

CLÓVIS TREZZI

**DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À ESTÉTICA DA INCLUSÃO NA PEDAGOGIA DE
LA SALLE: um referencial teórico para analisar a crise da educação brasileira**

**Canoas
2018**

CLÓVIS TREZZI

**DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À ESTÉTICA DA INCLUSÃO NA PEDAGOGIA DE
LA SALLE: um referencial teórico para analisar a crise da educação brasileira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly

Co-orientação: Prof. Dr. Diego Antonio Muñoz Leon

CANOAS, 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T818d Trezzi, Clóvis.

Da experiência estética à estética da inclusão na pedagogia de La Salle [manuscrito] : um referencial teórico para analisar a crise da educação brasileira / Clóvis Trezzi – 2018.

211 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

“Orientação: Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly”.

“CoOrientação: Prof. Dr. Diego Antonio Muñoz Leon”.

1. Educação estética. 2. La Salle, João Batista de. 3. Inclusão. 4. Exclusão. I. Pauly, Evaldo Luis. II. Leon, Diego Antonio Muñoz. III. Título.

CDU: 37.01

CLÓVIS TREZZI

**DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA À ESTÉTICA DA INCLUSÃO NA PEDAGOGIA DE
LA SALLE: um referencial teórico para analisar a crise da educação brasileira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em 13 de dezembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Universidade La Salle Canoas

Prof. Dr. Diego Antonio Muñoz Leon
Centro de Investigações Lassalianas – Roma

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
Universidade Federal de São Carlos – SP

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande
Universidade La Salle Canoas

Prof. Dr. Marcos Antonio Corbellini
Faculdade de Tecnologia La Salle Estrela – RS

Ao meu pai Atilio Trezzi (in memoriam)
E à minha mãe Maria Paulina Trezzi
Que tanto se sacrificaram para ver este dia acontecer.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares: minha mãe Maria Paulina Trezzi e meus irmãos Pedro Anacleto Trezzi e Beatriz Trezzi por acompanharem minha trajetória e pelo apoio dado até o fim.

Ao meu orientador, Dr. Evaldo Luis Pauly, por acreditar desde o começo no potencial do projeto de pesquisa, por ser um exemplo de humanidade e compaixão, um modelo de educador e pesquisador.

Aos Irmãos Lassalistas, de maneira especial à Direção Provincial, que acreditaram em mim e me apoiaram para que eu cumprisse mais esta etapa formativa.

À Equipe Provincial de Formadores, especialmente o Diretor Provincial de Formação, Ir. Marcelo Salami, pelo apoio e por, liberando-me de alguns compromissos, conceder-me tempo para dedicação à pesquisa.

À minha comunidade religiosa, pela paciência e compreensão.

Aos professores do PPG em Educação da Unilasalle Canoas, pelo muito que contribuíram com minha formação.

Aos colegas, companheiros de caminhada, que em algum momento destes anos estudamos juntos, por serem parte da minha história como formando.

À professora Margarete May Berkembrock-Rosito, minha orientadora no Mestrado em Educação, por ter me ajudado a olhar o mundo esteticamente e a descobrir-me um eterno aprendiz.

A todos aqueles que não nomeei, mas que participaram de alguma forma de minha trajetória, amigos, amigas, meu muito obrigado!

Deus é tão bom que, tendo criado os homens, quer que todos cheguem ao conhecimento da verdade. [...] Ensinai-lhes não com palavras rebuscadas [...] que se torne infrutífero para o espírito e o coração aquilo que lhes falais. [...] o façam de modo tão simples, que todas as palavras que lhes digam sejam claras e de fácil compreensão. (LA SALLE, 2012c, p. 437 [MR 193]).

RESUMO

Esta pesquisa trata da experiência estética da escola. Partindo da pedagogia que nasceu entre os séculos XVII e XVIII, analisa do ponto de vista da experiência estética o modelo pedagógico implantado nesse período por João Batista de La Salle, considerado por Gauthier e Tardif (2014) e Manacorda (2010) como precursor ou mesmo fundador da pedagogia moderna. A pedagogia da passagem do século XVII para o XVIII, eclesial e cristã, é colocada em diálogo com a educação republicana, estatal e laica, que surgiu na mudança do século XVIII para XIX e deu origem à universalização da educação elementar. A leitura estética da pedagogia moderna serve como iluminação para fazer uma leitura da atual crise de educação no Brasil. Os elementos teóricos utilizados na primeira parte da pesquisa são a base para a leitura das Obras Completas de La Salle (2012) que mostram o seu pensamento pedagógico que, em síntese, é chamada nesta tese de estética da inclusão. Os dois últimos capítulos, a partir da análise de documentos e relatórios educacionais dos últimos quatro anos no Brasil, revelam, em síntese, aquilo que nesta tese é chamado de estética da exclusão. A tese sustenta que esta estética da exclusão contrapõe-se àquela das Escolas Cristãs de La Salle. A abordagem metodológica propõe uma hermenêutica com o objetivo de buscar, na estética da inclusão das escolas de La Salle, alguns elementos teóricos da política educacional que possam contribuir com a educação brasileira do século XXI, cuja estética da exclusão atinge sobretudo os mais pobres, público alvo das Escolas Cristãs. Como auxílio hermenêutico, a tese trabalha com imagens inseridas ao longo do texto para ilustrar a análise e facilitar a compreensão do contexto. A tese alcança seu objetivo ao demonstrar que as propostas estéticas para a educação inclusiva apresentadas nos escritos de La Salle permanecem plausíveis como hipóteses pedagógicas para superar determinadas dificuldades da escola do século XXI em garantir a inclusão de todas as crianças brasileiras na escola.

Palavras-chave: Experiência estética. La Salle. Inclusão. Exclusão. Universalização da educação.

ABSTRACT

This research deals with the aesthetic experience of the school. Starting from the pedagogy that was born between the seventeenth and eighteenth centuries, it analyzes from the point of view of aesthetic experience the pedagogical model implanted in that period by João Batista de La Salle, considered by Gauthier and Tardif (2014) and Manacorda (2010) as precursor or even founder of modern pedagogy. The pedagogy of the passage from the seventeenth to the eighteenth century, ecclesial and Christian, is placed in dialogue with republican, state and secular education that emerged in the change from the eighteenth to the nineteenth century and gave rise to the universalization of elementary education. The aesthetic reading of modern pedagogy serves as illumination to make a reading of the current education crisis in Brazil. The theoretical elements used in the first part of the research are the basis for reading the Complete Works of La Salle (2012) that show his pedagogical thinking that, in synthesis, is called in this thesis of aesthetics of inclusion. The last two chapters, from the analysis of educational documents and reports of the last four years in Brazil, reveal, in synthesis, what in this thesis is called the aesthetics of exclusion. The thesis holds that this aesthetic of exclusion contrasts with that of the Christian Schools of La Salle. The methodological approach proposes a hermeneutics with the objective of seeking, in the aesthetics of the inclusion of the schools of La Salle, some theoretical elements of educational policy that can contribute to the Brazilian education of the XXI century, whose aesthetics of exclusion reaches mainly the poorest, target public of the Christian Schools. As a hermeneutical aid, the thesis works with images inserted throughout the text to illustrate the analysis and facilitate the understanding of the context. The thesis achieves its objective by demonstrating that the aesthetic proposals for inclusive education presented in the writings of La Salle remain plausible as pedagogical hypotheses to overcome certain difficulties of the school of the 21st century in ensuring the inclusion of all Brazilian children in school.

Keywords: Aesthetic experience. La Salle. Inclusion. Exclusion. Universalization of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Títulos e siglas das obras de La Salle	24
Figura 1 - Ilustração dos equipamentos escolares para o aprendizado da escrita na Obra “Orbis Pictus” de Comenius	43
Figura 2 - O Mestre-escola	44
Figura 3 - 1ª Escola Cristã em Paris	44
Figura 4 - Ilustração da escola na Obra “Orbis Pictus” de Comenius	57
Figura 5 - <i>Maître d’École</i>	58
Figura 6 - Representação do século XIX dos bancos das Escolas Cristãs	60
Figura 7 - Modelo de cartaz segundo as instruções do Guia das Escolas Cristãs	61
Figura 8 - Sinal	62
Figura 9 - <i>Les Enfants Habert de Montmor</i>	65
Tabela 1 - Índice de Mortalidade em alguns países europeus	95
Figura 10 - Uma sala de aula conforme o Guia das Escolas Cristãs.....	99
Figura 11 - <i>Children living School</i>	100
Figura 12 - Saída da escola no séc. XVIII	100
Tabela 2 - Instalações físicas presentes nas escolas do Brasil - 2014 – 2017...	122
Figura 13 - Banheiro em escola do interior do Maranhão	123
Tabela 3 - Porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais por região do Brasil	126
Tabela 4 - Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente, segundo Unidades da Federação – 2017	126
Tabela 5 - Proporção de alunos com aprendiza do adequado em Português no 5º ano do ensino fundamental - 2017.....	127
Tabela 6 - Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática no 9º ano do ensino fundamental – 2017	129
Figura 14 - Capela Senhor Bom Jesus da Pobreza – Tiradentes – MG	143
Quadro 2 - Características da escola inclusiva em La Salle	159
Gráfico 1 - Relação entre investimentos e resultados na educação brasileira	160
Figura 15 - O retrato da desigualdade	172
Figura 16 - Sistema de avaliação da Educação Básica.....	181

LISTA DE SIGLAS

CV	Curriculum Vitae
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi/CAQ	Custo Aluno Qualidade inicial/ Custo Aluno Qualidade
CEB	Câmara de Educação Básica
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FNE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FSC	Fratres Scholarum Christianarum
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GE	Guia das Escolas Cristãs
I	Instruções e orações para a santa missa, a confissão e a comunhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Memória dos Começos
MD	Meditações para todos os domingos do ano
MEC	Ministério da Educação
MF	Meditações sobre as principais festas do ano
MH	Memória sobre o Hábito
MLF	Memória em favor da Leitura em Francês
MR	Meditações para o tempo de Retiro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OPQ	Oeconomicae et pecuniariae quaestiones
Oxfam	OXford Committee for FAMine Relief
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
Proerd	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
RC	Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs
RD	Regras do Irmão Diretor
RU	Regras do Decoro e da Urbanidade Cristãos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Metodologia de pesquisa	21
2	ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL	26
2.1	Estética e mundo sensível	27
2.2	Estética e razão	29
2.3	Estética e juízo estético	31
2.4	Experiência estética	33
2.5	Experiência estética e educação	36
3	ESTÉTICA E EDUCAÇÃO – O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS	42
3.1	A Origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs	45
3.2	A experiência estética no pensamento pedagógico de La Salle	52
3.2.1	<i>O espaço físico da escola</i>	56
3.2.2	<i>O sujeito</i>	64
3.2.2.1	O aluno	64
3.2.2.2	O professor	69
3.2.3	<i>Estratégias Pedagógicas</i>	71
3.2.3.1	O silêncio	74
3.2.3.2	A ordem.....	75
3.2.3.3	O cuidado (zelo)	76
3.2.3.4	A gratuidade	80
3.2.3.5	O afeto	81
3.2.3.6	Os ofícios	82
3.2.3.7	A formação de professores	83
3.2.4	<i>O lugar da ética e da estética na pedagogia de La Salle</i>	85
3.2.5	<i>O lugar da moral e da estética na religiosidade de La Salle</i>	87
3.2.5.1	Escola e igreja como instituições de socialização da infância no séc. XVII francês	89
3.2.5.2	A sacralização do espaço escolar	92
4	UMA ESTÉTICA RELACIONAL: O AMOR PELAS CRIANÇAS COMO UM PARADOXO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO LASSALISTA E DA PEDAGOGIA MODERNA	95

4.1	O “sentimento de infância”	96
4.2	Um projeto educativo para a infância	98
4.3	O amor como fundamento estético-antropológico da pedagogia de La Salle	104
4.4	O amor universal pelas crianças como um paradoxo antropológico	109
5	DIAGNÓSTICO ESTÉTICO DA ESCOLA DOS POBRES NO BRASIL: “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”	114
5.1	O Direito Universal à educação de qualidade	115
5.2	Brasil: uma consciência tardia	119
5.3	A organização da escola como um lugar estético	121
5.4	Estética da exclusão: o que querem os pobres?	125
5.5	A estética da exclusão: um olhar sobre os professores	132
6	PROGNÓSTICO ESTÉTICO DA ESCOLA DOS POBRES NO BRASIL: “A GENTE QUER SAÍDA PARA QUALQUER PARTE”.	137
6.1	Uma estética dos pobres	142
6.2	O projeto estético na proposta da escola republicana de 1793	147
6.3	O projeto estético na proposta da Escola Cristã de 1705	153
6.4	“A gente quer inteiro e não pela metade”: novos paradigmas para a escola brasileira do século XXI	160
6.4.1	<i>Edificação escolar bem planejada</i>	168
6.4.2	<i>Igualdade de atendimento a todos</i>	172
6.4.3	<i>Valorização do professor</i>	176
6.4.4	<i>Foco nos resultados</i>	177
6.4.5	<i>Preparação para a vida</i>	180
6.4.5.1	Outro enfoque para o mesmo tema: “Abrir uma escola é fechar uma prisão”?	185
6.4.6	<i>“A gente quer saída”... uma estética que mira o futuro</i>	187
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
	REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

Há uma crise de educação no Brasil. Esta afirmação encontra respaldo nos resultados das avaliações de desempenho, nas quais o Brasil ocupa uma posição bem abaixo da média internacional. Com isso já se pode reconhecer as dificuldades encontradas para a implantação de um sistema educacional justo. Tais dificuldades não são pontuais e conjunturais, pelo contrário, são históricas e estruturais, caracterizando, portanto, uma crise sistêmica da educação brasileira.

A presente tese discute esta crise. Afirma que ela está arraigada na sociedade e desenvolve-se junto com outras crises institucionais, como a política e a econômica. Defende-se a hipótese de que a crise educacional não está simplesmente determinada pela dimensão político-econômica, mas é também uma crise conceitual. Ou seja, há dificuldades para situar a identidade da educação brasileira dentro de um conceito mais amplo: o que é a educação e o que ela pretende?

A discussão se dá em três momentos: um filosófico-conceitual, que trata de algumas bases que podem ser importantes para a melhor compreensão e eventual resolução das dificuldades da educação brasileira; um histórico, que retoma as origens da educação moderna com o pensamento e a prática pedagógica de La Salle nos séculos XVII/XVIII; e um que analisa a política educacional brasileira e seus resultados concretos, numa tentativa de elaborar um diagnóstico capaz de sustentar um prognóstico que proponha a superação da crise da escola no Brasil.

A relação entre o que é discutido no primeiro capítulo com os estudos dos dois últimos passa por um elemento histórico-prático importante, que é o lançamento de um olhar para o surgimento da pedagogia moderna no século XVII. Esse século, dando continuidade aos avanços do pensamento típicos do Renascimento quatrocentista até o seiscentista, foi um período revolucionário, de avanços concretos, em diversos campos, inclusive na educação.

Um educador que influenciou o pensamento pedagógico e o fazer educativo no final do século XVII e começo do século XVIII foi São João Batista de La Salle¹. Além

¹ Para a Igreja Católica, São João Batista de La Salle é o Santo Padroeiro dos Educadores, proclamação feita por Pio XII em 1951. O Governador Ildo Meneghetti, através do Decreto n. 9.872, de 22 de dezembro de 1958, declarou-o “Patrono do Magistério Público do Rio Grande do Sul” após consulta ao magistério estadual: “Votaram 9.420 professores. São João Batista de La Salle, que

dos recursos tradicionais de pesquisa universitária na historiografia da educação, esta tese utilizará pesquisas desenvolvidas pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs através de seu centro de pesquisa “Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos” mantido pela Casa Generalícia em Roma. Elas se desenvolvem no contexto do que o Instituto denomina “fidelidade criativa”, pois estas pesquisas procuram atender a duas exigências: a de rigor metodológico inerente à pesquisa científica em educação, a de fidelidade à mística religiosa e educacional de São João Batista de La Salle. Para que o leitor distinga rapidamente estas pesquisas, a tese apresentará os autores que são Irmãos lassalistas em breve nota de rodapé na primeira vez em que mencioná-los. O mesmo procedimento será realizado quando tratar-se de autores explicitamente vinculados à tradição teológica.

A influência pedagógica de La Salle é discutida por diversos historiadores: Ariès (2015); Gauthier e Tardif (2014); Manacorda (2010); Bédel² (1998); entre outros. Há, contudo, um questionamento sobre o “silêncio eloquente” (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI³, 2013) de grande parte dos historiadores, especialmente na pesquisa educacional brasileira, sobre este educador que revolucionou a educação no seu tempo.

As ideias revolucionárias introduzidas por La Salle podem ser encontradas nos seus escritos⁴, que mostram o processo organizativo da sua escola e os conteúdos e maneiras de ensinar, demonstrando que havia uma preocupação com a complexidade do processo escolar, bem como com as pessoas que dele faziam parte: professor e aluno. A formação de professores é uma novidade para seu tempo e não há registro de que outra instituição tenha, antes de La Salle, sido criada com o fim específico de formar docentes para a escolarização inicial de crianças e adolescentes; portanto, a escola normal é reconhecidamente criação sua. Também soa como novidade um trabalho educacional organizado em rede, na qual as diversas escolas eram regidas por um mesmo sistema de ensino. É uma organização similar à que já existia nos

contara, inclusive, com campanha desenvolvida pelo ‘Comité La Salle’, obteve 98,8% dos votos” (QUADROS; STEPHANOU, 2011, p. 104).

² Henri Bédel, fsc, Irmão lassalista francês, historiador, dedicou-se à história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Nas últimas décadas do século XX e primeira deste século escreveu uma história sistemática do Instituto. Os livros estão publicados na Colección Estudios Lasalianos, alguns disponíveis em <http://www.lasalle.org/recursos/publicaciones/lasallian-studies/>. Faleceu em 2017.

³ Marcelo Adriano Piantkoski é doutorando em educação (UFF). Foi Irmão Lassalista até 2018., Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3716470562142565>

⁴ As Obras Completas de La Salle foram publicadas no Brasil em 2012 pela Editora da Unilasalle.

Colégios dos Jesuítas, mas que ainda não era conhecida e aplicada nas escolas elementares.

Todo esse fazer educativo presente na pedagogia de La Salle inaugura uma nova estética da escola que, por sua vez, chegou à educação do século XXI. É certo que o modelo de escolas fundado por La Salle não se manteve imóvel no tempo, mas foi se adaptando às diferentes realidades, tendo passado por revezes como a Revolução Francesa e a posterior supressão das ordens religiosas educacionais na França, em 1905. Além disso, recebeu influência de diferentes concepções de educação que foram surgindo, como a Escola Nova, movimento do fim do século XIX ao qual os Irmãos não ficaram alheios.

Essas mudanças fizeram com que o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs contribuísse significativamente com a educação contemporânea que, embora tenha recebido elementos da educação republicana, trabalha com um ideal que já existia nas Escolas Cristãs do século XVII. Como exemplo, o art. 2º da LDB 9394/96 define que a educação se inspira nos “ideais de solidariedade humana” e tem como uma de suas finalidades “o pleno desenvolvimento do educando”. A tese demonstrará que este ideal e esta plenitude são também proposições políticas do projeto educacional forjado por La Salle e pelos Irmãos das Escolas Cristãs – também chamados simplesmente de Irmãos, título assumido pelos primeiros educadores desta rede de ensino, e que ainda hoje é utilizado para designar este grupo específico de profissionais da educação que se consagram a Deus por meio de votos religiosos⁵.

A presente tese discute a relação existente entre a estética da escola de La Salle – tratada como uma estética de inclusão – com a estética da escola brasileira contemporânea – chamada aqui de estética da exclusão –, de maneira especial desde o ponto de vista da educação dos pobres.

A motivação para a tese surgiu da experiência do pesquisador como profissional do Magistério filiado ao Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, na qualidade de Irmão Lassalista. O mesmo atua como professor no Instituto desde 1993, tendo trabalhado, na maior parte do tempo, em escolas ou instituições que atendem principalmente crianças pobres e de periferia. Ressalta-se que, no Brasil, este Instituto

⁵ O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma Congregação Religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana formada por leigos que não exercem o ministério sacerdotal, mas são profissionais habilitados para o exercício do magistério. Seus membros são Religiosos Consagrados através dos votos de Pobreza, Castidade, Obediência, Associação para o Serviço Educativo aos Pobres e Estabilidade no Instituto. São conhecidos na Igreja pelo nome em latim de *Fratres Scholarum Christianarum* (FSC).

mantém, de maneira direta ou por meio de convênios com o poder público, 18 escolas, centros de assistência e fundações e diversos projetos destinados exclusiva ou majoritariamente ao atendimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, totalizando aproximadamente cem mil atendimentos por ano. Além dessas instituições, fornece bolsas de estudo totais ou parciais; em 2017, foram 9.155 alunos pobres beneficiados com bolsas de estudo, ou seja, aproximadamente trinta por cento do total de alunos matriculados (REDE LA SALLE, 2017, p. 50).

Os primeiros passos para a elaboração da tese surgiram ainda durante a pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação, em 2009/2010, na qual o pesquisador estudou a educação estética na formação de educadores em nível médio. Na ocasião, direcionou a pesquisa para a formação do sujeito, mais especificamente do sujeito-professor, a partir da própria trajetória pessoal e profissional, ou seja, da história de vida do professor. Esse estudo abriu caminho para um olhar sobre o sujeito que está sendo formado enquanto aluno e a influência da escola e do sistema escolar sobre ele. A partir daí, decidiu pesquisar a educação dos pobres, que eram o público alvo preferencial de La Salle que, com os primeiros Irmãos, organizou suas escolas e aperfeiçoou o método simultâneo visando à educação de todo e qualquer menino.

O objetivo desta tese é demonstrar que a escola brasileira do século XXI pode encontrar elementos pedagógicos para a superação de sua atual crise na peculiar relação que La Salle e os Irmãos propuseram entre a estética do espaço educativo, a dinâmica do processo de gestão escolar e a formação do sujeito. Para atingir este objetivo, pergunta-se de que maneira os elementos estéticos presentes no modelo pedagógico proposto por La Salle nos séculos XVII/XVIII podem ajudar a escola brasileira do século XXI a formar toda e qualquer criança, desafio que implica no desenvolvimento da capacidade pedagógica de bem educar as crianças pobres.

A discussão baseia-se diretamente no pensamento de La Salle sobre os aspectos estéticos da sala de aula moldados pela prática e pela reflexão. Estes aspectos estão descritos no *Guia das Escolas Cristãs* (GE)⁶, que é a obra pedagógica de maior impacto escrita por La Salle e os primeiros Irmãos. Nesta tese, utiliza-se a

⁶ Para fins práticos, este livro será mencionado na tese pelo seu título completo, mas poderá, em alguns lugares, para evitar repetição de palavras, ser citada como *Guia das Escolas* ou simplesmente *Guia*, ou ainda pela sigla GE, todos os nomes válidos e reconhecidos. O mesmo tratamento vale para as *Regras Comuns do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, que poderão ser chamadas simplesmente de *Regras Comuns* ou pela sigla RC.

tradução para o português feita em 2012 por Hengemüle⁷ (LA SALLE, 2012a), a partir do primeiro manuscrito de 1706.

Pretende-se demonstrar que é possível, com base na tradição estética iniciada pelos primeiros Irmãos das Escolas Cristãs, produzir uma hermenêutica pedagógica racional e irrenunciável que fundamenta o “Estado Democrático de Direito” na “dignidade da pessoa humana” (Constituição Federal, art. 1º, inciso III). Este estado, portanto, deve manter escolas capazes de ensinar todas as crianças a bem viver. O ensino para o bem viver era uma das bases da pedagogia de La Salle.

Ao pesquisar a escola como espaço sociocultural especializado na educação, que desloca a criança de sua família para o convívio mais amplo em sociedade, é preciso compreender como esse deslocamento acontece. Compreende-se que a inserção da criança na sociedade segue uma linha histórica. Trata-se da passagem da condição de objeto do amor familiar, então nascente no século XVII, para a de objeto do amor social, vigente nos séculos XX e XXI. Para que houvesse essa passagem, surgiu a escola primária, com pretensões de universalização, já naquele século. O ponto de partida para o estudo do surgimento dessa escola é, então, a rede de escolas gratuitas criada na França a partir da década de 1680 por La Salle. Ao longo de duas décadas de experimentação letiva, os professores desta rede, liderados por La Salle, foram sistematizando uma concepção estético-pedagógica de educação elementar universal, que se consolidou na publicação do *Guia das Escolas Cristãs*, considerada por Gauthier (2014) como a primeira produção científica da pedagogia moderna porque fundamentou-se na ação e reflexão coletiva de professores pesquisadores de sua própria prática docente.

Esta tese parte destes pressupostos. Trabalha com a ousada afirmação de Gauthier (2014) de que a pedagogia moderna surgiu a partir de La Salle e que as suas inovações na área da educação visavam à construção de um determinado e novo tipo de sujeito inexistente na sociedade aristocrática que, contraditoriamente, era nobre sem pertencer à nobreza. Demonstrar-se-á que a estética do espaço escolar em La Salle foi construída para além das ideias então existentes. Mais do que olhar a pessoa que buscava a escola, visava à formação desse sujeito que, conforme o Concílio de Trento, estava sedento de salvação e desconhecia a justificação a ele propiciada pelo

⁷ Edgard Hengemüle, fsc, Irmão lassalista brasileiro, pedagogo, Mestre em Educação pela UNISINOS, foi pesquisador do Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos em Roma. Atua na Província Lassalista Brasil – Chile. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4336690179972200>.

sacrifício da cruz do qual a Igreja Católica Apostólica Romana compreendia-se como legítima portadora e dispensadora. O projeto que a escola lassalista apresentava para a sociedade de então era fornecer os conhecimentos escolares necessários e adequados para que o sujeito se tornasse capaz de reconhecer e adotar para si mesmo os benefícios advindos da sua salvação pessoal realizada por Jesus Cristo e transmitida pela Igreja instituída pela sucessão apostólica.

Considera-se que a estética da inclusão, presente na escola de La Salle, pode servir de elemento inspirador para a educação brasileira no século XXI, especialmente no que tange à boa educação das crianças pobres. Para tanto, faz-se necessário compreender o conceito de estética e, conjuntamente, as raízes da educação moderna. A compreensão acerca da educação brasileira proposta por esta tese se dá a partir desses dois elementos.

Em síntese, o problema que a tese se propõe a desvendar é: de que maneiras elementos estéticos inclusivos presentes no modelo pedagógico proposto por La Salle e os primeiros Irmãos nos séculos XVII/XVIII podem ajudar a formar – ou a bem educar - as crianças pobres na escola brasileira do século XXI? A tese tentará enfrentar esse problema, demonstrando como plausível a hipótese de que a experiência estética inclusiva das Escolas Cristãs pode inspirar docentes e escolas brasileiras do século XXI na efetivação de seus respectivos deveres, tanto profissionais quanto sociais, de universalizar a Educação Básica que necessariamente inclui bem educar as crianças pobres.

Esse problema de pesquisa e a resposta que a tese articula, por sua vez, definem o objetivo geral que é buscar, no modelo pedagógico proposto por La Salle nos séculos XVII/XVIII, elementos da estética de inclusão que possam contribuir teoricamente para a escola brasileira do século XXI, cuja estética da exclusão atinge mais intensa e injustamente as crianças pobres. Deste objetivo geral, depreendem-se os seguintes objetivos teóricos específicos:

- Compreender os conceitos de estética e experiência estética relacionados aos processos de inclusão e exclusão no campo da educação;
- Encontrar, analisar e contextualizar elementos estéticos nos escritos pedagógicos de La Salle;
- Relacionar dialeticamente estes elementos estéticos da pedagogia de La Salle com a visão antropológica, a concepção eclesial e a conjuntura histórica com a tese sobre a descoberta do sentimento da infância no século XVII.

- Relacionar os elementos estéticos de inclusão e exclusão desde a fundação da pedagogia moderna com a política educacional brasileira no século XXI.

A partir destes objetivos, define-se a metodologia que vai conduzir toda a pesquisa no sentido de atender aos mesmos e a dar respostas ao problema levantado no início da pesquisa. Vai-se, assim, tecendo um fio condutor que une a teoria com a prática educativa de La Salle.

1.1 Metodologia de pesquisa

A metodologia da pesquisa da tese é de cunho eminentemente bibliográfico. Investiga a escola primária universal pensada por La Salle e a sua relação com a formação do sujeito, destacando a estética da escola. A investigação será feita a partir de uma leitura hermenêutica das ideias pedagógicas de La Salle presentes em sua obra escrita, em um esforço de interpretação inspirada por Ricoeur (1999). A utilização da pesquisa bibliográfica é referendada por Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Através da hermenêutica de Ricoeur (1999), busca-se compreender e situar os dados levantados. O autor afirma que é preciso prestar atenção à questão do texto em si, pois no texto escrito a vontade do autor pode perder espaço para a vontade do leitor. Ao apresentar o conceito de autonomia semântica, diz: “o que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando o escreveu” (RICOEUR, 1999, p. 41). A autonomia semântica não desvincula a intenção do autor do significado do texto, mas transfere para o leitor a possibilidade de dar um sentido ao que leu. De certa forma, o texto escrito não mais pertence ao autor, mas ao leitor.

A hermenêutica textual ricoeuriana parte da “dialética do evento e da significação”, ou seja, todo discurso, tratado como evento, é compreendido como significação. “[...] toda a apologia da fala como evento é significativa se e somente se

torna visível a relação de actualização” (RICOEUR, 1999, p. 23). Portanto, não é o evento em si (o discurso) que deve ser compreendido, mas a sua significação, que também é chamada, por Ricoeur, de “conteúdo proposicional” (1999, p. 23).

A dialética do evento e da significação é aquela entre o que o autor quis dizer e o que o leitor compreendeu. O autor não é o único falante. “Há outro falante que é o endereçado do discurso” (RICOEUR, 1999, p. 260; ao leitor é dada a última palavra no sentido da possibilidade de atualizar este discurso. “Compreender não é apenas repetir o evento do discurso num discurso semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou” (RICOEUR, 1999, p. 87).

É necessário ao leitor apropriar-se do texto lido, o que gera uma nova relação dialética, pois esta apropriação só pode ser compreendida a partir do conceito hermenêutico de distanciamento. Tecer conjecturas sobre o texto só é possível se o leitor distanciar-se dele. O autor ainda está presente no texto, mas a sua intenção mental não pode ser captada. Entre outras razões, o que dá validade a um discurso é a possibilidade de atualizá-lo. Toda atualização demonstra que este não é estático. Atualização requer compreensão e, por suposto, uma leitura que vá além das iniciais conjecturas.

O conhecimento acerca do autor do texto lido é fundamental para que haja uma interpretação o mais coerente possível. Nesta tese, trabalha-se a partir desta perspectiva. Faz-se uma leitura das obras completas de La Salle, buscando nelas a perspectiva da estética da escola e sua relação com a formação do sujeito.

Além da hermenêutica textual, a tese trabalha com a hermenêutica de imagens. Para isso, buscar-se-á, além de Ricoeur (1999), em Martins (2017) os elementos que ajudarão a fazer o diálogo das imagens com o texto. Este autor afirma que, enquanto instrumento da pesquisa qualitativa,

a fotografia não é apenas documento para ilustrar nem apenas dado para confirmar. Não é nem mesmo e tão somente instrumento para pesquisar. Ela é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito. (MARTINS, 2017, p. 23).

A pesquisa com imagens se fará na perspectiva do confronto destas com a realidade. Ricoeur (1999, p. 53) afirma que “a iconicidade é a reescrita da realidade” para dizer que texto e imagens se complementam, e muitas vezes a imagem diz aquilo que o texto escrito não consegue dizer.

“Vai ficando evidente, porém, que a imagem fotográfica constitui mais do que um recurso de técnica de pesquisa nas Ciências Sociais”. (MARTINS, 2017, p. 34). Neste sentido, usar-se-ão imagens não para ilustrar o texto, mas para fortalecer a hermenêutica do mesmo. Elas serão usadas na maioria das vezes colocando duas ou mais imagens em relação uma com a outra. Nesse sentido, a pesquisa trabalhará com a iconografia lassalista⁸, pois para

[...] narrar esteticamente o passado, a iconografia resgata a memória e a compreensão da visão de um determinado período histórico, muitas vezes, um passado ignorado por aqueles que acabam olhando apenas como imagem ilustrativa, sendo necessário um maior desprendimento no sentido de ter um olhar mais sensível, para ler o que realmente há por trás de tal representação. (PADILHA et al., 2017, p. 8).

A presente pesquisa tem como justificativa a conveniência de empreender um resgate histórico da estética escolar fundada por La Salle e desenvolver uma investigação sobre a antropologia subjacente ao seu pensamento de modo a evidenciar a capacidade crítica e transformadora da estética e da pedagogia de La Salle para a educação elementar na França do século XVII/XVIII. Busca demonstrar, no sentido da “fidelidade criativa”, a relevância desta contribuição lassalista para a educação brasileira do século XXI.

A análise de documentos, especialmente relatórios sobre a situação da educação no Brasil, contribui com a pesquisa bibliográfica. São analisados relatórios diversos, desde aqueles do Governo Federal até de grupos e organizações sociais como o “Todos pela Educação”⁹.

Para as citações das obras de La Salle, será utilizado o sistema universal de referência criado por pesquisadores lassalistas, no qual a sigla indica o título da obra, o primeiro número indica o capítulo, os demais indicam a divisão da obra e o último número indica o parágrafo. Desse modo, o leitor pode facilmente localizar a citação em qualquer edição ou tradução da obra citada. As siglas utilizadas estão apresentadas no Quadro a seguir:

⁸ O site oficial do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs disponibiliza para uso público um acervo de imagens, disponível em <http://www.lasalle.org/recursos-2/galeria-de-imagenes/>.

⁹ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

Quadro 1 - Títulos e siglas das obras de La Salle

TIPOS DE OBRAS	TÍTULOS E SIGLAS EM PORTUGUÊS	TÍTULOS E SIGLAS EM FRANCÊS
Biográficas	Memória dos Começos (MC)	Mémoire des commencements (MC)
	Memória sobre o hábito (MH)	Mémoire sur l'Habit (MH)
	Memória em favor da leitura em francês (MLF)	Mémoire en faveur de l'enseignement de la lecture en français
	Regras que me impus (RI)	Règles que je me suis imposées (EP3)
	Testamento (T)	Testament (EP4)
	Cartas (C)	Lettres (L)
Espirituais	Regras comuns do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (RC)	Règles comunes (RC)
	Regra do Irmão Diretor (RD)	Règle du Frère Directeur (FD)
	Coleção de vários pequenos tratados (CT)	Récueil de différents petits traités (R)
	Prefácio a um pequeno tratado (P)	Présentation du Récueil de différents petits traités
	Diretórios (D)	Directoires (RD)
	Explicação do método de oração mental (EMO)	Explication de la Méthode d'Oraison (EM)
	Meditações para os tempos de retiro (MR)	Méditations pour les temps de la Rétraite (MR)
	Meditações para todos os domingos do ano (MD)	Méditations pour les dimanches (MD)
	Meditações sobre as principais festas do ano (MF)	Méditations sur les fêtes (MF)
Pedagógicas	Guia das Escolas Cristãs (GE)	Conduite des Écoles (CE)
	Regras de decoro e de urbanidade cristãos (RU)	Règles de la Bienséance et de la Civilité chrétiennes (RB)
	Exercícios de piedade feitos ao longo do dia nas Escolas Cristãs (EP)	Exercices de Pieté (E)
Catequéticas	Deveres do cristão para com Deus (DC)	Devoirs d'un chrétien (DC)
	Compêndio maior dos deveres do cristão (C1)	Grand abregé des devoirs (GA)
	Compêndio menor dos deveres do cristão (C2)	Petit abregé des devoirs (PA)
	Instruções e orações para a Santa Missa, a confissão e a comunhão (I)	Instructions et prières (I)
	Cânticos espirituais (CE)	Cantiques spirituels (CA)

Fonte: LA SALLE (2012)¹⁰; MORALES, 1990.

A tese está dividida em sete capítulos. O **primeiro** traz esta introdução. No **segundo**, trabalha-se a conceituação de estética a partir da Grécia Antiga, com destaque para a estética moderna. O capítulo tem o objetivo de levar à compreensão da experiência estética, que é o enfoque assumido aqui. Recebem destaque especial

¹⁰ Os originais em francês estão disponíveis em: <http://www.lasalle.org/fr/resources/publications-2/ecrits-du-fondateur/>

Platão e Aristóteles, bem como, na Idade Moderna, Baumgarten, Schiller, Kant e Gadamer. No **terceiro** capítulo, apresenta-se o pensamento pedagógico de La Salle, numa associação com a experiência estética presente no capítulo anterior. La Salle é mostrado como um inovador da pedagogia no seu século e alguém que introduziu na escola uma noção peculiar de estética, mesmo nunca tendo usado a palavra nos seus escritos. O **quarto** capítulo demonstra como o amor pode ser encarado como uma vivência estética (GADAMER, 1999) e, ao mesmo tempo, um paradoxo antropológico e como os Irmãos propõem a superação desse paradoxo. O **quinto** e o **sexto** fazem a relação da fundamentação teórica com a realidade da educação brasileira, sendo que o quinto faz um **diagnóstico** e o sexto um **prognóstico** para essa realidade a partir da experiência estética da escola de La Salle. O **sétimo** apresenta as considerações finais, resumindo o trajeto teórico realizado e se esboçam algumas questões para a continuidade da pesquisa.

2 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

O pensamento estético é antigo e surge já nos primórdios da filosofia ocidental como relacionado às sensações. Como se pode depreender dos escritos de Platão (s/d) e Aristóteles (1994; 2002) detalhados no grande estudo de Jaeger (1995), na Antiguidade o conceito de estética era muito próximo do que à época chamava-se de educação. Havia uma integração entre os dois elementos que, aos poucos, foi se apagando para reaparecer no humanismo do século XV e na pedagogia moderna.

O presente capítulo trabalha essa aproximação conceitual entre estética e educação, focando principalmente no pensamento estético-pedagógico do século XVIII, período que marca o surgimento e a consolidação da estética e da pedagogia modernas. Não fica, porém, preso àquele século, pois os conceitos são dinâmicos e desenvolvem-se através das gerações. A divisão conceitual é temática, buscando, nos diferentes temas relacionados à estética, as possíveis relações com a educação.

A conceituação estética não é unívoca. Apesar da diversidade de leituras feitas por autores diversos, seu significado parte da concepção grega de *aisthétikos* ou *aisthesis*, que significam, respectivamente “que tem a capacidade de sentir” e “sensação”.

Parte-se do princípio de que, no mundo contemporâneo, de forma genérica “tudo se configura esteticamente, e tudo tendencialmente vem a ser compreendido como estético” (WELSCH, 1995, p. 8). A compreensão de que tudo é estético leva a pensar também a escola como um espaço no qual “se generan estímulos perceptivos hacia quienes habitan estos entornos, saturando sus vivencias de emociones” (ALONSO-SANZ; ZARIQUIEY, 2018, p. 230.). A escola configurada como um espaço estético tem um papel importante na formação da pessoa, não apenas como um “*homo aestheticus*” (WELSCH, 1995, p. 11), mas como um sujeito pensante dentro desse próprio espaço.

Neste capítulo, é feita uma relação entre estética e educação a partir da experiência estética, ideia que é aprofundada por Gadamer (1999). Para chegar a essa compreensão, se discutirá a *Aisthesis*, presente na Grécia Antiga. O foco na experiência estética tem o objetivo de mostrar que a relação com a escola se dá principalmente pela experiência vivenciada a partir da estética escolar (ALONSO-SANZ; ZARIQUIEY, 2018). Embora na experiência estética kantiana o foco seja o sujeito, ou seja, é uma experiência que parte da interpretação racional que este dá

para o objeto, nesta tese considera-se que a partir de Schiller (2002) ela é concebida como a possível interação entre sujeito e objeto. Nas páginas que seguem, serão discutidas as raízes deste pensamento relacional, desenvolvendo o tema a partir dos antigos gregos para compreender a estética moderna e contemporânea.

2.1 Estética e mundo sensível

A estética é inseparável do mundo sensível ou da sensibilidade. Num mundo estetizado (WELSCH, 1995), a dimensão da sensibilidade aparece com frequência. Neste mundo, dá-se mais importância à maneira como os objetos afetam as pessoas do que àquilo que eles de fato são ou representam. O mundo, especialmente na contemporaneidade, é bombardeado por uma grande quantidade de estímulos, que atingem os seres humanos de variadas formas. Os diferentes estímulos despertam sensações, e são elas que afetam o ser humano.

A estética não pode ser relacionada apenas com a questão das sensações. É verdade que no mundo antigo ela tinha essa conotação – e foi, enquanto estudo, considerada algo de menor importância. Ela é pensada principalmente na relação do ser humano com aquilo que desperta para as sensações – tradicionalmente, a arte (PERISSÉ, 2009). No mundo contemporâneo, em que o conceito acabou tomando conotações mais generalistas, Welsch (1995, p. 8) afirma que a estética abarca “desde as coisas mais chãs do cotidiano até as alturas da cultura e de seus discursos”.

As principais discussões sobre os efeitos da arte na Grécia Antiga são feitas por Platão e Aristóteles. Platão considerava a arte como mera imitação da realidade e apenas uma sombra ilusória, como na alegoria da caverna. O conhecimento resultante da observação dessa sombra é um conhecimento sem valor, uma ilusão, pois não mostra a realidade. Ele não faz uso da razão, mas apenas dos sentidos. “Nesse sentido, a arte oculta o verdadeiro, produz uma espécie de ilusão e não pode melhorar o homem, o que leva Platão a considerar inadequado deixar com os poetas a responsabilidade pela educação” (HERMANN, 2005, p. 11).

A relação do ser humano com os objetos, de onde surgem as sensações, desperta para uma em especial: a descoberta do belo. Esta descoberta é fruto especialmente do sentido da visão, mas também de um misto de razão e de sensibilidade. Aristóteles viu o belo de um ponto de vista menos realista e mais

sensível. Na *Metafísica*, afirma que as sensações, especialmente as visuais, são o que mais agrada o ser humano:

Todos os homens, por natureza, tendem ao saber. Sinal disso é o amor pelas sensações. De fato, eles amam as sensações por si mesmas, independentemente da sua utilidade e amam, acima de todas, a sensação da visão. Com efeito, não só em vista da ação, mas mesmo sem ter nenhuma intenção de agir, nós preferimos o ver, em certo sentido, a todas as outras sensações. E o motivo está no fato de que a visão nos proporciona mais conhecimento do que todas as outras sensações e nos torna manifestas numerosas diferenças entre as coisas. (ARISTÓTELES, 2002, p. 3 [*Metafísica* A 980a]).

A colocação da visão como um meio especial para observar o mundo está ligada diretamente à ideia de que a estética é visual. A visão é, seguramente, um estímulo para as sensações. O mundo sensível, porém, não pode ser compartimentado. Ele está ligado a todos os sentidos da pessoa.

No século XVIII, ao cunhar o conceito de estética, Baumgarten (1993, p. 95) definiu-a como “a ciência do conhecimento sensitivo”, que se dedica a compreender como as coisas são captadas pelos sentidos. É uma leitura ainda incipiente de um pensamento que evoluiu. Estudos contemporâneos, citados por Trezzi e Berkembrock-Rosito (2010) e, mais recentemente, a pesquisa de Hermann (2018) dão conta de que o ser humano inteiro é sensível, o que desperta para a necessidade de outras dimensões, que também afetam o ser humano e podem ser lidas na ótica da estética, como a corporeidade e o cuidado.

Welsch (1995) chama de “estetização superficial” aquela estética que é voltada somente para as sensações, para o embelezamento. De acordo com ele, “o mundo [...] se transforma num espaço de emoções e a sociedade numa sociedade de emoções” (WELSCH, 1995, p. 8). Ela é superficial porque nesse tipo de estética é valorizado apenas o gozo, ou mesmo uma espécie de hedonismo. Ela é criada com um objetivo específico: fazer as pessoas sentirem-se bem. Reflexão similar se fazia até a Idade Moderna, quando se relegava a estética a uma instância inferior do pensamento. Hermann (2005, p. 11) afirma que “até o século XIX, a estética fica associada ao culto da aparência, à superficialidade, o que provoca reprovação da moral burguesa”.

A relação da estética com o mundo sensível, porém, não se restringe às sensações; embora esta relação esteja na identidade mesma da estética, outros

elementos são fundamentais para que ela seja compreendida, como se percebe a seguir.

2.2 Estética e razão

A Idade Moderna viu nascer uma nova relação do ser humano com o conhecimento. O surgimento do método e a razão como explicação para todas as coisas fez com que a discussão *aisthesis*, já considerada como algo secundário no campo do conhecimento, desse lugar à razão. Este novo modo de pensar se desenvolveu a partir do surgimento da ciência moderna e conseqüente transformação de ideais filosóficos em conceitos científicos.

Embora a discussão só tenha se desenvolvido na modernidade, desde a Antiguidade, com Aristóteles, crê-se que estética e razão, juntamente com o mundo sensível, fazem parte de uma mesma e única realidade:

Como o bem e o belo são diferentes (o primeiro, de fato, encontra-se sempre nas ações, enquanto o segundo encontra-se também nos entes imóveis), erram os que afirmam que as ciências matemáticas não dizem nada a respeito do belo e do bem. Com efeito, as matemáticas falam do bem e do belo e os dão a conhecer em sumo grau [...]. As supremas formas do belo são: a ordem, a simetria e o definido, e as matemáticas os dão a conhecer mais do que todas as outras ciências. (ARISTÓTELES, 2002, p. 603-605 [*Metafísica* M 1078B]).

Em 1751, Baumgarten transformo a estética em ciência ao publicar o livro *Estética*, que assim começa: “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo” (BAUMGARTEN, 1993, p. 95). Segundo Perissé (2009, p. 10-11), Baumgarten retoma o pensamento dos antigos gregos e dos padres da Igreja que separaram *aistheta* de *noeta*, aquela significando as coisas percebidas pelos sentidos e esta as coisas conhecidas pela inteligência. Em Baumgarten, ambas são formas de conhecimento, tratadas como *gnoseologia inferior* e *gnoseologia superior*.

A colocação da estética como ciência pode parecer estranha, principalmente porque ela não pode ser compreendida “por critérios científicos ou exclusivamente racionais, tampouco pode ser subsumida por uma faculdade humana tomada isoladamente” (HERMANN, 2005, p. 26). A questão do belo, no entanto, proposta

dessa maneira, adequou-se à ciência moderna que é, justamente, racional. Por isso a colocação da mesma como *gnosilogia inferior*. Baumgarten, ao fazer isso, dá um passo significativo para uma nova compreensão de um elemento que era visto em segundo plano, por corresponder basicamente à dimensão sensível. Nesta perspectiva, a beleza se transforma em temática da escola moderna, posto que a educação da criança para o belo torna-se um dos objetos e dos objetivos inerentes aos processos racionais de ensino e aprendizagem da pedagogia moderna, para a qual La Salle contribuiu de forma peculiar.

A estética, para Baumgarten, não é uma mera ciência reflexiva. Ela possui aplicações:

Entre outras possibilidades, a aplicação da estética artística (§ 1), que se volta para o natural, tornar-se-á maior se: 1) preparar, sobretudo pela percepção, um material conveniente às ciências do conhecimento; 2) adaptar cientificamente os conhecimentos à capacidade de compreensão de qualquer pessoa; 3) estender a aprimoração do conhecimento além ainda dos limites daquilo que conhecemos distintamente; 4) fornecer os princípios adequados para todos os estudos contemplativos espirituais e para as artes liberais; 5) na vida comum, superar a todos na meditação sobre as coisas, ainda que as demais hipóteses sejam semelhantes. (BAUMGARTEN, 1993, p. 95-96).

A possibilidade de encontrar uma aplicação para a estética vai bem ao encontro dos anseios da ciência moderna e, por sua vez, se afasta de alguns ideais da filosofia clássica. A visão moderna de estética apresentada por Baumgarten é coerente com seu tempo.

A estética assume uma conotação mais física que psicológica quando é compreendida como a ciência de como as coisas são captadas pelos sentidos. Não é uma mera sensação, mas efetivamente algo que pode ser sentido e medido:

Quanto mais os objetos da sensação são insignificantes e estão afastados do ponto sensível, tanto mais sua sensação é obscura e fraca; quanto mais este ponto sensível é forte e claro, tanto mais os objetos da sensação são importantes e estão próximos do ponto sensível. (BAUMGARTEN, 1993, p. 66).

Como ciência, a estética para este filósofo é mensurável. Este novo paradigma trouxe um aporte significativo para as artes em geral, mas também para todo o conhecimento dos séculos seguintes. A possibilidade de mensurar a relação do objeto com o sujeito a partir do seu ponto sensível ajuda em toda a produção tecnológica e na ampliação do acesso ao consumidor. Na educação, ajuda a compreender os

processos pedagógicos, que incluem a relação do educando com os diferentes ambientes pedagógicos. Considerar a estética como uma experiência mensurável foi um avanço no pensamento da sua época, com reflexos no mundo contemporâneo, e na possibilidade de compreensão deste fenômeno.

2.3 Estética e juízo estético

A partir da relação entre estética e razão, estabelece-se outra, desenvolvida por Kant, entre estética e juízo estético. Ela abriu novos caminhos na perspectiva filosófica, com o estudo das mediações possíveis entre arte e conhecimento. A partir daí o mundo sensível não é mais algo do campo do vivencial, mas que precisa ser estudado. É, também, uma fonte de conhecimento do objeto. Com isso, autores como Kant e Schiller, que claramente partiram da metafísica baumgarteniana, desenvolveram novas ideias e conceitos. Kant foi leitor de Baumgarten e o considerava um excelente autor, de acordo com uma nota da *Crítica da Razão Pura*:

São os alemães os únicos que atualmente se servem da palavra estética para designar o que outros denominam crítica do gosto. Esta denominação tem por fundamento uma esperança malograda do excelente analista Baumgarten, que tentou submeter a princípios racionais o julgamento crítico do belo, elevando as suas regras à dignidade de uma ciência. (KANT, 2001, p, 88).

Apesar da crítica clara de Kant a Baumgarten, ao afirmar que este se fundou apenas em fontes empíricas e que não servem para leis *a priori*, os argumentos kantianos acerca da estética partem do pensamento inicial daquele autor, de modo que uns não invalidam os outros.

A leitura que Kant faz de Baumgarten vai no sentido de demonstrar que estética não é algo objetivo, mas depende da capacidade de cada um de julgar aquilo que é ou não belo. Dessa forma, o caráter da estética é subjetivo, o que não diminui o seu valor como objeto de pensamento.

A principal obra de referência de Kant para a estética é a *Crítica da Faculdade do Juízo*. Nela, o autor deixa claro que o juízo estético – que vai definir o que é o belo - é pessoal:

Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação, não pelo entendimento a objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade da

imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. (KANT, 2016, p. 37).

A capacidade de julgamento em Kant deixa de estar subordinada ao entendimento para associar-se à capacidade de reflexão; ou seja, não é mais uma condição *a priori*, mas agora é uma condição *a posteriori*.

Pois alguém pode enumerar-me todos os ingredientes de uma comida e observar sobre cada um que ele aliás me é agradável, além disso pode, com razão, elogiar o caráter saudável da comida; todavia sou surdo a todos esses argumentos, eu provo o prato em *minha* língua e meu paladar, e, de acordo com isso, segundo princípios universais, profiro o meu juízo. (KANT, 2016, p. 138. Grifo do autor.)

A estética Kantiana valoriza o juízo do belo, subjetivo, em detrimento da ciência dos sentidos, objetiva. O belo é aquilo que se julga sê-lo, não pela pura experiência sensorial, mas pela reflexão que advém dessa experiência. Além disso, Kant valoriza o belo natural mais do que o belo artístico. A “arte bela tem de *passar pela natureza*, conquanto a gente tenha consciência dela como arte” (KANT, 2016, p. 148. Grifo do autor).

O juízo do belo na reflexão kantiana revela-se como um juízo universal *a posteriori* na medida em que o sujeito não apresenta apenas a sua visão ou seu sentimento sobre o objeto, mas o seu julgamento racional, o que implica dizer que houve reflexão sobre o objeto. É um juízo capaz de gerar concordância ou discordância, mas não baseado em pura intuição ou opinião. Para que aconteça o julgamento, Kant considera que é necessária, pelo menos no senso comum, uma compreensão *a priori*:

A realização de toda e qualquer intenção está ligada com o sentimento do prazer, e, sendo condição daquela primeira uma representação *a priori* – como aqui um princípio para a faculdade reflexiva em geral – também o sentimento de prazer é determinado mediante um princípio *a priori* para todos. (KANT, 2016, p. 20).

Isso justifica a ideia de que o juízo estético é, ele mesmo, produção de conhecimento, pois é *práxis*. O belo kantiano está diretamente relacionado com a forma, e não com o conteúdo. Quando a preocupação é com o conteúdo, o julgamento estético fica poluído, impuro, pois, nesse caso, o *a priori* pode influenciar o julgamento.

Pela dimensão subjetiva da estética, a beleza não está no objeto, mas na maneira como o sujeito é afetado por ele. Essa ideia precede o pensamento que nasce com Schiller, de que a experiência estética parte da noção de jogo: “*o homem só é homem pleno quando joga*” (SCHILLER, 2002, p. 80. Grifo do autor). A experiência estética necessita de um sujeito ativo diante do objeto e tem relação direta com a educação, pois, como afirma Schiller (2002), é uma relação que pode ser aprendida.

2.4 Experiência estética

Schiller desenvolveu seu pensamento estético numa série de cartas escritas ao príncipe Friedrich Augustenburg entre 1791 e 1794. Nestas cartas, Schiller, que partiu dos pressupostos estéticos kantianos, discute a problemática da relação do ser humano com o mundo a partir do conceito de impulso. Segundo ele, o ser humano relaciona-se com as coisas – e com a arte – de dois modos: pelo impulso formal ou pelo impulso sensível. Ambos servem para dar sentido às vivências, mas parecem estar em campos opostos.

Desses dois impulsos depreende-se que a estética não pode ser vista do campo puramente racional, pois dessa forma ficaria de lado uma dimensão importante e discutida desde a Antiguidade: a sensibilidade. Por outro lado, ela não pode ser admitida do ponto de vista puramente sensível, pois deixaria de ser um importante aporte à formação do conhecimento, dimensão que passou a ser discutida no século XVIII. No primeiro caso, o belo é um conceito fixo e, apesar da sua racionalidade, deixa pouco espaço para que o ser humano se espelhe nele. Já no segundo caso é uma experiência sensorial, mas que não demanda reflexão. É um conceito flexível, que é moldado ao sabor da capacidade – temporária – de sentir, desprovida de julgamento.

Schiller acreditava na necessidade de encontrar um ponto de equilíbrio entre os dois impulsos. Propôs a criação do que chamou de impulso lúdico, que serviria como ponto de mediação, ou seja, como uma espécie de elemento integrador entre o sensível e o formal, criando ao mesmo tempo uma nova forma de se relacionar com o mundo. Partindo da questão política – o fim do século XVIII era um período conturbado politicamente -, Schiller chega à conclusão de que “o sistema social não assimilaria, de fato, as mudanças, se o próprio homem não mudasse” (GREUEL, 1994, p. 150).

A mudança no ser humano começa a partir do momento em que há liberdade de ação, e para isso é fundamental a interação entre os impulsos sensível e formal, pois ambos sozinhos são estáticos. O problema começa quando se percebe que há uma oposição paradoxal entre eles: ao mesmo tempo em que é necessária a interação, quando um invade o campo do outro é que eles se tornam opostos (GREUEL, 1994, p. 152).

Assim, se o impulso sensível é determinante, o sentido faz as vezes do legislador, e se o mundo subjuga a pessoa, ele deixa de ser objeto na mesma proporção em que se torna poder. Quando o homem é apenas conteúdo do tempo, *ele não é e não tem*, portanto, conteúdo. [...] Se o impulso formal se torna receptivo, isto é, se a força do pensamento se antecipa à sensibilidade e a pessoa substitui o mundo, ela deixa de ser força e sujeito autônomos na mesma proporção em que toma o lugar do objeto, pois aquilo que perdura exige modificação, e a realidade absoluta exige limites para a sua manifestação. (SCHILLER, 2002, p. 69-70. Grifo do autor).

Para Schiller, o processo de aquisição do impulso lúdico se dá pela cultura, ou seja, pela aprendizagem da arte. Surge a educação estética, que é uma terceira ideia importante para o século XVIII, e que conduz para uma quarta: a da experiência estética. A primeira é a de estética como ciência, desenvolvida por Baumgarten. A segunda é a do juízo estético, tese desenvolvida por Kant. A terceira, a da educação estética, apresentada por Schiller. A quarta é a experiência estética, que foi trabalhada por Gadamer junto com o conceito de vivência estética.

A grande mudança introduzida por Schiller foi a atualização da ideia Kantiana de que a estética não é exterior à pessoa, mas algo profundamente interior. Ao compreender que não basta a capacidade de julgar para definir o que é o belo, o autor está afirmando que a estética é uma aprendizagem e, portanto, parte de dentro. Por isso, propõe a criação do impulso lúdico, que é guiado pela razão. Para compreender a referência feita por Schiller aos três impulsos, ele mesmo dá um exemplo:

Mediante essa definição, se é que chega a ser uma, a beleza não é estendida a todo o âmbito do que é vivo nem se encerra nele. Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inerte, pode mesmo assim tornar-se forma viva pelo arquiteto e escultor; um homem, conquanto viva e tenha forma, nem por isso é uma forma viva. Para isso seria necessário que sua forma fosse viva e sua vida, forma. Enquanto apenas meditamos sobre sua forma, ela é inerte, mera abstração; enquanto apenas sentimos sua vida, esta é informe, mera impressão. Somente quando sua forma vive em nossa sensibilidade e sua vida se forma em nosso entendimento o homem é forma viva, e este será sempre o caso quando o julgamos belo. (SCHILLER, 2002, pp 77-78).

A noção de experiência estética segue esta direção. Na concepção de Heidegger (2003), ela é algo que nos toca profundamente. Toda experiência deixa alguma marca na vida do sujeito.

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula. (HEIDEGGER, 2003, p. 121).

A definição heideggeriana ajuda a compreender o que significa a experiência estética. Ela é resultado de algo mais profundo do que a observação ou o julgamento. Gadamer (1999) usa a palavra *Erlebnis* (experiência, vivência) para especificar algo que é dinâmico, "que não somente foi vivenciado, mas que o seu ser-vivenciado teve uma ênfase especial, que lhe empresta um significado duradouro" (GADAMER, 1999, p. 119).

A *Erlebnis* coloca-se não como contraposição ou mesmo superação do conceito kantiano de gosto, mas acrescenta algo. Para Gadamer (1999), este conceito não satisfaz: o juízo do gosto direciona para algo estático, imutável, que não permite uma nova compreensão; uma vez que se gosta de algo, é suficiente para que a relação com esse objeto seja positiva; a experiência não. Embora o significado produzido pela experiência seja duradouro, todas as vezes que ela ocorre produz novo significado, ou seja, ocorre de maneira diferente.

De posse da compreensão de Schiller (2002) acerca da necessidade de educar-se para a estética, trata-se agora de compreender como acontece a experiência estética, pois é nesta perspectiva que esta tese compreende a relação entre estética e educação. Hermann afirma que

a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral. A necessidade de salvar o não-idêntico e o contraditório, as dificuldades de lidar com oposições razão-imaginação, espírito-corpo, contingência-necessidade, unidade-pluralidade, decorrentes das interpretações metafísicas do mundo, assim como a presença do domínio e do poder da razão, que submetem as diferenças, têm gestado uma tendência que, na esteira de Nietzsche, produz um deslocamento do apolíneo para o dionisíaco, da razão para a arte e a estética. Ou seja, trata-se do reconhecimento do estético, como um modo de conhecer pela sensibilidade, no qual se refugiam a pluralidade e a diferença. (HERMANN, 2002, p. 13-14).

A experiência estética é uma forma de relacionar-se com o estético de maneira que os resultados dessa vivência permaneçam na vida do sujeito. É uma forma de transformar o estético em conhecimento, e este de novo em estético. Pode-se dizer que é um jogo permanente, como queria Schiller (2002), no qual razão e sensibilidade estão sempre em relação.

O que transforma a vivência da estética em experiência é a possibilidade de esta vivência repetir-se continuamente. Ou seja, mesmo sendo algo duradouro, como diz Gadamer (1999), a experiência se repete, e por isso é dinâmica e não estática como é o juízo.

2.5 Experiência estética e educação

Assim como a estética, a educação possui uma longa história que no mundo ocidental remete aos antigos gregos. Jaeger (1995, p. 5) escreve que “a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos”.

A educação é essencial à sobrevivência de qualquer povo. O conhecimento sobre a educação leva a compreender como a cultura foi transmitida de geração em geração e como ela influenciou as gerações posteriores – ou por que subsistiu ou não subsistiu. Além disso, a educação de um povo transmite a sua essência, ou seja, aquilo que interessa às gerações mais antigas transmitir às mais novas. E elas transmitem o que lhes é importante. Conhecendo a educação e a estética, conhece-se a essência da cultura.

Não há registro de nenhum povo que não tenha algum tipo de educação ou algum tipo de arte. Pode-se supor, como afirma Vásquez (1999), que nem toda arte foi produzida com fins estéticos, mas muitas vezes com fins práticos; assim, também pode-se afirmar que nem toda educação na história foi produzida de maneira consciente ou intencional, mas sempre a partir da necessidade de preservar a cultura. “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação”, afirma Jaeger (1995, p. 3).

Enquanto condição intencional, que é o interesse da presente tese, é na Grécia antiga que a educação se desenvolve, muito embora Durkheim (2013) traga a ideia de que a escola surge no final da Idade Média. Considera-se a educação como

elemento imprescindível na manutenção da cultura e, ao mesmo tempo, na compreensão histórica de um povo ou de uma época.

Ora, é esse elemento que faz também que uma sociedade se mantenha estruturada. “À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade de qualquer ação educativa” (JAEGER, 1995, p. 4). Pode-se imaginar a (im)possibilidade simbólica de uma sociedade sem educação ou sem ação educativa, o que não significa uma sociedade sem escolas. Dir-se-ia que esta sociedade está condenada à morte, pois ao mesmo tempo em que se destrói a ação educativa, destroem-se as bases morais que mantêm-na funcionando.

A educação moderna, gestada nos séculos XV e XVI e nascida no século XVII tem esse diferencial: o de ser uma ação social estruturada e embasada em princípios sólidos como a formação da pessoa para a vida, colocando num mesmo ambiente educativo a formação da pessoa (moral, do caráter) e a questão da aprendizagem de conteúdos (cognição, do caráter produtivo). Na Grécia Antiga a formação do caráter se sobrepunha à aprendizagem intelectual. O processo evolutivo levou ao fato de nos sistemas educativos contemporâneos, a aprendizagem de conteúdos se sobrepor à formação moral.

Durkheim (2013, p. 43) definiu educação como a ação exercida dos adultos sobre os mais jovens no sentido de formar um ideal de ser humano, ideal este que não é criado ou desenhado, mas que se baseia em outros sistemas educativos que já existiram. A forma como uma sociedade estabelece a educação, bem como os objetivos da mesma, estão relacionados com o ideal de ser humano que se espera dos egressos desse sistema educacional.

Essa afirmação é tanto mais verdadeira quanto mais se observam os valores educacionais do passado. Como já mencionado, encontra-se na Grécia Antiga a primeira reflexão do mundo ocidental sobre a educação enquanto ideal de ser humano. Com o avanço do pensamento filosófico grego, a reflexão sobre o ser humano aprofundou-se e tornou-se cada vez mais associada à educação. O ser humano virtuoso, presente na clássica Atenas, precisava de uma educação estruturada e organizada para se formar.

A reflexão educacional grega, presente nos diálogos de Platão, coloca o ideal de ser humano em um ponto mais elevado:

[...] à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que sua vida se assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo um esforço humano. (JAEGER, 1995, p. 7).

A formação do ser humano era o grande ideal da educação grega. Nesse sentido, é notável a relação clara que há entre educação e arte. Jaeger (1995, p. 11) afirma que os gregos tinham um avançado senso artístico e estético, encontrado principalmente na capacidade de representar o ser humano nas suas mais detalhadas nuances de sentimentos. Consideravam a pessoa como um todo integrado com o cosmo.

Essa pode ser considerada a primeira discussão sobre a relação entre educação e estética, situando-se esta última na discussão antiga sobre a arte e o belo. Pelo viés das sensações (*aisthesis*), a contemplação do belo desperta para os sentidos (*aisthétikos*). Aristóteles reconhece que a admiração ou contemplação do mundo é um elemento importante na aquisição do conhecimento:

De fato, os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficavam perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da lua e aos do sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o universo. (ARISTÓTELES, 2002, p. 11 [*Metafísica A*, 982b 10]).

É nessa linha que Platão, que afirmava a ausência do belo na arte enquanto imitação da realidade, a ponto de considerar a não entrada da poesia na *República*, argumenta em favor da educação pelo jogo e pela música. Fala sobre a “razão misturada com a música [...] que é a única defensora da virtude durante a vida na pessoa que ela habita” (Platão, s/d, p. 370 [*República VIII* 549b]). Ou ainda: “não eduques as crianças no exercício pela violência, mas a brincar, a fim de que fiques mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um” (Platão, s/d, p. 352 [*República VII* 537a]).

Na Antiguidade, educação e *aisthesis* eram discutidas no mesmo patamar, junto com a formação do ser humano integral. Não havia ainda a idealização da arte, sendo esta considerada com um fim mais prático do que estético, presente na poesia, na música, nas pinturas. Tudo isso estava presente na discussão filosófica. Jaeger

(1995, p. 13) diz que a palavra que melhor define a formação grega é *Bildung* que é, inclusive, mais expressiva que *Paideia* porque significa a formação cultural ou a configuração da pessoa. Pois bem, a *Bildung* é justamente essa formação da pessoa.

A colocação da educação e da *aisthesis* num mesmo patamar faz perceber que embora o dualismo corpo-alma existisse no pensamento platônico, ou seja, o corpo compreendido como simples cárcere da alma do qual esta precisa libertar-se, o indivíduo enquanto tal é uno, não no sentido de que possa haver uma união entre corpo e alma, mas no sentido de que não se separa nenhuma dimensão na formação desse indivíduo, e quanto maior a formação, maior o grau de libertação da alma, pois é ela que dá vida ao corpo, embora a libertação só aconteça com a morte.

A união entre educação e *aisthesis* também acontece na linha da ação humana, ou seja, estética e ética se aproximam. Considera-se na filosofia grega, desde os períodos mais antigos, que o papel da educação era a formação do ser humano virtuoso. A beleza estava presente na educação e na vida, desde os tempos Homéricos. Por isso mesmo os guerreiros gregos (e também os não guerreiros) são encarados, até a atualidade, como ideais de beleza.

Já na Idade Média o dualismo platônico entre corpo e alma se acentuou. O pensamento cristão, ao tornar-se predominante no ocidente, adotou esse pensamento, uma vez que ele parecia justificar a crença cristã na ressurreição: o corpo nada vale, é uma prisão para a alma, e o objetivo da vida humana na terra é superar essa dicotomia e libertar-se do corpo que aprisiona. A morte, para o ocidente cristão, deixou de ser um problema para ser um anseio, já que elevava a alma a outro patamar, o de libertação.

Isso influenciou a relação com a educação e a arte. O corpo não era mais visto como belo, nem como ideal, era algo que precisava ser escondido. Começa então um novo período, no qual a arte retrata o pensamento religioso hegemônico – pudico, comedido, estoico. Nada mais dos guerreiros e dos atletas nus da antiga Grécia. O dualismo começa a ser levado a extremos.

Nesse período a educação perde espaço nas discussões, chegando a ser indesejada por uma parcela significativa da população – desprezo que seguiu até a Idade Moderna.

A crise de educação que aparece na Idade Média acompanha outras crises, como a de estética. Não de produção artística ou de conhecimento, embora houvesse um controle pela hierarquia dominante da Igreja Católica, mas uma crise mesmo

conceitual. Retome-se o fato de que na Idade Média não havia, ainda, um conceito formado de estética, mas a crise aparece na forma de pensar o ser humano. Se no pensamento grego, apesar da dualidade platônica o ser humano aparece como integral, sendo que assim deve ser a sua formação, na Idade Média, como acima afirmado, a dualidade se acentua.

As novas reflexões que surgiram na Idade Moderna, de maneira especial a de Schiller (2002), voltam a aproximar educação de estética. Schiller trata esta última como um conceito filosófico, mas a sua ideia de aprender a conviver com a arte traz uma nova dimensão na relação entre estética e educação que não existia na filosofia grega, que é a necessidade de aprender a relacionar-se com as experiências. A possibilidade do impulso lúdico traz à tona a necessidade de uma experiência estética, pois este impulso é resultado de uma aprendizagem, e não há aprendizagem sem experiência. O impulso lúdico é resultado da ação do ser humano sobre a compreensão estética.

Seguindo essa linha de pensamento, a relação entre estética e educação passa pelo agir humano ou, de acordo com o pensamento de Hermann, pela ética. Entende a autora que “os elementos estéticos são decisivos para o julgamento moral” (HERMANN, 2005, p. 69).

O julgamento moral não depende puramente da cognição. O pensamento redutivo de que a pessoa que conhece tem condições de discernir mostra-se errôneo. O conhecimento puramente racional não dá condições suficientes para o agir ético.

Esta é a base do pensamento estético de Schiller (2002) ao propor uma nova forma de relação com o mundo. O lúdico, por sua natureza plástica, permite que haja diferentes relações ou diferentes formas de perceber o mundo. Hermann (2005, p. 71) trabalha a possibilidade de interdependência “entre o moralmente prático e o esteticamente expressivo” como algo desejável, “renova a legitimação ética diante do esvaziamento dos modelos tradicionais de ética que propunham uma natureza humana essencialista”.

Na relação entre estética e educação, está em jogo a capacidade lúdica de lidar com as diversas situações. A ação da estética é a de “estranhamento”, afirma Hermann (2005). O estranhamento leva a uma forma diferente de perceber o mundo e de agir diante das situações que se apresentam.

É próprio do ser humano o estranhamento diante das mais diversas situações, e é dele que nasce a Filosofia. Da mesma forma, ele faz com que a pessoa estabeleça

novas relações com o conhecimento, com o mundo e com os objetos que fazem parte do mundo. De acordo com Durkheim (2013), é papel da escola promover a socialização, e isso inclui trabalhar com essas relações.

A dimensão estética da educação evoca as relações estabelecidas no espaço escolar. Isso pode ser afirmado levando em conta os argumentos anteriores: da estética como elemento que trabalha a capacidade do ser humano de se posicionar diante do mundo, compreendendo seu lugar. Não é a arte em si ou a relação com o belo que vai fazer com que isso aconteça, mas a compreensão da estética como um elemento que parte das sensações, mas que se transforma em conhecimento.

No capítulo a seguir será detalhada a experiência estética na escola a partir do pensamento e prática de La Salle. Além de buscar na educação do século XVIII as raízes da pedagogia moderna, buscar-se-á a estética que estava subjacente ao seu pensamento pedagógico, com foco na experiência estética dos alunos pobres. Ao longo da tese, o pensamento vai-se desenvolvendo para chegar até a educação brasileira. Parece plausível propor uma hermenêutica da educação a partir da estética para compreender alguns aspectos da atual situação educacional no Brasil e fazer um prognóstico para a mesma.

3. ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

A ideia de uma escola na qual a experiência sensível conduza a um juízo do gosto já existia no século XVII, o que foi expressado no pensamento de Comenius (2016), bispo da Igreja dos Irmãos Morávios, dissidência eclesiástica iniciada por Jan Hus na Boêmia. É dele um dos escritos mais antigos sobre a escola como um lugar capaz de despertar sensações e afetos, já em 1657:

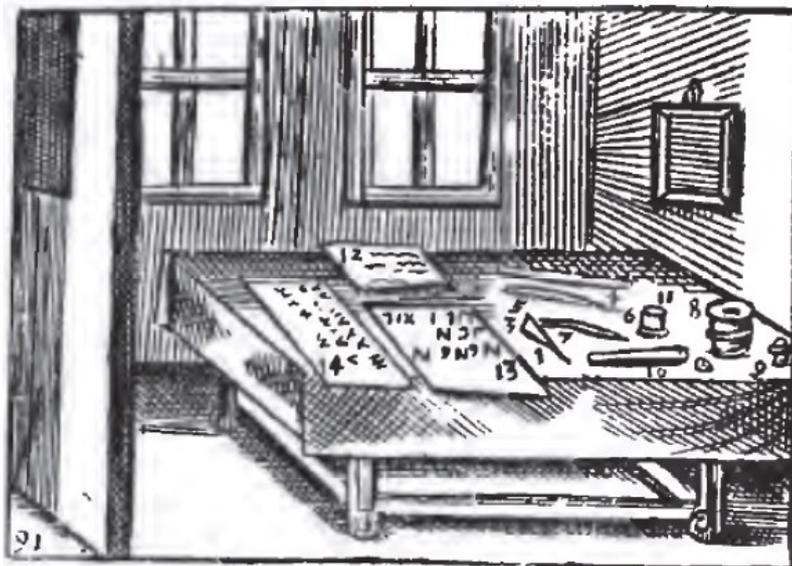
A própria escola deve ser um lugar bonito, que ofereça, dentro e fora, agradável espetáculo para a vista. Que dentro, o ambiente seja bem iluminado, limpo, ornado por pinturas, [...]. Do lado de fora, nas imediações da escola, deve haver não só um espaço para brincar e andar (pois as distrações não podem ser negadas às crianças de quando em quando, como veremos oportunamente), mas também um jardim aonde seja possível levá-las para que se recreiem aos olhos vendo árvores, flores, relva. Se a escola for assim, pode-se supor que para lá as crianças não irão com menos alegria do que sentem quando vão ao mercado, onde sempre esperam ver e ouvir algo novo. (COMENIUS, 2016, p. 169-170).

A importância histórica de Comenius para a escola pensada esteticamente é destacada por Miranda:

“Orbis Pictus”, concebido em Sárospatak, na Hungria, em 1657 e publicado em 1658, em Nuremberg, é considerado o primeiro livro didático ilustrado e a primeira cartilha do mundo cristão ocidental. Foi utilizado na Europa reformista durante mais de dois séculos após sua publicação. [...] “Orbis Pictus” desmitifica que o uso da imagem na educação escolar e na produção do conhecimento seja algo pensado apenas na moderna sociedade industrial. (2011, p. 197).

A importância dada por Comenius à estética da escola transcendeu seu tempo, tanto que sua *Didactica Magna* é até hoje conhecida como uma importante obra pedagógica do seu século. As ilustrações do *Orbis Pictus*, livro didático de referência, quiçá pouco conhecidas no mundo contemporâneo, talvez sejam as mais antigas que mostram o ambiente escolar idealizado por ele, e, como afirma Miranda (2011), influenciaram o seu tempo. Sua existência é fundamental para a compreensão da história da pedagogia.

Figura 1 - Ilustração dos equipamentos escolares para o aprendizado da escrita na Obra “Orbis Pictus” de Comenius – 1658¹¹



Fonte: COMENIUS, 1887, p. 112

Esta era uma reflexão incipiente no século XVII; isso devia-se às necessidades pedagógico-educacionais da sociedade da época. Elas são citadas por Gauthier (2014) que traça, a partir do confronto de duas pinturas, apresentadas nesta tese como figuras 2 e 3, um panorama sobre a situação da escola elementar no começo do século XVII: ensino individual, sem um método específico; professor não profissional, que ensina apenas o que sabe, sem formação; sem um ambiente específico para o ensino, que pode ser desde a casa do mestre até outro ambiente qualquer; sem preocupação com a pessoa da criança.

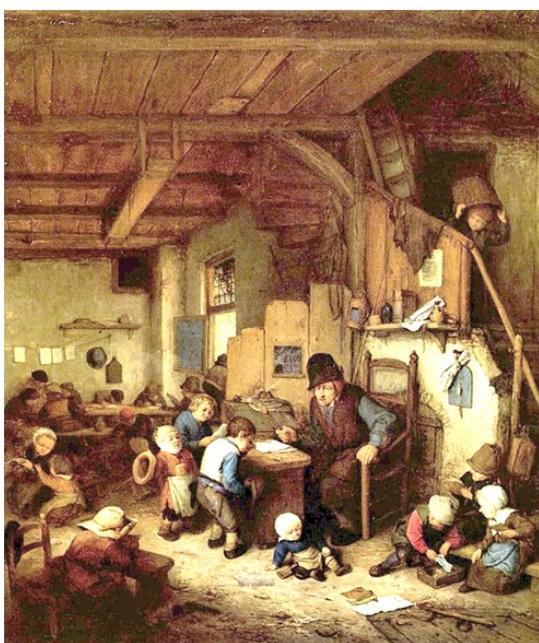
Compreende-se que a partir dessa realidade foi surgindo outra, também descrita por Gauthier (2014): uma escola de ensino simultâneo; que segue um método específico de ensino; na qual o professor é profissional com dedicação exclusiva; que tem um ambiente organizado; com professores formados e supervisionados; que

¹¹ No texto de Miranda (2011), que transcreve o *Orbus Pictus*, os equipamentos que aparecem na imagem são assim descritos, de acordo com os números presentes na imagem: “Os antigos escreviam em Tábuas recobertas com cera, usando uma espécie de Estilete (ou cinzel), 1. com a parte da ponta afiada, 2. As letras eram gravadas nas tábuas e depois apagadas com a parte mais larga, 3. do cinzel. Posteriormente eles escreviam Letras com um Caniço fino (cálamo), 4 Nós usamos uma Pena de Ganso, 5. cujo Caule, 6. afiamos com uma Pequena Faca, 7. nós então mergulhamos o Bico em um Tinteiro, 8. que é tampado com uma Rolha, 9. e colocamos nossas penas em um Estojo, 10. Nós secamos a Escrita com um Mata Borrão ou Areia Fina, guardada em um Areeiro, 11. E nós na verdade escrevemos da esquerda para a direita, 12. os Hebreus, da direita para a esquerda, 13. Os Chineses e outros Povos Asiáticos, de cima para baixo, 14. (COMENIUS apud MIRANDA, 2011, p. 203).

recebe crianças pequenas em classes seriadas; com um ambiente exclusivo para o ensino. O uso da expressão “estética da escola” na presente tese remete a essa ideia. Um exemplo de como ela pode ser explicada e vivida vem de Freire e Shor (2011, p. 200):

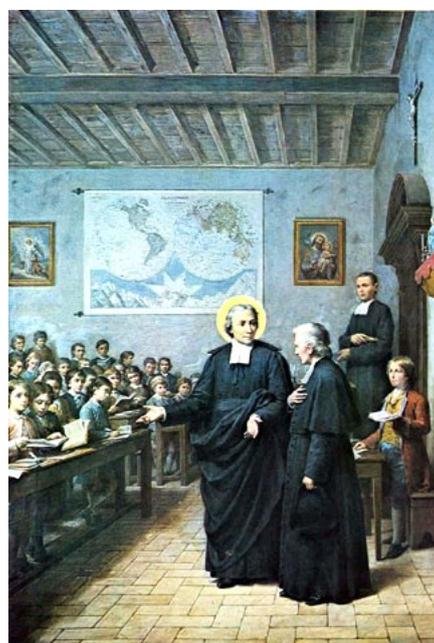
Creio que a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento que você diz os alunos: “Olá, como vão?” você inicia, necessariamente, um jogo estético. [...]. Assim a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético.

Figura 2 - O Mestre-escola.
Artista: Adrian van Ostade. Séc. XVII



Fonte: http://www.wikiwand.com/pt/Adriaen_van_Ostade

Figura 3 - 1ª Escola Cristã em Paris.
Artista: G. Gagliardi. 1901.



Fonte: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

A estética da escola, na perspectiva freiriana, é relacional. Diferencia-se, porém, do conceito de Bourriaud (2009) que, em 1998, cunhou o termo “estética relacional” para se referir às relações do público com a arte em exposição. Na escola, ela supõe o envolvimento do todo da instituição, principalmente das pessoas. Para Freire, a educação é necessariamente uma experiência estética. Assim, a escola toda é estética, pois é ela que vai dar as condições para que essa experiência aconteça.

A compreensão do todo estético será, nesta tese, chave de leitura para a realidade da escola brasileira. Aplica-se inicialmente esta noção às escolas de La Salle descritas nos seus escritos, pois compreende-se que existe nela um esforço da

reflexão e prática pedagógica de seus docentes para que o ambiente da escola possua uma harmonia sistêmica capaz de conduzir o aluno à aprendizagem.

No presente capítulo apresenta-se o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, nos séculos XVII e XVIII, para nele buscar a relação entre estética e educação, tendo em vista ser João Batista de La Salle, seu fundador, considerado precursor da pedagogia moderna (GAUTHIER, 2014). O capítulo estabelece uma relação entre estética e educação iniciando com a contextualização do Instituto nos séculos XVII/XVIII. Para a compreensão desta tese, é necessário esclarecer que seu objetivo não é historiográfico, mas oferecer uma contribuição para reduzir uma lacuna acadêmica na atual pesquisa em educação no Brasil:

En los manuales de historia de la pedagogía utilizados en los estudios de licenciatura y postgrados de Brasil, La Salle no es mencionado o lo es apenas. La figura central de la pedagogía del siglo XVIII sería Rousseau (Tagliavini y Piantkoski, 2013). La confrontación entre el Emilio y la Guía de las Escuelas Cristianas hace evidente que Rousseau todavía trabaja en la perspectiva de la educación familiar, individual, aristocrática, mientras que La Salle trabaja en la perspectiva de la educación social, universal, de niños urbanos. Mientras que Rousseau defiende la figura del preceptor individual y aristocrático, La Salle, de acuerdo con Sauvage (2001), enfrenta en hecho de que los profesores de los niños no tengan motivación suficiente para desarrollar su misión de manera aceptable. Esa fue una gran preocupación de La Salle: no sólo restaurar la dignidad de la persona del maestro (Muñoz, 2013, p. 93), sino capacitarlo científicamente para la planeación y la intervención pedagógica realizada en equipo docente, trabajando en forma estandarizada y colectiva. (TREZZI; PAULY, 2017, p. 21).

Tagliavini e Piantkoski (2013) partem dessa questão para discutir sobre o silêncio que existe na história da educação em torno da figura de La Salle e de outros pedagogos cristãos. Este silêncio que, segundo os autores, é eloquente, deixa em aberto alguns problemas teóricos, como por exemplo, as razões que poderiam explicar este silêncio. Outra questão é: sendo superado o silêncio, qual seria a contribuição efetiva da estética e da pedagogia cristãs do século XVII para a educação moderna, especialmente brasileira?

3.1 A Origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs

Os séculos XVII e XVIII demonstram ser um período de profundas transformações no pensamento ocidental. As revoluções no campo educacional, decorrentes de novos paradigmas emergentes na filosofia, na ciência e na religião,

trouxeram outras luzes para a formação escolar. As novidades se sucediam numa rapidez muito grande para a época. A França foi palco de grande parte dessas revoluções, que se estenderam até o começo do século XX, nem sempre com bons resultados.

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nasceu no último quarto do século XVII, e teve a sua fase de implantação até o primeiro quarto do século XVIII, ou seja, um período de mais ou menos 40 anos, que é justamente o tempo de vida ativa do seu fundador. A fase seguinte de sua história, que vai até a Revolução Francesa, é de consolidação, quando os Irmãos, após a morte de La Salle, precisam tomar decisões que podem fazer com que o Instituto cresça ou desapareça. A terceira fase é a da Revolução Francesa, que praticamente dizimou a presença das ordens religiosas educacionais na França pois “os professores se tornaram leigos (lei de 1886)” até que em

1905, uma lei especial determinou a separação entre a Igreja e o Estado, considerando o Estado neutro em relação a todas as religiões, não tendo mais o direito de assalariar ou subvencionar qualquer culto. Esta lei pôs fim à dominação do Estado pelos religiosos e da sociedade civil pelo catolicismo. (WEREBE, 2004, p. 192-193).

Essa laicização radical da educação republicana francesa levou ao desaparecimento do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs naquele país. A quarta fase é a da reconstrução, que vai até meados do século XIX, e a última é a da expansão e internacionalização que compreende a segunda metade do século XIX e os séculos XX e XXI.

O surgimento do Instituto coincide com o período de vida do seu Fundador, de modo que, para fazer esta narrativa, será necessário traçar um breve perfil biográfico. Luiz Antônio Cunha¹², reconhecido historiador marxista da história da educação brasileira, aponta a relevância da biografia de La Salle para uma análise histórica da educação dos pobres, ao afirmar que o

padre católico francês João Batista de La Salle, que fundou, de 1679 em diante, uma série de escolas paroquiais gratuitas para as crianças pobres.

¹² Cunha utiliza como fonte de pesquisa sobre a vida de La Salle o livro do Fr. Bernardo fsc, que foi o primeiro biógrafo do Santo. A biografia escrita por Frère Bernardo foi publicada em 1721, dois anos após a morte do fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. No Brasil, o livro foi publicado pela Livraria Santo Antonio, de Porto Alegre, em 1950. Mesmo sendo historiador marxista, Cunha não se reporta a Manacorda.

Primeiro em Reims, depois em Paris e no resto da França, passando em seguida a outros países. Sua origem aristocrática permitiu-lhe reunir subvenções de senhoras ricas e piedosas para a manutenção das escolas, nas quais introduziu importantes inovações pedagógicas, até mesmo o ensino em vernáculo e o ensino coletivo. (CUNHA, 2000, p. 48).

João Batista de La Salle nasceu na cidade de Reims, na região da Champagne, na França, no ano de 1651. Nesse tempo o país passava pela transição de governo: morto Luís XIII, criou-se um período de regência, enquanto Luís XIV, o autointitulado Rei-Estado, atingia a maioridade. Luís de La Salle, pai de João Batista, era conselheiro na Corte, ainda que ocupando um cargo de menor importância. Não possuía um título de nobreza. Sua mãe, Nicole Moët de Brouillet era da baixa nobreza rural, cuja família dedicava-se ao cultivo e produção de champanhe.

Nascido nesse contexto, naturalmente foi criado com o conforto de família de posses. Por ser originário de um meio familiar abastado, recebeu boa educação e conviveu com ambientes cultos e artísticos, notadamente com festas, música e artes em geral, como costumava acontecer na Corte e também nas cidades entre as famílias ricas e nobres. Por outro lado, sua formação religiosa foi muito forte, especialmente por influência da avó materna, Perrette Lespagnol, com quem, de acordo com relatos, passava períodos de férias. Sobre sua formação religiosa, Blain¹³ afirma:

Dios se reservó la mejor parte, pues de los cinco hombres y dos mujeres que componían esta piadosa familia, cuatro se consagraron a su servicio. Una de las hijas se encerró en el monasterio de san Esteban les Dames; uno de los hijos escogió los Canónigos Regulares de Santa Genoveva, y llegó a ser prior; los otros dos se dedicaron a la Iglesia como sacerdotes seculares, y fueron canónigos de la ilustre iglesia metropolitana de Reims. (BLAIN, 2005, p. 189).

Em termos históricos, vivia-se sob a predominância do regime de cristandade. Apesar de essa visão estar sendo ultrapassada com a crescente secularização do mundo ocidental, a Igreja ainda tinha poder e influência política. O avanço de heresias diversas e da Reforma Protestante, em particular, levou a Igreja Católica a promover a Contrarreforma com o Concílio de Trento, colocando a religião no centro das

¹³ O cônego João Batista Blain foi um dos biógrafos de João Batista de La Salle reconhecido pelo Instituto poucos anos depois da morte do fundador. A pedido do Instituto, teve acesso aos escritos de La Salle que foram preservados. O Instituto publicou essa biografia em quatro volumes em 1733.

discussões. O clero ainda era um dos maiores poderes na França, tendo a Igreja, inclusive, tentado afirmar sua autoridade sobre o Rei.

Quanto ao catolicismo, vários elementos devem ser levados em conta. O contexto mais geral é dado pela realização do Concílio de Trento, selo e bastião da Contra-Reforma. [...] No plano interno, lembremos em primeiro lugar que o clero, além de controlar publicações e sistemas educacionais, constitui um dos três “estados” em que se organiza a sociedade francesa. Mas isso não fazia da Igreja Católica na França um corpo homogêneo, uma vez que a diversidade se expressava seja na ordem institucional, seja na ordem devocional. E, como já se notou, havia o atrelamento com a monarquia, apontando para a consolidação do que ficou conhecido como “galicanismo”. (GIUMBELLI, 2001, 814).

João Batista de La Salle cresceu nesse meio e foi educado no *College des Bons Enfants*, uma escola para a elite de Reims na época. Recebeu a melhor educação que poderia ser oferecida. Parece ser natural, dentro desse contexto, a sua inclinação ao sacerdócio. Ainda adolescente, entrou para o seminário e graduou-se em Filosofia e Teologia, posteriormente sendo ordenado sacerdote. Antes disso, ainda com cerca de 15 anos de idade, assumiu como Cônego na Catedral de Reims¹⁴. Desempenhou essa função por vários anos, até renunciar a ela. Sua presença nos meios eclesiásticos sempre foi marcante, como devia acontecer com alguém da sua classe que assumisse alguma atividade eclesial. Como sacerdote (padre) atuou como auxiliar na Catedral de Reims, além de atender a outras atividades, como confessor ou capelão em mosteiros e conventos. Enquanto seminarista e sacerdote, por diversas vezes teve ocasião de observar a realidade das ruas, embora nunca tenha se sentido efetivamente tocado por ela, como ele mesmo assume nas suas memórias. Ao mencionar o convite feito a ele para abrir escolas para os pobres, assim se manifestou:

Antes, não havia pensado absolutamente nisso. Não é que ninguém me tivesse proposto o projeto. Vários amigos do cônego Roland me haviam tentado insinuá-lo. Mas ele não conseguiu penetrar em minha mente. E nunca me ocorreu realizá-lo. [...]. Isso porque, como por inclinação natural, considerava inferiores a meu lacaio¹⁵ [...]. (LA SALLE, 2012f, p.7 [MC 2]).

¹⁴ Na introdução geral do primeiro volume das Obras Completas de São João Batista de La Salle (2012), assim está descrita a atividade do Cônego: “Membro do Cabido, isto é, do grupo de eclesiásticos que, mediante remuneração, asseguravam a oração nos vários momentos do dia, especialmente numa igreja catedral”.

¹⁵ La Salle, aqui, refere-se aos professores das escolas elementares, que eram mal vistos socialmente.

De acordo com Bédel (1998), com a morte de seu conselheiro espiritual, Padre Nicolás Roland, La Salle assumiu a gestão de uma fundação sua, as Irmãs do Menino Jesus, que davam educação gratuita para meninas pobres. Foi seu primeiro contato com a realidade escolar. Assumiu a gestão administrativa da fundação feminina, conseguindo a aprovação eclesiástica deste Instituto, no qual celebrava com frequência a missa para as Irmãs.

Foi em uma dessas visitas ao Convento que recebeu o convite para ser fundador - no sentido de levantar fundos - de escolas gratuitas para os pobres. O convite veio de parte do professor Adrien Nyel, que havia sido enviado por uma prima distante de La Salle. Esta senhora, já no fim da vida, havia decidido dispor parte de sua fortuna a serviço da educação dos pobres. Assim escreve La Salle nas suas memórias:

Eu me imaginava que a direção que assumia das escolas e dos mestres não passaria de orientação exterior; que ela não me comprometeria com eles mais que a prover por seu sustento e a cuidar para que desempenhassem seu emprego com piedade e empenho. [...] Pelo que parece, esse foi o motivo por que Deus, que tudo governa com sabedoria e suavidade, e que não costuma forçar a inclinação dos homens, querendo levar-me a assumir o inteiro cuidado das escolas, o fez de modo imperceptível e ao longo de muito tempo, de maneira que um compromisso me levou a outro, sem que o tivesse previsto desde o começo. (LA SALLE, 2012f, p. 7 [MC 1]).

La Salle acabou assumindo o comando das escolas poucos anos depois, quando o professor Nyel abandonou o projeto. A partir daí, dedicou-se a dar a elas uma identidade própria, pessoal, cristã. Essa marca foi sendo construída com o passar do tempo. É possível observar em primeiro lugar o lento processo reflexivo que vinha sendo feito por ele há vários anos, e, em segundo lugar, a radicalização da prática pastoral da caridade paroquial na manutenção de Escolas de Caridade destinadas à educação dos pobres. La Salle radicalizou a concepção desta prática caritativa, ao conceber a educação dos pobres como desejo de Deus, razão pela qual tratou de inovar pedagogicamente diversos pontos problemáticos daquele processo escolar.

Para desenvolver o seu projeto educacional, uma das primeiras atitudes foi reunir os professores em comunidade dentro de um espaço específico para isso. Em um primeiro momento, alojou-os na casa da sua família, mas enfrentou oposição dos familiares e percebeu o constrangimento dos próprios professores, trabalhadores humildes, diante do convívio cotidiano com os modos aristocráticos. Com isso, foi morar com os mesmos em uma casa alugada próxima à escola. Começa a configurar-

se a formação de uma comunidade de mestres (BÉDEL, 1998, p. 41). Seu projeto incluía a formação dos professores, além de uma organização padronizada das escolas e das aulas, e isso seria conseguido através de um corpo docente capaz de manter uma vida em comum.

Desde o estabelecimento da primeira escola, na cidade de Reims, em 1681, até a morte de La Salle, em 1719, havia “25 comunidades en las que viven 102 Hermanos que dan clase en unas cincuenta escuelas” (SAUVAGE¹⁶, 2001, p. 20) em várias cidades da França e uma em Roma, para onde foi enviado um professor Irmão com o objetivo de obter as boas graças do Papa. Afinal, nas escolas seguia-se a doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana.

A comunidade dos mestres transformou-se, anos mais tarde, em congregação religiosa, tendo sido aprovada pelo Papa na forma de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Isso facilitou em muito o processo de manutenção das escolas e também a sua aprovação pela Igreja. No contexto do galicanismo dominante na corte de Luís XIV, e de um processo jurídico-eclesiástico movido contra La Salle pelo Chantre¹⁷ da Arquidiocese de Paris, também seria compreensível que o esforço para obter o reconhecimento papal do Instituto ampliasse a liberdade de ação para as Escolas Cristãs.

La Salle inovou também a visão religiosa da sua época de que pessoas da nobreza, clérigos bem remunerados pelo estado, e outras pessoas ricas fundavam escolas, isto é, forneciam os fundos econômicos que sustentavam os docentes e as escolas para os pobres. Partindo de questionamentos feitos pelos Irmãos, que já formavam comunidade, La Salle desfez-se de seus bens e as escolas mantinham-se basicamente com doações das Paróquias, benfeitores ou municipalidades. Nesse sentido, La Salle atendeu aos Irmãos que lhe chamaram a atenção por manter um discurso teológico de valorização da pobreza, enquanto tinha bastante dinheiro da herança familiar e um bom salário proveniente da sua função de cônego (BÉDEL, 1998, p. 54). Este diálogo franco levou-o a refletir e a mudar sua maneira de conceber a educação e a sua própria fé na providência divina. A opção religiosa radical de La

¹⁶ Michel Sauvage, fsc. Irmão lassalista francês. Sua vida e itinerário intelectual estão descritos no Estudios Lasalianos n. 18: “**La frágil esperanza de un testigo**. El itinerario del H. Michel Sauvage (1923-2001). Disponível em http://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2011/07/EstudiosLasalianos18_versione_online.pdf

¹⁷ Pelo regime do padroado, o Chantre da Catedral de Paris estaria encarregado na França do que hoje poderia chamar-se de Ministério da Educação (HENGEMÜLE, 2007, p. 51).

Salle trouxe uma nova visão às escolas que precisavam de recursos para se manter e já não podiam contar com a riqueza do próprio fundador, e por isso mesmo precisavam aproximar-se mais da comunidade (HENGEMÜLE, 2007, p. 60). Para explicar esse processo pessoal e histórico, respectivamente de La Salle e do Instituto, Hengemüle (2007, p. 59) usa a palavra "desclassamento", ou seja, a perda da classe social.

A maneira como era conduzido o processo pedagógico recebeu duras críticas, principalmente por parte dos professores que atuavam nas escolas pagas mantidas pela corporação dos mestres-calígrafos, as quais perdiam alunos para as escolas gratuitas de La Salle. Por várias vezes, as Escolas Cristãs foram atacadas, vandalizadas, destruídas, e enfrentaram processos diversos na justiça francesa. Entre outros fatos, Bédel (1998, p. 120-121) relata aquele que considera mais importante: a acusação de que La Salle não fazia distinção entre pobres e ricos nas suas escolas, diferentemente do que era previsto pela legislação que regulava o sistema de ensino da época. Foram três anos (1704-1706) nos quais multiplicaram-se as ações na justiça, os embargos nas escolas, as multas e outros tipos de penalidades judiciais. Apesar de tudo isso, La Salle continuava abrindo escolas, na sua maioria a convite dos párocos das periferias urbanas.

O que mais incomodava o corporativismo dos mestres-calígrafos era o fato de que, nas escolas de La Salle, todos recebiam educação gratuita e com a mesma qualidade. O método simultâneo também era atacado, pois permitia ensinar a mais crianças ao mesmo tempo, e isso também fazia com que diminuíssem o número de alunos pagantes das escolas mantidas pela corporação dos mestres-calígrafos.

Em outras palavras, a proposta lassalista de educação afetava diretamente as escolas lucrativas, o que em boa medida pode explicar as perseguições judiciais e também os atentados violentos do corporativismo docente contra as Escolas Cristãs. Como proposta inovadora, a Escola Cristã percorreu um longo caminho antes de ser plenamente aceita. Apesar dos percalços, o projeto perseverou e espalhou-se pela França. Somente após a morte de João Batista, em 1719, esse modelo escolar foi recebido em outros países, com exceção da Itália, pois já havia sido fundada uma escola em Roma ainda no final do século XVII.

3.2 A experiência estética no pensamento pedagógico de La Salle

A relação com a experiência estética tem como ponto de partida o modelo de escola iniciado por La Salle, o perfil dos alunos que eram atendidos e as relações entre professores e alunos, bem como dos professores e dos alunos entre si. Esta preocupação está presente desde as primeiras iniciativas de La Salle e seus Irmãos professores, afinal La Salle é considerado o fundador do Instituto, mas os primeiros Irmãos foram co-fundadores. O *Guia das Escolas Cristãs*, base da pedagogia lassalista, não foi escrito por La Salle, apenas, mas a várias mãos, e é fruto da reflexão sobre a experiência e atuação desses Irmãos em sala de aula (CORBELLINI¹⁸, 2006). Numa sociedade em que os professores das escolas elementares, especialmente os autônomos, não eram reconhecidos pela sua importância pedagógica, os Irmãos desejaram e conseguiram estabelecer uma imagem para si mesmos diante das crianças, da igreja e da sociedade francesa. Contudo, não o fizeram buscando a própria valorização, mas a valorização do aluno, porque

el alumno está en el centro del proceso educativo, y la pedagogía en ella [la Guía...] descrita se vuelca sobre el alumno, incluso al hablar del profesor. Los gestos del profesor son pensados desde el punto de vista del alumno. Así, comprender la imagen del profesor en este período histórico es fundamental para conocer el ideal presente en los escritos de La Salle. Él diseña una vestimenta al docente para distinguirlo, al mismo tiempo, del pueblo y del clero. El hábito que los Hermanos adoptaron no es solo una manera de vestir, sino además la representación de cómo querían ser vistos, pues “la imagen producida por los hombres, según diferentes concepciones y estilos, dice a los hombres, en cada época, qué es lo que el hombre es” (Martins, 2017, p. 20). Ellos crearon una imagen profesional nueva para sí mismos, la de profesores cristianos vinculados a la Escuela Cristiana y no al estado sacerdotal y mucho menos a la Corporación de los Maestros Calígrafos oficializada por privilegio real [...]. (TREZZI; PAULY, 2017, p. 19).

O período em que La Salle, juntamente com um grupo de professores, iniciou a abertura de escolas, foi conturbado em vários aspectos: político, econômico, religioso, educacional. No campo político, vivia-se uma grave crise, que sucedeu uma época de bonança (BÉDEL, 1998). Essa crise, que por um lado era provocada pelos excessos da Corte que vivia no luxo e ostentação extremos enquanto a população pobre pagava a conta, por outro lado agravou-se por grandes secas. Bédel (1998)

¹⁸ Marcos Corbellini, fsc. Irmão lassalista brasileiro. Doutor em Educação pela UNISINOS. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2804422152615031>

menciona a grande seca de 1693-1694 que dizimou, devido à fome e escassez, mais de um milhão e meio de franceses – população considerável para a época.

Nesse contexto, aumentava radicalmente a população pobre, que, de acordo com Fiévet¹⁹ (2001), abandonava o campo e refugiava-se nas cidades onde passava, em grande parte, a viver nas ruas ou na miséria, pois não havia estrutura de Estado suficiente para atender a essa população, que praticamente não tinha direitos

O sistema educacional da França, ainda que fosse minimamente organizado, não levava em consideração a população mais marginalizada. Havia iniciativas, especialmente aquelas ligadas à Igreja Católica, como as Escolas Paroquiais que eram destinadas a atender à população pobre; estas, porém, eram insuficientes, considerando-se que o método simultâneo de ensino ainda não era muito difundido.

A fundação das escolas de La Salle tinha destinatário: os “filhos dos artesãos e dos pobres” (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,5]). Bédel (1998, p. 11) define os pobres dessa época como “personas sin recursos asegurados pero que se benefician de la asistencia de los demás habitantes, a diferencia de los ‘mendigos’ y ‘vagabundos’”. Havia, também, os artesãos, definidos por Bédel (1998, p. 9) como aqueles que “vivem sobretudo nas cidades e exercem numerosos ofícios. Alguns deles, por vender sua produção (os padeiros, por exemplo), se assemelham aos **comerciantes**”. (Tradução nossa – grifo do autor). Na perspectiva marxista, bastante influente na historiografia da educação brasileira, os artesãos são descritos no contexto da transição econômica entre o modo de produção feudal e o emergente modo de produção capitalista, em associação ou não com os comerciantes

Enfim, do ponto de vista político, os mercadores surgiram como elementos para uma nova oligarquização do poder feudal. Além do sangue nobre e da hierarquia eclesiástica, uma nova possibilidade de poder material emergiu, apontando concretamente para uma transição do feudalismo ao capitalismo. (ESTEVAM, 2001, p. 432).

Esse trânsito pelo qual passa a produção artesanal urbana explica, de um lado, porque os artesãos organizados nas corporações de ofício defendiam o modo de produção feudal que lhes garantia o controle do preço e da oferta de produtos e o monopólio sobre a transmissão do conhecimento profissional aos aprendizes; por

¹⁹ Michel Fiévet educador francês, pesquisador laico colaborador do Instituto. Escreveu a biografia: **Giovanni Batista de La Salle**: maestro di educatori. Roma: Città Nuova, 1991. Trabalhou em escolas lassalistas na Ásia e atualmente trabalha na França com os imigrantes.

outro lado, explica porque as famílias dos artesãos, organizados individualmente na própria casa que era a sua unidade produtiva, identificavam-se com o novo modo de produção capitalista que lhes oferecia a oportunidade de ascensão social pela educação e difusão do conhecimento, pela maior oferta de produtos e, portanto, de seu barateamento. Os artesãos eram, ao mesmo tempo, uma classe social do feudalismo e uma nova classe social do capitalismo em gestação seja como futura classe trabalhadora ou patronal.

Embora os artesãos ainda fossem donos de seus meios de produção, e muitas vezes ainda possuíssem um pedaço de terra, o capitalista (ainda de fato, um comerciante) começou a subordinar a produção ao capital. Este processo de decomposição da produção em fases, cabendo a cada artesão a responsabilidade por uma destas etapas, significava a sua perda de controle sobre o preço do produto, direito este que passou ao comerciante, responsável pela venda da mercadoria. Nesta relação, o pagamento recebido pelo artesão já começava a se assemelhar a um salário. O processo acentuou-se à medida que os artesãos, perdendo o controle sobre o preço do produto, entraram em dificuldades financeiras, permitindo que tanto os comerciantes como os artesãos que conseguiram acumular algum capital se tornassem seus patrões. (SPOSITO, 2004, p. 45).

Essa inserção social transitória dos artesãos urbanos provavelmente ajude a compreender a impressão estética que a Escola Cristã provocou no historiador marxista da educação, segundo a qual, nessas escolas “o velho e o novo se unem de maneira singular” (MANACORDA, 2010, p. 286). Na opinião de Saviani, essa transição sócio-histórica afetará a história da educação de forma peculiar:

Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. (SAVIANI, 2005b, p. 32).

A união do velho com o novo é, como o conceito de estética desenvolvido por Baumgarten (1993), coerente com o período de transição de pensamento e com a ideia de que mesmo a estética do século XXI é uma fusão do clássico com o contemporâneo. Especialmente no século XVIII, que é fundamentalmente uma época de mudanças, faz sentido olhar a estética da escola de La Salle não como algo completamente novo, mas como um processo de constante reinvenção.

O público alvo do sistema educacional desenvolvido por La Salle e o grupo dos mestres a partir de 1680 eram os artesãos e os pobres. Percebe-se que não eram mendigos ou crianças abandonadas e tinham, ainda que mínima, uma estrutura familiar para lhes dar suporte (LA SALLE, 2012a, p. 199 [GE 16,2,30]). No *Guia das Escolas Cristãs*, inclusive, há exigências relativas à presença da família na escola desde a matrícula e com um acompanhamento constante: “O Irmão Diretor não admitirá criança para a escola que não lhe seja apresentada pelo pai ou a mãe, ou pela pessoa com a qual mora” (id., p. 252 [GE 22,2,1]).

É um dado importante a ser considerado tendo-se em vista que os processos pedagógicos desenvolvidos pela escola levavam em consideração esse perfil sociológico. Da mesma forma, para compreender a experiência vivenciada na escola, é preciso perceber que, de alguma forma, essa experiência é propiciada pelos docentes pressupondo que o aluno teria condições de inseri-la e/ou adaptá-la em seu ambiente familiar.

Além disso, a família era importante porque La Salle considerava seriamente a necessidade de os Irmãos convencerem os pais sobre a importância da escola, pois desde a Idade Média vivia-se uma falta de interesse pela educação escolar. O *Guia* (id., p. 197 [GE 16,2,21]) afirma a importância desse convencimento, fazendo-lhes perceber que um pequeno esforço agora pode significar um bom futuro para os filhos, ou então ao tirarem seus filhos dos estudos agora “para lhes fazer ganhar pouca coisa, privam-nos de vantagem bem mais considerável” (id, p. 197 [GE 16,2,21]).

Para Sacco (2019, p. 167), as escolas de La Salle representavam “uma verdadeira mudança paradigmática” no seu tempo por proporem: “1) formar grupos de alunos definidos por idade em supressão do atendimento particular; 2) organizar os estudos a partir de grades horárias de aulas; 3) eleger a Língua Francesa para o ensino, no lugar do Latim e 4) ensinar Matemática e Ciências”. É a partir desse novo paradigma epistemológico que se estabelece a nova estética escolar. Segundo Sacco (id.), ela se contrapunha à legalidade moral dos jesuítas e não apresentava “apenas transformações de rotina e de conteúdo”, mas representava uma ruptura com o modelo existente até então no sentido de

questionar a existência de uma só moralidade, propondo alternativas seja pelo ensino de ciências, pela organização coletiva, em que o estabelecimento de um laço social se tornava uma condição de trabalho, ou pelo uso de uma língua profana, que não trazia consigo a simbologia sagrada. (id., *ibid.*).

A seguir, alguns elementos da pedagogia de La Salle que influenciam na experiência estética.

3.2.1 O espaço físico da escola

O grande problema da estética não é definir o que é a arte, mas o que é o belo e qual a sua incidência sobre o ser humano. É possível incluir, na pergunta sobre o que é o belo, uma questão secundária, mas não menos importante: onde ele se encontra? Como já apresentado no capítulo anterior, os pensadores do século XVIII deram diferentes respostas à mesma pergunta, que continua sendo feita na contemporaneidade. Parte-se do ambiente físico da escola como um espaço estético, de relação com o belo.

O *Guia das Escolas Cristãs* apresenta um capítulo especial sobre o aspecto físico da escola, estudado nos seus detalhes. Este estudo é importante para que se possa conhecer como foi pensada a escola nos primeiros anos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e para que se tenha uma ideia de como se concebia a relação pedagógica que deveria ser estabelecida nesse espaço escolar especializado na educação de crianças filhas de artesãos e de pobres urbanos. Contudo, não se pode, de maneira alguma, afirmar que La Salle foi o primeiro a descrever a escola nesses moldes.

Grandière (2007) demonstra que diversos pedagogos descreveram a possível organização da escola nesse mesmo período ou até anteriormente. Dentre eles, destaca-se Batencour²⁰, com uma descrição detalhada do edifício escolar e do espaço da sala de aula das escolas paroquiais:

O prédio, em primeiro lugar, deve estar preferencialmente situado perto da igreja paroquial, mas em um canto, longe da agitação da rua. Batencour prevê salas grandes, para cem a cento e cinquenta crianças, iluminadas de cada lado por grandes janelas, e aquecidas por lareiras. (GRANDIÈRE, 2007, p. 27).

²⁰ Jacques de Batencour, sacerdote e pedagogo francês do século XVII, autor de um dos mais antigos tratados sobre a educação elementar intitulado *A escola paroquial*, no qual descreveu seus anos de experiência como professor. É um dos inspiradores de La Salle.

É possível que outros autores tenham também escrito ou pensado em questões relativas ao espaço físico da escola. O fato é que essa preocupação tem uma íntima relação com a passagem de um prédio escolar que não tinha qualquer organização para uma escola que era prática e funcional. No início do século XVII, era comum o modelo de escola assim descrito (não significando com isso que fosse o único modelo existente):

Um velho mestre, com a palmatória na mão, interrogando um aluno por vez, enquanto uma quinzena de outros, de idades variadas, se dedicam a todo tipo de ocupações, brincam ou brigam. O local, uma espécie de porão, é sujo e está completamente em desordem. (GAUTHIER, 2014, p. 106).

Esta concepção de escola pode ser colocada em paralelo com a descrição apresentada por Comenius na *Orbis Pictus*, feita para seus alunos:

A Escola é uma Oficina onde Espíritos Jovens são formados para a excelência e são divididos em Grupos. O Mestre senta-se em uma Cadeira de Braços os Alunos, em Bancos. Ele ensina, eles aprendem. Algumas coisas são escritas perante eles com Giz em um Quadro. Alguns sentam-se a uma Mesa e escrevem, ele corrige suas Falhas. Alguns ficam em pé e recitam itens decorados. Alguns conversam e se comportam de forma insolente e negligente; esses são castigados com uma Férula (báculo) e uma Vareta. (COMENIUS apud MIRANDA²¹, 2011, p. 204).

A descrição de Comenius é acompanhada pela seguinte imagem que, embora com baixa qualidade, é reproduzida aqui:

Figura 4 - Ilustração da escola na Obra “Orbis Pictus” de Comenius – 1658



Fonte: COMENIUS, 1887, p. 119.

²¹ Mesmo tendo acesso à edição completa do livro em inglês, preferiu-se nesta tese adotar as citações já traduzidas para o Português na versão apresentada por Miranda (2011).

A ilustração guarda semelhança com a clássica pintura *Maître d'École*, da mesma época. Percebe-se nela com clareza o Mestre ensinando em um espaço que parece ser sua própria casa, tendo acabado de atender um aluno e preparando-se para atender outro, enquanto os demais estão à vontade, estudando ou brincando. Este tipo de aula, típico das escolas nas quais não se aplicava o método simultâneo, do qual La Salle foi um grande divulgador, era comum até o século XVII e continuou existindo nos séculos seguintes, até que o método simultâneo tornou-se cada vez mais popular. Os Irmãos das Escolas Cristãs evitaram o método individual nas suas escolas.

Figura 5 – *Maître d'École*. Artista: Abraham Bosse – 1638



Fonte: <http://expositions.bnf.fr/bosse/grand/161.htm>

Após um período importante para o pensamento pedagógico na Antiguidade, no qual se destacaram especialmente Grécia e Roma, a Idade Média foi uma fase de estagnação. Praticamente não aconteceram mudanças na escola desde os primeiros séculos da era cristã até a Idade Moderna.

É importante compreender a mudança de paradigma que ocorreu no século XVII. É nele que surge uma nova compreensão sobre o que é a escola. Durkheim (2013, p. 52) afirmava sobre a educação: “Cada sociedade elabora um certo ideal do homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; [...] é este ideal, único e diverso ao mesmo tempo, que é o polo da educação”.

A pedagogia moderna surge como uma “reflexão consciente e ordenada sobre a maneira de fazer e ordenar a classe” (GAUTHIER, 2014, p. 102). Esta reflexão fez vir à tona uma nova necessidade: a de uma escola que atendesse às necessidades educativas do momento. Para tanto, precisava ser um ambiente previamente pensado e estruturado. Enquanto pensamento estruturado, era necessária a organização prévia do espaço, diferentemente do que acontecia em outros períodos históricos – com exceção do colégio.

Mais do que atender às necessidades educativas, como o aumento no número de crianças nas cidades e de necessitados de escola, começava-se a propor um modelo educacional que fizesse isso de maneira a que as crianças não apenas fossem à escola para aprender, mas quisessem estar na escola. Para isso, era necessário que esta conquistasse a sensibilidade das crianças. La Salle chama isso de “tocar os corações” (LA SALLE, 2012d, p. 108 [MD 43,3,2]).

Manacorda (2010), ao descrever a escola e a pedagogia de La Salle, recorda que “com a prudência de suas prescrições, ele descreve um edifício escolar que lembra o edifício idealizado por Boncompagno de Signa, mas com a vantagem de representar um edifício real, o moderno edifício escolar com seus aspectos positivos e negativos” (MANACORDA, 2010, p. 286).

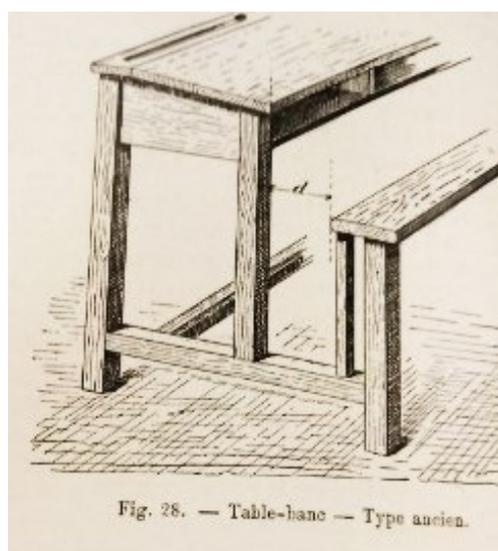
Para além de um pensamento complexo sobre a escola, que transparece nos escritos de La Salle, encontramos uma ampla descrição de todos os ambientes escolares, desde os mais básicos, como o tamanho e a colocação dos cartazes nas paredes, até o mais complexo, para os quais eram necessários estudos: o tamanho das carteiras considerando a idade e respectivo tamanho médio dos alunos que integravam cada classe.

Os bancos nas escolas devem ter diversas alturas, a saber: de 8, 10, 12, 14 e 16 polegadas, e comprimento de 12 a 15 pés²², tudo encaixado. A espessura de cada banco deve ter ao redor de uma polegada e meia, e a largura, aproximadamente 6. Cada banco deve ter três conjuntos de pés de apoio, e cada conjunto, duas peças verticais de sustentação e uma travessa na base. Em cada uma das classes inferiores deve haver dois bancos de 8 polegadas de altura, para os alunos menores; 3 de 10 e 3 de 12, para os alunos médios e os maiores, bancos cujo número pode ser diminuído ou aumentado de acordo com a quantidade de alunos. (LA SALLE, 2012a, p. 235 [GE 19,0,0-6; 19,0,0-7]).

²² É difícil calcular com exatidão o tamanho, uma vez que no século XVIII não havia um padrão de medidas. A partir do padrão atual, pode-se calcular que a altura varia de 20 cm a 40 cm; entre 30 a 80 cm de comprimento e uma largura de 15 cm.

A estética da escola assume um padrão científico, ou seja, mais do que ser um espaço de aprendizagem, é um local pensado exclusivamente para esse fim, que segue um padrão de medidas e passa por um processo de experimentação para tornar-se funcional. O ideal humanista de educação ganha contornos de ciência; a escola passa a existir como instituição organizada e a educação começa a ser tratada com a seriedade científica própria da modernidade. A experiência estética passa a ser dimensionada e passível de observação. Já não está em jogo apenas o ir à escola para que alguém que sabe algo ensine o que sabe, mas esta ação torna-se uma experiência carregada de sentido.

Figura 6 – Representação do século XIX dos bancos das Escolas Cristãs²³



Fonte: FRÈRES DES ÉCOLES CHRETIENNES, 1897, p. 376

Pensar a escola dessa maneira não é algo exclusivo de La Salle, mas próprio de sua época. Uma descrição da escola muito similar é encontrada em Batencour (apud GAUTHIER, 2014, p. 117):

As mesas devem ser postas no lugar mais claro da escola, ficando cada extremidade delas perto da janela, de modo que as crianças tenham o lado esquerdo voltado para essa janela. Cada aluno deve dispor de quatorze

²³ Esta imagem faz parte de um estudo de 1897 em preparação a uma nova edição do *Guia das Escolas Cristãs*. Embora seja separado por quase dois séculos da primeira edição impressa do *Guia*, a legenda afirma: “Modelo antigo”, o que leva a crer que esta imagem se aproxima dos modelos de bancos escolares do século anterior.

polegadas [cerca de 35 cm] para o seu lugar, se tiver talhe médio; se é pequeno, doze [cerca de 30 cm], se é grande, dezesseis [cerca de 40 cm]. Também é necessário que nem todas as mesas tenham altura igual, mas que haja parte delas mais altas e parte mais baixas, a fim de que as crianças se assentem comodamente, para que escrevam bem.

Embora a descrição seja diferente, percebe-se que a preocupação era a mesma: ter um espaço escolar que fosse ergonômico e agradável para os alunos aprenderem. Talvez pela primeira vez na história da educação se estivesse imaginando uma escola pensada para a criança.

Este padrão científico aparece também na descrição que o *Guia das Escolas Cristãs* faz dos cartazes que devem ser fixados nas paredes (LA SALLE, 2012a, p. 42 [GE 3,2]). Como elementos fundamentais para a aprendizagem, estes deveriam ser colocados de maneira tal que estivessem sempre à vista dos alunos e a uma distância tal “que os alunos que os leem possam ver neles com facilidade todas as letras e sílabas” (id., p. 42 [GE 3,2,4]). Da mesma forma, o tamanho das letras e a distância entre elas deveria facilitar a visualização e a leitura (id., p. 42 [GE 3,2,3]), tornando prático o princípio utilizado anos depois por Baumgarten (1993) de que quanto mais forte for a ação do objeto sobre o ser humano, maior será o efeito sensível.

Figura 7 – Modelo de cartaz segundo as instruções do *Guia das Escolas Cristãs*

Modelo de números romanos					
I	XV	CC	II ^c	II ^c	LXI
II	XIX	CCC	III ^c	III ^c	LX
III	XX	CCCC	IV ^c	IV ^c	LXX
IV	XXX	V ^c	D	Io	
V	XL	VI ^c	DC	IoC	
VI	L	VII ^c	DCC	IoCC	
VII	LX	VIII ^c	DCCC	IoCCC	
VIII	LXX	IX ^c	DCCCC	IoCCCC	
IX	III ^{xx}	M	CIo	V ^m .M ^m	
X	III ^{xx} X.	X ^m	XX ^m	LX ^m	
XI	XC	C ^m	CC ^m	XXLXV ^m	
XII	C	MM	D ^{mm}	M ^{mm}	
XIII	CLXV	X ^{mm}	X ^{mm}	XL ^{mm}	
XIV	CLXXI	C ^{mm}	CC ^{mm}	CCLX ^{mm}	

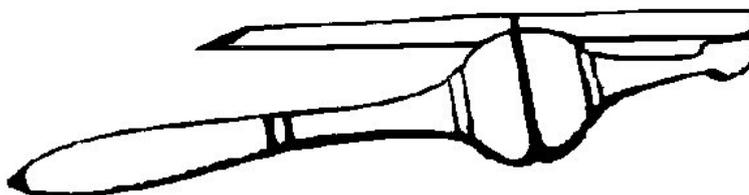
Fonte: LA SALLE, 2012a, p. 57

Descrevendo os equipamentos utilizados nas Escolas Cristãs, Manacorda (2010, p. 281) diz que as prescrições do *Guia das Escolas Cristãs* sobre o assunto

concernem especialmente a materiais e técnicas materiais referentes ao papel: o transparente para copiar à vista das letras (para os menos hábeis), as penas (que eram realmente penas de ganso, das quais era preciso levar duas para a escola), o canivete, o corta-penas, a tinta, o tinteiro de chumbo (um para cada dois alunos), os modelos de letras do alfabeto.

Para evitar o uso das punições corporais comuns nos sistemas educacionais franceses do século XVII, as escolas de La Salle utilizaram-se de dois recursos culturais inusitados para manter a disciplina na sala de aula: um código de sinais (LA SALLE, 2012a, p. 133 [GE 12]) e pequenos presentes ou recompensas descritas em La Salle (id., p. 152 [GE 14]. Utilizava-se, para o código, um aparelho chamado simplesmente "sinal", desenvolvido nas escolas lassalistas.

Figura 8 - Sinal



Fonte: <http://www.lasalle.org/en/resources/galeria-de-imagenes/>

Além destes elementos, insistia-se junto ao corpo docente para manter registros padronizados da vida escolar com os chamados "catálogos" (id., p. 141 [GE 13]). Estes, que na verdade eram atas que registravam tudo o que acontecia na escola, tinham a função de manter o controle sobre a vida escolar dos alunos e permitir que cada um fosse tratado a partir do seu histórico pessoal.

La Salle também pedia que os docentes produzissem, registrassem e analisassem informações sócio-antropológicas sobre as famílias de seus alunos para compreender os motivos e reduzir o índice de evasão escolar (id., p. 190 [GE 16]). A estética da escola lassalista valoriza muito a aparência da escola, do próprio docente (LA SALLE, 2012h, p. 19 [MH 17]) e se estende para a própria organização institucional.

Apesar das limitações do incipiente conhecimento pedagógico do século XVII, a experiência escolar de, pelo menos, 30 anos que antecede a edição de 1720 do *Guia das Escolas Cristãs* permitiu que La Salle e seus Irmãos professores experimentassem, percebessem e sistematizassem uma teoria sobre o modo como o espaço escolar mais ou menos adequado incidia no processo pedagógico. De forma peculiar e historicamente precoce, os Irmãos perceberam e procuraram utilizar a dimensão estética e ergonômica aplicadas à educação elementar.

O problema da educação havia se agravado com o inchaço urbano. O aumento da população urbana, com o conseqüente crescimento no número de jovens pelas ruas, desocupados, e o respectivo aumento da criminalidade levou Dêmia²⁴ a afirmar que "abrir uma escola era fechar uma prisão" (apud GAUTHIER, 2014, p. 111). Passasse, a partir dessa afirmação, a um questionamento sobre o papel da escola. E foi justamente a percepção de que esta tinha um papel social que abriu as portas para a nova compreensão de escola, que passou a ser uma maneira mais racional de manter a ordem social e de atender aos jovens, que a partir de então começaram a ser vistos como necessitados de mais educação do que maior rigor na repressão policial.

Por essa época começam a surgir várias iniciativas para atender essa nova realidade, fruto das mutações de época e dos desastres provocados pela guerra, pelo clima e pelo governo: "Vicente de Paul, Dêmia, Barré, Roland, Batencour, Bérulle, Jean Eudes, [...], os Irmãos Tabourin, Jean-Baptiste de La Salle, e muitos outros, todos irão centrar sua pastoral na criança pobre e abandonada" (FIÉVET, 2001, p. 12. Tradução nossa). Isso representa toda uma nova estética educacional.

Essa estética de escola traz, subjacente, um conceito antropológico. Ela não aparece aleatoriamente, tampouco é fruto pura e simplesmente de um aperfeiçoamento do modelo pedagógico. Identificar essa antropologia ajuda na compreensão do processo pedagógico posterior que, a despeito dos revezes históricos, perpassou os séculos chegando até nossos dias. Ajudará a compreender, também, o projeto pedagógico lassalista, hoje, quase 300 anos depois da morte de La Salle.

²⁴ No site da Biblioteca Nacional Francesa (http://data.bnf.fr/fr/12462091/charles_demia/), Dêmia é apresentado como um eclesiástico francês, fundador de escolas primárias, nascido em 1637 e falecido em 1689.

3.2.2 O sujeito

A noção de sujeito em La Salle precisa ser entendida no duplo movimento: o aluno e o professor. Ambos os personagens são fundamentais na pedagogia lassalista. Há um modelo antropológico subjacente ao sujeito-aluno e um subjacente ao sujeito-professor.

Trabalha-se a noção de sujeito não como uma categoria estética, mas como aquele que, num processo estético, é o responsável pelas sensações ou, numa compreensão Kantiana, pelo juízo estético.

Nesse caso, poderia haver dúvidas na classificação: se sofre a ação, ou se é aquele sobre quem agem as sensações, ele deveria ser classificado como sujeito ou como objeto? Considera-se que o sujeito é autônomo em relação às próprias ideias e juízos. Ele age em função dos dados recebidos pelos sentidos, mas é livre no seu julgamento: “A autonomia da vontade é o único princípio de todas as leis morais” (KANT, 2002, p. 55). O mesmo se dá no pensamento schilleriano, que considera a construção do impulso lúdico um processo consciente, logo autônomo e de iniciativa do próprio sujeito.

Apesar de sofrer a ação pedagógica, no pensamento lassaliano o sujeito é participante dessa ação como protagonista. Portanto, não apenas relaciona-se passivamente com o processo pedagógico, mas é ativo diante dele.

3.2.2.1 O aluno

A preocupação com o aluno, na pedagogia de La Salle, chama a atenção pela sua intensidade. Essa preocupação estava começando a ganhar forma a partir de uma nova mentalidade que surgia no século XVI e XVII e não representa algo totalmente novo, pelo menos no campo das ideias. O novo em La Salle estava principalmente na maneira de fazê-lo. Essa precoce pedagogia ativa é percebida por Manacorda (2010, p. 282), quando o aluno lassalista aprendia a escrever a partir da realidade do eventual mercado de trabalho disponível para ele:

Na sexta ordem da escrita redonda e na quarta da escrita cursiva, introduzia-se um conteúdo que, pelo nome, parece nos levar atrás, mas que, na realidade, é a parte mais inovadora destas escolas: a ortografia; [...]. Indicam-se, em seguida, algumas destas escritas burocráticas, cartoriais e privadas: contratos, quitações, obrigações, procurações etc., que, após os exercícios

de transcrevê-las, os próprios alunos as escreviam sem mais copiá-las. Dessa forma, sob o título antigo de ortografia, escondia-se o fato mais moderno dessa escola.

Chama a atenção essa relação direta da aprendizagem com a realidade do educando. É mais do que aprender a escrever para depois utilizar a escrita na vida ou em uma profissão; é a aprendizagem da profissão conjuntamente com a da escrita, o que inaugura uma nova visão de mundo, a de que a educação deve estar integrada à vida do educando. Isso em uma época em que, de acordo com Ariès (2015), ainda havia pouquíssima preocupação com a criança enquanto tal. Esta era costumeiramente encarada como um adulto em miniatura, e isso pode-se depreender das ilustrações da época: crianças vestidas como adultas ou com corpo de adultas, apenas numa dimensão menor.

Figura 9 - *Les Enfants Habert de Montmor*
Artista: Philippe de Champaigne - 1649



Fonte: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Champaigne-Montmor-Reims.jpg>

Mais do que uma mera representação, essa maneira de enxergar a criança tem reflexos diretos na educação. Ariès (2015, p. 85) diz que no século XVII "se começou realmente a falar na fragilidade e na debilidade da infância". Até então, ela era "mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância" (id. ibid.). A educação primeira era dada integralmente dentro da família

e, segundo o mesmo autor, sem qualquer senso de pudor ou de cuidados com a criança. Desde muito cedo (um ano de idade) elas eram iniciadas nas artes, na música, na dança e em outras aprendizagens. Ao descrever a infância de Luís XIII, Ariès (id, p. 42 et seq.) diz que, com um ano e cinco meses ele tocava violino e cantava, jogava malha, tocava tambor; com dois anos dançava vários tipos de dança, ao mesmo tempo em que brincava de bonecas e outros brinquedos. Era-lhe permitido, como pequeno adulto que era, que fosse insolente com os soldados. Aos três anos e cinco meses já lia e conhecia regras de etiqueta e de moralidade. Já em relação à educação sexual do menino, era totalmente liberal. "Luís XIII ainda não tem um ano. 'Ele dá gargalhadas quando sua ama lhe sacode o pênis com a ponta dos dedos'. Brincadeira encantadora, que a criança não demora a dominar". (ARIÈS, 2015, p. 75). As pessoas achavam bonito esse tipo de brincadeira. Tão liberal quanto essa eram as brincadeiras com o sexo oposto:

Certa manhã, ainda estava (a criada) deitada em uma cama ao lado da sua [...]. "Ele brincou com ela", mandou que ela mexesse os dedos dos pés com as pernas para cima e "mandou sua ama buscar uma vara para bater em seu traseiro, no que foi obedecido... Sua ama perguntou-lhe: - Monsieur, o que viste de Mlle. Mercier? - Ele respondeu friamente: - Vi sua bunda. - Que mais? - Ele respondeu friamente e sem rir que tinha visto sua vagina". (ARIÈS, 2015, p. 76-77).²⁵

Tinha Luís XIII nessa ocasião não mais que cinco anos de idade. Essas anotações refletem a vida na Corte, mas não são muito diferentes do que acontecia no dia a dia da sociedade, pelo menos entre os mais ricos. De qualquer forma, os detalhes da formação que recebiam as crianças refletiam a maneira como eram vistas pela sociedade. De acordo com Ariès (2015, p. 77), somente a partir dos sete anos esta passava a ser tratada como uma criatura inocente, passando a ser proibidas a linguagem e as brincadeiras despidoras.

Percebe-se que não havia um período específico para viver a adolescência. Passava-se bruscamente de uma infância na qual tudo era permitido para um mundo em que era necessário ser adulto. A partir daí, eram tratadas como tal, e o padrão de comportamento acompanhava essa mudança.

²⁵ As citações entre aspas são do diário de Heroard, médico de Henrique IV reproduzidos por Ariès (2015, p. 75).

Como não havia divisão entre infância e vida adulta, também não havia idade específica para ir à escola. Ariès (2015, p. 108) diz que "os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos [...] achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse ao público infantil". Numa sala, "reuniam-se então meninos e meninas de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais" (id. *ibid.*). Isso era normal, uma vez que, embora estivessem os alunos em uma mesma sala, o ensino era individual e não havia seriação: esta passou a existir a partir do final do século XVII, com o método simultâneo.

Uma compreensão diferenciada de pessoa vinha se desenhando desde o Renascimento (século XV). Simard demonstra que, nesse período, houve o advento do humanismo, período em que o ser humano torna-se o centro. "O homem se torna um modelo para si mesmo, autor da própria imagem e criador de um mundo do qual é responsável" (SIMARD, 2014, p. 78). É a época em que ocorre a Reforma (1517) que, por sua vez, levou a Igreja Católica a realizar o Concílio de Trento (1545-1563). Todo esse movimento trouxe uma nova luz à tradicional visão medieval de ser humano.

O homem não é o que existe de mais admirável sobre a terra? - dizia Pico della Mirandola, inspirando-se também nas fontes árabes. Assim, a ação e a reflexão dos homens, tais como Ficino, Erasmo, Rabelais, More, Montaigne, Da Vinci, Michelangelo e tantos outros, não teriam consistido em definir um modelo de perfeição humana - intelectual, moral, estético - cujas fontes de inspiração estão na Antiguidade greco-romana. [...] na Antiguidade, os humanistas do Renascimento encontram, acima de tudo, o amor à cultura e à civilidade, ou seja, a cultura que expressa o ideal do letrado, do homem de cultura clássica dominando as línguas, a palavra e a escrita, tal como Erasmo, para quem nada é mais admirável que o discurso. (SIMARD, 2014, p. 80).

Este pensamento humanista reaparece em La Salle quando afirma que qualquer criança pobre "sabendo ler e escrever, é capaz de tudo" (LA SALLE, 2012a, p. 197 [GE 16,2,21]). Quer dizer que o processo de mudança do ser humano começa na escola. A sociedade, por si só, não é capaz de evoluir; o próprio ser humano não muda sem um processo de aprendizagem. La Salle coloca na escola uma forte carga de esperança porque a concebe como responsável pelo processo de mobilidade social no contexto da sociedade aristocrática francesa fundamentada na impossibilidade de ascensão social decorrente do mérito educacional dos indivíduos pobres. A compreensão de que o ser humano é capaz de tudo quando sabe ler e escrever amplia a concepção antropológica acerca da capacidade do ser humano,

que posteriormente veio a ser o objetivo das ciências da educação, principalmente, no século XXI, na sociedade do conhecimento.

Está claro que tudo isso começava a ser encarado como novidade e, como em toda mudança de época, havia estranheza. Era um processo de transição, sobre o qual assim expressa-se Manacorda (2010, p. 288),

há algo novo, que o humanismo não conseguira descobrir, mas que encontramos nos reformadores, nos utopistas e nos revolucionários: a exigência cortesã torna-se popular e o que era aristocrático torna-se cada vez mais democrático. Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal.

A pedagogia de La Salle faz parte desse processo de transição. A superação da visão medieval de ser humano ajudou-o a integrar na escola os novos elementos advindos do humanismo e acrescidos da sua própria compreensão cristã de pessoa. Nos seus escritos, especialmente os espirituais, aparecem muito fortes os ideais do Concílio de Trento, mormente no que concerne à salvação das almas. A tônica do Concílio, que teve como uma das principais tarefas combater as heresias, abundantes nessa época de mudanças, era justamente a salvação das almas daqueles que fossem fiéis à doutrina católica. La Salle, mesmo tendo convivido com várias das heresias, inclusive o jansenismo, que negava a autoridade do Papa, continuou fiel defensor da doutrina da salvação, colocando esta como o principal fim das escolas cristãs.

A compreensão de ser humano com a qual La Salle concebe o seu aluno, implica na necessidade de transcender a visão aristocrática do docente. O papel do professor é revisto. Tanto aluno quanto professor estão no centro do processo educativo, enquanto seres humanos em crescimento, e são apresentados como igualmente importantes para que o processo pedagógico aconteça. Não se trata mais de um adulto superior que sabe e pode transmitir a um infante inferior que nada sabe. A relação antropológica é entre um docente adulto que se sabe capaz de aprender com a criança o modo mais adequado de ensiná-la. Parece que La Salle pedagogiza o amor preferencial de Cristo pelos pequeninos, especialmente, as crianças (Mateus 25:45).

Apesar disso, La Salle utiliza expressões próprias do seu tempo, como a ideia de que “ao nascerem, as crianças são qual massa de carne e que o espírito só com o tempo nelas se desprende da matéria, e só aos poucos se sutiliza” (LA SALLE, 2012c, p. 445 [MR 197,1,1]). Este pensamento, arraigado no século XVII, ao ser usado por La Salle não é contraditório com a sua forma de conceber a educação; embora sejam palavras um tanto quanto duras, elas demonstram um ponto de partida: a criança como um campo aberto para a aprendizagem. Ao afirmar que o espírito só aos poucos se sutiliza, La Salle, mesmo utilizando um conceito herdado do pensamento medieval, deixa entrever o papel da escola e a abertura do espírito dos alunos à aprendizagem.

3.2.2.2 O professor

Nos séculos XVI e XVII a profissão do professor, especialmente aqueles que eram independentes, ou seja, não ligados às escolas paroquiais, monacais ou diocesanas, não era suficientemente valorizada. De acordo com Hengemüle, era possível encontrar diferentes tipos de escola – e, conseqüentemente, de professor - de acordo com a condição econômica das pessoas:

Os filhos de famílias em boas condições econômicas dispunham de variadas formas para receber educação 'conforme sua condição'. Com frequência, sua aprendizagem iniciava com a presença de preceptor na própria casa. Podiam frequentar também locais de ensino pago, como as 'pequenas escolas' ou as escolas dos mestres-calígrafos. Para eles existiam, outrossim, especialmente a nível secundário, pensionatos como os dos jesuítas e oratorianos. As 'pequenas escolas' eram regidas por mestres particulares, mas controladas pelo bispo, através de uma espécie de secretário diocesano de educação, chamado 'chantre' [...]. As escolas dos mestres-calígrafos também eram casas de ensino pago. Nelas ministrava-se instrução primária avançada [...]. (HENGEMÜLE, 2007, p. 51).

Segundo o autor, para os pobres não havia muita perspectiva de escola. No interior, estas eram ausentes; começavam a surgir as escolas paroquiais, gratuitas, mas isso ainda era incipiente. Havia, ainda, as "escolas de caridade", destinadas aos pobres, mas eram exclusivas para eles, o que gerava uma espécie de *apartheid*. Apesar de a história da educação moderna valorizar a concepção pedagógica de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), sua proposta educativa limitava-se à educação natural da criança realizada individualmente por um preceptor remunerado pela família aristocrática ou burguesa e, diferentemente de La Salle, não concebe uma escola para

a docência coletiva e socialmente capaz de oferecer educação elementar de forma massiva para todas as crianças e adolescentes.

Os professores não tinham motivação suficiente para desenvolver a sua missão de maneira aceitável na opinião de La Salle. Essa foi uma de suas preocupações: restaurar a dignidade à pessoa do mestre (MUÑOZ, 2013, p. 93).²⁶ No *Guia das Escolas Cristãs* fica claro que a escola deve ser organizada de maneira a satisfazer alunos e professores, igualmente (LA SALLE, 2012a, p. 235 [GE 19,0,0-1]). Isso no que se refere à estrutura física. Da mesma maneira, em especial nas *Meditações*, a missão do professor passou a ser tratada como uma vocação enviada por Deus:

Deus vos chamou ao vosso ministério para promover a sua glória e infundir nos alunos o espírito de sabedoria e de luz, a fim de conhecê-lo e iluminar-lhes os olhos do coração. Por isso, lhes prestareis contas se instruístes bem os que estiveram sob vossa direção. (LA SALLE, 2012 b, p. 474 [MR 206,1,1]).

Em outra passagem, diz La Salle: "Vós sois os embaixadores e ministros de Jesus Cristo no emprego que exerceis. Por isso, deveis desempenhá-lo como representantes do próprio Jesus Cristo". (LA SALLE, 2012c, p. 441 [MR 195,2,1]). Essa lógica vai ao encontro do pensamento tridentino de que tudo deve ser direcionado para a salvação das pessoas. Por outro lado, oferecia toda uma nova perspectiva à tarefa do professor: não mais alguém que está oferecendo seus serviços em troca de dinheiro, mas alguém que o faz gratuitamente e a mando de Deus. Dubet (2011, p. 294), falando na perspectiva da educação republicana, diz que colocar a profissão do professor como vocação lhe dá mais legitimidade e autoridade. "A autoridade necessária a todo trabalho educativo se baseia num princípio superior, não negociável, muito mais do que na tradição e na eficácia do trabalho realizado". O autor diz ainda que

A vocação participa do próprio mecanismo de socialização, como colocaram em evidência pensadores tão diferentes como Durkheim, Freud ou Parsons ao enfatizar o papel dos mecanismos de identificação. Ao identificar-se com a pessoa do mestre, mediador entre si mesmo e os princípios universais, o aluno identifica-se com o que o mestre encarna. Em outras palavras, amando o mestre, a criança ama o que o mestre ama de maneira mais ou menos

²⁶ Diego Antonio Muñoz León, fsc, Irmão lassalista venezuelano. Atualmente é Secretário-Coordenador do Servicio de Investigación y Recursos Lasalianos. É editor da Revista Digital de Investigación Lasaliana (http://revista_roma.delasalle.edu.mx/) e encarregado do Museu La Salle na Casa Generalizia em Roma. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5188292545825558>.

exemplar. Como o mestre é sagrado e o amor ao mestre é proibido, cria-se um mecanismo de sublimação, graças ao qual a criança cresce em direção ao universal, em direção a uma lei mais abrangente que as regras particulares da vida social. (DUBET, 2011, p. 294-295).

Pode-se considerar como genial essa compreensão de La Salle que uniu o pensamento do Concílio de Trento (o que era uma necessidade para a Igreja) à valorização do professor (o que era uma necessidade para a escola e para a incipiente racionalidade da pedagogia). Ao mesmo tempo em que La Salle legitima a profissão docente concebendo-a como chamado e ministério divino, introduz uma inovação eclesial ao exigir que os docentes do Instituto permanecessem na condição de leigos: “Não poderão ser sacerdotes nem aspirar ao estado eclesial, nem mesmo cantar, revestir sobrepeliz ou exercer função alguma na igreja, exceto ajudar Missa rezada” (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,2]). A concepção antropológica de La Salle sobre o professor implicou também em uma inusitada secularização do ministério educativo.

3.2.3 Estratégias Pedagógicas

As estratégias pedagógicas são um elemento fundamental na pedagogia moderna. O século XVII é considerado o século do método; era também a época do realismo pedagógico, que tinha, como característica, entre outras, a preparação para a vida:

O Realismo, em vez de formação estética e literária, quer o preparo para a vida. Em vez do cultivo da memória e da imitação, advoga o desenvolvimento do espírito inquiridor e da capacidade de julgar. Em vez do recurso aos livros antigos, à tradição, à autoridade, pede a produção da ciência a partir da natureza e da razão. Em vez do domínio das habilidades verbais, defende o aprendizado das ciências reais (res = coisa), dos fenômenos da natureza, das realidades sociais e das línguas vernáculas. Em vez do verbalismo dos mestres humanistas, taxado, mesmo, por alguns, de pedantismo verbal, da dedução silogística e da rotina do ensino, exige a experimentação, a indução e a didática, ciência nova, entendida como a investigação dos métodos mais eficazes na prática dirigida ao ensino. (HENGEMÜLE, 2007, p. 184).

Comenius destaca-se dentre os principais pedagogos realistas. Outra figura importante é Francke²⁷, discípulo de Comenius, que desenvolveu um Seminário para mestres. Ratke²⁸ defendia, ainda no começo do século XVII, o ensino na língua vernácula ao invés do latim, que era a língua oficial da escola.

Em todos estes autores é possível encontrar elementos comuns, mas talvez o central em todos eles, seja o desejo de mudar uma realidade escolar que estava em processo de desenvolvimento. Se os humanistas deram o impulso para que houvesse um processo de humanização na educação, pouco se preocuparam com a prática, ou seja, em como fazer com que seu modelo educacional fosse praticável. Já os realistas tiveram justamente essa preocupação.

Apesar do pensamento corrente, de maneira especial na classe política, de que a educação para o povo não era necessária, no século XVII houve um processo de democratização do acesso à educação. Se no século XVI os colégios existiam para atender a uma elite econômica, no século XVII algumas congregações religiosas dedicaram-se a criar escolas para as pessoas menos privilegiadas. Luís XIV, através de decreto de 13 de dezembro de 1698, proibiu o trabalho para crianças com menos de 14 anos para que pudessem frequentar à escola (HENGEMÜLE, 2007, p. 18).

Os modelos de escola reinantes nesse período na França eram, em geral, religiosos. Existiam, entre outros, os jesuítas, os oratorianos, os jansenistas, os protestantes e também diversas congregações religiosas femininas. Estas últimas realizavam a educação das meninas, o que ainda era um processo raro: não se reconhecia oficialmente a necessidade de as mulheres serem instruídas, ainda que alguns autores como Vives, Erasmo e Rabelais a defendam como uma maneira de educá-las para serem boas esposas e mães, mas sem preocupação com a ciência, já que nesse quesito elas eram consideradas incapazes de rivalizar com os homens (GAUTHIER, 2014).

Segundo Justo²⁹ (2003, p. 211), o "ensino era considerado dever do ministério sacerdotal onde faltassem mestres; os leigos idôneos e zelosos eram muito raros".

²⁷ August Hermann Francke (1663-1727), pastor luterano, professor da Universidade de Halle, foi um dos fundadores do movimento religioso conhecido como pietismo que valorizava a espiritualidade pessoal.

²⁸ Wolfgang Ratke (1571-1635), luterano, reformador educacional alemão.

²⁹ Henrique Justo, fsc, Irmão lassalista brasileiro, psicólogo, pesquisador, Doutor em Educação, atua na Província La Salle Brasil-Chile. Seu nome civil é José Arvedo Flach. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4980331977091599>. A Revista "Psicologia: ciência e profissão" editada pelo

Ou seja, faltavam professores especializados para educar e que fossem mestres nas práticas pedagógicas. Mesmo os sacerdotes que ensinavam, o faziam a partir da formação recebida, que não era voltada para o ser professor, mas para o ser sacerdote, e nessa aprendizagem não se incluía a formação educativa das crianças; no máximo, aprendia-se a dar catequese. Era um modelo arcaico de escola que já não se encaixava na nova visão de mundo, que pensava através do método.

Consideradas dentro do contexto da estética, as estratégias pedagógicas podem ser vistas como os elementos facilitadores para que a experiência estética aconteça. Elas despertam para as sensações e ajudam a compreendê-las.

Para compreender os processos pedagógicos de La Salle à luz da estética, eles serão separados em categorias distintas. Essas distinções tem uma finalidade didática para facilitar sua apresentação. Na verdade, o conjunto destas categorias conformam uma estética decorrente de sua compreensão particular de salvação das crianças realizada por Cristo na Escola Cristã. A centralidade na ação salvífica demarca a estética escolar e parece sintetizar-se no espírito que os congregava como católicos e educadores profissionais:

Com o fim de se compenetrarem desse espírito, os Irmãos da Sociedade se esforçarão para promover, por meio da oração, das instruções, da vigilância e boa conduta na escola, a salvação dos meninos que lhes são confiados, educando-os na piedade e no verdadeiro espírito cristão, isto é, segundo as normas e princípios do Evangelho. (LA SALLE, 2012i, p. 20 [RC 2,10]).

As estratégias pedagógicas não têm puramente um caráter educativo nem tampouco estético; elas aliam essas duas dimensões com a terceira: a sacralização do espaço escolar, que será discutida como uma das estratégias, mas que na verdade era mais do que isso: era uma forma de conciliar o modelo espiritual reinante na França à época com o mundo da escola, à luz do que pedia o Concílio de Trento. La Salle realiza essa fusão, através de uma peculiar ligação dialética entre o mundo secular e o espiritual.

Conselho Federal de Psicologia, publica em cada número uma biografia homenageando um intelectual reconhecido da Psicologia brasileira. O número 3 de 1999 apresenta o Irmão Justo como um dos “profissionais pioneiros na construção da Psicologia no país” (<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v19n3/10.pdf>).

3.2.3.1 O silêncio

Na pedagogia, o silêncio é considerado origem da ordem. Embora nem sempre este seja recomendado, especialmente em correntes pedagógicas contemporâneas, enquanto processo pedagógico ele é encarado, na pedagogia tradicional, como elemento fundamental da aprendizagem.

Em museus ou exposições de arte, o silêncio é um componente estético que ajuda os demais sentidos a captarem com profundidade o sentido do que se está vendo, ao passo que o ruído funciona como um estimulador do caos e dispersador dos sentidos.

No pensamento pedagógico de La Salle, o silêncio é, junto com a ordem, um dos principais responsáveis pelo sucesso da educação: “Sendo o silêncio um dos principais meios para se estabelecer e manter a ordem na escola”. (LA SALLE, 2012i, p. 32 [RC 9,10]). O principal objetivo do silêncio, além de manter a ordem, é potencializar a aprendizagem: a mente não fica dispersa com outros estímulos que não sejam aqueles que estão sendo aprendidos no momento: “[...] todos observarão silêncio tão rigoroso e exato, que não se ouça o menor rumor, nem mesmo de passos; de forma que não se possa distinguir os que entram, nem perceber os que estudam” (id., 2012a, p. 22 [GE 1,1,10]). Além disso, deve ser observado por todos: alunos e principalmente pelos professores: Os Irmãos “velarão [...] para, na escola, só falarem muito raramente, quando for absolutamente necessário e não houver a possibilidade de se exprimirem por sinais” (id., 2012i, p. 32 [RC 9,11]). São regras que não podem passar despercebidas e que possuem um efeito especial na aprendizagem dos alunos.

O silêncio, além de servir como potencializador da aprendizagem, coloca alunos e mestres por inteiro na aula. Ele tem o poder de sublimar o momento ou até mesmo de sacralizá-lo. A presença de Deus, a ser recordada em todas as aulas, exige respeito e silêncio: “Na última batida [...], um aluno tocará a sineta e, no primeiro toque, todos os alunos se colocarão de joelhos, com braços cruzados, em postura e exterior muito recolhidos”. (id., 2012a, p. 25 [GE 1,2,9]). É a postura orante que antecede as aulas na descrição do *Guia das Escolas Cristãs*.

O silêncio é aguçador dos sentidos. Na pedagogia de La Salle, ele faz parte da liturgia da aula. Aliás, o rito da aula em si, descrito em La Salle (id., p. 21 [GE 1]), é um processo estético que visa desenvolver no aluno um sentido para estar ali. A

descrição extremamente detalhada faz o leitor “entrar na própria escola” (MANACORDA, 2010, p. 278) e perceber o quanto de sensibilidade existe no ritual descrito e nos equipamentos previstos para serem instalados pelos Irmãos para usufruto das crianças e dos mestres.

O silêncio, mais do que uma norma, pode ser considerado um ritual. Nos escritos de La Salle, ele aparece como norma em diversas situações: na escola, na comunidade dos Irmãos, na igreja. Mas na escola, especificamente, ele recebe mais ar de ritual, ou seja, não tem um fim em si mesmo. A experiência do silêncio confunde-se com a experiência de estar na escola e na sala de aula e com o processo de aprendizagem.

Se o silêncio é o principal elemento para manter a ordem, como dito acima, e tem uma função instrumental, por sua natureza, funciona como uma experiência que potencializa os sentidos, por um lado, e, por outro, aprofunda as relações na escola. Ele faz com que aluno e professor sejam percebidos na sala de aula, diferentemente de quando há ruído, que funciona como um hiato na comunicação e na percepção. O silêncio deve ser mantido, inclusive, pelo Irmão Diretor. Este elemento do processo pedagógico carrega em si um profundo senso estético, que permite ao sujeito – aluno e professor – fazer da aula um ambiente gerador de sentido.

3.2.3.2 A ordem

Há uma estreita relação da ordem com o belo, como pode haver uma relação deste com a desordem. O que faz com que ambas – a ordem e a desordem – sejam categorias estéticas é a relação que se estabelece com elas. Na arte contemporânea, é comum que a desordem – o caos – prevaleça. Da mesma forma que o silêncio, o que vai definir a ordem ou o caos como categorias estéticas é a relação que se cria entre o público (o sujeito da experiência) e a arte.

Os elementos da pedagogia lassalista estão interligados. No pensamento de La Salle, há ordem porque há silêncio (LA SALLE, 2012a, p. 131 [GE 11,3,1]). Há ordem para que o processo pedagógico funcione. Como o silêncio aguça os sentidos, a ordem desperta sensações. Por isso a importância de “manter nela boa ordem” (id., p. 25 [GE 1,2,7]).

O motivo presente na pedagogia de La Salle para que haja ordem nas escolas é também a facilitação do trabalho do mestre. No século XVII começa a ser adotado

o método simultâneo nas escolas; até então vigorava o método individual, e nas escolas que este era adotado, em geral não havia silêncio nem ordem, apenas um processo de ensino em que o professor trabalhava com uma criança de cada vez. O advento do método simultâneo exigia ordem e silêncio, pois o professor precisaria ensinar a todos ao mesmo tempo. Esses dois fatores tinham como função aproveitar melhor o tempo de aula e impulsionar a aprendizagem, podendo o professor acompanhar melhor cada aluno.

A ordem se contrapõe ao caos. Se na origem do Universo está o caos, o mundo moderno exige a ordem para funcionar. Não há método sem ordem, como não há ordem sem silêncio. São elementos que se complementam. Na relação estética, a ordem funciona como um elemento agregador. A ordem e a simetria presentes na sala de aula têm, também, ainda que não explícito nos escritos de La Salle, a função de estabelecer o belo na escola.

No *Guia das Escolas Cristãs*, ela se manifesta através da organização minuciosa da entrada na escola, tanto do professor quanto dos alunos; na organização da sala de aula; na organização dos conteúdos e técnicas trabalhados nas aulas; na maneira de fazer as orações; nos registros detalhados feitos pela escola sobre cada um dos alunos; nas recompensas e punições; na exigência da perfeição; nos próprios processos pedagógicos, descritos a miúdo no *Guia*.

Na pedagogia do século XVII, com um forte senso religioso, o acaso e a desordem são considerados fontes de pecado (GAUTHIER, 2014, p. 124). A ordem tem a função de “submeter os corpos e as almas aos bons costumes, fazendo de cada criança um indivíduo civilizado, instruído e cristão” (id. Ibid.).

Se a ordem, como o silêncio, tem essa função prática, é inegável sua função estética. A escola era organizada de forma que o aluno não pensasse em se ausentar dela e ali permanecesse, sentindo-se bem. A ordem, além de elevar o espaço da sala de aula a uma dimensão espiritual (ordem em oposição ao caos), ainda pode desenvolver essa função estética do sentir-se bem.

3.2.3.3 O cuidado (zelo)

O pensamento pedagógico lassalista coloca o zelo, ao lado dos outros elementos, como um dos que dão sustentação ao discurso e às práticas pedagógicas.

Ao lado da fé, o zelo traduz-se como a preocupação com a missão educativa, mas também aparece como a atenção necessária dos docentes em relação aos alunos.

Um dos objetivos da educação para La Salle era afastar os alunos do mal e levá-los a fazer o bem. Este objetivo assim se expressa na ótica do cuidado: “Se tendes para com eles a firmeza de pai para tirá-los e afastá-los do mal, 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 [MF 101,3,2]). A identificação de firmeza com paternidade e ternura com a maternidade é uma construção ideológica do séc. XVII no qual se inicia o processo de formação da família nuclear moderna. Em termos religiosos, a própria Sagrada Família não segue esse padrão. Há passagens nos evangelhos que La Salle bem conhecia, revelando mais medo que firmeza em São José (Mateus 1,18-24), mais dureza que ternura no Magnificat³⁰, a canção da Virgem Maria.

A associação da educação com a dosagem correta de ternura e firmeza remete à dimensão estética do equilíbrio entre razão e sensibilidade, explicitada por Schiller (2002). A referência mais direta que aparece no *Guia das Escolas Cristãs* é o capítulo destinado às punições (LA SALLE, 2012a, p. 155 [GE 15]). Este capítulo é precedido por outro (id., p. 152 [GE 14]) que especifica as recompensas, que funcionam como estímulo, outra das características da pedagogia de La Salle. As punições (ou “correções”) são consideradas uma forma de manter a ordem nas escolas e funcionam como uma estratégia pedagógica. A tônica, porém, dessas correções, é mais a ternura que a firmeza: “A experiência fundada na doutrina permanente dos santos e os exemplos que nos deram provam suficientemente que, para fazer progredir aqueles que se dirige, é preciso atuar com eles ao mesmo tempo de maneira branda e enérgica” (id., p. 155 [GE 15,0,3]). Enquanto isso, a punição deve ser “menos severa do que demasiado rigorosa” (id., p. 165 [GE 15,3,6]) e sempre ter função educativa.

Se a prática da punição ou correção pode passar um sentido de crueldade, La Salle a transforma em caridade: a própria criança deve aceitar voluntariamente a correção (id., p. 165 [GE 15,3,10]), sendo esta uma condição obrigatória para que seja aplicada. De maneira geral, embora as punições estejam descritas com detalhes no *Guia*, La Salle as desaconselha e mesmo cria dificuldades para que elas sejam

³⁰ Por exemplo: “Derrubou do trono os poderosos e exaltou os humildes. Saciou de bens os indigentes e despediu de mãos vazias os ricos”. (Lucas 1, 46-55).

aplicadas (id., p. 164 [GE 15,3]). Toda a punição tem um sentido de cuidado com o aluno, desde evitar que ele seja machucado fisicamente (id., p. 160 [GE 15,1,11]) ou psicologicamente (id., p. 167 [GE 15,4,8]). A correção nunca podia ser aplicada por um professor inexperiente (id., p. 169 [GE 15,5,3]), pois este não saberia como aplicá-la corretamente.

As punições (correções) são contrabalançadas no *Guia das Escolas Cristãs* pelas recompensas. O uso de recompensas como estímulo é recorrente no *Guia*. Estas vão desde a ocupação de alguma função para estimular aqueles que repetem de lição (id., p. 41 [GE 3,1,31]) até o uso de pequenos brindes para os que melhor responderem à aprendizagem (id., p. 152 [GE 14]), com o fim de premiá-los e estimular os demais. Elas eram “de três diferentes níveis: 1. livros; 2. estampas de pergaminho fino, figuras de gesso, como virgens, agnus e outras pequenas peças feitas à mão; 3. estampas de papel e sentenças em maiúsculas” (id., p. 152 [GE 14,1,4]). Esta dimensão do zelo manifesta um senso estético acurado.

A ideia de zelo remete diretamente para o cuidado enquanto dimensão ética da educação. Não é um paternalismo, mas a uma atenção à pessoa toda, atenção que passa, inclusive, pela estética da escola. Nela, o cuidado assume uma dimensão muito maior do que a preocupação com o bem-estar do educando. Ele está diretamente ligado à maneira como o educador vê o educando e deixa-se ver por este.

Para La Salle, a dimensão do cuidado se traduz, em primeiro lugar, em uma escola que funcione bem. Este bom funcionamento, além da obsessão pela ordem que aparece nos escritos, traduz-se no emprego da palavra “bem”. Nada menos do que 206 vezes esta palavra é empregada no *Guia das Escolas Cristãs*, na sua maioria significando fazer bem alguma coisa. Quando se refere ao fazer, La Salle costuma acrescentar o qualificativo “bem”: ensinar a bem talhar a pena; aprender a ler bem; aprender a fazer bem todas as coisas.

Embora com isso refira-se ao processo de aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo direciona para o olhar de atenção do professor para com esse aluno. É um olhar que exige atenção a cada indivíduo que está presente na sala de aula:

O ato de temperar a pena tinha as características de uma cerimônia de um ritual litúrgico. [...]. Atingida a terceira ordem, o aluno apontará sozinho suas penas e aquele rito, pelo menos para ele, acabará. (Lembre-se de que, entre outros ofícios, Garzoni já ilustrara muito minuciosamente o de apontador de penas: era um ofício sério e complexo, o antepassado artesanal do moderno

fabricante das máquinas de escrever, de telex e, se quisermos, da telemática. (MANACORDA, 2010, p. 281-282).

O ritual litúrgico de preparação das penas de ganso descrito por Manacorda é o seguinte:

Com esse objetivo, os alunos que tiverem necessidade de fazer aparar suas penas, terão o cuidado de colocá-las diante deles, para que o mestre, ao vir corrigir-lhes a escrita, possa vê-las. Manter-se-ão descobertos até que o mestre as devolva e, ao recebê-las, lhe beijarão a mão e lhe farão uma inclinação. Não deixarão de escrever enquanto o mestre lhes talhar as penas (LA SALLE, 2012a, p. 76 [GE 4,9,2]).

Ao descrever uma escola que deve ir bem, La Salle aponta alguns aspectos que são importantes num processo de gestão escolar. Primeiro, alerta para que o diretor fique atento à excelência do serviço educativo. Segundo, ao sucesso no serviço prestado à sociedade e ao papel social que a escola oferece. Terceiro, para que escola esteja cheia de alunos, e, por fim, que os alunos e os pais estejam satisfeitos.

O cuidado também se reflete na atenção para que nenhum aluno avançasse de turma sem haver aprendido com perfeição a lição: “Cuidarão muito particularmente de não apresentar ao Inspetor, para ser promovido, nenhum aluno que não esteja bem capacitado” (LA SALLE, 2012a, p. 40 [GE 3,1,26]); na atenção destinada à postura corporal: “Para fazer o aluno manter boa postura do corpo, o próprio mestre o colocará na posição” (id., p. 73 [GE 4,6,3]); na flexibilização dos horários para aqueles que precisam trabalhar para ajudar a família (id., p. 190 [GE 16,1]); na hora de aplicar os castigos para que não sejam cruéis ou machuquem física ou psicologicamente (id., p. 164 [GE 15,3]).

Outra manifestação do cuidado aparece no ritual litúrgico do desjejum e da merenda na escola. O *Guia* o descreve com detalhes, sendo o desjejum a primeira atividade escolar do dia (id., p. 26 [GE 2]), logo depois da oração e da adoração a Deus presente na sala de aula. Este ritual acontecia de tal forma que a merenda não era apenas um momento para a alimentação, mesmo que muitos não tivessem o que comer em casa (id., p. 26 [GE 2,1,1]); ele é, mais do que isso, um momento educativo (id., p. 27 [GE 2,1,7]). Além de aprender as boas maneiras à mesa, aprendia-se a partilhar: quem não tinha comida em casa não era obrigado a levar; e quem levava era chamado a compartilhar com os que não tinham (id., p. 35 [GE 2,3,4]). Repartia-se o pão (id., p. 27 GE 2,1,9) e o mestre não deveria permitir “a carne e, se alguém a trouxer, fará com que seja dada aos pobres que ele sabe que não a comem em sua

casa” (id., p. 26 [GE 2,1,2]). Ou seja, a escola não era um lugar de ostentação e, caso algum mais rico ostentasse, era privado em favorecimento dos pobres que não podiam ter, já que a carne era um artigo raro e caro.

Aprendia-se com a merenda a repartir e as noções de igualdade, um dos princípios da escola lassalista: dentro da sala de aula todos eram iguais, de maneira que não se soubesse quem era rico ou quem era pobre, ainda que os ricos pudessem ter mais. Ricos e pobres passavam pela mesma experiência na escola, o que significa que não deve haver qualquer tipo de privilégio ou diferenciação na educação.

3.2.3.4 A gratuidade

A gratuidade é um elemento pedagógico importante e parte da estética lassalista. Conforme já mencionado, o público alvo, ou seja, os destinatários da educação lassalista eram os filhos dos artesãos e dos pobres, compreendidos estes últimos como aqueles provenientes de famílias que recebiam benefícios sociais, mas não eram crianças abandonadas.

É compreensível que, dentro destas duas categorias, houvessem pessoas de distintas condições financeiras. Para todos, porém, a escola era gratuita³¹: “O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma Sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente” (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,1]). De acordo com a situação, era solicitado que adquirissem os materiais necessários para a aula: “Se exigirá dos pais e do aluno que tenha todos os livros necessários” (id., 2012a, p. 253 [GE 22,3,1]).

Na gratuidade sobressaem dois elementos: a proibição relativa aos Irmãos de receberem qualquer valor financeiro ou presente dos alunos ou de seus familiares (id., 2012i, p. 28 [RC 7,11]) e o fato de serem aceitos, na mesma sala de aula, alunos de diferentes condições econômicas sem que isso interferisse no processo formativo; além disso, os alunos eram ensinados a partilhar de maneira desinteressada aquilo que tinham com os que tinham menos ou nada tinham (id., 2012a, p. 34 [GE 2,3]).

O principal elemento da gratuidade referia-se aos Irmãos professores: sua atividade era cem por cento gratuita, não podendo esperar nada em troca, nem

³¹ Corbellini (2006, p. 27) menciona uma crítica feita na época às escolas dos Irmãos. Esta crítica dos mestres calígrafos alegava que os Irmãos promoveriam uma falsa gratuidade, pois estariam cobrando pelos livros, um preço às vezes maior que o preço de mercado.

mesmo o afeto dos alunos (id., 2012i, p. 28 [RC 7,13]). Devem, contudo, manifestar afeição por todos para que eles gostem da escola e se sintam bem nela (id, p. 28 [RC 7,14]).

3.2.3.5 O afeto

Este tema será desenvolvido no próximo capítulo; o afeto aqui pode ser apresentado como uma estratégia pedagógica. Para compreender o porquê da eleição desta estratégia, recordamos o fato já mencionado de que, à época, vinha-se de um período em que o afeto pelas crianças não era considerado importante (ARIÈS, 2015). A evolução do pensamento acerca da infância trouxe à tona, na escola moderna, a necessidade de tratar as crianças de maneira diferente do que era tradicional até então.

Considera-se o afeto como estratégia pedagógica porque este, além de fazer com que as crianças se sentissem bem na escola, tinha o efeito de potencializar a aprendizagem pois, pelo esforço dos mestres “por se tornarem muito atraentes, de exterior afável, digno e acolhedor, sem, contudo, assumir ar de vulgaridade nem de familiaridade” (LA SALLE, 2012a, p. 195 [GE 16,2,16]), havia uma maior frequência à escola. O objetivo era ganhar “todos a Jesus Cristo” (id. *ibid.*). O afeto também tinha o papel de suprir as dificuldades dos pais na educação dos filhos: “É preciso atrair esse tipo de crianças, fazê-los vir à escola, e conquistá-los por todos os meios possíveis” (id, p. 197 [GE 16,2,20]), porque, em geral, nas famílias dos pobres “o que as crianças desejam, os pais e as mães também querem” (id. *ibid.*).

Nas *Regras Comuns*, aparece de maneira direta a necessidade de manifestar afeto a todos: “Amarão ternamente a todos os seus alunos” (id., 2012i, p. 29 [RC 7,13]); “Sempre os chamarão pelo nome” (id, p. 30 [RC 8,4]); “Cuidarão também muitíssimo de nunca tocar aluno algum, nem de golpeá-lo [...], bem como de não repelir os alunos nem empurrá-los” (id, p. 30 [RC 8,5]).

O afeto, que está intimamente relacionado com o cuidado, exerce a função pedagógica de aproximar o aluno da escola e dos mestres, de maneira que ele queira estar lá e, assim, tenha mais oportunidades para aprender.

3.2.3.6 Os ofícios

Enquanto estratégia pedagógica, os ofícios ocupam um espaço importante nos escritos de La Salle, apesar de nas escolas vigorar o silêncio, a ordem absoluta e a obediência em tudo, o processo de valorização da pessoa do aluno transformava-o em protagonista da própria educação. O *Guia* descreve essa participação dos alunos detalhadamente. São pelo menos 15 ofícios que se revezavam entre os alunos para exercerem as funções “que os mestres não podem ou não devem exercer pessoalmente” (LA SALLE, 2012a, p. 214 [GE 18,0,1]): recitadores de orações, esmoleres, porta-terços, sineiros, visitantes dos ausentes, vigilantes, distribuidores de folhas, são alguns exemplos.

Os motivos parecem óbvios. A distribuição destas funções permitia que o professor mantivesse o seu foco naquilo que é seu ofício: ensinar. Ao exercerem seus diversos ofícios, os alunos se envolvem pessoalmente no processo educativo. O resultado é o protagonismo maior de todos na escola e um complemento para aquilo que a pedagogia moderna mais prezava: a aprendizagem para a vida.

Apesar de o *Guia das Escolas Cristãs* descrever uma escola na qual reina a mais absoluta ordem e silêncio, a liturgia da aula permite que haja movimento; não só o permite como também o exige. E é esse movimento que faz com que o aluno não seja mero expectador na aula ou simples recebedor ou depositário dos conteúdos, mas sujeito da própria aprendizagem. Ele transforma a estratégia pedagógica da distribuição dos ofícios em uma das mais importantes da escola, mais até do que o silêncio e a ordem, pois, a despeito da existência destes elementos, a dinâmica da aula exigia movimento.

O movimento decorrente da execução dos diversos ofícios é uma experiência escolar importante para o desenvolvimento do autocontrole nos alunos e da gestão da sala de aula para o professor. Apesar de todas as atividades necessárias no desempenho desses ofícios, é preciso manter a ordem e o silêncio, e este é um jogo estético que contribui para a aprendizagem.

Na primeira edição impressa do *Guia das Escolas Cristãs*, de 1720, alguns dos ofícios foram suprimidos (LAURAIRE³², 2014), o que demonstra a dinamicidade do

³² Léon Lauraire, fsc, é Irmão Lassalista francês, pesquisador da História do Instituto. É reconhecido como estudioso do *Guia das Escolas Cristãs*. Foi Diretor de Estudos Lassalistas do Instituto, na Casa Generalizia de Roma entre 1991 e 1993.

Guia e da pedagogia de La Salle. Segundo Lauraire, eles foram suprimidos provavelmente porque, nos primeiros anos de experimentação do material, se percebeu que haviam perdido a sua importância inicial. Apesar disso, nos processos pedagógicos das escolas dos Irmãos, o protagonismo do aluno em relação à própria educação sempre esteve e continuou presente.

3.2.3.7 A formação de professores

A formação de professores surge como uma demanda pedagógica da modernidade, a partir de iniciativas tímidas, como o já mencionado seminário de mestres de Ratke. A preparação dos professores atende à necessidade moderna de desenvolver modelos pedagógicos mais abrangentes e eficazes – entre eles o ensino simultâneo – que não podiam mais ser conduzidos de acordo com a boa vontade de cada um, mas precisava de método.

Apesar de iniciativas anteriores, La Salle é colocado como precursor da formação em massa de professores e seu seminário de mestres é reconhecido como a primeira escola normal (CHARTIER, 1998, p. 6; SAVIANI, 2005a, p. 12).

Sobre o Seminário de Mestres há poucos registros históricos; muitos documentos do Instituto se perderam durante a Revolução Francesa, quando as escolas foram tomadas e os Irmãos não tiveram tempo de recolher documentos e outros materiais. Na *Memória sobre o Hábito* (MH), há algumas informações:

Cuida-se também da formação de mestres-escola para a área rural, numa casa separada da Comunidade, e que se chama seminário. [...] São, ali, instruídos para cantar, ler e escrever perfeitamente. Sua hospedagem, alimentação e lavagem de roupa são gratuitos. São depois empregados em algum povoado ou aldeia, desempenhando o ofício de clérigos³³. (LA SALLE, 2012h, p. 16 [MH 4;6]).

O *Guia das Escolas Cristãs* traz mais detalhes sobre a preparação dos professores para atuação nas próprias escolas de La Salle à época. Estes não podiam ser despreparados, e, quando ainda estavam em formação deviam aprender com os mais experientes. Por isso, o professor novo não era deixado sozinho na sala de aula,

³³ De acordo com nota de rodapé da tradução brasileira de *Memória sobre o hábito*, no século XVI, clérigo “significava várias coisas: aquele que, pela tonsura, se engajou no estado eclesiástico; auxiliar de sacerdote para diversas funções: ajudar na missa, cantar nela, levar as velas...; além de pessoa instruída, mestre”. (LA SALLE, 2012h, p. 16). Aqui o autor parece estar se referindo ao último caso.

“não lhe confiando inteiramente a regência dela antes de estar perfeitamente formado por Diretor de grande experiência nas escolas” (id., 2012a, p. 195 [GE 16,2,12]).

Além disso, o formador dos professores devia estar atento a duas coisas: “1. Eliminar nos novos mestres o que eles têm e que não devem ter; 2. Fazer-lhes adquirir o que lhes falta e que lhes é muito necessário ter” (id., p. 291 [GE 25,1,1]). O texto segue apresentando uma lista do que se devia eliminar ou fazê-los adquirir. Não há registro sobre aprendizagem teórica sobre a educação, até porque muito pouco havia à época. A aprendizagem era essencialmente prática e comportamental.

A formação dos professores era condição fundamental para que as demais estratégias pedagógicas funcionassem ou fossem colocadas em prática. Praticamente todo o pensamento pedagógico presente nos escritos de La Salle é comportamental, e os professores eram os mediadores nesse processo, precisando servir sempre de exemplo (id., p. 96 [GE 7,4,1]); para tanto, deveriam estar preparados para desenvolver de maneira adequada a missão.

Os professores também eram capacitados para trabalhar os diferentes conteúdos escolares: para que pudessem ensinar a todos sobre tudo, sem parecer ou ser ignorantes, os professores deviam conhecer perfeitamente o conteúdo do que ensinavam (id., p. 54 [GE 3,6,7]). “É preciso instruir-vos a fundo nas verdades, pelo estudo, porque vossa ignorância seria culposa, porque causaria a ignorância naqueles que vos são confiados” (id., 2012e, p. 326 [MF 153,1,2]).

Seguindo esse princípio, percebe-se que a atuação do professor como primeiro exemplo para seus alunos é um ato consciente e intencional, ou seja, com todos os movimentos ou ações devidamente planejadas para que tivessem o efeito desejado. A aula torna-se um ritual estético.

O ensino da escrita, bem como o processo de apontar a pena, não era de caráter puramente técnico, embora envolvesse muitos recursos como ilustrado na Figura 1. Seguia, como bem afirmado por Manacorda (2010), um ritual litúrgico. Esse ritual, mais que técnico, é estético. La Salle apresenta nada menos que catorze coisas que devem ser aprendidas no processo de apontar as penas (LA SALLE, 2012a, p. 77 [GE 4,9,6]), entre elas: como tirar a penugem, como segurar a pena entre os dedos, como usar o canivete para encavá-la, que ângulo deixar para cada tipo de escrita.

Retomando o que afirma Manacorda (2010), era “o novo” que surgia. Um pensar a educação de forma estética que, de alguma forma, incomodava especialmente a corporação dos mestres calígrafos que, deixavam de ser detentores

de um segredo profissional que lhes garantia o privilégio real de monopolizar a escrituração pública em sua Corporação de Ofício medieval. De alguma forma, isso explica os ataques feitos por eles às escolas de La Salle – além do fato de estarem perdendo alunos de famílias ricas para as escolas cristãs.

3.2.4 O lugar da ética e da estética na pedagogia de La Salle

A pedagogia de La Salle assume a função de despertar para uma experiência estética. Assumir a aula como um ritual no qual o sublime se mistura com o humano é assumir nela a possibilidade de despertar para diversas sensações e transformá-las em conhecimento.

La Salle admite a possibilidade das sensações em relação à escola ao apresentar os diversos motivos pelos quais os alunos se ausentam dela (LA SALLE, 2012a, p. 190 [GE 16]). Ele lida com isso a partir de um juízo do gosto. Alguns procedimentos educativos, como as recompensas (id., p. 152 [GE 14]) e correções (id., p. 155 [GE 15]) também são pensados a partir dessa perspectiva.

O juízo estético, ainda que não expresso e, aparentemente, não consciente – pois ainda não havia sido tornado conhecido seu conceito – já era incipiente de forma intuitiva na pedagogia do século XVII, mormente na de La Salle, o que reforça a ideia anterior de que embora o conceito de estética tenha nascido na primeira metade do século XVII, ele não foi inventado ali, mas é fruto da observação de ideias e práticas anteriores.

Hermann (2005) trabalha a estética do ponto de vista da sua junção com a ética. Na pedagogia, esta é uma junção importante, assim descrita por Freire (2003a, p. 32): “Decência e boniteza de mãos dadas”. Hermann trabalha a estética de maneira filosófica a partir de “suas possibilidades de produzir representações sensíveis de moralidade” (HERMANN, 2005, p. 11).

Tendo presente que a moralidade ou, como chama Freire (2003a), a “decência” é dinâmica, ou seja, varia de acordo com o tempo e o espaço, a escola cumpre o papel de, ainda que de forma transversal, discutir a moralidade. De maneira geral, é a sociedade quem define o que é bonito e o que é decente.

Na prática pedagógica descrita por La Salle, os procedimentos pedagógicos, que já carregam em si uma finalidade claramente estética, têm também uma finalidade ética. O “ensinar-lhes a bem viver” (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,3]), princípio

pedagógico que resume com clareza o objetivo da escola de La Salle e a formação do sujeito por ele proposta, é portador de uma finalidade ética/estética muito forte. Além de ser uma aprendizagem para a vida, o ensinar a bem viver é a formação do sujeito moral, capaz de viver em sociedade de acordo com as suas normas. A escola assume a função de formar o sujeito civilizado. Conforme percebeu Manacorda (2010, p. 283) a análise das regras do *Guia* que distinguem entre o ensino da leitura e o da escrita demonstram “a coexistência de duas instruções diferentes: a aculturação religiosa moral e uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis. Esta é a grande novidade das ‘escolas cristãs’ (e, é claro, não somente dessas!)”.

Ainda sob o regime aristocrático, a estética das Escolas Cristãs antecipa as funções da escola moderna, de realizar a socialização e preparar de forma geral para o exercício das diversas profissões decorrentes da divisão social do trabalho inerente ao modo de produção capitalista da sociedade democrática que estava se constituindo por dentro da sociedade aristocrática. A escola cristã pode ser vista como uma experiência estético-didática ou mesmo ético-pedagógica pela qual o catolicismo inicia o trânsito, pleno de contradições, entre a estética moral do Regime da Cristandade e a moral da modernidade. A gestão da comunidade religiosa parece antecipar o modo da gestão burocrática da escola republicana que se funda no regramento escrito e no bom senso produzido pelo diálogo. O Irmão Diretor deve “dirigir interiormente os Irmãos sob sua direção [...] não para dirigir e governar como chefe” (LA SALLE, 2012k, p. 91 [RD 1,2]), executando apenas “o que estiver escrito”. Se necessário tomar uma iniciativa não prevista e inadiável “durante um quarto de hora e de joelhos, examinará diante de Deus se ela realmente o é. E se tal lhe parecer, consultará o Irmão ou os Irmãos [...] conselheiros” daquela comunidade (id., p. 91 [RD 1,4]).

A separação didática entre o aprendizado da leitura e o da escrita, com suas estéticas distintas, parece antecipar a separação politicamente difícil entre Estado e Igreja. De acordo com Hermann (2005, p. 17),

A modernização pedagógica, ao não mais encontrar seu significado no âmbito religioso, embora já impregnada por uma orientação moral voltada para a mais alta ideia de bem, depara-se com novas exigências de legitimidade. Essa exigência só foi possível de ser pensada quando a energia religiosa, que até então justificava o agir humano, se esvaneceu, abrindo espaço para uma reflexão secularizada.

Neste sentido, parece conveniente e necessário compreender a complexidade analítica acerca da suposta separação moderna simplista entre estado e igreja; educação pública e educação confessional; comportamento cívico e moral religiosa; liberdade de crença e a responsabilidade cidadã. Giumbelli afirma que no caso brasileiro

Mesmo a separação mais estrita – e às vezes sobretudo esta – institui domínios que se definem mutuamente. É nesse sentido que se deve afirmar que toda separação é uma relação. E o desafio consiste em descrever e compreender os modos específicos pelos quais a adoção de modelos separatistas institui relações – eventualmente, cooperativas – entre Estado e religiões. (2001, p. 68).

É natural essa relação na pedagogia do século XVII/XVIII e, conseqüentemente, na pedagogia de La Salle, por ser uma educação submissa à religião católica tridentina e a uma moral rígida, mas muito mais flexível que a moral do absolutismo aristocrático. A relação entre essa pedagogia e a estética/ética desse período só é possível ser feita *a posteriori*, quando já se consegue fazer uma leitura crítica.

3.2.5 O lugar da moral e da estética na religiosidade de La Salle

Se é verdade que a educação lassalista tem um profundo senso estético, também é verdade que nela a moral ocupa um espaço de destaque. Estes dois elementos se complementam e são interdependentes, ambos servindo à dimensão religiosa. As *Regras do Decoro e da Urbanidade Cristãos*, que têm uma carga moral muito forte, procuram justamente fazer essa ligação. Ela está presente também nos demais escritos de La Salle, e não apenas nas obras pedagógicas, dando vazão a uma característica do pensamento religioso da época.

No século XVII já existia uma associação entre o pensamento moral, o educacional e o religioso. A Igreja tem um papel preponderante no surgimento da escola, e isso contribuiu para que essa relação se estabelecesse por muito tempo. Gauthier (2014, p. 57 et seq.) demonstra como o cristianismo influenciou o surgimento da escola a partir da necessidade de alfabetização dos fiéis para que estes compreendessem o Evangelho e as pregações dos sacerdotes. Segundo este autor,

no começo a Igreja não teria criado escolas próprias, mas se associado às escolas laicas (pagãs) já existentes, numa tentativa de cristianizar o mundo não-cristão.

Na verdade, o próprio cristianismo desde a sua origem estava baseado, mais do que em rituais, num sistema de ideias (GAUTHIER, 2014, p. 59). Os seus fundadores – Jesus Cristo e os Apóstolos – tiveram contato com as culturas grega, romana e egípcia da época, bem como com a filosofia. Por isso, na sua matriz estão conhecimentos filosóficos e teológicos importantes, que precisam de instrução para serem compreendidos. Muito embora a Igreja tenha reservado, por muito tempo, ao Clero o direito de explicar as Escrituras, aos fiéis era necessário compreender para viver. Os Mosteiros foram grandes detentores desse saber, quer em grandes bibliotecas, quer através de escolas que preparavam o clero e difundiam a cultura.

As escolas cristãs surgiram já no século VI, segundo Gauthier (2014, p. 60), e significaram uma mudança importante: estas já não eram mais um lugar de aprendizagem de coisas profanas permeadas pelo ensinamento da moral cristã; passaram a ser locais onde se aprendia as Escrituras e, conjuntamente, as coisas profanas, ou seja, houve uma inversão no papel da escola. “Pode-se dizer, consideradas as iniciativas do clero secular e do clero regular, que mudaram os conteúdos, e que dos clássicos da tradição helenística-romana passou-se para os clássicos da tradição bíblico-evangélica” (MANACORDA, 2010, p. 153). Este autor fala sobre “um estudo da gramática como base para a compreensão das Sagradas Escrituras” (id., p. 154). Assim, aos poucos sacraliza-se aquilo que antes era profano.

O papel da Igreja na criação e difusão da escola foi também preponderante no surgimento das universidades medievais e da ciência do iluminismo. Os mosteiros, como detentores do saber e da cultura, foram os locais onde a ciência se desenvolveu, permeada pelos ensinamentos teológicos.

A estética religiosa unia de maneira magistral razão e sensibilidade. A Igreja não estava empenhada apenas em manter um ritual celebrativo, mas sim um ritual repleto de conteúdo, dando espaço para o desenvolvimento da ciência a partir dos próprios conteúdos religiosos. O pensamento de base da educação cristã medieval era a hipótese de encontrar a Deus nas instituições e nas ciências. Mostrava-se como uma atualização do pensamento de Platão, que dizia ser tal a capacidade humana de sublimação a ponto de encontrar nas ciências, o belo (GREUEL, 1994, p. 147).

A escola cristã medieval e, posteriormente, a moderna assumiu essa estética, que unia razão e ensinamento moral no mesmo campo, permeada de ensinamento

religioso. Esse modelo de escola chegou até o século XVII e foi assumido por La Salle. Os rituais da escola assemelhados a rituais litúrgicos, que serão descritos a seguir, são uma forma de sacralizar a ciência; ou melhor, de fazer um duplo movimento: a sacralização da ciência e a aprendizagem desta por meio do Sagrado.

Os ensinamentos da escola são repletos de ensinamentos morais e de máximas do Evangelho, bem como de rituais religiosos. Nos tópicos a seguir se buscará compreender como acontecia esse duplo movimento e qual o lugar ocupado por ele na escola. A compreensão desse movimento é muito importante para, conjuntamente, compreender a estética da escola de La Salle que traz essa carga religiosa: “Jesus, de condição pobre, propõe uma religião que dá esperança aos deserdados, aos pecadores, aos doentes e aos miseráveis” (GAUTHIER, 2014, p. 55).

3.2.5.1 Escola e igreja como instituições de socialização da infância no séc. XVII francês

Existiam poucos espaços destinados às crianças no alvorecer do século XVIII. Comenius (2016) destaca a atração das mesmas pelo mercado. Também encontram-se em Hengemüle (2007) e Fiévet (2001) relatos sobre a vivência das crianças pobres na rua, sem um lugar que lhes fosse destinado especificamente. No contexto social do século XVII, a rua simboliza o abandono, a falta de cuidado e atenção, já que as crianças ricas recebiam tudo de seus pais e das amas dentro de casa (ARIÈS, 2015, p. 42 et seq.). Em 1762, Rousseau escreverá o clássico da pedagogia moderna - *Emílio Ou da Educação* – ainda dentro do paradigma pedagógico do preceptor que educa uma criança no lar da família aristocrática.

Nada mais natural, então, nesse período de transição, do que ver a escola como o lugar de socialização da criança (DURKHEIM, 2013, p. 49 et seq.). La Salle, dentro do pensar religioso que lhe era peculiar, aliou a escola e a igreja como espaços de socialização. A igreja também era um lugar de acolhida da infância, como destacou Ariès (2015, prefácio, p. xv), acerca da pastoral do batismo reformada por Trento, além da educação das crianças para a catequese e para a missa, para onde iam especialmente levados pelos pais.

A associação feita por La Salle entre estes dois espaços sociais distintos fez com que ambos se tornassem simbólica e esteticamente um só. Tanto o espaço escolar tornou-se lugar sagrado – no qual era necessário curvar-se ante a presença

de Deus (LA SALLE, 2012a, p. 24 [GE 1,2,3]) – quanto a igreja transformou-se num espaço educativo: na escola treinava-se para a participação na missa (id., p. 28 [GE 2,2,4 et. seq.]) e a ida à missa servia como momento de aprendizagem e de colocar em prática os ensinamentos aprendidos na escola, tanto religiosos como comportamentais (id., p. 99 [GE 8]).

La Salle assume como pedagogia a moral cristã, voltada para o controle do comportamento. O comportamentalismo era centrado no dualismo bem x mal, muito explorada pelo fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. De maneira especial nas *Meditações* ela aparece inúmeras vezes, como na passagem: quando os perseguidores da fé “quiserem induzir vossos alunos a fazer o mal, firmai-os na prática do bem” (id., 2012e, p. 360 [MF 167,3,2]). A visão das crianças como seres propensos ao mal (id., p. 344 [MF 161,2,2]) reforça essa pedagogia comportamentalista. Essa era a compreensão de ser humano da época, reafirmada pelo Concílio de Trento. Este reforçava a ideia medieval de que era necessário conhecimento para chegar à salvação, e La Salle com os primeiros Irmãos assumem essa identidade para a escola. Assim, a crítica de Foucault (2016) às escolas cristãs e especialmente a La Salle possui algum fundamento.

Essa identidade da escola lassalista, de ser um espaço de salvação, foi levada ao extremo, transformando-se em uma estética própria. É muito clara a fusão, inclusive científica, entre a aula e a missa. Sendo o ritual litúrgico católico carregado de simbolismo e de conteúdos filosóficos e teológicos, La Salle conciliou a adoção de um ritual litúrgico para as aulas com a publicação de manuais de liturgia (*Instruções e Orações para Santa Missa, a Confissão e a Comunhão*), de catequese (*Deveres do Cristão para com Deus*, em dois volumes) e de comportamento social (*Regras do Decoro e da Urbanidade Cristãos*). Ou seja, aquilo que era puramente prática social prescritiva do comportamento, tornou-se objeto da reflexão científica. Na introdução das *Instruções e Orações* (I), assim expressa-se La Salle:

Entre todas as ações que se costumam realizar todos os dias, a principal e a mais excelente é assistir à santa Missa. [...]. Contudo, raras são as pessoas que assistem a ela com piedade, e pouquíssimas estão instruídas sobre a maneira de fazê-lo bem. Isso foi o que levou à redação destas Instruções e Orações, para ensinar aos fiéis tudo o que se refere a este santo sacrifício, e fornecer-lhes meios para se ocuparem nele santa e utilmente. (LA SALLE, 2012b, p. 308 [I, 1,1,1]).

A fusão entre prática e teoria é clara nessa introdução, que deixa transparecer que é necessário formar a pessoa conjuntamente com a formação cultural (*Bildung*), ou seja, não há separação entre a formação da pessoa e da cultura; toda aprendizagem é diretamente relacionada ao modelo de pessoa que se quer formar.

O ritual da sala de aula, amparado pelos documentos pedagógicos produzidos por La Salle mesmo, é litúrgico e guarda semelhanças marcantes com a liturgia da missa, como é apresentado a seguir. Bonaccorso³⁴ (2015, p. 6) apresenta o rito litúrgico como sendo o guardião da memória de uma comunidade. Para o autor, o rito utiliza-se da sensibilidade para transformar a memória em ato ritual. Por isso, a liturgia da missa católica é repleta de gestualidade, que alterna momentos de silêncio e de repetição de falas; de perguntas e respostas; momentos de sentar-se, levantar-se e ajoelhar-se; momentos de explicação das Escrituras pelo sacerdote e, inclusive, momento de consagração e partilha do pão. Nesse sentido, o ritual da escola de La Salle, descrito no *Guia das Escolas Cristãs*, se assemelha.

Bonaccorso (2015) trabalha, a partir da aproximação do rito com o mito, a maneira como o rito litúrgico traz em si essa carga antropológica, própria do mito do qual se aproxima. Este carrega uma dimensão psicológica, uma dimensão antropológica e uma dimensão sociológica. A primeira se dá a partir da relação do indivíduo com o rito, a segunda a partir da relação da comunidade e a terceira a partir da relação com a sociedade. A história originária de onde surgiu a liturgia da missa – a vida, morte e ressurreição de Jesus Cristo – possui esses três componentes, da maneira como já foi apresentado anteriormente e é explanado por Gauthier (2014): uma religião que nasceu da pobreza, formou pessoas para continuar atendendo os pobres.

Os componentes psicológico, antropológico e sociológico aparecem na sala de aula da escola de La Salle. Há a formação do sujeito, focado na preparação do indivíduo, no conhecimento de cada um e no tratamento pedagógico diferenciado para cada aluno (LA SALLE, 2012a, p. GE 15,6 et seq.), que acabou se transformando numa espécie de manual de psicologia diferencial; há a dimensão de comunidade, com a compreensão de cada realidade e do tipo de educação que aquele grupo social precisa. Surgiram assim o internato para os nobres irlandeses, o internato correccional

³⁴ Giorgio Bonaccorso é monge beneditino e professor no Instituto de Liturgia Pastoral de Santa Giustina em Pádua na Itália.

para jovens delinquentes, o seminário de mestres (HENGEMÜLE, 2007; JUSTO, 2003); e há a formação para a vida em sociedade, com todo o ensinamento para a convivência social explicitado nas *Regras do decoro e da urbanidade cristãos* e no *Guia das Escolas Cristãs*.

Tudo isso cumpre a função litúrgico-ritual de preparar, a partir da vida e dos afetos, para que todo o ser da criança seja impregnado por aquilo que vivencia; daí a repetição de gestos, de conteúdos, de orações, de palavras que transformam simbolicamente o espaço escolar em espaço sagrado. Escola e igreja se confundem e acabam desenvolvendo o mesmo papel, de crescimento intelectual, moral e espiritual. A escola assume uma estética própria, que afeta cada um dos alunos nela matriculados.

3.2.5.2 A sacralização do espaço escolar

Na pedagogia de La Salle, a oração ocupa um lugar especial tanto na religiosidade pessoal do Fundador e dos Mestres, quanto nas suas práticas letivas no cotidiano escolar. Parece que a oração tem mais do que o objetivo de incentivar os alunos a acreditarem em Deus e a se dirigirem a ele.

No campo da estética, a oração remete à necessidade medieval de elevar tudo a Deus, necessidade desenvolvida pelo controle religioso do pensamento ocidental durante a Cristandade. Por outro lado, também está relacionada com o sentido estético da sublimação das sensações.

Boa parte do *Guia das Escolas Cristãs* está destinado às normas sobre como fazer bem as orações. A própria aula é uma liturgia, e as orações são utilizadas como forma de aprendizagem. Não se inicia nenhuma aula sem a lembrança da presença de Deus: “Tão logo a sineta parar de tocar, o encarregado iniciará a oração, em voz forte, clara e pausada: após haver feito o sinal da santa cruz, [...] iniciará o *Veni Sancte Spiritus*” (LA SALLE, 2012a, p. 25 [GE 1,2,9]). Só depois desse ritual dava-se início à aula com o desjejum.

Todo o rito da aula tinha um aspecto de contínua oração: “Durante todo o período das aulas, fora do tempo do catecismo e das orações, haverá sempre dois ou três alunos de joelhos, um de cada sala, rezando o terço” (id., p. 92 [GE 7,1,3]).

A escola é descrita para funcionar como um lugar sagrado: desde o ritual de início das aulas: “Ao entrarem na escola (os mestres) se descobrirão, tomarão água

benta com muito respeito, por-se-ão de joelhos, farão o sinal da santa cruz e, em seguida, breve oração; depois, feita inclinação ao crucifixo, irão a seu lugar” (id., p. 24 [GE 1,2,3]). Passando pelo silêncio respeitoso que se mantém na escola, até as orações que são feitas e a participação na missa, tudo é considerado como um lugar de presença de Deus para os docentes e para os discentes.

No pensamento lassalista, Deus é o centro da vocação do mestre e da vida escolar dos alunos; a moralidade presente no processo pedagógico é de cunho religioso; as ações são desenvolvidas em vista de uma moral religiosa; as orações são parte do processo pedagógico.

A sacralização do espaço escolar – que é mais do que uma estratégia pedagógica, mas um modo de ser da escola – oferece outras pistas de reflexão. Além de toda a questão estética, que envolve o ritualismo litúrgico das aulas, o uso frequente das orações, a beleza do dirigir-se à igreja, a formação moral, exige ainda da escola um processo de gestão que esteja diretamente ligado a isso. Como já mencionado anteriormente, a concepção de escola para La Salle era a de um todo sistêmico, ou seja, cada detalhe era pensado em relação com o restante.

Pode-se fazer uma analogia da escola com um templo religioso. Ela, além de ser um espaço de aprendizagem, era um local para o encontro com Deus, e isso aparece claro quando se trata da dimensão da oração e da lembrança constante da presença de Deus, bem como na descrição dos processos pedagógicos e dos ensinamentos que eram feitos em nome de Deus. Além disso, ao adotar a vocação divina para identificar a missão profissional do professor, auferiu-se a este a condição de sacerdote, ainda que seja a criança a pessoa encarregada de recordar, constantemente, da presença de Deus na sala de aula.

Dentro desta analogia, destaca-se ainda a necessidade de uma gestão religiosa das escolas, ou seja, como um espaço sagrado, esta deveria ser gerida com todos os rigores próprios deste tipo de espaço. Além de ser exigido do diretor um conhecimento das questões sagradas, o *Guia das Escolas Cristãs*, pelo já acima referido, mostra que, tal como no templo, a escola é um lugar de contemplação mística. Esta dimensão estética é muito importante, pois ela é uma característica radical da escola de La Salle.

A relação íntima entre aprendizagem e oração faz com que a pedagogia de La Salle tenha características únicas: a educação também é um processo místico; além disso, coloca em xeque a visão tradicional da Igreja Católica de que o templo é o lugar

por excelência do encontro com Deus. Embora continue indo à igreja com seus alunos, isso é apenas um momento do dia; o lugar por excelência do encontro com o Sagrado passa a ser a escola.

No próximo capítulo trabalha-se um aspecto da estética lassalista: a dimensão relacional que ocorre na escola.

4. UMA ESTÉTICA RELACIONAL: O AMOR PELAS CRIANÇAS COMO UM PARADOXO ANTROPOLÓGICO DA EDUCAÇÃO LASSALISTA E DA PEDAGOGIA MODERNA

Uma categoria estética que emerge da pedagogia lassalista é a dimensão das relações. Considerando-se, como já discutido em capítulo precedente, que a estética da escola de La Salle apresentada nos escritos dos séculos XVII e XVIII é relacional, o presente capítulo trata de um aspecto das relações na escola: o amor, tratado como um paradoxo antropológico. A compreensão destas relações surge a partir da antropologia que está subjacente a esse sistema de escolas e se desenvolve como categoria estética que vai ter papel fundamental na formação do sujeito.

Um sistema educacional precisa ter uma base antropológica. Sem isso, ele não é capaz de projetar pedagogicamente o ser humano que pretende formar ao final do processo de escolarização obrigatória, conforme previsão do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, para o caso das escolas brasileiras. Esta afirmativa categórica quer mostrar que, mesmo no início da pedagogia moderna, essa base antropológica já existia, ainda que não necessariamente fosse pensada em termos científicos. Hoje, a educação obrigatória no estado democrático de direito considera esta base necessária para que o sistema de ensino consolide sua finalidade de propiciar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme o art. 2º da LDB (BRASIL, 1996). A tarefa hermenêutica dos docentes e dos sistemas de ensino, na interpretação da LDB, mostra que a educação nacional deseja e deve formar um sujeito capaz de interagir em sociedade. O texto da LDB segue esse princípio nas diferentes etapas e modalidades da educação brasileira.

Uma concepção que distingue a escola moderna daquela da Idade Média – período no qual ela teria surgido, na concepção de Durkheim (2013) - é, justamente, a capacidade de pensar o humano. O surgimento do humanismo favoreceu para que essa forma diferente de pensar a educação – e que deu origem à pedagogia moderna -, fosse possível.

Este capítulo trabalha inicialmente a partir de Ariès (2015) e Foucault (2016) que sustentam teses distintas ou até mesmo antagônicas no que se refere ao Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Analisam-se ambas as teses na perspectiva de compreender as diferentes visões sobre o nascente Instituto no século XVII. A seguir

introduz-se a ideia de que o princípio antropológico que moveu La Salle e seus Irmãos é o amor, desenvolvido aqui como um paradoxo, já que ele era não uma opção, mas uma norma em um período no qual pouco ou nada se falava no amor pelas crianças. O amor é tratado dentro da categoria estética das relações na escola; partindo do conceito de estetização profunda, de Welsch (1995), é possível colocá-las como categoria estética que visa à formação de um ser humano integral, ou seja, atingido pela formação em toda a sua pessoa.

Este capítulo parte do processo histórico, cuja discussão foi iniciada em capítulo precedente, de desenvolvimento do amor pelas crianças. Este processo é narrado por Ariès (2015), e é retomado de maneira sucinta de forma que ajudará a compreender a discussão posterior.

4.1 O “sentimento de infância”

O “sentimento de infância”, que não existia na Idade Média, é medido pela maneira como as crianças eram tratadas historicamente. Ariès demonstra que, na Idade Média, não se havia ainda “descoberto” a infância. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2015, p. 17). O autor mostra como isso aparece na arte: as crianças são representadas com roupas, feições e compleição física de adultos. E isso se reflete na maneira como são tratadas: “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte” (ARIÈS, 2015, p. 21). Ou seja, a enorme mortalidade infantil não era vista como um problema, pois elas eram facilmente substituíveis. Um século mais tarde, ainda persistia essa situação de alta mortalidade infantil, embora aos poucos a mentalidade de que as crianças sejam facilmente substituíveis caso morressem fosse sendo eliminada a partir do século XIX. A tabela a seguir mostra os índices de mortalidade infantil em alguns países da Europa na passagem do século XIX para o século XX, que ainda era alta:

Tabela 1 – Índice de Mortalidade em alguns países europeus

Período	Inglaterra País de Gales	Alemanha	França	Holanda	Espanha
1871	21,4%	27,2%	23,7%	24,3%	30,8%
1901-1910	15,4%	18,7%	19,5%	15,2%	25,2%

Fonte: (SPOSITO, 2004, p. 49)

Fiévet (2001) demonstra que, mesmo com a evolução na compreensão da infância, no século XVII, o sentimento de que as crianças eram pessoas em desenvolvimento e precisavam de atenção ainda não vigorava plenamente, especialmente no interior. Elas continuavam abandonadas à própria sorte, à espera de alguém ou de alguma instituição que percebesse a necessidade de inseri-las no processo formativo.

De acordo com Ariès (2015), o processo de desenvolvimento de um sentimento da infância foi progressivo. O autor mostra como, a partir do século XV, um novo interesse pela infância teve espaço, especialmente no campo moral. Se, até então, a criança era pensada como alguém imune à questão da sexualidade, nessa época surgiu uma nova doutrina moral que demonstrava que elas, mesmo em idades menores, já tinham noção do pecado, ainda que sem consciência plena do que estavam fazendo. Isso exigiu toda uma nova reestruturação no modo de educar as crianças; uma passagem, no dizer de Ariès (2015, p. 75), “do despudor à inocência”.

Essa nova compreensão no campo da moral abriu as portas para que se passasse a ver as crianças como seres dotados de capacidade de razão também em outros campos, como o intelectual, e não mais como meros aspirantes à vida adulta. Ariès levanta a hipótese de que a mudança pastoral sobre o batismo tenha contribuído para o “sentimento da infância”. Ele sugere que se pesquise a

apaixonante história do batismo, da idade do batismo, do modo de administração, que sinto não ter abordado em meu livro. Espero que esse assunto tente algum jovem pesquisador. Ele permitiria perceber a atitude diante da vida e da infância em épocas remotas, pobres de documentos, não para confirmar ou modificar a data do início de um ciclo, mas para mostrar como, dentro de um polimorfismo contínuo, as mentalidades antigas se transformaram aos solavancos, através de uma série de pequenas mudanças. A história do batismo me parece ser um bom exemplo desse tipo de evolução em espiral. (ARIÈS, 2015, prefácio, p. xv).

Numa sociedade que começava a preocupar-se com as crianças e com a sua salvação, a reforma pastoral sobre a prática do batismo permitiu que o registro batismal nas Paróquias exigido pelo Concílio de Trento transformasse este sacramento em um mecanismo social importante para criar na cultura popular francesa uma valoração da infância até então inexistente. Ariès (2015) afirma que na Idade Média, embora a sociedade fosse unanimemente cristã, não se encontram dados, tampouco registros paroquiais, acerca do batismo de crianças. Uma das

hipóteses é a de que essa preocupação não existia, ou melhor, existia por parte da Igreja, mas era negligenciada por parte dos párocos e dos fiéis. De acordo com o autor, a preocupação com o registro do batismo das mesmas, para que tivessem acesso sacramental à salvação, coincide com o surgimento do sentimento de infância.

4.2 Um projeto educativo para a infância

O desenvolvimento de um projeto educativo voltado às crianças começou no alvorecer do século XVII. O aparecimento das escolas de La Salle e seus Irmãos, já no último quarto daquele século, era um modelo educativo inovador porque conseguiu gerar um trabalho pedagógico que se preocupou com a padronização da qualidade do ensino ofertado a todos os educandos. Além do *Guia das Escolas Cristãs*, La Salle publicou um dos mais completos manuais de civilidade: as *Regras do decoro e da urbanidade cristãos* (RU).

Começamos falando das RU porque queremos situá-las no espaço-tempo que anteriormente citamos: a da preocupação com a dimensão moral do desenvolvimento da criança. Escrever um material voltado para os estudantes revela a preocupação com um projeto mais amplo. De acordo com Ariès (2015, p. 173),

o grande número de manuais de civilidade, suas reedições e adaptações, de Erasmo a J.-B. de La Salle e outros, provam-nos que a escola ainda não tinha monopolizado todas as funções de transmissão de conhecimento. As pessoas ainda se importavam muito com essas boas maneiras, que alguns séculos antes haviam constituído o essencial da aprendizagem.

Surge a necessidade de ensinar às crianças, desde muito cedo, as normas de conduta. O ensino dessas normas transformou-se em um projeto educativo que visava prepará-las para a vida em sociedade. Se nessa época a estética era mais superficial e de aparências (HERMANN, 2005, p. 11), com as RU La Salle e os Irmãos inauguram uma nova estética com fins práticos e voltada para a vida. Embora as *Regras* possam ser vistas também do ponto de vista moral, na alta sociedade as normas de etiqueta tinham um objetivo estético e pertenciam a um mundo bem distante daquele no qual os pobres viviam. Além disso, na pedagogia de La Salle elas recebem um conteúdo teológico, que lhes dá consistência e profundidade, o que supera a estética de aparências. O conhecimento e o uso técnico da etiqueta demarcavam a distinção entre nobres e plebeus na sociedade aristocrática. A Escola Cristã permite que os

pobres dominem essa técnica e a conheçam desde a perspectiva cristã do batismo que torna todos iguais. Essa construção escolar acaba por destruir as bases simbólicas da distinção aristocrática. Talvez esta construção e destruição da Escola Cristã esteja entre as complexas causas de a sociedade francesa do século XVII/XVIII estabelecer modos menos aristocráticos e mais democráticos de socialização da infância.

Um elemento fundante na pedagogia de La Salle é o fato de ela ser um projeto educativo para a infância, mesmo que alunos de diferentes idades estivessem nas escolas. Ariès (2015, p. 94) afirma que a devoção das congregações religiosas à Santa Infância de Jesus é um claro indício dessa nova pedagogia que surge.

Se, por um lado, Ariès (2015) afirma o esforço de La Salle em desenvolver uma escola organizada e equipada para bem atender os alunos, essa ideia não é unanimidade na sociologia da educação. Foucault (2016) faz uma leitura crítica do modelo adotado por La Salle. O autor interpreta os procedimentos pedagógicos sob a ótica do militarismo e do adestramento/disciplina:

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o “Sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica de comando e a moral de obediência. (FOUCAULT, 2016, p. 163).

Essa leitura feita por Foucault é compreensível pela maneira como o GE descreve o dia a dia na escola. Percebe-se nele uma quase obsessão pela ordem. Em uma análise objetiva sobre o dia a dia das Escolas Cristãs apenas sob o ponto de vista da disciplina, percebe-se que ela é, efetivamente, rigorosa, quase militar:

Não se tolerará que brinquem, correndo ou jogando, durante esse tempo, no quarteirão junto à escola; ou que, de qualquer forma que seja, incomodem os vizinhos; mas cuidar-se-á que andem de modo tão comportado na rua onde está a escola, e que permaneçam depois, ante a porta, aguardando que seja aberta, com tal compostura que os passantes possam ficar edificadas. (LA SALLE, 2012a, p. 21 [GE 1,1,4]).

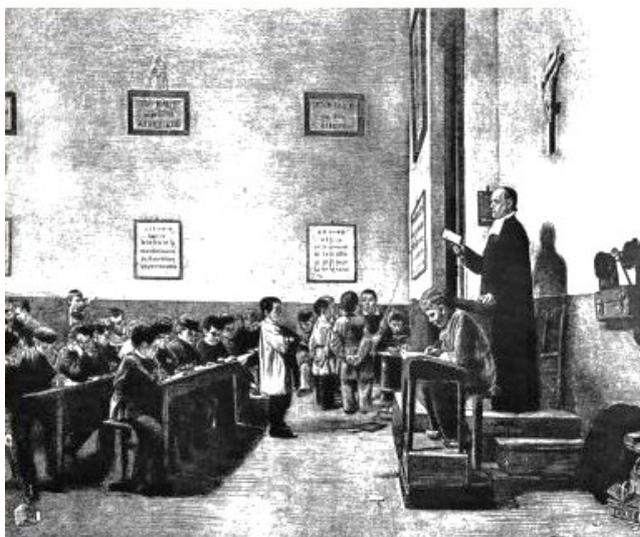
Ou então, dentro da sala de aula:

Os mestres terão cuidado de avisar que os que falarem ou fizerem o mínimo ruído na classe, durante a sua ausência, serão punidos rigorosamente e que

não lhes perdoarão as faltas cometidas contra o silêncio e a boa ordem durante esse tempo. (id., p. 22 [GE 1,1,12]).

Foucault analisa esse cuidado desde a ótica da disciplina. A ordem era um imperativo de uma época em que se dava ênfase ao método na educação. Embora o discurso fosse o de que era necessário abrir escolas organizadas para que os pobres, que não tinham com quem deixar os filhos e abandonavam-nos à própria sorte, encontrassem na escola quem se preocupasse com eles, na prática, as Escolas Cristãs efetivamente preparavam os meninos para a vida, mas estes também eram disciplinados. A organização das escolas era uma maneira de ordenar melhor os espaços e os tempos para que o processo fosse mais eficiente: “Jean-Baptiste de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo uma série de distinções” (FOUCAULT, 2016, p. 144).

Figura 10 – Uma sala de aula conforme o *Guia das Escolas Cristãs*.
Artista: F. Bouvin (1873)



Fonte: Rousset (1979, p. 46).

A figura 13 mostra como seria uma sala de aula dos Irmãos no final do século XIX, depois que estes tiveram que adequar o método simultâneo original do *Guia das Escolas Cristãs* do século XVIII ao método mútuo adotado pela escola pública francesa desde a Universidade Imperial criada por Napoleão I, perpassando pelas crises políticas da Terceira República Francesa, marcada pela revolução de 1848 e pela Comuna de Paris de 1871 (LAURAIRE, 2014, p. 152). Embora seja do final do século XIX, o artista a pintou de acordo com as orientações do *Guia* adaptado à nova

situação político-pedagógica francesa do final do século XIX e início do XX. O destaque da pintura está na ordem dos alunos e na autoridade do professor, característica original dos lassalistas; no entanto, a pintura representa alguns alunos monitores situados à frente, à esquerda e à direita do Irmão, uma novidade introduzida pela exigência estatal de adotar o método mútuo. Segundo Foucault (2016), ocorria nas escolas cristãs a disciplina dos corpos, preparando os alunos para desempenharem suas funções com o máximo aproveitamento. Ele compara a explicação do *Guia* para a aprendizagem com a organização militar, onde os mínimos gestos têm uma significação:

O mestre cuidará para os alunos manterem o corpo o mais ereto possível, inclinando-o somente um pouco para a frente, sem tocar a mesa, de maneira que, estando o cotovelo apoiado nesta, o queixo possa ficar encostado sobre o punho. É necessário que o corpo esteja um pouco voltado, desimpedido, para o lado esquerdo e que todo o peso do corpo caia sobre o mesmo lado. O mestre lhes fará respeitar com exatidão todos os aspectos referentes à postura do corpo, de acordo com as normas da escrita. (LA SALLE, 2012a, p. 73 [GE 4,6,1]).

Na visão de Foucault (2016), a estrutura escolar permitia que, com um único olhar, se percebesse tudo o que acontecia nela tornando o aluno objeto de vigilância constante. Para garantir que houvesse ordem, eram aplicadas as punições corretivas. A ideia era que, com essas punições, cessassem as situações de indisciplina. É de se perguntar: esta escola era tão rígida quanto desejava o *Guia*? Ou o amor cristão pelas crianças amenizaria essa vontade de disciplinar?

Figura 11 – *Children leaving School*
Artista: Vautier (1850)



Fonte: <https://fineartamerica.com/featured/snow-scene-children-leaving-school-marc-louis-benjamin-vautier.html>

Figura 12 – Saída da escola no séc. XVIII
Artista: Augustin de St. Aubin.



Fonte: Rousset (1979, p. 144).

Foucault compara o esquema das Escolas Cristãs com o de uma fábrica e até de uma prisão: na fábrica tudo é ordenado tendo em vista uma maior produtividade; na prisão, as mínimas falhas são punidas exemplarmente. É necessário compreender que o final do século XVII e início do XVIII, segundo Fiévet (2001), foi um período no qual a expansão do capitalismo estava alterando a vida nas cidades. O mercado de trabalho nelas ampliava-se, e, conseqüentemente, o êxodo rural aumentava. O crescimento da população urbana transformou esse ambiente, e uma escola pensada para a transformação social tinha em mente justamente esse tipo de mudança: preparação para o trabalho e formação para a disciplina.

As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras' criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (FOUCAULT, 2016, p. 145).

Se Foucault (2016) não viu nas Escolas Cristãs um projeto educativo para a infância, mas um modelo disciplinador e repressor, Manacorda (2010) as vê de maneira oposta. Este autor afirma que La Salle e seus Irmãos criaram uma escola que “ultrapassa as iniciativas do período de contrarreforma” e “se orientaram na linha das novas experiências protestantes” (MANACORDA, 2010, p. 278). Enquanto Foucault (2016) situa as escolas de La Salle dentro do conjunto das escolas cristãs da época, Manacorda (id. Ibid.) as apresenta como uma experiência única de escolas que “são um primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas ‘normais’ para leigos, chamados a participar das atividades da instrução, tradicionalmente reservadas ao Clero”.

Estas escolas, tão inovadoras na sua concepção pedagógica, também dedicavam muito espaço à manutenção das tradições: de acordo com Manacorda (2010), o detalhamento na descrição da aprendizagem da escrita, que começa com a maneira artesanal de se apontar a pena de ganso (LA SALLE, 2012a, p. 76 [GE 4,9]) não tem paralelo em nenhum documento antigo ou medieval, mas é uma arte clássica. A parte que trata das punições e castigos mantém-se conforme às tradições. Atendo-se à parte que trata de como e quando as punições devem ser aplicadas (id., p. 155 [GE 15]), Manacorda afirma que, embora aquelas mais vexatórias devam ser aplicadas longe dos olhares das outras crianças (id., p. 183 [GE 15,8,2]), o *Guia* se

contradiz ao prescrever que as punições servissem como um exemplo preventivo para os demais alunos.

Olhando o conjunto das ideias de La Salle, percebe-se que Foucault (2016) fez uma leitura apressada do *Guia das Escolas Cristãs* utilizando-se de uma edição de 1828 (FOUCAULT, 2016, p. 150). Fundamenta-se nessa versão do *Guia* do século XIX para criticar o que julga ser o esforço de La Salle para docilizar os corpos infantis nas Escolas Cristãs do final do século XVII e primeiras décadas do século XVIII. No estudo da evolução das diferentes edições do *Guia*, Lauraire (2014) indica que o “texto de 1828 era evidentemente bastante diferente do escrito por João Batista de La Salle”, pois os Irmãos do Capítulo Geral de 1822 acrescentaram “un nuevo medio de mantener la emulación” criando um sistema de “Puntos Positivos” para os alunos que aprendem a recitar e a ler sem dificuldades e ampliam o “capítulo sobre ‘las recompensas’” (2014, p. 104). Antes disso, na edição do *Guia* de 1811

se han suprimido pues lógicamente los párrafos relativos a las correcciones con varas y con látigo. [...] la edición de 1811 quiere indicar como pasar de una pedagogía represiva a una pedagogía de la emulación. Este cambio se expresa, especialmente, por la aparición de las puniciones (“pensums”).” (LAURAIRE, 2014, p. 95).

A leitura feita por Foucault, apesar de muito influente na pesquisa em educação no Brasil, não pode ser considerada de forma dogmática. A análise histórica das sucessivas novas versões do *Guia* “confirma que la pedagogia del estímulo, de la emulación, cada vez es más afirmada y considerada como muy superior a la pedagogía represiva” (LAURAIRE, 2014, p. 105). É necessário, no entanto, reconhecer a contribuição da análise foucaultiana como um contraponto crítico em relação às outras leituras feitas, quais sejam as de Ariès (2015), Manacorda (2010), Hengemüle (2007), Gauthier e Tardif (2014) que, de maneira geral, exaltam a pedagogia de La Salle e relativizam seus aspectos mais repressivos.

Apesar de historicamente pouco criteriosa, a leitura crítica da modernidade feita por Foucault (2016) ajuda a compreender um elemento que falta nos textos dos demais autores acima citados com exceção de Manacorda e Hengemüle, que o mencionam com menos intensidade. Trata-se do rigor moral e disciplinar da educação do século XVIII, sob forte influência religiosa tanto da Igreja Católica anterior ao Concílio Vaticano II e das igrejas protestantes anteriores ao movimento ecumênico do século XX. Embora em La Salle esse rigor possa ser lido pela ótica do amor, pois esse

é o tema que emerge da leitura do *Guia*, das *Regras Comuns* ou das *Meditações*, o rigor é uma leitura possível e não pode ser desconsiderada. O rigor é compreensível quando, a partir de Ariès (2015), percebe-se a passagem de uma infância na qual tudo era permitido para a concepção pedagógica moderna de que mesmo a criança já tinha condições de distinguir o certo do errado.

Neste capítulo trabalha-se o rigor do ponto de vista do amor porque, como mencionado no parágrafo anterior, é desde este lugar que La Salle trabalha. O amor evangélico é o que move os Irmãos a serem rigorosos com os alunos; este será o ponto desenvolvido a partir daqui.

4.3 O amor como fundamento estético-antropológico da pedagogia de La Salle

O fundamento estético-antropológico, no campo das relações, que move o projeto pedagógico de La Salle é o amor, entendido na perspectiva do amor fraterno, tal como era compreendido pela teologia católica mais avançada da França no século XVII com Pierre de Bérulle, Vicente de Paulo, entre outros renovadores. Pensar uma pedagogia fundamentada no amor requer antes de tudo reconhecê-lo como uma dimensão do processo de formação do sujeito. Referência explícita ao amor encontramos nas *Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs*:

Amarão ternamente a todos os seus alunos, não se familiarizando, porém, com nenhum deles, e nunca lhes darão nada por amizade particular, mas somente como recompensa e estímulo. Manifestarão afeição igual a todos os alunos, mais, inclusive, aos pobres que aos ricos, uma vez que, por seu Instituto, estão encarregados muito mais daqueles do que destes. (LA SALLE, 2012i, p. 29 [RC 7,13;14]).

Além de determinar o amor como elemento pedagógico, o fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs regulamentou-o, definindo que, apesar de este ser destinado a todos os alunos, particularmente os mais pobres têm preferência. O Instituto foi, efetivamente, fundado para atender, gratuitamente, com prioridade as crianças e jovens pobres.

Muito se tem escrito desde o século XVIII sobre o amor enquanto reflexão pedagógica. Maturana (2002, p. 183) alerta: “Amor é uma palavra perigosa. Parece que normalmente pensamos que o amor é humano demais para ser acessível às reflexões de um cientista”. Apesar disso, cientistas – como o próprio Maturana -

estudam o amor. Este autor apresenta-o como algo fundamental para que haja a socialização. Ele não é resultado da socialização, mas condição necessária para que ela aconteça.

Estou dizendo que o amor é a condição dinâmica espontânea de aceitação, por um sistema vivo, de sua coexistência com outro (ou outros) sistema(s) vivo(s), e que tal amor é um fenômeno biológico que não requer justificação: o amor é um encaixe dinâmico recíproco espontâneo, um acontecimento que acontece ou não acontece. (MATURANA, 2002, p. 184).

Maturana procura dar um enfoque científico ao amor, buscando defini-lo como algo que vai além de uma simples emoção. Numa visão científica do mundo, tal definição é necessária, pois o amor torna-se um tema controverso por ser também o preceito religioso central do cristianismo. Para compreender como aparece em La Salle essa dimensão do amor pelos alunos – diferenciada do afeto -, é preciso olhar para o preceito religioso. Kant (2002, p. 134), assim o fez. Afirma que “amar a Deus significa [...] praticar de bom grado seus mandamentos; amar o próximo significa praticar de bom grado todos os deveres para com ele”. Para Kant, uma vez que o mandamento pede que o amor seja praticado “de bom grado”, este torna-se desnecessário e até inútil, pois a pessoa o pratica por si só, sem a interferência do mandamento.

Enquanto “condição dinâmica espontânea” (MATURANA, 2002, p. 184), o amor dispensa mandamentos. Surge assim o amor desinteressado, que é o mesmo do preceito religioso de amar a todos. Na raiz do pensamento pedagógico de La Salle encontramos essa mesma forma de pensar. Ao afirmar que os Irmãos não poderiam receber nada em troca do serviço prestado, nem mesmo presentes dos alunos ou de seus familiares (LA SALLE, 2012i, p. 28 [RC 7,11]), o amor dedicado aos alunos passa a ser, ainda que por regra, claramente desprovido de qualquer interesse.

Kant dá a entender que, enquanto máxima moral, o amor por mandamento não é verdadeiro (2002, p. 133), pois o cumprimento de um princípio moral, se não for espontâneo, é vivido como respeito à lei. La Salle, contudo, estabelece como princípio o fato de que os Irmãos deveriam amar seus alunos (LA SALLE, 2012i, p. 29 [RC 7,13]), definindo ainda a forma de fazê-lo: com firmeza de pai e ternura de mãe (id., 2012e, p. 232 [MF 101,3,2] e qual a prioridade: mais aos pobres que aos ricos (id., 2012i, p. 29 [RC 7,14])).

Embora os autores citados sejam posteriores a La Salle e até mesmo do século XXI, o objetivo ao citá-los não é justificar a forma como é pensado o amor na pedagogia das Escolas Cristãs. Pelo contrário, a utilização das reflexões de Kant, Maturana, Ricoeur e Freire mostra a atualidade de um pensamento pedagógico que se estruturava no século XVII.

A leitura feita por La Salle tem como pano de fundo o mandamento bíblico do amor. Amar por preceito, nesse caso, é o princípio de todo amor. Contudo, diz Kant (2002, p. 134), o ser humano só pode amar a Deus por preceito, uma vez que ele é imperceptível aos nossos sentidos. Já amar o próximo por decreto é impossível ao ser humano.

Para compreender o pensamento de La Salle sobre este tema, é necessário ter em mente o olhar do mesmo, como sacerdote católico e teólogo. O fato de ser sacerdote já é suficiente para compreender que, como no pensamento de Jesus Cristo expresso no evangelho, ele pudesse aceitar a dimensão do amor como decreto ou mandamento.

La Salle separa amor de afeto. “Amarão ternamente a todos os seus alunos, não se familiarizando, porém, com nenhum deles, e nunca lhes darão nada por amizade particular” (LA SALLE, 2012i, p. 29 [RC 7,13]). Essa separação, embora pareça impossível dentro de uma compreensão popular de amor, encontra estranheza mesmo numa perspectiva científica, como a elaborada por Maturana (2002, p. 183), que afirma ser o amor uma força dinâmica espontânea do ser humano e que ocorre “sem planejamento intencional visando a obter alguma coisa, ou seja, espontaneamente”.

De qualquer forma, percebemos que, embora previsto na regra dos Irmãos, o amor era a base de todo o pensamento pedagógico de La Salle e é chamado de “paradoxo antropológico”. Se o ideal do Evangelho era o de que vivendo o amor por mandamento ou por decreto se chegasse à vida plena, parece ser essa a premissa de La Salle: tendo como regra amar os alunos sem receber nada em troca, nem mesmo o afeto dos mesmos, esperava-se uma educação na qual o único objetivo era o bem dos alunos. Pode-se chamar isso de legítimo amor desinteressado o que, embora pareça inviável do ponto de vista humano, é perfeitamente viável do ponto de vista cristão.

Nessa mesma linha podemos dialogar com Freire. O autor afirma que o ato de amor reside no comprometer-se com a causa dos oprimidos. “A fé nos homens é um

dado a priori do diálogo”, diz Freire (2003b, p. 81). E o diálogo é um componente necessário do amor. A última frase do clássico “Pedagogia do Oprimido” é emblemática da concepção pedagógica católica, ao mesmo tempo esperançosa e realista: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2003b, p.184).

A fé no ser humano transparece no pensamento lassaliano como a confiança na capacidade de crescer inerente à pessoa humana. Nesse quesito, La Salle foi além do Concílio de Trento: essa mesma confiança não aparece nas teses tridentinas, que apresentam o ser humano como fraco e necessitado de justificação. Esse é o modelo antropológico de Trento: um ser humano propenso ao pecado, que sozinho não tem forças para buscar e receber a graça da salvação; para isso, precisa da estrutura da Igreja que lhe vai conceder, por meio da educação cristã, a capacidade de conhecer a graça de Deus e poder recebê-la para superar a fraqueza do pecado e, assim, bem viver.

La Salle não pensava diferente, mas vai além porque tem esperança na possibilidade de bem educar. Na sua visão, a natureza humana é frágil (LA SALLE, 2012a, p. 157 [GE 15,0,15]) e, por conseguinte, as crianças assim o são: “não raro, acontece que os alunos não têm suficiente força física nem espiritual para levar fardos sob os quais, com frequência, sucumbem” (id., p. 156 [GE 15,0,9]). Contudo, é justamente sobre a fragilidade humana presente nas crianças que os Irmãos deveriam agir. Tal ação sobre a fragilidade das crianças deveria ocorrer de maneira a não reforçá-la, evitando fazê-las sofrer (id., p. 155 [GE 15,0,4; 15,0,5]). A necessidade do equilíbrio reflete-se nas ações do professor que, consciente das características de cada aluno, deve tratá-los de acordo com suas capacidades individuais, mas sempre buscando o equilíbrio nas atitudes.

Elemento importante – e ao mesmo tempo paradoxal – presente nos escritos de La Salle, e que, de alguma forma, supera o pensamento tridentino, é a proposta de educação como elemento que conduz à justificação. Em Trento encontramos que a Igreja conduz à salvação, e ela mesma é educadora nesse sentido, sendo que a pessoa vai em busca da Igreja e que esta deve prontificar-se para acolhê-la. Esse pensamento pastoral e eclesiológico de Trento provocará resistências na hierarquia da Igreja francesa vinculada à aristocracia e ao galicanismo.

No pensamento lassaliano fala-se que, para bem educar, o professor deve inserir-se no mundo da criança. Tal pensamento está presente em Freire (2003b) ao afirmar que, para bem educar os oprimidos, o educador deve colocar-se por inteiro no universo destes, e preparar-se, inclusive através do uso do mesmo vocabulário, ou seja, compreender completamente o mundo dos educandos para, então, buscar transformá-lo dialogicamente. A corrente da espiritualidade francesa inspirada pela encarnação de Cristo, pelo Deus menino, pela Sagrada Família da pobre vila de Nazaré, o Cristo que denuncia a exploração econômica e religiosa dos pobres, parece ter mobilizado a atuação social e pedagógica de clérigos e leigos católicos no século XVII e XVIII e parece repetir-se na América Latina do século XX e XXI.

A tese freiriana é compatível com a antropologia do amor configurada nas Escolas Cristãs. Colocar-se por inteiro no universo dos estudantes significa despojar-se de si mesmo, o que é um dos princípios do amor cristão, especialmente o que é reforçado pela renovação eucarística de Trento, a presença real de Cristo no sacramento do altar conforme a tradição apostólica (Filipenses 2.7-9): Cristo “esvaziou-se a si mesmo, tomando a forma de servo, fazendo-se semelhante aos homens; e, achado na forma de homem, humilhou-se a si mesmo, sendo obediente até à morte, e morte de cruz. Por isso, também Deus o exaltou soberanamente, e lhe deu um nome que é sobre todo o nome”.

Esse despojamento cristológico torna-se modelo da renovação pastoral e também da pedagogia ao manifestar-se, no *Guia das Escolas Cristãs*, através das seguintes recomendações de como devem ser as relações entre educador e educando à luz do amor de Cristo: a) Toda a atenção dos mestres é voltada para a escola e para o cuidado dos alunos; b) Os mestres fazem trabalho gratuito, sem poder receber pessoalmente nada em troca das famílias; c) Até mesmo as noites e os fins de semana são usados com trabalhos na escola; d) A pessoa do estudante é mais importante do que qualquer outro elemento da realidade escolar. O paradoxo é que a escola é planejada e equipada para esvaziar-se do seu poder e tornar-se serva do bom aprendizado da criança.

Esta dinâmica também pode ser chamada de dialética do esvaziamento, uma vez que, nela, quanto mais o educador esvaziar-se de si mesmo, mais elementos vai ter para educar seus alunos. É um movimento dialético que deu vida à pedagogia lassalista. Levada ao extremo, até mesmo o estudo e conhecimento anterior do mestre deveria ser deixado de lado para que se assumisse plenamente o papel de mestre

concebido para as Escolas Cristãs. Um exemplo disso é o uso do latim. Embora nas escolas se ensinasse essa língua depois de dominado com perfeição o francês (LA SALLE, 2012a, p. 58 [GE 3,8]), as *Regras Comuns* La Salle alertam os Irmãos:

Os Irmãos que tiverem aprendido a língua latina não farão uso algum dela depois de sua entrada na Sociedade, e se portarão nesta como se não a soubessem. [...] A nenhum deles será permitido ler livro algum em latim, nem dizer uma só palavra latina sem necessidade absoluta e inescusável. (id., 2012i, p. 61 [RC 26,1; 26,2]).

Além de dedicar-se inteiramente à comunidade religiosa dos professores na qual viviam, os Irmãos dedicavam-se por inteiro à escola. Ricoeur (2012, p. 24) coloca esse tipo de entrega no campo da “economia da doação”. É o amor pelo amor, apresentado por Jesus Cristo no Evangelho segundo Mateus. Na economia da doação, não há exaltação; o amor é, simplesmente, um modo de vida. Ricoeur (op. cit.) afirma que ela estende-se para “além do domínio da ética”, ou seja, supera a questão do mandamento. Este, porém, faz-se necessário:

Sem o corretivo do mandamento do amor, a Regra de Ouro seria incessantemente puxada no sentido de uma máxima utilitária cuja fórmula seria do *ut des*, dou para que dê. A regra dá porque te deram, corrige-o a fim de que da máxima utilitária e salva a Regra de Ouro de uma interpretação perversa sempre que possível. (RICOEUR, 2012, p. 30).

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que o amor é a base estético-antropológica do pensamento pedagógico de La Salle. Encontramos não a regra utilitária de fazer aos outros o que queremos que eles nos façam, mas uma reinterpretação da mesma (RICOEUR, 2012, p. 28), a mesma reinterpretação dada por Jesus Cristo ao mandar que seus discípulos amassem até aos inimigos sem esperar nada em troca, máxima aplicada por La Salle e seus irmãos na redação do *Guia*, fato que justifica a suposição de que eles se esforçavam para implementá-la nas salas de aula.

4.4 O amor universal pelas crianças como um paradoxo antropológico

No *Guia* La Salle coloca como objetivo da educação ganhar os alunos para Deus. Embora não deva buscar reciprocidade no amor dedicado aos alunos, o mestre deve procurar que os alunos se afeiçoem a ele (LA SALLE, 2012a, p. 195 [GE

16,2,15]), não por sentimentalismo, mas para que, afeiçoando-se a ele, passem a gostar da escola e consigam aprender e, pelo bom aprendizado, cheguem à salvação.

Compreende-se ainda como uma manifestação de amor aos educandos a preocupação em manter uma escola que funcionasse “de tal forma que mestres e alunos possam cumprir nelas facilmente seus deveres” (Id., p.235 [GE 19,0,0-1]). Todo o processo de organização da escola tinha um fim prático, para que funcionasse bem, mas ao mesmo tempo era um elemento indispensável na relação entre mestres e alunos. Todo o esforço dispendido na criação e manutenção dos edifícios escolares, bem como dos materiais e métodos de ensino, vai nessa direção.

Por fim, a valorização de todos os educandos merece destaque. Ao pedir que os pobres recebessem uma dose maior de amor (id., 2012i, p. 29 [RC 7,14]), La Salle não está diminuindo a importância dos demais, considerando as diferentes obras educativas por ele desenvolvidas, com as quais buscou atender a diferentes setores da sociedade, dos menos favorecidos economicamente até os filhos dos nobres.

O tratamento igualitário era um elemento que viabilizava o projeto pedagógico lassalista (id., 2012a, p. 35 [GE 2,3,6]), embora fosse inédito na sociedade aristocrática. Esse tratamento tinha um caráter inclusivo e ao mesmo tempo, individualizado, ao solicitar que os mestres conhecessem individualmente seus alunos e soubessem suas fraquezas e fortalezas. Ser sujeito é, ao mesmo tempo, ser protagonista, daí a preocupação com a distribuição de funções entre os alunos. O mestre não educa sozinho (FREIRE, 2003b).

A leitura do mundo na perspectiva do amor pressupõe que o mundo seja um lugar que desperte o desejo inerente ao esforço físico e cognitivo para conhecê-lo mais profundamente. O mundo desejável que a escola precisa apresentar para a criança é a própria escola: o ambiente da sala de aula, os cartazes de leitura, a decoração, a aparência do mestre, sua fisionomia, a ordem, os textos, etc. O projeto pedagógico baseado no amor gratuito implica numa estética da escola que sendo funcional e útil para a criança, vá além do pragmatismo; que sendo aprazível, vá além do prazer de usufruí-lo; que sendo acolhedor, vá além do sentir-se acolhido. Trata-se, talvez, de uma estética cognitiva, que concretize o sentimento de bem conhecer para bem viver.

E é justamente na dinâmica do amor que La Salle e os Irmãos encontram a superação do paradoxo. O amor evangélico se converte, mais do que num projeto pedagógico, em um projeto de vida para os Irmãos, expresso nas *Regras Comuns*. A

superação do paradoxo começa quando a própria vida de La Salle e dos Irmãos se confunde com o projeto pedagógico assumido; este é o sentido da vocação do educador que é apresentado por La Salle.

A superação acontece por meio de outro paradoxo: o cristológico. Os Irmãos enxergam nas crianças pobres o próprio Cristo que se lhes apresenta necessitado de acolhida (LA SALLE, 2012e, p. 289 [MF 133,3,2]) colocando, ao mesmo tempo, os Irmãos como ministros do mesmo Jesus Cristo (id., p. 357 [MF 166,3,2]). Assim, eles eram designados para servirem diretamente a Jesus nas crianças.

Essa dupla presença sacramental tornava o ambiente sagrado pela presença de Deus, que era constantemente lembrada. Desde este ponto de vista, é possível fazer uma comparação entre a presença da criança na escola com a presença real de Cristo na Eucaristia. Como a educação, a Eucaristia é um sacramento de amor (id., 2012d, p. 130 [MD 55,3,1]), perpetuando a relação amorosa assumida pelo projeto pedagógico das escolas de La Salle.

Com a junção dos dois paradoxos – o cristológico e o do amor – resolve-se o problema da educação das crianças; estas deixam de ser apenas crianças para tornarem-se instrumentos da presença de Deus na escola, tanto que são as crianças que recordam diariamente que Deus está ali presente, e não o professor, que é apresentado como Ministro de Jesus Cristo. Se o professor é o Ministro, a criança representa o próprio Jesus. Torna-se uma presença sacramental e profética que denuncia o pecado da exclusão da infância pobre e anuncia, ao mesmo tempo, a graça da inserção social emancipada pelo seu aprendizado.

Isso significa dizer que, como representação de Jesus Cristo, a criança não pode ser excluída do processo educativo nem pode ser tratada com desamor, pois os Irmãos eram chamados a devolver a Jesus “amor por amor” (LA SALLE, 2012d, p. 76 [MD 26,3,2]), justificando-se o amor evangélico questionado por Kant (2016) e defendido por Ricoeur (2012). Uma vez justificado esse amor, o paradoxo parece estar superado.

Toda essa atitude de amor na escola é alimentada por uma dimensão mística, que aparece não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um tema transversal em toda a pedagogia de La Salle. A escola é colocada como uma continuidade da igreja enquanto templo e como um lugar onde Deus se faz presente e onde é preciso adorá-lo (id., 2012a, p. 22 [GE 1,1,9]). A manutenção desta mística

era fundamental para que todos os princípios pedagógicos apontados no *Guia das Escolas Cristãs* dessem resultados.

Considera-se, a partir destas reflexões, a importância da manutenção, por todas as escolas, de um elemento místico, considerando-se a mística não apenas do ponto de vista religioso, mas como um modo de ser e existir no mundo. Permanece atual o desafio proposto por Durkheim em 1902 para a pedagogia: os docentes dos sistemas republicanos de ensino não podem

deixar secar a fonte [...] do calor necessário para aquecer os corações e estimular os espíritos. [...]. Se não conseguirmos manter esse mesmo sentimento, fundamentando-o de outra maneira, corremos o risco de ter uma educação moral sem prestígio e sem vida.

[..] quando pretendemos laicizar a educação moral. Não é suficiente suprimir, é preciso substituir. É preciso descobrir essas forças morais que os homens, até o presente, representaram sob a forma de alegorias religiosas; é preciso descolá-las de seus símbolos, apresenta-las, por assim dizer, em sua nudez racional, e encontrar o meio de fazer com que a criança possa sentir essa realidade, sem recorrer a qualquer intermediário mitológico. (DURKHEIM, 2008, p. 26-27).

A educação e os educadores do século XXI parecem ainda viver sob esse paradoxo da necessidade de criarem nas crianças um sentimento racional que transcenda a razão. A resposta de Durkheim parece frágil: “É preciso que o professor acredite, não nele, não nas qualidades superiores de sua inteligência e de sua vontade, mas em sua missão, na grandeza de sua missão”; na verdade, este é o “seu ministério” (2008, p. 155). O sociólogo sabia que estava exigindo dos docentes da escola pública o mesmo que La Salle exigia de si e dos Irmãos docentes da Escolas Cristãs. Talvez não tenha citado La Salle em função da conjuntura política de 1903 que prepara a laicização forçada da educação pública de 1905, da qual os lassalistas foram vítimas.

Hoje, no contexto de cooperação fraterna entre os estados democráticos de direito e as igrejas ecumênicas, pelo interesse comum de educarem as crianças para resistirem à intolerância fundamentalista, talvez o estado e as igrejas democráticas possam atuar nos sistemas de ensino, recorrendo à mística que dá identidade à escola, ou é ela mesma a identidade da escola. Quiçá não estejam aí alguns dos problemas que serão apresentados nos capítulos seguintes. Ou não estará aí, pelo contrário, a resposta para as boas práticas e os bons resultados que se fazem notar e que também são mencionados nas páginas que seguem?

A fundamentação até aqui feita sobre a estética teve como objetivo abrir espaço para o que vem a seguir. Ao pesquisar o que é estética e a relação desta com a escola, abre-se caminho para um estudo sobre a estética da escola brasileira. Este estudo será desenvolvido nos dois próximos capítulos, sob a forma de diagnóstico e prognóstico. No próximo capítulo, se fará um diagnóstico da educação brasileira na atualidade, apontando a realidade a partir de dados apresentados em relatórios e documentos oficiais disponibilizados por organismos públicos e/ou privados.

5 DIAGNÓSTICO ESTÉTICO DA ESCOLA DOS POBRES NO BRASIL: “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”³⁵

A ciência estética chegou ao século XXI com diferentes conotações, como já acenado no Capítulo 2. Compreende-se, da mesma forma, que o pensamento pedagógico de La Salle, desenvolvido pelos Irmãos das Escolas Cristãs a partir de 1719, continuou se desenvolvendo para acompanhar a evolução histórica da pedagogia, dos processos políticos de implantação da educação republicana universal e também a evolução pastoral e doutrinária da Igreja Católica que não permaneceu estagnada no Concílio de Trento.

Um olhar para a atual situação da escola no Brasil pode levar a um diagnóstico estético. Para que haja coerência com o que já foi trabalhado em capítulos precedentes sobre o modelo pedagógico de La Salle, este capítulo e o próximo estão direcionados à escola para os pobres contemporâneos. Aqui é feito um diagnóstico, que parte do direito universal à educação de qualidade e o assume do ponto de vista da estética. São analisados, entre outros, os dados apresentados pelos últimos censos escolares do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que apresenta um mapa da realidade das escolas no Brasil.

O termo “escola dos pobres” serve para identificar uma realidade premente no Brasil que é a desigualdade social. Pensada do ponto de vista econômico-social, ela atinge a sociedade em diferentes aspectos, entre eles a educação. As escolas de periferia – públicas e privadas – tendem a ser desiguais em relação àquelas que atendem às classes mais abastadas. Daí a expressão “escolas dos pobres” escolhida para encabeçar este capítulo. Isso também tem relação com a grande novidade do século XVII, que eram as escolas para os pobres, já que os ricos tinham acesso à educação. E faz contraste com aquela novidade, justamente porque a prática, naquele século, era pensar as escolas para os pobres de maneira que a experiência estética de estar nelas fosse a mais completa e universal possível, como já destacado em capítulo precedente.

A referência à música “Comida” da banda brasileira Titãs, presente no título, remete à ideia de que, nas escolas para pobres, a comida é o grande atrativo para

³⁵ Tanto neste quanto no próximo capítulo, as frases entre aspas nos títulos são retiradas da música “Comida”, da banda brasileira Titãs, com a devida referência ao final da tese.

parte das crianças, que vão à escola por este motivo; e deixa em aberto a seguinte questão: o que mais a escola precisa oferecer?

5.1 O Direito Universal à educação de qualidade

“Todo ser humano tem direito à instrução³⁶” (DUDH XXVI, §1). A educação gratuita como direito universal foi oficialmente reconhecida em 1948, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e incorporado às Constituições dos países membros das Nações Unidas. “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DUDH XXVI §2). Assim continua a Declaração, afirmando que no núcleo do processo educativo está o ser humano.

Na França do século XVII, é possível encontrar esse mesmo ideal na base do surgimento da escola moderna, mesmo com as resistências que existiam à época no que diz respeito ao acesso de determinadas classes à escola, resistência que provinha de todos os lados, desde os mais pobres até a classe política dominante.

O direito universal à educação é pensado em íntima relação com a questão estética. Isso porque ela é também diretamente ligada à qualidade do ensino. Estudos (GOMES et al, 2018) fazem essa associação de forma a deixar claro que o direito universal à educação não é cumprido quando a qualidade da mesma deixa a desejar. Ao lado da qualidade, afirmam os autores, está a igualdade de acesso, que é de suma importância. Embora o estudo citado não seja conclusivo, ele abre espaço para outras reflexões que partem dos diversos documentos que, desde a DUDH, reafirmam essa necessidade.

A relação entre direito, qualidade e igualdade, no que tange à dimensão da estética, passa pela ideia de que a educação vem assimilando e, por que não, assumindo elementos que foram sendo agregados desde a antiguidade. Embora só se tenha começado a discutir direito à educação a partir da Idade Moderna, – Monteiro (2006) afirma que na Antiguidade só se podia falar em direito **de** educação, pois esta

³⁶ Instrução foi o termo escolhido pelos técnicos do governo Vargas para traduzir a expressão “education” (inglês) e “éducation” (francês) das línguas oficiais da Declaração aprovada pela ONU.

era encarada como um dever -, de alguma forma já naquele período se legislava sobre a mesma e também se falava em qualidade.

O direito à educação de qualidade e igualdade de acesso no Brasil está exposto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 205-206, e é reafirmado, entre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – nos artigos 2º e 3º. Para a Constituição de 1988, a educação é um direito social. Ora, como direito social, o Estado tem também o dever de oferecer não apenas o acesso à vaga na sala de aula, mas também a qualidade dos processos que vão garantir a permanência do matriculado na escola.

Esta preocupação, agora expressa em forma de lei pelo poder público, guarda relação íntima com a mesma preocupação expressada no século XVII com aqueles movimentos que deram origem às escolas desenvolvidas para atender ao maior número possível de crianças e adolescentes dela afastados. A afirmação de Comenius (2016) de que a escola deve servir a “toda a juventude, de ambos os sexos” (p. 89) demonstra isso, associada à ideia de que as escolas devem ser um lugar agradável, não cansativo, que preste atenção nas individualidades, de modo que não seja “necessário obrigar o pássaro a aprender a voar, o peixe a nadar, a fera a correr em liberdade” (p. 113). Comenius defende, para que isso seja viável, o ensino simultâneo, para que “um preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um” (p. 110).

De maneira bem explícita, Comenius, coerente com o pensamento educacional incipiente à época, já em 1657 associa a questão do direito universal à educação com a qualidade de ensino e a igualdade de acesso à escola, tudo isso trabalhado de maneira transversal numa relação também explícita com a experiência do estar na escola e nela sentir-se bem.

O mesmo pensar pedagógico encontra-se nos iniciadores da pedagogia moderna, especificamente tratando-se de La Salle, que é defensor do direito de acesso universal à escola. Na sua escola não há acepção de pessoas; ainda que ela tenha sido criada com objetivo inicial de atender aos filhos dos artesãos e dos pobres, desenvolveu-se de forma a que todos pudessem aceder a ela, com os mesmos direitos e deveres e com a mesma qualidade de ensino. Há, ainda, em La Salle, uma preocupação com a experiência da escola e de o aluno sentir-se atraído por ela, seja pela estrutura física bem planejada, seja pela acolhida dada pelo professor, ou ainda

pelo método empregado. A preocupação maior, no caso da escola dos Irmãos, era em primeiro lugar formar a pessoa, e em segundo que ela permanecesse nela e aprendesse. Ou seja, tinha uma identidade definida.

A estética da escola surge como aliada na questão do direito à educação de qualidade. Este direito, contudo, não se refere apenas ao aumento no número de vagas ofertadas, como poderia num primeiro momento parecer. Desde a perspectiva de Gadamer (1999), para que uma situação seja vivenciada de maneira plena, é preciso que a experiência vivida seja repleta de sentido, para que possa ser considerada uma vivência. Alonso-Sanz e Zariquiey (2018) mostram que a estética da escola é um elemento necessário nessa transformação da vivência em experiência.

Considera-se que a manutenção do direito à educação não está relacionada apenas à permanência na escola, mas também à qualidade dessa permanência. Aliás, nem mesmo a permanência está garantida apesar dos dispositivos legais. De acordo com dados do Censo Escolar 2017³⁷, o Brasil dispõe de 183.743 escolas de Educação Básica, das quais 21,7% são particulares. São atendidas 56,5 milhões de crianças e adolescentes, o que dá uma média de 304,7 alunos por escola. Apenas no ensino médio, contudo, havia, em 2017, cerca de 1,5 milhão de adolescentes em idade escolar fora da sala de aula, com cerca de 500 mil no ensino fundamental, portanto aproximadamente 2 milhões de crianças e adolescentes fora da escola.

Os fatores que levam a esses números são diversos e não podem ser objeto de generalização, especialmente tendo em mente o tamanho e a diversidade do Brasil. Bobbio (2004, p. 23), em uma crítica aos sistemas políticos, diz que “o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexecutabilidade”. É razoável supor que é exequível para os sistemas de ensino do Brasil acolherem aqueles dois milhões de crianças e adolescentes que não estão na escola caso as escolas e os docentes adotem as medidas indicadas pela ciência pedagógica para assegurar condições de permanência na escola.

O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político. É inegável que existe uma crise dos fundamentos.

³⁷ Os dados do Censo Escolar 2017 foram retirados do portal QEDu, que os apresenta de forma mais amigável os dados do INEP. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em 27 de abril de 2018.

Não se trata de encontrar o fundamento absoluto — empreendimento sublime, porém desesperado —, mas de buscar, em cada caso concreto, os vários fundamentos possíveis. (BOBBIO, 2004, p. 23-24).

Partindo da premissa de Bobbio, o principal problema é de caráter político. Os pedagogos do século XVII enfrentaram a questão sob outro ponto de vista ao pensarem uma escola acessível apesar das crenças contrárias. La Salle soube aliar a reflexão já existente acerca da necessidade de reformas educacionais com as necessidades da Igreja e da sociedade francesas em transição. Parece que o fez a partir de um projeto de humanidade que Trento esboçava por dentro da cristandade — ainda que este projeto tenha encontrado resistências na Igreja e na Corte da França — mas que será superado pelo ideal proposto pela modernidade no século XIX e que se tornará hegemônico no estado francês na primeira década do século XX. O modelo antropológico de Trento serviu como ponto de partida para a compreensão de ser humano.

No que tange ao modelo de educação, percebe-se em La Salle a busca pela autonomia do educando a partir da educação para a cidadania, busca essa que vai aparecer com mais força na escola republicana francesa de 1880 (DUBET, 2011). La Salle segue o espírito do Concílio de Trento, mas também segue pelo menos um dos princípios mais tarde adotado pela escola cidadã republicana: "o da escola onde cada aluno é considerado igual a todos independentemente das suas origens e das escolhas de sua família" (DUBET, 2011, p. 292). Em outras palavras, seu projeto era de uma "escola justa" que, por sua vez, levasse a uma "escola eficaz" (DUBET, 2004).

Situando-se este amplo direito no tempo, ele torna-se ainda mais interessante por serem os séculos XVII a XVIII uma época, para o povo, mais de deveres que de direitos. A França monárquica sobrecarregava a população de obrigações e ensaiava alguns direitos, mas estes pertenciam, basicamente, à nobreza. La Salle estendeu um direito fundamental, o direito à educação de qualidade, a todos. Bobbio (2004) reforça a ideia de que a Declaração dos Direitos do Homem só nasceu com a Revolução Francesa, em 1789, gerando o que o autor chama de "era dos direitos". La Salle, dessa maneira, antecipou-se um século à Declaração, desenvolvendo um modelo de escola acessível a todos.

5.2 Brasil: uma consciência tardia

Se o direito à educação gratuita surge com a República, no Brasil é só na Constituição de 1934 que aparece a primeira menção a esse direito. Teixeira (2008) mostra que nas Cartas seguintes a legislação continuou avançando e retrocedendo em alguns aspectos. A Constituição de 1937 omitiu-se em relação à gratuidade e a de 1946 declarou como gratuito apenas o ensino primário. Já a Carta de 1967 incentivou o ensino privado e foi somente com a Constituição de 1988 que foi amplamente garantido a todos o direito à educação gratuita, financiada pelo Estado nos “estabelecimentos oficiais” (LDB, art. 3º, inciso VI), contraditoriamente, a mesma Carta permite que o ensino seja “livre à iniciativa privada” desde que esta categoria de escola - também um estabelecimento oficial - tenha “capacidade de autofinanciamento” (Art. 7º, III).

Só no final do século XX aconteceram avanços na questão dos direitos do cidadão. Este fato mostra uma consciência política republicana tardia que tem, também, reflexos na maneira como se valoriza a educação no país, seja em âmbito político, seja na consciência da população. Na França do século XVIII também havia resistências políticas e populares que estão registradas por Hengemüle (2007) e são perceptíveis no Plano Nacional de Educação de Robespierre (2018) de 1793. Assim se evidencia a separação existente, nesta época, entre educação e instrução. Esta era restrita a um pequeno grupo de pessoas, aquela estendida a todos.

Na Constituição brasileira de 1988, o direito à educação está diretamente relacionado com a questão da dignidade da pessoa, dimensão bem ressaltada na Carta. Afinal, a chamada Constituição Cidadã trouxe à tona uma ampla reflexão a respeito da garantia de direitos do sujeito inspirada na DUDH. Isso aconteceu especialmente por ser a primeira Constituição do período de redemocratização; até então, estes direitos eram tolhidos para a maior parte da população.

O problema dos direitos é antigo no Brasil e nunca foi superado de fato. Com a Constituição de 1988, a legislação tornou-se amplamente favorável à garantia dos direitos básicos de todo cidadão pelo Estado, compreendendo-se a norma republicana de que, se a educação básica é um direito subjetivo, deve ser obrigatório e, portanto, universal e gratuito. A partir desta Carta Magna, outras leis foram incorporadas ratificando o direito à educação. Destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente

e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

No caso da educação, a qualidade do serviço educacional ofertado está diretamente relacionada com a gestão do sistema de ensino. Os avanços nesse quesito alcançados no fim do século XX podem ser questionados por uma parcela da população, como será apresentado em seguida. Conclui-se que o aumento no número de vagas nas escolas é necessário, mas não é suficiente para garantir o direito universal à educação.

O fato de ser tão recente a questão da democracia e da garantia legal dos direitos do cidadão no Brasil faz com que o país ainda seja imaturo no trato com os mesmos direitos. Problemas políticos à parte, para que uma lei se torne realidade, é necessário que o país amadureça seu projeto de nação. Dubet (2004, p. 541) justifica essa realidade, afirmando que

nas sociedades mais desenvolvidas, até a década de 1960, o nascimento continuava a pesar consideravelmente na orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia, as escolas profissionais, as da cidade, as do campo, as da Igreja, as do Estado. E isso ainda ocorre na maioria dos países em desenvolvimento.

O mesmo problema já era identificado no referido Plano Nacional de Educação proposto pelo, então, deputado Robespierre (2018) para apreciação da Convenção Nacional em 1793 que afirma que, naquele tempo, o sistema de educação da França republicana privilegiava algumas classes que tinham o acesso mais fácil à escola; mesmo tendo sido criadas muitas escolas, para as crianças do interior, especialmente as mais pobres, elas continuavam sendo inacessíveis pela distância e pela impossibilidade de deslocamento. Bobbio (2004, p. 24-25) afirma que:

Pode-se fantasiar sobre uma sociedade ao mesmo tempo livre e justa, na qual são global e simultaneamente realizados os direitos de liberdade e os direitos sociais; as sociedades reais, que temos diante de nós, são mais livres na medida em que menos justas e mais justas na medida em que menos livres. Esclareço dizendo que chamo de 'liberdades' os direitos que são garantidos quando o Estado não intervém; e de 'poderes' os direitos que exigem uma intervenção do Estado para sua efetivação. Pois bem: liberdades e poderes, com frequência, não são — como se crê — complementares, mas incompatíveis.

O direito individual – ou liberdade – de ir ou não à escola é suprimido quando o Estado intervém para obrigar todos, na mesma faixa etária, a frequentarem a escola. Este é um direito social, previsto por lei para uma sociedade ideal, que entra em conflito com a sociedade real. E é esse conflito que faz com que muitos direitos sociais não sejam garantidos, ainda que estejam previstos na lei. As diversas variáveis que afetam o ser humano e a sociedade também contribuem para a disparidade no atendimento aos direitos legais.

Essa premissa de Bobbio corrobora a afirmação anterior de que a simples aprovação da lei não é motivo suficiente para que um direito esteja efetivamente garantido para o seu portador; e comprova-se isso a partir de dados recentes sobre a educação no Brasil. A compreensão de que o direito constitucional à educação de qualidade não é garantia de igualdade de acesso afeta diretamente a ação pedagógica e a experiência de escola. Trabalhando com dados do INEP, as próximas páginas apresentam um diagnóstico da realidade educacional no Brasil, mostrando que as escolas para os pobres, sonhadas no século XVII, ainda estão distantes de ser um lugar onde é possível fazer uma experiência estética do encantamento, tal como queriam Comenius (2016) e La Salle (2012).

Um exemplo disso são os Planos Nacionais de Educação que, em consonância com a UNESCO, tentam de maneira mais concreta fazer com que haja uma aproximação entre direito legal e direito real. Mesmo assim, as metas propostas pelos planos não têm sido atingidas, exceto algumas poucas – e parcialmente. O Censo Escolar do INEP, que é apresentado a seguir, demonstra algumas dessas inconsistências.

5.3 A organização da escola como um lugar estético

Desde o século XIX, distintas iniciativas educacionais têm marcado a história da educação. Coloca-se o século XIX como limite para que se possa manter coerência com a proposta apresentada no tópico anterior, de Gauthier (2014), de que foi no século XIX que a pedagogia tradicional começou a ser contestada com novos modelos pedagógicos, surgidos a partir da Escola Nova.

No Brasil, a discussão sobre a questão do espaço escolar existe pelo menos desde as primeiras décadas do século XX, com as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira. Além de liderar, com Fernando de Azevedo, o Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova (AZEVEDO et al., 2010), foi o idealizador de projetos como as Escolas-Parque, desenvolvidas em Salvador. A atenção com o espaço físico escolar encontra eco em um elevado número de pensadores da educação, entre os quais podemos destacar Paulo Freire que projetou, nos anos 1960, os temas geradores com ilustrações do artista plástico Francisco Brennand. Há, ainda, outras iniciativas escolares interessantes no Brasil, como é o caso dos CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), dos Caics (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), do CEUs (Centro Educacional Unificado) e das Brizoletas, designação popular das escolas criadas pelo governador Leonel Brizola no Rio Grande do Sul nos anos 60. Ou, então, as comunidades de aprendizagem como o Projeto Âncora, ou ainda o projeto Escolas do Amanhã, este implantado em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro.

Todas essas iniciativas educacionais tiveram, na sua concepção, uma preocupação com o ambiente físico, pois este fortalece os diversos processos educativos, além de deixar claro qual o papel e a identidade da escola na formação de pessoas e servem como contraponto à educação tradicional. Como a pedagogia de La Salle na sua época, elas apareceram com uma proposta revolucionária.

Diante da realidade brasileira, permanece atual a esperança cristã de La Salle de que o professor é capaz de aprender a ensinar e a criança é capaz de aprender a aprender. É imprescindível e atual o apelo religioso, ético, científico, estético e político para universalizar a educação elementar, medida necessária e conveniente para a sociedade e para as famílias no Brasil. Conforme avaliação do INEP sobre as metas do PNE, existiam 28.074.374 analfabetos funcionais com 15 anos ou mais de idade em 2014 (INEP, 2016, p. 225). A população em idade escolar dos 6 a 14 anos que não frequentava a escola e nem havia concluído o ensino fundamental em 2014, segundo estimativa do INEP, era de 620.161 crianças e adolescentes, apesar da diminuição da natalidade verificada no Brasil e “do aumento do percentual de acesso à escola” (INEP, 2016, p. 58). Outro desafio dramático da educação elementar no país é a baixa qualidade da escola brasileira do século XXI se comparada à escola lassalista do século XVII:

os dados mostram que o desafio brasileiro urgente e indiscutível é o de melhorar os níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática dos mais de 22% dos estudantes que, mesmo depois de três anos dedicados ao período escolar de alfabetização e letramento inicial, só desenvolveram

habilidades elementares nessa dimensão absolutamente essencial para continuidade plena das aprendizagens ao longo da vida. (INEP, 2016, p. 136).

O Censo Escolar de 2017 também demonstra que 12% do total de alunos matriculados na educação básica no Brasil estão com atraso escolar de dois anos ou mais em relação à sua idade. A maior distorção está no primeiro ano do ensino médio, no qual 33% dos alunos está atrasado dois anos ou mais.

Em relação ao aspecto físico da escola, existe também bastante defasagem. Os dados do censo escolar do INEP, compilados pelo portal QEdú³⁸, mostram que ainda há muito a ser feito. Baseados nesses dados, foi elaborada uma tabela comparativa com os dados de 2014 a 2017.

Tabela 2 – Instalações físicas presentes nas escolas do Brasil
2014 - 2017

Característica da escola	2014	2015	2016	2017	Nº de escolas sem o recurso ³⁹
	%	%	%	%	
Ligação a rede de esgotos	47	47	49	49	93.708
Instalações sanitárias dentro da escola	86	87	87	83	31.236
Coleta de lixo	73	74	76	77	42.260
Abastecimento de água via rede pública	70	71	72	73	49.610
Energia elétrica via rede pública	94	95	95	96	7.349
Biblioteca	36	33	37	36	117.595
Laboratório de informática	45	44	42	39	112.083
Quadra de esportes	32	34	34	35	119.432
Sala de professores	55	55	56	58	77.172
Internet	61	65	68	67	60.635
Laboratório de ciências	11	11	11	10	165.368
Televisão	81	82	82	82	33.073
Alimentação	85	86	86	86	25.724

Elaboração própria. Fonte: www.qedu.org.br

Pelos dados percebe-se que houve, de um ano para outro, em alguns itens o aumento médio de um ponto percentual, enquanto que em outros houve decréscimo.

³⁸ Disponíveis em www.qedu.org.br.

³⁹ Os cálculos são feitos a partir do total de escolas apontados pelo censo escolar de 2017, que foi de 183.743.

Como os dados são fornecidos pelas escolas, pode haver alguma distorção ou carência de informações. Contudo, a defasagem continua grande; sanitários, por exemplo, em 2017 estavam ausentes em 17% das escolas, sendo que estas instalações já eram, para La Salle, consideradas fundamentais no início do século XVIII (LA SALLE, 2012a, p. 235 [GE 19,0,0-3]), fato extraordinário considerando que na construção de Versalhes, maior símbolo ou ícone da ostentação no modo de vida aristocrático francês, apesar de “sofisticados sistemas hidráulicos não tenha sido prevista nenhuma instalação sanitária nas dependências” do Palácio real (GOMES, 2008, p. 42).

Figura 13 – Banheiro em escola do interior do Maranhão



Fonte: <http://www.gazetasocial.com/2014/08/fotos-de-escola-do-maranhao-em-situacao.html>

O Censo Escolar revela, ainda, em 2016, uma taxa de reprovação de 8%; o maior índice ocorre no primeiro ano do ensino médio, onde a taxa chega a 17,3%. Nesse ano também é maior o índice de abandono: 8,6%. No que se refere à formação de professores, ainda há uma pequena quantidade – quase inexpressiva, mas existente – de professores sem formação de nível superior: em 2016 eram 15.030 professores que tinham no máximo o ensino médio, sendo que 456 deles tinham apenas o ensino fundamental.

Num estudo recente, Pinto (2014) faz uma crítica à tese de que não há relação clara e direta entre investimento e qualidade da educação (BRASIL, 2013). Baseado em relatórios da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), o autor chega à conclusão de que “existe uma clara relação entre o PIB

per capita do país e a nota média no exame, em particular quando se considera a diferença entre países mais pobres e mais ricos” (PINTO, 2014, p. 5), o que reforça a premissa de que o problema da educação atinge os mais pobres, e gera exclusão. A partir de uma relação linear, o autor demonstra que os estados brasileiros com menor renda *per capita* são também os que menores resultados apresentam nas avaliações de desempenho. O autor mostra, ainda, que é pernicioso afirmar que a qualidade das escolas se dá em virtude da classificação nas avaliações de desempenho. A qualidade se dá sobretudo pela maneira como são tratados os alunos e como a escola/rede escolar disponibiliza recursos para que estes se desenvolvam.

5.4 Estética da exclusão: o que querem os pobres?

O título deste capítulo remete a uma música popular brasileira que trata do que é importante para o sujeito: não apenas comida, mas uma série de condições culturais e sociais que são indispensáveis para uma vida humana digna e saudável. A canção tem um tom de crítica social e política que serve para ilustrar o tema.

Toda a problemática estética apresentada demonstra que o abismo entre direito e efetividade do direito à educação de qualidade aumenta a exclusão das camadas mais pobres. E a exclusão a que essas crianças pobres são submetidas não é apenas educacional, mas também – e primeiramente – social. Os dados da Prova Brasil de 2015 sistematizados pelo Portal QEd⁴⁰ mostram que dos 3.810.459 alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental que responderam ao questionário, 4,82% não tiveram naquele ano acesso à TV em casa. Os números se tornam mais pesados quando se percebe pelo questionário que 1,38% dos alunos não tinham banheiro, ou ainda que 0,98% não tinham quarto de dormir em casa. Deve-se levar em conta a variável de que diversos alunos são provenientes da zona rural, onde esses recursos são escassos, mas ainda assim a situação revela um índice de exclusão social que se perpetua na escola. Esta continua sendo um espaço público defasado em termos de recursos.

Por outro lado, as respostas ao questionário refletem a desigualdade: 6,63% dos alunos de todas as escolas públicas (municipais, estaduais e federais) tinham quatro ou mais aparelhos de TV em casa; 1,5% tinham quatro banheiros ou mais e

⁴⁰ Dados disponíveis em <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas>.

11,9% tinham quatro quartos ou mais. Além disso, 0,6% declararam ter quatro ou mais empregados domésticos. Esses dados mostram que a meritocracia baseada na igualdade de condições é uma realidade inexistente no Brasil. E o retrato da desigualdade se completa com os dados que serão apresentados nas páginas que seguem, e que são introduzidos aqui: 0,4% dos 52.341 diretores que responderam ao questionário declararam que nas suas escolas não havia merenda e 5% responderam que esta existia, mas com qualidade ruim. Esta simples realidade já representa exclusão, especialmente porque parte dos alunos têm na escola a única refeição completa do dia. Destaca-se que 83% dos professores que responderam ao questionário acreditam que o meio social no qual os alunos vivem dificulta o aprendizado.

Para completar este diagnóstico, dados sobre o acesso à escola são oferecidos pela PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os dados de 2017 dão conta de que, em todo o Brasil, o número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais é de, aproximadamente, 11.466.000 pessoas, sendo, desse total 5.611.000 homens e 5.854.000 mulheres. Quando o recorte é cor ou raça, a discrepância é bem maior: 2.951.000 brancos analfabetos contra 8.439.000 negros ou pardos.

Entre os motivos para não frequentar a escola entre jovens de 15 a 29 anos, o mais alegado é o de que a pessoa trabalha ou está procurando trabalho. O segundo motivo mais alegado é falta de interesse. A mesma relação aparece no recorte por cor ou raça. No recorte por sexo há uma variação: o segundo motivo para as mulheres não frequentarem a escola é ter que cuidar de afazeres domésticos.

Quando utilizado este recorte por região, percebe-se, confirmando a pesquisa de Pinto (2014), que quanto menor o PIB de uma região, menores os resultados nas avaliações. A região com maior número absoluto de analfabetos com 15 anos ou mais é o Nordeste, com 6.427.000. Com uma população total de 57.707.000 habitantes, o total ultrapassa os 11,1% da população. A segunda região em números absolutos é o Sudeste, com 2.503.000 analfabetos, 2,9% da população, que é de 86.286.000 habitantes. Em seguida, vem a região Norte, com 1.043.000 analfabetos, 5,9% de uma população de 17.623.000. A seguinte região é o Sul, com 848.000 analfabetos, o que corresponde 2,9% do total de 29.381.000 habitantes. Por fim, em números absolutos, vem o Centro Oeste com 645.000 habitantes, 4,1% de um total de 15.729.000 habitantes. Em forma de tabela, temos, na ordem:

Tabela 3 - Porcentagem de analfabetos com 15 anos ou mais por região do Brasil

Região	Analfabetos com 15 anos ou mais (%)
Nordeste	11,1
Norte	5,9
Centro Oeste	4,1
Sudeste	2,9
Sul	2,9

Elaboração própria. Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio 2017.

Comparando-se os dados acima com o rendimento domiciliar *per capita* de cada Unidade da Federação em 2017, como representado na tabela abaixo, percebe-se que há coincidência, com exceções, entre os estados com menor rendimento e as regiões com maior índice de analfabetismo.

Tabela 4 – Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente, segundo Unidades da Federação – 2017

Brasil	1.268
Rondônia	957
Acre	769
Amazonas	850
Roraima	1.006
Pará	715
Amapá	936
Tocantins	937
Maranhão	597
Piauí	750
Ceará	824
Rio Grande do Norte	845
Paraíba	928
Pernambuco	852
Alagoas	658
Sergipe	834
Bahia	862
Minas Gerais	1.224
Espírito Santo	1.205
Rio de Janeiro	1.445

São Paulo	1.712
Paraná	1.472
Santa Catarina	1.597
Rio Grande do Sul	1.635
Mato Grosso do Sul	1.291
Mato Grosso	1.247
Goiás	1.277
Distrito Federal	2.548

Elaboração própria. Fonte: IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>

Configura-se o mapa da exclusão. Quanto menor o rendimento *per capita*, maior a chance de a pessoa não frequentar a escola, o que também confirma os dados coletados na PNAD: o principal motivo para não frequentar a escola é a necessidade de trabalhar.

Outros indicadores do INEP ainda podem ser utilizados para corroborar a tese de que a escola brasileira reforça a lógica de exclusão, como é o caso dos índices de alunos com aprendizado adequado em cada estado do Brasil. Como exemplo, utilizam-se os dados do portal QEdú, que condensa os dados do INEP, em Português no 5º ano:

Tabela 5 - Proporção de alunos com aprendizado adequado em Português no 5º ano do ensino fundamental - 2017

Estado	Proporção de alunos (%)
Amapá	29
Maranhão	29
Alagoas	30
Sergipe	30
Rio Grande do Norte	33
Pará	34
Bahia	35
Paraíba	35
Pernambuco	37
Piauí	38
Tocantins	42
Roraima	43
Amazonas	47
Mato Grosso	50

Rondônia	52
Rio de Janeiro	53
Acre	54
Espírito Santo	56
Goiás	56
Rio Grande do Sul	56
Ceará	57
Mato Grosso do Sul	57
Distrito Federal	61
Minas Gerais	63
Paraná	65
São Paulo	65
Santa Catarina	66
Média Nacional	50

Elaboração própria. Fonte: <http://www.qedu.org.br/brasil/explorar>

Mais uma vez, nessa tabela, percebe-se que as Unidades da Federação das regiões Norte e Nordeste, que contêm um número maior de analfabetos, apresentam os menores índices de aprendizagem (com exceções, como é o caso de Acre e Rondônia) que, apesar disso, são baixos em todo o Brasil. Unidades com renda *per capita* maior possuem índices superiores, embora a correlação não seja exata, quer dizer, não é a Unidade com maior renda que tem o melhor índice, mas é uma relação bastante aproximada.

Tomando-se o mesmo indicador, ou seja, alunos com aprendizagem adequada, mas em matemática no 9º ano do ensino fundamental, os resultados são mais negativos, o que também é um dado revelador no que se refere à exclusão escolar. A relação é a mesma: Unidades da Federação de regiões com menor renda *per capita* são as que obtêm menor índice de alunos com aprendizado adequado (mais uma vez com exceções, como Acre e Rondônia) mas em todo o Brasil o índice é extremamente baixo⁴¹. São estes dados que rebaixam tanto o país na avaliação educacional internacional, e ao mesmo tempo aumentam a exclusão social, pois jovens com baixo

⁴¹ Um exemplo de como o poder público é responsável direto por estes baixos resultados pode ser encontrado em reportagem do Jornal Zero Hora de 30/08/2018 (GULARTE, 2018), na qual se relata o fato de uma escola municipal, da periferia de Porto Alegre/RS na qual, ao final do mês de agosto, os alunos não tinham frequentado as aulas de Português e Matemática por falta de professores. A reportagem ainda mostra que a escola tem carência de 19 professores desde o começo do ano.

índice de aproveitamento escolar terão poucas chances de conseguir um bom emprego ou mesmo ingressar no ensino superior.

Tabela 6 - Proporção de alunos com aprendizado adequado em Matemática no 9º ano do ensino fundamental - 2017

Estado	Proporção de alunos (%)
Amapá	3
Maranhão	5
Alagoas	6
Pará	6
Paraíba	6
Roraima	6
Bahia	7
Sergipe	7
Rio Grande do Norte	8
Pernambuco	9
Piauí	9
Acre	10
Amazonas	10
Mato Grosso	10
Tocantins	11
Rondônia	13
Rio de Janeiro	14
Ceará	15
Distrito Federal	15
Paraná	15
Espírito Santo	16
Goiás	16
Rio Grande do Sul	16
São Paulo	16
Mato Grosso do Sul	19
Minas Gerais	20
Santa Catarina	24
Média Nacional	14

Elaboração própria. Fonte: <http://www.qedu.org.br/brasil/explorar>

Pinto (2014), na sua pesquisa sobre a relação investimentos/resultados na educação afirma que não se pode medir a qualidade da educação apenas fazendo

uma avaliação padronizada e olhando as notas. Estas são o resultado de todo o processo de investimento na educação. Contudo, mesmo que se olhe apenas este indicador, percebe-se a necessidade de mudanças ou no sistema de avaliação ou no sistema de educação.

Conclui ainda Pinto (2014) que há outra relação direta entre a concessão de benefícios sociais e os resultados nos exames, afirmação compatível com o resultado da PNAD 2017: os dois principais motivos para não ir à escola na faixa de 15 a 29 anos é, em primeiro lugar, a necessidade de trabalhar e, em segundo, a falta de interesse. Vale ressaltar que a pesquisa não trabalha com a população menor de 15 anos neste quesito.

Diante destes indicadores da situação educacional brasileira parece plausível compreendê-la como uma estética da exclusão na perspectiva descrita por Bauman (2009, p. 73):

no “cerne” do conceito de cultura, encontra-se a premonição ou a aceitação tácita de uma relação social desigual e assimétrica — a divisão entre atores e receptores, ou objetos da ação, entre agir e sofrer impacto da ação; entre os gerentes e os gerenciados. Os instruídos e os ignorantes, os refinados e os ignorantes.

A desigualdade e a exclusão terminam sendo vistas como algo natural na vida humana. Tornam-se culturais e atingem a sociedade como um todo, inclusive na educação, o que acaba por manter um ciclo de revitalização dessa estética. Para Bauman (2009), a liquidez do mundo presente contribui para que esse ciclo se perpetue – o que não significa que a realidade da exclusão seja exclusiva do mundo contemporâneo.

Para falar em estética da exclusão, é preciso remeter à estética da inclusão, já explorada em capítulos anteriores, presente no modelo de escola criado por La Salle, num período em que a pedagogia moderna começava a pensar em termos de universalização do acesso à educação. Para ser acessível a todos, a escola partia de um programa específico que contemplava essa acessibilidade. Além do programa, o ambiente da escola, desde o espaço físico até as relações estabelecidas tinham o fixo objetivo de inserir as crianças na escola, fazer com que nelas permanecessem e nelas se preparassem para enfrentar a realidade da vida. O projeto pedagógico de La Salle tinha em vista, inclusive, que em caso de evasão, apesar de a escola tentar evitá-la a

todo custo, o aluno aprendesse o máximo possível para, mesmo saindo por causa da exclusão, estivesse em condições de cuidar de si:

Assim que chegam à idade de trabalhar, são retirados da escola, não mais podendo voltar a ela, pela necessidade de ganhar a vida. [...] Ao deixá-la, só sabem ler imperfeitamente o latim e, em pouco tempo, esquecem o que sabiam, donde resulta que nunca saberão ler nem em latim nem em francês. [...]. Com efeito, quando se começa a ensinar as crianças a leitura pelo francês, elas ao menos sabem ler bem ao saírem da escola. (LA SALLE, 2012g, p. 32 [MLF 7,2; 7,5; 8,1]).

Dois elementos importantes aparecem, então, na estética da inclusão: o esforço para que todos estivessem e se mantivessem na escola e a adaptação do currículo às necessidades dos estudantes. O olhar de La Salle foi direcionado diretamente para aquilo que o público alvo da escola precisava para convencer-se de que era importante estudar e nela permanecer, mesmo com necessidades de trabalhar; e, caso a evasão se tornasse inevitável, que ocorresse em condições, pelo menos, suficientes para exercer um trabalho pouco mais qualificado.

Os motivos para não ir à escola ou para evadir-se dela não ficavam, na França do século XVII, muito distantes dos motivos atuais no Brasil levantados pela PNAD. Portanto, os ideais educacionais daquele século podem encontrar eco na realidade social do Brasil de hoje.

A pergunta “o que querem os pobres?” traz consigo uma carga de responsabilidade, porque para respondê-la é preciso perceber e compreender as necessidades dos pobres. Se a estética atual é de exclusão, qual pode ser, para a educação do século XXI, uma estética de inclusão? O próximo capítulo, que trata de um prognóstico para a escola brasileira no século XXI, tem por objetivo buscar algumas pistas pedagógicas para possíveis respostas para essa pergunta.

5.5 A estética da exclusão: um olhar sobre os professores

Já se discutiu nesta tese como na obra escrita de La Salle (2012) encontra-se a valorização do professor como um elemento importante na sua pedagogia. Além de não aceitar a abertura de uma escola em uma paróquia na qual os professores não pudessem ser sustentados pela comunidade local para viverem parcimoniosamente, mas bem, diversos outros elementos fornecem indícios sobre como, no século XVIII, o fundador das Escolas Cristãs tratava seus mestres, indo na contramão do que

acontecia naquela época, quando em geral os professores da escola elementar eram desvalorizados.

No sistema educacional brasileiro ocorre o contrário: embora haja legislação específica que visa à formação e à valorização dos professores, inclusive por meio de um piso salarial (Lei 11.738/2008), os dados mostram que a realidade é outra. Apesar da Lei 9394/96 estipular o prazo de dez anos para que todos os professores tivessem ensino superior completo, o relatório da Oxfam⁴² Brasil (2017, p. 62) mostra que cerca de 80% dos jovens de classe E, majoritariamente negros, têm acesso a professores com ensino superior completo no último ano do ensino fundamental, contra 100% para os jovens de classe A, majoritariamente brancos. Já nos primeiros anos do ensino fundamental, essa proporção cai para 30% para as crianças de classe E contra 95% para crianças de classe A. Isso demonstra a dupla realidade: a quantidade de professores que ainda não possuem acesso à formação em nível superior no Brasil e a distribuição dessa desigualdade.

Apesar disso, a valorização dos professores não é um tema ignorado no Brasil. Ele vem sendo discutido por sindicatos, pelas próprias escolas e pelos poderes públicos, tanto que o Plano Nacional de Educação de 2014 assegurou, na meta 15, a garantia de que todos os professores de educação básica tenham acesso à formação superior na área em que atuam. Além disso, o PNE, através da meta 17, previu “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014), ou seja, até 2020. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 67, também prevê que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

⁴² OXFORD Committee for FAMINE Relief, entidade civil criada na Universidade de Oxford, durante a II Grande Guerra, liderada por Theodore Richard Milford (1896-1987), vigário anglicano de St Mary's, a igreja da Universidade, reunindo intelectuais quakers e acadêmicos da Universidade.

Por fim, destaca-se a Lei 11.738/2008, pela qual, na gestão do Ministro Tarso Genro, estipulou-se um piso nacional do Magistério para professores com formação em nível médio, a ser reajustado anualmente no mês de janeiro. Esse piso daria segurança de que os professores sem formação superior receberiam pelo menos um salário digno para a profissão exercida. Para 2018, o piso salarial do magistério atinge o valor de R\$ 2.455,35, equivalendo a 2,6 vezes o valor do salário mínimo. Apesar de ser uma exigência legal, a Lei não garante que o piso seja pago, apenas oferece uma promessa de complementação, por parte da União, dos valores que faltarem aos Municípios e Estados que não tiverem orçamento suficiente. Tampouco estabelece sanções para os Estados e Municípios que descumprirem a Lei. Dados apresentados pelo portal QEdu⁴³ mostram que apenas 11% dos professores ganham o piso salarial. Levando-se em consideração que 40% dos entrevistados trabalham 40 horas semanais ou mais, os números mostram que o pagamento do piso está muito abaixo do esperado.

O monitoramento do Plano Nacional de Educação, feito pelo INEP (2016) mostra a defasagem entre a média salarial de professores e a média de outros profissionais com a mesma titulação acadêmica. Em 2014, último ano analisado, a média das outras profissões era de R\$ 3.356,36, enquanto a média dos professores era de R\$ 2.740,45. Este é um fator de desânimo para muitas pessoas que veem esta remuneração como insuficiente e abaixo do que poderia ser considerado um salário que valoriza a profissão docente.

Em relação à formação de professores, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2016) dá conta de que, ao final do primeiro ciclo (2014-2016), apenas 52,5% dos professores da educação básica tinham formação superior compatível com a disciplina que lecionavam, o que demonstra o quanto permanece longo caminho a percorrer nesse sentido.

Para além de tudo isso, dentre todos os elementos desmotivadores está a questão da violência na escola: dos 262.467 professores que responderam ao questionário da Prova Brasil, disponível no Portal QEdu, 2% afirmaram ter sido vítimas de atentado à vida, enquanto que 9% afirmaram ter sofrido ameaças dos alunos. São elementos que associados aos baixos salários e a outros fatores transformam-se em verdadeiros problemas porque agem sobre a motivação dos professores o que

⁴³ Dados disponíveis em <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas>.

umenta o problema da exclusão escolar. Dos professores que responderam ao questionário, 2% informam que foram vítimas de atentado à vida. É claro que este mesmo dado poderia ser olhado de maneira invertida, com um olhar menos negativo, pois 98% não foram vítimas de nenhum atentado.

Do total de professores, ainda, 30% afirmaram trabalhar mais de 40 horas por semana e 40% trabalham em mais de uma escola. A carga excessiva de trabalho, aliada ao baixo salário, contribui para a falta de qualidade nos processos pedagógicos. Uma porcentagem significativa dos alunos (cerca de 4%, em média) que responderam ao questionário afirmaram que os professores de Português e Matemática nunca passam dever de casa, enquanto uma parcela maior (em média 12%) responderam que os professores não corrigem os temas. Apenas trinta por cento dos professores acreditam que a sobrecarga de trabalho do docente dificulta e mesmo prejudica a aprendizagem.

Por outro lado, no que se refere ao apoio familiar, a pesquisa detectou algo curioso: enquanto a maioria esmagadora dos alunos (98%) declara que os pais os incentivam a estudar e 95% afirmam que recebem apoio na família para os deveres de casa, na visão dos professores acontece exatamente o inverso: 94% dos professores acredita que a falta de acompanhamento dos pais dificulta o processo de aprendizagem.

Configura-se um ciclo da exclusão, que começa pelo meio social no qual a família está integrada, passa pela escola e volta para o meio social da família. É importante verificar outro dado fundamental: dos professores que responderam ao questionário, apenas 12% acreditam que quase todos os alunos vão chegar à Universidade; 26% acham que poucos conseguirão. Mais: apenas 55% dos professores acham que quase todos os alunos concluirão o ensino médio; 35% acreditam que pouco mais da metade conseguirá. A descrença dos professores nos seus alunos e no sistema educacional onde atuam parece demonstrar a dificuldade que há em garantir o direito à permanência na escola. Essa descrença reflete a realidade, pois segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017, p. 32), apenas 86,4% dos jovens de 15 a 17 anos concluíram o ensino médio em 2015. Ou seja, a descrença dos professores não é mero fruto de um desânimo, mas reflexo da realidade que os professores, aparentemente, consideram-se impotentes para transformar através do exercício responsável desta profissão que requer habilitação científica de nível superior.

Os problemas e impasses da política educacional descritos acima revelam que o poder público não está obrigado a atingir as metas da Lei do PNE no prazo previsto. Presidente, governador e prefeito, por exemplo, não precisam garantir orçamentos públicos capazes de efetivar o pagamento do Piso Nacional do Magistério, por exemplo. Do mesmo modo, os detentores do mandato popular não estão obrigados a garantir, em seus respectivos sistemas de ensino, níveis de aprendizagem que atinjam as notas mínimas exigidas para o IDEB. Estes e tantos outros atos de irresponsabilidade educacional já poderiam ter sido sanados com a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional que tramita no Congresso Nacional através do Projeto de Lei 7420/2006⁴⁴ proposto pela Deputada Federal Professora Raquel Teixeira (PSDB/GO) em 09/08/2006. Este Projeto de Lei concluiu sua tramitação nas Comissões da Câmara e está pronto para ir à votação no Plenário desde 2015. Atualmente, os governadores e prefeitos justificam a impossibilidade de pagarem o piso do magistério público em função dos limites orçamentários impostos pela Leis de Responsabilidade Fiscal. Caso aprovado o referido Projeto de Lei, o não atingimento das metas do PNE atribuiria ao titular do Poder Executivo prática de “crime de responsabilidade”, de “infração político-administrativa” ou de “ato de improbidade administrativa”, cujas penas são, respectivamente, impeachment, multa e prisão. Para evitar esses tipos penais, prefeitos, governadores e presidente dariam - de fato e de direito – prioridade à execução do PNE em suas respectivas redes de ensino.

Este diagnóstico baseado nos dados das escolas públicas de todo o Brasil, portanto, assume um caráter generalista, no entanto, prepara para as páginas que seguem, que são dedicadas à elaboração de um prognóstico para a educação brasileira, visando a encontrar caminhos para transformar a estética da exclusão em estética da inclusão. Um prognóstico desta dimensão é extremamente complexo. O Prognóstico desta tese está delimitado à contribuição da pedagogia católica, destacando três vertentes deste pensamento: a pedagogia de La Salle, a educação republicana e o pensamento da Igreja Católica, atualizado a partir do Concílio Vaticano II.

⁴⁴ O registro da tramitação deste Projeto de Lei está disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7420-06-lei-de-responsabilidade-educacional>

6 PROGNÓSTICO ESTÉTICO DA ESCOLA DOS POBRES NO BRASIL: “A GENTE QUER SAÍDA PARA QUALQUER PARTE”

A Igreja Católica, mesmo depois da República, que secularizou a educação, continuou preocupada com os processos pedagógicos. Na França, berço da Pedagogia Moderna, com a Revolução Francesa e o advento da República a escola tornou-se pública e secular. No Brasil, a educação continuou majoritariamente católica até a primeira década do século XX, apesar da expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759 e da criação das Escolas Régias. Falhas na legislação e desinteresse geral de diferentes governos levaram o país a continuar até o fim do século XIX sem um sistema estatal organizado de educação. Com a proclamação da República em 1889 e a elaboração da primeira Constituição Republicana, em 1891, os programas de educação começaram a ser estruturados, mas, segundo Oliveira (2004, p. 949), “calcada no princípio da dualidade social”, princípio que se perpetuou, como já mostrado no capítulo anterior, uma escola para os ricos e outra para os pobres.

As tentativas republicanas de modificar este cenário não foram frutíferas. A educação básica continuou nas mãos das instituições privadas (confessionais) e, de acordo com Oliveira (2004), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, foi o primeiro documento expressivo que teve o objetivo de superar as tentativas fracassadas de reforma e, ao mesmo tempo, instituir a universalização do acesso à educação que, por sua vez, deveria ser laica. Sobre isso, o Manifesto dizia: “a laicidade [...] subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (AZEVEDO, 2010, p. 45). Os signatários do Manifesto tinham claro que o Estado não podia exigir a obrigatoriedade da educação se esta não fosse totalmente gratuita. Assim pedia o Manifesto:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO et al., 2010, p. 44).

A educação gratuita e laica só foi garantida pela Constituição de 1988; porém o surgimento de empresas privadas, não confessionais, havia se intensificado a partir

dos anos 70, com o incentivo, por parte do Governo, à iniciativa privada na educação com objetivo de distribuir lucro, seja em empresas de capital limitado ou de capital aberto na Bolsa de Valores. Nesse cenário de competição mercadológica, contudo, a educação confessional, especialmente católica, continuou à frente das principais redes de educação até o fim da primeira década do século XXI, quando começaram a sobressair as grandes corporações privadas internacionais de educação. É necessário esclarecer que tanto as escolas lucrativas quanto as confessionais não-lucrativas, conforme o art. 7º da LDB, integram-se ao “respectivo sistema de ensino” estatais e, mesmo assim, devem ter “capacidade de autofinanciamento”, ou seja, as escolas confessionais estão impedidas pela LDB de atender à demanda das famílias que desejam oferecer educação pública confessional aos seus filhos, quando não podem pagar o valor das mensalidades escolares.

O Concílio Vaticano II⁴⁵, consciente da situação das escolas confessionais diante do mercado educacional, tomou posição através da Declaração *Gravissimum Educationis*⁴⁶, promulgado em 1965 pelo Papa Paulo VI, que traz uma nova visão da Igreja Católica Romana sobre a educação. Este documento reafirma a doutrina tridentina sobre a escola como instrumento de salvação, mas atualiza essa concepção tradicional a partir das tendências políticas e pedagógicas contemporâneas, uma característica do *aggiornamento* que caracterizou o processo teológico do Vaticano II. O documento é plenamente consonante com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e assume um forte tom político ao exigir que os países assumam como projeto de nação o direito universal e inalienável à educação, e que esta seja oferecida de acordo com a liberdade de consciência dos pais:

O poder público, a quem pertence proteger e defender as liberdades dos cidadãos, deve cuidar, segundo a justiça distributiva, que os subsídios públicos sejam concedidos de tal modo que os pais possam escolher com toda liberdade, segundo a própria consciência, as escolas para os seus filhos.

⁴⁵ A Igreja Católica tem uma contribuição importante para a educação, não apenas no Brasil, mas em todo o Ocidente, daí o destaque dado aos seus documentos nesta tese. Grace (2012, p. 313 et seq.) faz uma análise dessa participação, afirmando que o processo de secularização da modernidade e a consequente adoção de um currículo secularizado trouxe novos valores para a educação, colocando os valores religiosos, predominantes até então, num patamar abaixo dos valores mercadológicos. “Na modernidade tardia, segundo Bernstein, o que se busca é a transformação ideológica de cidadão em consumidor e ator de mercado” (id., p. 315). A Igreja Católica, através do Concílio Vaticano II, esforçou-se para fazer um contraponto a esses novos valores, reafirmando “sua missão educacional, para garantir uma formação sólida do caráter” (id., p. 319).

⁴⁶ A sigla oficial da Declaração é GE. Para não ser confundida com o *Guia das Escolas Cristãs*, cuja sigla oficial é a mesma, optou-se por manter aqui, nas citações, o nome completo do documento.

[...] O mesmo poder público deve defender o direito das crianças a uma adequada educação escolar, velar pela competência dos professores e pela eficácia dos estudos, atender à saúde dos alunos e, em geral, promover todo o trabalho escolar, tendo em consideração o princípio da subsidiariedade e, portanto, excluindo toda forma de monopólio no ensino. (*Gravissimum Educationis* 6).

Para a Igreja Católica, a educação tem a missão de formar a pessoa em sua totalidade, sempre em conformidade com os avanços das ciências da educação. É uma postura inovadora da Igreja Católica levando-se em consideração o pensamento tradicional:

Tendo em conta os progressos da psicologia, pedagogia e didática, as crianças e os adolescentes sejam ajudados em ordem ao desenvolvimento harmônico das qualidades físicas, morais e intelectuais, e à aquisição gradual dum sentido mais perfeito da responsabilidade na própria vida [...]. Sejam formados numa educação sexual positiva e prudente, à medida que vão crescendo. Além disso, de tal modo se preparem para entrar na vida social, que, devidamente munidos dos instrumentos necessários e oportunos, sejam capazes de inserir-se gradativamente nos vários agrupamentos da comunidade humana. (*Gravissimum Educationis* 1).

Esta foi uma postura análoga à adotada pelos Irmãos das Escolas Cristãs ao atualizar o *Guia das Escolas Cristãs*, o que é possível visualizar no documento preparatório a nova edição de 1897 (FRÉRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES, 1897). Embora, segundo Lauraire (2014) o texto do *Guia* tenha mudado ao longo das edições, recebendo acréscimos e supressões, alguns deles importantes, este estudo em particular mostra que os Irmãos seguiam abertos aos “progressos da psicologia, pedagogia e didática” (*Gravissimum Educationis* 1).

O que a Igreja fala mostra-a preocupada com o direito universal à educação, tratado como bem inalienável, seguindo as tendências globais e, ao mesmo tempo, pensando no bem-estar do educando e na educação como instrumento de superação da pobreza. Princípios similares são defendidos pela escola republicana (DUBET, 2011), mostrando que, embora a última seja laica, em alguns aspectos ambas – religiosa e laica - podem e devem se aproximar em função de outro princípio basilar da república que é a liberdade de consciência da cidadania. O exercício da liberdade pressupõe uma racionalidade mínima fornecida à cidadania pela escolarização obrigatória.

Para a Igreja Católica, o processo educativo nas escolas católicas é mediado pela fé: “as crianças e os adolescentes têm o direito de ser estimulados a apreciar

justamente os valores morais e a cultivá-los pessoalmente, bem como a conhecer e amar a Deus com maior perfeição” (*Gravissimum Educationis* 1). A família é a primeira responsável pela educação na fé, e os valores educacionais decorrem dessa mediação que precisa ser complementada pela comunidade humana no processo de socialização. A educação religiosa deve estar presente em todas as escolas (*Gravissimum Educationis* 7), pois as crianças e adolescentes têm direito a uma educação nos valores ao mesmo tempo cristãos e profanos.

O mais recente documento da Igreja Católica Romana sobre a educação, voltado para as Universidades, intitulado *Veritatis Gaudium* (VG) mostra, em 2018, um interesse maior da Igreja pela interdisciplinaridade e transdisciplinaridade da educação bem como pela interculturalidade, por acreditar que o mundo, que está em mudança, não pode se ater a uma única cultura. Assume a importância das pesquisas científicas como algo fundamental para a formação dos católicos nos tempos atuais:

Os estudos eclesiais não se podem limitar a transferir conhecimentos, competências, experiências para os homens e mulheres do nosso tempo, desejosos de crescer na sua consciência cristã, mas devem abraçar a tarefa urgente de elaborar instrumentos intelectuais capazes de se proporem como paradigmas de ação e pensamento, úteis para o anúncio num mundo marcado pelo pluralismo ético-religioso. (*Veritatis Gaudium*, Proêmio, 5).

Outrossim, a Igreja Católica reconhece que essa é uma tarefa de “todo o povo de Deus” (*Veritatis Gaudium*, Proêmio, 3). Isso significa dizer que o documento prevê que não apenas clérigos tenham acesso à cultura e à ciência, como era no passado; estas são vistas como mais que um direito, mas uma chamada a todos os fiéis.

Um terceiro documento da Igreja Católica que não trata de educação, mas não é menos importante, intitula-se *Oeconomicae et pecuniariae quaestiones* (OPQ). Este documento, de 2018, que tem como subtítulo “Considerações para um discernimento ético sobre alguns aspectos do atual sistema econômico-financeiro” traz orientações para a boa e justa administração dos bens de acordo com o Evangelho. Recorda que “A promoção integral de cada pessoa, de cada comunidade humana e de todos os homens, é o horizonte último daquele bem comum que a Igreja si propõe de realizar como ‘sacramento universal de salvação’” (CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ, 2). Nele, a Igreja reforça a opção preferencial e amorosa pelos pobres e pede que os católicos não se deixem levar pelas tentações do mercado, mas ajam de acordo com o Evangelho.

Embora de reconhecimento tardio pela Igreja Católica Romana, a aceitação da necessidade de trabalhar as ciências religiosas de maneira interdisciplinar com as ciências já surgia, de maneira incipiente, no pensamento pedagógico de La Salle. Não há com isso qualquer tentativa de afirmar que La Salle influenciou na formação do pensamento da Igreja no século XXI da mesma forma que influenciou a pedagogia, mas simplesmente resgatar o fato de que ideias similares às acima citadas podem ser encontradas no *Guia das Escolas Cristãs* e outros escritos de La Salle (2012).

O prognóstico pensado nesta tese parte de três premissas básicas: a) a **experiência estética** do estar na escola; b) a necessidade de **uma escola que funcione bem** para que o direito à educação de qualidade seja assegurado e c) uma **estética relacional** que envolve a comunidade escolar. Estas premissas baseiam-se na ideia de estética do cotidiano, apresentada por Alonso-Sanz e Zariquiey (2018), associada à estetização profunda, desenvolvida por Welsch (1995). A primeira mostra que a estética está também presente no dia a dia e não apenas na arte exposta em museus e galerias; o segundo autor lança a questão: não estaria essa estética do cotidiano se transformando em uma estética mais profunda?

Trabalhar a educação brasileira desde a perspectiva da experiência estética pode acarretar em um certo risco de compreensão, uma vez que, desde a problemática do juízo estético de Kant (2016), esta experiência é única para cada pessoa e, portanto, subjetiva. A compreensão de Kant é que nem o objeto estético pode interferir no juízo. Este é totalmente formado pelo sujeito, e apenas recebe interferência dos próprios conhecimentos adquiridos *a priori*.

Contudo, a noção de vivência (*Erlebnis*), desenvolvida por Gadamer (1999) tece uma crítica a esse subjetivismo de Kant ao mostrar que a experiência estética é uma forma de compreender-se e baseia-se na relação do sujeito com o objeto estético. A experiência continua sendo única, ou seja, individual, mas sofre interferência do objeto. Já não é exclusivamente subjetiva, embora seja individual. Da mesma forma se pode olhar para a experiência estética de Heidegger (2003) que é apresentada a partir da influência que o objeto exerce sobre o sujeito.

Neste prognóstico, pensa-se a experiência estética de estar na escola a partir da relação entre esta e o aluno. A estética da escola é relacional, e é necessário um olhar não apenas *a priori*, ou seja, como o sujeito aluno vê ou julga a experiência de estar na escola, mas também *a posteriori*, como já defendido por Schiller (2002): que experiência estética se dá a partir da relação do sujeito com o objeto?

Para chegar ao prognóstico, buscar-se-á compreender, antes, a chamada “estética dos pobres” no século XXI, que será colocada em confronto com a estética da escola republicana de 1795 e projeto estético na proposta da Escola Cristã sistematizada pela primeira edição manuscrita do *Guia* de 1705.

6.1 Uma estética dos pobres

Já foi mostrado, no capítulo anterior, que a estética da escola dos ricos é distinta daquela dos pobres, e que esta segue a lógica da exclusão. Partindo do princípio de que é possível pensar uma estética de escola para os pobres, começa-se mostrando que o problema já existia no século XVII, quando do surgimento da escola moderna. Ainda que correndo o risco de repetir ideias já desenvolvidas em capítulos anteriores, este reforço mostra-se necessário para identificar, no *Guia das Escolas Cristãs*, a contribuição pedagógica de La Salle e dos primeiros Irmãos ao desenvolver um modelo de escola inclusivo e propenso a ser uma experiência estética significativa para todos.

Em seu estudo sobre a sociologia da imagem, Martins (2017, p.10) afirma que “o visual se torna cada vez mais documento e instrumento indispensáveis na leitura sociológica e dos fenômenos sociais”. Assim, uma prospectiva estética da escola pode passar pelo imagético, partindo dos elementos concretos. Martins (2017) faz um estudo fotográfico sobre a fé do povo pobre brasileiro. Ao descrever as imagens dessa fé, que é “desprovida de estilo”, ele levanta, baseado em imagens do fotógrafo Christian Bravo, a hipótese de que o barroco sobreviveu graças a essa realidade dos pobres. A estética da “religião dos pobres” é fundamental para a existência e manutenção da “religião dos ricos”, ou seja, o popular influenciando o erudito.

Para analisar a religiosidade popular brasileira, Martins (2017) usa a expressão dialética entre “o visível e o invisível”. Quer dizer, aquilo que a religiosidade mostra e aquilo que oculta. Ao falar da utilização de um *Bendito* cantado em uma romaria e que fala das diferenças sociais, o autor conclui que “nada menos idílico do que essa expressão de uma devoção religiosa atravessada por uma consciência clara das diferenças sociais e das raízes sociais da pobreza” (MARTINS, 2017, p. 70). Para ele, a construção dessa consciência remete à Colônia: “as diferenças sociais são apreendidas a partir da postura soberba dos ricos, numa época, persistente aliás, em

que a postura, isto é, o dar-se a ver, era momento constitutivo e essencial da hierarquia social” (id., ibid.).

Na educação brasileira também é importante perceber a relação entre “o visível e o invisível”. Possíveis interpretações literais das leis podem levar à afirmação de que o Brasil possui um excelente sistema educacional, pois a legislação nesse sentido é bem construída. Da mesma forma, uma falta de cuidado no que se refere ao diagnóstico pode levar a uma falsa percepção de que, por existir uma extensa legislação educacional e um número expressivo de escolas, não se pode falar em exclusão escolar. Aqui entra o “invisível”, que é fundamental para a elaboração de prognósticos. Ele é equiparável ao não-dito de Ricoeur (1990), fundamental para a hermenêutica.

Martins retrata ainda a questão do “ver e ver-se” (id, p. 71), mostrando a inversão da ordem social na formação da identidade religiosa do interior: as rebeliões e revoltas populares, em sua grande maioria, surgiram mediadas pelo religioso, pelo sagrado. Ou seja, a ostentação dos ricos ofende os pobres que se revoltam, buscando na religião meios para isso. Este processo ajuda a configurar uma estética religiosa dos pobres, expressada nos seguintes versos do cancionero popular:

Bendito e louvado seja
Nosso Senhor da Pobreza
Se o pobre não trabalhar
O rico não tem nobreza. (MARTINS, 2017, p. 70).

Esta mesma estética revela-se também na construção de igrejas como a do Senhor Bom Jesus da Pobreza, localizada em Tiradentes/MG: uma capela simples, mas com toda a beleza e a riqueza do barroco brasileiro. A aqui chamada estética dos pobres baseia-se nessa construção social. O sentido dado a esta expressão refere-se à vivência do povo em geral, mormente das camadas menos favorecidas da população. Como uma das características dessa estética está a alegria de viver a pobreza, não como um desejo de ser pobre, mas como uma aceitação da própria condição, como se manifesta no *Bendito* apresentado acima. Esta aceitação às vezes pode ser confundida com um conformismo, mas não é. Aceitar a própria condição de pobre não significa conformar-se a ela. Por isso mesmo afirma Martins (2017) que as principais revoltas populares no Brasil nasceram no meio dos pobres e em

consonância com a religiosidade popular: Canudos, Contestado, Cangaço, MST, entre outros movimentos sociais.

Figura 14 – Capela Senhor Bom Jesus da Pobreza – Tiradentes - MG



Fonte: <http://diocesedesaojoaodelrei.com.br>.

Para compreender essa estética é necessário considerar a noção de espaço – sociológico e geográfico – dos pobres. Santos (2009) tenta definir o que é a pobreza a partir do que sobre isso falam outros autores e chega à conclusão de que é preciso ir além de conclusões superficiais e restritivas. Por isso, segundo ele, “a noção de pobreza, ligada desde o início à questão da escassez, não pode ser estática nem válida em toda a parte” (SANTOS, 2009, p. 18). A pobreza só pode ser compreendida dentro do seu próprio contexto e qualquer definição que tente ser universal é problemática, como qualquer tentativa de definir o espaço ocupado pela pobreza nas cidades.

Tecnicamente, este espaço é difícil de ser estabelecido, mesmo que o senso comum da construção do ambiente urbano coloque os pobres à margem, como um cinturão que envolve o centro da cidade, lugar dos ricos, onde os pobres não são bem-vindos. Embora, para Santos (2009), toda afirmação dualista seja arriscada, e nesse caso pode-se ver que, especialmente nas metrópoles, há muitos pobres no centro da cidade, às vezes mais do que ricos. Portanto, é possível falar-se em um lugar dos pobres na cidade, ainda que não mais um lugar definido ou definitivo.

Mesmo que as cidades, especialmente os grandes centros, sejam segregacionistas, ou seja, pobres e ricos dificilmente se misturem nos mesmos

espaços, a periferia não necessariamente é mais o lugar dos pobres; nas cidades contemporâneas, grandes condomínios de luxo são construídos em volta da cidade, confinando às vezes os pobres no centro. Assim, para se falar da estética dos pobres é preciso partir de uma premissa um tanto superficial e óbvia de que o lugar dos pobres é onde eles estão. Ali, nesse ambiente segregado, vive-se essa estética, que não se pode confundir com o que Santos (2009, p. 29) chama de “cultura da pobreza”. Esta é o pensamento equivocado e ideológico de que o pobre precisa permanecer pobre e repassar sua pobreza para as gerações seguintes.

A estética dos pobres abrange todo um modo-de-ser-no-mundo, ou seja, há uma percepção de si diferenciada em relação ao estar-aí. La Salle percebeu isso e o deixou explícito nas suas obras pedagógicas, especialmente nas *Regras do Decoro e da Urbanidade Cristãos* e no *Guia das Escolas Cristãs*, e pode-se afirmar que um dos objetivos dessas obras e mesmo de toda a pedagogia de La Salle era agir sobre esse modo de ser ou sobre essa experiência estética de vida buscando transcendê-la na concretude da sociedade aristocrática e da igreja hierárquica com as quais convivia.

O tema da estética dos pobres, então, passa a ser usado no campo da educação para denominar a relação do sistema escolar com os pobres – e dos pobres com a escola. Lógica similar à apresentada por Martins (2017) pode ser usada no que se refere à educação escolar: embora esta tenha surgido para atender às necessidades de uma elite, o modelo elitista de escola – defendido até por Rousseau – não teve condições de atender à demanda educacional de uma população pouco alfabetizada e às necessidades educacionais emergentes de um novo modo de produção que se consolidava na Europa. A grande revolução da educação no século XVII teve como modelo estético de escolarização a Escola Cristã pensada e direcionada a um público alvo específico, os meninos de determinadas categorias de pobres urbanos.

A estética da escola que se desenvolveu naquele período e que se transformou na educação moderna é a estética da escola para esses pobres, a partir dos quais a Escola Cristã, na medida de suas capacidades e oportunidades, oferecia uma educação com pretensão universalista. Baseia-se essa afirmação nas mudanças que ocorreram com o desenvolvimento da escola moderna, mudanças que tiveram, em grande parte, a motivação política de incluir na escola o maior número possível de crianças, especialmente as pobres, pois as ricas já tinham acesso à educação.

Como ponto de partida para a elaboração do prognóstico aqui proposto para a escola brasileira, coloca-se o dualismo da escola pública apresentado por Libâneo (2012, p. 13): uma “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”. Trabalhar desde esta perspectiva dual requer para os pobres a necessidade de superar, além das dificuldades pessoais e familiares, os próprios problemas inerentes ao sistema escolar, o que contraria a tese republicana, adotada no Brasil, da meritocracia. Esta tese tem como elemento passível de crítica a faculdade de ser determinista, ou seja, a pessoa desenvolve-se por seus próprios méritos, sem interferência do meio. Freire (2003a, p. 19) afirma que

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.

Esta citação de Freire remete ao pensamento de que não existe determinismo quando se analisa a condição do ser humano, pois este é um ser que está em contínua mudança. A visão determinista torna-se problemática porque exclui o mundo como agente responsável pela mudança, o que soa contrário à ideia de experiência, que é interacionista, inclusive na visão de Freire e Shor (2011). Ela não permite a transcendência, ou seja, o sujeito torna-se incapaz de superar as dificuldades, sejam elas pessoais ou do meio.

A capacidade de transcendência está na raiz da experiência estética, pois esta sempre supõe a potência de mudança. Quando existe uma escola dual, como a apontada por Libâneo (2012), a necessidade de superação torna-se ainda maior. A prática da educação bancária, ainda hoje predominante nas escolas tradicionais, parte do pressuposto de que a aprendizagem segue uma perspectiva linear, ou seja, basta o estudante querer ou ter capacidade intelectual que aprende os conteúdos. Freire mostra que não: “O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo” (FREIRE, 2003b, p. 74).

A importância das interações foi amplamente discutida por Curi e Souza (2015) em artigo que buscou estimar através de projeções econométricas a importância do

meio para a aprendizagem e os resultados acadêmicos. Segundo este estudo, as características das escolas são fundamentais na melhora dos resultados. O estudo eliminou as variáveis que poderiam ser atribuídas especificamente ao aluno, focando-se apenas na gestão da escola. Os autores descobriram que aspectos da gestão como a realização do Conselho de Classe e a existência de um projeto pedagógico aumentam em até 13% os resultados nas avaliações. Já aspectos de infraestrutura como a existência de um sistema hidráulico ou uma boa iluminação aumentam em até 16% os resultados. Os dados que serão discutidos mais adiante podem ser comparados com estas correlações estatísticas.

Neste ponto, destaca-se a importância da interação com o meio para que a experiência estética aconteça na escola, e que ela seja uma experiência de mudança. Mostra também a dificuldade que os mais pobres têm num sistema que se diz meritocrático. A educação precisa levar em consideração a possibilidade de transcendência. A meritocracia é um conceito importante em uma sociedade na qual todos têm os mesmos direitos, não apenas na lei mas também na prática.

Nos tópicos a seguir se fará um recorrido sobre o projeto estético da escola republicana de 1793 e da Escola Cristã de 1705, os dois modelos de escola que mais influenciaram a educação contemporânea.

6.2 O projeto estético na proposta da escola republicana de 1793

Um dos grandes efeitos da Revolução Republicana na França foi a secularização da sociedade, processo que vinha acontecendo paulatinamente desde o advento da Modernidade, mas que se intensificou após o final do século XVIII. A escola republicana se desenvolveu a partir dos ideais da época, e, com os enciclopedistas, adquiriu ares novos. A laicidade da escola era um dos pontos mais fortes. O ideal de Estado da República é ser um Estado laico, e a educação seguiu o mesmo caminho. Contudo, diz Dubet, “esta escola da República não era antirreligiosa, sua moral era a da Igreja revisitada pelo kantismo filosófico” (2011, p. 289). Segundo o autor, a escola “pública, laica, gratuita e obrigatória” vinha para contrapor-se “à influência da Igreja sobre o espírito das crianças”, formando uma escola cidadã.

Não se pode dizer que La Salle e as Escolas Cristãs tenham inspirado a Educação Republicana, principalmente pela distância temporal que separa um modelo do outro e também pelas diferenças de natureza epistemológica que estão na raiz de

ambas. Contudo, elementos comuns existem, demonstrando que ambas, em alguns aspectos, aproximam-se. Em outros, como se pode supor, tanto a educação republicana supera ou suplanta a escola tradicional cristã, quanto o inverso também acontece. Na Escola Cristã, por causa da concepção católica da salvação da alma, o fracasso do aluno é responsabilidade do educador. Se a criança não aprende a ler, não terá acesso ao conhecimento da sua salvação e não se salvará! A perdição de sua alma implica na responsabilização do Irmão que tem a missão eclesial de bem educar para a salvação dos corpos e das almas.

Dentre os documentos mais conhecidos sobre educação nesse período estão o relatório de Condorcet, de 1792 (BRUTTI, 2014), e o Plano Nacional de Educação de Robespierre, de 1793 (ROBESPIERRE, 2018). Ambos trabalham na perspectiva republicana do direito universal à educação gratuita. Robespierre desejava a gratuidade especialmente na educação dos pobres, utilizando-se de alguns cálculos para mostrar que a educação gratuita dos pobres pode ser bancada pelos ricos:

Um cálculo simples demonstra como definir o resultado. Proponho que em cada cantão as despesas da casa de instrução pública, alimentação, roupas, cuidados com as crianças, sejam pagas por todos os cidadãos do cantão ao *pro rata* de sua contribuição direta. Para tornar a proporção mais concreta, tomo o exemplo de três cidadãos. Suponho que um deles tenha todas as capacidades requeridas outrora para ser um cidadão ativo, ou seja, é pagante do valor de três jornadas de trabalho, que estimo em três libras francesas. Suponho que outro tenha uma renda de 1.000 libras o que lhe dá 200 libras de tributação. Suponho que o outro tenha, por fim, 100.000 libras de ganhos, pelos quais paga a contribuição de 20.000 libras. Estimo agora à grosso modo o imposto de educação comum das crianças como 50% a mais do valor da contribuição direta. Qual será a porção contributiva destes três cidadãos? O homem das três jornadas de trabalho pagará para o imposto das crianças uma libra e dez *sous*. O cidadão que tem 1.000 libras de renda contribuirá com 100 libras. E o rico das 100.000 libras de ganhos colocará como sua parte deste imposto 10.000 libras. (ROBESPIERRE, 2018, p. 243).

A escola era pensada para funcionar com o mínimo de despesas para a República. Percebe-se, porém, que a ideia do rico contribuindo com a educação do pobre não é inédita na França do século XVIII. No *Guia das Escolas Cristãs* aparece que aqueles que tinham condições deveriam contribuir com a merenda daqueles que não tinham (LA SALLE, 2012a, p. 34 [GE 2,3]), feito de tal forma que aqueles que recebiam a ajuda não se sentissem humilhados por recebê-las (id., p. 35 [GE 2,3,4; 2,3,5]). Robespierre (2018, p. 243) afirma, no seu Plano, que a colaboração dos ricos deve ser feita de tal forma “que ao indigente não seja nenhuma humilhação receber esta generosidade”.

A educação republicana, proposta por Condorcet e Robespierre, é uma educação cidadã. Este último apresenta dados estatísticos que mostram o que ele estima como resultados da educação:

As medidas indicadas são bastante simples; mas estou convencido de que seu efeito certo será de diminuir em um quarto para a República a perda anual de crianças que perecem vítimas da miséria, dos preconceitos e da negligência. (ROBESPIERRE, 2018, p. 235-236).

Isso mostra um dos objetivos da escola cidadã: resgatar as crianças e adolescentes abandonados pelo Estado. Isso não difere muito daquilo que La Salle tinha em mente ao organizar suas escolas destinadas aos filhos dos artesãos e dos pobres, “abandonados a si mesmos e muito mal educados” (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,6]).

A partir de três categorias de educação cidadã apresentadas por Dubet (2011), pode-se perceber com mais clareza como acontece, ao mesmo tempo, essa distinção e/ou aproximação.

a) Cidadania como pertencimento a uma nação: A escola republicana quer, em primeiro lugar, formar cidadãos que se sintam pertencentes à sua nação. Nela se aprendem os elementos que formam essa nação: sua língua, seus costumes, a história, a geografia, a literatura... esse tipo de ensino é a base para uma formação não apenas individual, mas para que se crie uma consciência coletiva de pertencimento nacional. Supera-se o ensino do feudalismo, que retransmitia os conteúdos desejados pelo senhor feudal. Na escola lassalista já se percebe o ensino do francês em detrimento do latim, por exemplo, o que também supera o ensino tradicional católico que ensinava em todo o mundo do mesmo jeito. Contudo, La Salle e os Irmãos o fazem com outro objetivo: o de preparar as crianças e jovens para a vida em sociedade e, ao mesmo tempo, ganhá-los para Deus.

b) A formação do sujeito autônomo: “O cidadão não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autônomo, capaz de julgar por si seus interesses e os da nação” (DUBET, 2011, p. 291). A formação do ser humano virtuoso é um elemento importante na escola republicana. “[...] cada aluno é considerado igual a todos independentemente das suas origens e das escolhas de sua família, e o da vida privada onde cada um pode comportar-se como lhe aprouver em conformidade com as leis da República” (DUBET, 2011, p. 292). Mais uma vez, repetem-se ideias

presentes no *Guia das Escolas Cristãs*, mas mudam os objetivos. A Pedagogia Lassalista supunha uma formação para a autonomia, desde que estivesse em conformidade com as normas das Escolas Cristãs; além disso, o princípio da igualdade entre os alunos era considerado, ainda que houvesse a recomendação evangélica de atender melhor os pobres que os ricos (LA SALLE, 2012i, p. 29 [RC 7,14]). A motivação republicana é laica, a Lassalista é evangélica.

c) A competência cidadã: Embora a democracia seja um princípio da República, e a formação para a democracia seja uma atribuição da escola republicana, Dubet (2011) afirma que na escola republicana não se consegue perceber com clareza esse tipo de ideal. Ela ensina a democracia, mas não forma para a mesma, como se isso fosse algo que não lhe dissesse respeito. “A aprendizagem das competências cidadãs ocorreu, portanto, por meio de alguns cursos de instrução cívica que explicavam aos alunos alguns elementos do sistema constitucional da República” (DUBET, 2011, p. 292). Nesse ponto, ocorre algo muito distinto nas Escolas Cristãs: a formação religiosa era levada muito a sério, não com ensinamentos apenas, mas com a prática diária. No *Guia das Escolas* (LA SALLE, 2012a, p. 27 [GE 2,2ss]) há várias páginas destinadas à prática de orações e do catecismo inserida no dia a dia. “A cada hora do dia, serão feitas algumas orações curtas, que servirão ao mestre para renovar a atenção sobre si mesmo e à presença de Deus e, aos alunos, para habituá-los a pensarem, de vez em quando, em Deus [...]” (id., p. 92 [GE 7,1,4]). Dentro daquilo que se propunha, ser uma escola cristã, a escola de La Salle parece coerente.

Em Robespierre (2018) encontram-se ainda elementos que aproximam a escola republicana da cristã, como defende Dubet (2011). Dentre esses elementos, destacam-se:

a) A formação do ser moral: um importante foco da educação republicana. A escola deve ser considerada como um local de formação do sujeito para agir em sociedade. A formação moral, para Robespierre (2018, p. 235) é “a única capaz de regenerar a espécie humana”. Esta formação se daria por uma vida rígida e regrada (até os mínimos detalhes), de forma que a propensão aos vícios teria seu lugar ocupado por coisas úteis. O autor chamou isso de “conduta nacional” (id. Ibid.), que se traduz na formação do caráter, da linguagem, da conduta, da atitude e do porte em sociedade, de tal maneira que todos os cidadãos pudessem portar-se de maneira igual na sociedade.

b) A preparação para a vida: outra prioridade da educação republicana, que já existia nas Escolas Cristãs. É um tema que perpassa o *Guia das Escolas Cristãs*. Em Robespierre, a preparação para a vida está diretamente relacionada com a preparação para o trabalho exercido pelas classes populares, que estaria presente durante toda a instrução pública elementar (dos 5 aos 12 anos). Se trabalharia na escola de tal forma que, ao dela sair aos 12 anos, o adolescente tivesse plenas condições de assumir qualquer função ou trabalho que fosse necessário, independentemente de sua condição financeira. Robespierre, no entanto, já esboça nessa concepção legislativa uma distinção que persistirá no sistema educacional francês por séculos, pois a nascente

República Francesa, cujo esplendor consiste no comércio e na agricultura, precisa fazer homens de todos os perfis: não é mais nas escolas que é preciso trancá-los, mas nas várias oficinas; é na superfície dos campos que é preciso espalhá-los; qualquer outra ideia é uma quimera que, sob a aparência enganosa da perfeição, paralisaria braços necessários, aniquilaria a indústria, emagreceria o corpo social e logo causaria sua dissolução. (ROBESPIERRE, 2018, p. 236).

A escola forma braços para a indústria e a agricultura, não forma cientistas, políticos, empresários, comerciantes, etc. Mais radical ainda é a proposta de que no “cronograma diário, o trabalho das mãos será a atividade principal e tudo o mais será acessório” (ROBESPIERRE, 2018, p. 240). Esta preparação dava-se especialmente através do disciplinamento dos corpos, ou seja, disciplinando-se através da frugalidade, do controle e do sofrimento, a criança estaria apta a aprender qualquer profissão, por mais difícil que fosse. Além disso, o trabalho das crianças ajudaria a financiar o funcionamento das escolas. Nas Escolas Cristãs, a preparação para a vida dava-se através da aprendizagem de um ofício ou mesmo da organização curricular, ou seja, todo o processo pedagógico era em vista disso. Nelas, o trabalho infantil não era permitido, sendo esta uma das diferenças da Escola Cristã em relação à Escola de Caridade das Paróquias. O trabalho dos alunos era tolerado em algumas épocas do ano quando os mais velhos precisavam ajudar os pais na feira para terem algum dinheiro. A Escola Cristã, no entanto, estava mais voltada para a formação de escrivães, contadores, ou serviços análogos aos das escolas dos Mestres-Calígrafos do que ao adestramento e fortalecimento do corpo infantil para realizar o trabalho braçal, pesado e embrutecedor que aparece no projeto de Plano Nacional de educação de Robespierre.

c) A valorização do professor: No Plano de Robespierre, os professores, como os alunos, estariam sob constante vigilância, não de outro professor supervisor, como acontecia nas Escolas Cristãs, mas pelos membros do Conselho de pais. De acordo com o autor, essa vigilância os ajudaria a manter a conduta. A ideia não parece ter caráter formativo, como acontecia nas Escolas Cristãs, mas simplesmente de vigilância. Os professores, como já mencionado, somente teriam a seu encargo 50 alunos de idades variadas e, se achassem demasiado, contariam com auxiliares entre os próprios alunos mais avançados. Além disso, eram pagos: os professores 400 libras e as professoras 300, além de alimentação (o dobro da porção destinada às crianças mais velhas).

Dubet (2011, p. 294) defende que na escola republicana a tarefa do professor era considerada vocação: “O que importa é que o professor acredite nos valores da República da mesma maneira que o padre acredita nos dogmas da Igreja”. A dimensão de vocação coloca o professor em um patamar mais elevado, no qual predomina o amor: no caso da escola republicana, o amor pela nação; na escola cristã, o amor a Deus. Dubet (2011) mostra que a escola republicana se aproxima tanto da cristã que se torna uma mera continuação da mesma, apenas com ideais distintos. Assim, é possível justificar o pensamento de Gauthier (2014) que afirma a escola tradicional como tendo nascido não da educação republicana, mas da educação cristã.

A proposta de Robespierre e de Condorcet visava ao atendimento de todas as crianças, o que é um dos princípios da República. Ambos diferenciam educação de instrução, ressaltando que é a segunda que precisa da tutela do Estado. Robespierre (2018, p. 234) começa seu Plano Nacional de Educação criticando o projeto da Convenção, que estipulava a criação de 20.000 a 25.000 escolas primárias na França, sendo que em todo o país havia 44.000 municipalidades. Destaca que a República não estaria levando em conta as necessidades daquelas famílias que viviam em locais distantes e com dificuldade de locomoção, bem como as crianças indigentes e as que precisavam trabalhar para ajudar no sustento da família. O fato de haver em média uma escola para cada duas municipalidades inviabilizaria o acesso a muitas dessas crianças.

Para solucionar essa questão, o Plano Nacional de Educação prevê a implementação de instituições para 400 a 600 alunos, com um professor para cada grupo de 50 alunos, uma em cada cidade ou cantão, ou então mais de uma se fosse

necessário e a população assim o exigisse. As crianças receberiam sólida formação moral, aprendendo a conviver com as adversidades e com todo o seu tempo controlado pelos professores.

O Plano de Robespierre previa ainda a delimitação de idade para frequentar a escola: até os cinco anos as crianças ficariam aos cuidados das mães, ficando a República encarregada de dar todo o suporte necessário às mães; dos cinco aos doze frequentariam a instrução pública obrigatória, quando estariam já prontas para assumir o trabalho, para o qual se prepararam ao longo destes sete anos (para as meninas, previa-se o fim da instrução pública aos 11 anos). Para incentivar os pais à matrícula obrigatória aos cinco anos, Robespierre previa uma espécie de “bolsa-escola”:

Quando uma mulher conduzir uma criança com idade de cinco anos ao estabelecimento da educação nacional, receberá da República a quantia de 100 libras para cada uma das quatro primeiras crianças que tenha criado até esta idade; o dobro para cada criança que exceda o número de quatro até oito; e por fim, 300 libras para cada criança que exceda este último número. Nenhuma mãe poderá recusar a honra desta recompensa; ela só terá este direito à medida que comprovar com um atestado municipal que ela aleitou sua criança. (ROBESPIERRE, 2018, p. 253).

O Plano previa ainda a participação efetiva da comunidade na escola, seja através do apoio financeiro, seja através de trabalho. A escola da República deveria contemplar a ideia de que, se a escola é pública, ela pertence ao povo que é responsável por ela; a República se encarregaria de fazê-la funcionar.

6.3 O projeto estético na proposta da Escola Cristã de 1705

La Salle foi um dos iniciadores de um projeto para atendimento educativo dos pobres. Seu projeto pedagógico visava a um público e a um objetivo específicos: "Para proporcionar estes benefícios⁴⁷ aos filhos dos artesãos e dos pobres é que se criaram as Escolas Cristãs" (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,5]). Retomando a compreensão de quem eram, para La Salle, estas duas categorias de pessoas, encontra-se em Fiévet

⁴⁷ Por benefícios, compreende-se o seguinte: ensinar-lhes a bem viver; instruir-lhes nos mistérios da religião; inspirar-lhes as máximas cristãs; dar-lhes a educação que convém (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,3]); dar aos filhos dos artesãos e dos pobres "as instruções de que necessitam e adequada instrução cristã", uma vez que estes, por estarem ocupados todo o dia e por não terem a instrução necessária não a podem dar aos próprios filhos (id., [RC 1,4]).

(2001) que o termo "artesãos" aparece 24 vezes nos seus escritos e merece um destaque especial, por ser associado aos pobres. O fato de estas duas palavras aparecerem sempre juntas, mas ao mesmo tempo separadas (filhos dos artesãos e dos pobres) demonstra que os artesãos não eram necessariamente pobres. Fiévet explica: eles não são simplesmente operários, mas possuem independência no que se refere ao trabalho. Os operários não são qualificados, já os artesãos possuem um reconhecimento pela sua obra. Ambos, porém, trabalham em tempo integral para ganhar seu sustento, não tendo condições de educar os próprios filhos. Daí a necessidade, encontrada por La Salle, de dar-lhes a necessária educação.

De acordo com Fiévet (2001, p. 69), ao falar dos filhos dos pobres, La Salle tinha em mente, entre outras, as seguintes situações:

- a) Crianças cujos pais e mães trabalham o dia todo fora e não têm tempo de cuidá-los;
- b) Crianças de famílias que não podem pagar a escola;
- c) Filhos de trabalhadores manuais, de artesãos sem qualificação ou prestes a perdê-la;
- d) Crianças de má reputação das periferias, não aceitas por ninguém, por serem julgadas como miseráveis e membros da mais vil população;
- e) Filhos de algumas categorias de profissionais, como soldados, bem como de pais que não possuem qualificação profissional;
- f) Crianças das fábricas, ou saídas do hospital geral⁴⁸.
- g) Filhos de pais reduzidos à mendicância;
- h) Filhos de famílias que têm vergonha e escondem sua pobreza;
- i) Filhos ilegítimos e crianças abandonadas;
- j) Crianças que procuram assistência em períodos de fome;
- m) Crianças das ruas;
- n) Crianças de condição modesta, como foi o caso dos exilados irlandeses, que foram expulsos do país junto com o rei, e que foram atendidos por La Salle com uma escola específica⁴⁹.

⁴⁸ Hengemüle (2007) explica que "hospital geral" era um estabelecimento que tinha como finalidade recolher, entre outros desamparados como idosos e inválidos, as crianças abandonadas, de sorte que crianças "saídas do hospital geral" haviam sido abandonadas por seus pais.

⁴⁹ Hengemüle (2007) cita um "internato dos irlandeses", ou seja, uma instituição educacional criada para atender aos filhos dos nobres irlandeses exilados na França junto com o Rei Tiago II.

Percebe-se que a gama de pobres era grande. O conceito adotado por La Salle não se referia exclusivamente à condição econômica; era, mais, uma categoria sociológica. Hengemüle (s/d, p. 47) informa que nas cidades francesas havia um “medo do pobre como perigo social” que, por um lado, os excluía ainda mais e, por outro, despertou “preocupações educativas” em setores mais piedosos do clero francês.

A noção de pobreza em La Salle não segue padrões temporais; para compreendê-la, é necessário ter em mente que “a medida da pobreza é dada antes de mais nada pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria” (SANTOS, 2009, p. 18). Isso significa que não necessariamente as pessoas que eram consideradas pobres para La Salle poderiam ser consideradas pobres hoje, “A única medida é a atual, dada pela situação relativa do indivíduo na sociedade à qual pertence” (id. Ibid.).

Ao pensar uma escola destinada aos “filhos dos artesãos e dos pobres”, desenvolveu-se uma nova forma de pensar a pobreza e as relações entre classes sociais. Ao mesmo tempo em que seguia a corrente, no sentido da preocupação com as crianças mais desprovidas economicamente, La Salle trabalhou esse elemento de maneira a que pobres e ricos compartilhassem da mesma escola e da mesma condição educativa.

Há elementos históricos que mostram que existiam, no século XVII, escolas destinadas exclusivamente para os pobres. Como eram exclusivas, elas trabalhavam com a separação de classes, ou seja, atendiam apenas os pobres. Quem podia pagar frequentava escolas para os mais ricos. Esse processo é descrito por historiadores. Hengemüle (2007) diz que no campo praticamente não havia escolas, informação que também aparece em Robespierre (2018), pois, a partir dos 7 anos, as crianças começavam a ajudar nos trabalhos agrícolas; já, nas cidades, iam às escolas de caridade, geralmente coordenadas por alguma paróquia. Ao mesmo tempo, aumentava o número de institutos religiosos que ofereciam educação gratuita. Gauthier (2014, p. 111) afirma que, em algumas regiões, de cada cinco paróquias, quatro tinham uma escola.

Fiévet (2001) reitera que as escolas gratuitas não eram novidade, mas, muitas vezes, a gratuidade das escolas de caridade ou das outras escolas para pobres era relativa. Exigia-se a compra de material, de roupas, etc., além de se tirar as crianças dos trabalhos através dos quais ajudavam a família. Ou então exigia-se uma espécie

de compensação à gratuidade, através de trabalhos manuais. Apesar de receberem a instrução, nem sempre esta era útil e viam-se os pais forçados a tirarem os filhos da escola. Percebe-se que no Plano Nacional de Educação de Robespierre, de 1792, essa compensação foi mantida: “Quanto aos gastos de estabelecimento e de manutenção das casas de educação nacional, aos alimentos e roupas das crianças e outras despesas da casa, deverão ser providenciados: 1) pelo produto do trabalho das crianças [...]”. (ROBESPIERRE, 2018, p. 256).

A mudança de paradigma começa, talvez, com a dimensão da importância do Instituto para os pobres. “Este Instituto é de grandíssima necessidade”, escrevia La Salle (2012i, p. 18 [RC 1,4]). Esta é uma afirmação de muita força porque, efetivamente, a partir da interpretação hermenêutica do *Guia das Escolas Cristãs* e na visão dos historiadores da educação antes citados, toda a ação educativa dos Irmãos das Escolas Cristãs era no sentido de garantir a utilidade da escola, ou seja, que a educação tivesse uma finalidade prática e os pais se sentissem motivados a deixar os filhos na escola. Compreende-se que, a partir daquele momento, houve uma mudança na forma de perceber o mundo. E é certo que, com o legado de La Salle, houve uma nova compreensão sobre a educação dos pobres.

No modelo de escola desenvolvido por La Salle e os primeiros Irmãos, numa mesma classe estudavam crianças pobres e menos pobres. As escolas de caridade mantidas pelas Paróquias matriculavam somente os pobres que possuíam atestado de pobreza, conforme previsto na legislação aristocrática. La Salle não exigia atestado de pobreza. O *Guia das Escolas Cristãs* apresenta um capítulo específico sobre a admissão dos alunos (LA SALLE, 2012a, p. 251 [GE 22]), mas nenhuma das exigências refere-se à condição financeira. Fiévet (2001) afirma que as escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs não exigiam essa contrapartida, o que, logicamente, gerou conflito com as outras escolas. Essa gratuidade é exigida nas *Regras Comuns*:

[Os Irmãos] não receberão, nem de seus alunos, nem dos pais destes, nem dinheiro, nem presente algum, por diminuto que seja, e independente do dia ou da circunstância. [...] Manifestarão afeição igual a todos os alunos, mais, inclusive, aos pobres que aos ricos. (LA SALLE, 2012i, p. 28 [RC 7,11; 7,14].

A estética proposta pelos Irmãos das Escolas Cristãs é uma **estética de inclusão** que, por sua vez, leva a uma estética da transcendência. Utiliza-se essa expressão para contrapor àquilo que no capítulo anterior chamou-se estética de

exclusão. O primeiro movimento nesse sentido é a **igualdade entre as classes sociais**, tanto no tratamento quanto na qualidade da educação oferecida. A mesma ideia aparece posteriormente no Plano Nacional de Educação de Robespierre (2018, p. 235), que apelava para a “santa lei da igualdade” para decretar que “todas as crianças sem distinção nem exceção sejam educadas em comum, à custa da República” e “recebam vestimentas iguais, alimentos iguais, instruções iguais, cuidados iguais”.

O segundo movimento é a **valorização do educando**. Entende-se por valorização todo o tratamento dispendido pelos professores em seu favor. Embora, como já mencionado em capítulo precedente, o processo pedagógico fosse centrado também no professor, o aluno tinha um papel central nesse processo, seja como protagonista, seja como sujeito da educação. No Plano Nacional de Educação de Robespierre (2018, p. 256) pode-se encontrar a valorização da criança colocando-a como alguém de profunda importância para o sistema: ela seria educada pelo Estado, mas estaria sob a supervisão de um Conselho de 52 representantes dos pais (artigo XXIV). Isso coloca a criança como a figura mais importante da sociedade, a ponto de mobilizar os pais para cuidarem das mesmas. Nas Escolas Cristãs, a vigilância era toda dos mestres.

A importância do aluno é tão grande no *Guia das Escolas Cristãs* que ele é colocado como aquele que reza ou que faz recordar a presença de Deus na sala de aula. Normalmente, para o regime de cristandade, então vigente, este é o papel do adulto ou mais precisamente do sacerdote ordenado e no espaço consagrado da Igreja. Na escola de La Salle, este é o papel da criança. Isto acontece dentro de todo o processo nascente à época de reconhecimento da infância como uma idade importante. O aluno, no *Guia das Escolas Cristãs*, é aquele que está sempre rezando (LA SALLE, 2012a, p. 92 [GE 7,1,3]); que leva o mestre a recordar-se da presença de Deus (id., [GE 7,1,4]) na sala de aula; que é o protagonista nas orações e reflexões (id., p. 93 [GE 7,2,1]) entre diversas outras atitudes que o colocam como o protagonista na vida de oração da escola.

Dentro desse movimento pode-se colocar a preocupação de La Salle com a alimentação dos alunos. Por passarem o dia inteiro na escola, a primeira atividade do dia, após a oração, era o desjejum, que era organizado com regras bem específicas (id. p. 26 [GE 2]) e com a garantia de que todos o tomassem, mesmo aqueles sem condições de levarem alguma comida de casa (id., p. 35 [GE 2,3,8]), sempre atentos

para que aqueles que podiam levar de casa não os escondessem, mentindo que não o tinham (id., GE 2,3,9); para isso havia uma lista daqueles que não tinham comida em casa (id., GE 2,3,8). Já o Plano Nacional de Educação de Robespierre (2018) resolvia a situação oferecendo a educação nacional em regime de internato: a partir dos 5 anos de idade, a criança era internada compulsoriamente nas casas de educação nacional, entregando-a ao Estado que pagava a quantia de 100 libras à família por criança inscrita (p. 253); nesse caso, acabavam-se todas as desigualdades. Por óbvio, a proposição legislativa do Plano revela o ideal da educação republicana conforme a concepção de Robespierre, não cabe aos objetivos desta tese avaliar em que medida esse ideal tornou-se uma realidade política, no entanto, pelo que Dubet afirma acerca da educação republicana no século XIX da França, aquele ideal de 1793 não se materializou nas dimensões propostas.

Junto com a valorização do educando, está toda a psicologia desenvolvida no *Guia das Escolas Cristãs* (LA SALLE, 2012a, p. 170 [GE 15,6]) sobre como cada categoria de aluno deveria ser tratada pedagogicamente. Essa psicologia estende-se à maneira certa de premiar ou punir; à necessidade de acompanhar cada aluno de maneira individual, organizando-se para isso catálogos de acompanhamento (id., p. 144 [GE 13,2ss]); à vigilância feita de forma a que os alunos pensassem que não estavam sendo vigiados (id., p. 100 [GE 8,1,7]); ao cuidado com a postura física (id., p. 73 [GE 4,6,3]); entre outras formas de valorizar a pessoa do educando.

Tudo o que foi pensado em termos educativos tinha como objetivo a valorização do educando. É importante destacar outro movimento que é o do **foco nos resultados do aprendizado**. Embora este não fosse o objetivo principal, os processos pedagógicos já descritos em capítulo anterior levavam em conta os resultados, ou seja, uma aprendizagem completa. Os inspetores deviam estar atentos a que todos estivessem aptos a mudar de lição, não promovendo nenhum que não tivesse aprendido o suficiente, “porque fazer o contrário seria expô-lo a nunca aprender coisa alguma e ao perigo de permanecer ignorante toda a vida” (id., p. 271 [GE 24,2,1]). Por isso, ninguém deve ser promovido sem conhecer muito bem e perfeitamente o conteúdo da lição (id., p. 45 [GE 3,2,12]). La Salle usa várias vezes a expressão “correta” ou “perfeita” para se referir à postura, à aprendizagem ou à compreensão.

O foco nos resultados tinha um objetivo que não a avaliação da escola, como acontece na contemporaneidade. O objetivo central era bem preparar para a vida. Além disso, o *Guia das Escolas Cristãs* trabalha na perspectiva da motivação. Para

La Salle, os alunos desmotivados “desistem facilmente” (id., p. 40 [GE 3,1,26]). A motivação que se dava aos que não eram considerados aptos à promoção era através de algum ofício importante (“primeiro do banco”) “fazendo-os compreender que é melhor ser o primeiro ou dos primeiros numa lição inferior do que dos últimos em outra mais adiantada” (id., p. 41 [GE 3,1,31]), fazendo “com que estes alunos estejam contentes por continuarem na lição ou na ordem da lição na qual se encontram” (id., p. 41 [GE 3,1,30]).

Essa psicologia da motivação, surpreendente para a época, mostra que já havia avanços significativos rumo à construção de teorias educacionais, que passaram a ser amplamente utilizadas pelos Irmãos das Escolas Cristãs a partir do século XVIII, conforme foram sendo descobertas e desenvolvidas à luz da sua experiência letiva e religiosa que foram acumulando como Instituto. Nesse momento da história, porém, mostravam-se mais como conhecimentos intuitivos que tinham o objetivo de bem compreender o aluno e seu processo de aprendizagem para direcioná-lo ao “bem viver” (id., 2012i, p. 18 [RC 1,3]) tanto na sociedade aristocrática, quanto na cultura da cristandade, então, vigentes.

O quinto movimento presente no *Guia das Escolas Cristãs* que remete a uma estética da inclusão é a preocupação com a **formação para a vida**. Elemento importante na pedagogia moderna e que está no núcleo da pedagogia de La Salle. A escola tem como principal função retirar os alunos da condição de criança e devolvê-los à sociedade preparados para enfrentar os desafios inerentes à vida de adulto. A maioria dos filhos dos artesãos e dos pobres precisava trabalhar desde muito cedo para colaborar com a renda da família. Para estes flexibilizava-se alguns horários das aulas (id., 2012a, p. 193 [GE 16,1,2ss]). Além disso, a própria dinâmica da escola privilegiava o protagonismo, conforme amplamente tratado ao longo da tese.

A estética da inclusão traduz-se no esforço, de todas as formas possíveis, para que os alunos, independentemente de sua condição, tenham acesso à escola de qualidade, sejam tratados com igualdade e sejam estimulados de diversas maneiras a permanecerem na escola. Em La Salle, essa estética não separa a escola da vida, embora possa parecer que sim, num primeiro momento. A escola é uma extensão da vida na família e a família é uma extensão da vida na escola (id., p. 252 [GE 22,2,2]).

Para mostrar como, na escola de La Salle, acontece a estética da inclusão, elaborou-se um quadro-síntese, que reúne as características desta escola que melhor

representam essa estética. Ressalta-se que não são as únicas, mas aquelas que mais aparecem nos escritos pedagógicos de La Salle.

Quadro 2 - Características da escola inclusiva em La Salle

Edificação escolar bem planejada
Igualdade de atendimento a todos
Ensino mútuo (mais atendimentos em menos espaço/tempo)
Valorização do educando e do professor
Foco nos resultados
Preparação para a vida

Elaboração própria. Fontes: LA SALLE, 2012a; LAURAIRE, 2014; HENGEMÜLE, 2007.

Este quadro traz apenas elementos centrais da estética da inclusão proposta por La Salle, para mostrar que nas Escolas Cristãs formar a pessoa era prioritário, independente de quem fosse. Destaca-se a dimensão humana presente na experiência estética da escola. É um olhar que ajuda a perceber a necessidade da integração de todos os elementos na escola. Se, por um lado, indicadores mostram que a gestão é um elemento importante na condução do processo de aprendizagem e nos resultados educacionais, outros indicadores também mostram que o sujeito precisa ser levado em consideração como protagonista do próprio processo pedagógico. A experiência, que começa em La Salle no século XVII diz que quanto maior o ponto de equilíbrio entre um e outro elementos, maior a eficácia da escola; assim, destaca-se a estética da Escola Cristã do século XVIII: um todo estético, sistêmico, orgânico, que era organizada e gerida em vista de um aluno que tinha suas características e sua história que eram levadas em consideração. Essa ideia direciona o título do próximo tópico e estrutura o prognóstico aqui apresentado.

6.4 “A gente quer inteiro e não pela metade”: novos paradigmas para a escola brasileira do século XXI

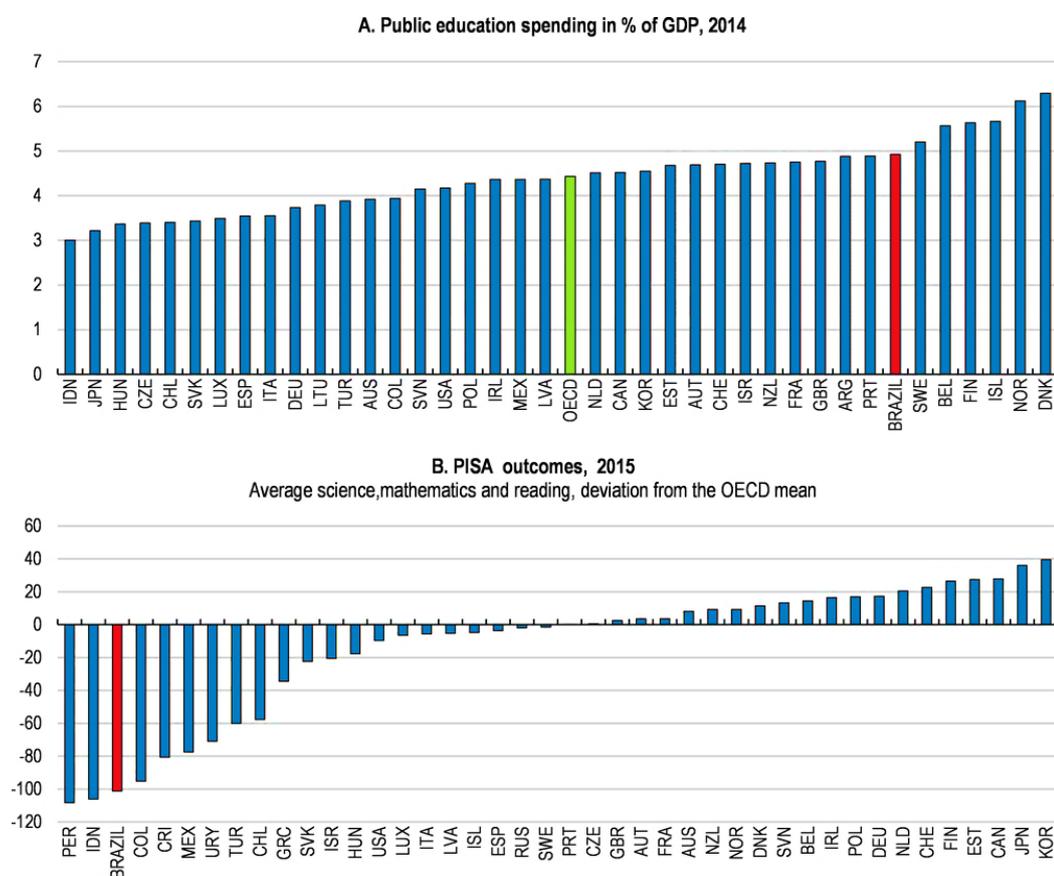
A chamada estética dos pobres é, por padrão, aquela acessível a todos, sem a força ou a necessidade de grande erudição. A expressão pode ser utilizada em diversas áreas: educação, arte, religião, etc. Fala-se em estética dos pobres não para fazer uma separação de classes, mas para descrever uma estética popular que, em grande parte, é vivida pelos e entre os pobres. Da mesma forma, a expressão refere-

se diretamente à escola dos pobres no Brasil, ou, se preferirmos, as escolas públicas das diversas periferias, que possuem uma estética diferenciada em relação às escolas que atendem aos mais ricos.

Esta leitura sobre a estética da inclusão em La Salle tem o objetivo de abrir espaço para a elaboração de um prognóstico da educação no Brasil; este prognóstico tem por base o diagnóstico realizado no capítulo anterior e coloca o olhar para a frente, no sentido das possibilidades pedagógicas de transformar a estética da educação brasileira numa estética de inclusão.

Um dado a ser considerado no Brasil é a relação entre os investimentos em educação e os resultados. De acordo com a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018, p. 31), os investimentos em educação no Brasil estão entre os maiores do mundo, e os resultados entre os menores do mundo, como disponível no gráfico a seguir, que optou-se por não colocar no diagnóstico, pois ele é referência para as discussões do presente capítulo:

Gráfico 1 - Relação entre investimentos e resultados na educação brasileira



Fonte: OCDE (2018, p. 31)

De acordo com o mesmo relatório (OCDE, 2018, p. 34), “a eliminação da ineficiência nos ensinos fundamental e médio, bem como nas instituições federais de educação superior” resultaria em uma economia de 1,5% do PIB no Brasil, ou seja, uma economia considerável, considerando que o PIB nacional de 2017 foi de R\$ 6.600.000.000.000,00 (seis trilhões e seiscentos bilhões de reais). O gasto médio do Brasil com educação básica em 2017 foi de 4,1% do PIB (INEP, 2017), sendo que o Plano Nacional de Educação, pela Lei 13.005/2014 prevê a ampliação desse investimento para no mínimo 10% até 2024 (BRASIL, 2014). Pela mesma lei, no ano de 2018 o investimento mínimo deveria ser de 6%. Diante deste cenário, a pergunta de Dubet encontra uma peculiar repercussão: “O que é uma escola justa?”. Segundo este autor,

Cada um de nós acredita que a escola justa deve ser tudo isso ao mesmo tempo, que ela deve responder a todas essas concepções de justiça. O problema surge do fato de esta afirmação ser uma pura petição de princípios, pois cada uma das concepções de justiça evocadas entra imediatamente em contradição com as outras. Assim, uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social; a busca de um mínimo comum arrisca-se a limitar a expressão dos talentos; uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum que uma escola deve transmitir e que também é uma forma de justiça... Portanto, não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas. (DUBET, 2004, p. 540).

Decorre que há mais problemas do que respostas para a pergunta. Citando o exemplo da França, Dubet (2004, p. 541) destaca que praticamente 100% das crianças em idade escolar matriculavam-se no ensino fundamental na primeira década do século XXI, enquanto que cerca de 70% deles iam para o ensino médio. “Essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição” (id. Ibid.).

Na corrente de Dubet, pode-se olhar para a educação brasileira e repetir a pergunta: “O que é uma escola justa?” Se, por um lado, nas sociedades democráticas assumiu-se o “modelo meritocrático” (2004, p. 544), e esse modelo é baseado na igualdade de acesso, por outro lado, percebe-se pelo diagnóstico feito que o próprio desejo de igualdade parte de princípios desiguais, entre eles a distribuição de recursos.

Dentro de uma estética de inclusão, que é a proposta desta tese, é possível, ainda em consonância com Dubet (2004), perguntar se a plena igualdade na escola é possível e até desejável, uma vez que a sociedade como um todo é injusta e desigual (e isso não é apenas característica da sociedade contemporânea). A própria necessidade de garantia de direitos se baseia na premissa de que a sociedade é desigual (BOBBIO, 2004).

Na sociedade que tem a desigualdade social como uma identidade profundamente arraigada, como é o caso do Brasil, possivelmente a pergunta a ser feita deva ser outra. Propõe-se a seguinte questão: que tipo de escola justa é melhor para o Brasil? Essa pergunta baseia-se justamente na desigualdade social brasileira, determinada por uma legislação que define o valor nacional do salário mínimo, mas não do salário máximo; define o valor do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, sem o correspondente teto salarial. Esses dois exemplos da legislação trabalhista impedem a adoção de políticas de reajuste salarial que reduzam desigualdades salariais, pois o reajuste do piso implica no reajuste dos maiores salários previstos no Plano de Carreira do Magistério e também dos aposentados. A complexa e diversificada organização sindical dos professores brasileiros (GINDIN, 2011) precisa realizar essa impopular discussão política (CONFORTO, 2011). Além dessa desigualdade estrutural na remuneração dos trabalhadores, o país convive com desigualdades culturais tão marcantes quanto as sociais.

Os números comprovam que investir em educação é condição básica para uma sociedade mais justa, igualitária e desenvolvida. Quando uma pessoa tem um ano a mais de estudos no Brasil, o impacto na renda é de 15%. Se ela possui o ensino superior completo e cursa um ano de pós-graduação, o salto é de 47%. Contudo, se tiver apenas o ensino fundamental I, um ano a mais de estudo representa um impacto de somente 6% na renda. (PIGNATARO, 2018, p. 161)

A partir desse olhar, a premissa de Dubet (2004) de que a escola justa é aquela que oferece igualdade de acesso a todos continua insuperável. Ela é um princípio fundamental de justiça republicana, no caso da escola junto com o direito igual a todos de permanência e de aprendizado na escola. Estudo coordenado por Gomes, A. (2017) mostra que a Meta 9 do PNE (Elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%), prevista para 2015, não havia sido cumprida em

2017 (a taxa em abril de 2017 era de 91,5%). Estes dados destoam daqueles apresentados pela PNAD, que dão conta de uma taxa de alfabetização de 94,5%.

Levando em conta, pela mesma pesquisa, outras metas não alcançadas no que se refere à universalização ou ao aumento no acesso e/ou atendimento, ganha força a assertiva anterior de que o direito, ainda que garantido por lei, não existe na prática. Assim, a pergunta sobre o tipo de escola justa para o Brasil continua se fazendo necessária.

Em primeiro lugar, então, coloca-se a justa e necessária igualdade de acesso à escola. Bédel (1998) mostra que, embora as Escolas Cristãs tivessem um público alvo, que eram as crianças filhas de artesãos e de pobres, abria-se as portas para quem dela precisasse, ainda que fosse necessário criar uma escola específica para esse público, destacando-se a criação do primeiro internato especializado para jovens delinquentes na França e outro para jovens irlandeses filhos de nobres exilados na França. Hengemüle (2007) destaca que havia, inclusive, espaço para alunos pagantes que ajudavam a manter as escolas⁵⁰.

Embora não fosse especificamente sua função, pois não oferecia educação pública obrigatória (que não existia na França do século XVII), essa ação dá pistas para a garantia universal do direito ao acesso e à permanência na escola. Será que um modelo único de escola – ainda que oferecido em distintas modalidades - atende às necessidades desiguais de um país desigual, econômica e culturalmente?

Outro dado que chama a atenção foi mencionado anteriormente: o alto volume de investimento do orçamento público que o Brasil destina à educação em relação ao PIB. Apenas seis países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) investem mais que o Brasil; em compensação, apenas dois países têm rendimento menor.

Associados aos dados apresentados na Tabela 2, que mostra a realidade das escolas em termos de instalações e insumos, é possível perceber que, mesmo em um país com as dimensões do Brasil e com problemas de desigualdade tão acentuados, há uma distorção grande entre investimento e resultados, tanto acadêmicos quanto na estrutura física das escolas. O título escolhido para esta sessão está diretamente

⁵⁰ Recorda-se aqui o princípio da gratuidade evocado nas *Regras Comuns* (RC 7,11). Essa gratuidade dizia, sim, respeito às escolas, mas era primeiramente dirigida aos professores (Irmãos). Estes não poderiam aceitar nada dos pais ou dos alunos, pois deviam ser mantidos pela escola. Este princípio, porém, não impedia de haver alunos pagantes na escola.

relacionado a isso: “a gente quer inteiro e não pela metade”. Apesar de uma observação direta dos dados levar à conclusão de que a situação é problemática, estudos como o de Gomes et al (2018) e Pinto (2014) bem como as recomendações da OCDE (2018) demonstram a necessidade de uma otimização nos investimentos, o que não significa apenas investir mais, mas investir mais e melhor. A meta 20 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que prevê o investimento de 10% do PIB brasileiro em educação até 2025 coloca o Brasil na ponta dos países que mais investem. Há que se considerar, no entanto, o que se pode chamar de passivo educacional acumulado.

somando-se todos os anos de estudo devidos a essas diferentes categorias de pessoas de 15 anos ou mais que, no Censo 2000, não tinham concluído o Ensino Fundamental, chega-se ao astronômico número de 325,5 milhões de anos de estudo devidos (Tabela 2). Uma dívida multimilionária! (FERRARO, 2008, p. 284).

O que Ferraro (2008) chama de dívida educacional multimilionária é toda a educação que o Estado tinha a obrigação legal de oferecer e deixou de fazê-lo. O cálculo feito pelo autor para chegar ao montante acima é simples, mas ao mesmo tempo reúne diversas variáveis. Atualizando-o a partir dos dados da PNAD 2017 apenas com as pessoas acima de 15 anos que são analfabetas, num total de 11.466.000 pessoas, chega-se a 11 anos de educação obrigatória que foi negada pelo Estado, o que dá um total de 126.126.000 de anos de dívida educacional só em relação aos analfabetos. Já o Censo Demográfico do IBGE apontou, em 2010, um total de 18.725.449 pessoas em todo o Brasil que nunca frequentaram a escola. Tendo como base a faixa obrigatória de 6 a 14 anos, naquele período o Brasil tinha, só com essas pessoas, uma dívida de 150.203.592 anos. Ao serem atualizados os dados para a nova legislação (obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos), chega-se à astronômica cifra de 243.430.837 anos de dívida educacional apenas com aqueles que nunca frequentaram a escola. Novos cálculos poderiam ser feitos utilizando-se outras variáveis, como a dívida com aqueles que não concluíram os anos de ensino obrigatório.

Adequando-se esses números para valores atualizados, chega-se, segundo relatório da OCDE (2018) à cifra de R\$ 11.700,00 gastos por ano/aluno do ensino fundamental até o quinto ano em 2017. Ainda que correndo o risco de não exatidão, adota-se este como o valor padrão, o cálculo aproximado da dívida educacional: por

aluno, em 13 anos o Estado ficou devendo R\$ 152.100,00. Multiplicando este valor pelo total de alunos que, pelo censo de 2010 nunca frequentaram a escola⁵¹, chega-se a impressionantes R\$ 2.848.140.729.900,00 (Dois trilhões, oitocentos e quarenta e oito bilhões, setecentos e vinte e nove mil e novecentos Reais) como dívida pública para com aqueles que nunca frequentaram a escola, sem contar os que se evadiram.

Claro que se reconhece a fragilidade desse cálculo valor/aluno/anos fora da escola, pois o valor/ano de um aluno em 2017 não é o mesmo valor/ano de um aluno no ano 2000. O cálculo não é exato, serve apenas para mostrar o que Ferraro (2008) chama de dívida educacional impagável, reforçando a constatação de que a população brasileira é credora desse valor, uma vez que ele deveria ter sido por lei investido na educação. O problema da dívida educacional mostra-se ainda mais delicado porque ela aparece justamente onde o país é mais desigual. Como apresentado no capítulo anterior, a desigualdade social aumenta as chances de a pessoa não frequentar a escola, portanto essa dívida educacional do Estado afeta os mais pobres.

A questão colocada por Dubet (2004) pode ser repetida nesse contexto: é possível uma educação justa, sabendo-se que a sociedade é tão desigual? Como otimizar os recursos utilizados para financiar a educação de maneira mais racional? Programas de distribuição de renda não são mais efetivos do que o investimento direto nas escolas? Quem deve ser inclusiva em primeiro lugar, a sociedade ou a escola?

A prática pedagógica de La Salle, desenvolvida desde a fundação do Instituto, juntamente com a educação republicana do final do século XVIII, parecem dar algumas pistas na busca de respostas para os imensos desafios da educação brasileira do século XXI.

O fato de a educação brasileira apresentar baixos resultados a despeito dos altos investimentos feitos parece ser fruto da fragmentação na organização de um ainda inexistente Sistema Nacional de Educação – que era uma das prioridades do Plano Nacional de Educação de 2014 e tinha prazo até 2016 para ser instituído - ou, pelo menos, do acompanhamento do mesmo. Num sistema com tantas dificuldades

⁵¹ Adota-se este critério, utilizando os dados oficiais de pessoas que nunca frequentaram a escola em 2010, porque a PNAD 2017 traz o número de analfabetos, o que não é a mesma coisa. A dívida do Estado é também com os analfabetos, mas nesse caso seria necessário fazer outros cálculos com diferentes variáveis, como por exemplo se essa população analfabeta chegou a frequentar algum tempo de escola e não aprendeu, ou então quais as condições das escolas. O cálculo é simples: a pessoa não foi à escola, o Estado deve a ela o valor referente a um ano de não escolarização.

como as encontradas no brasileiro, a definição do foco torna-se extremamente difícil, de tal maneira que as prioridades acabam se diluindo. Numa realidade díspar como esta, pensar um modelo de escola que seja único não é possível. Tal como a escola de La Salle, colocam-se aqui algumas características que podem aplicar-se à “escola dos pobres”, ou seja, àquelas que atendem às realidades sociais menos favorecidas ou que estão situadas nos estados ou municípios com menor PIB *per capita*⁵².

Uma das questões que chama a atenção é a avaliação educacional. De acordo com o Parecer CEB 08/2010, o Brasil tem um dos sistemas de avaliação educacional mais avançados do mundo, coordenado pelo INEP. Esse sistema de avaliação permite monitorar os resultados ao longo dos anos, com acompanhamento por região, estado, município e escola, permitindo, em tese, distribuir melhor os recursos e a atenção da política educacional dos entes federados. Os resultados desta avaliação continuam sendo baixos, demonstrando que não é suficiente avaliar o desempenho. Para o Parecer CEB 08/2010,

os desafios para a construção de uma educação de qualidade para todos os brasileiros passam, sobretudo, pela valorização da carreira do magistério (valorização salarial, plano de carreira, formação inicial e continuada, e condições de trabalho), financiamento e gestão da educação, e estabelecimento de padrões mínimo de qualidade para nossas escolas públicas de Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 8-9).

São três focos fundamentais. De acordo com o mesmo Parecer, o salário médio de um professor está entre os menores na categoria dos que exigem ensino superior. Já o financiamento e a gestão da educação, como já apresentado anteriormente, continuam sendo um desafio constante. Por último o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade é um fator importante, mas muito amplo: o que se entende por qualidade? O próprio documento não deixa claro, mas dá a entender que é a gestão democrática que vai garantir a qualidade da educação, que se traduz em resultados. Mais uma vez, são os resultados acadêmicos que aparecem como indicadores de qualidade.

O Parecer CEB 08/2010 traz, ainda, quadros de como deveriam ser as escolas em cada nível e/ou modalidade de ensino, em termos de espaço físico, insumos e

⁵² No Brasil, tradicionalmente, escola pública é considerada popularmente como escola dos pobres; além disso, há diferenças substanciais entre as escolas pobres das periferias das grandes cidades e aquelas que se situam em regiões longínquas e carentes do país. As características que aqui aparecem, porém, por não serem específicas, servem para realidades distintas.

equipamentos, calculados pelo CAQi (Custo Aluno Qualidade inicial) demonstrando que, quanto menor a idade da criança, maior deveria ser o investimento. O Parecer, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2008, não foi homologado pelos ministros da educação Fernando Haddad (2005-2012), Aloizio Mercadante (2012-2014), José Henrique Paim (2014-2015), Cid Gomes (2015), Luiz Cláudio Costa (2015), Renato Janine Ribeiro (2015), Aloizio Mercadante (2015-2016), Mendonça Filho (2016-2018) e Rossieli Soares (2018).

Aqui começam os desafios para a educação brasileira. Separou-se os seguintes tópicos, extraídos do que já foi discutido sobre a Escola Cristã e a Educação Republicana. Os tópicos, que compõem o prognóstico para a educação brasileira no século XXI como novos desafios e novos paradigmas, são colocados na perspectiva da experiência estética, já discutida no capítulo 2.

Baseado numa proposta de experiência estética, o prognóstico para a educação brasileira que é proposto por esta tese se resume nos quatro subtópicos que seguem. Eles estão diretamente relacionados à frase de abertura: “a gente quer inteiro e não pela metade”.

6.4.1 Edificação escolar bem planejada

Um dos pilares para uma experiência estética significativa do estar na escola passa pela edificação escolar. Embora esta percepção já estivesse presente desde o século XVII, como visto anteriormente, no Brasil existem sérios problemas nesse sentido. Os dados, apresentados resumidamente no capítulo anterior, podem ser encontrados nos últimos Censos Escolares brasileiros. Existem diversos problemas de estrutura nas escolas brasileiras, problemas que podem ser colocados em confronto com outras situações opostas: escolas com excelente estrutura física.

A qualidade da escola interfere diretamente sobre a experiência estética que nela é feita, como mencionado por Alonso-Sanz e Zariquiey (2018, p. 230):

En la convivencia con las construcciones, en el uso arquitectónico del ambiente escolar, se desarrollan los vínculos identitarios que se establecen con la institución. Suponemos que de esta relación entre arquitectura y sujetos surgen emociones asociadas al entorno educativo y sus elementos constitutivos, que tienen que ver con los sucesos que allí acontecen pero también con el confort o incomodidad que genera en cada individuo.

A influência da estética escolar sobre o indivíduo afeta não apenas a sua capacidade de sentir-se bem na escola, mas também a sua aprendizagem, que relaciona-se com os sentimentos que emergem do fato de estar na escola. Na pesquisa supracitada, Alonso-Sanz e Zariquiey (2018) concluem que os alunos devem ter papel ativo até mesmo nas intervenções que se faz no prédio escolar. Normalmente, estes acabam sendo passivos, ou seja, não são ouvidos nem lhes é pedido que contribuam com a estética da escola. O senso de pertencimento à escola acaba se deteriorando, bem como as relações que nela se estabelecem, como afirmam os autores acima. “Experiencias altamente significativas que generan recuerdos perdurables, procesos mediante los cuales las emociones se proyectan sobre los objetos y entornos reales o imaginados, generando asociaciones” (ALONSO-SANZ; ZARIQUIEY, 2018, p. 231).

O senso de pertencimento é muito importante para que o aluno perceba que a escola é um lugar onde ele quer estar. É difícil alguém sentir vontade de estar em um lugar no qual não se sintam bem. E este é um problema quando existem escolas que não são esteticamente planejadas, ou seja, sem um visual exterior adequado, com salas de aula quadradas e feias, sem um espaço interno que chame a atenção do aluno e seja adequado ao professor, como queria La Salle (2012a, p. 235 [GE 19,0,0-1]).

Um olhar superficial sobre a questão escolar no Brasil faz pensar que as escolas para os pobres são ruins e as escolas para os ricos são boas e bem estruturadas. Esta tese afirma isso em alguns momentos. Isso porque as situações mais gritantes são mais frequentes nas escolas públicas – também conhecidas por serem escolas destinadas aos pobres – de periferias ou locais mais distantes ou cidades carentes. Há exceções à regra, como é o caso dos CEUs (Centro Educacional Unificado) criados como política pública de educação na periferia da cidade de São Paulo na gestão Marta Suplicy, em 2003; projeto, posteriormente, abandonado pela eleição da nova gestão municipal. São centros de ensino de excelência, situados nas zonas mais pobres da capital de São Paulo. Em 2017 a Prefeitura de São Paulo contabilizava 48 Escolas desse tipo. É um número considerável, mas pequeno perto do universo das escolas municipais daquela cidade (1.546, segundo dados do Censo Escolar 2017).

Figura 15 - O retrato da desigualdade.



a) CEU Jaguaré, São Paulo/SP. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CEU_Jaguare_01.jpg.
 b) Colégio Estadual Varginha II, Escola de Lata, São Paulo/SP. Fonte: <https://www.ceert.org.br>; c) Escola Municipal Professora Carmelita Queiroz, Satubinha/MA⁵³. Fonte: <http://www.educacao.ma.gov.br>

No Brasil, aliás, a ideia de que é preciso uma escola de qualidade em todos os sentidos para acolher uma experiência estética positiva remonta a pelo menos o começo do século passado, quando Anísio Teixeira idealizou as Escolas-Parque, em Salvador. De alguma forma, estas foram precursoras dos CEUs, com a diferença que estes últimos foram pensados como escolas de periferia. Leonel Brizola, quando governador do Rio Grande do Sul no começo da década de 1960 criou o projeto “nenhuma criança sem escola”, projeto que demonstrava o oposto das Escolas-Parque e dos CEUs: é possível fazer escolas de boa qualidade gastando pouco. Criaram-se as chamadas Brizoletas, escolas que resistiram ao tempo – várias funcionam até hoje – e eram, além de bonitas, funcionais e bem organizadas. Brizola, quando governador do Rio de Janeiro, desenvolveu os CIEPs (Centros Integrados de

⁵³ Segundo o Portal da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, esta escola foi derrubada em 2018, na gestão do Governador Flavio Dino, por correr risco de desabamento. Fonte: <http://www.educacao.ma.gov.br/chegada-de-escola-digna-em-povoado-do-mais-idh-vai-mudar-tudo-no-ensino-diz-professora/>

Educação Pública), verdadeiras obras de arte cujo projeto era assinado por Oscar Niemeyer, que, como escolas de turno integral, mostravam que, a começar pela arquitetura, é possível formar a criança através de uma experiência estética positiva. O mesmo projeto inspirou o Governador Eduardo Paes a pensar as Escolas do Amanhã e o Presidente Fernando Collor de Mello a criar os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança).

Falar em edificação escolar bem planejada não significa apenas pensar um edifício esteticamente bonito. La Salle já intuía a necessidade de o todo da escola estar integrado, ou seja, o ambiente físico estruturado de acordo com a proposta pedagógica ou os objetivos da educação oferecida. É o todo da escola, desde a estética da construção até o seu interior e as práticas pedagógicas.

O Parecer CNE/CEB 08/2010 apresenta um estudo detalhado sobre a estética do espaço físico escolar, incluindo os custos dos insumos necessários para uma escola funcionar bem, revelando que estes podem ser bastante altos. Para além deste parecer, existem estudos sobre ergonomia dos móveis escolares e sobre arquitetura escolar em diversas áreas acadêmicas, especialmente engenharia, arquitetura e design, publicados em forma de artigo, ou então teses e dissertações.

O Ministério da Educação também realizou e publicou estudos sobre a arquitetura escolar e sobre design e ergonomia dos móveis. O mais conhecido chama-se *Manual Descritivo para Aquisição de Mobiliário e Equipamentos*, que é separado por nível de ensino. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) também possui um catálogo com as normas técnicas para a fabricação de móveis escolares. Como estes, há diversos outros estudos do MEC como os *Padrões de infraestrutura* e os *Indicadores de qualidade*.

Parece claro que não se pode generalizar e afirmar que, no Brasil, as escolas têm uma estrutura ruim. Com os dados do Censo Escolar pode-se perceber que há dificuldades e, superficialmente, afirmar que, na média, o Brasil não possui boas escolas. Não é verdade. Há excelentes escolas e, ao mesmo tempo, escolas de baixíssimo nível, destinadas à mesma população, às vezes no mesmo bairro. É uma situação injusta quando se pensa que toda a cidadania está sujeita à mesma carga tributária e aos mesmos serviços públicos.

Do ponto de vista das obrigações do Estado, pode-se dizer que, nas situações em que as escolas estão deterioradas, o Estado, mesmo oferecendo condições de acesso, continua em dívida educacional com esses alunos. Isso significa que, no

cálculo anteriormente feito, esta variável também deveria entrar: por que o Estado gasta mais dinheiro com alguns alunos do que com outros, sendo que todos são iguais perante a lei e pagam os mesmos impostos? Isso aumenta a dívida educacional com alguns.

Para garantir uma experiência estética positiva do estar na escola para todos os alunos, mostra-se necessária a racionalização dos investimentos. Estudos sérios sobre o impacto da baixa qualidade da estrutura física da escola sobre a aprendizagem dos alunos e sobre os professores precisam ser feitos para, ao mesmo tempo, preparar um plano de ação que contemple especificamente as escolas que apresentam maiores dificuldades. Mais do que lamentar o baixo índice de qualidade das escolas e criar planos de educação genéricos com metas que não poderão ser cumpridas devido à imensa desigualdade social, educacional e cultural do país, parece ser necessário um plano de ação que contemple especificamente as realidades mais delicadas.

6.4.2 Igualdade de atendimento a todos

Como um dos princípios republicanos, a igualdade é proclamada por defensores das mais diversas correntes políticas e econômicas dos países que seguem esse modelo. Da mesma forma, a crença na igualdade, um dos pilares da Revolução Francesa, propagou-se pelo mundo moderno – considerando-se que ela não era considerada um valor no mundo medieval.

É o princípio da igualdade que levou as crianças a receberem espaço nas escolas, incluindo as pobres. Bobbio (2004) coloca como marco para a igualdade como direito, a aprovação pela Assembleia Nacional Francesa da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789. Na pedagogia de La Salle, contudo, do começo daquele século, isso já podia ser vislumbrado e, se se buscar mais longe, no pensamento de Comenius (2016), ainda do século anterior, já se proclamava o direito de todas as crianças terem acesso igualitário a uma escola de qualidade.

Volta a ser pertinente a questão levantada por Dubet (2004): num mundo com tantas desigualdades, é possível ser igual? Ou seria um sonho, uma “ficção necessária” (DUBET, 2004, p. 544)? Para Dubet, a questão não é tão simples e linear. A mera oferta de vagas para todos, apregoada pelos diversos governos, mas nunca levada a cabo, não garante sequer a igualdade de permanência, pois a escola sozinha

tem pouca interferência imediata sobre a questão da igualdade social – o inverso, contudo, é verdade, ou seja, quanto mais pobre a pessoa, maiores as chances de ela não permanecer na escola. Mesmo a simples garantia de permanência, caso possível, não assegura a igualdade de atendimento. O sistema educacional está firmado sobre a necessidade de fornecer um diploma que, por princípio, é igual para todos, mas permite que alguns o recebam sem as competências mínimas necessárias para poder recebê-lo, ou seja alguns o recebem e, com ele, têm condições de crescer na vida; outros o recebem e, mesmo com ele, não têm as mesmas condições. Receber o mesmo diploma, portanto, não é garantia de igualdade.

Percebe-se que o problema da igualdade é extremamente complexo e não se resolve de maneira simplificada, especialmente porque, como será tratado em tópico posterior, a educação é uma preparação para a vida. O relatório da Oxfam Internacional dá conta de que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, no qual 5% dos mais ricos detêm a mesma renda dos outros 95%. Segundo o mesmo relatório, para uma pessoa que ganha um salário mínimo receber o mesmo que uma pessoa das mais ricas ganha em um mês, aquela precisa trabalhar 19 anos (OXFAM BRASIL, 2017, p. 6). O relatório indica que a Emenda Constitucional 95/2016, que congela os gastos federais sociais por 20 anos, teve como efeito aumentar a desigualdade, além de inviabilizar a implementação do Plano Nacional de Educação.

O relatório, que analisa os dados do próprio governo no que tange à desigualdade social, mostra a dificuldade que existe em países como o Brasil para a superação da desigualdade social e, conseqüentemente, da desigualdade educacional. Se, por um lado, é verdade que o alto investimento em educação, desde que feito com consciência e boa gestão, a médio e longo prazo muda a sociedade, é também verdade que o baixo investimento na redução das desigualdades sociais aumenta a desigualdade educacional, de imediato.

O relatório da Oxfam Brasil (2017) mostra que quando se investe em programas de distribuição de renda, como foi o caso do Brasil desde 2001, quando foram criados os programas de renda mínima, depois transformados em outros programas sociais como o Bolsa Família, ocorre uma redução da desigualdade social e, especialmente, uma diminuição da pobreza – sem reduzir os altos lucros de quem está no topo da pirâmide econômica. Por outro lado, o mesmo relatório mostra que esses programas em si pouco ou nada fizeram para reduzir a desigualdade educacional, o que reduz a eficácia dos mesmos.

Os dados da PNAD (IBGE, 2017) mostram que a desigualdade social vai além da questão financeira. Nas faixas que recebem menor salário, a maioria é formada por pessoas negras, pois 65% dos que recebem até 1,5 salário mínimo são negros. Por outro lado, conforme vai aumentando o salário, essa proporção vai se invertendo. Curiosamente, é a mesma relação que acontece ao falar em educação. Compilando os dados da PNAD, a Oxfam Brasil afirma que, em 2017, a população branca brasileira tinha, em média, 9 anos de estudo, enquanto a população negra tinha 7,4 anos. Importante ter presente que, em 2017, a exigência legal é de 13 anos de estudos.

Outra relação feita pela Oxfam Brasil e que tem relevância para explicar a desigualdade escolar, especialmente com o desenvolvido no tópico anterior, é a estrutura tributária brasileira: os mais ricos pagam muito menos impostos que os mais pobres. Os 10% mais pobres gastam 32% de sua renda em impostos, enquanto os 10% mais ricos gastam apenas 21%. O mesmo se dá em relação ao Imposto de Renda: “Pessoas que ganham 320 salários mínimos mensais pagam uma alíquota efetiva de imposto similar à de quem ganha cinco salários mínimos mensais” (OXFAM BRASIL, 2017, p. 45). Por outro lado, as pessoas mais ricas têm mais facilidade em beneficiar-se com uma escola de qualidade, perpetuando o círculo vicioso da injustiça e da desigualdade.

Somando-se isso aos dados já apresentados, percebe-se que torna-se muito difícil trabalhar na perspectiva de uma escola igualitária quando a desigualdade é estrutural. Contudo, não é possível falar em experiência estética sem almejar uma igualdade de atendimento na escola. Ainda que partindo de possibilidades um tanto quanto distantes da atual realidade, é preciso visualizar não uma escola dos pobres, mas uma escola que seja, de fato, pública, ou seja, atenda com igualdade todos os que nela se inscreverem, como eram as Escolas Cristãs de La Salle e como almeja a Escola Republicana.

Uma escola pensada para tratar igualitariamente todos os alunos é necessária primeiramente por uma questão de justiça: todos são iguais perante a lei conforme o caput do Art. 5º da Constituição Federal de 1988. Em segundo lugar, porque o direito à educação é uma maneira fundamental de reduzir a desigualdade através da formação de uma mentalidade igualitária, como intuiu La Salle há mais de 300 anos. E em terceiro lugar, o tratamento igualitário faz com que a experiência estética do estudar seja uma experiência positiva.

Efetivamente, programas e planos de educação no Brasil preveem esse tratamento igualitário, ou seja, carregam em si a ideia de não apenas colocar todos na escola, mas colocá-los de maneira tal que todos possam receber a mesma educação e a mesma qualificação, embora o Plano Nacional de Educação tenha como meta principal colocar o maior número de crianças e adolescentes na sala de aula – um dos pontos fracos do Brasil.

Prioridade para o Brasil deve ser, além de colocar todas as pessoas em idade escolar dentro da escola – e de alfabetizar todas as que, fora da idade escolar, se encontram em situação de analfabetismo -, preocupar-se em pensar e oferecer programas de educação que permitam que a desigualdade não se perpetue dentro da escola. Libâneo (2012, p. 23) afirma que “a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social”. Para configurar o atendimento igualitário, o mesmo autor contribui, a partir de suas pesquisas:

À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. Desse ponto de partida, surgiria uma pauta comum de ação em torno da função nuclear da escola: assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Para isso, os legisladores, planejadores e gestores do sistema escolar, bem como os pesquisadores do campo educacional, precisariam prestar mais atenção, também, aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem escolar em que estão implicados os professores e pedagogos especialistas. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Os planos que têm como objetivo erradicar a evasão escolar ou o analfabetismo pecam por não estarem integrados com outros programas que tenham em vista a garantia da igualdade. Mais uma vez aparece o problema da fragmentação e da inexistência de um Sistema Nacional de Educação, discutido por Saviani (2010). Para que esse Sistema seja, ao mesmo tempo, integrador e igualitário, é necessário que ele seja pensado como um todo, ou seja, integrado com todos os demais programas de justiça social, incluindo a tributária. A fragmentação dos planos e programas facilita a desigualdade e a exclusão.

O atendimento igualitário está ligado às questões mais práticas do dia a dia escolar, mas está majoritariamente relacionado às questões mais amplas, como por exemplo os programas que podem ser pensados para cada caso. Pode-se voltar à questão levantada anteriormente: que tipo de igualdades se busca em um país tão desigual?

6.4.3 Valorização do professor

Uma experiência estética positiva de escola passa pela valorização do professor. Percebe-se uma forte intuição nesse sentido pela maneira como La Salle organizou a sua escola no século XVII, conforme amplamente discutido nesta tese. Vale a pena recordar dois aspectos: uma escola esteticamente pensada para facilitar o trabalho do professor (LA SALLE, 2012a, p. 235 [GE 19,0,0-1]) e a necessidade de ter o professor bem formado (id., p. 291 [GE 25]). No *Guia das Escolas Cristãs*, La Salle deixa claro que um professor mal preparado pode ser motivo inclusive para a evasão escolar (id., p. 194 [GE 16,2,11]); por isso, não era permitido que um professor com pouca experiência assumisse sozinho a classe (id., [GE 16,2,12]).

Todos estes dados oferecem pistas importantes de ação. Partindo dos pressupostos já apresentados, mostra-se necessário valorizar os professores em todos os sentidos. Se os dados apontam que existem leis que conduzem para isso, por outro lado a prática mostra que essas leis não estão funcionando como deveriam. Considera-se, também, que a valorização do professor não é apenas financeira. Uma das iniciativas da CAPES que tem mostrado resultados, no âmbito da formação, é o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que funciona como um impulsionador na formação de professores.

A valorização do professor passa por uma integração de todos os campos aqui mencionados: um salário justo para a formação e o trabalho que exerce; uma escola em boas condições para trabalho; suporte pedagógico; auxílio com a saúde física e mental; formação adequada e devido acompanhamento inicial. Como já apresentado, em todos estes processos os sistemas de ensino brasileiros apresentam falhas.

A superação dessas falhas passa, mais uma vez, por uma visão integral de qual o papel do professor. Se por um lado, como afirma Dubet (2011), a vocação concede autoridade ao professor, pois ele está agindo não por uma necessidade econômica, mas porque sente aptidão e desejo por aquela atividade, por outro lado,

a atividade do professor no Brasil tem sido associada à ideia de trabalho realizado por amor e pouco valorizado enquanto profissão habilitada por formação em nível superior. Considera-se que é essa valorização que falta, de maneira estrutural, no Brasil. Para que ela aconteça é necessária, como já afirmado, uma nova compreensão sobre o ser professor, que perpassa desde o que se entende por formação até as condições laborais.

6.4.4 Foco nos resultados

No capítulo anterior desta tese falou-se na polêmica questão dos baixos resultados educacionais brasileiros a despeito dos altos investimentos; neste capítulo, destacou-se o enfoque aos resultados que aparece nos escritos de La Salle (2012). É importante destacar que no que se refere à qualidade da aprendizagem, os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que avalia provas de língua portuguesa e matemática desde 1995, mostram que não apenas não houve melhora como houve uma queda de rendimento no período de 1995 a 2015. Estes dados são citados no relatório do IPEA (BRASIL, 2018). O mesmo relatório, intitulado *Desafios da Nação* traz dados do Pisa 2015 que mostram que alunos brasileiros “aprendem muito menos que os europeus, canadenses ou coreanos, e estão atrasados quatro ou cinco anos em relação a colegas de países industrializados”. (BRASIL, 2018, p. 66). Traduzindo em números, “só 30% dos brasileiros tiveram desempenho satisfatório em matemática, abaixo dos 70% dos estadunidenses, mais de 40% dos mexicanos e quase 40% dos costa-riquenhos” (id. Ibid.).

Aqui aparece uma controvérsia entre analistas no que se refere à quantidade dos investimentos. Tomando por base o pensamento de Pinto (2014) de que há uma relação direta e necessária entre investimentos financeiros e qualidade dos resultados educacionais, observou-se no referido documento do IPEA (BRASIL, 2018, p. 67) não ser a falta de investimentos o problema: “O desempenho do sistema educacional é pífio, mas não faltam recursos financeiros”. Por outro lado, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), ao colocar como vigésima meta “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” mostra que os 4,9% do PIB investidos em educação pelo Brasil em 2017 (OCDE, 2018) não são

suficientes. Este relatório mostra que enquanto outros países membros da OCDE gastam 50% a mais com ensino superior em relação à educação básica, o Brasil investe cerca de três vezes mais por aluno do ensino superior: na educação básica o gasto é de R\$ 3,8 mil dólares por aluno/ano, enquanto que no ensino superior é de R\$ 11,6 mil dólares por aluno/ano.

A partir destes estudos, também se leva em consideração o que o Parecer CNE/CEB 08/2010 (BRASIL, 2010) apresenta em termos de custos da educação. O parecer foi baseado nos cálculos do CAQi e do CAQ (Custo Aluno-Qualidade inicial e Custo Aluno-Qualidade, uma iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁵⁴) e de outros dados já apresentados no diagnóstico feito no capítulo anterior, que o investimento feito em educação pelo Brasil é alto em termos numéricos, mas baixo quando se pensa o investimento feito por aluno.

Apesar de se levar em conta a pesquisa de Pinto (2014) que indica a relação direta entre investimentos e resultados, já verificamos que no Brasil a relação se inverte: um dos países que mais investe, proporcionalmente ao PIB, é um dos que obtém menores índices no PISA. Essa relação inversa mostra que a problemática dos resultados não tem como único fator os investimentos públicos. Concorde-se com os pareceres da OCDE, do Inep e do CAQi que indicam a necessidade de investir mais, pois os custos para manutenção de uma educação de qualidade são necessariamente altos; por outro lado, os dados encontrados também confirmam o relatório do IPEA (Brasil, 2018) que afirma que o problema não é a falta de recursos. Ou seja, é, sim, necessário investir mais para obter melhores resultados, mas não se pode olhar este como sendo o principal problema.

Os investimentos em avaliação da educação básica no Brasil são elevados. As avaliações são criteriosas e levam em consideração todo o aprendizado pelos alunos. Assim é composto o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb):

⁵⁴ Dados e cálculos do CAQi podem ser encontrados no portal web <http://www.custoalunoqualidade.org.br/>.

Figura 16 - Sistema de avaliação da Educação Básica.



Elaboração própria. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>.

A afirmação de que o problema da educação brasileira no que tange aos resultados não são exatamente os investimentos remete a essa ideia. Por um lado, uma parcela significativa do PIB – ainda que insuficiente – é destinada à educação, com uma parte desse valor destinada às avaliações, e ainda assim os resultados são desastrosos, o que indica que investir mais não é suficiente se não houver reformulação geral nos sistemas de ensino, com ênfase naquilo que não está dando certo. Um indicador do problema com os gastos é a reprovação: de acordo com dados do Censo Escolar 2016, citado pelo portal QEdu⁵⁵, o índice médio de reprovações naquele ano foi de 10,6% dos estudantes da rede pública, ou seja, cerca de 3 milhões de estudantes reprovaram, o que representa um gasto de R\$ 16 bilhões para os entes federados.

É importante a manutenção do foco nos resultados, embora pareça claro que ele precisa vir acompanhado de um olhar humanizante e humanizador. Nos últimos anos o Brasil passou por várias reformas educacionais, em geral com foco no currículo, que não alteraram significativamente os resultados nas avaliações, nacionais e internacionais. Isso indica que tampouco as reformas, como a criação da Base Nacional Curricular Comum, são suficientes.

⁵⁵ Dados disponíveis em <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2016>. Até a finalização desta tese, não haviam sido disponibilizados dados posteriores a 2016.

A manutenção de equipes multidisciplinares que estudem os casos de não-aprendizagem e atuem sobre eles é uma das formas de amenizar a curto e médio prazo os efeitos dos diversos problemas que a educação enfrenta. A ação coordenada e integrada entre as diversas áreas resulta na possibilidade de focar diretamente onde está a dificuldade. Como elemento inspirador, parece importante ter presente o *Guia das Escolas Cristãs*, no qual La Salle enfrenta os problemas de forma individual, focando na dupla professor/aluno e nas suas necessidades.

Merece crítica o olhar puramente quantitativo que muitas vezes tem sido usado para avaliar a escola: a falta de professores é compensada com o fechamento de salas de aula e colocação de 40 ou 50 alunos na mesma sala; o baixo resultado nas avaliações é compensado inserindo-se mais conteúdos na matriz curricular. Embora o Brasil seja muito grande e com diferenças enormes, e exatamente por causa disso, programas de educação que prevejam as mesmas competências e habilidades para todos os alunos também merecem críticas, justamente porque não veem o aluno enquanto indivíduo, mas como estatística.

Um olhar estético para a escola, que ajuda no crescimento, é justamente um olhar para o humano; na experiência estética, a interação é levada em conta: não se age sobre o objeto da experiência, mas sobre o sujeito que é agente dessa experiência que, para cada sujeito, é única e, portanto, carente de um acompanhamento pedagógico individualizado. Essa visão de experiência única para cada sujeito é falha no sistema de educação brasileiro. Ao mesmo tempo em que a experiência é única, é necessário ver a escola como um todo integrado que vai atender a cada sujeito que vive essa experiência única. Logo, todos os processos discutidos até aqui são fundamentais para que os resultados melhorem. Incrementar uma base curricular ou uma matriz de competências sem olhar as situações peculiares da escola, do professor, da comunidade local, das famílias e de cada discente não produz resultados melhores.

6.4.5 *Preparação para a vida*

É necessário retomar o que significa preparação para a vida do século XXI. Aqui tem-se em vista um elemento típico da pedagogia de La Salle, o “ensinar a bem viver” (LA SALLE, 2012i, p. 18 [RC 1,3]), mas também toda e qualquer ação educativa que tenha por objetivo ajudar o aluno a desenvolver-se não apenas academicamente,

mas a transformar conteúdos em vivências pessoal, comunitária e socialmente viáveis e relevantes.

Essa tarefa não se resume a ser transmissora de conteúdo, mas remete a uma aprendizagem para a vida. Pode-se dialogar com Paro (2014, p. 26), que afirma que "a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade da sua condição histórica". Segundo o mesmo autor, o sentido rigoroso da educação é de ser "apropriação da cultura" (op. cit., p. 23). A aprendizagem para a vida implica nessa apropriação da cultura para uma melhor compreensão do mundo e da vida em sociedade. Esse era o ideal de La Salle. Uma escola bem constituída, esteticamente organizada, cumpre melhor esse papel.

Na primeira perspectiva apresentada, a do ensinar a bem viver, recorda-se que este era um tema bastante caro à pedagogia de La Salle e de seus contemporâneos. O pensamento religioso-moral da época induzia a escola a ensinar princípios que ajudariam o aluno a desenvolver-se como pessoa. La Salle optou por duas linhas: uma religiosa e outra civil ou secular. Na linha religiosa, adotou a expressão "máximas do evangelho" (LA SALLE, 2012i [RC 1,3; 7,5]). As máximas eram compreendidas como passagens do Evangelho que tinham algum tipo de ensinamento prático, que serviriam para a vida dos cristãos. Essas passagens deveriam ser ensinadas na escola com o fim de levar os alunos a internalizarem-nas. O segundo enfoque dado por La Salle era a dimensão da aprendizagem do bom comportamento. Para isso, utilizava-se de dois mecanismos.

O primeiro é indicado nas atividades de ensino da escrita baseadas na cópia de documentos usados na vida social cotidiana: "citações em juízo e mandados de apresamento, promissórias, recibos, orçamentos e contratos de trabalho, aluguéis, contratos notariais de diversos tipos" (id. 2012a, p. 70 [GE 4,4,14]). Tais modelos de documentos parecem indicar para uma futura inserção profissional dos egressos da Escola Cristã como escrivães do sistema jurídico, das atividades comerciais e da burocracia estatal. É a suspeita de Cunha:

Em 1705, os Irmãos das Escolas Cristãs, como veio a se chamar a ordem religiosa fundada por La Salle, foram procurados por famílias da pequena burguesia a fim de que organizassem uma escola especial para seus filhos, ao mesmo tempo distante das escolas secundárias jesuítas freqüentadas pela nobreza e das escolas profissionais dos trabalhadores. Para atendê-los, foi fundada uma escola em regime de internato, cujo currículo diferia dos jesuítas por não incluir o latim e pela ênfase no comércio e nas finanças. (2000, p. 49).

O preparo para o trabalho parece bastante importante para a pedagogia lassaliana e também será para a republicana, conforme já discutido no capítulo anterior. Aqui apenas recorda-se que uma educação que parta da vida e seja para a vida terá, de alguma forma, este enfoque; contudo, na pedagogia do século XVIII, essa aprendizagem era essencialmente prática, através de ensino profissionalizante ou da adaptação do cronograma escolar às necessidades de trabalho dos alunos, ou então através do trabalho dos próprios alunos que ajudariam a sustentar a escola (ROBESPIERRE, 2018).

O segundo mecanismo transparece no ensino das *Regras do Decoro e da Urbanidade Cristãos* como um manual de civilidade ou de boas maneiras. O preparo do aluno para exercer este conhecimento na vida concreta da sua sociedade, era também um tema que preocupava uma sociedade em transição para a vida republicana.

Sob a influência moral de Courtin foi publicado, em 1703, as “Règles de la bienséance de la civilité chretienne”, de Jean-Baptiste de La Salle, que se diferencia da obra de Erasmo em dois pontos: primeiro, porque não desejava orientar as crianças a partir de preceitos gerais necessários de sociabilidade; segundo, porque, sendo um manual prescritivo, valoriza uma aprendizagem que se efetua essencialmente na escola e não em família. Tornando a aprendizagem sistemática, o livro de La Salle passa a ser uma das bases da formação escolar. Esse modelo pedagógico encarnado no ensino das civilidades persiste até o século XIX. (PILLA, 2003, s.p.).

A escola no Brasil não parece equipada para e também não parece ser responsabilizada pelo processo de socialização. A escola parece que não precisa preparar os alunos para uma vida social adequada. Não se espera que ela ensine boas maneiras e bom comportamento, ao contrário da escola e da época de La Salle, espera-se que a família faça isso. O ensino profissionalizante, por sua vez, desenvolveu-se com mais intensidade no Brasil a partir do começo dos anos 1970, mais especificamente com a aprovação de nossa segunda Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 5692/71. Esta lei, que marcou grande parte da educação no período de governo militar, reforçou as duas perspectivas: civismo e profissionalização, duas necessidades para a época: o civismo para promover o nacionalismo típico do governo militar e a profissionalização para atender às demandas de uma forte industrialização e do desenvolvimentismo adotado para o Brasil. Eram duas realidades atendidas, porém descontextualizadas da vida dos estudantes:

adolescentes das escolas rurais estudavam técnicas industriais e comerciais, por exemplo. Era, também, desconectado do restante da matriz curricular. Já o ensino médio, à época chamado segundo grau, tinha um enfoque basicamente profissionalizante: com o escasso acesso ao ensino superior, era o ensino médio que preparava para o mercado de trabalho.

Esta situação mudou a partir de 1996, com a aprovação da atual LDB, a Lei 9394/96, que ampliou a oferta do ensino superior e, ao mesmo tempo, gradativamente reduziu a oferta dos cursos técnicos de nível médio. Os temas cívicos e de preparação para a vida passaram a ser vistos de maneira transversal, deixando espaço na matriz curricular para os diversos conteúdos acadêmicos, que seriam necessários para o ensino superior e para a posterior profissionalização. Em 2008, na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, houve a reestruturação do ensino técnico com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que deu nova vida ao ensino técnico e profissionalizante de nível médio.

De alguma forma, as mudanças ocorridas na legislação e na prática escolar afastaram a educação da vida do estudante. De acordo com dados da Prova Brasil, sistematizados pelo portal QEdu⁵⁶, 58% dos alunos de 9º ano do ensino fundamental no Brasil esperam, ao terminar o ensino fundamental, estudar e trabalhar; 10% não souberam responder e 2% esperam apenas trabalhar, não estudar mais. Apenas 30% esperam não trabalhar, mas estudar. São dados reveladores, porque coincidem com aqueles coletados pela PNAD (IBGE, 2017), que mostram que praticamente 30% da população brasileira acima de 15 anos cursou apenas o ensino fundamental ou equivalente, sendo que o motivo alegado por um terço dos entrevistados para não frequentar ou abandonar a escola é a necessidade de trabalhar. Isso sugere que esta necessidade não permite que os adolescentes continuem na escola. Também é um indício de que tipo de trabalho será ocupado por essa parcela da população que desiste de estudar prematuramente. Esse tipo de trabalho não requer qualificação e, geralmente, é mal remunerado e pouco relevante para o desenvolvimento econômico da sociedade pelo baixo valor agregado ao produto.

Uma solução a médio e longo prazo passa por uma nova compreensão do humanismo de La Salle no que se refere à realidade dos alunos. Já foi mencionado nesta tese sua necessidade religiosa e pedagógica de que, além de respeitar as

⁵⁶ Dados disponíveis em <http://www.qedu.org.br/brasil/pessoas/aluno9ano>.

questões individuais como a adequação do cronograma escolar às necessidades dos estudantes, há registros de diversos tipos de escolas ou obras afins para atender às diferentes demandas sociais. Justo (2003) cita várias, das quais destacam-se algumas: internato para jovens exilados irlandeses; internato para atender a jovens delinquentes enviados pela justiça; escolas dominicais para aqueles que precisavam trabalhar durante a semana; internato para a formação de professores. Estas iniciativas, associadas à compreensão da realidade de cada aluno, permitiam uma aproximação maior entre a escola e a vida, na perspectiva estética que se apresentou nesta tese.

A necessidade de estudar mais a fundo as realidades estudantis do Brasil mostra-se como urgente; não se afirma que não existam experiências variadas de educação. A própria lei 9394/96, que rege a educação nacional, permite a diversidade de experiências de acordo com a região ou as necessidades locais. O artigo 23 assim reza:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996).

A presença na lei parece, mais uma vez, não ser uma garantia para o funcionamento dos sistemas de ensino que levem em consideração as peculiaridades regionais ou locais. É preciso investimento em estrutura para que tudo o que é previsto em lei funcione. Quando as leis afirmam um princípio pedagógico, mas o Estado não dá suporte para que o mesmo seja aplicado, este, ao invés de ser uma solução, passa a ser um problema. Portanto, há a necessidade de se investir e alocar recursos para o bom funcionamento do que está previsto em lei.

Schiller (2002) traz a ideia de que a educação estética tem em si a possibilidade de transformar a vida do sujeito; premissa semelhante é assumida por Freire (2003b). Ou seja, a formação para a vida traz uma carga de experiência estética: ela só será formação para a vida se for significativa. La Salle usa a expressão “mover os

corações” (2012d, p. 108 [MD 43,3,2]), o que significa tornar a aprendizagem seja afetivamente significativa. Isso não quer dizer que o enfoque principal da educação deva ser afetivo, mas que ele deve partir da vida e da realidade do aluno, pois ali estão seus afetos.

6.4.5.1 Outro enfoque para o mesmo tema: “Abrir uma escola é fechar uma prisão”?

No século XVII começou-se a pensar em uma função social para a escola. Precursor dessa linha de pensamento, Charles Démia afirmava que "abrir uma escola era fechar uma prisão" (apud GAUTHIER, 2014, p. 111). Esse pensamento era decorrente da realidade da época, que, segundo Fiévet (2001) era terrível em termos de delinquência juvenil, pelo excesso de vítimas do desastre econômico que tirou moradores do campo e jogou nas cidades. A escola era vista como uma das principais possibilidades de superar essa situação, como atesta esta observação acerca da escola lassalista destinada aos infratores:

Esse internato ganhou notoriedade adicional pela eficiência com que conseguiu transformar jovens de comportamento rebelde em piedosos e ordeiros adultos, num departamento especialmente destinado a esse fim. O prestígio conseguido por esse departamento levou certas autoridades a solicitarem aos irmãos que passassem a aceitar jovens delinquentes condenados à prisão. Novas dependências foram construídas para esse propósito, com subsídio do Estado. Inicialmente, os jovens delinquentes eram aí mantidos em celas isoladas, recebendo visitas periódicas dos colegas e do médico. Na medida em que se mostravam dóceis, eram reunidos nas horas das refeições e, depois disso, passavam a receber ensino de geometria, de desenho, de arquitetura, além do ensino primário. Paralelamente, freqüentavam oficinas, interiorizavam a disciplina do trabalho e aprendiam um ofício artesanal ou manufatureiro. (CUNHA, 2000, p. 49).

Para La Salle, um dos papéis do mestre era, além da bondade que fazia os alunos perceberem o bem, agir com firmeza para afastá-los do mal (LA SALLE, 2012e, p. 232 [MF 101,3,2]). Percebe-se que o papel das Escolas Cristãs era mais do que levar as crianças à salvação das almas. Era um papel voltado, dialeticamente, para o mundo material e para o mundo espiritual. Isso ia muito além da educação imaginada pela Contrarreforma que, de acordo com Manacorda (2010), tinha como foco a volta às tradições, a assunção do currículo dos jesuítas e o combate aos reformados.

A ideia da escola com uma função social continuou existindo posteriormente. Tornou-se uma das grandes discussões e, segundo Patto (2007), uma das grandes

plataformas políticas de todos os tempos, especialmente no que se refere ao investimento em educação como forma de reduzir a violência e, conseqüentemente, esvaziar as prisões. A autora mostra como o assunto tornou-se programa de governo tanto de esquerda quanto de direita. Faz uma crítica a esse tipo de discurso político:

A cada crime chocante cometido por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie contra os pobres que atravessa a história do Brasil, contudo, o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural. (PATTO, 2007, p. 244).

Segundo a autora, no discurso político, uma das funções fundamentais da escola, desde o século XVIII, é “a prevenção da criminalidade” (PATTO, 2007, p. 245). Trata o assunto como um mito, e elabora a sua argumentação no sentido de mostrar que não se pode colocar sobre a escola a responsabilidade pela diminuição da violência e da criminalidade, pois as questões conjunturais são mais profundas e, embora a escola exerça um papel importante, ela não é responsável por esse fator. Situações como desemprego, injustiça e desigualdade social, crise econômica e fome também são fundamentais no que tange à violência e à criminalidade.

Estudo brasileiro do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), coordenado por Cerqueira et al (2016) faz uma relação entre educação e índices de homicídios, pautada pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios (PNRH), programa do Governo Federal lançado em 2014. Nesse estudo, feito em zonas com alto índice de violência, conclui-se que há uma relação direta entre investimento em educação e redução na taxa de homicídios. Analisando outros estudos que fazem essa relação, e a partir da observação direta, os autores, contrariando a tese de Patto (2007), chegam à conclusão de que os investimentos públicos em educação são fundamentais nesse sentido. Dentre outras afirmações, está a de que a cada 1% a mais de jovens nas escolas, a taxa de homicídios cai 2%. (CERQUEIRA et al, 2016, p. 13).

A preparação para a vida também é atravessada por uma libertação das crianças e dos jovens da prisão ou da morte. Apesar disso, os altos índices de violência nas periferias do Brasil que faz com que o número de assassinatos chegue a aproximadamente sessenta mil por ano, também atinge jovens dentro da escola ou

a caminho da mesma. Além disso, o sistema educacional não consegue refrear a violência e o tráfico de drogas dentro da escola, sendo que este último atinge escolas públicas e privadas de todos os níveis de ensino e classes sociais. Programas como o Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) mostram-se eficientes na conscientização, mas não são suficientes como resultado final, ou seja, o tráfico e a violência existem e crescem apesar do programa.

Percebe-se que existe uma relação direta entre educação e redução da violência; essa relação, porém, apesar de direta, não é uma relação necessária, ou seja, ela não ocorre por si só. Se a experiência educativa não for significativa ou, segundo La Salle, não tocar o coração do aluno, ela pode ser parte do problema, ao invés de ser parte da solução, ou seja, a escola pode ser perpetuadora da desigualdade social e da violência.

6.4.6 “A gente quer saída”... uma estética que mira o futuro

Os dados mostram que existe uma fragmentação não apenas estrutural, na educação brasileira, na linha do que afirma Saviani (2010), mas também no olhar que se tem sobre a mesma. Tanto no senso comum quanto do ponto de vista da política educacional, o olhar não parece ser unitário. Saviani coloca a questão a partir do sistema. A discussão sobre um sistema nacional de educação, com características semelhantes ao do Sistema Único é dificultada pelo uso indiscriminado deste conceito no próprio âmbito da política educacional. Usa-se termos como

“sistema de ensino fundamental”, “sistema de ensino médio”, “sistema de ensino profissional”, “sistema de educação básica”, “sistema de ensino superior”, “sistema escolar”, “sistema estadual de ensino”, “sistema municipal de ensino”, “sistema federal de ensino”, “sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)” etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto. (SAVIANI, 2010, p. 380).

Esta subdivisão torna-se problemática quando cada um deles é visto de maneira independente dos demais, pois a concepção de sistema é justamente a de um todo integrado, formado por elementos conectados entre si. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no seu artigo 13, exige do poder público a implantação, até 2016, do Sistema Nacional de Educação, que se encarregaria da articulação entre os sistemas existentes e tornaria mais eficaz a implementação do Plano. Apesar da

urgência imposta pelo PNE, o Congresso Nacional não deu a devida importância ao dispositivo legal e, passados dois anos do prazo, até a elaboração deste capítulo o Projeto de Lei PLP 413/2014, Projeto de Lei Complementar⁵⁷ que institui o Sistema Nacional de Educação, ainda não havia sido votado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

De acordo com Saviani (2010), a implementação do Sistema Nacional de Educação faz-se necessária porque a fragmentação dos sistemas tende a ser uma espécie de protagonista das desigualdades, ou seja, mesmo com programas de financiamento como o FUNDEB, municípios/estados com menores condições tendem a manter uma educação pobre, enquanto que municípios e estados mais ricos ou organizados conseguem manter um padrão melhor de educação. Um sistema que seja nacional consegue perceber melhor essas desigualdades e agir sobre elas. Agindo não como “um grande guarda-chuva com a mera função de abrigar 27 sistemas estaduais de ensino” (SAVIANI, 2010, p. 384), mas como um sistema nacional público, autônomo, que “não dependa das adesões autônomas e *a posteriori* de estados e municípios” (SAVIANI, 2010, p.385).

A criação do Sistema Nacional de Educação não pode ser vista como a solução para todos os problemas educacionais, mas é uma forma de construir um novo olhar para as dificuldades já relatadas. Pensar o sistema educacional como uma unidade coincide com a proposta pedagógica de La Salle que vê a escola como um todo estético. Ao mesmo tempo em que se pensa cada uma das funções da escola, esta é concebida de tal maneira que cada uma de suas partes interage e complementa a outra. Nesse sentido, o sistema nacional ajudaria a superar as desigualdades.

Não por acaso as desigualdades são tão gritantes. Embora superá-las não seja tarefa exclusiva da educação, esta pode ser um agente tanto no sentido de superação quanto de perpetuação ou ampliação das mesmas. Tudo depende de como o sistema é organizado ou de como é feita a distribuição de recursos ou mesmo de como a situação é encarada.

Compreende-se que o Brasil é grande e, por isso, torna-se bem mais difícil o enfrentamento dos problemas. Estes são, contudo, contornáveis à medida em que o poder público os encara como de fato são. Já se defendeu anteriormente nesta tese

⁵⁷ Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=620859>, consulta em 03/10/2018.

a necessidade de particularização dos problemas, ou seja, de encará-los a partir deles mesmos. Esta particularização só pode ser alcançada se eles forem olhados desde dentro, ou a partir de equipes multidisciplinares que, a partir de um sistema unificado, foquem-se nas dificuldades que hoje existem e procurem superá-las. Caso contrário, as desigualdades continuam crescendo, pois são tratadas como igualdade, ou seja, as mesmas regras que valem para uma escola do interior acabam valendo para uma escola de uma cidade bem situada economicamente.

O que já foi apresentado até aqui sobre a estética da escola de La Salle serve como inspiração. Compreende-se a escola descrita no *Guia das Escolas Cristãs* como um todo estético, ou seja, um verdadeiro sistema no qual nenhuma das partes subsiste sem a outra. A experiência estética, para acontecer, precisa dessa integração, tanto do sujeito com o objeto quanto do sujeito com o mundo que cerca o objeto. Ela acontece no sujeito e com o sujeito, mas não depende apenas deste. A partir de Gadamer (1999) pode-se afirmar que ela parte da possibilidade de interação entre sujeito e objeto, embora dependa substancialmente da capacidade de o sujeito aprender a interagir com o objeto. No que se refere à escola, contudo, afirma-se que essa capacidade de interação ocorre de maneira recíproca, a partir do que foi assumido por Freire e Shor (2011) de uma experiência estética que começa com uma escola estética.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não é apenas um lugar onde se aprendem conteúdos curriculares. Esta afirmação, que está na margem do senso comum, é fundamental para compreender e organizar a gestão da escola e dos processos pedagógicos. Mas é necessária para a peculiar organização dos milhares de sistemas públicos de ensino (federal, art. 16; estaduais, art. 17 e municipais, art. 18 da LDB) que articulam a ação educativa de quase 200 mil escolas mantidas pela iniciativa estatal, por empresas lucrativas (as “particulares em sentido estrito”), por entidades sem fins lucrativos como as comunitárias e/ou filantrópicas (LDB, art. 20).

A partir dos estudos feitos no desenvolvimento desta tese, é possível afirmar que pautar a educação a partir da experiência estética funciona como uma saída para a complexa rede de problemas que estão presentes nos sistemas de ensino e nas escolas brasileiras.

Os problemas na educação brasileira se intensificaram nos últimos anos como um resultado do acúmulo de dificuldades que se ampliaram a partir de projetos de governo ineficientes e de descaso com a coisa pública. Leis que, mesmo quando bem elaboradas, podem ser mal interpretadas ou, até mesmo, não cumpridas, fazem com que o serviço público educacional seja mal gerido. Consequentemente, ele fica defasado em relação à proposta educacional republicana de universalizar a educação básica como qualificação obrigatória mínima para o efetivo exercício da cidadania de cada pessoa brasileira que a fundamenta, individual e coletivamente, pois todo “o poder emana do povo” conforme o art. 1º, parágrafo único da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O reflexo de tudo isso aparece nas escolas. Os relatórios e avaliações da educação – dos quais os mais contundentes são o Censo Escolar e o IDEB – dão conta de que nem as modestas metas impostas pelo governo foram alcançadas. Percebe-se que há uma falha quando, no Ensino Médio da Rede Pública, previa-se para 2017 uma nota 4,4 e atingiu-se apenas 3,5, com 17% de reprovação⁵⁸. Uma meta que era modesta e mesmo assim não foi atingida, o mesmo acontecendo em todos os níveis de ensino.

⁵⁸ Os dados do IDEB 2017 estão compilados no Portal QEdu, disponível em: <http://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em 08/09/2017.

Esta tese dedicou-se a olhar para esta situação do ponto de vista da estética inspirada na Escola Cristã de La Salle. Há diversos olhares que poderiam servir como ponto de partida, inclusive o senso comum do juízo político inerente a cada pessoa cidadã, seria suficiente para identificar que há problemas. Contudo, ao iniciar a presente tese, tinha-se em mente que a escola, enquanto espaço esteticamente pensado e estruturado, torna-se um lugar social e pedagógico onde se potencializa o processo de aprendizagem, tendo em vista que a estética é, de acordo com seu sentido originário, a ciência que estuda a ação do objeto sobre os sentidos humanos (BAUMGARTEN, 1993).

Ao trabalhar desde este ponto de vista, a tese deu enfoque à experiência estética que é, desde a formação do juízo de Kant (2016), a relação que o sujeito estabelece com o objeto. A noção de experiência estética começa a ser desenvolvida a partir de Kant, mas concorda-se com os autores imediatamente posteriores a ele, já a partir de Schiller (2002) que afirmam que a noção de juízo estético é insuficiente para compreender como acontece esta relação e quais as consequências para o sujeito.

Partindo de Schiller (2002), que defende a expansão do conceito de juízo estético com o desenvolvimento do impulso lúdico, buscou-se compreender, trabalhando com o pensamento de Gadamer (1999), o que se entende por experiência e vivência, para situar o sujeito diante do objeto estético não apenas do ponto de vista do sujeito, como defendia Kant (2002; 2016), mas do ponto de vista da relação entre sujeito e objeto, pois este exerce algum tipo de influência sobre o sujeito (GADAMER, 1999).

A compreensão de vivência e experiência estética relacionada com o mundo da educação ajuda a situar a educação brasileira atual na sua relação com o sujeito que, por sua vez, é objeto da ação pedagógica. Como considera-se que a educação contemporânea é fruto das transformações pedagógicas que ocorreram na passagem do século XVII para XVIII, a tese trabalhou a partir de um educador que é considerado por Gauthier e Tardif (2014) como o principal responsável pelo processo de modernização da educação nesse período: La Salle, pedagogo que foi analisado a partir de suas obras completas, publicadas no Brasil em três volumes. A tese propunha que a pedagogia lassalista seria capaz de contemplar de forma criativa vários elementos problemáticos presentes na educação brasileira da atualidade. Ao final, percebe-se que aquela pedagogia pode transcender seu tempo e território, servindo

como chave hermenêutica para fazer a transição da conceituação de experiência estética para o diagnóstico da educação brasileira do século XXI com potência teórica suficiente para, com base nesse diagnóstico, sustentar um prognóstico de superação dos problemas de nossa educação. Por isso, dois capítulos foram dedicados a este assunto.

A tese deixou de estudar quase três séculos de história da educação lassalista – embora não tenha deixado de mencioná-los – porque preferiu focar em dois elementos: o surgimento da pedagogia moderna e a educação brasileira do século XXI. O autor compreende, porém, que a situação da educação brasileira na atualidade não é resultado direto das características da pedagogia moderna, mas de um longo processo que ocorreu justamente nesse período intermediário entre o século XVIII e o século XX. Contudo, o objetivo da tese não era fazer um estudo sobre as consequências desse processo na educação brasileira contemporânea, mas fazer uma leitura desta a partir da perspectiva da estética, usando-se a pedagogia moderna, mormente a lassalista, como elemento chave para esse esforço interpretativo.

Acredita-se que as dificuldades apresentadas por todos os relatórios sobre a educação no Brasil não começaram nesta fase da história, mas intensificaram-se no atual século. Uma das causas para esta intensificação é o aumento do número de vagas nas escolas e a tentativa de, em pouco tempo, universalizar o acesso à educação básica. A universalização da educação básica, exigida pela Constituição de 1988 e ratificada pela LDB - Lei 9394/1996 - teve como consequência um aumento expressivo no número de escolas e uma ampliação da rede pública e privada de ensino, e aparentemente o Brasil não estava preparado para isso. As políticas de governo, tanto de investimentos quanto de qualidade, não seguiram na mesma direção do exigido por lei. Cabe reconhecer que a legislação brasileira é explícita quando a estas políticas, mas não prevê as punições para o não cumprimento das previsões da legislação educacional; portanto, entre as políticas públicas e as políticas de gestão há um hiato que foi aumentando com o passar dos anos e hoje torna-se quase insuperável. Diante de um desafio desta envergadura, parece salutar inspirar-se na Escola Cristã que conseguiu, a partir de um pequeno grupo organizado de docentes, transpor o que aparentava ser intransponível: universalizar a educação de todas crianças a partir dos filhos de artesãos e pobres, inclusive, lutando contra a legislação, então, vigente.

O que não era um problema da educação décadas atrás, como a falta de investimentos e a baixa qualidade do ensino, transformou-se, aos poucos, em um problema não mais de gestão ou de políticas públicas, mas da própria escola, que perdeu credibilidade, a ponto de, embora esta seja necessária para a inserção no mercado de trabalho, milhões de pessoas muito jovens acharem mais importante começar a trabalhar antes de concluir o período de escolarização obrigatória, aumentando os índices de evasão escolar e optando por um campo de trabalho de menor qualidade e com menor remuneração.

O que a tese propõe como solução para este caso é o direcionamento de um novo olhar para a escola. Quando se pensa em estética da escola muitas vezes ocorre um pensamento que o senso comum universalizou: o de que esta deve ser um espaço bonito. E o embelezamento do espaço escolar é um fator muito importante para o bem-estar do aluno e, desde Comenius (2016), no século XVII, é considerado um fator potencializador da educação. Contudo, a ideia de uma escola bonita é apenas um dos aspectos da visão estética da escola; tomando-se essa perspectiva, se correria o risco de produzir escolas muito bonitas, mas isso não resolveria o problema da qualidade.

O problema da estética da escola é relacional. Isso depreende-se desde a escola de La Salle, descrita nos seus escritos pedagógicos. Naquele modelo de escola, tudo está em harmoniosa relação: o projeto político-pedagógico, a gestão, a construção do edifício, as relações, os conteúdos e os processos, a formação permanente dos docentes a partir da metodologia dialética de ação-reflexão-ação, bem como a identidade cristã movida pela espiritualidade encarnada na realidade escolar. Não se percebe qualquer processo que seja contraditório com o restante, e, se por um lado, isso torna a escola bonita no seu conjunto (e não apenas na estrutura física), por outro lado potencializa a experiência do estar na escola, pois a própria aprendizagem é inserida nesse contexto relacional. Ao mesmo tempo em que o aluno era protagonista da própria educação, ele recebia a ação pedagógica e deixava-se influenciar pelo objeto estético, no caso a Escola Cristã. Compreende-se a educação como uma obra de arte, como defendido por Freire e Shor (2011).

De acordo com os relatórios estudados para a elaboração desta tese, essa harmonia não existe nas políticas de gestão da educação brasileira, a começar pelo respeito que é devido pelos gestores públicos à escola. Esta falta de respeito, que gerou aquilo que Ferraro (2008) chama de dívida educacional, começa pela falta de destinação dos valores exigido por lei para a “manutenção e desenvolvimento do

ensino”, incluindo-se a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente” (Art. 70 da LDB). Essa dívida educacional é reforçada pela má gestão dos recursos que o país destina à educação que, paradoxalmente, em proporção ao PIB, é equivalente aos países com melhor desempenho no PISA. A começar daí, ocorre um encadeamento de processos que mostram que não existe harmonia entre o pregado e o realizado, e essa falta de harmonia resulta em uma experiência estética negativa – a ponto de a aprendizagem não acontecer e os jovens preferirem abandonar a escola a nela permanecer.

Como isso tem gerado uma estética da exclusão, que é oposta àquilo que é exigido pela Constituição de 1988 e pela Lei 9394/96, é necessário que as políticas educacionais sejam revistas. A estética da exclusão, aliás, não está ligada apenas ao fato de que muitos jovens, por não aprenderem, preferem abandonar a escola, mas também ao fato de que as desigualdades sociais do Brasil – que é um país de desigualdades extremas – é reforçada na escola; não é à toa que a imensa maioria dos que abandonam a escola são jovens trabalhadores que vivem nas áreas agrícolas ou nas periferias. Isso porque as escolas dessas áreas do Brasil recebem menor atenção do que as escolas destinadas às classes mais abastadas. Considerando-se ainda a cultura popular brasileira que diz que escola pública é escola dos pobres, chega-se a uma lógica excludente que se transforma numa experiência estética de exclusão: estar na escola é algo que não é bom, fora dela parece ser bem melhor.

O novo olhar que a tese propõe é pensar uma escola que tenha características similares àquela das origens da escola moderna, modelo representado por La Salle. Na escola de La Salle, a lógica estética é a da inclusão, ou seja, uma escola que se esforça para oferecer espaço para todos porque se importa com todos, seus docentes trabalham de forma cooperada para, da melhor forma possível, fazer com que as crianças queiram estar na escola e, mais do que isso, dela saiam apenas quando nela aprenderam a bem viver. E, caso a abandonassem por algum outro motivo que não o sucesso da aprendizagem que, nesse caso, tivessem aprendido o mínimo para enfrentar o mundo com a dignidade de cristãos. Essa era a obsessiva atenção dos Irmãos aos detalhes da escola que Foucault (2016) denuncia porque parece não ter compreendido.

É necessário, para o país, mudar o olhar. Pode parecer muito amplo ou genérico afirmar isso “para o país”. Contudo, a educação hoje transformou-se em um problema de nação e não apenas de gestão. A instituição escola perdeu credibilidade

e está deixando de ser prioridade na vida de muitas pessoas, especialmente entre aquelas que mais se beneficiariam com uma boa escolarização. Há uma premente necessidade de se voltar o olhar para a educação enquanto processo relacional e não como produtora de resultados obtidos em testes padronizados. O atual sistema escolar mostra-se ineficiente, a ponto de o Brasil situar-se entre os piores no *ranking* internacional, embora tenha uma legislação relativamente consolidada e processos de avaliação de excelência. O problema é que estes processos estão preocupados com o resultado ao final de cada ciclo de ensino. Parece esquecer que estes resultados provêm de todo o processo estético que ocorre antes do final do ciclo.

Urge pensar uma escola que tenha a dimensão relacional como eixo principal; que volte a ser pensada desde o ponto de vista da experiência estética profunda; que se posicione a respeito da pessoa do educando assumindo responsabilidade ética, política e pedagógica pela formação de cada educando. Uma escola que seja pensada a partir do modelo de ser humano que uma sociedade democrática e um estado de direito pretendem e devem formar.

Numa visão estética de educação, do ponto de vista da experiência, sujeito e objeto são importantes e precisam do mesmo olhar. Compreende-se como sujeito tanto o aluno quanto o professor, pois, de acordo com Freire (2003b), ambos são protagonistas da educação e ambos são seres ensinantes e aprendentes. Na visão freiriana, a escola, o professor e o aluno formam um conjunto simétrico que se complementa nas suas partes. De maneira parecida, mas não tão clara, essa visão aparece já na pedagogia do século XVIII, com La Salle na qual, conforme explicitado no *Guia das Escolas Cristãs*, a escola é pensada de maneira a que alunos e professores “possam cumprir nelas facilmente seus deveres” da melhor maneira possível, a estrutura escolar propicie o adequado exercício de suas funções: ensinar e aprender (LA SALLE, 2012a, p. 235 [GE 19,0,0-1]).

A presente tese conclui que a educação brasileira vem seguindo uma experiência estética de exclusão, e não de inclusão. Os dados apresentados ao longo do texto demonstram como a estética da escola, compreendida como todos os elementos que fazem parte dela que afetam o estudante e o professor nos seus sentidos, contribui para que muitos alunos, de maneira mais acentuada os mais pobres, prefiram afastar-se dela. Essa mesma estética, pautada na desigualdade de condições e de atendimento, contribui para o aumento da desigualdade social no Brasil.

Este diagnóstico, bastante duro, mas realista, não pode levar a uma condenação do sistema ou a um conformismo, como parece acontecer na atualidade. A mística pedagógica que pode ser apreendida com e na pedagogia lassalista do século XVII/XVIII é o papel de protagonismo do aluno e do mestre no processo de construção do sistema escolar. O *Guia das Escolas Cristãs*, principal obra lassalista de referência para os processos pedagógicos, foi construído aos poucos e nunca ficou pronto (LAURAIRE, 2014), ou seja, a cada edição, diferente da anterior, foram sendo incorporados elementos das novas teorias pedagógicas, mas também descobertas da observação que os Irmãos faziam do seu próprio trabalho nas salas de aula e nos resultados das avaliações de seus alunos, que chamavam de seus irmãos mais jovens. O próprio *Guia* não foi escrito por La Salle, mas foi construído “após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos” (LA SALLE, 2012a, p. 19 [GE 0,0,2]), ou seja, um livro escrito a muitas mãos. O protagonismo do estudante estava no fato de que os processos pedagógicos eram construídos não sobre ideias vindas de fora, mas a partir das dinâmicas de aprendizagem, como se pode perceber nas descrições dos mesmos processos, que levam em conta a melhor maneira para ocorrer a aprendizagem, geralmente tendo em vista o comportamento dos estudantes diante das diversas situações, e isso se conseguia pela observação do mestre em diálogo com seus colegas docentes e com os colegas que suas assembleias elegiam para as funções de direção, inspeção e do Superior Geral.

O prognóstico feito no último capítulo da tese leva nessa direção: o de um sistema escolar que se organiza a partir da sua realidade, que tenha não um fim em si mesmo ou nos resultados (notas), mas que se organize em função dos sujeitos concretos que fazem o processo pedagógico, ou na famosa formulação freiriana dos educadores-educandos e educandos-educadores. Quando a escola tem nos resultados acadêmicos seu fim último, como parece ser a tendência atual, ela se fecha à relação dialógica e cognoscente entre estes sujeitos. Para conseguir bons resultados, é necessário que a escola e suas relações funcionem como um conjunto estético, no qual as partes relacionam-se entre si e com o sujeito da ação pedagógica.

Torna-se muito importante, na construção do sistema escolar, a compreensão da experiência estética para que ele seja organizado a partir desta perspectiva e haja crescimento em todos os âmbitos. Olhar a escola brasileira desde essa perspectiva pode levar a, entre outras coisas: a) dar eficácia à legislação educacional, prevendo sanções sérias para o caso de não cumprimento do que está proposto em lei; b)

repensar a Emenda Constitucional 95/2016, que limitou os gastos públicos sociais por 20 anos; c) fortalecer e impulsionar a formação inicial e permanente de professores para a atuação na educação básica; d) pensar políticas de gestão da educação que sejam justas e inclusivas; e) pensar a educação a partir das realidades geográficas regionais, e não apenas num contexto global, tendo em vista as desigualdades brasileiras num sentido mais amplo; f) manter equipes multidisciplinares que pensem cientificamente cada situação-problema no seu contexto; g) direcionar o olhar para o aluno enquanto sujeito da educação / objeto da ação pedagógica; h) direcionar as políticas públicas de gestão de forma a que seja pensada a qualidade não apenas do ponto de vista dos resultados ao final de cada ciclo, mas no conjunto do cotidiano escolar; i) repensar os Parâmetros e Diretrizes Curriculares de forma a que a quantidade de conteúdos trabalhados na escola seja dialeticamente ponderada com a qualidade dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento da tese parece ter atingido o seu objetivo ao apresentar as propostas estéticas para a educação inclusiva que se esboçaram no lento processo de redação do *Guia das Escolas Cristãs*, considerando que tais propostas permanecem plausíveis como hipóteses para superar as dificuldades da escola brasileira do século XXI em realizar de forma eficaz a inclusão de todas as crianças brasileiras em idade escolar, especialmente as mais pobres. Entende-se que o objetivo geral anunciado na página 21 da Introdução foi atendido pois a tese conseguiu encontrar “no modelo pedagógico proposto por La Salle nos séculos XVII/XVIII, elementos da estética de inclusão que” podem “contribuir teoricamente para a escola brasileira do século XXI, cuja estética da exclusão atinge mais intensa e injustamente as crianças pobres”.

Atendido o objetivo geral, resta destacar como os objetivos teóricos específicos foram contemplados. O capítulo 2 “Estética e educação: aproximação conceitual” procurou atender ao objetivo específico de apresentar uma compreensão pedagógica dos “conceitos de estética e experiência estética relacionados aos processos de inclusão e exclusão no campo da educação”. Para tanto, a tese apresentou um inventário das produções filosóficas atinentes ao tema, a partir de Platão e Aristóteles na clássica análise de Jaeger, com as contribuições de Welsch e Hermann, destacando os conceitos de *aisthétikos* ou *aisthesis*, detalhando-os no tópico 2.1 Estética e mundo sensível. Aproximando esta temática da modernidade no século XVII, ressaltou-se no tópico 2.2 Estética e razão, a contribuição de Baumgarten que

transformou a Estética em uma ciência. Pela relevância pedagógica da relação entre ética e estética, analisamos outro clássico moderno, Kant, no tópico 2.3 Estética e juízo estético no qual se introduz a discussão no campo propriamente escolar porque a concepção ética kantiana remete à aprendizagem e a experiência estética pressupõe um sujeito que aprende a relacionar-se com o objeto. Essa experiência é uma relação que pode e deve ser aprendida pelo sujeito, conduzindo a reflexão para os dois tópicos seguintes: 2.4 Experiência estética e 2.5 Experiência estética e educação.

Com essa fundamentação teórica, a tese preparou-se para atender a dois objetivos específicos, o de encontrar, “analisar e contextualizar elementos estéticos nos escritos pedagógicos de La Salle”; para então, relacionar “dialeticamente estes elementos estéticos da pedagogia de La Salle com a visão antropológica, a concepção eclesial e a conjuntura histórica com a tese histórica sobre a descoberta do sentimento da infância no século XVII”. O terceiro capítulo “Estética e educação – o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs”, descreve o surgimento da Escola Cristã para destacar a peculiar estética relacional que caracterizou aquele modelo escolar na transição do século XVII para o XVIII na França aristocrática e pré-revolucionária. O capítulo iniciou com o tópico que descreve a origem histórica do Instituto, destacando as relações que La Salle vai estabelecendo com os professores e com as práticas letivas existentes e que, aos poucos, a comunidade educativa lassalista vai experimentando e consolidando. Após essa rápida apresentação histórica, a tese desenvolve o tópico 3.2 “A experiência estética no pensamento pedagógico de La Salle”, talvez a contribuição inovadora da tese para os estudos lassalistas que aborda, por óbvio, a estética presente no espaço físico da escola deliberadamente planejado para ser usufruído por dois sujeitos: o aluno, o professor. Estes sujeitos, neste espaço entabulam determinadas relações que a tese denominou de “Estratégias Pedagógicas: o silêncio, a ordem, o cuidado (zelo), a gratuidade, o afeto, os ofícios, a formação de professores. Com estes elementos a tese conforma dois lugares ou espaços estéticos que se articulam criativamente: o lugar da ética e da estética na pedagogia e o lugar da moral e da estética na religiosidade de La Salle. Essa articulação criativa precisou aprofundar uma complexa distinção feita pela futura educação republicana: a laicidade e a confessionalidade inerentes à universalização da educação, desenvolvida nos pontos “Escola e igreja como instituições de socialização da infância no séc. XVII francês”, “A sacralização do espaço escolar”.

Estas inusitadas e surpreendentes peculiaridades e intuições da Escola Cristã exigiram a produção do quarto capítulo “Uma estética relacional: o amor pelas crianças como um paradoxo antropológico da educação lassalista e da pedagogia moderna” para consolidar a tese de que a estética lassalista é uma estética relacional porque se fundamenta no amor, uma postura estética que implica a relação entre um sujeito capaz de amar e um objeto digno de receber tal afeto. Este capítulo teve a pretensão de iniciar o trânsito entre a Escola Cristã do século XVII francês e a escola pública brasileira do século XXI. Essa relevância do amor aparece no tópico 4.1 O “sentimento de infância” no qual se apresenta a contribuição da sociologia da infância de Ariès que se complementa com o tópico 4.2 Um projeto educativo para a infância que enfrenta o contraponto de Foucault em relação a Ariès e La Salle. A síntese do capítulo três e quatro se apresenta no tópico 4.3 “O amor como fundamento estético-antropológico da pedagogia de La Salle” e no tópico 4.4 “O amor universal pelas crianças como um paradoxo antropológico” sendo que este último propõe uma ponte hermenêutica entre a estética da pedagogia de La Salle com a estética da escola brasileira do século XXI que é diagnosticada no capítulo 5, fundamento teórico do capítulo 6 que propõe um prognóstico para aqueles problemas identificados no capítulo anterior. Assim, os capítulos 5 e 6 atendem ao último objetivo específico que é relacionar “os elementos estéticos de inclusão e exclusão desde a fundação da pedagogia moderna com a política educacional brasileira no século XXI”.

A produção da pesquisa em educação no Brasil é bastante pródiga na elaboração de diagnósticos do nosso fracasso educacional. A inovação proposta por essa tese é formular mais um diagnóstico tendo como embasamento teórico uma análise da estética da escola dos pobres no Brasil a partir da crítica ao senso comum da pesquisa a partir de uma formulação interessante da cultura popular: “a gente não quer só comida”. Desenvolve esse diagnóstico a partir da estética para avaliar a situação da educação pública que deve assegurar o direito universal à educação de qualidade, direito do qual o Brasil ganha uma consciência tardia, destacadamente no tocante à necessidade de organizar a escola como um lugar estético. Nesse sentido, o diagnóstico é explicitado nos tópicos 5.4 “Estética da exclusão: o que querem os pobres?” e no tópico 5.5 “A estética da exclusão: um olhar sobre os professores”. Ou seja, o critério do diagnóstico é a aplicação dos sujeitos centrais da estética da escola lassalista: os alunos pobres e os seus professores.

O capítulo 6 “Prognóstico estético da escola dos pobres no Brasil: “a gente quer saída para qualquer parte” busca, como o fez La Salle na conjuntura educacional e religiosa francesa do século XVII/XVIII, pelas possíveis e plausíveis saídas para qualquer parte estética que não seja a estética da exclusão dos pobres que foi se consolidando no modelo estético da escola dual, uma para os ricos e outra para os pobres que já se apresentava na proposta da escola republicana proposta por Robespierre em 1793. Parece pertinente reconhecer que a escola republicana historicamente desejou contrapor-se à estética inclusiva da Escola Cristã que era uma escola única para ricos e pobres, como mostra o *Guia das Escolas Cristãs* de 1705. A partir da cultura popular pela qual a “gente quer inteiro e não pela metade” é possível reconhecer a plausibilidade de novos paradigmas para a escola brasileira do século XXI que ofereça edificações escolares bem planejadas, igualdade no atendimento a todas as crianças e adolescentes, valorize o professor, mantenha foco nos resultados na medida em que eles preparem para uma vida melhor dos pobres e não apenas para a falácia de que “abrir uma escola é fechar uma prisão”, pois a “gente quer saída” para uma estética capaz de mirar o futuro.

Esta tese, como se poderia prever, não conseguiu atingir todas as nuances do que se pode chamar de crise da educação escolar brasileira, mas discorreu sobre um aspecto que, isolado, não resolve o problema da educação, mas que, se pensado em um conjunto de medidas parece contribuir para a solução de boa parte dos problemas. Como já mencionado, uma das questões que fica em aberto é um estudo da atual crise do ponto de vista histórico, ou seja, uma tentativa de compreender o porquê, com o passar do tempo, a educação passou a ser vista e compreendida da maneira como é vista hoje. Uma pesquisa nessa linha poderia encontrar respostas concretas e apontar saídas práticas para o país. Nesse sentido, um tema a explorar na continuidade das atividades do Grupo de Pesquisa “Temáticas Lassalistas” seria ultrapassar a simples oposição entre educação confessional e educação laica, pela relação dialética entre elas, buscando as possíveis contribuições que mutuamente poderiam ser construídas pela relação dialética entre elas, posto que a confessionalidade e a laicidade são duas faces de uma mesma moeda, qual seja, a educação pública obrigatória para o universo da cidadania.

Também fica em aberto um olhar que poderia ser complementar à presente tese: um estudo quantitativo que poderia apontar a relação direta entre estética da educação e resultados acadêmicos. Já foi citado na tese o estudo de Curi e Souza

(2015, p. 543) que desenvolve equações macroeconômicas para quantificar a “relação existente entre esses insumos e produtos” na educação, embora, não destaque exatamente a questão da experiência estética, de tal forma que um estudo quantitativo poderia dar continuidade à pesquisa iniciada na presente tese.

Acredita-se que este estudo possa ter sido uma contribuição para o pensamento pedagógico contemporâneo, que passa por um momento difícil e que precisa ser novamente repensado na dupla dinâmica de superar a crise e de suscitar credibilidade. Quiçá essa contribuição seja efetiva e a experiência estética passe a ser valorizada na escola brasileira.

A continuidade da pesquisa aqui iniciada, assim parece, poderá avançar na relação entre estética e educação que parece um enfoque promissor porque comprovou que a experiência estética da Escola Cristã de La Salle e do seu grupo de professores foi capaz de enfrentar e superar dificuldades muito maiores do que as atuais limitações da escola brasileira. Eles foram capazes de universalizar a boa educação para as crianças pobres na França, dispondo de recursos científicos, econômicos, políticos, religiosos, legislativos e pessoais inferiores aos que a docência brasileira dispõe, hoje, no Brasil. Assim, a estética da pedagogia de La Salle parece capaz de inspirar a tantos educadores que, como nós, pretendemos, pela educação, imaginar nossos alunos nos perguntando: Você, professor, tem fome de quê? Talvez pudéssemos responder dizendo “Tenho fome de aprender com você, a melhor forma de ensinar-lhe a bem viver”. Aprendendo a ler, a escrever, a fazer contas e a bem comportar-se, como prevê o *Guia*, as crianças terão “excelentes resultados” (LA SALLE, 2012a, p. 20 [GE 0,0,5]). Com bons resultados escolares, o país saberá construir uma saída para qualquer parte. Afinal, não é vã a esperança pedagógica, os alunos e seus Irmãos mais velhos desde o século XVII, mansamente, lá nas primeiras Escolas Cristãs construíram uma estética da inclusão que desconstruiu a estética da exclusão aristocrática.

REFERÊNCIAS

- ALONSO-SANZ, Amparo; ZARIQUIEY, Bibiana. Los colores, formas y manchas de la escuela desde la experiencia estética cotidiana. **Contextos Educativos**, Valencia, Espanha, n. 22, p. 229-246, 2018. Disponível em: <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3136>>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- ANTUNES FILHO, Arnaldo Augusto; AFFONSO, Sergio de Britto Alvares; FROMER, Marcelo. Comida. In: TITÃS. **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**. Rio de Janeiro: WEA, 1987. Faixa 2 (3 min 59).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed., Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo, SP: Loyola, 2002.
- ARISTÓTELES. **Poética**. 4. ed., Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1994.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.
- BAUMGARTEN, Alexandre G. **Estética: A lógica da arte e do poema**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BÉDEL, Henri. **Orígenes 1651-1726: Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de Las Escuelas Cristianas**. Roma, Itália: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1998.
- BLAIN, Juan Bautista. **Vida del Padre Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas**. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2004.
- BONACCORSO, Giorgio. **Rito**. Padova, Itália: Edizioni Messaggero Padova, 2015.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2014**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014. E-book. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso: em 30 mai. 2018.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desafios da Nação Vol. 1**. Brasília, DF: Ipea, 2018. E-book. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32753&Itemid=433>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 08/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5368-pceb008-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à educação**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. E-book. Disponível em: <<http://www.mdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/promocao-e-defesa/publicacoes-2013/pdfs/direito-a-educacao>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRUTTI, Tiago Anderson. **A educação republicana em Condorcet**. 128f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Unijuí, Ijuí, 2014. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2322>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CERQUEIRA, Daniel et al (orgs.) Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. **Nota Técnica**, Brasília, DF, n. 18, p. 1-52, Mai. 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27714&Itemid=6>. Acesso em: 03 dez. 2017.

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, n. 8, 1998, p. 4-12. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. 4. ed., São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2016.

COMENIUS, John Amos. **The Orbis Pictus**. Syracuse, C. W. Barden Publisher, 1887. E-book. Disponível em:

<<https://archive.org/details/orbispictusofjoh00comeiala/page/n9>>. Acesso em: 06 out. 2018.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a educação cristã. In: **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II**. São Paulo, SP: Paulus, 2001.

CONFORTO, Ecléia. A valorização do professor: uma questão de remuneração I. **Revista Textual**, Porto Alegre, RS, v.2, n.14, p. 12-21, agosto de 2011. Disponível em: < https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/05/agosto2011_completo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Oeconomicae et pecuniariae quaestiones**: Considerações para um discernimento ético sobre alguns aspectos do atual sistema econômico-financeiro. Disponível em: < http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20180106_oeconomicae-et-pecuniariae_po.html>. Acesso em: 06 out. 2018.

CORBELLINI, Marcos. **Obra de Deus. E se não fosse?** Canoas, RS: Salles, Centro Universitário La Salle, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo, SP: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CURI, Andrea Zaitune; SOUZA, André Portela. Medindo a qualidade das escolas: evidências para o Brasil. **Economia aplicada**, Ribeirão Preto, SP, vol. 9, nº 3, Julho/Setembro 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v19n3/1413-8050-ecoa-19-03-0541.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 47, p. 289-304, mai./-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESTEVAM, Luís. Vida Religiosa e Material na Transição do Feudalismo para o Capitalismo. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, GO, Maio-Junho, 2001. Volume 11. Número 3. pp 427-438.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FIÉVET, Michel. **Les enfants pauvres à l'école**: La révolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle. Paris, França: Imago, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FRANCISCO. **Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium***. Vaticano, 2017. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. 13. ed., São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES. **Notes de Pédagogie Chrétienne**. Pour servir a la préparation d'une nouvelle édition de la Conduite des Écoles d'après les princes du Bienheureux J. B. de La Salle. Paris, França: Procure Générale, 1897.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma filosofia hermenêutica. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da Pedagogia. In: GAUTHIER, Clérmont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 101-127.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed., São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GINDIN, Julian. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602013000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 set. 2018.

GIUMBELLI, Emerson. A Religião que a Modernidade Produz: Sobre a História da Política Religiosa na França. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, RJ, v.44, n.4, p. 807-840, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v44n4/a05v44n4.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

GOMES, Ana Valeska Amaral (org.). **Plano Nacional de Educação**: olhares sobre o andamento das metas. Brasília, DF: Edições Câmara, 2017. E-book. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33101/pne_olhares_gomes.pdf?sequence=>. Acesso em: 31 mai. 2018.

GOMES, Candido Alberto et al. O direito à educação: comparações interpaíses. **Sisyphus Journal of education**, Lisboa, Portugal, v. 6, n. 1, p. 149-167, 2018. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/13799>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

GOMES, Paulo César da Costa. Versalhes não tem banheiro: as vocações da geografia cultural. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19-20, p. 41-49, Jan/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3490/2418>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GRACE, Gerald. Cristianismo, modernidade e conhecimento. In: KOWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. **Educação comparada: Panorama geral e perspectivas**. Brasília, DF: UNESCO, CAPES, 2012. Vol. 2, pp. 313-330.

GRANDIÈRE, Marcel. Um modelo de escola na França em torno de 1660-1740: A escola cristã. **Revista História da Educação**, Pelotas, RS, v. 11, n. 21, p. 23-50, jan-abr, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3216/321627125003/>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

GREUEL, Marcelo da Veiga. Da “Teoria do Belo” à “Estética dos Sentidos”: reflexões sobre Platão e Friedrich Schiller. **Anuário de Literatura 2**. Florianópolis, SC, 1994, p. 147-155. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewFile/5362/4757>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

GULARTE, Jennifer. Alunos de escola municipal de Porto Alegre ainda não tiveram aulas de português e matemática neste ano. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, RS, 30 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2018/08/alunos-de-escola-municipal-de-porto-alegre-ainda-nao-tiveram-aulas-de-portugues-e-matematica-neste-ano-cjlfqvtjy05e701qk4qelyeks.html>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

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

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle: Uma leitura de leituras**. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, s/d.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2005. E-book. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, 2018, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-e230051.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2018.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 27, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25936>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua. Recorte educação – 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 19 mai. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação: Destaques do *Education at a Glance* 2017**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outrasacoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

JAEGER, Werner. **Paideia: A formação do homem grego**. 3. ed., São Paulo, SP: Martins Fontes, 1995.

JUSTO, Henrique. **La Salle: Patrono do Magistério**. 5. ed., Porto Alegre, RS: Salles, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. 3. ed., Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 5. ed., Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012a. Coleção Obras Completas vol. III.

LA SALLE, João Batista de. **Instruções e Orações para a santa missa, a confissão e a comunhão**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012b. Coleção Obras Completas vol. IV-B

LA SALLE, João Batista de. **Meditações para o tempo de retiro**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012c. Coleção Obras Completas vol. II-B.

LA SALLE, João Batista de. **Meditações para todos os domingos do ano**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012d. Coleção Obras Completas vol. II-B.

LA SALLE, João Batista de. **Meditações sobre as principais festas do ano**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012e. Coleção Obras Completas vol. II-B.

LA SALLE, João Batista de. **Memória dos começos**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012f. Coleção Obras Completas vol. I.

LA SALLE, João Batista de. **Memória em favor da leitura em Francês**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012g. Coleção Obras Completas vol. I.

LA SALLE, João Batista de. **Memória sobre o hábito**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012h. Coleção Obras Completas vol. I.

LA SALLE, João Batista de. **Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012i. Coleção Obras Completas vol. II-A.

LA SALLE, João Batista de. **Regras do decoro e da urbanidade cristãos**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012j. Coleção Obras Completas vol. III.

LA SALLE, João Batista de. **Regras do Irmão Diretor**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012k. Coleção Obras Completas vol II-A.

LAURAIRE, León. **La Guía de las Escuelas**: Enfoque diacrónico. Evolución del texto de 1706 a 1916. Roma, Itália: Casa San Juan Bautista de La Salle, 2014. Col. *Cahier Lassalien* n. 67.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.

Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

MARTINS, José Silveira. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed., São Paulo, SP: Contexto, 2017.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. 3. Imp. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2002.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. Orbis Pictus. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 197-208, Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/14.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação**: Do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

MUÑOZ, Diego. Le maître: un homme entièrement engagé. In: GIL, Pedro M^a. e MUÑOZ, Diego (orgs). **Que l'école aille toujours bien**: Approche du modèle pédagogique lasallien. Roma, Itália: Frères des Écoles Chretiennes, 2013.

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE Brasil**. Fevereiro 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018

OLIVEIRA, Marcos Marques. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v.12, n.45, p. 945-958, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**: Um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo, SP: Oxfam Brasil, 2017. E-book. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PADILHA, Maria Itayra et al. O uso das fontes na condução da pesquisa histórica. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 4, p. 1-10, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e2760017.pdf>>. Acesso em: 04 set 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**. 3. ed., São Paulo, SP: Cortez, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias": notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**. São Paulo, SP, v.21 nº 61, set-dez 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016>. Acesso em: 02 out. 2017.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

PIGNATARO, Onízia de Miranda Aguiar. A necessidade de uma reforma tributária sobre a dedução parcial de gastos com educação na declaração do imposto de renda da pessoa física. In: SACHSIDA, Adolfo; SIMAS, Erich Endrillo Santos (orgs.). **Reforma tributária**: Ipea-OAB-DF. Rio de Janeiro, RJ: Ipea/OAB-DF, 2018. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180508_reforma_tributaria.pdf>. Acesso em: 25 jun 2018.

PILLA, Maria Cecília Barreto Amorim. Manuais de civilidade, modelos de civilização. **História em Revista**, Pelotas, RS, Vol. 9, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/download/11719/7496>>. Acesso em: 30 set. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe/Arizona, USA, v. 22, n. 19, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2750/275031898014/>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

PLATÃO. **A República**. 9. ed., Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

QUADROS, Claudemir de; STEPHANOU, Maria. Reforma educacional e produção de modos de ser e pensar: A experiência do Rio Grande do Sul nos anos 30 a 50 do século 20. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Portugal, v. 18, p. 97-110, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2565/1989>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

REDE LA SALLE. **Relatório Social 2017**. Porto Alegre, RS: Rede La Salle, 2017.

RICOEUR, Paul. **Amor e justiça**. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2012.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. 4. ed., Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

ROBESPIERRE. Plano Nacional de Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 1, p. 232-258, jan./abr. 2018 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/10498/5950>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

ROUSSET, Emile. **J. B. de La Salle**: iconographie: documents historiques manuscrits autographes, pièces d'archives, itinéraire géographique. Boulogne, França: Limet, 1979.

SACCO, Ricardo Dias. A insustentável leveza da aplicação pedagógica na escola. **Revista Internacional d'Humanitats**, Barcelona, Espanha, n. 46/47, p. 167-178, mai.-dez. 2019. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih46/167-178Ricardo.pdf>>. Acesso em: 18/10/2018.

SACROSANCTO e Ecumênico **Concílio de Trento**. Lisboa, Portugal: Oficina Patriarcal de Francisco Luiz Ameno, 1781, tomos I e II. E-book. Disponível em: <<http://purl.pt/360/4/>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 3. ed., São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo: 2009.

SAUVAGE, Michel. **Juan Bautista de La Salle y la fundación de su Instituto**. Roma, Itália: Maison Jean-Baptiste de La Salle, 2001. Col. *Cahier Lassalien* n. 55.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em 14 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: Conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, n. 4, p. 27-33 jan./dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15 n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo, SP: Iluminuras, 2002.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 76-100.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização**. 14. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 53, p. 16-40, out 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5713/4879>>. Acesso em: 20 set. 2015.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, SP, v. 5, n. 5, 2008, p. 146-168. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464/460>>. Acesso em: 15 out. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017**. São Paulo, SP: Moderna, 2017. E-book. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

TREZZI, Clóvis. **A estética na formação de professores no ensino médio: Um estudo sobre a contribuição de Ricoeur**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, SP: Unacid, 2010. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2010/dissertacao_clovis_mestrado_educacao.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

TREZZI, Clóvis; BERKEMBROCK-ROSITO, Margaréte May. Por uma ética do cuidado e do sensível: construindo relações na pós-modernidade. **Contrapontos**. Itajaí, SC, v. 10, n. 2, p. 121-128, mai-ago 2010. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1855/1630>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

TREZZI, Clovis; PAULY, Evaldo Luis. Contribución de la sociología de la imagen a la interpretación antropológica de la estética de la escuela lasallista en el contexto de la reciente universalización de la educación básica en Brasil. **Revista Digital de Investigación Lasaliana**, Roma, Itália, v. 15, p. 17-35, 2017. Disponível em: <http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_15/trezzi_clovis_15.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1999.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda: ou a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. **Projeto Arte**. Porto Alegre, RS, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27534/16086>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

WEREBE, Maria José Garcia. A laicidade do ensino público na França. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 27, p. 192-197, Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a13.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2018.