Fundador das Escolas Cristãs afirmou a necessidade da educação também para os pobres. Lutou para convencê-los das vantagens de freqüentar a escola. Buscou permitir-lhes o acesso universal a ela, por meio da gratuidade total, e facilitar que mais crianças e jovens da camada popular a freqüentassem pela utilização e difusão do modo massivo de ensino que é o modo simultâneo.

²¹ Afirmação com que La Salle não concordaria. Primeiro, porque, junto à sua finalidade religiosa, a escola lassaliana tinha também claro objetivo de preparar para a vida em geral. Segundo, porque La Salle não escolheu chamar suas instituições de “escolas de caridade”, como eram conhecidas as que atendiam os pobres nas paróquias, mas “escolas cristãs”. A escola, para ele, é mais que “obra de misericórdia”.



Os historiadores da Educação e da Pedagogia reconhecem esse contributo lassaliano.

Numa visão ampla, para Lélièvre e Nique (p. 97), ele foi o criador da escola primária moderna, ao escrever o “Guia das Escolas”, e conforme Vincent (p. 20), contribuiu para a instauração de uma “forma escolar”.

Em campos específicos, a modernidade lassaliana em termos de escolarização assume, aos olhos dos autores, formas variadas.

Uma primeira seria a criação de um espaço físico. A propósito, Manacorda (p. 235) é quem observa que o “Guia das Escolas”, em seu último capítulo, “descreve o edifício idealizado por Boncompagno de Signa²², mas com a vantagem de representar um edifício real, o moderno edifício escolar, com seus aspectos negativos e positivos”.

Para Monroe (p. 193), a graduação dos alunos em classes subseqüentes, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento, é um dos “aspectos em que (as escolas lassalianas) se aproximam pela primeira vez dos padrões modernos”.

Essa aproximação, para o mesmo autor, se repete no preparo dos professores e no método de ensino utilizado. Sobre este, ele escreve que “o plano de ensino coletivo para toda a classe, com o método simultâneo, traço essencial de todas as escolas modernas, foi utilizado, por primeiro²³, pelos Irmãos do Instituto” de La Salle (Cf. Fourier, p. 141).

²² Utopista, que “sonha com o edifício escolar perfeito” (Cf Manacorda, p. 203, 158).

²³ Isso é o que também pensam muitos outros historiadores, que chegam a chamar o modo simultâneo como o método “de La Salle e dos Irmãos”. Não foi ele, nem foram eles quem o inventou. A idéia de que esse modo de ensinar é criação lassaliana proveio, provavelmente, do fato de que, mais que ninguém outro, foram eles que o sistematizaram, o difundiram, e o defenderam quando, posteriormente, se quis impor o modo chamado mútuo. Cf. HENGEMÜLE, p. 95-101.



Vários autores (Franzoni, p. 117; Gastón, p. 70; Moreno et al., p. 249; Zuluaga, p. 235...) vêm também marca de modernidade no caráter realista das escolas de La Salle, caráter que as faz romper com o modelo clássico, consoante a observação de Giufrida (p. 270). Iniciativa paradigmática desse rompimento, da introdução de matérias realísticas, foi a prevalência dada, na iniciação à leitura, ao vernáculo, língua de ensino “próprio da época moderna”, como lembra Ruiz (p. 182): “O ensino das escolas dos Irmãos era de caráter bastante moderno pela [...] iniciação da leitura pelo francês” (Fourrier, p. 141).

E, finalmente, para outros autores, também o tipo de escolas que La Salle fundou falam de seu sentido moderno. Entre elas, o internato dos irlandeses²⁴, a pensão livre de Saint-Yon²⁵, e a escola dominical. Com as primeiras, ele inaugurou, para Alcalde (p. 555), as humanidades modernas e o ensino secundário técnico. E com a última, para Herment (p. 220), deu prova “de sua alta compreensão das necessidades modernas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMSON, John William. *Pioneers of modern education in the seventeenth century*. New York: Teacher College Press (Columbia University), 1971.
- ALCALDE G., Josafat. La Salle, San Juan Bautista de. In: GARCÍA Hoz, Victor (Dir.). *Diccionario de pedagogía Labor*. 2. ed. Barcelona, Madrid, Buenos Aires, Rio de Janeiro, México, Montevideo: Editorial Labor, 1970.
- ARIÈS, Philippe. *L'éducation familiale*. In: MIALARET, Gaston; VIAL, Jean. *Histoire mondiale de l'éducation*, v. 2, de 1515 à 1815. Paris: P.U.F., 1981.

²⁴ Isto é, filhos de nobres irlandeses que acompanharam a Tiago II quando este se exilou na França, e aos quais La Salle foi chamado a educar para a sua nova realidade (aprendizado da língua, da etiqueta francesas...).

²⁵ Internato de tipo “real”, aberto em Saint-Yon sobretudo para os filhos dos comerciantes.



- BEHN, Siegfried. *Historia general de la pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe, 1919.
- BOULLÉ, Michel. *L'école, histoire d'une utopie?* Paris: Rivage, 1988.
- CASAS Y SÁNCHEZ, Manuel. *Elementos de historia de la pedagogía*. 2. ed. Zaragoza: P. Carra, 1910.
- CHARTIER, Roger. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1987.
- CHARTIER, Roger et al. *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe Siècle*. Paris: SEDES, 1976.
- COLE, Luela. *A history of education*. New York: Hold, Rinehart and Winston, 1952.
- COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire de la pédagogie*. Paris: Paul Delaplane, 1904.
- ESCOLANO Benito, Agustín. *Historia de la Educación I*. Madrid: Anaya, 1984.
- ESCRIBANO Hernández, Godofredo. *Historia general de la pedagogía*. 3 ed. Madrid: La Enseñaza, 1925.
- FOURRIER, Ch. *L'enseignement français de l'antiquité à la Revolution*. Paris: Institut Pédagogique National, 1964.
- FRANZONI, A. *Storia della educazione*, v. I. 4.ed. Milano: Ufficio di Propaganda Diddatica, 1937.
- FURET, François; OZOUF, Jacques (Dir.). *Lire et écrire*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1977.
- GANDOLFI, Elisabetta; GIALFI, Rita Gay. *Storia dei modelli educativi: sommario di storia della pedagogia*. Bergamo: Juvenilia, 1987.
- GASTÓN MARÍA. *Historia de la pedagogía*. Lima: Carlos E. Larrabure, 1937.
- GILBERT, Roger. L'enseignement primaire: les écoles catholiques. In: AVANZINI, Guy (Dir.). *Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours*. Paris; Privat, 1981.
- GILES, Thomas Ransom. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GIOLITTO, Pierre. *Abécédaire et férule*. Paris: Imago, 1986.
- GIUFRIDA, Santi. *Storia della pedagogia I*. 2. ed. Torino: Grato Scioldo, 1911.
- GIUGNI, G.; SANTINELLO, G. *I problemi della pedagogia e della filosofia 2: nel mondo rinascimentale e moderno*. Roma: Città Nova, 1982.



- GROSPERRIN, Bernard. *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes: Ouest-France, 1984.
- GUION, Jean. Du préceptorat à l'enseignement simultané: les grandes précurseurs...In: AVANZINI, Guy (Dir.). *Histoire de la pédagogie du XVIIe siècle à nos jours*. Paris: Privat, 1981.
- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 6, 1992.
- HENGEMÜLE, Edgard. *La Salle, uma leitura de leituras*. Canoas: La Salle, 2000.
- HERMENT, J. *Manuel d'histoire de la pédagogie*. Gembloux: J. Duculot, 1923.
- HEVIA, Abal de. *Historia de la educación*. Buenos Aires: Braga, 1988.
- LAMANNA, E. P. *Filosofia e pedagogia nel loro sviluppo storico*. V. 2. Firenze: Felice Le Monier, 1957.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. T. 1. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LA VIGUERIE, Jean de. *L'institution des enfants*. Paris: Calman-Lévy, 1978.
- LEIF, J.; RUSTIN, G. *Histoire des institutions scolaires*. Paris: Delagrave, 1965.
- LÉLIÈVRE, Claude; NIQUE, Christian. *Histoire biographique de l'enseignement*. Paris: Retz, 1990.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de pedagogía*. 3. ed. Buenos Aires: Losada, 1960.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARIQUE, Pierre J. *History of Christian education*. V. 2. New York: Fordham University Press, 1926.
- MAYER, Frederick. *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires; Kapelusz, 1967.
- MENCARELLI, Mario; VALERI, Mario. *Storia della pedagogia*. V. 2. Verona: Mondadori, 1962.
- MONROE, Paul. *História da educação*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1969.
- MONTILLA, Francisca. *Pedagogía e historia de la educación*. Madrid [s.n.], 1968.
- MORENO, G., Juan Manuel et al. *Historia de la educación*. 3. ed. Madrid: Paraninfo, 1978.



- NAKOSTEEN, Mehdi. *The history and philosophy of education*. New York: The Ronald Press, 1965.
- NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação no século XVII*. São Paulo: EPU:EDUSP, 1981.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Caderno ANPED*, Porto Alegre, n. 5, 1993.
- PENAGOS, J. A. *Filosofía e historia de la educación*. Bogotá: Estela, 1968.
- RECUERO García, Galo. *Historia de la pedagogía*. T. 1. Valencia: La Gutenberg, [s.d.]
- RIBOULET, L. *História da pedagogia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [s.d.].
- RIVA, Maria Grazia. Storia della pedagogia. In: MAZZA, Ricardo. *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bari: Laterza, 1990.
- RUIZ Amado, Ramón. *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Poblet, 1949.
- TESTORE, Celestino; GUASCHETTI, Carlo. *Pensiero pedagogico e storia dell'educazione*. V. 2. Torino: Paravia, 1950.
- TUDELA,*Alejandro de. *Programa-memorandum de historia de la pedagogía*. 2. ed. Barcelona: J. Ruiz Romero, 1919.
- ULLICH, Robert. *History of educational thought*. New York: American Book, 1945.
- VALENTINI, Giuseppina Francescaglia. Gli ordini religiosi e l'insegnamento. In: VOLPICELLI, Luigi (Dir.). *La pedagogia*, v. 7. *Storia della scuola*. Milano: Francesco Vallardi, 1970-1972.
- VINCENT, Guy. *L'école primaire française*. Lyon: Maison des Sciences de l'Homme, 1980.
- WILLOT, A. *Éducateurs à travers l'histoire*. Namur: Ad. Wesmael-Charlier, 1968.
- ZIND, Pierre. La méthode pédagogique de Jean-Baptiste de La Salle au debut du XVIIIe siècle. In: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE... *Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours*. Paris: Bibliothèque Nationale, 1974.
- ZULUAGA, Isabel Gutiérrez. *Historia de la educación*. 3. ed. Madrid: ITER, 1970.

