

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA TEXEIRA TERTO

J. B. de La Salle: contribuições para uma crítica à pedagogia contemporânea

Ribeirão Preto
2022

ALESSANDRA TEXEIRA TERTO

J. B. de La Salle: contribuições para uma crítica à pedagogia contemporânea

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Ribeirão Preto
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Terto, Alessandra Texeira

João Batista de La Salle: contribuições para uma crítica à pedagogia contemporânea. Ribeirão Preto, 2022.

79 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação

Orientador: Cunha, Marcus Vinicius da.

1. La Salle. 2. Pedagogia Moderna. 3. Pedagogia Contemporânea. 4. Educação Popular. 5. Análise Retórica.

TERTO, A. T. **J. B. de La Salle**: contribuições para uma crítica à pedagogia contemporânea. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovado em: 07.12.2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Instituição: Universidade de São Paulo – USP

Julgamento: _____

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Julgamento: _____

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber

Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Julgamento _____

A meu amado marido e
à luz de meu viver, meu filho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha, por sua paciência, dedicação e confiança, por seus ensinamentos e incentivos. Muito obrigada, por buscar sempre o melhor direcionamento para a concretização de minha pesquisa.

À Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade e ao Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber pela participação e valiosas colaborações no exame de qualificação e pela presença na banca de defesa.

Ao Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação”, pelos momentos de partilha, aprendizagens e risadas. Agradeço especialmente à Profa. Dra. Tatiane da Silva por me apresentar ao Grupo e por juntamente com o Prof. Horácio H. Mercau me incentivarem na pesquisa.

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sobretudo aos funcionários da secretaria, à coordenação e aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação: Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca, Profa. Dra. Cristina Pedroso, Profa. Dra. Noeli Rivas, Prof. Dr. Elmir de Almeida e Prof. Dr. Geraldo Romanelli. Estendo os agradecimentos ao Prof. Dr. Lorenzo Mammì (FFLCH-USP) e à Profa. Dra. Carlota Boto (FE-USP).

Aos meus amores, Ricardo e Ivan, por estarem ao meu lado e me inspirarem com lindos sorrisos.

Aos queridos, Manoel, Gabriel, Regina, Marvin, Roberto e Gustavo, e demais familiares pelo carinho e aconchego familiar.

Aos amigos e às amigas que estiveram presentes nesse percurso.

À Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP).

Às pessoas que me possibilitaram o acesso às “Obras Completas de La Salle”.

Gratidão à vida!!!

“A criança vive em um mundo que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar [...] O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais, não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia [...]” (DEWEY, 1971, p. 43)

RESUMO

TERTO, A. T. **J. B. de La Salle**: contribuições para uma crítica à pedagogia contemporânea. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

O “Guia das escolas cristãs” foi escrito no século XVIII pelo clérigo católico francês J. B. de La Salle. Trata-se de um manual destinado a estabelecer normas para assegurar a eficiência das escolas por ele criadas e dirigidas, dedicadas à educação popular. O objetivo desta dissertação é analisar as contribuições dessa obra para uma reflexão crítica acerca das tendências da educação na atualidade. Os três primeiros capítulos discorrem sobre as situações problemáticas enfrentados por La Salle no âmbito social e educacional de sua época e apresentam as passagens mais significativas do “Guia das escolas cristãs”, texto pouco conhecido fora do círculo dos educadores lassalistas. Utilizando a metodologia da análise retórica, o manual é caracterizado pela metáfora “percurso determinado e determinável”, a qual expressa a tese de que o processo educativo requer planejamento prévio e controle total das condutas e da subjetividade dos envolvidos. O quarto capítulo compara La Salle com outros pensadores cujas propostas são descritas pela metáfora “percurso indeterminado” e discute o significado da proposta lassaliana na era moderna e na atualidade. As ideias de La Salle integram uma linha de pensamento que não debate as finalidades da educação, apenas prescreve normas para o bom funcionamento das escolas, de modo a facilitar a mensuração do processo educacional. As conclusões indicam a necessidade superar o dualismo entre educação popular e educação de boa qualidade, em benefício de uma educação democrática.

Palavras-chave: La Salle. Pedagogia Moderna. Pedagogia Contemporânea. Educação Popular. Análise Retórica.

ABSTRACT

TERTO, A. T. **J. B. de La Salle**: contributions to a critique of contemporary pedagogy. 2022. Dissertation (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The “Guide to Christian Schools” was written in the 18th century by the French Catholic cleric J. B. de La Salle. It is a manual aimed at establishing norms to ensure the efficiency of the schools he created and directed, dedicated to popular education. The objective of this dissertation is to analyze the contributions of this work to a critical reflection on the trends of education today. The first three chapters discuss the problematic situations faced by La Salle in the social and educational context of his time and present the most significant passages from the “Guide to Christian Schools”, a text little known outside the circle of Lasallian educators. Using the methodology of rhetorical analysis, the manual is characterized by the metaphor “determined and determinable route”, which expresses the thesis that the educational process requires prior planning and full control of the behaviors and subjectivity of those involved. The fourth chapter compares La Salle with other thinkers whose proposals are described by the metaphor “indeterminate route” and discusses the meaning of the Lasallian proposal in the modern era and today. La Salle’s ideas are part of a line of thought that does not debate the purposes of education, only prescribes norms for the proper functioning of schools, in order to facilitate the measurement of the educational process. The conclusions indicate the need to overcome the dualism between popular education and good quality education, for the benefit of democratic education.

Keywords: La Salle. Modern Pedagogy. Contemporary Pedagogy. Popular Education. Rhetorical Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1º Cartaz: do alfabeto	44
Figura 2 – 2º Cartaz: das sílabas.....	44
Figura 3 – Sinal	51
Figura 4 – Modelo, Escrita (da 3ª ordem)	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 AS SITUAÇÕES RETÓRICAS ENFRENTADAS POR LA SALLE	26
1.1 Ethos do orador	27
1.2 O encontro com a educação popular	28
1.3 As propostas educativas lassalianas	30
1.4 A expansão da instituição lassaliana	33
1.5 A gênese do <i>Guia das escolas cristãs</i>	35
2 A ORDENAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR	38
2.1 A metáfora fundamental	39
2.2 A organização do cotidiano escolar	42
2.3 A pedagogia lassaliana	45
2.4 O ensino nas Escolas Cristãs	47
3 A MANUTENÇÃO DA ORDEM E A GESTÃO DAS ESCOLAS	50
3.1 O bom andamento do ensino	51
3.2 O abandono escolar	55
3.3 A gestão escolar	57
3.4 A formação de mestres	60
4 LA SALLE NA MODERNIDADE E NA ATUALIDADE	63
4.1 Os sofistas e a pedagogia retórica	64
4.2 A análise dos discursos	65
4.3 A metáfora do percurso indeterminado	67
4.4 La Salle na contemporaneidade	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

Durante meu curso de pós-graduação *latu sensu* em Gestão Escolar pela Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo, entre 2018 e 2019, elaborei a monografia intitulada *A pedagogia de São João Batista de La Salle na formação de alunos e professores*, sob orientação da Dra. Tatiane da Silva (TERTO, 2019). A investigação consistiu em examinar a biografia e as obras de J. B. de La Salle (1651-1719) e analisar questionários aplicados a 193 pessoas de diferentes nacionalidades – brasileiros, chilenos e portugueses – que vivenciaram a Pedagogia Lassalista, seja como professores ou estudantes de escolas lassalistas, seja como membros da congregação religiosa criada pelo pensador francês.

Os dados obtidos revelaram que os princípios formulados por La Salle tiveram papel significativo na vida daquelas pessoas e que as escolas lassalistas, embora professem ideais formulados há mais de 300 anos, desenvolveram bases reflexivas para uma formação humanística mais plena na atualidade. As conclusões da pesquisa destacaram que o legado original do pensador francês e de seus colaboradores ainda se faz presente entre os educadores que seguem suas diretrizes, os quais se declaram empenhados na propagação da fé cristã, no ministério de ensinamentos pautados na solidariedade, na luta pelo direito de todos à educação e na busca por melhorias sociais.

Uma vez concluída a monografia, mantive contato mais próximo com o Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’, ao qual se filia minha ex-orientadora, com o propósito de dar continuidade à investigação sobre La Salle, desta vez utilizando a abordagem teórica e metodológica adotada por esse coletivo de pesquisadores. Ingressando nesse Grupo, iniciei a construção de meu projeto de mestrado, cujo primeiro passo consistiu em fazer um levantamento bibliográfico para conhecer as menções a La Salle registradas na literatura especializada. Essa atividade me permitiu observar que o autor é examinado sob diversos enfoques, como se pode ver na amostragem apresentada a seguir.

* * *

Em *História da pedagogia*, Cambi (1999, p. 296) menciona La Salle no capítulo intitulado “O século XVII e a revolução pedagógica burguesa”, mais precisamente na seção que discorre sobre dois outros pensadores daquela época, Fénelon e Franck. As contribuições desses autores são analisadas mediante a distinção entre as “classes dominantes, detentoras do poder político, econômico e religioso, e as classes subalternas”, e a consequente diferenciação

educacional. Enquanto Fénelon é associado às exigências dos “grupos nobiliários”, os outros dois são caracterizados como representantes de iniciativas voltadas à “educação do povo”.

Cambi (1999, p. 299) descreve La Salle como um “sacerdote de ordem nobiliar, profundamente religioso”, dedicado à “formação integral do homem, através da união entre instrução e educação religiosa” e defensor do ensino gratuito e obrigatório para todos, a cargo de “docentes atentamente preparados”. Responsável pela proposição de escolas minuciosamente organizadas e programas didáticos voltados à “formação técnico-científica de caráter profissional”, o projeto educacional lassaliano era centrado na “instrução religiosa, desenvolvida na direção mística e ascética”, sempre reforçando a necessidade de instalar a imagem de Deus na consciência dos alunos em meio a uma “atmosfera de seriedade e rigor, alheia ao riso e ao jogo, e regulada por severas punições”.

La Salle também é lembrado por Luzuriaga (1963) em *História da educação e da pedagogia*, no capítulo que trata da educação no século XVII, ao lado de outros pensadores católicos citados por suas obras educacionais. As realizações lassalianas são diferenciadas das iniciativas tomadas pela Companhia de Jesus, divergindo delas em certos aspectos. La Salle é caracterizado como difusor da instrução popular e responsável por várias inovações didáticas, como o ensino simultâneo e a divisão das escolas em classes.

Aranha (2006) cita La Salle em *História da educação e da pedagogia*, no capítulo nomeado “Século XVII: a pedagogia realista”. A autora comenta sobre a defesa da educação popular na Europa, indicando Charles Démia e La Salle como precursores franceses. O primeiro sediou suas escolas em Lyon, prestigiado centro fabril e mercantil que necessitava de trabalhadores qualificados. O segundo é retratado como um pensador que ofereceu “instrução elementar gratuita para os pobres”, priorizando o ensino da língua vernácula, em vez do latim (ARANHA, 2006, p. 249). A metodologia de La Salle oferecia “lições práticas para os alunos, agrupados em classes e por níveis de dificuldade” (ARANHA, 2006, p. 250). A autora afirma que essa metodologia se espalhou pelo mundo, tanto no ensino secundário quanto no superior, influenciando também a formação de professores.

Manacorda (2010) confere grande notoriedade a La Salle em *História da educação*. O capítulo “A educação no setecentos” discorre sobre o fim do século XVII e o começo do século XVIII e posiciona La Salle no contexto da história e das reflexões acerca do ensino, salientando que seu propósito não era apenas ensinar matérias escolares, mas melhorar o pensamento e a capacidade de julgamento de seus alunos. Manacorda (2010, p. 278) explica que iniciativas lassalianas ultrapassaram as da contrarreforma, que foram “ou de tipo assistencial para os

pobres, ou aristocráticas para a formação de dirigentes”. Assim, La Salle produziu uma ruptura com a tradição de instruir, que era até então exclusividade do clero.

Em *O aparecimento da escola moderna*, Hilsdorf (2006) analisa La Salle no capítulo “A escola popular elementar”, realçando a sua atuação no magistério popular e urbano e a sua presença no cenário contrarreformista, em especial na França. A autora informa que as Escolas Cristãs instituíram um “ensino metódico, regrado, ascético, disciplinado e ordenado segundo os termos da mentalidade burguesa e católica” (HILSDORF, 2006, p. 178). Considera também que a formação propiciada pela escola normal fundada por La Salle diferenciava das tradicionais, estabelecendo um modelo que se difundiu por toda a Europa, no final do século XVIII.

Em *História da educação no século XVII*, La Salle é apresentado por Nunes (1981) com o título de “santo”, sendo as suas realizações tratadas em um capítulo exclusivo, “Os Irmãos das Escolas Cristãs”. O autor mostra que os fundamentos pedagógicos das instituições criadas por La Salle tinham o propósito de instituir “um sodalício religioso de leigos-professores consagrados a Deus”, buscando formar profissionais qualificados para o ensino elementar (NUNES, 1981, p. 142). No tocante à metodologia, o autor destaca que La Salle não foi o inventor do ensino simultâneo, mas um importante propagador desse método.

Responsável por coordenar a tradução para o português das obras completas de La Salle, Hengemüle tem trabalhos dedicados inteiramente a esse pensador, como *La Salle, uma leitura de leituras* (HENGEMÜLE, 2000) e *Educação lassaliana* (HENGEMÜLE, 2007). Utilizando fontes primárias, essas obras trazem informações que abrangem fatos pessoais e historiográficos acerca de seu objeto de estudo, contrapondo-se a interpretações que o autor considera equivocadas. Para Hengemüle (2007, p. 46), o objetivo de La Salle era “contribuir para que se realizasse o desígnio divino de que todas as pessoas cheguem ao conhecimento da verdade e se salvem”, o que somente seria efetivado por meio do ensino. O autor critica outros autores dedicados ao estudo do pensador, enfatizando que só se compreende o verdadeiro sentido das iniciativas de La Salle à luz de seus ideais cristãos.

A metodologia das escolas criadas por La Salle é focalizada por Gauthier (2010) em *A pedagogia*. O autor lança mão de algumas ilustrações para comparar o modelo de ensino individualizado ao do ensino simultâneo adotado nas instituições lassalianas, e ressalta certas inovações ali introduzidas, como o rigoroso gerenciamento do tempo e do espaço. Segundo Gauthier (2010, p. 126), “apesar do número imponente de crianças, [...] provavelmente em torno de 70 alunos, a ordem, a limpeza e a calma parecem reinar” naquelas casas.

Em *História social da criança e da família*, Ariès (1986) analisa as contribuições de La Salle para a disseminação das regras de urbanidade e civilidade que se tornaram populares nos séculos XVIII e XIX. O tratado redigido por La Salle, com o propósito de atender aos alunos, permaneceu como referência obrigatória, exercendo forte influência na ordenação dos costumes. Ariès (1986, p. 249) o descreve como “um educador devoto, fundador de um instituto educacional, cheio de responsabilidades e preocupações”. Com a evolução dos sistemas de ensino e da demanda por uma educação mais exigente, as orientações de La Salle foram incorporadas, pois visavam ensinar não só a leitura e a escrita, mas principalmente condutas relativas à vida pública e privada.

No terceiro volume de *História da vida privada*, Revel (2009) também aborda a aprendizagem da civilidade entre os séculos XVII e XVIII, afirmando que as ideias de La Salle foram exitosas por mais de um século. Revel (2009, p. 180) menciona as escolas de caridade administradas por Démea em Lyon e as Escolas Cristãs fundadas por La Salle em 1679, ambas dedicadas a instituir uma “disciplina sistemática e autoritária” mediante o “adestramento dos corpos e uma vigilância policesca do tempo e do espaço das crianças”. Em suma, tratava-se de uma “pedagogia dos comportamentos” em “versão rígida e imperativa”, com “maciça formulação tradicional”.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1987, p. 166) cita La Salle no capítulo “Os Corpos Dóceis”, no qual discute o tema do disciplinamento nas instituições escolares do século XVIII, referindo-se às “meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar”. Para Foucault (1987, p. 173), La Salle acentuou a categorização dos estudantes por meio da distribuição dos lugares na classe, possibilitando assim o controle de cada estudante e o “trabalho simultâneo de todos”. A organização de um “espaço serial” nas escolas lassalistas superou o sistema educacional tradicional e contribuiu para o nascimento de uma nova forma de planejar o tempo no interior das instituições de ensino, que passaram a funcionar não só como “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

* * *

Como se pode ver nesse levantamento da literatura, as apreciações acerca das realizações educacionais de La Salle apresentam muitas variações, mas há unanimidade em reconhecer o seu valor, seja pela ótica religiosa, seja do ponto de vista da história da educação e da cultura, o que justificou a escolha desse pensador para a elaboração de meu projeto de pesquisa.

O segundo passo na construção do projeto foi identificar os textos de La Salle a serem analisados, considerando que a metodologia adotada pelo Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ – como o próprio nome sugere – tem por base uma teoria da argumentação. Seus pesquisadores utilizam duas fontes complementares: de um lado, as teorizações de Aristóteles atualizadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e por Toulmin (2001); de outro, trabalhos de autores que lançam nova luz sobre a Sofística, a exemplo de Kerferd (2003), Poulakos (1995) e Crick (2010; 2015a; 201b). Por meio dessas fontes, as produções recentes do Grupo realizam a análise retórica do discurso de diversos pensadores para examinar sua eventual proximidade com o projeto político-pedagógico dos sofistas, a *pedagogia retórica*, segundo a denominação de Crick (2010).¹

La Salle (2012f) foi um escritor prolífico, a edição brasileira de suas obras completas é formada por seis volumes e apenas o – “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b) – é inteiramente dedicado à educação, cujos temas aparecem esporadicamente em outros textos de sua autoria, seu conteúdo estabelece a normalização das atividades educativas nas Escolas Cristãs. Assim, difere substancialmente de outras obras capitais da história da educação, como *Didática magna* de Comênio (1985), *Emílio* de Rousseau (1999), *Democracia e educação* de Dewey (1959) e *Pedagogia do oprimido* de Freire (1987). Nessas obras são encontradas orientações voltadas à prática pedagógica e, principalmente, argumentos em prol de teses educacionais e políticas.

É evidente que não se utiliza uma teoria da argumentação, qualquer que seja ela, para examinar textos não argumentativos. O “Guia”, não sendo um texto argumentativo destinado a explicar e defender as concepções educacionais do autor, não pode ser objeto de análise pelos parâmetros metodológicos convencionais do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’. Essa constatação, porém, não impediu a elaboração de meu projeto, por considerar que a sua realização poderia cumprir o propósito político das investigações do Grupo que, ao comparar as teses de determinados pensadores aos princípios da pedagogia retórica, visa obter subsídios para articular uma visão crítica das tendências educacionais da atualidade.

Diferindo das demais produções desse coletivo de pesquisadores, o presente trabalho procurará obter tais subsídios pelo avesso, analisando um autor que não argumenta em prol de sua pedagogia e que, mesmo assim, permite visualizar qual é a sua concepção educacional. Defenderei, portanto, a possibilidade de introduzir uma inovação metodológica nas

¹ Ver, por exemplo, os trabalhos sobre Pirro de Élis (COSTA-LOPES; CUNHA, 2020), Agostinho de Hipona (JALLES; CUNHA, 2018), Michel de Montaigne (CARNIEL; CUNHA, 2020; CARNIEL; CUNHA, 2022), Jean-Jacques Rousseau (CUNHA; SBRANA, 2018; SBRANA; CUNHA, 2019); William James (MATOS; CUNHA, 2018); e Lev Vygotsky (ANDRADE; CUNHA, 2019).

investigações do Grupo, afirmando que, mesmo quando um pensador considera desnecessário explicitar suas ideias sobre o ensino, mesmo quando apenas elabora normativas para o bom funcionamento das instituições escolares, é plausível intuir qual é a sua visão de educação. Espero cumprir essa meta por intermédio de La Salle, mostrando que o estudo de seu “Guia” contribui para incrementar discussões críticas acerca dos rumos da educação na modernidade, com reflexos marcantes na atualidade.

O primeiro capítulo deste trabalho será dedicado a apresentar La Salle, mediante o pressuposto de que seus empreendimentos como educador e sua produção escrita foram motivados por um contexto social e educacional problemático que, exigia posicionamentos seguros. Esse capítulo fará uso de uma categoria de análise utilizada pelo Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’, não para examinar o modo lassaliano de argumentar, evidentemente, posto que o autor não argumenta, mas para caracterizar os problemas por ele enfrentados como componentes de uma *situação retórica*, expressão que será oportunamente definida como aquela que impõe a necessidade de uma resposta discursiva.

Os dois capítulos seguintes assumirão que a resposta de La Salle às dificuldades de seu tempo foi o “Guia das escolas cristãs”, obra pouco conhecida fora do círculo de educadores lassalistas e que, por isso, merece ser estudada atentamente, por meio de suas passagens mais significativas. Sempre que necessário, serão utilizados outros escritos do autor com referências, ainda que esparsas, a certos temas abordados no manual. Esses dois capítulos serão norteados por outra categoria analítica da retórica, a *metáfora*, que será aplicada ao estudo de uma breve passagem do “Guia”, um curtíssimo prefácio que foge à característica geral do texto, por conter reflexões de caráter nitidamente argumentativo.

O quarto e último capítulo será voltado à discussão das contribuições de La Salle para o desenvolvimento de uma visão crítica da educação na modernidade e na atualidade, em consonância com as metas do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’. Os princípios da pedagogia retórica servirão de baliza para essa discussão, com o propósito de mostrar que La Salle adotou uma abordagem distinta da que foi assumida por outros pensadores, cujas obras diferem essencialmente do “Guia das escolas cristãs”. O contraste com esses outros autores permitirá entender o sentido da produção lassaliana na era moderna e discutir seu significado nos dias atuais.

Com este trabalho, espero cumprir os seguintes objetivos, visando a fomentar novas investigações: apresentar um estudo pormenorizado sobre o “Guia das escolas cristãs”, o que será feito nos três primeiros capítulos, com o intuito de ampliar as análises do pensamento educacional de La Salle produzidas por outros pesquisadores; e examinar La Salle no âmbito da modernidade, com o propósito de discutir suas contribuições para o desenvolvimento de reflexões críticas sobre as tendências educacionais da atualidade — tarefa que ficará a cargo do quarto capítulo.

1 AS SITUAÇÕES RETÓRICAS ENFRENTADAS POR LA SALLE

João Batista de La Salle nasceu em Reims, capital da região de Champanhe, França, no dia 30 de abril de 1651. Sua mãe era descendente da nobreza, e seu pai, magistrado no Tribunal de Justiça (VALLADOLID, 2012; HENGEMÜLE, 2000; HENGEMÜLE, 2007; POUTET; PUNGIER, 2001; KIRCH, 2018). Suas credenciais familiares lhe permitiram estudar em regime de internato, entre 1661 e 1667, no Colégio Bons Enfants, que atendia a classe nobre e se destacava pela austeridade (BOSCO, 2007; VALLADOLID, 2012; HENGEMÜLE, 2007; KIRCH, 2018). Em 1667, iniciou o curso de Filosofia, o qual concluiu dois anos depois, ingressando então em Teologia na Universidade de Reims. Com o intuito de aprofundar os estudos teológicos, matriculou-se em 1668 na Universidade de Sorbonne, em Paris (VALLADOLID, 2012).

Desde muito jovem, La Salle almejava o sacerdócio para cuidar de uma paróquia. Aos dezesseis anos, tornou-se cônego da Catedral de Reims (VALLADOLID, 2012; BOSCO, 2007; HENGEMÜLE, 2000; KIRCH, 2018). Para alcançar essa realização, frequentou o renomado seminário de São Sulpício, fundado por Jean-Jacques Olier em 1645, dedicado a formar jovens interessados em seguir a vida sacerdotal (NOTAS HISTÓRICAS, 2018; POUTET; PUNGIER, 2001).

Com a morte de seus pais, no início da década de 1670, La Salle retornou a Reims para assumir a tutoria dos irmãos. Apesar da dificuldade, continuou os estudos e prosseguiu em busca de realizar a vocação para a vida eclesiástica. Em 1678, concluiu o doutorado em Teologia e foi ordenado sacerdote na Catedral de Reims, uma das mais importantes da França (VALLADOLID, 2012; KIRCH, 2018; BOSCO, 2007; HENGEMÜLE, 2000; POUTET; PUNGIER, 2001). Uma vez alcançado esse propósito juvenil, novos desafios se apresentaram nos anos seguintes.

Em 1680, La Salle tomou a iniciativa que marcou o restante de sua vida e inscreveu seu nome nos anais da História da Educação, justificando a sua presença nos vários estudos mencionados na seção introdutória do presente trabalho: La Salle criou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs em sua terra natal, defendendo o ensino gratuito e universal (TERTO, 2019). Esse empreendimento o levou a perceber a necessidade de escrever um manual capaz de ordenar todas as ações docentes e administrativas desenvolvidas naquela instituição.² As

² Os termos “irmão” e “irmã” são formas de tratamento adotadas por fraternidades religiosas para designar quem ainda não recebeu as ordens sacras (AULETE, 2011, p. 815).

dificuldades reveladas pelo cotidiano do Instituto formaram a base do “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b).

1.1 Ethos do orador

O apanhado biográfico, os caminhos percorridos por La Salle e os problemas que o motivaram a escrever o “Guia” devem ser situados no contexto social e educacional de seu tempo, de tal modo que se possam conhecer o autor e as soluções por ele oferecidas aos desafios da época. Assumindo as categorias de análise adotadas pelo Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’, em sintonia com as teorizações de Aristóteles revistas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), caracteriza-se o autor como *orador*, aquele que pronuncia um discurso com propósitos persuasivos perante determinado *auditório*. O primeiro passo de uma investigação nessa linha de análise consiste em identificar o *ethos* do orador, noção que reúne os atributos pessoais do autor e as circunstâncias do contexto em que ele se pronuncia.

Tendo por fundamento as pesquisas relativas à Sofística, tais circunstâncias recebem o nome de *situação retórica*, expressão utilizada por Bitzer (1968, p. 6) para significar “um complexo de pessoas, eventos, objetos e relações que apresentam uma exigência real ou potencial que pode ser completa ou parcialmente removida”. Nessa vertente interpretativa, o orador reage às informações e aos dados contidos na exigência e, em resposta, elabora um discurso voltado a determinado auditório. Assim, o responsável pela formulação da resposta discursiva não é nem o orador nem o auditório, mas a própria situação. Em contraposição a essa tese, Vatz (1973) afirma que os problemas contidos na situação não antecedem o discurso, mas são por ele criados. As exigências situacionais, portanto, são criações do próprio orador, cujo discurso tem o poder de torná-las reais perante o auditório.

Essa polêmica estabelece dois posicionamentos antagônicos: de um lado, a situação tem suficiente autonomia para criar o discurso; de outro, é o discurso quem assume o protagonismo. Biesecker (1989) procura desfazer esse antagonismo ao sugerir que ambos, situação e discurso, constituem um sistema único sem protagonista exclusivo. Embora a situação contenha problemas significativos, é o discurso quem os revela; o discurso, por sua vez, não institui isoladamente as situações problemáticas, pois é na dinâmica entre um e outro, levando em conta as disposições do auditório, que se estabelece a situação retórica.

É com base nessa última concepção que Crick (2010) define a situação retórica como um conjunto de circunstâncias que levam o orador a desenvolver uma arte prática voltada à resolução dos desafios de um mundo em transformação, por meio de experiências

compartilhadas em um ambiente conflituoso e incerto. Nessas ocasiões, é necessário argumentar de modo inovador, pois as “ferramentas da racionalidade instrumental” são insuficientes para harmonizar as exigências que se apresentam ao orador (CRICK, 2010, p. 42). Os envolvidos em situações retóricas contestam soluções convencionais e trilham caminhos marcados pela instabilidade, movidos pelo desejo de transformar o mundo à sua volta.

Essa formulação é coerente com a elaboração feita por Aristóteles (2011) na *Retórica* e com a revisão do pensamento aristotélico elaborada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014): a persuasão resulta das qualidades pessoais do orador, dos argumentos veiculados pelo discurso e das disposições intelectuais e emocionais do auditório. Esses três componentes operam de maneira integrada para efetivar o propósito da retórica, que é o de mobilizar a audiência para agir em conformidade com determinada orientação. A situação retórica, portanto, é o conjunto de circunstâncias conflitantes que levam um orador a produzir argumentos que, uma vez assumidos pelo auditório, tornam-se capazes de transformar a própria situação.

1.2 O encontro com a educação popular

Para aplicar essa teorização ao orador La Salle, é preciso primeiramente visualizar o contexto geral do continente europeu no século XVII, uma época marcada por inúmeras incertezas e intensos desafios ocasionados por transformações em vários setores da vida social, desenhando um cenário para diversos pensadores exercerem influência nas áreas da filosofia e da educação.³ No âmbito político, os países travavam frequentes lutas entre si, em busca de poder econômico e territorial; a maioria dos reinos seguia o sistema absolutista; imperava a desigualdade social e o ódio entre as religiões (NUNES, 1981).

Esse contexto de incerteza constituía uma complexa situação retórica caracterizada por conflitos no âmbito da vida social europeia. Na França, em particular, Luís XIV, representante máximo do absolutismo, influenciava o mundo com “o esplendor da civilização e a restauração da Igreja” (NUNES, 1981, p. 3).⁴ Depois do rei, o clero e a nobreza eram as classes mais importantes (KIRCH, 2018). A maioria da população, situava-se na camada mais baixa da sociedade, composta por artesãos, trabalhadores assalariados, camponeses, pequenos comerciantes, mercadores e, por pobres e mendigos que viviam na dependência de esmolas.

³ Viveram no século XVII pensadores como Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662), Newton (1643-1727) e Locke (1632-1704).

⁴ Luís XIV, chamado “O Grande” e “Rei Sol”, governou a França entre 1643 e 1715, ano de sua morte.

Em contraste, o rei era cercado por uma classe aristocrática que gozava de prestígio e alto padrão de vida (VALLADOLID, 2012).

No campo educacional, o quadro não era diferente. As escolas eram raras e geralmente frequentadas por jovens mais abastados; na França, Luís XIV não valorizava o ensino voltado às camadas populares (KIRCH, 2018).⁵ Em reação a esse quadro, deu-se a instauração de dois movimentos significativos e concomitantes: o despontar da preocupação didática e científica e a manifestação do interesse pela educação popular, com o surgimento de diversos movimentos educacionais tanto católicos quanto protestantes, por toda a Europa (NUNES, 1981). A *Didática magna*, escrita pelo pastor protestante Comênio (1685) naquele mesmo período histórico, exemplifica esses dois movimentos.

Buscavam-se soluções para a situação de profunda desigualdade social e educacional. Em 1680, La Salle ofereceu uma resposta, não uma resposta discursiva, inicialmente, mas uma resposta de natureza prática, ao criar o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, uma escola gratuita aberta a todos (TERTO, 2019). Seu diferencial residia precisamente na disposição para atender aos pobres, para que tivessem oportunidades semelhantes às dos jovens das classes altas. Nas orientações pedagógicas elaboradas por La Salle constava que “a educação cristã não é simples instrução: é aprendizado para a vida” (POUTET; PUNGIER, 2001, p.127). Por isso, era adotada uma diretriz singular: “sentido cristão da vida, disciplina no aprendizado e eficácia no estudo” (VALLADOLID, 2012, p. LIX).

Essa iniciativa foi precedida por alguns eventos que levaram La Salle ao encontro da educação das classes populares. Seu primeiro contato com essa atividade foi por meio de Nicolas Roland seu parente e diretor espiritual que, em 1670, tentava convidar duas irmãs para atuarem no orfanato de meninas pobres e abandonadas, que estava sendo fundado em Reims. Devido às dificuldades burocráticas, solicitou o apoio de La Salle. Ao falecer, poucos dias depois, deixou-lhe em testamento a responsabilidade de legalizar a Comunidade das Irmãs do Menino Jesus, atuação que o absorveu entre os anos 1678 e 1682 (HENGEMÜLE, 2007; POUTET; PUNGIER, 2001; VALLADOLID, 2012).

Como discorrido, o primeiro encontro de La Salle com a educação, foi no âmbito da educação feminina (KIRCH, 2018). Esse tipo de iniciativa era desenvolvido pela Igreja, nos mosteiros cristãos para meninas, a partir dos 6 ou 7 anos, em regime de internato, desde o século VII. O currículo ministrava educação religiosa, leitura e escrita, prevendo a realização dos votos sagrados, o que não era regra, pois os beneditinos também atendiam àquelas que não aspiravam

⁵ Justo (2003) informa que Luís XVI, no entanto, subsidiou duas escolas lassalianas.

à vida monástica (ARANHA, 2006). Na França, no século XVII, essa modalidade de educação foi fomentada por François de Salignac de La Mothe-Fénelon, mas conhecido como bispo Fénelon, que educou um dos netos de Luís XIV (ARANHA, 2006). O Édito Real de 1698 determinou a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças até 14 anos, o que não foi suficiente para universalizar a educação (POUTET; PUNGIER, 2001).

Embora, La Salle, tenha se dedicado inicialmente à educação de meninas, em 1679, encontrou-se com Adriano Nyel, cujo propósito, atendia à necessidade de fundar uma escola para meninos pobres, em Reims, subsidiada por uma mantenedora praticante de caridade. Motivado, La Salle passou a assessorar um pequeno grupo de professores dedicados a essa clientela (BOSCO, 2007; VALLADOLID, 2012; HENGEMÜLE, 2000; HENGEMÜLE, 2007; POUTET; PUNGIER, 2001; KIRCH, 2018; NUNES, 1981). Além disso, tomou a iniciativa de auxiliar na regulamentação de documentos da primeira escola fundada para esse fim, situada em um bairro pobre, na Paróquia de São Maurício, embrião do Instituto. Como descreve Bosco (2007, p. 22), “Todos, de repente, tomam consciência da urgência de se abrirem mais escolas”. No espaço de seis meses foram fundadas cinco, mas não havia professores suficientes.

1.3 As propostas educativas lassalianas

A dificuldade para encontrar professores – e, mais ainda, professores sintonizados com os princípios cristãos – compunha uma situação retórica crucial, razão pela qual La Salle passou a preocupar-se com a formação de novos mestres. Dedicado a fundar e supervisionar novas escolas, Nyel ausentava-se constantemente e, por isso, La Salle ficou responsável pelos professores, acomodando-os em uma casa alugada nas proximidades de uma residência de sua família. Mais tarde, acolheu-os em sua própria casa, “primeiro durante o dia e, em seguida, também à noite. Diante das críticas da parentela, saiu da mansão paterna com os mestres, e foi com eles morar em outra casa, também alugada” (HENGEMÜLE, 2000, p. 40).

Sempre atuando nas escolas abertas por Nyel, La Salle, aproximou-se dos professores e percebeu que eles não viam os meninos como pessoas em formação, não concebiam a criança como “um filho de Deus que necessita de amor e respeito” (BOSCO, 2007, p. 23). La Salle compreendeu, então, a necessidade de organizar um rol de orientações para a prática pedagógica, o que mais tarde deu origem ao “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b) – esta, sim, uma resposta discursiva à situação retórica por ele enfrentada.

Essa necessidade foi ditada pelo contexto geral do ensino da época, característica que se inclui na situação retórica enfrentada por La Salle. A educação era ministrada no âmbito

doméstico, sob a responsabilidade de preceptores contratados pelas famílias para atender a um número limitado de estudantes de diferentes idades. Ainda não estava generalizado o ensino em escolas dedicadas a acolher grande massa de alunos, com abordagens teóricas e materiais didáticos especialmente elaborados para serem utilizados em ambientes formais (NOTAS HISTÓRICAS, 2018). La Salle esperava contar com professores que atuassem de maneira profissional, — o que praticamente não existia —, sendo preciso, para tanto, orientar os interessados segundo regras muito bem estabelecidas, de modo a evitar condutas improvisadas e sem respaldo doutrinário.

Enquanto não surgia a oportunidade para formalizar essas orientações, diversas atividades de natureza prática, voltadas à organização da vida dos Irmãos, foram sendo instituídas. O padre Nicholas Barré aconselhou La Salle a viver com abnegação, a exemplo dos mestres pobres, e a “contar somente com a Providência para sustentar as escolas” (NOTAS HISTÓRICAS, 2018, p. 191). Entre 1680 e 1684, La Salle deixou-se guiar pelo ideal de “fazer bem aquilo que Deus lhe pede, através das necessidades dos meninos pobres e dos mestres” (KIRCH, 2018, p. 24). Segundo Poutet e Pungier (2001, p. 60) foi então que realizou “o grande mergulho no abandono total a Deus”. La Salle abdicou do conforto familiar para viver junto a pessoas simples, somando-se a elas na pobreza; renunciou à carreira eclesiástica e, em 1684, distribuiu seus bens aos pobres. “Sentia-se agora muito mais livre para atender as escolas e a Comunidade nascente” (VALLADOLID, 2012, p. XVIII).

A adoção de uma indumentária própria — chamada *hábito* — e a atribuição do nome *Irmãos das Escolas Cristãs* ao Instituto foram decisões importantes tomadas durante as reflexões feitas por La Salle em 1684 (VALLADOLID, 2012; JAQUOT, 2018; NOTAS HISTÓRICAS, 2018; POUTET; PUNGIER, 2001). Nos anos seguintes, a meditação e a pobreza passaram definitivamente a fazer parte de sua vida, levando-o a praticar com frequência o retiro espiritual costume adquirido antes da convivência com os Irmãos (BOSCO, 2007).

Embora Luís XIV fosse pouco afeito à instrução popular, favoreceu indiretamente o Instituto ao assinar, em 1685, o Édito de Fontainebleau, fazendo cessar o direito de os protestantes manterem suas próprias escolas e extinguindo suas garantias jurídicas. Como afirmam Poutet e Pungier (2001, p. 60), a França vivia então um “período amargo”, mas o decreto real favoreceu a restauração da Igreja naquele país. Em 1686, Reims sediou a primeira Assembleia Geral dos Irmãos, ocasião em que a irmandade foi regulamentada e os seus membros fizeram votos de obediência por três anos (MEDITAÇÕES, 2018; VALLADOLID, 2012; KIRCH, 2018).

Kirch (2018) relata que a eficácia e a qualidade dos métodos educacionais lassalianos repercutiram em toda a França, o que motivou muitos párocos a enviarem jovens para obterem a formação como mestres. Os aprendizes ficavam na escola em torno de dois anos; alguns regressavam às origens, mas outros optavam por permanecer e por integrar a Congregação como Irmãos. Surgiu, assim, a primeira Escola Normal para formação de mestres na Europa. A dificuldade em obter professores começava, então, a ser superada, mas a sua formação ainda não contava com regras estritas.

Em 1688, La Salle e os Irmãos foram convidados a assumir a direção de uma escola na capital da França, na paróquia de São Sulpício, seu primeiro empreendimento fora de Reims. Enfrentando a falta de organização daquela “escola de caridade”, organizaram os horários, as normas e a disciplina, promovendo uma transformação total que produziu “a sintonia da aprendizagem e da educação” (JUSTO, 2003, p. 61). Ofereceram também um espaço para o ofício de manufatura com lã e conseguiram fazer com que os alunos dividissem equilibradamente a dedicação ao trabalho e aos estudos, — o que não era observado até então (JUSTO, 2003).

Entre 1686 e 1714, a França envolve-se em novos conflitos, como a Guerra da Liga de Augsburgo, o que levou o país à beira da fatalidade (BOSCO, 2007). Em 1688, os protestantes foram duramente perseguidos; com o início da Revolução Gloriosa, que deu origem à monarquia constitucional inglesa e ao reconhecimento da soberania do povo, o rei Jaime II exilou-se na França (NUNES, 1981).⁶ A Comunidade Lassaliana sentiu o reflexo desse período de guerras, desmandos absolutistas, conflitos religiosos, proliferação de doenças e outras circunstâncias desastrosas. Em 1690 e 1691, houve várias desistências e falecimentos de Irmãos do Instituto; o próprio La Salle adoeceu gravemente nessa época (VALLADOLID, 2012; KIRCH, 2018).

Após a morte do Irmão cotado para sucedê-lo, La Salle concluiu que o Instituto deveria ser livre, sem influência das autoridades eclesiásticas que, anteriormente, haviam exigido que a instituição fosse acompanhada por um membro superior da hierarquia. Assim, decidiu que todos seriam leigos, assumindo exclusivamente o compromisso com a escola. Além de doenças e mortes, o Instituto, acusado de insubordinação, passou a sofrer também a oposição e a perseguição de alguns membros da Igreja (VALLADOLID, 2012; IRMÃOS, 2018; KIRCH, 2018; BOSCO, 2007). A partir de 1692, La Salle começou a se comunicar com os Irmãos por

⁶ Jaime II governou a Inglaterra e a Irlanda; como Jaime VII governou também a Escócia. Enfrentou a Igreja Anglicana e foi deposto pela Revolução Gloriosa (NOTAS HISTÓRICAS, 2018).

meio de cartas, ocasião em que se iniciou também a tentativa de estruturar administrativamente a escola (VALLADOLID, 2012; LA SALLE, 2012a).

O avanço das escolas criadas por La Salle contou com a atuação do rei Jaime II que, devido à sua luta pelo fim da intolerância religiosa que resultava em discriminação contra os católicos, estava exilado na França desde 1692 (NOTAS HISTÓRICAS, 2018). Em 1698, o soberano empenhou-se em promover a educação baseada no cristianismo para os filhos de famílias refugiadas e, acatou a sugestão de matriculá-los nas Escolas Lassalianas que, acolheram cinquenta rapazes durante dois anos (KIRCH, 2018; VALLADOLID, 2012).

Nas primeiras décadas do século XVIII, o mundo europeu parecia desfazer-se em meio às incertezas. A Guerra de Sucessão da Espanha, lembrada como “tempo das bruxas” durou 14 anos; a peste e o cólera assolaram a Alemanha, a Suíça, os Países Baixos, a Áustria, a Itália e a França (BOSCO, 2007, p. 35). Enquanto isso, a Congregação, continuou a oferecer respostas práticas elaboradas por La Salle, prosperando através de inovadoras ações educacionais como a Escola Dominical, ou Academia Cristã, com cerca de 200 jovens entre 15 e 20 anos que estudavam no horário vespertino aos domingos e aprendiam ou se aperfeiçoavam em diversos ofícios e na vida cristã (BOSCO, 2007; KIRCH, 2018; VALLADOLID, 2012).

1.4 A expansão da instituição lassaliana

A resposta prática oferecida por La Salle à situação retórica de sua época foi clara e incisiva, como avalia Hengemüle (2000, p. 46): “as escolas eram armas para um combate religioso-político”. O fato de a educação ser assumida como atribuição da Igreja foi decisivo na determinação do objetivo dos lassalianos, bem como na criação dos conteúdos do ensino e no controle das escolas por eles dirigidas. A meta consistia em levar as crianças cristãs a viver segundo a sua fé e, além disso, cristianizar aquelas que ainda não houvessem aderido aos princípios cristãos. Em se tratando de crianças pobres, essa meta adquiria sensível conotação política, em contraposição às ideias da época.

Embora o intuito de atender às famílias pobres estivesse bem definido por La Salle, havia uma dificuldade da qual ele tinha plena consciência. Em *Meditações para o tempo de retiro*, essa outra situação problemática é apresentada com clareza:

Observai que, entre os artesãos e pobres, é prática muito generalizada deixarem os filhos viver entregues a si mesmos [...]. Não se preocupam absolutamente em enviá-los à escola, já por sua pobreza, que não lhes permite pagar professores, já por se verem obrigados a procurar trabalho fora de casa. Encontram-se como na necessidade

de deixá-los ao abandono. As consequências disso são, no entanto, funestas [...]. (LA SALLE, 2012c, p. 437-438)

O meio para enfrentar essa situação retórica era a organização de um ensino voltado ao trabalho:

Deus teve a bondade de remediar tão graves inconvenientes pelo estabelecimento das Escolas Cristãs, nas quais se ensina gratuitamente e só pela glória de Deus. Passando o dia inteiro nessas escolas, as crianças aprendem a ler, a escrever e a religião. Sempre assim ocupadas, estarão em condições de dedicar-se ao trabalho [...]. (LA SALLE, 2012c, p. 438)

As palavras de Nicodem (2020, n.p.), abaixo transcritas, consolidam a figura de La Salle como um homem decidido a enfrentar os desafios de seu momento histórico por meio de respostas práticas. La Salle foi

[...] um homem de seu tempo que passa por crises desestabilizadoras e que necessita tomar decisões, aberto às realidades desafiadoras da França. Alguém que não nega suas dificuldades e incertezas, mas que sabe escutar e dialogar para sair das piores situações, configurando uma comunidade para levar adiante um novo projeto educacional.

Eram muitas e bem explícitas as motivações da Comunidade Lassaliana: o apoio à “libertação do povo” e à “ascensão cultural e social das classes populares” somava-se a evidentes interesses religiosos (HENGEMÜLE, 2000, p. 46). La Salle seguia a doutrina tradicional da Igreja e manteve-se firme em suas convicções. Ao lado das concepções tradicionalistas, operavam, no entanto, várias correntes dogmáticas, como o Jansenismo, vigente entre 1640 e 1800; o Galicanismo, entre 1682 e 1789; e o Quietismo, atuante durante todo o século XVII (VALLADOLID, 2012).

No campo doutrinário, as dificuldades de La Salle não foram pequenas. Em 1687, o Papa Inocêncio XI assinou a bula *Coelis Pastor*, censurando os Quietistas por inspirarem “a atitude da completa passividade, deixar tudo por conta de Deus” (MCBRIEN, 2000, p. 317). Clemente XI, o último Papa que La Salle conheceu, produziu em 1713 a *Unigenitus Dei Filius*, bula que condenava o Jansenismo, movimento moralmente rígido que salientava a ação da graça divina e excluía a prática do livre-arbítrio (MCBRIEN, 2000).

Esse último documento ocasionou o surgimento de um grupo de resistência, os Apelantes, ao qual La Salle não aderiu por ser fiel à Cátedra de São Pedro (NOTAS HISTÓRICAS, 2018). Valladolid (2012) informa que a terceira edição de sua obra *Deveres dos*

cristãos, no entanto, não foi impressa, o que levanta a hipótese de ter sido censurada por fazer menção ao referido grupo. Pessoas muito próximas de La Salle aderiram ao movimento dos Apelantes, o que lhe causou profundo descontentamento.

Em seus últimos oito anos de vida, La Salle vivenciou sofrimentos, dificuldades e grandes sacrifícios, enfrentando problemas de toda espécie – processos judiciais, traição de companheiros, roubo e vandalismo em suas escolas (KIRCH, 2018; VALLADOLID, 2012; BOSCO, 2007). Valladolid (2012, p. XLIV) afirma que ele “chegou a pensar, inclusive, em abandonar tudo o que havia empreendido e passar a levar vida retirada, dedicando-se à oração e à penitência”, mas persistiu no propósito de se dedicar à escola e servir aos pobres.

Em quarenta anos de atuação, La Salle empenhou-se na fundação de escolas, na criação de métodos de ensino inovadores e na orientação de professores. Bittar (2009) informa que seu legado inclui quatro Escolas Normais, três escolas práticas, dezenas de escolas primárias e uma de aperfeiçoamento, e Nunes (1981) afirma que, em 1790, havia 920 Irmãos e mais de uma centena de escolas lassalistas que atendiam 35.713 alunos. Suas instituições de ensino foram introduzidas em vários países da Europa e das Américas nos séculos seguintes, contando entre as mais difundidas, ao lado das escolas jesuíticas.

1.5 A gênese do *Guia das escolas cristãs*

O ano de 1694 foi decisivo na vida de La Salle e dos doze primeiros Irmãos Lassalistas, pois foi quando todos emitiram votos perpétuos de obediência para se manterem unidos e sustentarem as escolas gratuitas. Acredita-se que tenha sido nessa época que o autor deu início à realização do antigo desejo de organizar um conjunto de orientações para a prática pedagógica – a resposta discursiva que há tanto tempo vinha sendo gestada. Naquele ano começaram a ser feitos os registros que dariam origem ao “Guia das escolas cristãs” (POUTET; PUNGIER, 2001; VALLADOLID, 2012).

Segundo Valladolid (2012), a versão manuscrita do “Guia” circulou entre os Irmãos lassalianos, constituindo um trabalho colaborativo que contém todas as normas e procedimentos que se devem adotar no ensino, com o intuito de assegurar os princípios doutrinários e o formato pedagógico do Instituto. No decorrer do tempo, o conteúdo foi sendo adaptado às necessidades históricas e sociais da Congregação Lassalista.

O “Guia” integra o volume III da coleção *Obras Completas de La Salle*, cuja primeira edição ocorreu na França em 1720, ano seguinte à morte do autor.⁷ As páginas retratam experiências de muitos anos realizadas pelo fundador do Instituto e pelos primeiros Irmãos (HENGEMÜLE, 2007). O conteúdo abrange subsídios ao ensino simultâneo e universal e, propõe uma estrutura física, didática, humana, técnica e sociopolítica; de modo semelhante ao que se encontra atualmente em documentos da mesma natureza.

O “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b) foi a melhor resposta de La Salle aos desafios e aos problemas da época. Em meio a guerras, conflitos religiosos, regimes absolutistas, fome e miséria, o clérigo acreditou na educação e na necessidade de estruturar, com rigor, as escolas para servir aos pobres. Concomitantemente, elaborou vários outros registros, tais como escritos catequéticos, regras de civilidade e orientações para meditação (VALLADOLID, 2012). Valladolid (2012) destaca que alguns desses escritos foram publicados em vida, como *Regras comuns*, *Coleção de vários pequenos tratados e Regras do decoro e da urbanidade*. Até seu falecimento, em abril de 1719, La Salle conseguiu editar muitos outros trabalhos, legado que permitiu aos Irmãos darem continuidade à sua obra.

La Salle não era escritor e não tinha a intenção de sê-lo. Seus registros norteados pela necessidade de planejamento das escolas, em resposta às demandas dos mestres, visavam a finalidades práticas e educativas. A inspiração advém de diversas leituras: epístolas paulistas, evangelhos, obras de Agostinho e de autores cristãos (VALLADOLID, 2012), tais como, Dêmia – defensor da educação popular e mestre em paróquias rurais (NUNES, 1981); Batencour – autor de trabalhos sobre o ensino de catecismo (NOTAS HISTÓRICAS, 2018); e Roland – seu diretor espiritual – e um dos motivadores de seu envolvimento com a educação (VALLADOLID, 2012).

La Salle respondeu aos desafios religiosos, por meio de escritos que contemplam, regras para o desenvolvimento da espiritualidade dos Irmãos. Segundo Bosco (2007, p. 36), as orientações de natureza metodológica para as escolas produziram uma “revolução total nas escolas da França e de boa parte da Europa”, opondo-se frontalmente aos castigos corporais e criando a figura do “professor-educador”, integralmente dedicado ao “menino-pessoa”, digno de respeito, afeto e atenção. Nunes (1981) comenta que os lassalianos prescreviam ensinar por meio da língua materna, quando o usual era o latim. Na Casa de Saint-Yon, primeiro projeto de

⁷ Um prefácio datado de 1706 registra a autorização para editar o manuscrito do “Guia”, elaborado no ano anterior, pois, na França, a publicação de livros dependia da autorização dos doutores de Sorbonne; nos Estados Pontifícios, dependia da Congregação do Santo Ofício (VALLADOLID, 2012).

internato moderno, instalado em Rouen, os lassalianos mantinham uma ala para a recuperação de “menores delinquentes” (NUNES, 1981, p. 144).⁸

Como descreve Valladolid (2016), o projeto de La Salle adquiriu grandes proporções, contemplando um internato para crianças irlandesas exiladas na França; uma escola profissional em São Sulpício; centros de reeducação para meninos e um de reclusão para adultos condenados pela justiça, em Ruan; um centro de formação para o noviciado; escola dominical para jovens; Escolas Normais e escolas destinadas à formação de professores rurais.

Pela análise de Nunes (1981, p. 150-151), observa-se que a pedagogia lassaliana mantinha estreito contato com os progressos da sociedade:

Os Irmãos das Escolas Cristãs distinguiram-se no século XVIII na direção de pensionatos de caráter eminentemente prático. Nas cidades costeiras estabeleceram cursos de hidrografia e de navegação (Brest ou Vannes), e em outros os Irmãos especializados ensinavam desenho, arquitetura, planimetria (Saint-Sulpice e em Cahors), aritmética prática e contabilidade (Boulogne e Catres). Acrescentavam-se as escolas elementares que se destinavam aos meninos pobres. Abriu-se também pensionatos para os filhos de negociantes que precisavam receber a educação cristã e comercial.

As autoridades ficaram apreensivas com as inovações metodológicas de La Salle e com a adoção de ensino gratuito para todos. Suas obras eram elaboradas com o auxílio das várias comunidades de Irmãos, continham análises da vida cotidiana e fugiam ao padrão academicista vigente. Com o propósito de alcançar o maior número de pessoas, as composições traziam informações acessíveis aos interessados como, *Regras do decoro e da urbanidade cristãos*, impresso em letra gótica e a coleção de estudos religiosos em formatos diversos (VALLADOLID, 2012).

Essas e outras produções evidenciam o propósito inabalável de La Salle: enfrentar os desafios de seu tempo, por meio da popularização do ensino em benefício da expansão do cristianismo, tarefa para a qual se fazia necessário, o rigor na preparação de professores e no funcionamento das instituições escolares. É no interior desse cenário que o “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b) será analisado nos dois próximos capítulos deste trabalho, caracterizando o seu conteúdo como a resposta discursiva do autor às situações retóricas que o desafiaram.

⁸ Nunes (1981) informa que, entre 1725 e 1788, os Irmãos fundaram novos institutos, três dos quais dedicados ao acolhimento de crianças nomeadas “menores delinquentes”.

2 A ORDENAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR

A primeira impressão do “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b) ocorreu em 1720, embora os primeiros manuscritos datem o ano de 1706. Além de um prefácio, o texto é organizado em três partes, cada qual contendo capítulos, muitas vezes, divididos em artigos e seções. A primeira parte, com 11 capítulos, trata da rotina escolar, desde a entrada até a saída dos estudantes; a segunda, com 9 capítulos relata sobre as normas dedicadas à ordem; a terceira, é subdividida em 5 capítulos, aborda atribuições administrativas e pedagógicas dos responsáveis e comenta sobre o relacionamento dos lassalianos com as famílias dos alunos. O documento traz, ainda, um breve tratado sobre a formação de novos mestres e o regimento dos mestres internos, sendo finalizado com a apresentação dos tipos de casas mantidas pelo Instituto.

No prefácio, La Salle (2012b, p. 19) explica que a obra foi elaborada após muitos anos em contato direto com o ensino, resultando de conhecimentos educacionais adquiridos e praticados por ele mesmo e pelos Irmãos mais experientes na atuação em salas de aula:

Este Guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos mais antigos [...]. Nada foi nele introduzido que não fosse muito consensual e bem comprovado, de que não tivessem ponderado as vantagens e inconvenientes, e previsto, tanto quanto possível, as boas ou más consequências. (LA SALLE, 2012b, p. 19)

Em seguida, o autor discorre sobre a relação do texto com os seus destinatários – seu auditório, no vocabulário da análise retórica –, os educadores que atuavam nas escolas por ele dirigidas:

Este Guia não foi elaborado como Regra – por haver nele várias práticas apenas em vista de se alcançar o melhor possível e que, talvez, não possam ser facilmente observadas pelos pouco aptos em dar aula, e por serem várias delas acompanhadas e apoiadas por razões para as fazer compreender e dar a conhecer o modo de utilizá-las [...] (LA SALLE, 2012b, p. 19).

Esse prefácio é o único trecho do “Guia” que contém argumentos, pois o restante do texto é estritamente normativo, voltado a orientar com precisão o auditório. Essa característica se explica pelos dizeres do autor que, apesar de rejeitar o caráter impositivo do manual, afirma que certas características comuns aos seres humanos exigem orientações rigorosas, de modo a assegurar a uniformidade de procedimentos: “O homem é tão inclinado ao relaxamento, inclusive à mudança, que necessita regras escritas para retê-lo nos limites de seu dever e para

impedir que introduza alguma novidade ou destrua o que foi sabiamente estabelecido” (LA SALLE, 2012b, p. 19).

Pode-se interpretar que, diante da instabilidade da natureza humana, La Salle acredita ser desnecessário – ou até mesmo prejudicial – o exercício da argumentação, sendo preferível, em prol da eficiência, ditar um conjunto de normas. Seu projeto consiste em solidificar condutas que reflitam valores educacionais, levando todos a agir segundo os preceitos descritos no “Guia”. O manual é tido como suficiente para conduzir os Irmãos Lassalianos pelo caminho seguro que envolve a padronização das formas de administrar as escolas, organizar o ensino, ministrar aulas e atender aos alunos. Todos deverão se esforçar, “com grandíssimo esmero, por se tornarem fiéis na observância de todas essas práticas, persuadidos de que só haverá ordem em suas classes e escolas na medida em que se for exato em não descuidar nenhuma delas” (LA SALLE, 2012b, p. 19).

A eficácia do ensino será alcançada quando todos tiverem amplo domínio dos conteúdos do “Guia” e seguirem “exatamente todas as práticas prescritas, até as mínimas”. A formação dos educadores será feita no decorrer de suas práticas escolares: “Os Irmãos em atividade na escola lerão e tornarão a ler muitas vezes o que nele lhes concerne”. Sua subserviência ao que se encontra estabelecido no texto tem uma razão de ser, como enuncia La Salle (2012b, p. 19): “Acolherão este Guia como dado por Deus, através da mediação dos Superiores e dos primeiros Irmãos do Instituto”. Eis mais um motivo para qualificar como obsoleta a argumentação, pois não se argumenta diante da palavra de Deus.

2.1 A metáfora fundamental

O prefácio do “Guia” é curto – ocupa duas páginas na edição utilizada neste trabalho –, mas os seus dizeres são altamente relevantes por permitirem identificar no discurso de La Salle uma metáfora que rege todo o documento. Frequentemente empregada no discurso cotidiano e no discurso científico, a metáfora é definida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 453) como uma “analogia condensada”, pois estabelece relações de semelhança entre seres, objetos ou ideias, e resulta da “fusão de um elemento do foro com um elemento do tema” de uma analogia. Nas analogias, chama-se *tema* “o que queremos expressar ou conhecer”, e *foro*, “o que se toma por objeto de comparação”, o campo do qual advêm os significados atribuídos ao tema (MAZZOTTI, 2008, p. 2).

O padrão usual de configuração de uma analogia abrange os termos A, B, C e D, associados de tal maneira que resulta na relação ‘A está para B, assim como C está para D’,

sendo os termos C-D o foro, e os termos A-B, o tema, aquilo que se deseja dar a conhecer. Em seguida, mediante a condensação da analogia, constrói-se a metáfora ‘A é C de B’, com o propósito de elucidar o tema (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014; PERELMAN, 1997). Na língua grega, a palavra *metáfora* quer dizer *transporte*, razão pela qual, ao raciocinar metaforicamente, transportam-se os conteúdos do foro ao tema, tal como se encontra na analogia, apenas que, agora, por meio de uma frase mais curta e incisiva (SILVA; CUNHA, 2021).

Silva e Cunha (2021, p. 4) informam que “as doutrinas em geral – filosóficas, teológicas, pedagógicas – sempre se valem de metáforas para comunicar e fazer prevalecer as visões de mundo que defendem”. Trata-se de um recurso imprescindível quando se deseja tornar compreensível algum conceito ainda desconhecido, constituindo “o instrumento por excelência da criação poética e filosófica” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 458). Sua relevância é tamanha que Lemgruber e Oliveira (2011, p. 49-50) adotam a expressão “metáforas fundamentais” para caracterizar o modo próprio como cada proposta pedagógica concebe a educação, veiculando “uma ontologia, uma visão de mundo”.⁹

Mazzotti (2002, p. 128), por sua vez, entende que o alicerce das teorias pedagógicas em geral é a metáfora *percurso*, cujo objetivo consiste em defender que educar é o mesmo que conduzir o educando “de um estado de ‘menor educação’ para outro”, de um ponto de menor conhecimento para um patamar de maior conhecimento. Quem conduz deve “conhecer alguma coisa do caminho”, dado que, sem esse requisito, “não pode realizar a tarefa a que se propôs”. Palavras como *currículo*, *jornada* e *desenvolvimento* estão associadas à metáfora *percurso*.

Cunha (2004, p. 118) acrescenta que tais palavras são muito frequentes no vocabulário dos educadores, assumindo diferentes conotações em cada teoria, mas, de modo geral, estão sempre vinculadas à metáfora fundamental *percurso*. Carvalho, Silva e Cunha (2014, p. 148) explicam que essa metáfora tem origem na analogia “a educação está para a formação da pessoa, assim como o percurso está para a atividade de caminhar”, da qual resulta “a educação é o percurso da formação da pessoa”.

A ideia de *percurso*, no entanto, abrange duas formas de deslocamento, sendo a primeira um caminhar “determinado e determinável”, quando se faz uma previsão do trajeto e se adota o propósito de não se afastar dele (MAZZOTTI, 2008, p. 1). Nesse caso, tem-se uma “perfeita determinação de um dado percurso”, sendo eliminados todos os fatores adversos, tidos como “ruídos, interveniências espúrias, acidentes experimentais” (MAZZOTTI, 2002, p. 128). A

⁹ Sobre metáforas, ver também os trabalhos seminiais de Black (1962) e Lakoff e Johnsen (2003).

segunda forma se apresenta como um caminhar “indefinido e indeterminável”, quando eventuais acidentes são acolhidos com naturalidade (MAZZOTTI, 2008, p. 1). Mazzotti (2002, p. 128) lembra a frase “caminhante, o caminho que se faz no caminhar”, dando a conotação de um passeio que se realiza “nele e por ele mesmo”.

Portanto, no campo educacional há, de um lado, uma concepção em que os eventos são passíveis de previsão e controle, como em um percurso determinado; de outro lado, a tese de que é possível dispensar esses requisitos, como em um percurso indeterminado. Trata-se de extremos opostos, evidentemente, sendo possível encontrar proposições pedagógicas situadas em posições intermediárias. Certos trabalhos do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ fazem esse tipo de investigação, buscando identificar as metáforas fundamentais de determinados pensadores, considerando as formulações metafóricas como ferramentas discursivas destinadas “a explicar e a difundir conceitos que sustentam doutrinas em geral, e doutrinas educacionais em particular” (SILVA, CUNHA, 2021, p. 1).

Analisar as metáforas contidas em discursos educacionais é um procedimento que visa explicitar os preceitos que orientam práticas pedagógicas, seja no sentido de preservar, seja no de transformar o que se encontra estabelecido, e em que direção. O estudo de Cunha (2004) sobre as concepções de ciência e educação na década de 1950 no Brasil ilustra com clareza esse método, concluindo que os discursos de Anísio Teixeira e de Florestan Fernandes sobre as referidas concepções podem ser metaforicamente classificados, respectivamente, como *percurso indeterminado* e *percurso determinado*. O trabalho de Carvalho, Silva e Cunha (2014) é igualmente ilustrativo, pois discorre sobre as análises de John Dewey acerca do darwinismo para mostrar que as teses desse filósofo são regidas pela metáfora *percurso indeterminado*.

No prefácio do “Guia das escolas cristãs”, as considerações de La Salle (2012b) não deixam dúvida de que a metáfora fundamental de suas proposições educacionais é *percurso determinado e determinável*, pois o autor unifica os procedimentos de ensino e as normas de funcionamento das escolas segundo um caminho previamente traçado, de tal modo que tudo seja passível de controle externo. Conforme foi registrado acima, La Salle justifica esse percurso com base na natureza errante do homem e, também, na natureza divina das orientações que fornece a seu auditório. Os ordenamentos registrados no texto não podem ser questionados, como não se questionam quaisquer dádivas vindas dos céus. Isso significa que o próprio Deus teria ditado um caminho único e seguro, pautado no disciplinamento das condutas, para que as ações dentro da escola sejam conduzidas na direção do bem. A educação jamais será eficiente se o caminho percorrido for semelhante a um passeio, permitindo que o caminhante desfrute o entorno segundo o seu próprio arbítrio.

2.2 A organização do cotidiano escolar

A metáfora *percurso determinado e determinável* comanda as regras descritas em cada uma das partes do “Guia”, a começar pela primeira, na qual se apresentam as ordenações relativas à rotina escolar, desde a entrada até a saída dos estudantes, abordando a forma de andar e falar, a manutenção do silêncio, o respeito aos protocolos religiosos, a maneira de se sentar seguindo o mapeamento da sala, o cumprimento ao mestre e aos demais colegas, os ritos da oração, do desjejum e da oferta de alimentos aos mais carentes.

Diante das peculiaridades da vida em família, em especial no caso das famílias pobres, a ação controladora do mestre começa antes mesmo de os alunos adentrarem na escola, pois lhe cabe zelar pela assiduidade daqueles que estão sob sua responsabilidade:

Os mestres terão muito cuidado para todos os alunos estarem presentes na aula, e para que nenhum sequer chegue atrasado, a não ser por motivo sério e por necessidade. Serão muito exatos em fazer observar este ponto, e o Inspetor das escolas vigiará sobre isso, alertando mesmo os pais, na inscrição dos alunos, da obrigação de estes comparecerem à escola todos os dias, na hora marcada, e que são admitidos somente com esta condição. (LA SALLE, 2012b, p. 23-24)

No interior da sala de aula, deve-se observar rigorosamente a organização dos estudos: quem já é capaz de ler dedica-se ao catecismo; quem está em processo de aprendizagem de leitura estuda sua lição individual. No momento das preces, é preciso cuidar da pronúncia correta das palavras e observar a etapa de aprendizagem de cada aluno, na medida em que se apresentam os cartazes que servem de material didático: os “que aprendem a ler no primeiro cartaz aprenderão e recitarão somente o *Pater*, a *Ave*, o *Credo*, em latim e em francês, o *Confiteor* em francês como estão no livro de orações das Escolas Cristãs”. Terminada a oração, todos devem aguardar a batida das mãos do mestre para iniciarem silenciosamente o desjejum (LA SALLE, 2012b, p. 31).

Quando se ministram as lições para o ensino da leitura, todos os alunos devem enunciar ao mesmo tempo e em voz alta a atividade indicada pelo mestre. Sendo a classe multisseriada, a localização do estudante no interior da sala mostra a etapa de aprendizado em que ele se encontra, e o processo de ensino deve respeitar as possibilidades e as necessidades individuais.

Cada ordem de lição terá seu lugar determinado na sala, de maneira tal, que os alunos de uma ordem de lição não fiquem mesclados e confundidos com os de outra ordem da mesma lição, como, por exemplo, os iniciantes com os médios. Deverão ser facilmente distinguidos uns dos outros pelo lugar que ocupam. (LA SALLE, 2012b, p. 37)

A ministração das lições segue um currículo rigorosamente estabelecido e acompanhado por materiais didáticos específicos “1. o cartaz do alfabeto; 2. o cartaz das sílabas; 3. o silabário; 4. o primeiro livro; 5. o segundo livro, no qual os que souberem silabar perfeitamente começam a ler; 6. o terceiro livro, que serve para aprender a ler por pausas; 7. o saltério; 8. a Urbanidade; 9. os manuscritos” (LA SALLE, 2012b, p. 36). O método simultâneo é assim organizado: “Todos os alunos de cada lição terão o mesmo livro e a mesma lição”, mas não é possível “limitar o tempo das lições para cada classe, porque o número de alunos de cada lição nem sempre é igual” (LA SALLE, 2012b, p. 37).

A conduta dos mestres é bem estabelecida, para que nenhum movimento se faça sem o seu conhecimento:

Para cumprir bem o seu dever, o mestre deve estar formado para poder fazer simultaneamente estas três coisas: 1º vigiar sobre todos os alunos, para levá-los a cumprirem bem o dever e para mantê-los em ordem e silêncio; 2º ter nas mãos, no decorrer de cada lição, o livro que se esteja lendo no momento e cuidar de acompanhar o leitor; 3º prestar atenção ao leitor e à maneira como lê, a fim de corrigi-lo ao cometer algum erro. (LA SALLE, 2012b, p. 38)

A avaliação da aprendizagem dos alunos segue o mesmo padrão. Os mestres devem exprimir um juízo claro sobre o potencial de cada estudante para as lições seguintes. Pede-se que sejam prudentes, não devendo apresentar ao Inspetor “nenhum aluno que não esteja bem capacitado”, pois, se a indicação de promoção não for confirmada, os alunos poderão ficar desanimados. No decorrer das aulas, o controle é feito por meio do registro em “catálogos”, marcando-se com alfinete os educandos “reconhecidos como incapazes de serem promovidos de lição”. Em continuidade, La Salle (2012b, p. 40) diz: “Para que nenhum mestre se engane [...] cada um deles examinará, no final de todo mês, [...] todos os alunos de todas as lições e de todas as ordens de lição [...]”.

Os mestres não atuam sozinhos nessa tarefa, devendo se colocar “de acordo com o Inspetor sobre os alunos que poderiam ser promovidos e cuja promoção não seja aconselhada neste momento”, ou por serem muito jovens, ou “por haver necessidade de deixar em cada lição e ordem de lição alguns assaz bons na leitura, para animar os demais e servir-lhes de modelo para formá-los a ter boa pronúncia e a articular claramente as letras, as sílabas ou as palavras, ou a fazer bem as pausas” (LA SALLE, 2012b, p. 41).

As lições seguem um alinhamento comum, indo das mais simples para as mais complexas, e os materiais didáticos produzidos por La Salle e os Irmãos revelam rigoroso cuidado com as diferenças entre os grupos de alunos, no que diz respeito à idade, às habilidades

e os conhecimentos prévios, sempre norteados pelos objetivos do programa de estudos. Há cartazes sobre o alfabeto francês, sílabas, regras gramaticais, conceitos matemáticos; e livros de estudo em francês e latim, da alfabetização ao domínio da leitura. Os registros individuais são feitos em folhas avulsas que, agrupadas, formam um caderno escolar. As salas de aula dos alunos escreventes têm painéis pintados em tinta óleo.

O “Guia” orienta com precisão a disposição dos cartazes na sala de aula, que deverão estar colocados nas paredes, mantendo do seu topo até o chão “uns seis ou sete pés de altura”, de modo a propiciar aos alunos uma boa visão de seus conteúdos (LA SALLE, 2012b, p. 43). Para dar uma ideia desses materiais, são reproduzidos a seguir os quadros da primeira classe, nos quais o conteúdo se distribui em colunas e linhas manuscritas, correspondendo aos distintos graus de dificuldade para a decodificação das letras e sons. No cartaz da Figura 1, tem-se o alfabeto maiúsculo, o minúsculo e os ditongos. No cartaz da Figura 2, sílabas com duas e três letras.

Figura 1 – 1º Cartaz: do alfabeto

Modelo de cartazes do alfabeto									
1º cartaz: do alfabeto									
a	b	c	d	e	A	B	C	D	E
f	g	h	i	y	F	G	H	I	Y
j	l	m	n	o	J	K	L	M	N
p	q	r	s	f	P	Q	R	T	U
t	u	v	x	z	q	d	h	b	p
&	oe	ae	ct	ft	sl	ss	sst	ffl	si (*)

(*) No manuscrito, essa última linha é duvidosa. A apresentada é transcrição da edição crítica, do Irmão Anselme, mas o que parece constar são os signos seguintes: sl ff fl ff fi.

Fonte: Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012b, p. 42)

Figura 2 – 2º Cartaz: das sílabas

Modelo do cartaz das sílabas						
me	ba	et	eux	ai	ga	nos
em	ji	jo	hu	of	cu	qui
oEU	en	ci	cho	vu	go	ont
ny	ge	in	gne	ah	on	sça
im	eu	xi	gue	hé	ou	pei
est	cé	el	cum	gu	ji	nez
om	ex	ir	hau	co	ze	moy

Fonte: Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012b, p. 43)

A articulação entre os grupos de alunos durante as aulas é prescrita com a mesma exatidão: o grupo do primeiro cartaz mantém contato com as próximas lições, e o grupo do segundo cartaz revisa as lições anteriores; na oralização, o mestre identificará aqueles que têm dificuldades e se, após a devida orientação, a dificuldade persistir, convidará um aluno de outra lição para auxiliar. La Salle (2012b, p. 46) orienta que é “sumamente importante não fazer um aluno interromper o estudo do alfabeto antes que o saiba perfeitamente, pois sem isso jamais saberá ler bem, e os mestres que estarão encarregados dele depois terão muita dificuldade com ele.”

Os concluintes da leitura dos cartazes de alfabetização avançam para o manual escolar individual, etapa em que ocorre uma divisão em três ordens: os principiantes, que iniciam a aprendizagem na nova etapa de aprendizagem; os médios, que exibem poucas falhas; e os avançados, que leem corretamente. Os mestres são orientados a garantir que todos participem, ao mesmo tempo e com inteira dedicação, das lições, ora aprendendo novos conceitos, ora os revisando, devendo ser corrigidos nas leituras, nos registros, nos cálculos e nas demais atividades.

2.3 A pedagogia lassaliana

Sendo o “Guia” um documento de origem divina, os mestres desempenham o papel de ministros de Cristo, dotados da vocação de levar os conhecimentos ascéticos e orientações de caráter social a cada educando. Em *Meditações para o tempo de retiro*, La Salle (2012c, p. 441) afirma, dirigindo-se aos professores: “Vós sois os *embaixadores e ministros de Jesus Cristo* no emprego que exerceis. Por isso, deveis desempenhá-los como representantes do próprio Jesus Cristo”. E enfatiza a responsabilidade dos mestres, dizendo que “[...] o próprio Deus que, através do ministério dos homens [...] iluminou pessoalmente os corações daqueles que destinou a anunciarem sua Palavra às crianças, a fim de que possam instruí-las [...]” (LA SALLE, 2012c, p. 435).

E continua, adiante:

Vós, portanto, chamados por Deus a esse ministério, *empregai, segundo a graça que vos foi dada, o dom de instruir ensinando* [...] os que estão confiados aos vossos cuidados, [...] a fim de cumprirdes para com eles o principal dever dos pais e das mães em relação aos filhos. [...] *Deus quer que todos os homens cheguem ao conhecimento da Verdade* [...]. Porém, não pode querer isso de verdade, sem lhes dar os meios para tal, sem fornecer, portanto, às crianças os mestres que contribuam para a realização, nelas, desse desígnio. (LA SALLE, 2012c, p. 436 – grifos do original)

Essa passagem permite compor a seguinte conjunção analógica, sob a regência da metáfora *percurso determinado e determinável*: Deus ditou os conteúdos do “Guia”, texto que, como o próprio nome sugere, deve guiar os procedimentos docentes e administrativos das escolas; sendo guiados pelo “Guia” – e indiretamente por Deus –, os mestres não podem ter liberdade para escolher nem as formas nem os momentos adequados para ensinar determinado conteúdo; não podem trabalhar com os recursos didáticos de outra maneira que não a estipulada pelas diretrizes contidas no “Guia”, alinhando-se ao compromisso que assumiram com a Congregação Lassaliana. Para os meninos das Escolas Cristãs, os Irmãos devem ser a representação de um modelo do Evangelho, da fé, de comunidade, de família e de obediência a Deus.

Na condição de modelo que espelha a vontade divina, os mestres se obrigam a ministrar as aulas em consonância com um traçado linear, acompanhando cada aluno e cumprindo rigorosamente as finalidades do ensino prescritas no “Guia”. Quando surgem situações pontuais decorrentes de necessidades individuais, há sempre um plano previamente elaborado e preciso, que atende ao discente sem alterar o programa curricular.

Se, no entanto, houver alunos que tenham atingido doze anos de idade e ainda não tiverem começado a escrever, se poderá fazê-los escrever antes que aprendam a ler em latim, contanto que saibam ler bem e corretamente o francês e se presuma que não virão à escola por tempo suficiente para poderem aprender a escrever o quanto necessitam. O Irmão Diretor ou o Inspetor das escolas estará atento a isso. (LA SALLE, 2012b, p. 61)

Cada manual contém a organização dos conceitos, a quantidade mínima de linhas ou de páginas para leitura, levando em conta as fases da aprendizagem, a disponibilidade de tempo, o número de alunos e os objetivos esperados. Indica-se uma grade de horário com informações dos dias da semana e ajustes em decorrência do calendário litúrgico. Em linguagem próxima do vocabulário jurídico, o regimento detalha o comprometimento dos mestres em desenvolver os processos de ensino-aprendizagem buscando o apreço dos alunos, o fiel entendimento do “Guia” e a sua própria capacitação profissional e espiritual.

Os materiais didáticos são elaborados de maneira precisa, de modo a alcançar os fins pretendidos. No Silabário, que é primeira cartilha didática francesa das Escolas Cristãs, os conteúdos versam sobre a soletração e a pronúncia correta da sílaba, sendo esperado que o mestre “saiba perfeitamente o tratado da pronúncia” (LA SALLE, 2012b, p. 50). No Primeiro Livro, o texto vem acompanhado da soletração e da separação de sílabas, respeitando os respectivos sons do vocábulo, ao passo que o Segundo Livro profere ensinamentos católicos.

Na sala de aula dos alunos promovidos ao Terceiro Livro, há dois cartazes destinados à aprendizagem da área de linguagem, com a apresentação gráfica das vogais e consoantes e seus respectivos sons; sinais de pontuações em frases, apóstrofo, acentuações e abreviações de palavras. Na área de matemática, consta a classificação e representação de valores numéricos franceses e romanos.

O “Guia” estabelece os procedimentos corretos a serem seguidos para o uso de todos esses materiais: “O mestre fará com que diversos alunos, um depois do outro, digam, apontando no cartaz, as dificuldades e as razões do que ali está exposto. Enquanto um explica, os demais olharão atentamente” (LA SALLE, 2012b, p. 55). Ao demonstrarem o entendimento do idioma francês e a compreensão dos conteúdos básicos matemáticos, os estudantes passam para as aulas de latim, no Saltério.

2.4 O ensino nas Escolas Cristãs

Assim como se preocupa com os alunos antes de sua entrada na escola, o “Guia” também oferece orientações sobre a vida fora da instituição de ensino, visando alcançar especialmente os alunos pobres. O assunto é tratado no manual *Urbanidade*, que traz preceitos sobre assuntos supostamente não abordados nos lares dos educandos. São regras de comportamento na vida em sociedade, cuidados consigo mesmo e com o próximo: “Esse livro contém todos os deveres tanto para com Deus como para com os pais, e as regras da urbanidade civil e cristã” (LA SALLE, 2012b, p. 59). Para desenvolver ensinamentos mais finos em leitura e escrita, esse manual é elaborado em caracteres góticos.

Ao dominar as competências de leitura dos idiomas francês e latim, o ensino segue para os manuscritos, cujo material apresenta, desenvolve e trabalha intensamente o traçado nas letras impressa e cursiva, bem como a correção ortográfica. O propósito é desenvolver aptidões para o exercício do ofício mercantil, cabendo aos mestres fazer o planejamento e a distribuição dos modelos previamente analisados: cartas, textos religiosos e outros documentos – administrativos, patrimoniais, comerciais e contábeis. Nota-se a introdução de novos materiais de uso individual: papel, estojo com penas e canivetes; e materiais de uso coletivo, como mata-borrão, transparências e tinta. Há um roteiro para o acompanhamento das lições e o monitoramento da postura corporal dos educandos.

O mestre instrui cada aluno sobre os cuidados no uso das penas, nas orientações para afiá-la, relaciona movimentos de cortes e traçados, teorias geométricas e coordenação motora fina.

Para que os alunos possam dar-se perfeitamente conta do traçado das letras e aprendê-lo bem, o mestre terá o cuidado de lhes guiar a mão [...] Depois de, por algum tempo, haver-lhes guiado a mão e ensinado a formar as letras, deixará que escrevam sozinhos; mas verificará, de vez em quando, o que tiverem escrito. (LA SALLE, 2012b, p. 75)

Nas orientações sobre a progressão da aprendizagem, observa-se a presença da metáfora *percurso determinado*:

É importante não se fazer os alunos escreverem por linhas antes de saberem formar corretamente todas as letras e escrever o alfabeto em todas as formas indicadas nas diversas formas de escrita. É preciso estar convencido de que, seguindo essa prática, os alunos progredirão, depois, mais na escrita em um mês do que em seis (com outra). (LA SALLE, 2012b, p. 76)

O ensino dos conceitos aritméticos segue igualmente um roteiro previamente formalizado:

O mestre corrigirá, na terça e sexta-feira de tarde, durante o tempo da escrita, as operações que os alunos que aprendem aritmética tiverem inventado por si mesmos, sobre seu papel, em vez de corrigir-lhes a escrita. Dar-lhes-á a conhecer todas as dificuldades, perguntando-lhes, por exemplo, no caso da adição, porque se inicia com os denários, porque se reduzem os denários a soles, e os soles a libras, e fazendo-lhes outras perguntas semelhantes, segundo a necessidade neles percebida, dando-lhes de tudo perfeita compreensão. (LA SALLE, 2012b, p. 89)

Esses estudos envolvem vários gêneros de documentos: “promissórias, recibos, quitações, contratos de trabalho, relação do custo de trabalhos realizados em diferentes profissões, relação de mercadorias entregues, orçamento de obras, etc.” (LA SALLE, 2012b, p. 90). Em muitas lições, observa-se a junção das competências da leitura, da escrita e da aritmética, sendo indicado que o mestre ministre as aulas fazendo uso conjunto de norteamentos da vida religiosa, da vida comum e do mundo mercantil, para que os conhecimentos sejam úteis no futuro.

A rotina escolar é toda preenchida pela prática de orações, reflexões e participação nas missas. É obrigatório que os alunos frequentem a catequese, tanto no ambiente escolar quanto nas dependências da igreja. A conduta do mestre serve de exemplo: “Durante as orações, como em qualquer outra oportunidade, o mestre fará o que deseja que os alunos façam” (LA SALLE, 2012b, p. 96). As preces ocorrem diariamente, marcando o início das aulas, continuando a cada hora no decorrer do dia, até o término do período letivo; a saída da escola é acompanhada por cânticos litúrgicos e recitações.

Quando vão à paróquia, os alunos e os mestres têm uma participação mais ativa, podendo os primeiros assumir funções auxiliares específicas, mas todas as condutas devem

seguir normas estritas para que não ocorram episódios indesejáveis. A catequese segue um ritmo diferente do ensino dos conteúdos escolares, sendo conduzida por perguntas e respostas.

Nunca fará os alunos responderem com palavras soltas, mas exigirá que deem respostas inteiras [e] sequenciais. Se houver algumas crianças [muito pequenas] ou limitadas que não consigam dar resposta inteira, o mestre a subdividirá de maneira a possibilitar ao aluno responder em três vezes aquilo que não logrou fazer em uma. (LA SALLE, 2012b, p. 113).

O catequista tem a missão educativa de envolver a todos, crianças e jovens, mediante uma comunicação clara e, tanto quanto possível, desprovida das características típicas de uma pregação, pois o objetivo da evangelização é o entendimento das práticas da vida social. Nessas ocasiões, surge um momento de rara liberdade para a atuação dos mestres, que podem fazer escolhas não determinadas previamente: nos encontros dominicais ou nos dias comemorativos, “o mestre escolherá uma história de que os alunos possam gostar e a contará de modo que lhes renove a atenção, com detalhes que impeçam de se aborrecerem” (LA SALLE, 2012b, p. 114).

A primeira parte do “Guia” traz orientações sobre a finalização das atividades escolares do dia, listando um conjunto de procedimentos e orientações para o cuidado dos alunos consigo mesmos, enfatizando condutas de civilidade: as necessidades fisiológicas devem ser aliviadas somente em lugares próprios, nunca nas ruas; é preciso respeitar o patrimônio público e privado; o espaço público deve ser igualmente respeitado – “não atirem pedras, não corram e não gritem e nem incomodem a ninguém” (LA SALLE, 2012b, p. 124).

Os mestres exortarão, depois, os alunos e procurarão comprometê-los a rezarem o terço no caminho, cada um com seu companheiro, até terem chegado a sua casa. Essa prática os manterá recatados durante todo o caminho e será, sem dúvida, de edificação muito grande. (LA SALLE, 2012b, p. 123)

Todos devem sair da escola ou da igreja em duplas e os mestres “cuidarão para que andem sempre dois a dois, até sua casa [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 122). Considerando a impossibilidade de monitorá-los durante o trajeto, alguns alunos são incumbidos de, discretamente, confirmar se os colegas atendem aos conselhos de disciplina, ordem e silêncio.

3 A MANUTENÇÃO DA ORDEM E A GESTÃO DAS ESCOLAS

A metáfora *percurso determinado e determinável* comanda também as prescrições da segunda parte do “Guia”, na qual se explicitam as normas que visam à manutenção da ordem nas escolas. Em atendimento a essa finalidade, elencam-se nove princípios, a saber: a atuação do mestre, em especial no que concerne à vigilância; o uso de sinais; as premiações, chamadas de *recompensas*; as correções por punições ou castigos; o controle administrativo, presente nos seis tipos de catálogos lassalianos; a assiduidade dos estudantes; a regulamentação de dias letivos; as atribuições dos alunos auxiliares, nomeados como *oficiais*; e a construção e padronização do mobiliário escolar.

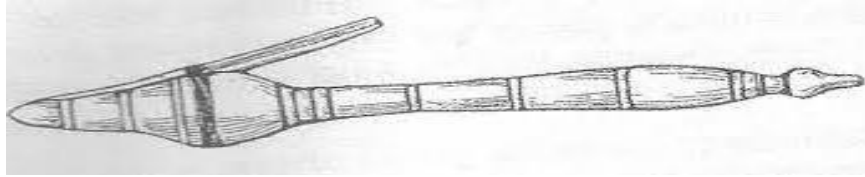
Para evidenciar a presença da referida metáfora nessas prescrições, vale destacar as qualidades pessoais que os mestres devem possuir para desempenhar a contento as suas atribuições educacionais, sempre pautados em um modo de vida austero que se espelha na doutrina cristã. Um “bom mestre” deve possuir doze virtudes: gravidade, silêncio, humildade, prudência, sabedoria, paciência, moderação, mansidão, zelo, vigilância, piedade, generosidade (LA SALLE, 2012b, p. 242). Em *Meditações para todos os domingos do ano*, La Salle (2012d, p. 22) chama a atenção dos mestres para essas qualidades: “Como São João, também vós sois anjos enviados por Deus, para lhe preparar o caminho e o modo de entrar em vossos corações e no de vossos discípulos”.

A rigidez da regra do silêncio é motivada pela necessidade de manter a ordem na escola, devendo a conduta do mestre servir de exemplo para os alunos.

De pouco serviria o mestre esforçar-se por fazer os alunos guardarem o silêncio, se ele mesmo não o observasse. Por isso, lhes ensinará melhor essa prática com o exemplo do que através de palavras. E seu silêncio, mais do que qualquer outro meio, produzirá ordem grande na escola e lhes possibilitar vigiar facilmente sobre si e sobre os alunos. (LA SALLE, 2012b, p. 133)

O “Guia” institui um rol de códigos gestuais e sonoros que devem acompanhar a rotina da escola. “Em todas as casas, todos os sinais terão formato igual, sem que nada neles seja mudado nem acrescentado, e todos os mestres se servirão dos mesmos sinais” (LA SALLE, 2012b, p. 134). Para manter a quietude, utiliza-se o instrumento reproduzido na Figura 3, abaixo.

Figura 3 – Sinal



Fonte: Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012b, p. 134)

O sinal auxiliará na indicação do tom de voz que o aluno praticará nos momentos de leitura: se a ponta do instrumento estiver direcionada para cima, deve-se aumentá-lo; se estiver para baixo, deve-se diminuí-lo.

Para fazer sinal de ler ou soletrar [...] baixará uma única vez a ponta do sinal sobre o livro que tem na mão [...] Para fazer mudar de lição, baterá com a mão sobre o livro aberto e, ao mesmo tempo, quem estiver lendo interromperá a leitura e dirá bem alto: Deus seja bendito para sempre (LA SALLE, 2012b, p. 136).

Para ordenar aos alunos que se preparem para começar a ler, o mestre toca no livro; para indicar a finalização dá uma palmada no mesmo livro. A aprendizagem da escrita é conduzida por uma linguagem cinestésica idêntica:

No começo da escrita, para dar início a ela, o mestre dará, intervaladamente, três cliques com o sinal. Ao primeiro clique, os alunos tirarão todos os estojos [para estarem todos à vista. Ao segundo, os abrirão e retirarão] as penas e o canivete, se devem ter um, e os mostrarão, de modo que o mestre possa vê-los todos muito bem. Ao terceiro, mergulharão a pena na tinta e todos começarão simultaneamente a escrever. (LA SALLE, 2012b, p. 137).

3.1 O bom andamento do ensino

Nada seria feito sem previsão, e tudo ocorreria sob o comando de virtudes e de instrumentos especialmente desenhados para os fins almejados. O trabalho administrativo, incluindo prestação de contas, e o acompanhamento da rotina escolar eram supervisionados por La Salle, que mantinha correspondência mensal com os Irmãos Diretores e visitava periodicamente os colégios. Com a expansão das escolas, foi criado também o cargo de Irmão Visitador. As ocorrências gerais, por sua vez, eram registradas em catálogos e prontuários, cada qual seguindo um padrão oficial minuciosamente prescrito.

Um livro anual deve conter a ficha de cada estudante, na qual se lê uma breve biografia: “[...] nome e o sobrenome de cada aluno admitido e sua idade; [...] se recebeu a primeira comunhão [...] o domicílio e a paróquia; em que lição e em que ordem de lição foi colocado;

[...] se já foi à aula, e por quanto tempo; se já esteve com um ou vários mestres [...]" (LA SALLE, 2012b, p. 142). Um catálogo registra a progressão escolar de cada estudante, como se pode ver no quadro da Figura 4, que contém o dia e o mês em que cada aluno iniciou e terminou a lição descrita no título.

Figura 4 – Modelo, Escrita (da 3ª ordem)

Modelo, Escrita (da 3ª ordem)				
1	janeiro	Jacques Maturin	2	abril
1	março	Hubert Valle	3	junho
2	maio	François Duterioux	6	julho
1	junho	Nicolas Paulet	1	agosto
1	julho	Loius Adam Rive	1	outubro
2	agosto	Jean Grimoine	2	novembro
1	outubro	Philippe Le Gendre	1	dezembro
2	novembro	Pierre Le Large	2	fevereiro

Fonte: Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012b, p. 145)

Em outro catálogo, “Os mestres anotarão [...], os que chegaram atrasados e os que se tiverem ausentado, [...] e anotarão os que não tiverem sabido o catecismo [...]" (LA SALLE, 2012b, p. 147). Em outro, ainda, fazem anotações sobre boas e más condutas.

[...] quanto tempo faz que vem à escola, a lição e a ordem de lição em que está, seu caráter, [...] Se tem boa vontade ou se é incorrigível; [...] se tira proveito do ensino; [...] se não é mimado pelos pais; se estes não gostam que seja corrigido e se, às vezes, não se queixam disso; se foi oficial e em que ofício, e como o desempenhou. (LA SALLE, 2012b, p. 148)

Para o bom andamento do ensino, a ordem nas escolas incluía um sistema de gratificações, seja por manifestações de piedade, pela dedicação aos estudos ou pela frequência nas aulas e assiduidade. “Os mestres darão, de vez em quando, recompensas aos alunos mais fiéis no cumprimento do dever, para incentivá-los a que o realizem com empenho e estimular aos demais, na esperança do prêmio” (LA SALLE, 2012b, p. 152). As salas de aula contavam também com quadros de aviso que operavam como sinalizações de advertência ou infração: “1. É preciso não faltar à escola, nem chegar atrasado sem autorização; 2. É preciso aplicar-se na escola a estudar a lição; 3. É preciso escrever sem interrupção, e sem perder tempo; 4. É preciso escutar atentamente o catecismo; 5. É preciso rezar com piedade na igreja e na escola” (LA SALLE, 2012b, p. 139).

O controle da conduta dos alunos exigia habilidades ímpares dos mestres, cuja atuação movia-se no interior de uma linha tênue: a correção dever ser cuidadosa “para que seja feita adequadamente e para que resulte proveitosa, tanto para aqueles a quem é aplicada como para os que a presenciaram”. É preciso “aliar brandura com firmeza” durante as ações corretivas (LA SALLE, 2012b, p. 155). O exagero, tanto em uma quanto em outra, deve ser evitado: “não ser demasiadamente duro, nem condescendente demais”; ser “firme para atingir o objetivo e suave no modo de alcançá-lo, e manifestar muita caridade, acompanhada de zelo” (LA SALLE, 2012b, p. 157-158).

Em *Meditações sobre as principais festas do ano*, o autor utiliza com frequência o exemplo de santos da Igreja para inspirar os mestres. Sobre São Francisco Xavier, afirma que tinha “tão singular zelo pela instrução das crianças [...]. Como devei considerar-vos felizes por haverdes sido chamados [...] para realizar essa função que este grande santo se julgava honrado em exercer” (LA SALLE, 2012e, p. 189). Sobre São Francisco de Sales, lembra que sua “mansidão e ternura” o fizeram “converter tantas almas para Deus”, e conclui: “São estes os sentimentos de caridade e ternura que tendes para com os meninos pobres que deveis educar? [...] Se tendes para com eles a firmeza de pai [...] deveis ter-lhes também a ternura de mãe para acolhê-los e fazer-lhes todo o bem que depende de vós” (LA SALLE, 2012e, p. 232).

As correções do comportamento dos alunos, portanto, mereciam cuidado especial, sendo previstas em seis formatos: por meio da palavra, da penitência, da palmatória, das varas, do açoite e da expulsão. Para cada tipo de falta havia uma punição previamente definida. A correção com palavras era pouco utilizada, em respeito à manutenção do silêncio. A palmatória serve para faltas leves, como distração na lição, atraso na entrada, brincadeira em horário inadequado e desrespeito aos avisos. A vara e o açoite se aplicam a faltas mais graves, como mentiras, desobediência, furto, brigas dentro e fora da escola e falta de compromisso com os estudos e as atividades religiosas. A expulsão, só para gravíssimas, sendo aplicada como último recurso aos “corrompidos, capazes de desencaminhar os outros; os que faltam fácil e frequentemente às aulas; [...] os incorrigíveis” (LA SALLE, 2012b, p. 162).

Não se deve aplicar correção nenhuma que possa causar desordem na classe ou, mesmo, na escola, como seria, por exemplo, a que servisse apenas para fazer uma criança gritar, ou para desencorajar o aluno, ou irritá-lo contra o mestre, enfim, fazê-lo abandonar a escola; ou fazer que ele, sinta, posteriormente, aversão pelos mestres e pelos alunos, de modo que as queixas dele aos pais possam causar repulsa igual em outros, impedindo-os de enviar seus filhos à escola. (LA SALLE, 2012b, p. 166-167)

Em *Meditações sobre as principais festas do ano*, La Salle (LA SALLE, 2012e, p. 255-256) recorre ao exemplo de Santo Anselmo para ilustrar a conduta correta a ser assumida:

Exercendo o cargo de Superior, este santo esmerou-se na direção de seus religiosos com tamanha bondade e amor [...] Vendo [...] que um abade tratava com severidade alguns nobres, disse-lhe que, ao se dirigir aos jovens com tanto rigor não se conseguem resultados com as instruções que se lhes dá. [...] Vossa obrigação de estado é instruir as crianças.

No “Guia”, La Salle (2012b, p. 162) adverte que, “se quiser que numa escola haja disciplina e ordem, é necessário que os castigos sejam raros”, e que a sua intenção é inspirar religiosidade, moralidade e ética. “Não se deve nunca fazer uma correção que possa ser prejudicial a quem aplicá-la, pois isso seria agir diretamente contra a finalidade das correções, estabelecidas unicamente para fazer o bem” (LA SALLE, 2012b, p. 166). “Será exato em não aplicar nenhuma correção ao primeiro impulso ou quando se sentir alterado [...] Só isso seria suficiente para impedir o fruto esperado e pôr obstáculo à benção que Deus lhes daria” (LA SALLE, 2012b, p. 168-169).

A manutenção da ordem por intermédio de punição deve levar em conta as características de cada aluno. Para aqueles que não exibirem respeito nas atividades eclesiais, o “Guia” recomenda que se avalie a sua maturidade, pois o objetivo da escola consiste em “impedir que o aluno seja dissipado da igreja” (LA SALLE, 2012b, p. 172). Deve-se analisar o contexto de vida e as necessidades de cada um, para ver se o comportamento não deriva de abandono familiar. Quanto aos arrogantes e atrevidos, cabe averiguar se são aptos a realizar funções na escola: “será proveitoso adverti-los e repreendê-los delicadamente em particular [...], mas sempre com seriedade [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 173). Os teimosos têm que ser corrigidos sempre, pois comumente são os que não concordam com a punição, cabendo ao mestre convencê-los para evitar que sirvam de exemplo a outros. No caso de crianças mimadas, aconselha-se conversar com a família; no caso de novatos, cuidar para que não se afastem da escola por causa da correção.

Os castigos físicos jamais serão aplicados em regiões do corpo que já estejam machucadas. E há casos em que não se deve aplicar castigo algum: com crianças avoadas e levianas, o ideal é deixá-las próximos ao mestre, visto que suas faltas “não procedem da malícia, mas da superficialidade de espírito. É preciso agir de maneira que evitem tais faltas, manifestar-lhes afeto [...] torná-las assíduas e afeiçoadas à escola [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 173-174). Direcionamento similar serve para as de inteligência limitada: “Não se deve exigir delas aquilo de que não são capazes. Tampouco, deve-se desanimar com elas, mas empenhar-se em fazê-las

progredir, animá-las de tempo em tempo [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 177). As meigas dificilmente cometerão faltas, mas, se chegarem a isso, é preferível aplicar apenas uma penitência; e as pequeninas são puras, não merecendo qualquer penalidade.

3.2 O abandono escolar

A evasão escolar era motivo de preocupação para La Salle por representar forte quebra na ordem estabelecida para as escolas. Por esse motivo, o “Guia” lista as possíveis causas desse fenômeno, com destaque para os problemas econômicos enfrentados pelas famílias e a desvalorização do ensino pelos pais. Para enfrentar o problema, certas medidas são indicadas, tais como “conceder licença a certos alunos para faltarem à escola [...] por exemplo, para trabalhar nos dias de feira” (LA SALLE, 2012b, p. 190). Mas é obrigatório que o estudante compareça ao catecismo aos domingos e festas, podendo ser dispensados das atividades para comemorações paroquiais e festas do padroeiro de ofício de seu responsável.

A escola deve ser prioridade absoluta, mas essa norma nem sempre é observada pelos pais, que se descuidam em enviar seus filhos à escola,

[...] muito pouco se importando que a frequentem e sejam assíduos – o que é bastante comum entre os pobres – ou por serem indiferentes e frios com relação à escola, persuadidos de que os filhos nela não aprendem nada ou muito pouco, ou porque os fazem trabalhar. (LA SALLE, 2012b, p. 196)

Para mudar a atitude das famílias pobres, que usufruíam de auxílio financeiro da igreja e de pessoas caridosas da comunidade, o “Guia” sugere uma medida extrema de persuasão: “não lhes dar nem lhes facilitar nenhum tipo de esmola enquanto não enviarem seus filhos à escola” (LA SALLE, 2012b, p. 196). Quanto às famílias que não necessitavam de recursos de terceiros para sobreviver, as medidas indicadas são outras, não tão extremas:

Quando os pais retiram os filhos muito pequenos da escola ou quando não estão ainda suficientemente instruídos, para fazê-los trabalhar, é preciso [fazer]-lhes compreender que os prejudicarão muito, e que, para lhes fazer ganhar pouca coisa, privam-nos de vantagem bem mais considerável. Para isso, é preciso fazer-lhes ver o importante que é, para um artesão, saber ler e escrever, pois, [...] sabendo ler e escrever, é capaz de tudo. É preciso persuadir os pais a enviarem os filhos, ou uma hora tanto de manhã, como de tarde, ou a tarde inteira. Há também necessidade cuidar, de maneira especial, desse tipo de alunos e lhes dedicar atenção. (LA SALLE, 2012b, p. 197)

A pedagogia lassalista era irredutível na manutenção da ordem, cabendo orientar a realização de diálogos breves e pontuais com as famílias, abordando o apreço religioso e o valor

da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. La Salle (2012b, p. 192) determina: “Tampouco se permitirá aos alunos ausentar-se da escola para cuidar da casa, para levar algum recado, para remendar as roupas, ou para qualquer outra coisa semelhante [...]”. Diante da alegação de que os filhos não estejam aprendendo ou de que o que se ensina é irrelevante, o “Guia” adverte para o fato de que tanto os mestres quanto os diretores e inspetores são responsáveis pela frequência escolar, juntamente com a família.

Os Diretores das casas ou os Inspetores das escolas devem acompanhar muito fielmente a todos os mestres a seu encargo, especialmente os menos capazes, e zelar para que instruem cuidadosamente aos alunos a seus cuidados, não negligenciem a nenhum deles e que se apliquem igualmente a todos e, inclusive, mais aos ignorantes e mais negligentes; que todos os mestres façam reinar ordem nas classes e que os alunos não se ausentem facilmente, já que a causa de nada aprenderem é a liberdade que se lhes concede para faltarem às aulas. (LA SALLE, 2012b, p. 198)

A estratégia para fomentar o gosto pela escola e evitar a evasão é bem estabelecida: os alunos devem ser “estimulados a vir à escola mais por meio da bondade e conquistando-os por uma outra motivação, do que pelo castigo e a dureza” (LA SALLE, 2012b, p. 193). O “Guia” discorre sobre outras possíveis causas de desinteresse pelos estudos: os alunos “faltam por estarem descontentes com a escola. Isso pode provir ou do fato de o mestre ser novo, sem suficiente formação, e não saber bem como agir numa sala de aula [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 194-195), ou ainda, por:

[...] terem pouca afeição ao mestre, que não é atraente, não sabe como conquistá-los, que tem exterior fechado e rude; que os afugenta, grita com eles ou bate neles facilmente; e que, em toda circunstância, os únicos recursos a que apela são o rigor, a dureza e os castigos. O que faz com que os alunos não queiram vir à escola. (LA SALLE, 2012b, p. 195)

Todos os recursos devem ser postos em ação para manter a ordem. O mestre deve ter uma postura afável, fazendo “tudo para todos os alunos, para ganhá-los todos a Jesus Cristo” (LA SALLE, 2012b, p. 195-196).

Com esse mesmo propósito, o “Guia” prescreve várias atividades que podem produzir o envolvimento dos alunos com a escola. Em todos os colégios haverá 14 funções que serão assumidas pelos estudantes: recitador das orações; ministro da Santa Missa; esmoler; porta-aspersório; porta-terço e seus ajudantes; sineiro; o inspetor e os vigilantes; os primeiros dos bancos; os distribuidores e coletores de papéis; os distribuidores e coletores dos livros; os varredores; o porteiro; o chaveiro e os visitantes dos ausentes. Os alunos, desse último ofício,

podem atuar na marcação do quadro dos ausentes, zelando pela assiduidade e dedicação ao ensino, sendo escolhidos para essa tarefa os mais assíduos, os mais “atilados, bem-educados e bem-comportados; não sujeitos à mentira, nem passíveis de serem corrompidos; que tenham grande respeito ao mestre, e total submissão e docilidade de espírito” (LA SALLE, 2012b, p. 228).

3.3 A gestão escolar

Observa-se a presença da metáfora *percurso determinado e determinável* também na terceira parte do “Guia”, dedicada às atribuições dos responsáveis pela gestão das escolas. Valendo-se das diretrizes explicitadas no prefácio do documento, La Salle (2012b, p. 243) considera necessário que todas as casas lassalianas sejam comandadas por dirigentes que devem cuidar para que “as regras e as práticas da escola sejam observadas exatamente sem mudança, nem alteração nenhuma”. Os encarregados dessa tarefa eram o Diretor e seus auxiliares diretos, os Inspectores, que desempenharão seu ofício “não segundo sua escolha, mas conforme a necessidade que houver de sua presença [...] conforme o que lhe tiver indicado o Superior do Instituto”.

O funcionamento da escola lassaliana possuía duas interfaces básicas: de um lado, abrangia as esferas religiosa, administrativa, financeira, pedagógica e humana, em consonância com desígnios educativos; de outro lado, envolvia a família, os mestres e os alunos, de modo a fomentar a permanência dos estudantes na escola e o avivamento do espírito cristão. No que tange à primeira interface, o “Guia” estabelece que todas as unidades escolares devem funcionar segundo um planejamento que prevê alto padrão de eficácia, e será missão dos dirigentes disponibilizar, manter e assegurar os suprimentos e a infraestrutura adequada para tanto, sem causar atribuições aos envolvidos. “As escolas devem ser estruturadas de tal forma que mestres e alunos possam cumprir nelas facilmente seus deveres” (LA SALLE, 2012b, p. 235).

O espaço escolar, portanto, devia ser organizado para facilitar o trabalho dos docentes e agilizar o ensino ministrado aos discentes, sendo necessário que os gestores assegurem livros e papéis para os carentes; manuais para todos os mestres; armários ou prateleiras nas classes; tinteiros embutidos nos bancos; bastonetes para controlar as saídas dos alunos; bancos que auxiliem na postura da boa escrita; quadros-negros para o ensino de cálculo; artigos religiosos; decoração com imagens sagradas e sentenças de infrações nas salas de aula; boa iluminação e ventilação durante as aulas; banheiros que atendam ao número de alunos e mestres; e a preservação da higiene e limpeza nos diferentes ambientes.

O Diretor e o Inspetor eram os únicos autorizados a quebrar a regra do silêncio, sendo sua atribuição zelar pelo cumprimento de todas as diretrizes operacionais voltadas à eficiência do ensino: conferir se aulas iniciam no horário e se transcorrem no tempo estabelecido; se os sinais estão sendo utilizados adequadamente; se as lições estão acontecendo segundo a proposta; se os mestres desempenham bem as suas funções pedagógicas e, principalmente, se acompanham permanentemente todos os estudantes.

Assim como se controlavam os professores, os alunos e todos os pormenores do ambiente escolar, controlavam-se também a conduta dos próprios gestores da instituição:

Que não se familiarizem ou façam amizade [...]; que ninguém os venha visitar na escola e que não se fale com ninguém, a não ser com os pais dos alunos, [...] que não se deixem levar à impaciência ao repreenderem ou corrigirem os alunos; que as correções com varas sejam raras; que as com palmatória não sejam demasiado frequentes; e que ambas não ultrapassem o prescrito pela Regra. (LA SALLE, 2012b, p. 248)

La Salle (2012b, p. 251) esperava que cada um exercesse as suas funções com prudência e zelo, para que os mestres os observassem e fossem por eles observados, esmerando-se todos em prol da “boa ordem em suas escolas [...]”. O cumprimento dessas diretrizes faz do “Guia” um instrumento a serviço de uma pedagogia baseada em “verdades práticas”, capaz de realizar uma educação social voltada ao “bem viver” (LA SALLE, 2012f).

No que diz respeito à segunda interface, concernente às famílias, cabia aos dirigentes orientar os pais acerca do regimento escolar e, ao mesmo tempo, conhecer as suas aspirações, as razões de seu interesse pela escola e saber se receberam os sacramentos. “Se for menino maior, que projeto os pais têm sobre ele; se querem fazer-lhe aprender uma profissão e em quanto tempo [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 253). Se for um estudante com histórico de frequentes mudanças, será preciso mostrar aos pais que essa conduta “prejudica muito as crianças; que devem decidir-se a não mais transferi-las e que, se no futuro, deixarem a escola, não serão mais aceitas” (LA SALLE, 2012b, p. 256).

Os dirigentes deviam deixar bem claras diversas regras de funcionamento da instituição, tais como: a entrada ocorre às 7h30 e às 13h; o aluno precisa gozar de boa saúde para a confirmação da matrícula; os materiais escolares devem ser subsidiados por aqueles que possuem boas condições financeiras etc. São igualmente abordados os comportamentos mencionados no manual Urbanidade: os alunos deverão trajar roupas asseadas e em bom estado; os pais devem eliminar piolhos e outros parasitas; em casa, devem cuidar do pudor, não

deixando que a criança “se deite com o pai ou a mãe, nem com alguma de suas irmãs, nem com pessoa do outro sexo [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 254).

Orienta-se, ainda, que a família sempre busque a escola, quando julgar necessário:

Que os pais não deem ouvidos às queixas que os filhos lhes possam fazer, seja contra o mestre, seja contra o proceder deste, mas que, ao lhes fazerem queixa de alguma coisa, eles façam o obséquio de vir falar com o mestre, sem que os filhos estejam presentes, e ele procurará fazer com que fiquem satisfeitos. Que os pais enviem os filhos pequenos à escola tanto durante o inverno como durante o verão [...] Que os pais não deem dinheiro aos filhos e não permitam que o tenham, por pouco que seja, já que isso, ordinariamente, é uma das principais causas porque se desencaminham. (LA SALLE, 2012b, p. 254)

Dentre as várias explicações que os dirigentes devem dar às famílias, destacam-se as relativas ao método de ensino e às regras de convivência na instituição, para que os pais acatem as diretrizes ou, se preferirem, que mantenham os filhos por um período de “três meses de experiência”, tempo suficiente para fazer despontar uma leitura perfeita e muito superior à “leitura mecânica” (LA SALLE, 2012b, p. 257).

Uma vez confirmada a matrícula, cabia ainda ao Inspetor tomar uma série de providências para posicionar o aluno no interior da escola, identificando a sala de aula mais adequada a cada um, em conformidade com a lição que lhe seja mais apropriada, e zelando especialmente pelas condições sanitárias e observando as características de comportamento da turma. O inspetor

[...] cuidará que os alunos sejam [localizados] com ordem e prudência, de maneira que aqueles que, por negligência dos pais, têm parasitas, estejam separados dos que são asseados e que não os têm; que um aluno irrequieto e avoado esteja entre dois bem-comportados e tranquilos; um pouco piedoso, ou só ou entre dois de cuja piedade se esteja seguro; um tagarela, entre dois silenciosos e muito atentos, e assim por diante (LA SALLE, 2012b, p. 259).

Cabia também ao Inspetor organizar a distribuição dos estudantes no interior da sala de aula, que comportava entre 50 e 60 crianças, cuidando para colocar cada um na proximidade de colegas que o pudessem auxiliar no aprendizado das lições.

Também estará atento para localizar, quanto possível, um iniciante em determinada ordem de escrita junto a outro que já se está aperfeiçoando nela, ou que esteja na ordem seguinte e imediatamente superior; um aluno que tem dificuldade em fazer os movimentos, perto de quem os executa com facilidade; um ao qual custa manter correta posição do corpo ou da pena, ao lado de um que mantenha bem um e outra, e assim por diante, para que possam aprender com o exemplo deles. (LA SALLE, 2012b, p. 261)

Além disso, o Inspetor fiscalizará o andamento das lições e ficará responsável pelas promoções dos alunos.

Uma das coisas de maior importância numa escola é a de promover adequadamente os alunos de lição, ponto com o qual o Inspetor das escolas terá grandíssimo cuidado. Para isso, a promoção de lição se fará segundo normas e de forma ordenada. Para garanti-lo: 1. cada mestre prepara seus alunos, conforme se indica na primeira parte; 2. O Inspetor fará as promoções, tomando algumas precauções para fazê-las bem; 3. Estará atento para que os alunos tenham os requisitos e aptidões necessárias para serem promovidos; 4. As promoções serão feitas em tempo e modo determinados. (LA SALLE, 2012b, p. 269-270)

A avaliação da aprendizagem não podia ser feita aleatoriamente, razão pela qual o “Guia” estabelece um amplo conjunto de critérios que levam em conta a expectativa do aluno e os interesses de sua família, tal como identificado na entrevista de admissão. Quando se constata que a promoção é inviável, o dirigente deve ordenar que o mestre trabalhe por mais tempo com a criança, a estimulando para evitar o aumento dos índices de evasão. Quando se verifica que determinado estudante apresenta desempenho superior, o mestre é orientado a exibi-lo como inspiração para a turma. A avaliação dos conhecimentos obtidos é considerada juntamente com outros quesitos, como dedicação, responsabilidade, assiduidade e participação nas atividades educacionais. Por fim, o Inspetor classifica o aluno em relação ao desempenho de sua turma, organizando a premiação dos mais capacitados.

3.4 A formação de mestres

Conforme foi visto anteriormente neste trabalho, um dos componentes da situação retórica enfrentada por La Salle consistia na falta de docentes formados de acordo com as diretrizes profissionais por ele almeçadas. Para responder a essa demanda, parece ter sido insuficiente firmar um conjunto de regramentos e controles para o trabalho dos professores das escolas lassalianas. Fez-se necessário incluir no “Guia” uma seção destinada à formação de novos mestres, sob a responsabilidade dos dirigentes da instituição, explicitando dois propósitos: “eliminar nos novos mestres o que eles têm e que não devem ter” e “fazer-lhes adquirir o que lhes falta e que lhes é muito necessário ter” (LA SALLE, 2012b, p. 291).¹⁰

¹⁰ O “Guia” informa que no Instituto “Poderá haver casas para seminários, nas quais os Irmãos irão se consagrar à formação, durante alguns anos, de mestres para as paróquias das pequenas cidades, vilas e povoações rurais” (LA SALLE, 2012b, p. 311). A edição consultada para a realização deste trabalho traz a descrição da rotina do Internato de Saint-Yon. Kirch (2018) explica que o primeiro “Seminário para mestres do campo” foi inaugurado no ano de 1686 em Reims, onde o curso tinha a duração de aproximadamente dois anos; posteriormente as atividades foram encerradas devido a uma proibição judicial. Em 1699, em uma nova tentativa, a formação para o mestre laico passou a ser feita em Paris.

As características a serem suprimidas nos aspirantes a professor incluem os seguintes traços: o falar, a agitação, a leviandade, a precipitação, a severidade, a impaciência, a aversão, a acepção, a lentidão, a negligência, a frouxidão, o desânimo, a familiaridade, as preferências ou amizades particulares, o espírito de inconstância e o exterior desconcentrado (LA SALLE, 2012b, p. 291-292). Sobre as capacidades e aptidões a serem alcançadas, listam-se as seguintes competências: a coragem, a autoridade e a firmeza, a circunspeção, a vigilância, a atenção sobre si mesmo, a compostura, a prudência, o aspecto animador e atraente, o zelo e a “facilidade para falar, expressar-se com clareza, ordem ao nível dos meninos aos quais se ensina” (LA SALLE, 2012b, p. 302).

Por ser esse um componente essencial na manutenção da ordem das escolas, o “Guia” atribui essa incumbência a um “irmão-formador”, responsável por conhecer e acompanhar cada um intimamente, trabalhando para orientar, advertir, alertar nas falhas em sala de aula e, se preciso, aplicar penitências para “eliminar e desarraigar todos os defeitos em um novo mestre”. O silêncio é uma norma estudada e praticada desde o princípio, razão pela qual são prescritos procedimentos para que todos se habituem “[...] a não falarem [...] durante algum tempo, [...] durante um quarto de hora, depois por meia hora [...]”. Aderindo ao exercício, os jovens passam a dominar os códigos gestuais e o Sinal (LA SALLE, 2012b, p. 292).

O futuro mestre precisa manter a serenidade e a benevolência, deve mostrar resignação e tranquilidade, portando-se como um verdadeiro ministro de Deus e pautando sua conduta pelas diretrizes da Congregação, de modo a servir de modelo para os alunos. São traços psicológicos de tessitura fina, pois não é permitido que sejam lenientes, nem excessivamente rigorosos com os estudantes. Exige-se que “nunca imponham correção nenhuma, senão após alguns momentos de reflexão e depois de haverem entrado em si mesmos, e elevado o coração a Deus” (LA SALLE, 2012b, p. 296). O jovem mestre deve entender que não são atitudes duras e severas que “implantam a boa ordem na escola, mas, sim, a vigilância contínua mesclada com prudência e bondade” (LA SALLE, 2012b, p. 295).

A fina tessitura psicológica a ser desenvolvida nos aspirantes a mestre envolve o equilíbrio nas atitudes, para que eles não sejam alvo de menosprezo, pois, quando isso acontece, “todo o seu ensino e instruções perdem o seu poder de influência” (LA SALLE, 2012b, p. 298). É preciso que saibam “recompensar os alunos quando procedem bem e, em geral, não deixar nenhuma falta sem correção” (LA SALLE, 2012b, p. 305). Nunca poderão demonstrar “mais afeto e maior benevolência a uns do que a outros, mas que a todos as manifestem com igualdade [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 300).

Essas qualidades são bem estabelecidas em *Meditações para o tempo de retiro*, texto que enfatiza o valor do controle emocional no exercício da docência:

Não descuides, entretanto, as contas a prestar da *paciência e do controle* de vossas *emoções*, pois também este ponto é muito importante. A ele deveis dedicar atenção toda particular, sobretudo quando as crianças de que estais encarregados fazem qualquer coisa despropositada que vos obrigue a repreendê-las ou a castigá-las. Nada haveis de cuidar tanto em tais casos como manter o controle sobre vossas emoções. (LA SALLE, 2012c, p. 476-477 – grifos do original)

A formação didática também era uma preocupação, para que a ordem dos trabalhos fosse mantida:

Durante o tempo de sua formação e até estarem bem acostumados a, simultaneamente, fazer ler, acompanhar a leitura e vigiar os alunos, seria bom que lessem três ou quatro vezes a lição a ser lida pela manhã ou à tarde, para fazer-se dela uma ideia, o que os ajudará a não se perderem facilmente durante a leitura, ou para reencontrar-se mais prontamente, caso se perderem (LA SALLE, 2012b, p. 301).

A atitude firme, própria de um professor, é incentivada, mesmo quando se trata de um principiante:

É necessário exercitá-los frequentemente, no decorrer do noviciado, a darem aula; ensinar-lhes o modo de nela haver-se em tudo, depois que já tenham uma boa noção de como se leciona e antes de fazê-los entrar na aula para dá-la. Deve-se exigir-lhes que entrem nela com ar decidido e sério, com a cabeça levantada e olhando para todos os alunos sem receio algum, como se já tivessem trinta anos de prática. (LA SALLE, 2012b, p. 302)

Durante o treinamento, os ingressantes devem desenvolver as aulas como se não houvesse a presença do formador, assumindo a “plena autoridade que concerne ao seu dever”. Por fim, o jovem docente é orientado a consultar com frequência os prontuários de sua turma: “É necessário estudar muito o temperamento, os hábitos e as inclinações dos meninos para poder lidar com eles da maneira adequada” (LA SALLE, 2012b, p. 305). Evidentemente, a religiosidade, os ritos sagrados, as formas de conduzir as reflexões diárias e o catecismo são também contemplados durante a formação do novo mestre.

4 LA SALLE NA MODERNIDADE E NA ATUALIDADE

Com o estudo realizado nos capítulos anteriores, espero ter cumprido um dos objetivos estabelecidos na seção introdutória deste trabalho, visando ampliar as análises acerca das realizações de J. B. de La Salle registradas na literatura especializada e, assim, fomentar novas investigações sobre o tema.

Como foi possível observar, as situações retóricas vividas pelo autor impuseram-lhe responder a três desafios fundamentais: escolarizar crianças e jovens pertencentes às classes pobres de seu país, organizar uma instituição de ensino de acordo com os preceitos católicos e formar professores segundo princípios que assegurassem total eficiência ao processo educacional. Munido de propósitos políticos e religiosos de natureza universalista, La Salle empenhou-se em uma tarefa de difícil execução, para a qual elaborou não um conjunto de concepções educacionais, mas um manual, o “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b), texto que veicula regras para normalizar o cotidiano e ordenar o funcionamento da vida escolar, no que se incluía o controle dos mestres sob sua orientação.

O referido estudo vai ao encontro das apreciações registradas no levantamento bibliográfico apresentado na introdução do presente trabalho, pois o “Guia” reflete, de fato, o empenho de La Salle para criar um estabelecimento escolar de características inovadoras, seja no aspecto político relativo à ampliação das oportunidades de acesso à educação, seja no aspecto metodológico e administrativo concernente a conferir eficiência ao trabalho docente. A obra também evidencia que a opção do autor para alcançar essas realizações consistiu em organizar um exaustivo e minucioso sistema de controles que visava, nas palavras de Foucault (1987, p. 173) anteriormente citadas, criar uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar”.

O outro objetivo estabelecido para a presente investigação foi assim descrito na introdução deste trabalho: examinar La Salle no contexto da modernidade e discutir a sua relevância na atualidade, com vistas a subsidiar reflexões críticas sobre a pedagogia contemporânea. Para cumprir essa meta, entendo ser necessário confrontar o “Guia” com as respostas oferecidas por outros pensadores, o que será feito neste capítulo por intermédio dos princípios da pedagogia retórica, em conformidade com as produções do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’. O primeiro passo nessa direção consistirá em situar a referida pedagogia em seu contexto original, a Grécia Clássica, para em seguida explicar como se organizam os discursos sintonizados com os princípios dessa abordagem pedagógica.

4.1 Os sofistas e a pedagogia retórica

A expressão *pedagogia retórica* é cunhada por Crick (2010) para designar as concepções teóricas e as práticas educacionais dos sofistas, professores itinerantes que atuaram no período clássico da Grécia Antiga. As investigações desse pesquisador integram uma linha de análise surgida em meados do século XX que diverge da visão pejorativa difundida pela filosofia platônica acerca da Sofística, tal como se lê, por exemplo, em *Protágoras* (PLATÃO, 2007), e contraria frontalmente o projeto político-pedagógico formulado em *A república* (PLATÃO, 2006). O cerne da discordância reside no reconhecimento de que os sofistas desempenharam papel fundamental na organização da vida política e educacional daquela época, contribuindo para ampliar o cenário em que se deliberava sobre os rumos da coletividade.

Silva e Cunha (2015, p. 71) explicam que a atuação dos sofistas foi decisiva para formar o cidadão de sua época e posicionar “o homem como ponto de partida de reflexões que se irradiaram à sociedade, à política, a ética, à educação, ao direito e à linguagem”, afastando credences e mitos de natureza religiosa e alçando ao primeiro plano *nómos*, o que resulta das convenções humanas, em oposição a *physis*, termo concernente a princípios naturais. *Nómos* abrange a esfera das leis humanas que se organizam em benefício das decisões coletivas firmadas por intermédio de *logos*, ao passo que *physis* diz respeito à ideia de uma realidade como condição única, justa e legítima, por ser derivada de instâncias míticas.

No período clássico, a retórica foi um instrumento educacional competente para dar voz ao cidadão grego inserido em um mundo mutável, repleto de conflitos, no qual os debates e as divergências eram frequentes. A opção dos sofistas consistiu em rejeitar uma visão sistêmica alicerçada em componentes unilaterais e imutáveis que desvirtuam e até suprimem as necessidades próprias de cada contexto, considerando que esse posicionamento vinha referendar o poder mítico e tirano. A priorização das convenções sociais, *nómos*, em oposição a *physis*, espelha a preferência da Sofística pela ação política, contrariando os discursos pautados em leis transcendentais.

O ensino ministrado pelos sofistas advogava a participação em deliberações coletivas, circunstanciais e transitórias, não a subserviência a regras derivadas de um plano supra-humano. A busca pelo consenso equilibra e nutre o bem-estar social, valorizando as múltiplas convenções culturais postas em ação para transformar, organizar e reorganizar constantemente a ordem democrática da *pólis*. Nessa abordagem, novas particularidades podem ser edificadas, conjugando elementos inatos e adquiridos, que se incorporam no indivíduo, de tal modo que

não se pode concebê-los separadamente. As interações sociais assim produzidas sustentam uma nova concepção acerca da natureza humana, possibilitando experiências concretas e únicas (SILVA; CUNHA, 2021).

A atuação dos sofistas floresceu no momento em que os gregos procuravam superar um longo período de instabilidade, crises e profundas transformações, engajando-se em atividades voltadas ao desenvolvimento do potencial criativo dos cidadãos pela associação do caráter pessoal com os interesses mais amplos da *pólis* (SBRANA; CUNHA, 2019). Os primeiros sofistas – Górgias de Leontini (485-380 a.C.), Protágoras de Abdera (481-411 a.C.) e Hípias de Élis (460-400 a.C.) – souberam captar com precisão o sentido das mudanças em curso e as necessidades de seu tempo e apresentaram novas respostas para os problemas da vida em sociedade, atingindo principalmente os jovens insatisfeitos com os valores defendidos pela antiga geração (SILVA; CUNHA, 2015).

Dotados de visões nem sempre concordantes entre si em todos os assuntos, aqueles pensadores tinham em comum uma abordagem dos problemas sociais que valorizava a inventividade e a disposição para agir em benefício do bem coletivo, constituindo uma pedagogia que abarcava simultaneamente várias dimensões – política e ética, comunicativa, criativa e afetiva (SILVA, 2017). Crick (2010) defende que esses aspectos comuns caracterizam uma tradição discursiva denominada *retórica* e uma pedagogia que leva esse mesmo nome.

Crick (2010) considera que o ápice do desenvolvimento dessa tradição e dessa pedagogia é representado pela filosofia educacional de Dewey (1859-1952), ao passo que as investigações do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ sugerem que, ao longo da história, outros pensadores incorporaram essas mesmas características, com maior ou menor precisão. Um dos meios para examinar essa hipótese é a identificação de *marcos discursivos*, expressão que, segundo Silva (2017), designa uma forma típica de apresentar e solucionar problemas por meio do discurso.

4.2 A análise dos discursos

Pode-se identificar o marco discursivo de determinado pensador por intermédio da metáfora fundamental que rege as suas concepções educacionais e, adicionalmente, pelas estratégias argumentativas contidas em sua argumentação. De maneira geral, os pensadores cujo marco discursivo se alinha à metáfora *percurso indeterminado* empregam três estratégias argumentativas – *kairós*, *decorum* e *antilógica* – que são típicas da tradição retórica.

Considera-se *kairótico* o discurso que oferece resposta imediata e espontânea a uma situação inesperada, revelando toda a potencialidade criativa do orador (SILVA, 2017). Poulakos (1995) e Crick (2010) concebem *kairós* como uma manifestação de vigor intelectual, uma expressão da potência humana para articular pensamentos que estimulam a audiência a ser inventiva e original diante de situações imprevistas e conflituosas. *Kairós* é uma forma discursiva que se aplica particularmente a momentos de conflito, ou seja, a situações tipicamente retóricas.

No repertório mitológico grego, o deus Kairós personifica o tempo, sendo representado como um jovem nu, de porte atlético, com tornozelos e dorsos alados, mechas caídas sobre a testa e calvo no restante da cabeça, que carrega consigo uma balança equilibrada sobre o fio de uma navalha. Seus atributos sinalizam que, para apanhá-lo, é preciso contar com habilidade e perspicácia, pois a sua passagem é rápida e não se repete. No campo da retórica, o discurso *kairótico* requer um orador capaz de argumentar de modo coerente e incisivo, rompendo os paradigmas vigentes com o propósito de transformar a ordem prática do mundo.

Decorum, por sua vez, é uma manifestação discursiva de caráter tradicional que, segundo Crick (2010, p. 183-184), expressa reverência a um tempo contínuo, como se a existência das coisas fosse eterna e imutável, honrando “a história, a posteridade, por criar um objeto cuja beleza particular perdura”. O discurso *decoroso* visa manter a estabilidade, a invariabilidade e a imutabilidade do mundo. Na mitologia grega, o deus Chronos simboliza essa dimensão linear e contínua do tempo, mostrando a necessidade de haver guardiões da sucessão imutável entre passado, presente e futuro, respeitosos ante a disposição das coisas em um tempo universal. O orador *decoroso*, portanto, valoriza a solidez dos costumes e as tradições estabelecidas historicamente.

Ainda que sejam divergentes, o *decoroso* e o *kairótico* podem coexistir no mesmo discurso, resultando na junção de um tempo eternizado historicamente com um tempo em construção, mediado pela experiência. Manifesta-se assim o que Crick (2010, p. 184) denomina “unidade estética” da retórica, a composição de um “espectro contínuo” orientado pela combinação dos termos “universal” e “particular” que se expressam nas “diferentes magnitudes do espaço e do tempo”. Quando as duas modalidades de argumentação se apresentam em um único discurso, torna-se possível trilhar os extremos dialéticos e edificar uma comunicação capaz de atingir distintas audiências.

A estratégia discursiva chamada *antilógica*, ou *dissoi logoi*, consiste em operar com discursos duplos, isto é, reconhecer as contradições presentes na mesma questão e assumir a plausibilidade de ambos os pontos de vista em disputa. Segundo Kerferd (2003, p. 110), trata-

se de “opor um *logos* a outro *logos*”, identificando os argumentos que se confrontam na mesma situação. Cabe ao orador expressar conjuntamente as antinomias, fazendo com que as disparidades passem a funcionar como se estivessem contidas em um mesmo argumento. Kerferd (2003, p. 147) diz ainda que é nos ensinamentos do método da *antilógica* que se encontra “o aspecto mais característico do pensamento de todo o período sofista”. Essa reflexão remete ao dito de Protágoras, para quem o homem é a medida de todas as coisas, pois, diante de formulações discursivas contraditórias, é o homem quem decide o caminho a tomar.

Silva (2017) considera que o discurso experimental dos Sofistas evidencia que o avanço da inteligência humana é diretamente relacionado com a formação democrática, mas observa que a implementação dessa forma de engajamento participativo depende do acesso à educação retórica. Os princípios da pedagogia retórica propiciam alcançar essa meta, pois visam formar um indivíduo capaz de estruturar e exprimir ideias em consonância com posicionamentos antagônicos, que se mostra habilidoso em apresentar e debater objeções e que, priorizando o diálogo, busca o “consenso retórico” imprescindível à democracia (SILVA, 2018, p. 118).

A utilização desses recursos pelos sofistas revela que seus procedimentos ultrapassavam propósitos meramente erísticos, aqueles em que a interação constitui uma disputa que se efetiva por meio de perguntas e respostas, sem preocupações éticas, a depender exclusivamente da habilidade argumentativa dos interlocutores (KERFERD, 2003). A arte sofística era, na verdade, uma ação educativa que visava estimular o caráter imaginativo e criativo dos aprendizes, preparando-os para dialogar em busca de novos valores em prol da coletividade.

4.3 A metáfora do percurso indeterminado

Os marcos discursivos próprios da pedagogia retórica podem ser identificados em Montaigne (1533-1592) e Rousseau (1712-1778), pensadores que, por terem vivido em épocas próximas à de La Salle, são parâmetros úteis para o exame pretendido neste capítulo.

Montaigne é analisado em trabalhos de Carniel e Cunha (2020; 2022) que, examinando as reflexões educacionais contidas na obra *Ensaio* (MONTAIGNE, 1987), mostram que o autor privilegia a experiência pessoal dos educandos, sem, no entanto, desprezar as fontes teóricas necessárias à boa educação. Os conhecimentos científicos participam do processo educativo, mas o que se valoriza no preceptor montaigneano é a capacidade para levar o estudante a refletir sobre o que lhe é ensinado. Nos termos da retórica, esta conjugação representa a unidade estética entre *decorum* e *kairós*: não se trata de abandonar os saberes

historicamente constituídos em benefício da espontaneidade do aprendiz, como não se trata, também, de sobrepor a capacidade inventiva do aluno aos conhecimentos livrescos.

A tradição *decorosa* serve de alimento à disposição *kairótica*, constituindo “uma rota de fuga para o anseio por verdades absolutas” e abrindo caminho para “reflexões e consequentes deliberações e condutas assumidas com total autonomia” (CARNIEL; CUNHA, 2020, p. 10). Juntamente com a educação do corpo, a pedagogia montaigneana sugere que todas as informações teóricas disponíveis sejam ministradas pelo preceptor, ainda que sejam mutuamente contraditórias, cabendo ao estudante julgar por si mesmo o que lhe convém. Conduzido segundo esse método, o processo educativo realiza o que, na pedagogia retórica, denomina-se *antilógica*, o procedimento criativo e reflexivo que consiste em opor um *logos* a outro *logos* com o propósito não apenas de instruir, no sentido limitado da palavra, mas de formar um indivíduo capaz de pensar e argumentar diante de situações conflitantes.

Sbrana e Cunha (2018; 2019) chegam a conclusões semelhantes ao discutirem as teorizações educacionais elaboradas por Rousseau (1999) em *Emílio*, obra que se integra ao projeto político do autor, a elaboração de um contrato social que exprima a vontade coletiva por intermédio da vontade individual. O preceptor a quem o filósofo se dirige deve aproveitar o momento certo, *kairós*, para quebrar a rotina e mobilizar o aprendiz em busca de solucionar situações problemáticas. Cabe ao mestre planejar o espaço educativo de modo a contemplar “as necessidades, os limites e as possibilidades naturais da criança, valorizando sua relação com o ambiente e com os objetos que a cercam” (SBRANA; CUNHA, 2018, p. 91). O objetivo de Rousseau é idêntico ao de todo processo educacional – ensinar conceitos científicos –, mas o percurso para chegar até lá envolve criatividade, investigação e questionamento, o que caracteriza a argumentação *antilógica*.

Montaigne e Rousseau são exemplos de pensadores que se alinham à pedagogia retórica porque as suas proposições educacionais expressam com clareza a metáfora *percurso indeterminado*. O mesmo não se observa em La Salle, cujo manual, todo ele orientado pela metáfora *percurso determinado e determinável*, foi elaborado justamente para que docentes, alunos e gestores escolares não tenham que deliberar sobre a condução do processo educativo. A maneira de enfrentar e solucionar os problemas cotidianos, seja na sala de aula, seja na gestão da escola, e as orientações destinadas a formar os novos mestres são completamente descritas no “Guia”, inviabilizando qualquer questionamento e qualquer conduta à liberação da criatividade dos envolvidos.

4.4 La Salle na contemporaneidade

O modo lassaliano de conceber a educação não ficou restrito ao século XVIII, mas foi se ampliando e fortalecendo com o passar do tempo. No início do século XX, a mentalidade quantitativista obteve notável impulso em âmbito internacional, devido ao avanço de uma corrente de pensamento chamada “progressivismo administrativo”, integrante do movimento de renovação educacional norte-americano. Sua ênfase recaía na modernização dos recursos de gestão das escolas sob o lema da “eficiência social” (LABAREE, 2007, p. 6). Sob a égide dessa corrente, implantaram-se iniciativas de formação e capacitação de gestores para os sistemas de ensino mediante técnicas originárias da esfera empresarial associadas a sólidos suportes científicos para a testagem intensiva das competências cognitivas dos estudantes.

Labaree (2005, p. 284) explica que, naquela época, o sucesso do progressivismo administrativo ultrapassou as fronteiras dos Estados Unidos, em razão de sua eficácia na preparação de mão-de-obra qualificada e aos controles que oferecia para a obtenção das metas almejadas para a educação e para o fortalecimento do capitalismo. Seu predomínio, no entanto, nunca foi total, pois sempre teve que disputar o espaço acadêmico com outras correntes de pensamento, como o “progressivismo pedagógico”, por exemplo, cujo fundamento provinha da filosofia de Dewey e de outros autores, que eram acusados de defender uma “visão romântica” da educação, incapaz de oferecer resultados confiáveis e objetivos.

Para analisar o debate, ainda em andamento, travado entre as várias tendências educacionais, pode-se tomar por base a tese de Toulmin (1990), para quem a era contemporânea constitui a terceira etapa da modernidade: a primeira foi caracterizada pela filosofia de Montaigne; a segunda, pela filosofia de Descartes (1596-1650); e o momento atual é marcado pelo desafio de superar a dicotomia que se estabeleceu entre ambas, empreendimento que se conduz pela retomada da retórica.

A história considera, apenas, as reflexões cartesianas para tipificar o que se entende por *modernidade*, período que, por esse motivo, é definido por uma forma de racionalidade que se vale exclusivamente de raciocínios geométricos e teorizações de caráter universal, atemporais. Quando se fala em *modernidade*, deixa-se de lado a argumentação, a deliberação e todas as circunstâncias imprevisíveis que fazem da vida humana um acontecimento único (CUNHA, 2011).

Transpondo essa concepção para o campo educacional, na perspectiva da análise retórica, pode-se dizer que a modernidade teve início com uma proposta orientada pela metáfora *percurso indeterminado*, tal como se lê em Montaigne, cujas reflexões valorizam justamente o

que mais tarde foi desqualificado pelo cartesianismo como ineficiente e ineficaz. Por influência de Descartes, a era moderna foi associada unicamente ao ensino guiado pela metáfora *percurso determinado e determinável*. Mas é preciso lembrar que, em meio ao domínio dessa visão, floresceram também as ideias de Rousseau, que juntamente com as de Montaigne, mantiveram viva a pedagogia retórica.

A pedagogia descendente dos sofistas jamais desapareceu da órbita dos educadores, oferecendo um manancial perene de projetos voltados à humanização das relações educativas no âmbito escolar, mas a sua potencialidade foi ofuscada em vários momentos da história. As ideias de La Salle representam um desses momentos, não por causa de seus propósitos religiosos, pois a didática de Agostinho (354-430), que também visava à cristianização, incorporava estratégias argumentativas próprias da pedagogia retórica. Ao confrontarem o discurso educacional do Bispo de Hipona com os parâmetros da Sofística, Jalles e Cunha (2015) mostram que seus textos refletem certa dinâmica entre *decorum* e *kairós*, mas não assimilam a *antilógica* porque assumem a tese de que quem ensina, em última instância, é Deus, cujo poder absoluto inviabiliza qualquer tipo de questionamento.

Como foi visto anteriormente neste trabalho, La Salle (2012b), no prefácio do “Guia das escolas cristãs”, define seu manual como resultante de orientações divinas, o que o aproxima das ideias de Agostinho. Os seus propósitos cristãos, no entanto, poderiam ter sido alcançados de outro modo, em maior sintonia com a metáfora *percurso indeterminado*, como fez o Bispo de Hipona, mas o obstáculo que a ele se impôs foi o mesmo que historicamente se impõe a todas as pedagogias que rejeitam os valores da pedagogia retórica. O cerne da questão reside no modo como se concebe a natureza humana, que é definida no referido prefácio como errante, inconstante, incapaz de atingir metas de eficiência sem o direcionamento de ordens superiores.

Quando se vê o ser humano por esse prisma, não se pode conceder liberdade para os indivíduos escolherem seus próprios caminhos, e a educação, conseqüentemente, precisa assumir a forma de um *percurso determinado e determinável*. Essa reflexão permite situar La Salle na era contemporânea, época em que, apesar dos esforços empreendidos para superar a dicotomia mencionada por Toulmin (1990), as tendências dominantes no campo educacional seguem a linha mestra contida na filosofia cartesiana, fazendo de La Salle um pensador altamente afinado com a atualidade.

Biesta (2012, p. 811) analisa que a orientação comum a várias tendências contemporâneas é a ênfase na busca por resultados incontestáveis, visando à eficiência total. Essa ênfase assume a forma de “tabelas classificatórias ou *rankings* que se supõe indicar quem é melhor e quem é o melhor”, fornecendo “informações sobre como os sistemas de educação

nacionais funcionam em comparação com outros países”, o que acaba por instituir um cenário de forte competição, até mesmo entre os entes federativos de um mesmo território. As conclusões desses estudos fornecem as bases para que os governos elaborem políticas educacionais, visando elevar os padrões do ensino em seus vários níveis.

Biesta (2012) menciona três estudos representativos desse movimento em âmbito internacional: Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS; Progress in International Mathematics and Science Studies, PIRLS; e Programme for International Student Assessment, PISA. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB, e o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, são instrumentos com características semelhantes. O que integra todas essas iniciativas é a tese de que “[...] a educação deve ser transformada numa profissão baseada em evidências”, o que exige a “mensuração cuidadosa da correlação entre *input* e *output* [...]”, de tal modo que o campo educacional se assemelhe, cada vez mais, a uma tecnologia, em atendimento às exigências do mercado (BIESTA, 2012, p. 811).

Esse modo de pensar implica a necessidade de moldar o espaço escolar, o chamado *input*, para obter resultados quantificáveis, o *output*, excluindo a explicitação dos valores envolvidos no processo educativo. É precisamente nesse aspecto que se revela a atualidade de La Salle, cujo manual não discute diretamente os fins da educação, nem mesmo os que se vinculam a seu propósito cristianizador. Mas esses fins, que dizem respeito à formação do homem para atuar no espaço público, estão implícitos em seu minucioso conjunto de regras voltadas à normalização da escola e do trabalho docente, significando que a eficácia depende da eficiência: se tudo for feito segundo o padrão estabelecido, os resultados pretendidos serão obtidos sem questionamento; o *output*, que é o aluno bem-educado, resultará indubitavelmente do *input*, que é a escola bem-organizada.

Segundo Cunha (2015), o problema que a mentalidade quantitativista não é capaz de enfrentar é que, há muitos aspectos da educação que não podem ser quantificados, e, são eles que realmente interessam considerar quando se discutem as finalidades educacionais. Quando deixamos que o processo educativo seja norteado por essa mentalidade, afastando o debate sobre os fins e impedindo que seres humanos decidam sobre o que fazer, “corremos o risco de as estatísticas e os *rankings* tomarem essas decisões por nós” (BIESTA, 2010, p. 823). O “Guia” lassaliano expõe a educação a esse mesmo risco; na verdade, La Salle talvez tivesse plena consciência desse risco, mas preferiu impor um percurso determinado e determinável a todos os envolvidos na docência e na gestão da escola, ao adotar o princípio de que quem delibera são as ordenações contidas no manual, não as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três primeiros capítulos do presente trabalho foram elaborados com o propósito de cumprir o primeiro objetivo da investigação delineada em meu projeto de pesquisa. Após caracterizar as situações retóricas vividas por La Salle, apresentei em detalhe o manual intitulado “Guia das escolas cristãs” (LA SALLE, 2012b), qualificado como resposta discursiva do autor àquelas situações. Esse detalhamento foi necessário porque, embora as realizações de La Salle sejam mencionadas com frequência na literatura especializada, seu texto é pouco divulgado nos meios acadêmicos. A intenção desses capítulos foi contribuir para ampliar as análises já feitas sobre o pensamento educacional lassaliano e, assim, fomentar novos estudos sobre a temática.

No plano metodológico, espero ter mostrado que discursos não argumentativos, que se restringem a estabelecer normas para o funcionamento das escolas, como é o caso do manual lassaliano, também podem ser examinados com vistas a elaborar reflexões críticas sobre as tendências educacionais vigentes na atualidade, o que constitui uma das metas do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’. Para isso, tomei a resposta discursiva de La Salle pelo avesso, considerando o que o pensador não faz: ao não argumentar em prol de sua pedagogia, ele revela quais são as suas concepções educacionais, o que viabiliza a iniciativa de posicioná-lo em sua época e discutir os reflexos de sua produção no transcorrer da história.

O quarto capítulo foi elaborado com base nessa inversão metodológica, visando cumprir o segundo objetivo firmado no projeto: situar La Salle no âmbito da história da educação na modernidade com o intuito de discutir as suas contribuições para o desenvolvimento de reflexões críticas acerca das tendências educacionais vigentes da atualidade. Por meio do contraste com outros pensadores, caracterizei La Salle como integrante de uma mentalidade comum a certos autores, voltada a oferecer resposta ao avanço da universalização do acesso à escola, propondo soluções ágeis para enfrentar o significativo aumento da quantidade de pessoas que passaram a ficar sob a responsabilidade dos sistemas de ensino.

Diante desse fenômeno, pode-se argumentar que não havia – e não há – alternativa viável, a não ser a adoção de orientações semelhantes às sugeridas por La Salle. Na atualidade, pode-se argumentar que a mentalidade mensuracionista é a única saída para controlar o enorme contingente de professores e alunos que habitam o universo escolar. Esse argumento revela, por um lado, certa ingenuidade, pois não considera as motivações políticas contidas nas proposições mensuracionistas, uma vez que o controle do corpo e da subjetividade é sempre um exercício de poder; por outro lado, evidencia a incapacidade de promover um debate teórico capaz de

superar o dualismo entre a necessidade de educar a todos e a urgência em promover uma educação humanizadora.

Acredito ser chegada a hora de abandonar o raciocínio determinista que conduz ao irreduzível dualismo entre uma educação popular e uma educação de boa qualidade. Faz-se necessário retomar a tese de Toulmin (1990), que acredita na possibilidade de assumir a retórica como ferramenta para instituir uma educação verdadeiramente nova, o que, segundo o meu entendimento, encontra-se nas propostas teóricas e práticas descendentes da Sofística e desenvolvidas na atualidade por Dewey. Utilizando os referenciais da pedagogia retórica, creio ser possível construir uma alternativa que ultrapasse a dicotomia entre os modelos educacionais pautados, de um lado, na metáfora *percurso determinado e determinável*, e de outro, na metáfora *percurso indeterminado*. Para atingir essa meta, é essencial discutir os fins da educação no registro de uma filosofia democrática.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Erika N. Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Sophistry in Vygotsky: contributions to the rhetorical and poetic pedagogy. **Studies in Philosophy and Education**, n. 39, p. 85-99, 2019.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Zahar, 1986.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2011.
- AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.
- BIESECKER, Barbara A. Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of *différance*. **Philosophy & Rhetoric**, v. 22, n. 2, p. 110-130, 1989.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BITTAR, Marisa. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: UFSCar, 2009.
- BITZER, Lloyd. F. The rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, n. 1, p. 1- 14, 1968.
- BLACK, Max. **Models and metaphors: studies in language and philosophy**. New York: Cornell University, 1962.
- BOSCO, Teresio. **João Batista de La Salle: a coragem de dar a vida**. São Paulo: Dom Bosco, 2007.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. A sofística no discurso filosófico e educacional de Michel de Montaigne. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, jan./dez. 2020.
- CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. Infância, educação e linguagem em Michel de Montaigne. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 42-54, 2022.
- CARVALHO, Daniele Cristine; SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. A metáfora fundamental do discurso de John Dewey. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 142-162, 2014.
- COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 3. ed. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e218071, p. 1-19, 2020.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power**: the drama of classical Greek. Columbia: University of South Carolina, 2015a.

CRICK, Nathan. The sophistical attitude and the invention of rhetoric. **Quarterly Journal of Speech**, v. 96, n.1, p. 25-45, 2015b.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 25, p. 116-126, jan./abr. 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência, educação e retórica na pós-modernidade. *In*: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius. Arte, experiência e educação: o que a mensuração não pode mensurar. *In*: MORALES, Juan Mario Ramos; CASTANEDA, José Antonio Serrano; REYES, Blanca Flor Trujillo. (Orgs.). **Deliberar con John Dewey**: ciencias sociales e educación. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2015. p. 161-180.

CUNHA, Marcus Vinicius. História da educação e retórica: ethos e pathos como meios de prova. *In*: SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Org.). **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer [on-line]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 10-46. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-02.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CUNHA, Marcus Vinicius; SBRANA, Roberta Aline. A presença de Jean-Jacques Rousseau no discurso educacional de John Dewey. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2018.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio S. Teixeira. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 121-148.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle, uma leitura de leituras**: o padroeiro dos professores na história da educação. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2000.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassaliana**: que educação? Canoas: Salles, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. Cartas, Notas. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 1. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012. 6 v.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

IRMÃOS. *In*: JAQUOT, Jean. **Caminhando juntos**: a vida de La Salle através do olhar de Jean Jacquot. Tradução Hugo Bruno Mombach. Roma. 2018. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/public/uploads:/publications/institutional/e4b8ba0bd053eb6316b9eb08d83d.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

JALLES, Aglaia Ruffino; CUNHA, Marcus Vinicius. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 18-37, 2018.

JAQUOT, Jean. **Caminhando juntos**: a vida de La Salle através do olhar de Jean Jacquot. Tradução Hugo Bruno Mombach. Roma. 2018. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/public/uploads:/publications/institutional/e4b8ba0bd053eb6316b9eb08d83d.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

JUSTO, Henrique. **La Salle, patrono do magistério**: vida, escritos, inovações pedagógicas. 5. ed. Canoas: Salles, 2003.

KERFERD, George Briscoe. **O movimento sofista**. Tradução Margarida Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KIRCH, José Odillo. **Lassalista, um belo sonho de Deus**. 3. ed. Porto Alegre: Província Lassalista, 2018.

LABAREE, David. Progressivism, schools and schools of education: an American romance. **Paedagogica Historica**, v. 41, n. 1 e 2, p. 275-288, 2005.

LABAREE, David. Limits on the impact of educational reform: the case of progressivism and U.S. schools, 1900-1950. *In*: THE CENTURY OF THE SCHOOL: CONTINUITY AND INNOVATION DURING THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY, **Conferência**, Monte Verità, Ascona, Switzerland, 2007, p. 1-23.

LA SALLE, João Batista. Cartas. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 1. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012a. 6 v. p. 67-229.

LA SALLE, João Batista. Guia das escolas cristãs. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 3. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012b. 6 v. p. 19-317.

LA SALLE, João Batista. Meditações para o tempo de retiro. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 2B. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012c. 6 v. p. p. 435-483.

LA SALLE, João Batista. Meditações para todos os domingos do ano. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 2B. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012d. 6 v. p. 19-182

LA SALLE, João Batista. Meditações sobre as principais festas do ano. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 2B. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012e. 6 v. p. 185-411

LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012f. 6 v.

LAKOFF, George; JOHNSEN, Mark. **Metaphors we live by**. London: University of Chicago, 2003.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1963.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. Tradução Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, Mario Sérgio Coutinho; CUNHA, Marcus Vinicius. Conversas de William James com professores e estudantes: lições para a atualidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 961-977, jul./set. 2018.

MAZZOTTI, Tarso. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. *In*: VALE, José Misael et al. (Org.) **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 124-132.

MAZZOTTI, Tarso. **Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Marília: Poësis, 2008.

MCBRIEN, Richard Peter. **Os Papas: os pontífices de São Pedro a João Paulo II**. Tradução Barbara Theoto Lambert. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEDITAÇÕES. *In*: JAQUOT, Jean. **Caminhando juntos: a vida de La Salle através do olhar de Jean Jacquot**. Tradução Hugo Bruno Mombach. Roma. 2018. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/institutional/e4b8ba0bd053eb6316b9ec95eb08d83d.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaaios**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NICODEM, Edgar Genuino. **Itinerário evangélico de La Salle**. Jornadas Formativas Lassalistas. YouTube, 18 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B8sZsmlDXJE>. Acesso em 07 dez. 2020.

NOTAS HISTÓRICAS. *In*: JAQUOT, Jean. **Caminhando juntos**: a vida de La Salle através do olhar de Jean Jacquot. Tradução Hugo Bruno Mombach. Roma. 2018. Disponível em: <https://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/institucional/e4b8ba0bd053eb6316b9ec95eb08d83d.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2019.

NUNES, Ruy Afonso Costa. **História da educação no século XVII**. São Paulo: USP, 1981.

OLIVEIRA, Renato José. **Argumentação e educação**: as contribuições de Chaïm Perelman. Curitiba: CRV, 2016.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 3. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PLATÃO. **A república**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.

PLATÃO. Protágoras. *In*: PLATÃO. **Diálogos I**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2007.

POULAKOS, John. **Sophistical rhetoric in Classical Greece**. Columbia: University of South Carolina, 1995.

POUTET, Yves; PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Tradução Henrique Justo. Canoas: La Salle, 2001.

REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. *In*: ÁRIES, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida privada**. v. 3. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 169-210.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2. ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SBRANA, Roberta Aline; CUNHA, Marcus Vinicius. A pedagogia retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 41-55, maio/ago. 2019.

SILVA, Tatiane. **Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. 2017. 178f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

SILVA, Tatiane. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n.1, p.114-139, jan./abr. 2018.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

TERTO, Alessandra Texeira. **A pedagogia de São João Batista de La Salle na formação de alunos e professores**. 2019. 27p. Monografia (Pós-Graduação em Gestão Escolar) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2019.

TOULMIN, Stephen. **Cosmopolis: the hidden agenda of modernity**. Chicago: University of Chicago, 1990.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VALLADOLID, José Maria. Introdução. *In*: LA SALLE, João Batista. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 1. Tradução Edgard Hengemüle. Canoas: Unilasalle, 2012. 6. v.

VALLADOLID, José Maria. **La Salle: un santo y su obra**. Temuco: Bruño, 2016.

VATZ, Richard E. The myth of the rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, v. 6, n. 3, p. 154-161, 1973.