

regras de conduta adequadas, quanto o alfabeto (escrito em diferentes modelos de letras), as regras da ortografia e os elementos do cálculo. Contudo, o diferencial da atuação dos lassalistas se mantém, uma vez que eles utilizaram essas publicações para concretizar o procedimento de trabalho simultâneo com os alunos das suas escolas: usados como livros únicos de leitura, eles deveriam ser seguidos ao mesmo tempo pela respectiva classe, até que todos os alunos aprendessem os conteúdos e percorressem em conjunto as nove etapas graduadas. Neste sentido, também o ensino simultâneo não foi criação dos lassalistas, mas o uso que deram a ele, sim: a prática, na escola elementar, deste procedimento já empregado na educação colegial da burguesia e da aristocracia, levava à retenção na escola das crianças das camadas populares durante um certo período de tempo determinado, isto é, até que todas completassem o aprendizado de todos os conhecimentos e atitudes prescritos para as nove classes e ministrados pelo livro. Ficavam marcadas, assim, duas diferenças em relação à tradicional prática das pequenas escolas: de interromper a educação elementar das crianças segundo os desejos e necessidades das famílias ou a possibilidade de disponibilizar esses saberes pelos seus professores, e de utilizar como suportes materiais para o ensino da leitura os próprios textos religiosos. Uma bela reflexão de D. Morando, em sua obra *Pedagogia*, expõe uma terceira e importante implicação dessa educação disciplinar:

Essa aprendizagem, aplicando-se a todos os sujeitos indistintamente, descuidaria a realidade das diferentes e peculiares inclinações de cada um. Além disso, a pretensão de chegar, com uma particular disciplina, a preparar tudo para todos, levaria a definir como não educados, não educáveis e não aptos para assumir os propósitos, os deveres e as responsabilidades, grandes e pequenas, da vida, os alunos incapazes de submeter-se a essa disciplina. (p.143)

Podemos finalizar esta análise das implicações da pedagogia lassalista para o processo de escolarização lembrando que, em 1684, La Salle abriu em Reims uma escola normal, isto é, uma escola para ensinar aos professores – membros da sua ordem, mas também de outras congregações, e mesmo mestres privados – a norma de conduta que ele havia planejado para a prática nas escolas elementares: essa formação escolar dos professores deve ser confrontada com o tradicional modo de formação pela observação e imitação de outros mestres, que era mais afim de procedimentos corporativos.

Relacionando a cultura escolar sistematizada pelos lassalistas com a configuração histórica da França no período, podemos dizer que ela era adequada ao contexto concreto de uma sociedade contra-reformada,

HILSDORF, Maria Luíza S. O aparecimento da escola moderna. Uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

segundo o conceituado por Davidson e por Gaulupeau, e também ao momento recortado por este último autor, de uma aliança política entre a monarquia antiprotestante e a igreja católica. Os dados apresentados por Nunes (*História da Educação no século XVII*) evidenciam a crescente expansão dos Irmãos na França: em 1680, La Salle tinha uma escola em Reims, com cinco professores; dois anos depois, mais duas nessa cidade e outra em Lâon. Em 1719, eram 36 escolas em 27 cidades, com 274 religiosos e 9 mil alunos; seis décadas depois, 760 religiosos, 137 escolas, com 441 classes e 33 mil alunos. Essa rede de escolas elementares pôde ser aproveitada pela monarquia francesa para a execução daqueles atos de 1685 e 1698, referidos anteriormente. Para os lassalistas, vale dizer que, apoiados pelo poder real, e em consonância com este, eles civilizaram e disciplinaram as populações dos campos e das cidades pela escola, fosse diretamente, atuando como professores nas suas escolas urbanas, fosse formando segundo suas prescrições outros mestres para as pequenas escolas das aldeias e das cidades.<sup>11</sup>

### Séculos XVIII e XIX: aproximações à escola primária

No final do século XVIII, a escola elementar de classes graduadas e método simultâneo, onde os alunos de um mesmo nível trabalhavam com o mesmo material, na mesma tarefa e ao mesmo tempo os mesmos conteúdos de leitura, escrita, aritmética, civildade e religião, segundo as regras fixadas por La Salle, já era um modelo difundido em toda a Europa. Isso quer dizer, de um lado, que o movimento crescente de alfabetização e escolarização tomou como referência ou padrão essa escola, mas se concretizou na realidade educacional de diferentes maneiras, algumas mais próximas das pequenas escolas dos séculos XVI e XVII, outras já tendendo à plena forma escolar e ao modelo simultâneo dos Irmãos, outras fundindo as sobrevivências da tradição mais antiga com as inovações. Mais uma vez é preciso confrontar as propostas com a realidade educacional, pois a excepcional gravura dos inícios do século XIX, que nos dá uma rara imagem de uma escola lassalista com uma classe e também uma situação de ensino individual – o único aluno e seu professor com o *fouet* ocupando o primeiro plano – sugere que o ensino simultâneo ainda não havia se firmado nem entre eles próprios, e que a sua prática escolar estava mais próxima de uma organização mista [Fig. 103].

<sup>11</sup> Cf. em Nunes, citado, a sugestão de que La Salle também desenvolveu, além da escolar, as vertentes do ministério pela palavra e do trabalho leigo, ou seja, todas as três marcas de atuação que Davidson atribui à Igreja contra-reformada.

De outro, quer dizer que, no decorrer do Setecentos, apareceram também mudanças que não vieram dos lassalistas. Segundo Vial, no plano da leitura, a soletração ainda era dominante, mas o método fonético posto em circulação pelas escolas de Port-Royal teve muito sucesso, principalmente na França e na Alemanha: era mais fácil e mais rápido nos seus resultados, porque mais próximo da experiência da língua falada pelas crianças (lê-se pelo som, sem dizer o nome das letras). Apareceram as cartilhas silábadas, isto é, que começam pelas sílabas no lugar do abecedário, e até aquelas que ofereciam frases inteiras, associadas com figuras, como a publicação *Rôti-Cochon*, apreciada por Vial como “um esforço de globalismo” (p. 314) [Fig. 104a]. A ênfase no ensino intuitivo baseado nos sentidos, com suas propostas de quadros murais e de livros ilustrados com figuras – já vimos o exemplar *Orbis pictus* de Comenius –, levou ao uso de jogos com cartões de letras e palavras: um deles, de 1773, tem o título sugestivo de “Espinhas transformados em Rosas...”, exprimindo a expectativa de que ele trouxesse uma prática mais fácil e prazerosa da leitura [Fig. 104b]. Houve ainda a sugestão de uma espécie de tipografia escolar.<sup>12</sup>

O aparecimento da pedra de ardósia de uso individual (lousa) e coletivo (quadro-negro) entre o final do século XVII e o início do século XVIII provocou uma verdadeira revolução, em dois sentidos. O primeiro foi o de facilitar a execução simultânea da prática da escrita e da leitura e a organização da classe única e coletiva, sem subdivisões: apoiada comodamente nos joelhos, prescindindo do aparato tradicional dos instrumentos da escrita, a ardósia permitia que todos os alunos exercitassem as letras ao mesmo tempo em que liam os textos dos quadros. O segundo, no aspecto econômico: a lousa de ardósia foi o “papel dos pobres”, como diz Vial em outro de seus textos, *As técnicas das aprendizagens rudimentares do século XIX*, pois possibilitava a constante reescrita das letras. Gradativamente, as tabuinhas de cera desaparecem das pinturas, substituídas pelas pedras de ardósia como atributo do tempo escolar [Fig. 105].

Não obstante, durante muito tempo ainda, as duas atividades da leitura e da escrita foram ensinadas em separado, o que explica a saída de muitas crianças das escolas sem a plenitude da expressão escrita, mas podendo ler os textos e grafar os nomes simples: o corte entre umas e outras

<sup>12</sup> O *bureau typographique* seria criação do abade L. du Mas, em 1733, segundo o princípio da associação dos sons com as cores. Transcrevemos de Nunes, no livro sobre o século XVII: “[uma] mesa comprida com prateleira e repartições, em que se distribuem os sons da língua expressos em caracteres simples ou compostos em cartões. Cada caixa traz num inscrição a indicação das letras nelas contidas, e a criança arruma as letras para compor as palavras tal como faz o tipógrafo” (p. 138).

era determinado pelos critérios de gênero, tipo de ofício familiar, colocação na escala social, e residência no campo ou na cidade. Daí a insistência de R. Chartier nas altas taxas de alfabetização dos séculos XVI e XVII europeus indicadas pela capacidade de leitura ou de assinar o nome, ainda que dissociada do pleno domínio da escrita. Quando este ocorre, no final do século XVIII, já se está no contexto daquela educação propriamente escolar na linha de Ariès, que essas mudanças técnicas e metodológicas vieram propiciar. A leitura oralizada, na qual o leitor pronuncia as palavras à medida que lê o texto, acompanhando com o dedo para indicar a passagem lida, ficará associada aos usos populares e escolares, caracterizando o principiante, ou aquele que não tinha familiaridade com textos escritos [Figs. 106a e 106b]; mas à difusão da leitura silenciosa [Fig. 107a], apontada pelo autor como a grande inovação dos tempos modernos, pois permitira a constituição da intimidade individual e familiar – poder ler silenciosa e rapidamente, em qualquer lugar, inclusive nos espaços domésticos, equivalia a ter vida privada reivindicada pela burguesia – se juntou a prática rotineira da escrita entre os escolarizados, inclusive para as mulheres dos meios abonados [Fig. 107b].

De outro lado ainda, a formação modelar pelo alfabeto e pela escola não anulou a força do costume entre as camadas populares. Nestas, como mostrou E. P. Thompson no seu importante texto *Costumes em comum*, tanto as práticas e as normas de conduta continuaram a ser propagadas de uma geração para outra sobretudo pela transmissão oral, quanto o controle delas permaneceu sendo feito pelo modo tradicional, ou seja, não pelos argumentos da racionalidade aprendidos nas escolas, e sim pelos procedimentos do ridículo, da vergonha, da intimidação e da força. No seu texto *Cultura popular na Idade Moderna*, Peter Burke também argumenta que, se levarmos em consideração o material impresso que circulava nos meios populares, fica evidente que os usos da alfabetização pelo trabalho dos Irmãos e outros agentes da escolarização não alteravam os seus costumes. No começo do século XVIII, eles ainda liam as obras do repertório da tradição oral, como baladas, diálogos, pseudo-sermões, peças de mistério e outras, adequadas às práticas de audição da leitura ou de leitura em voz alta, mesmo se os temas tratados nesses textos apontem que estava ocorrendo uma progressiva secularização e politização da mentalidade popular. Essas conclusões enquadram a “revolução do impresso” proposta por Chartier como mais restrita aos meios eruditos, que consumiam obras apropriadas para a leitura silenciosa e individual.

Contudo, as conseqüências daquelas práticas que fixavam apropriações de um modelo de escolarização elementar que instruía, disciplinava e catequizava as camadas populares eram incontornáveis, pois extrapolaram

o mundo escolar: a alfabetização na leitura e na escrita levou à quebra do monopólio das corporações dos escrivães, à simplificação das técnicas gráficas e ao desaparecimento dos escritos aparatosos, permitindo ainda, como fenômeno geral, a superação das barreiras representadas pela origem social e pelo gênero em direção a uma civilização da escrita. Nesse contexto, os pensadores iluministas do século XVIII foram levados a enfrentar a questão da educação escolar elementar. No entanto, no confronto com a ação das escolas cristãs (principalmente a lassalista), a posição que tomaram em relação à sua aplicação aos camponeses e trabalhadores do povo miúdo foi muito restritiva. Os *philosophes* eram reconhecidos por seu completo envolvimento nos debates sobre as questões da cidade,<sup>13</sup> e o homem que eles tinham em mente era o burguês letrado; foi para ele que os iluministas reivindicaram uma transformação no campo da educação. Ou seja, repercutindo a mentalidade empiricista dominante, para a qual nada no homem era inato, mas tudo aprendido, diziam que o contexto da vida social (urbana) devia ser inteiramente pedagógico para formar um novo tipo humano (cidadino): é a linha da onipotência da educação, como diz W. Bernardi (*Educazione e società in Francia dall'Illuminismo alla Rivoluzione*), na qual Rousseau, iluminista, mas não *philosophe*, introduzirá a vertente oposta, que denuncia "a obra nefasta da civilização sobre a inocência natural do homem" (p.22). Os iluministas não tiraram, entretanto, as implicações que as suas posições teóricas empiristas e sensistas autorizavam, de uma cultura e uma educação escolarizada para todos, incluindo os populares. A rigor, o paradigma das luzes não se concentrava sequer no interesse pela educação em instituições. Pelo contrário: para grande parte dos iluministas, a melhor educação era aquela dada e controlada pelas instâncias públicas, abarcando sob esta rubrica o espetáculo das manifestações populares; a participação nas festas cívicas; e a ampla circulação dos conhecimentos por meio de jornais, cartazes e outros impressos, de museus, da difusão de dicionários e enciclopédias, das sociedades científicas e culturais, e dos grupos de convivialidade adulta, cujos membros trocavam cartas, conversavam nos cafés e praticavam a leitura em voz alta [Fig. 108]. O princípio era promover a multiplicação das ações formativas pela via da difusão das

<sup>13</sup> J. M. Goulemot constrói em seu texto *As práticas literárias ou a publicidade do privado* a figura dos filósofos iluministas que "vivem e atuam tão-somente para o mundo. O espaço público os determina [...]" (p. 398). É preciso notar que o autor contrasta essa postura com a posição de recusa ao vínculo social que encontra em Rousseau, e por isso a frase citada se completa com a expressão "e aliena". Esta explicitação não alteraria nosso argumento uma vez que, embora com outro fundamento – o da proximidade com a natureza – ela implica para Rousseau a mesma posição contrária à instrução popular.

luzes em todos os aspectos da vida político-cultural burguesa, e desta, para os demais grupos sociais.

Foi sob a influência da redescoberta que a corrente estética do neoclassicismo fez das culturas antigas (em especial a cretense, a espartana e a romana), abrindo a possibilidade de o modelo escolar de educação ser controlado pela cidade e não mais pela Igreja católica, que os iluministas passaram a reivindicar educação leiga, pública e estatal na forma escolar, em escolas, mas distintas na sua feição de acordo com as diferentes camadas sociais.<sup>14</sup> Para o burguês, homem da cidade e da cultura escrita, os *philosophes* se posicionaram pela rejeição do modelo colegial clássico, isto é, dos colégios de humanidades, e em favor das escolas de currículo enciclopédico, como vimos no capítulo anterior. Para as camadas populares, reivindicaram – exceto Diderot (1713-1784) e Helvétius (1715-1771) – menos até do que o ensino escolar da leitura, da escrita e da civilidade cristã que os Irmãos lassalistas ministravam: recomendaram apenas a prática dos ofícios e da moralidade leiga. Neste sentido, as posições de La Chalotais (1701-1785) e Condillac (1714-1780) são exemplares. As respectivas citações são tiradas do texto de Bernardi:

Os Irmãos da doutrina cristã, que são chamados *Ignorantins*, vieram para levar tudo à ruína. Ensinam a ler e a escrever a pessoas que deveriam aprender apenas a desenhar e a manejar a plaina e a lima, mas que não querem mais fazê-lo: são os rivais e sucessores dos Jesuítas. O bem da sociedade reclama que os conhecimentos populares não se estendam para além de suas ocupações. Todo homem que olha além de seu trabalho não o realizará mais com coragem e paciência. Entre as pessoas do povo não é quase necessário saber ler e escrever, como àqueles que vivem com estas artes, ou àqueles a quem estas artes ajudam a viver. [...]

Dado que [os cidadãos] não são feitos para contribuir do mesmo modo para as vantagens da sociedade, é evidente que a instrução deve variar de acordo com o estado ao qual são destinados. As últimas classes basta saber contribuir com o seu trabalho, mas os conhecimentos tornam-se necessários à medida que as condições se elevam. (p. 129-30)

No texto em que examina essa posição como o lado sombrio das Luzes (*Educação das massas: uma "sombra" no século das Luzes*), M. Lúcia

<sup>14</sup> Nas décadas de 1760 e 1770, os iluministas desenvolveram planos de educação encomendados por soberanos adeptos do Absolutismo Ilustrado – Prússia (1763), Áustria (1774), Saxônia (1773), Polônia (1773), Rússia (1776), Itália (1785) – além do plano de La Chalotais para o Parlamento Francês (1763), o que reforça a visão do Iluminismo como manifestação da camada social moderna no interior do Antigo Regime. Cf., a respeito, W. Doyle (*O Antigo Regime*) e Fr. J. C. Falcon (*Despotismo Esclarecido e O Iluminismo*).

P-Burke mostra que ela também pôde ser vista na Inglaterra, ao transcrever as manifestações de um autor insatisfeito com as iniciativas dos dissidentes da Igreja Anglicana de difusão do saber entre os pobres:

Para fazer uma Sociedade feliz e as Pessoas satisfeitas nas mais baixas circunstâncias, é um requisito que um grande número delas seja ignorante e também pobre. O conhecimento tanto ampla quanto multiplica nossos desejos. [...] O Bem-Estar e a felicidade, portanto, de todo estado e Reino requerem que o Conhecimento do trabalhador pobre seja confinado ao âmbito de suas ocupações e nunca estendido... além do que se relaciona a seus afazeres. (p. 58-59)

Em sentido contrário, o movimento revolucionário de 1789 procurou dar particular atenção ao ensino popular e elementar. Dos iluministas vieram a rejeição às práticas da iniciativa privada (inclusive a familiar), das corporações e das congregações, vistas como "muito estreitas e muito solitárias"; e o princípio geral da educação como um encargo de toda a nação, sob a influência dos modelos das sociedades antigas: a dos cretenses, assumido pelo girondino Rabaut-Saint-Just, e a dos espartanos, por Lepeletier. Dos educadores Reformados, remontando das escolas realistas aos pietistas, e destes até o iluminismo enciclopedista (e rosacruziano) de Comenius e Bacon, a atenção ao mundo físico e social coetâneo. Nos debates do movimento avançou-se, assim, a proposição de um verdadeiro sistema de educação escolar, com ensino graduado em primário, secundário e superior. Já vimos no capítulo anterior as iniciativas deles para o ensino secundário e o superior. No âmbito da educação popular, os princípios de uma formação gratuita, leiga, universal, obrigatória, pública e estatal – e não, religiosa e privada – foram progressivamente inscritos na legislação revolucionária: a Constituição de 1791 aprovou o ensino elementar gratuito oferecido pelo Estado; em abril de 1792, por projeto de Condorcet, foram criadas escolas elementares gratuitas, leigas<sup>15</sup> e iguais para ambos os sexos, com o objetivo explícito de "formar-lhes a razão"; em julho de 1793, a partir de um projeto de Lepeletier, apresentado por Robespierre, os lugares onde ela ocorreria, ou seja, internatos para os jovens revolucionários, nos quais meninos e meninas dos cinco aos doze anos de idade seriam educados por um currículo comum, com ênfase em exercícios físicos e práticas de formação cívica; e, em dezembro de 1793, por projeto dos deputados Bouquier, Barère e Lakanal – este um antigo aluno dos lassalistas convertido à Revolução – definiu-se essa educação como

obrigatória e nacional, baseada no ensino da leitura, da escrita, da aritmética, de noções de gramática, da prática das medidas, da lição de coisas, e da moral republicana, dado por professores contratados pelo Estado.

Educando também pela imagem, os adeptos da Revolução condensaram e fizeram circular todas essas proposições acerca da educação das crianças em belas estampas carregadas de sentidos patrióticos, como aquela que representa a República recém-instituída, duplamente referida pelo seu símbolo máximo – a *Marianne* –, e esta, na sua função pedagógica (civilizada, não-aguerrida), pela jovem professora [Fig. 109].

Em *A vida quotidiana no tempo da Revolução Francesa*, J. Robiquet recolheu, da documentação sobre o período revolucionário, alguns exemplos da aceitação popular dessas medidas, que levavam a novas práticas educativas: reproduzimos dois deles, não sem anotar o tom um tanto escandalizado do autor sobre o papel do Estado "consorte da ama-de-leite" (p. 91)! Um exemplo se refere a uma mãe de família patriota que, numa cena de educação doméstica, prescinde do livro impresso e educa pelo milenar diálogo catequético das perguntas e respostas:

Mal o seu pimpolho sabe falar, e ela supõe ser altura de lhe infligir o questionário incluído pela cidadã Desmarest nos seus *Éléments d'Instruction républicaine*: "– Quem és tu? – Eu sou filho da pátria. – Que riquezas possuis? – A liberdade e a igualdade. – Que dás tu à sociedade? – Um coração para amar o meu país e braços para o defenderem!" (p. 89)

O outro é propriamente do âmbito escolar:

[...] as circulares dos professores de colégio [...] procuram fazer compreender aos pais as excelências do ensino que ministram. Mesmo nas classes primárias, o estudo da Constituição é agora objecto de um curso especial. Por isso, o bom Sr. Donon, que sucede ao pai na casa de educação da rua de Chaume, no Marais, e nada respeita tanto como as sábias e sublimes operações da Assembléia Nacional, consagrará a maior parte do tempo a explicar os seus decretos aos alunos e a fazer-lhes compreender a utilidade que há em se conformarem com a sã razão revelada por tais decretos. E o seu confrade Rolin [...] anuncia que contrata, no seu internato da rua de Sèvres, um novo professor "com o fim de ensinar aos Senhores seus alunos a nova Constituição, que deve ser o principal objectivo da sua instrução, os Direitos do Homem e o Direito público". (p. 90)

No entanto, diz Gaulupeau em *La France à l'école*, logo ficou claro "que a Revolução não tinha os meios para realizar o seu 'sonho pedagógico'" (p. 66). Sem recursos, e passada a fase mais democrática da Convenção, os projetos revolucionários começaram a ser desmontados. O próprio

<sup>15</sup> Um decreto anterior suprimira todas as corporações seculares e eclesiásticas, inclusive as docentes.

decreto de Bouquier de 1793 sobre o ensino público oficial concedera simultaneamente liberdade à iniciativa particular. Em janeiro de 1794, o movimento revolucionário concentrou a instalação de escolas elementares naquelas de ler, escrever, contar e civilidade, segundo o modelo mais largamente praticado, e pôde apresentá-las como a escola universal de responsabilidade do Estado republicano. Evidentemente, elas não tinham a base religiosa que vinha dos lassalistas: substituindo a moral e a civilidade cristãs pela moral e a civilidade republicanas e adotando o recurso do livro didático de leitura com novos suportes doutrinários – a Constituição e a Declaração dos Direitos do Homem no lugar dos textos religiosos ou dos manuais de civilidade cristã, como mostra a gravura acima –, esses textos, diz muito bem aquele autor, comporiam o “catecismo republicano”, parte integrante do currículo das escolas elementares, ensinado com o propósito de substituir o credo religioso pelo credo revolucionário, os valores da piedade cristã pelos valores da religiosidade profana, e as figuras exemplares dos santos pelas figuras dos mártires da liberdade. Na seqüência, os projetos Lakanal, de 1794, de Daunou, de 1795, e Fourcroy, de 1802, convertidos em lei, levaram respectivamente ao abandono da obrigatoriedade, da gratuidade e do pagamento dos professores pelo Estado.

No período pós-revolucionário, com Napoleão Bonaparte e os políticos da Restauração (1815-1830), recorreu-se novamente aos Irmãos das Escolas Cristãs para atuar nas escolas populares. Eles, que tinham sido banidos da França em 1790, foram chamados de volta em 1803, recebendo outra vez a incumbência de se ocuparem do ensino elementar: em 1815, tinham 20 mil alunos nas suas escolas. Em passagem do seu livro *Les instituteurs*, G. Duveau explica esse movimento, contrapondo-o ao destino daqueles professores do período republicano revolucionário (que perturbaram Robiquet!) diante das novas medidas:

No Primeiro Império, Napoleão e seus prefeitos guardaram pessoalmente alguma simpatia pelos antigos convencionais, pelos velhos jacobinos. Mas, o país se reconstruindo na direção da ordem burguesa, nas cidades e nos campos, foram os bem-pensantes que o conduziram adiante. Os professores primários que pertenceram à intelectualidade constitucional, ou que, mais modestamente, se colocaram a serviço desta intelectualidade republicana foram brutalmente perseguidos. Em Mutzig, na Alsácia, os irmãos Stelling, que haviam desempenhado durante dez anos para satisfação geral suas funções de mestres de escola, foram dispensados depois de um voto contrário do conselho municipal. Foram acusados de terem servido de fabriqueiro [tesoureiro] para o padre constitucional e manifestado com tanto ardor seu zelo republicano que arrastaram um de seus parentes para a luta na Vandéia. (Sendo morto

esse parente durante a campanha, os bem-pensantes de Mutzig se persignavam com horror diante dos irmãos Stelling). O prefeito ficou preocupado com a perspectiva de perder tão bons servidores da escola. Mas os imperativos da conciliação sobrepuseram-se à fidelidade aos princípios de 1789. Mayer, irmão de um padre fanático, toma o lugar dos irmãos Stelling. (p. 32-3)

É se referindo a esse contexto conservador, de medo e de contenção do radicalismo jacobino que a bibliografia explica o retorno dos lassalistas, e as novas medidas de vigilância e verificação dos professores que caracterizam o período. As idéias mais audaciosas sobre a educação popular, diz A. Léon em *Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República*, foram expressas “no próprio momento em que, sob a Convenção montanhosa, se intensifica a participação popular na vida política. Depois da queda de Robespierre, uma fase de reação, assinalada, a um tempo, por um recuo das idéias e por um aumento das realizações, desemboca na constituição do monopólio napoleônico” (p. 339). Esse autor lembra ainda que, em fevereiro de 1816, um novo regulamento de ensino proibiu a co-educação e exigiu dos professores um certificado de capacidade e bom comportamento referente aos seus três últimos anos de atividade, cuja emissão era confiada às autoridades públicas e ao clero da localidade, ou seja, o prefeito e o pároco! Para Bernardi, “a educação permanece [...] sob o controle vigilante e escrupuloso do Estado. A política democrática da Revolução será, no entanto, abandonada. A instrução elementar destinada ao povo será novamente confiada aos cuidados da Igreja e das suas tradicionais organizações, enquanto o Estado se ocupa, sobretudo, dos liceus e da universidade que devem acolher os filhos da burguesia” (p. 30). Também Gaujué enfatiza que, durante a Restauração, a monarquia francesa caracterizou-se no campo da educação por procurar colocar as instituições existentes sob a sua supervisão, mais do que estimular a fundação de novas escolas.

Ao que parece, a única iniciativa que surgiu nesse período, em resposta tanto às necessidades sociais e econômicas quanto ao princípio da responsabilidade pública no sentido da tradição iluminista e alcançou a realização concreta foi a da burguesia industrial, que promoveu, desde 1815, a difusão das escolas de ensino monitoral ou mútuo. Os industriais franceses estavam interessados em acelerar a expansão da educação escolar elementar de seus futuros operários, tanto pelos seus aspectos disciplinares quanto de domínio da escrita e da leitura, mas recusavam o modelo das escolas de ensino simultâneo definido pelos lassalistas, em vista da sua base catequética e do oneroso processo de formação de seus professores pela escola normal. O ensino mútuo, pelo contrário, foi apresentado pelos seus

criadores, vindos dos meios filantrópicos do protestantismo inglês – A. Bell (1753-1832), pastor anglicano em Madras, na Índia, e J. Lancaster (1778-1838), um *quaker* londrino, respectivamente em *An Experiment in Education [Uma Experiência em Educação]* de 1797, e *Improvements in Education [Melhoramentos em Educação]*, de 1803 – com uma alternativa aos modelos de ensino individual e de ensino simultâneo ou de classe, pois possibilitava, justamente, diminuir as despesas, abreviar o trabalho dos professores e acelerar o rendimento da aprendizagem dos alunos.

Reunindo em uma única sala de grandes dimensões um mínimo de 100 alunos, repartidos em classes de 10 crianças lideradas por monitores escolhidos dentre os melhores alunos e coordenados por um único professor [Fig. 110], os procedimentos de ensino mútuo combinavam as práticas já difundidas nos séculos XVII e XVIII de leitura silenciosa, uso de sinais visíveis e sonoros para desencadear ações, ensino em língua materna e aprendizado simultâneo da leitura e da escrita, com duas inovações: um sistema de recompensas e punições simbólicas por meio de cartões, e a decomposição das tarefas em pequenas unidades, que tinham de ser dominadas antes de o aluno prosseguir com a lição. Os livros eram praticamente abolidos: os alunos-monitores [Fig. 111], com seus grupos de alunos reunidos em semicírculo [Fig. 112], liam as letras, sílabas e frases escritas em grandes quadros afixados às paredes, ou nas tábuas de leitura individuais. Também usavam tinta e papel para escrever apenas na última classe: os meninos grafavam as letras, primeiramente com o dedo, em “mesas de areia”, ou seja, tableiros recobertos de uma camada desse material, e depois nas suas lousas individuais de ardósia. Essa organização dos trabalhos apressava a etapa de alfabetização, conquistada num ritmo ao mesmo tempo mecânico e de trabalho ativo dos alunos. O uso de monitores, por sua vez, permitia que a escola atendesse um grande número de alunos sem aumentar o dos professores e das escolas normais que os formavam, pois os alunos aprendiam a serem mestres na própria prática monitorial. Como sintetiza Duveau, é a “escola sem mestre” (p. 46).

Em 1820, eram cerca de 170 mil os alunos atendidos na França. Ao que parece, o sistema foi aceito pelos próprios trabalhadores pelas características de ensino mútuo entre os alunos, isto é, mais igualitário, já que as posições de aluno e monitor podiam ser constantemente trocadas durante os trabalhos nas classes. A Igreja católica se opôs violentamente ao sistema [Figs. 113a e 113b], denunciando que os professores mútuos ensinavam o catecismo sem a sua supervisão, ao passo que a opinião liberal foi solidária com a experiência exatamente por sua base religiosa não congregacional. Pode-se até dizer que, na passagem do século XVIII para

o XIX, em todas as sociedades em que ocorreu implantação de governos liberais, houve também experiências de ensino mútuo.<sup>16</sup> Desde então, repercutindo as disputas políticas e religiosas do meio sociocultural, as formas de organização escolar elementar segundo os modelos simultâneo e mútuo se apresentaram como concorrentes e superiores ao individual – ainda que, na realidade educacional, ocorressem mesclas e aproveitamento de todos os procedimentos, configurando um modelo misto –, até que o governo de Luís Felipe prescrevesse, pela lei Guizot de 1833, o modelo simultâneo como o padrão oficial das escolas francesas públicas de ensino elementar, e as escolas normais (uma em cada região administrativa do país) como os lugares de formação dos seus professores.

De qualquer modo, o ensino mútuo e o simultâneo foram, sobretudo, uma prática escolar das cidades mais urbanizadas. Nas pequenas localidades e no mundo rural, continuaram a funcionar as pequenas escolas de sala única subdividida em grupos e subgrupos quanto aos conteúdos e atividades, que ofereciam um ensino repartido e seqüencial da leitura separada da escrita e com atendimento individual aos alunos de idades variadas. Tais marcas ficaram consagradas nas pinturas do período, como mostram os quadros de Cornet, Charlet, David, Chibourg, Beaume e muitos outros artistas, compondo aquelas “cenas de gênero” a que já nos referimos para o século XVII: elas representaram, durante muito tempo, século XIX adentro, essa escola de alfabetização e doutrina como popular, atrasada e tradicional [Figs. 114a e 114b], em oposição à escola urbana de classe simultânea (ou mútua), considerada burguesa, avançada e moderna [Figs. 115a e 115b].

Na realidade educacional, freqüentemente, essas formas de organização se misturavam. Esta condição aparece na imagem de uma escola de meninas do final da década de 1830 que reproduzimos [Fig. 116], brilhante pintura de síntese cujos motivos, se desdobram à análise do historiador da educação os vários elementos constitutivos do longo processo de conformação da escola elementar dos tempos modernos, podem também estar descrevendo a escola mais usual da época. A cena, organizada num espaço religioso, mas não mais doméstico, traz, sempre em harmônico contraponto, as figuras do mundo adulto, o militar e a religiosa, dois dos protagonistas da sociedade francesa de então; e das crianças, meninas camponesas e burguesas estudando em conjunto. Na sala única, praticam os seus saberes escolares: a leitura e a escrita, o exercício escrito de contas, a

<sup>16</sup> Inclusive na América espanhola e no Brasil independente. Cf., a respeito, o livro organizado por Bastos e Faria Filho, *O ensino elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*.

recitação do catecismo pela aluna ajoelhada. A mestra traz à mão a pena da escrita, e não mais a vara da disciplina. À direita, vemos um sub-grupo ou classe simultânea praticando a leitura, a escrita e a aritmética, e à esquerda, um pouco desorganizadas, o grupo das alunas à espera de serem atendidas individualmente pela professora. Nas paredes, as seculares imagens sacras contracenam com o novo quadro-negro. A imagem traz, enfim, entre as sobrevivências metafóricas da composição, os motivos recorrentes da criança que chega trazida pelo pai e, ao fundo, quase escondida, da menina que sai da sala, aproximando-se do pesado reposteiro.

É notável, ainda, que esses modelos da forma escolar elementar do final do século XVIII e início do século XIX tivessem sido criações históricas dos tempos modernos para a educação das camadas populares. O que as diferenciava, segundo M. Enguita, que examina em *A face oculta da escola* as conexões da escola dos lassalistas e do sistema mútuo com o processo produtivo, era a adequação dessas duas iniciativas para promover a substituição do trabalho pré-industrial pelo industrial moderno, assalariado: comparando as características deste, no qual tanto o local quanto o processo de produção não estão mais sob o controle dos trabalhadores, com as práticas de aula dos Irmãos e das escolas mútuas – o trabalho coletivo nas classes, o ensino graduado, a obediência, o silêncio, a repetição das tarefas, o controle rígido, a fragmentação das atividades, a duração uniforme do período escolar –, Enguita considera que elas instituíram o lugar apropriado para as camadas populares se acostumarem às relações sociais do processo de produção capitalista, predispondo seus alunos para realizarem as etapas de transição para o trabalho assalariado (divisão manufatureira do trabalho, introdução da maquinaria, taylorismo e fordismo).

Esse ponto explica por que nem o modelo mútuo nem o modelo simultâneo alteraram significativamente os seus conteúdos de leitura, escrita, contas, civilidade e doutrina, exceto pela incorporação do ensino de pesos e medidas prescrito pela Lei Guizot. Para chegarmos à ampliação dos saberes e conhecimentos que passaram a integrar a educação popular em direção ao que veio se chamar, no século XIX, o ensino primário, organizado como uma escola anterior à escola secundária colegial, temos que procurar a sua origem em outro lugar.

É nas realizações de J. H. Pestalozzi (1746-1827), cuja atuação tem as marcas da rejeição ao modo burguês de vida e ao modelo escolar de educação popular a ele associado, fosse o dos lassalistas, fosse o dos iluministas e liberais, que vemos avançar essa inovação. Tanto Manacorda, no seu livro *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, quanto L. Cossu e M. Maggi, em *L'educazione dell'Europa moderna*, explicam o

modelo de escola pestalozziano pelo seu quadro de referência histórico – a sociedade pré-industrial e o mundo localístico das pequenas comunidades suíças –, e pela sua adesão à vertente, muito difundida na época, de conformidade à vida simples e imediata da natureza e rejeição da civilização degenerada e corruptora. Cossu e Maggi alertam até que esses dois motivos costumam ser associados a influências rousseauianas, mas “na verdade fazem parte de uma *sensiblerie* largamente difundida, a que a obra de Rousseau dará uma contribuição mais emblemática que exclusiva, ainda que de certo fortemente operante nas áreas alemãs e suíças” (p. 103). Concordamos com eles: se Pestalozzi projetou o ser humano como perfectível, nisso não se distinguindo dos demais pensadores iluministas dos meados do século XVIII que acreditavam na disposição da criança para querer o bem se a educação liberasse suas potencialidades para o justo e o bom, diferentemente deles, ele aplicou o seu otimismo antropológico e pedagógico às populações pobres, procurando preservar as suas crianças dos efeitos da crescente industrialização burguesa e revalorizar a educação familiar e a escola que a essa se assemelhasse. Assim, distanciando-se dos modelos construídos pela racionalidade dos séculos XVII e XVIII com critérios de rigor, ordem e disciplina, Pestalozzi começou sua atividade educativa baseado nos sentimentos do amor, da justiça e da bondade natural, localizando-os na vida comunitária e familiar.

Nesse ponto, a apreciação de Cossu e Maggi sobre a atuação de Pestalozzi é bem negativa, vendo nele a afirmação da “educação como condição essencial para que a criança e o homem conquistem consciência e autonomia produtiva frente às restrições sociais exercidas pelos estratos superiores” (p. 24), mas também uma “insistência crescente sobre aspectos ‘sentimentais’ da relação pedagógica, com algumas acentuações de tipo paternalístico e moralístico” (p. 104). Manacorda, por sua vez, valoriza justamente duas coisas em Pestalozzi: o seu resgate da função materna – real ou simbolicamente representada pelo professor da escola elementar – na condução de cada individualidade infantil à perfeição; e o uso desse “princípio materno, enquanto prolongamento e concretização do princípio da natureza”, dando origem a uma série de procedimentos que definiram um novo modelo de educação escolar.

Segundo Manacorda, o primeiro desses procedimentos foi a educação não-repressiva, pois, para Pestalozzi, as “vontades infantis” não são más em si, são naturais e não podem ser combatidas com castigos. O segundo, o modo de agir da mãe ou do professor, baseado em dois pontos: o interesse da criança e o ensino intuitivo e gradual. Isso significava ensinar com a ajuda de objetos, partindo da realidade concreta para as

idéias abstratas. Essa proposta já era conhecida e praticada, mas Pestalozzi qualificou-a dizendo que qualquer objeto do mundo infantil podia ser usado para despertar na criança as intuições e as idéias: isto era novo, pois ampliava consideravelmente a abrangência da cultura escolar popular, justificando a prática de atividades do tipo exercícios sensoriais, ginástica, música, desenho, modelagem e outras, que não eram levadas em conta, fosse nas pequenas escolas, fosse nas escolas de ensino simultâneo dos lassalistas. Tal procedimento, além de permitir o desenvolvimento de todas as faculdades da criança – na linguagem pestalozziana, o coração, a cabeça e as mãos, “elementos que a Providência colocou no homem” –, possibilitava, ainda, que essa rica atividade educativa fosse oferecida a todas as crianças, até as mais miseráveis, pois não dependia de impressos ou de outros onerosos materiais de ensino para ser praticada. O terceiro procedimento foi, portanto, para Manacorda, o da democracia no âmbito das relações sociais, alcançada pelo princípio da universalização (todas as faculdades, todas as crianças) da educação. Não espanta, pois, diz o autor, que Pestalozzi tenha recebido da Assembleia Nacional o título de cidadania francesa, em 1792, e aderido à República Helvécia, em 1798!

Na sua bela análise, Manacorda considera, ainda, que Pestalozzi conseguiu estabelecer uma continuidade de princípios entre a educação materna e a do professor, pois, tendo começado seu trabalho com crianças órfãs e abandonadas em instituições não escolares, os abrigos de Neuhoef (1771-1778) e Stans (1798-1799), ele também aplicou suas idéias numa escola pública de Burgdorf (1799-1800), e depois, nas escolas-internato de Burgdorf (1800-1804) e Yverdon (1804-1825). Nas duas primeiras iniciativas, em Neuhoef e Stans [Figs. 117a e 117b], seu modelo de educação remetia inteiramente às práticas de socialização familiar: pelo seu alvo de formar o homem integral dotado de bom senso, boa saúde e bondade de coração; pelos trabalhos de lavoura, jardinagem, fiação de algodão e afazeres domésticos (mais do que a leitura e a escrita) que compunham os saberes que ele desenvolvia; e, sobretudo, pela convivência serena e afetuosa que praticava, visando garantir a confiança e a adesão das crianças. Esses procedimentos foram justamente os representados pela iconografia que ficou associada ao nome de Pestalozzi [Fig. 118], mas podemos conhecê-los pelo registro que fez deles em sua *Carta de Stans*. Citamos de D. Incontri (*Pestalozzi: educação e ética*):

Minha convicção e meu objetivo eram um só. Na verdade, eu pretendia provar, com minha experiência, que as vantagens da educação familiar devem ser reproduzidas pela educação pública e que a segunda só tem valor para a humanidade se imitar a primeira. [...] a vontade [infantil]

não é produzida por palavras, e sim pelos cuidados que cercam a criança e pelos sentimentos e forças gerados por esses cuidados. As palavras não produzem a coisa em si, mas apenas o seu significado, a sua consciência [...] Minha meta principal direcionou-se, antes de mais nada, a tornar as crianças irmãs, cultivando os primeiros sentimentos da vida em comum e desenvolvendo suas primeiras faculdades nesse sentido. [...] Embora eu tivesse o livro de leitura de Gedike, seu uso me foi tão pouco importante como o de outros livros escolares, pois eu via que a aprendizagem [...] deveria se dar preferencialmente por algum meio que reunisse a todas harmoniosamente, no mesmo estado de ânimo, para o meu objetivo. Compreendi perfeitamente a impossibilidade de se ensinar na forma de uma escola plenamente organizada. [...] Guiado por esses princípios básicos, eu não procurava no começo, com tanta pressa, que as minhas crianças avançassem na soletração, na leitura e na escrita, mas que elas desenvolvessem, com esses exercícios, da maneira mais polivalente e ativa, as faculdades da alma em geral. (p. 144 -56)

A passagem pela pequena escola de Burgdorf é pouco referida, mas, nela, Pestalozzi parece ter encontrado uma oportunidade de sistematizar melhor os seus procedimentos intuitivos e ampliar os conteúdos que ministrava, como mostra a avaliação dos seus supervisores, reproduzida de L. Meylan (*Henrique Pestalozzi*):

Nessa idade de 5 a 8 anos, na qual as crianças, submetidas à tortura do antigo método, aprendiam a conhecer as letras, a soletrar e a ler, vossos alunos não apenas cumpriam essa tarefa com grande perfeição desconhecida até o presente, mas os mais hábeis dentre eles já se distinguem como calígrafos, desenhistas e calculadores. Em todos, soube despertar e cultivar o gosto da história, da história natural, da medição, da geografia, etc., de tal sorte que seus futuros professores primários, se souberem aproveitar com inteligência essa preparação, verão seu trabalho grandemente facilitado [...]. (p. 217)

Em Yverdon, Pestalozzi esteve bem mais próximo da rotina escolar. Nesse grande estabelecimento [Fig. 119], ele recebia visitantes e estagiários de toda a Europa<sup>17</sup> que iam aprender os seus métodos: um deles, Marc-Antoine Jullien (1775-1848), que o frequentou durante dois meses, em 1805, deixou uma memória desse período, descrevendo Yverdon como um lugar de ensino, onde Pestalozzi associava aos seus procedimentos originais de convivência familiar e afetividade outros elementos tirados

<sup>17</sup> Entre eles, Fröbel, Madame Niederer – que teve em Genebra uma escola onde estudou Carolina Florence, futura proprietária (1863) do colégio Florence, de Campinas, interior da província de São Paulo – e Hippolyte Denizard [Alan Kardec], criador do espiritismo e grande divulgador de Pestalozzi na França.



das práticas escolares do ensino individual, do mútuo e da organização colegial. Dentre eles, estavam: trabalho metódico, realizado por meio de atividades graduadas, seriadas e encadeadas; divisão das crianças – meninos e meninas – em classes de idade com 8 a 10 alunos, cada uma com seu “preceptor particular de mesmo gosto e idade” (monitores); internato; tempo escolar dividido entre o estudo e a recreação; e conteúdos seriados e graduados segundo a ordem progressiva da natureza (ou seja, das sensações às idéias), e expandidos para incluir – além da leitura, da escrita, das contas, da religião e da civilidade – os trabalhos manuais, os exercícios de ginástica, a higiene, os jogos, o canto, o desenho, a geografia e a história, a geometria e o cálculo, inclusive o escrito, a história natural, as línguas (alemão, francês, latim e grego) e a educação moral, fundada na disciplina do trabalho e na vida comunitária.<sup>18</sup>

Certamente, esse texto fala muito de Jullien, seu autor, que segundo as suas próprias expectativas de homem letrado do período pós-revolucionário, interpretava a obra de Pestalozzi como uma instituição privada, na qual reinava aquele clima familiar e amoroso no trato com as crianças de permeio com uma educação liberal e humanística do interesse da burguesia: ele chega a comparar, explicitamente, Yverdon com o *contubernium* de Vittorino de Feltre! Neste sentido, a escola de Pestalozzi talvez fosse já bem pouco popular. Mas Jullien dá também pistas inegáveis de que Pestalozzi organizara, nesse início do século XIX, uma escola de educação elementar com marcas próprias: era anterior ao estudo colegial, sendo o latim e grego opcionais; era alternativa nos seus procedimentos aos modelos de ensino simultâneo e mútuo; e aqueles saberes trabalhados em Stans e Burgdorf haviam sido trazidos para o currículo como disciplinas, com previsão de um horário a ser cumprido no calendário de atividades, passando a integrar a primeira formação escolar das crianças. Assim, Yverdon educava enquanto uma escola de ensino primário.

Eby é o autor da história da educação que tem a melhor percepção desse fato. Ele observou que Pestalozzi derivou dos três pontos de partida da sua instrução – a forma, o número e as palavras – um currículo para o desenvolvimento intelectual:

Inclua lições de coisas, que eram sempre acompanhadas de exercício de linguagem, pois percepção e palavra formam um todo integral. A Aritmética, tanto escrita quanto mental, era de máxima importância, pois seu estudo assegura pensamento claro e exato. As lições de coisas conduziam ao estudo da natureza em geral, e, incluída nisso, estava a

<sup>18</sup> Cf. excerto do relatório em Incontri, citado.

Geografia. Em outro sentido, a observação sensorial levava ao estudo dos produtos feitos pelo homem, a objetos de manufatura e arte. O estudo da forma acarretava o desenho e interesse pelas cores, a modelagem e a Geometria. A vocalização é a origem da linguagem, e isso deve ser sempre relacionado com a observação sensorial e a atividade intelectual. A música, especialmente o canto, era considerada uma forma de linguagem (p. 391).<sup>19</sup>

Eby mostra ainda, a repartição do tempo escolar cotidiano realizada por Pestalozzi, com horário fixo para as diversas atividades, que também foi integrada à organização do ensino primário e elementar: das 6 às 7 horas, orações matinais, depois banho e desjejum; das 8 às 12 horas, e das 13h30 até 16h30 horas, lições separadas por um pequeno intervalo, sendo cada hora dedicada a um estudo específico; refeições e recreação entre as 12 e as 13h30 horas, e 16h30 até as 19 horas. Depois, estudo, novas orações, e o descanso noturno por volta das 21 horas.

Sabemos que a escola pestalozziana foi rapidamente incorporada ao sistema escolar dos países de língua alemã. As autoridades escolares da Prússia mandaram estagiários para Bourgdorf e Yverdon e contrataram C. A. Zeller (1774-1840), discípulo de Pestalozzi, para dirigir um instituto pedagógico de formação de professores em Königsberg, que foi modelar para as outras instituições do estado prussiano; Berlim teve outro pestalozziano, Diesterweg (1790-1866), à frente da sua escola normal. Na Itália, as vozes contrárias à introdução da escola pestalozziana foram majoritárias.<sup>20</sup> Na França, o Ministro Guizot tomou conhecimento das iniciativas alemãs por intermédio do seu olheiro pedagógico, Vitor Cousin, que visitou a região em 1830, inspecionando esses estabelecimentos; no entanto, na reforma que assinou em 1833, ele descartou para o ensino elementar e popular do seu país tanto o modelo de ensino mútuo quanto o modelo pestalozziano, mantendo o já tradicional modelo simultâneo. A lei até prescreveu para as comunidades com mais de 6 mil habitantes a criação de escolas primárias superiores,

<sup>19</sup> Ele também aponta os aspectos que, na sua opinião, Pestalozzi não desenvolveu: os meios para o cultivo da linguagem – o brinquedo, os contos de fadas, as narrativas, a História e a Literatura – e para o desenvolvimento do poder prático, isto é, a capacidade produtiva da criança; e o aspecto moral e religioso, que também devendo partir das experiências, pois era baseado nas emoções, não era ensinável mediante doutrinas morais e rituais religiosos. A aproximação que Eby faz do currículo apenas às disciplinas, sem incluir as atividades e práticas, é questionável, mas essa visão restritiva não altera o nosso argumento em favor da atuação de Pestalozzi na constituição de uma escola expandida nos seus conteúdos e diferente na sua organização e procedimentos.

<sup>20</sup> Cf. em Cossu e Maggi, citado, o relatório do padre G. Girard (1765-1850) a respeito.

com um currículo aproximado ao praticado por Pestalozzi em Iverdon, mas cerca de vinte anos depois, no universo de 60 mil escolas francesas, elas somariam – como mostra M. Gontard em *Os ensinos primário e secundário em França* (p. 235) – apenas 455 unidades.

A influência de Pestalozzi ajuda a entender por que a Alemanha foi, então, como diz Léon, “berço da escola primária” (p. 377).<sup>21</sup> Pela via da história da arte porém, é também possível reconhecer a aceitação desse modelo escolar pestalozziano: nossa última gravura [Fig. 120] traz, de maneira encantadora, as suas marcas – presentes, se não na realidade, ao menos no imaginário da época –, ao encenar a classe única de uma pequena escola empenhada coletivamente e prazerosamente em uma aula de música escrita, sob a condução atenta e paternal do professor e... o controle do relógio de pêndulo!

#### SABERES ESCOLARES NA ESCOLA POPULAR PESTALOZZIANA

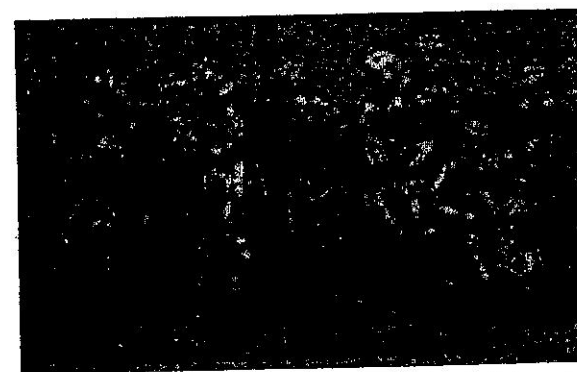
Fontes: D. Incontri, *Pestalozzi*, e Fr. Eby, *História da Educação Moderna*

Classe infantil (horas)	Classe superior (horas)
Canto.....5	Canto.....3
Religião e moral.....9	Religião e moral.....6
História Natural.....2	História Natural.....2
Artes e Tecnologia.....2	Artes e Tecnologia.....2
Cálculo (mental).....6	Cálculo (escrito).....6
	Geometria e Desenho.....4
Desenho.....4	Trabalhos manuais
	Higiene e Ginástica (saltar, correr, nadar, caminhar e escalar)
Leitura e Linguagem - Alemão e Francês.....6	Linguagem - Alemão e Francês (exercícios de decomposição e estilo e memorização).....4
	Latim e Grego (opcionais)
Geografia.....2	
Conhecimento do campo (excursões).....2	

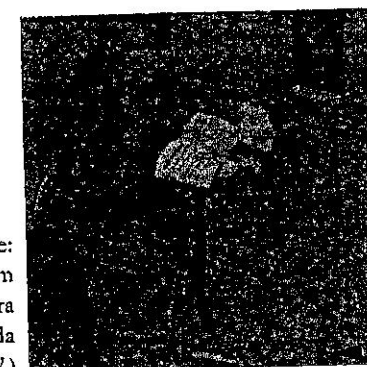
<sup>21</sup> Léon assinala ainda como explicações dessa marca histórica da educação na Alemanha nos incios do século XIX outros fatores – a influência do protestantismo, o fracionamento do país em pequenos estados que cumpriam a obrigatoriedade escolar desde meados do século anterior, e, mais à frente, no decorrer do Oitocentos, as funções políticas assinaladas à escola de concorrer para a unificação do país e desenvolver o espírito nacionalista – que ficam fora do nosso recorte temporal e temático de análise e não serão considerados.



[Fig. 79] Na cidade italiana do século XIV, comércio e escola estão juntos. (“Os Efeitos do Bom e do Mau Governo sobre a cidade e o campo”, de A. Lorenzetti, c. 1337-40. Afresco do Palácio Público de Siena.)



[Fig. 80a] Escolas urbanas religiosas: ensino da leitura e da doutrina. (Arte em Madeira. Escola flamenga, século XVI.)



[Fig. 80b] Ensino do mestre-livre: rudimentos de gramática. Ele segura um feixe de varas, indicando que leciona para crianças. (Iluminura de uma tradução da *Política* de Aristóteles do século XV.)