

Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil

Evaldo Luis Pauly^I 

Cledes Antonio Casagrande^I 

Marcos Antonio Corbellini^{II}

RESUMO

Este artigo analisa por que João Batista de La Salle, importante precursor da pedagogia moderna, é pouco conhecido na pesquisa em educação no Brasil. Na primeira parte, apresenta uma revisão das pesquisas acadêmicas brasileiras sobre La Salle, classificando-as em três categorias: omissão, desconhecimento e reconhecimento. A segunda parte postula três causas para essa classificação: as tendências antirreligiosas hegemônicas; as leituras foucaultianas que desconsideram a tese do próprio Foucault sobre como o tempo penetra o corpo; a simplificação da proposta de ensino da moral secular, formulada por Durkheim, para substituir a moral religiosa. Finalmente, o artigo propõe um exercício hermenêutico com base no *Guia das Escolas Cristãs* visando superar a omissão e o desconhecimento sobre La Salle no Brasil. Conclui apontando que certos aspectos-chave da pedagogia de La Salle são valiosos para fortalecer a luta política contemporânea pela educação pública, universal e gratuita.

PALAVRAS-CHAVE

La Salle; *Guia das Escolas Cristãs*; Foucault; Durkheim; pesquisa em educação.

^IUniversidade La Salle, Canoas, RS, Brasil.

^{II}Faculdade de Tecnologia La Salle, Estrela, RS, Brasil.

BETWEEN OMISSION, IGNORANCE AND RECOGNITION: JOHN BAPTIST DE LA SALLE IN BRAZILIAN EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT

This article analyzes why John Baptist De La Salle, important precursor of modern pedagogy, is little known in Brazilian educational research. In its first part, it presents an overview that classifies Brazilian academic research on De La Salle into three categories: omission, ignorance, and recognition. The second part submits three causes for such classification: the hegemonic anti-religious tendencies in Brazilian educational research; Foucaultian interpretations that disregard Foucault's own thesis on how time penetrates the body; the oversimplification of the teaching proposal of secular morality to replace religious morality, as formulated by Durkheim. Finally, the article offers a hermeneutic exercise, based on the *Guide of the Christian Schools*, aiming to overcome the omission and lack of knowledge about La Salle in Brazilian academia. The article concludes by pointing out that certain key-aspects of De La Salle's pedagogy are valuable in strengthening contemporary political efforts towards a public, universal, and free education.

KEYWORDS

La Salle; *Guide of the Christian Schools*; Foucault; Durkheim; educational research.

ENTRE OMISIÓN, DESCONOCIMIENTO Y RECONOCIMIENTO: JUAN BAUTISTA DE LA SALLE EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL BRASILEÑA

RESUMEN

Este artículo analiza por qué Juan Bautista de La Salle, importante precursor de la pedagogía moderna, es poco conocido en la investigación educacional brasileña. En la primera parte, presenta una revisión de las investigaciones académicas brasileñas sobre La Salle, clasificándolas en tres categorías: omisión, desconocimiento y reconocimiento. La segunda parte postula tres causas para esa clasificación: las tendencias antirreligiosas hegemónicas; las lecturas foucaultianas que desconsideran la tesis de Foucault sobre cómo el tiempo penetra el cuerpo; la simplificación de la propuesta de enseñanza de la moral secular, formulada por Durkheim, para sustituir la moral religiosa. Finalmente, el artículo propone un ejercicio hermenéutico, a partir de la *Guía de las Escuelas Cristianas*, con el fin de superar la omisión y el desconocimiento sobre La Salle en Brasil. Concluye señalando que ciertos aspectos clave de la pedagogía de La Salle son valiosos para fortalecer la lucha política contemporánea por la educación pública, universal y gratuita.

PALABRAS CLAVE

La Salle; *Guía de las Escuelas Cristianas*; Foucault; Durkheim; investigación educativa.

INTRODUÇÃO

Gauthier (2010) associa o tumultuado século XVII à emergência da pedagogia moderna. No caso francês, esse século é interpretado por alguns autores como um período de crise de consciência (Hazard, 1964), um momento crucial para a educação elementar por corresponder à descoberta da infância (Ariès, 1960). Para a cultura religiosa e política francesa, esse período marca o surgimento do movimento jansenista, que dividiu aquela sociedade, além do aparecimento de teóricos como Pierre Bayle, Richard Simon e Samuel Pufendorf, que encabeçaram um processo de crítica ao Estado e à Igreja e, conseqüentemente, às classes mais ricas e detentoras da cultura da elite: a nobreza e o clero (Corbellini, 2002). Nesse contexto, Gauthier destaca como um marco da universalização da educação elementar a criação da Sociedade das Escolas Cristãs, fundada por João Batista de La Salle e um grupo de educadores religiosos na cidade de Reims, por volta do ano de 1680. De acordo com Bédel (1998) e Gallego (1986), entre os anos de 1679 e 1686, essa sociedade reunia uma pequena comunidade de educadores sob a orientação sacerdotal de La Salle. Posteriormente se transformou em sociedade religiosa (1690-1694) e, finalmente, no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, aprovado pelo papa Bento XIII, em 1725, por meio da bula *In apostolicae dignitatis solio* (Bédel, 1998).

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é a primeira instituição de direito pontifício formada por homens católicos leigos que não assumiam o ministério sacerdotal para dedicarem-se exclusivamente à profissão docente, vivendo em comunidade de vida religiosa consagrada. São os primeiros profissionais do magistério da escola elementar. Eles chegam ao Brasil em 1907, e aqui se tornaram conhecidos como irmãos lassalistas, uma congregação religiosa que mantém a Rede La Salle de Educação.

Os lassalistas inventaram a pedagogia moderna, organizaram a primeira escola normal para a formação especializada de professores e tentaram fazer da docência nas escolas elementares uma profissão digna e científica. Gauthier inclui o *Guia das Escolas Cristãs* (La Salle, 2012b) entre os tratados precursores da pedagogia moderna, pois foi um manual escrito por professores experientes para professores em formação. O guia e outros manuais análogos da época “parecem fundadores” da pedagogia moderna, uma vez que “inauguram o método de ensino nas escolas” ao definirem pormenorizadamente “as ações do mestre no seu ensino a grupos de filhos do povo”, superando a tradição anterior de oferecer “conselhos para uso de um preceptor, numa perspectiva individual” (Gauthier, 2010, p. 146) e, portanto, aristocrática. Ademais, Gauthier entende que os lassalistas contribuíram com a construção da ciência pedagógica moderna valendo-se da reflexão sistemática, permanente e coletiva sobre a prática docente na sala de aula. Santos (2002) suspeita de que os lassalistas inventaram o caderno escolar, um ícone da educação escolar moderna. Outra contribuição significativa aconteceu por intermédio de uma das obras publicadas e utilizadas nas Escolas Cristãs, as *Regras de decoro e da urbanidade cristãos* (La Salle, 2012f). Ariès (1960) constata a influência considerável desse livro nos costumes sociais da época.

Se Gauthier (2010) e Ariès (1960, 1981) têm razão, então por que a literatura educacional brasileira não analisa a contribuição de La Salle e das Escolas Cristãs para fundar a pedagogia moderna? Tendo essa questão como motivadora, o artigo pretende entender melhor por que La Salle permanece ignorado, desconhecido ou pouco reconhecido na pesquisa em educação no Brasil.

A metodologia de pesquisa do artigo é a revisão de literatura, que consiste em uma verificação “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2014, p. 50), por meio de busca nos repositórios. Aqui utilizamos o descritor — termo exato — “João Batista de La Salle” em todos os campos, bem como “La Salle” no assunto/título. O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicou três artigos: Barros e Oliveira (2016); Berkenbrock-Rosito e Oliveira (2012); Corbellini (2006), no entanto apenas o texto de Corbellini (2006) é dedicado ao estudo de La Salle. Os outros dois artigos unicamente citam o termo. Na busca por teses, dissertações e artigos, localizamos poucos textos relacionados diretamente a La Salle. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (IBICT), retornaram duas dissertações: Paz (2016) e Siqueira (2006). Encontramos também alguns artigos e outras dissertações no Google Acadêmico, entre os quais destacamos: Casagrande e Sarmento (2015); Corbellini (2002, 2006); Corsato (2007); Dalvit (2007); Lazzaron (2015); Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015); Leubet, Pauly e Silva (2016); Menezes (2008); Paz (2016); Siqueira (2006); Tagliavini e Piantkoski (2013). Há outros estudos que fazem alguma referência secundária a La Salle em seu conteúdo, os quais serão mencionados no decorrer do texto. Essa busca parece comprovar a pertinência de nossa questão e a hipótese do esquecimento ou pouco reconhecimento da obra pedagógica de La Salle no Brasil.

A análise dos dados seguiu a perspectiva hermenêutica proposta por Gadamer (2005). Esse procedimento metodológico nos possibilitou assumir uma postura de abertura e de diálogo diante dos principais elementos que emergiram no decorrer da pesquisa, em um movimento circular reconstrutivo do leitor com o texto. De acordo com Gadamer (2005, p. 358),

em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem uma “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade.

A postura hermenêutica torna possível ao pesquisador aproximar-se de um “texto com a pressuposição de que existe uma história dos conceitos que [...] dá possibilidade de converter o texto num texto atual. Isto quer dizer, reconstruir através de processos interpretativos o texto e dar-lhe uma forma contemporânea” (Stein, 1996, p. 55). Com isso, almejamos que o exercício conceitual, mediante

contextualização, compreensão e aplicação, possibilite-nos elencar elementos que nos auxiliem a desenvolver uma melhor compreensão do objeto em questão.

ENTRE OMISSÃO, DESCONHECIMENTO E RECONHECIMENTO: LA SALLE NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A partir dos anos 60 do século XX, começaram a surgir os primeiros estudos acadêmicos sobre La Salle, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, dois trabalhos podem ser destacados. O primeiro e pioneiro no assunto foi o de Henrique Justo, que em 1952 obteve aprovação para sua tese doutoral em pedagogia, apresentando La Salle como um precursor da pedagogia moderna em uma época em que não existiam programas de pós-graduação e o título era concedido pela universidade.¹ Essa tese deu origem à obra *La Salle, patrono do magistério* (Justo, 1991). Nela, Justo (1991, p. 8) constata que “a pessoa e a obra de João Batista de La Salle deveriam ser mais bem conhecidas”. A outra pesquisa acadêmica é de Edgard Hengemüle (1997), que em sua dissertação fez uma leitura do que escreveram diversos historiadores da educação sobre La Salle. Ademais, em 2002, Marcos Corbellini defendeu seu doutorado tratando das origens da Sociedade das Escolas Cristãs, focando na contribuição do grupo de professores para a concretização daquela iniciativa educacional e religiosa ainda hoje existente.

Além desses três trabalhos, existem algumas contribuições advindas de um círculo endógeno de educadores e pesquisadores ligados à Rede La Salle de educação. Excetuadas essas produções, as referências a La Salle no Brasil são escassas e, quando existem, normalmente apresentam alguma deficiência ou erro. Desse modo, entendemos que, por um lado, a pesquisa educacional brasileira omite esse pedagogo na história da educação; por outro, uma pequena parcela reconhece a contribuição de La Salle para a universalização da educação elementar no regime absolutista francês. Diante dessas constatações, parece-nos possível afirmar que no Brasil a pesquisa sobre La Salle produz, ao mesmo tempo, omissão, desconhecimento e reconhecimento. Essas expressões são compreendidas aqui no sentido coloquial. Na classe *omissão*, incluem-se pesquisas que não mencionam ou esquecem deliberadamente o papel de La Salle para a pedagogia moderna; na classe *desconhecimento*, aquelas que contêm erros, desinformação ou ingenuidades; na classe *reconhecimento*, incluem-se trabalhos que, ao contrário, reconhecem e reafirmam seu papel para a pedagogia moderna.

OMISSÃO

Com base na revisão de artigos, dissertações e teses, podemos afirmar que existe certa omissão na pesquisa brasileira em educação sobre La Salle. Se não

1 Conforme verbete “Irmão Henrique Justo”, do Museu Virtual de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mantido pelo Núcleo de Estudos em Epistemologia e História da Psicologia, coordenado por William B. Gomes. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/museupsi/biojusto.htm>>. Acesso em: 1º set. 2018.

considerarmos os produtos que analisam cientificamente a contribuição pedagógica de La Salle, escritos por pesquisadores vinculados à Rede La Salle, não existem pesquisas consistentes e fundamentadas sobre a obra e a pedagogia desse educador. As referências existentes na maioria das vezes são parciais ou descontextualizadas e, em alguns casos, até mesmo apresentam equívocos. Tal situação difere de outros pensadores ou educadores do período da modernidade ou imediatamente posterior a ela, como os casos de Comenius, Locke, Rousseau e Kant, que possuem, no Brasil, inúmeras produções dedicadas à análise de seus escritos e pensamentos. Para exemplificar, fizemos uma busca sobre esses autores na IBICT, aplicando os descritores “autor” e “educação” no campo assunto, resultando nos seguintes dados:

- Comenius: 2 teses e 4 dissertações.
- Locke: 2 teses e 2 dissertações.
- Rousseau: 6 teses e 15 dissertações.
- Kant: 8 teses e 9 dissertações.

Somente a título de comparação com La Salle, a mesma busca retornou quatro registros, no entanto nenhum deles dedicado à obra pedagógica ou à teoria desse educador. Sem entrar no mérito de cada uma das produções, constatamos o tratamento desigual, o *silêncio eloquente* em relação à obra de La Salle. A hipótese da omissão parece plausível, considerando que existe

uma lacuna na historiografia dos educadores estudados nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação no Brasil. [...]. Pesquisando os principais manuais utilizados, verificou-se que apenas História da Educação de Mário Manacorda dá atenção à obra de La Salle. Quanto aos outros, há um silêncio eloquente. (Tagliavini e Piantkoski, 2013, p. 17)

A tradução tardia das obras completas de La Salle para o português, realizada em 2012 (La Salle, 2012a), possivelmente contribuiu para o aprofundamento dessa lacuna em território brasileiro. Embora Hengemüle (2000) sustente o contrário, para Gauthier (2010) predomina a omissão sobre La Salle na historiografia da educação em nível internacional. Para Gauthier, é necessário superar essa omissão porque os lassalistas de fato contribuíram para a invenção da pedagogia moderna, pois foram os primeiros professores profissionais dedicados exclusivamente à educação simultânea de crianças, construindo a ciência pedagógica moderna valendo-se da reflexão sistemática, permanente e coletiva sobre sua prática em sala de aula. Uma evidência da dialética típica da pedagogia moderna (ação docente — reflexão pedagógica — ação docente) são as constantes revisões do *Guia das Escolas Cristãs*, realizadas pelo coletivo dos educadores lassalistas nos momentos que chamavam “tempo de retiro”, promovido todos os anos durante as férias escolares. O prefácio da primeira edição impressa em 1720 informa:

Este Guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos mais antigos deste Instituto e os mais aptos em dar aula, e após experiência de vários anos. Nada foi nele introduzido que não fosse

muito consensual e bem comprovado, de que não se tivessem ponderado as vantagens e inconvenientes e previsto, tanto quanto possível, as boas ou as más consequências. (La Salle, 2012b, p. 19 [GE 0,0,2])²

O esforço dos lassalistas em regulamentar o ensino elementar nascia de sua prática docente e para ela retornava “a fim de assegurar, por esse meio, grande ordem nas escolas, proceder bem regular e uniforme dos Irmãos encarregados delas e excelentes resultados nas crianças nelas instruídas” (La Salle, 2012b, p. 20 [GE 0,0,5]). O manuscrito mais antigo conhecido do *Guia das Escolas Cristãs* pode ser datado entre os anos de 1704 e 1706. A primeira edição impressa foi realizada em 1720, um ano após a morte de La Salle. As edições eram frequentemente revisadas por decisão das assembleias-retiros dos educadores lassalistas.³

Além do trabalho colaborativo na construção e na revisão de métodos e materiais, os lassalistas descobriram o princípio didático de que saber ensinar é um conhecimento diverso do conteúdo a ser ensinado. Perceberam, na prática, a diferença entre didática e epistemologia, outra característica da pedagogia moderna. Assim, para Gauthier e Tardif (2010, p. 479), “fortificados pela experiência e alimentados por uma justificação religiosa, os docentes do século XVII criaram um método pedagógico em que reinava a ordem. O saber pedagógico afetava todas as facetas da vida da classe”. Os lassalistas foram construindo, a partir da prática na sala de aula, o “saber-fazer docente, uma tradição pedagógica, ou o que se convencionou chamar de ‘pedagogia tradicional’, composta de um conjunto de respostas, de prescrições, de ritos quase sagrados que deviam ser reproduzidos”. Assim, a omissão da pesquisa em educação sobre La Salle no Brasil parece evidente diante da contribuição dos lassalistas para a criação da pedagogia moderna no século XVII.

DESCONHECIMENTO E IMPRECISÕES

Em pesquisa realizada, constatamos que desconhecimento e imprecisões sobre La Salle também aparecem em alguns trabalhos acadêmicos desenvolvidos no Brasil. Sem a intenção de julgar essa produção, e apenas a título de ilustração, apresentaremos algumas afirmações que demonstram desconhecimento total ou parcial sobre o referido educador.

Borges (2006, p. 64), por exemplo, afirma que La Salle era um “religioso da ordem salesiana”. A Congregação dos Salesianos foi fundada em 1859, por São João

2 O texto original francês está disponível em <<http://www.lasalle.org/fr/ressources/publications-2/ecrits-du-fondateur/>>. Há traduções para o inglês, italiano e espanhol. As siglas ao lado das citações de La Salle foram criadas pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs para facilitar a localização nas diversas edições e traduções.

3 Na apresentação do terceiro volume das obras completas de La Salle (La Salle, 2012a), Edgard Hengemüle, coordenador da tradução do francês para o português, apresenta um histórico das primeiras edições e modificações do *Guia das Escolas Cristãs*. Lauraire (2013) faz uma análise crítica das principais revisões ao longo de duzentos e dez anos, desde a sua primeira edição em 1706 até a modificação de 1916.

Bosco, portanto mais de um século e meio depois do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Para Borges, La Salle e seu “modelo salesiano de escola”

[...] se expandiu com rapidez, porque a Igreja e o poder real caminhavam juntos em defesa da ordem estatal que sustentavam: o absolutismo real, o capitalismo mercantilista e o poder institucional. Normas, questões disciplinares e de organização da escola permanecem como herança salesiana, verificável nos regimentos escolares que, conforme a ordem proposta por La Salle, dirigem as ações internas da escola [...]. (Borges, 2006, p. 76)

Para Schaffrath (2008, p. 147), La Salle teria fundado “em várias cidades da França os chamados ‘seminários de professores’”, o que é uma afirmação parcialmente verdadeira. Entretanto, a autora confunde essa informação quando estabelece vínculos entre a Escola Normal de La Salle, falecido em 1719, com as escolas normais alemãs, afirmando:

[...] a primeira instituição com o nome de Escola Normal funcionou primeiramente na França — inspirada no modelo alemão, em 1794. O nome de Escola Normal, dado aos diversos seminários de formação docente surgidos a partir da iniciativa de La Salle, se deve a uma influência Alemã. (Schaffrath, 2008, p. 147)

Uma dissertação afirma que o método simultâneo teria sido criado por La Salle e “apresentava grandes desvantagens pelo fato de dispender muito tempo com as tarefas determinadas”, argumentando que na Escola Cristã a passagem da primeira etapa de formação para a segunda duraria quatro anos, gerando uma “monótona repetição das tarefas [...] aborrecimentos, distrações e sanções” (Siqueira, 2006, p. 22). Essa informação e a respectiva conclusão são falsas. O capítulo 24 do *Guia das Escolas Cristãs* (La Salle, 2012b, p. 269-291 [GE 24]) trata da promoção dos alunos de uma lição para outra, realizada mensalmente pelo inspetor das escolas. Em geral, nas Escolas Cristãs as crianças permaneciam de dois a três anos para então concluir a formação primária. Essa dissertação confunde o método simultâneo desenvolvido pelas Escolas Cristãs com o método mútuo desenvolvido mais tarde por Joseph Lancaster (1778-1838), na Inglaterra, no contexto social do movimento religioso Quaker.

Os lassalistas mantiveram uma longa discussão interna em relação à adoção do método mútuo, pois em seu projeto pedagógico-religioso cada irmão era responsabilizado pelo aprendizado do aluno, visto que a sua “salvação eterna” dependeria do bom aprendizado dos estudantes. Essa visão religiosa da docência não permitia que os irmãos transferissem suas responsabilidades pedagógicas para alunos monitores, como previa o método mútuo. De acordo com Houry (2013), as atas das assembleias dos irmãos (capítulos gerais) registram que uma adaptação lassalista do método mútuo passou a ser reconhecida pelo instituto como método simultâneo-mútuo ou misto com uma revisão do guia da escola, realizada em 1837, um ano antes da morte de Lancaster e cento e dezoito anos depois da morte de La Salle.

Outro equívoco contrapõe La Salle a Comenius no que se refere a concepções de avaliação e à ideologia inerente ao projeto pedagógico. De acordo com Silva (2006, p. 69), a avaliação para Comenius seria “considerada como um auxílio à prática do professor e à perspectiva de La Salle — para quem a avaliação era considerada como forma de controlar e supervisionar os alunos”, insinuando que La Salle teria inspirado tanto a avaliação brasileira quanto a do “projeto neoliberal”, que “acentua a seleção e a exclusão dos alunos”. Na mesma linha argumentativa, encontramos um artigo que reproduz a tese foucaultiana sem verificá-la no guia. Christofari e Baptista (2012, p. 389) afirmam:

[...] [de] acordo com a concepção de La Salle, o exame deveria ser utilizado como uma forma de controle dos alunos. Os exames serviam de instrumento de mensuração dos conhecimentos dos alunos e resultavam em classificações dos mesmos. A escola criada por La Salle voltada para os pobres pautava-se numa educação filantrópica e assistencialista, de caráter religioso. Essa escola, para pobres, era organizada em torno da educação religiosa tendo em vista, principalmente, disciplinar o aluno através da educação moral. Sua pedagogia era centrada em práticas que conseguissem desenvolver o controle da população escolar e da aprendizagem de valores morais. Nas escolas lassalistas eram atendidas crianças órfãs, abandonadas e empobrecidas. Trata-se de um modo de conceber a educação e prevenir desvios associados às populações desfavorecidas, impulsionando a necessidade de educar essas crianças para poder controlá-las no futuro e afastá-las da ociosidade por meio da aprendizagem dos valores cristãos.

O já mencionado capítulo 24 do guia dos irmãos lassalistas, pelo contrário, apresenta um complexo sistema de avaliação que leva em consideração os avanços cognitivos das crianças. A função institucional do *inspetor* era agendar exames mensais para os quais o *professor* preparava sua turma. O guia descreve o cuidado do *inspetor* e o modo atento como o *professor* estimulava a colaboração dos alunos entre si para o bom aprendizado e para obter aprovação nesses exames. Assim, os irmãos identificavam os melhores modos de ensinar para sistematizá-los no guia e ensiná-los na Escola Normal. A avaliação considerava a distribuição dos alunos em nove lições diferentes, algumas subdivididas em três níveis (principiantes, médios e avançados), com o objetivo de verificar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno individualmente. Segundo o *Guia das Escolas Cristãs*, a avaliação era registrada pelo docente em uma ficha específica, indicando os alunos “incapazes de serem promovidos de lição” (La Salle, 2012b, p. 40 [GE 3,1,28]). O cuidado nos parece evidente nos casos de reprovação. Assim, o docente comunicava ao aluno que ele não avançaria na lição, recompensando-o com algum ofício na escola, e tentava convencê-lo de que permanecer na mesma lição para tornar-se o “primeiro do banco” seria “melhor” do que ser um “dos últimos em outra [lição] mais adiantada” (La Salle, 2012b, p. 41 [GE 3,1,31]).

Christofari e Baptista (2012, p. 389) afirmam que a Escola Cristã era “organizada em torno da educação religiosa”. A catequese ou educação religiosa era, de fato, importante, mas não centralizava o currículo. O currículo previsto no guia

lassalista determinava aos irmãos ensinar aos alunos “o catecismo sobre moral duas ou três vezes por semana. Falar-lhes em particular, fazer com que se confessem todos os meses e comunguem, e assegurar-lhes bons confessores” (La Salle, 2012b, p. 305 [GE 25,3,2,3]). A título de comparação, o currículo previa que alunos das lições da escrita a treinassem diariamente, uma hora pela manhã e outra pela tarde (La Salle, 2012b, p. 66 [GE 4,3,1]). Missa, confissão e comunhão eram realizadas fora da escola, na paróquia mais próxima. É plausível imaginar que alguns alunos tenham tido problema com maus confessores, razão para o guia recomendar que os irmãos escolhessem os “bons”! Os lassalistas eram católicos, fiéis à sua igreja, porém as duas primeiras regras de seu instituto estabeleciam que os irmãos deviam fazer “profissão de manter as escolas gratuitamente” — a gratuidade era uma questão de fé —, mas não poderiam “ser sacerdotes, [...] ou exercer função alguma na igreja” (La Salle, 2012e, p. 18 [RC 1,1; RC 1,2]). Era proibido falar ou ensinar latim (La Salle, 2012e, p. 61 [RC 26,1]). Ou seja, o tempo que os irmãos dedicavam ao ensino de disciplinas laicas era bem maior que o dedicado à catequese.

Esses exemplos nos parecem suficientes para demonstrar o desconhecimento e as imprecisões sobre La Salle na pesquisa em educação no Brasil.

RECONHECIMENTO

O reconhecimento de La Salle aparece nas teses e nas dissertações anteriormente elencadas e em alguns artigos dedicados à história da educação, como é o caso de Corbellini (2006), Tagliavini e Piantkoski (2013), Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015), Casagrande e Sarmiento (2015), Leubet, Pauly e Silva (2016). Todos escritos por ou em coautoria com irmãos lassalistas, ou seja, novamente uma produção endógena. O reconhecimento exógeno aparece em uma tese desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por Mariano Narodowski, ex-secretário de Educação da cidade de Buenos Aires. A tese segue a crítica foucaultiana contra La Salle, no entanto de uma forma inusitada.

No debate que se dará no século XIX entre os partidários do método mútuo e os do método simultâneo, poder-se-á notar o caráter fortemente observador e punitivo da simultaneidade, inclusive quando se recomenda — como no caso do próprio La Salle — a divisão dos educandos em “grupos”. É neste sentido que se pode afirmar que a partir da metade do século XIX, a pedagogia moderna se tornou irremediavelmente lassaleana. (Narodowski, 1993, p. 126)

Outro reconhecimento aparece na *história da educação* de Manacorda (1992), intelectual filiado ao Partido Comunista Italiano que associa La Salle à modernidade. Sua leitura do *Guia das Escolas Cristãs* afirma que o aluno indicado pelos irmãos como “apontador de penas” estaria aprendendo “um ofício sério e complexo, o antepassado artesanal do moderno fabricante de máquinas de escrever, de telex e, se quisermos, da telemática” (Manacorda, 1992, p. 213). Na verdade, Manacorda não percebeu que o ensino dessa técnica não era para alguns indicados, mas para todos os alunos nas lições da escrita da “terceira ordem” (La Salle, 2012b, p. 76-78 [GE 4,9]).

Ao ler no guia a descrição dos detalhes arquitetônicos do prédio da Escola Cristã e as condições pedagógicas para o professor exercer a docência, Manacorda afirma que, em La Salle, “o velho e o novo se misturam de maneira singular” (1992, p. 235), e, segundo ele, a leitura do guia permitiria ao leitor “entrar na própria escola” (1992, p. 228) para observar sua modernidade.

Essa leitura do *Guia das Escolas Cristãs* parece ter faltado nas referências do ponto anterior acerca das omissões. No Brasil, uma ampla compilação demonstrou o reconhecimento da historiografia da educação europeia e norte-americana sobre La Salle (Hengemüle, 2007a). Esse autor publicou em livro sua dissertação defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 1997, constatando “um enfoque surpreendentemente generoso de La Salle por muitos historiadores da educação” (Hengemüle, 2000, p. 13).

POSSÍVEIS CAUSAS DE OMISSÕES E DESCONHECIMENTO

Um objetivo do artigo é apontar possíveis razões para os equívocos ou para o simples desconhecimento sobre João Batista de La Salle no Brasil. Para tanto, elencamos três razões que passamos a discutir.

TENDÊNCIA ANTIRRELIGIOSA

Uma primeira razão para os equívocos ou desconhecimento sobre a pedagogia de La Salle no Brasil pode ser atribuída às tendências antirreligiosas hegemônicas na área da educação que mobilizam “os pesquisadores e que despertam o tom mais ideológico e conflituoso que a interface religião e educação evidenciou nos últimos anos” (Setton e Valente, 2016, p. 421). Uhle (1992, p. 274), por exemplo, afirma que o “principal opositor que a escola pública tem encontrado em suas lutas tem sido as instituições filantrópicas e/ou confessionais”. Atualmente, essa pesquisadora é responsável pela pesquisa *Congregações católicas, educação e Estado nacional no Brasil (1840-1950)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com resultados parciais publicados no dossiê organizado por Pinheiro e Bittencourt (2015). A pesquisa mapeou em torno de quinhentas “congregações católicas que atuaram e atuam no Brasil” e em breve estará disponível em “um banco de dados aberto à consulta pública” (Queiroz, 2016, p. 84-85). Tal recurso permitirá que a pesquisa aborde com maior precisão científica a conflituosa relação entre religião e educação no Brasil.

Entrementes, consideramos prudente analisar as justificativas teológicas que sustentaram a tese de La Salle sobre a necessidade de a educação elementar tornar-se universal e gratuita na França dos séculos XVII e XVIII, pela aparente dificuldade da pesquisa em educação compreender tal justificação teológica na formulação da pedagogia de La Salle.

La Salle identificou-se com a renovação do catolicismo ocorrida a partir do Concílio de Trento (1545 a 1563), que tardiamente ingressou na igreja francesa sob forte resistência da hierarquia eclesiástica vinculada à Coroa. Esse dado teológico

carrega implicações políticas, culturais, sociais e antropológicas, como demonstra Ariès (1981) ao analisar a renovação da pastoral católica do batismo ocorrida sob a influência daquele concílio. A padronização dos registros batismais nas paróquias francesas do século XVII contribuiu para a criação do “sentimento da infância”. Como vimos, Gauthier (2010, p. 126-148) associa o século XVII francês à pedagogia moderna e, por sua vez, a La Salle. Gauthier, no entanto, não analisa a teologia que fundamenta a pedagogia criada e implementada por La Salle. A pedagogia dos irmãos lassalistas encontra sua justificação teológica no ideal do “amor cristão” conforme a interpretação católica mais avançada na conjuntura francesa do século XVII, que é a do Concílio de Trento.

A hermenêutica da obra de La Salle considera a imbricação entre esse “amor cristão” e o movimento de renovação da espiritualidade católica francesa no século XVII. O sistema da “encomienda”⁴ medieval gerou uma indiferença afetiva de parcela do clero católico em relação ao povo. É nesse contexto que São Vicente de Paulo (1581-1660), outro renovador dessa espiritualidade, pouco antes de La Salle, resgata a prática da caridade e denuncia a indiferença do clero francês, vinculado à Corte de Luís XIV, em relação à pobreza. La Salle segue essa teologia, compreendendo a encarnação do Cristo no pobre como revelação histórica e concreta do amor de Deus, porque o “Verbo se fez carne e habitou entre nós” (Bíblia Sagrada, 1995, p. 1.986 [Jo 1:14]). Com base nessa perspectiva teológica, La Salle crê e age pelo princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender a verdade evangélica do mesmo modo que aprendem a ler, a escrever, a fazer contas e a ter bons costumes. La Salle, imerso na cristandade francesa, alia escola e catequese, entendendo-as como elementos intimamente dependentes.

No cenário brasileiro, a omissão a La Salle pode ter como motivo os diversos embates que se sucederam — por décadas — à proclamação da República entre a ideologia cristã, a positivista e a marxista. Diversas confissões religiosas mostraram-se contra os partidários do Estado laico ou mesmo ateu. Opunham-se, de um lado, defensores da liberdade religiosa e, de outro, defensores da escola pública, laica e gratuita para todos. Esses embates seguramente não chegaram à população em geral, mas estiveram em plano destacado nos estamentos políticos e nas universidades. A hermenêutica sobre a posição de La Salle atenua esse confronto, pois, para La Salle, a liberdade religiosa dependia também da universalização da educação pública e gratuita para todas as crianças, especialmente das famílias trabalhadoras e pobres.

FOUCAULT: ENTRE A “DOCILIZAÇÃO DOS CORPOS” E O “TEMPO PENETRA O CORPO”

Uma segunda razão para o “esquecimento” de La Salle pode ser atribuída à interpretação do *Guia das Escolas Cristãs* realizada por Foucault. O clássico *Vigiar e punir* analisa a versão do guia de 1828 (Foucault, 2009, p. 160 e 172), e não o texto original manuscrito de 1706, impresso em 1720. Ademais, Foucault não considerou

4 Conceção eclesiástica, jurídica e política europeia análoga ao regime do padroado no Brasil.

as divergências políticas, pedagógicas e religiosas entre a Escola Cristã de La Salle e a Escola Paroquial de Batencour (Foucault, 2009, p. 142). Essas divergências motivaram processos tanto das autoridades civis quanto das eclesiásticas contra as Escolas Cristãs. Ressalte-se, no entanto, o acurado olhar foucaultiano ao perceber na Escola Cristã que o “tempo penetra o corpo” (Foucault, 2009, p. 146). Na Escola Cristã, o tempo é, de fato, penetrante. Não era mais o tempo medieval das estações naturais e dos rituais religiosos que definiam o ciclo do trabalho agrícola. Na Escola Cristã, o relógio é rigorosamente observado pelo menino encarregado do ofício de sineiro (La Salle, 2012b, p. 221-222 [GE 18,6]). A escola é cronometrada pelo relógio, o mesmo que organizará o trabalho no modo capitalista de produção emergente. Esse é o novo tempo que penetrava no corpo dos alunos da Escola Cristã.

Parece-nos, no entanto, que Foucault não foi coerente com sua percepção de tempo quando interpreta a regra do guia sobre como o lassalista controlava a postura corporal do aluno aprendente da escrita (Foucault, 2009, p. 147; La Salle, 2012a, p. 73 [GE 4,6,1]). O controle obsessivo do corpo infantil decorre do maior medo do docente da Escola Cristã: o pouco tempo que o aluno pobre dispunha para aprender o necessário. Esse medo transparece nas duas primeiras regras para o progresso dos alunos nas lições da escrita. A primeira exigia que os “alunos saibam ler com perfeição tanto em francês quanto em latim” (La Salle, 2012a, p. 61 [GE 4,1,1]). A segunda regra anula a primeira quando o docente suspeitava de que os alunos “não virão à escola por tempo suficiente para poderem escrever o quanto necessitam” (La Salle, 2012a, p. 61 [GE 4,1,2]). Nesses casos, os alunos ingressavam nas lições da escrita mesmo lendo mal o francês e sem ler o latim. Os lassalistas docilizavam os corpos para que seus alunos aprendessem caligrafia na urgência do tempo. O domínio corporal e intelectual da técnica da escrita permitiria sua ascensão profissional, como Manacorda percebeu. A eficácia no uso do tempo funcionou. Os egressos das Escolas Cristãs ameaçaram os privilégios aristocráticos dos mestres calígrafos, forçando-os a recorrerem aos tribunais do rei para processar os irmãos (Corbellini, 2000, p. 13). La Salle quebrou, deliberadamente, o monopólio do ensino de caligrafia e ameaçou o controle corporativo dos postos de trabalho ocupados pelos calígrafos, únicos legalmente habilitados pela Corte de Luís XIV a vender serviços para confecção de registros públicos com a caligrafia adequada.

Gauthier (2010), seguindo a análise de Foucault, mostra que os lassalistas uniformizaram, ordenaram, cronometraram a escola; mas, contra Foucault, afirma que assim procederam para inventar a escola como um espaço social especializado. Para Gauthier, a docilização dos corpos foi necessária para que as crianças oriundas das famílias de artesãos e pobres urbanos adquirissem o domínio da escrita, da leitura, do cálculo e das regras de decoro em uma sociedade aristocrática. Corpos infantis docilizados permitiriam, dialeticamente, que tais crianças construíssem sua autonomia nos limites daquela sociedade. Desse modo, a “docilização dos corpos” praticada pela escola lassalista dos séculos XVII e XVIII seria uma contribuição católica para forjar historicamente a ética iluminista do sujeito emancipado. Importante ter em mente que o objeto da crítica de Foucault é a crença iluminista nesse sujeito emancipado, talvez por isso o autor tenha perdido a precisão analítica no caso peculiar dos lassalistas. Foucault não percebe que a Escola Cristã, por dentro da cristandade,

confrontou a dominação da maquinaria escolar dos mestres calígrafos e das escolas paroquiais controladas pela hierarquia eclesiástica vinculada à Corte.

A acurada percepção de Foucault sobre o tempo penetrando no corpo discente será mais bem calibrada como ferramenta analítica se incorporar a dimensão do tempo em duas contradições. A contradição mercantilista entre o ensino gratuito de caligrafia na Escola Cristã e o ensino pago nas escolas dos mestres calígrafos. Quem teria mais interesse no rápido aprendizado? A outra contradição seria interna ao catolicismo francês: de um lado a Escola Cristã e, de outro, a Escola Paroquial. Por que La Salle não aceitou o modelo autorizado pela Corte da Escola Paroquial destinada aos pobres?

O tempo dessas duas contradições incorporou-se à pessoa de La Salle. Ele interpreta que Deus usou o tempo para redefinir sua trajetória de vida da carreira eclesiástica para a carreira docente. Ele confessa que Deus o conduziu para a seguinte contradição temporal: “Mas é verdade que posso ser, ao mesmo tempo, bom cônego e bom Superior de Comunidade que exige residência?” (La Salle, 2012d, p. 9 [MC 14,3]). Diante dessa contradição temporal, La Salle abandona o cargo eclesiástico na Catedral de Reims, com bom salário pago pela Corte, e distribui aos pobres sua parte na herança familiar. A exigência do tempo divino priva o corpo de La Salle das benesses aristocráticas de alimento, roupa, criadagem e moradia luxuosa. Torna-se pobre para viver na comunidade dos irmãos docentes, dedicando-se integralmente “ao cuidado das escolas e à educação dos mestres” (La Salle, 2012d, p. 9 [MC 15,3]). O novo tempo, simultaneamente divino e escolar, penetrou no corpo do próprio La Salle.

A pedagogia e a didática experimentadas por La Salle permitiam que o estudante lassalista do século XVII, em dois ou, quando muito, três anos de escolarização, rompesse as barreiras da dominação aristocrática. Lauraire (2008, p. 31-33) apresenta um panorama da hierarquia social francesa urbana da época, baseado em Benito Garnot, que supera a visão simplificada dos três estados: clero, nobreza e povo. Há uma complexa hierarquia que pode ser resumida em catorze categorias, assim distribuídas: os que dominam — clero, nobreza e burguesia; os intermediários — oficiais ou empregados da administração, os que viviam de rendas ou investimentos e mestres de ofícios ou artesãos; os dominados — assalariados, criados, agricultores urbanos e diaristas; os excluídos — mendigos sedentários e vagabundos; os inclassificáveis — soldados licenciados e prostitutas. Era aos “assalariados” que a escola lassalista estava destinada prioritariamente.

Como insistia La Salle (2012b, p. 197 [GE 16,2,21]), quem dominasse a leitura, a escrita, o cálculo, a catequese e as boas maneiras seria “capaz de tudo”. Ser capaz de tudo implicava, sobretudo, adquirir melhores condições de desempenhar um ofício ou cargo que proporcionasse sustento necessário à sobrevivência. Aprender, em um tempo acelerado pela disciplina corporal e pela organização detalhada do tempo escolar, garantia maior probabilidade de o aluno egresso da Escola Cristã desenvolver sua autonomia.

Lauraire (2008) pesquisou o contexto no qual foi sistematizado o *Guia das Escolas Cristãs*. Para esse autor, a escola era o único meio de promoção social viável na sociedade francesa do final do século XVII, por isso La Salle e os primeiros

religiosos-professores tinham em mente também o futuro profissional dessas crianças. E nisso a pedagogia lassalista especializou-se. Para esse autor, os destinatários da escola lassalista nascente, e da organização pedagógica pensada e colocada em prática, eram os “dominados”, especialmente os filhos de artesãos e de pobres. O planejamento minucioso da Escola Cristã visava à finalidade pragmática da emancipação pelo trabalho, de modo que os alunos aprendessem a redigir, “por si mesmos, cartas, promissórias, recibos, aluguéis e contratos de trabalho e outras coisas que lhes possam ser úteis posteriormente” (La Salle, 2012b, p. 70 [GE 4,4,14]). Importante lembrar, como afirmado anteriormente, que a escrita desses documentos públicos era privilégio — monopólio legal — dos mestres calígrafos, por decreto real.

A intencionalidade formativa da Escola Cristã em sua temporalidade não foi bem captada por Foucault. Um “corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica — uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (Foucault, 2009, p. 147). Tal condicionamento exigia que a Escola Cristã mantivesse seus alunos “sob o olhar cuidadosamente ‘classificador’ do professor” (Foucault, 2009, p. 142). Nas práticas pedagógicas em que Foucault percebe um olhar disciplinador, pode-se também notar práticas de cuidado e de fraternidade em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia dos estudantes pobres. Essa contradição transparece na interpretação foucaultiana feita por Narodowski (1993, p. 118):

Enquanto para Comenius a disciplina é um instrumento que se aplica em situações conjunturais, para La Salle e outros pedagogos, ela é um ingrediente determinante (ainda que se trate de uma disciplina “democrática” e “antiautoritária”) e não um resíduo produzido aleatoriamente.

A principal tática desta estratégia disciplinar é a vigilância constante do corpo infantil pelo professor, o qual também constrói seu próprio lugar na instituição educacional em virtude desta tática. O objetivo principal é evitar as faltas antes que sua ocorrência provoque o castigo.

Esses dispositivos disciplinares identificados por Foucault, se analisados em relação ao tempo, seriam percebidos como prática do cuidado e da relação fraterna, que se traduzem em ações concretas, como a vigilância e o zelo dos professores lassalistas para com as crianças, dos professores consigo mesmos, deles entre si e diante de Deus, além dos alunos entre si. Ou seja, na Escola Cristã, a fraternidade e o cuidado eram vivenciados por meio de práticas e pelo testemunho de vida, como afirma Hengemüle (2012, p. 16):

Com os professores marcando presença educativa junto aos alunos, tendo um cuidado criativo com o crescimento deles e mantendo com eles uma relação equilibrada entre firmeza e ternura, e com os alunos ajudando-se uns aos outros, partilhando entre si, exercendo tarefas várias na vida da escola e da sala de aula.

A hermenêutica do *Guia das Escolas Cristãs* permite inferir que a formação ocorria por meio da vigilância, do exemplo e do testemunho dos mestres em relação a seus alunos. Nesse sentido, o guia até mesmo indica o formato do estrado e da cadeira do docente de modo que fosse possível o controle de toda a classe apenas pelo olhar (La Salle, 2012b, p. 126-133 [GE 11]). Fica evidente também a recomendação de que era desejável que os alunos “não percebessem essa cuidadosa vigilância do mestre sobre eles. [...] Ele próprio [o Irmão] dará aos alunos, através de sua modéstia e recolhimento, o exemplo de como devem caminhar” (La Salle, 2012b, p. 100 [GE 8,1,7-8]). Ou seja, o cuidado fraternal, na relação entre professor e aluno, era permeado por práticas como vigilância e zelo. Parece plausível pensá-las como técnicas de cuidado também pelo viés religioso. Os irmãos lassalistas fizeram da sua profissão docente sua profissão de fé ao assumirem a vida religiosa consagrada, rompendo com a tradição milenar da igreja, que até então destinava a vida religiosa consagrada apenas ao sacerdócio. Não eram sacerdotes; eram professores católicos. Ao dirigir-se aos irmãos, La Salle afirma:

É preciso, pois, que vosso primeiro cuidado e o primeiro efeito de vossa vigilância no emprego seja estar sempre atentos aos vossos alunos, a fim de impedi-los de praticarem qualquer ação, não somente má, mas nem sequer um pouco inconveniente, levando-os a se absterem de tudo o que tenha a menor aparência de pecado. (La Salle, 2012c, p. 439 [MR 194, 2, 2])

La Salle utiliza duas figuras para ilustrar esse olhar religioso, que implica cuidado fraterno e vigilante do educador em relação aos alunos: o irmão mais velho e o anjo invisível. Ambas as figuras denotam cuidado, proteção e atenção por parte do educador aos que estão sob seus cuidados. Essas analogias aparecem especialmente nos textos das “Meditações para o tempo do retiro”, indicando que os educadores não deveriam agir com negligência em relação aos alunos, sendo necessário corrigi-los quando preciso, como afirma La Salle (2012c, p. 466 [MR 203, 2,2]): “Para isso, precisais usar com eles dois meios: primeiro, mansidão e paciência; segundo, prudência nas repreensões e castigos”.

O capítulo 15 do *Guia das Escolas Cristãs* (La Salle, 2012b, p. 155-190 [GE 15]) é dedicado às correções em geral, que poderiam incluir repreensão com a palavra, com a palmatória, açoite, expulsão e penitências. O texto insiste nos critérios para utilizar a correção, orientando de que esta fosse aplicada por outra pessoa que não o professor. Esse dispositivo disciplinar procurava evitar a raiva e o exagero do docente ofendido, fato que os irmãos possivelmente observaram na prática. Posteriormente, o sistema de ensino republicano acatará o avanço civilizatório da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (United Nations, 1948), que define as condições adequadas de repressão (artigos 9, 10 e 11). Hoje, os lassalistas são contrários aos castigos previstos no guia e os abandonaram já no século XIX, mesmo nos países em que a legislação educacional permitia o uso de castigos físicos. A correção na Escola Cristã foi contingente na construção do método simultâneo nos séculos XVII e XVIII. O guia propunha aos educadores lassalistas daqueles séculos um dilema moral a que a educação republicana ainda hoje deve responder:

“O que é preciso, então, fazer para que a firmeza não degenera em dureza e a brandura em fraqueza e frouxidão?” (La Salle, 2012b, p. 156 [GE 15,0,6]).

A hermenêutica dos textos de La Salle demonstra a conveniência de superar reducionismos na percepção foucaultiana sobre La Salle, especialmente nos pontos pedagógicos em que o guia, hoje, é inaceitável. Entretanto é necessário interpretar o texto e o contexto desse material para compreendê-lo em seu conjunto, o que evita simplificar a história e desqualificar a própria crítica foucaultiana contra a educação moderna pela qual o “tempo penetrou o corpo”.

DURKHEIM: O MAGISTÉRIO E A MORAL SECULAR

Uma terceira razão para o desconhecimento sobre La Salle no Brasil pode ser atribuída a determinada leitura de Durkheim. É clássico contrapor o *magistério* como vocação e sacerdócio de um lado e, de outro, o *magistério* como profissão e ciência. O movimento sindical dos professores no Brasil liderou, nas décadas de 1970 e 1980, a luta para superar a concepção religiosa do *magistério* por uma noção classista de categoria profissional, construindo a expressão “trabalhadores da educação”. Oliveira (2010, p. 18-19) afirma:

[em] suas origens, os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou sacerdócio. Com o desenvolvimento da sociedade moderna, o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização. Esta é uma tese que encontra bastante acolhida na literatura pertinente ao tema.

Os lassalistas ajudaram a modernidade na transição entre um magistério sacralizado para outro profissionalizado. O trânsito do sagrado ao profissional nasce da proposta republicana de Durkheim sobre a necessidade de o Estado secularizar a educação. Tal necessidade surge pela própria função social da educação porque haveria

na base de nossa civilização, um certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, princípios que, em todo o caso, muito poucos ousam negar de forma aberta e frontal: respeito da razão, da ciência e das ideias e sentimentos que sustentam a moral democrática. O papel do Estado consiste em identificar esses princípios essenciais, fazer com que eles sejam ensinados nas escolas, garantir que em lugar algum os adultos deixem as crianças ignorá-los e certificar-se de que por toda parte se fale deles com o respeito que lhes é devido. (Durkheim, 2011, p. 64)

Em 1905, a laicização forçada da educação pelo Estado francês proibiu a existência de escolas e ordens religiosas docentes na França. Poucos anos depois, em 1911, Durkheim defendeu que a educação pública, estatal e laica, deveria assumir a educação moral das crianças. Reconheceu, todavia, o esvaziamento no valor da docência provocado pela secularização que retirou do magistério a mística da vocação.

Como consequência, se, para racionalizar a moral e a educação moral, se resolve retirar da disciplina moral tudo aquilo que é religioso, sem colocar nada em seu lugar, corre-se o risco de também retirar elementos propriamente morais. E, então, sob o nome de moral racional não se teria mais do que uma moral empobrecida e desbotada. Para evitar esse perigo, não podemos nos contentar em efetuar uma superação exterior. É preciso ir buscar, no próprio seio das concepções religiosas, as realidades morais que ali estão perdidas e dissimuladas; é preciso decantá-las, descobrir em que consistem, determinar sua própria natureza e exprimi-la em uma linguagem racional. É preciso, em uma palavra, descobrir os equivalentes racionais dessas noções religiosas que, durante muito tempo, serviram de veículo às ideias morais mais essenciais. (Durkheim, 2008, p. 24-25)

Sem fundamentação religiosa, o magistério perde algo essencial em sua compreensão, história e intencionalidade. Nos escritos de La Salle, podemos perceber a teologia segundo a qual Deus exige que o professor, ao exercer o magistério, bem eduque qualquer criança. A novidade da fundamentação teológica de La Salle é realizar essa vocação divina por meio da formação profissional dos mestres. A Escola Normal, destinada à “formação dos novos mestres” (La Salle, 2012b, p. 291-311 [GE 25]), ensina o uso correto do *Guia das Escolas Cristãs* em sala de aula, novamente pela introjeção do tempo no corpo do aprendiz da docência, que deve “fazer com que todos os exercícios comecem precisamente na hora”, de modo que “tenham dado todas as lições no horário previsto, e que, preferentemente lhes sobre tempo em vez de este lhes faltar” (La Salle, 2012b, p. 299 [GE 25,2,8,3 e 4]). É o que sobre La Salle afirma Narodowski (1993, p. 121-122), demonstrando a potência analítica da tese sobre o tempo penetrando o corpo:

As características daquele que ensina devem ser trabalhadas polidamente. O magistério já não pode ficar à mercê da mera boa vontade de uma vocação. Um rigoroso processo de formação irá inscrever no corpo docente as condições necessárias à tarefa educativa. Por isso La Salle instaura uma escola normal (talvez a primeira da história moderna da escolarização) na qual os futuros professores aprenderão a ocupar o lugar do que sabe, do que vigia, do que é capaz de contribuir para a produção de saberes na instituição escolar de uma forma correta.

Seguindo a percepção de Durkheim, será mesmo necessário que a moral secular inerente à socialização tenha de substituir a moral religiosa? Cabe perguntar se tal substituição é de fato imprescindível para que o Estado assuma a educação? Talvez nos primórdios da República tenha sido necessário. Talvez, hoje, a República no Estado democrático de direito possa conviver com as duas morais, mantendo-se a socialização das novas gerações — a educação — como dever do Estado. Tal convivência parece existir por meio da manutenção da educação laica nas escolas estatais, bem como pela cooperação do Estado com as mantenedoras da educação confessional e/ou comunitária não lucrativas. Quer dizer, a convi-

vência das duas morais pode ser possível quando o Estado garante a liberdade de a família escolher que gênero de educação deseja para suas crianças. Uma dificuldade peculiar ao contexto brasileiro é a recente distinção pela lei n. 12.881/2013 entre instituições privadas lucrativas e instituições comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais não lucrativas. A conveniência do convívio entre as duas morais parece ter sua gênese histórica no século de La Salle, segundo esta observação histórica de Ariès:

A cerimônia da primeira comunhão tornou-se a manifestação mais visível do sentimento da infância entre o século XVII e o fim do século XIX: ela celebrava ao mesmo tempo seus dois aspectos contraditórios, a inocência da infância e sua apreciação racional dos mistérios sagrados. (Ariès, 1981, p. 98)

A disseminação popular da cortesia, em um processo civilizatório dialético, criou uma nova moral na sociedade aristocrática, que impulsionará o convívio social democrático. O fundamento das regras de cortesia de La Salle é o fato de cada pessoa, pelo batismo, ser “de nobre nascimento, por pertencer a Jesus Cristo”. A nobreza concedida pelo batismo permitirá ao cristão “transpirar certo ar de dignidade e de grandeza”; assim, esses atributos não seriam mais privativos da aristocracia, mas de toda e qualquer pessoa batizada, que por sua vez “há de honrar e respeitar todos os outros, vendo-os como filhos de Deus e irmãos de Jesus Cristo” (La Salle, 2012f, [RU 101,1,21]).

No sentido durkheimiano de socialização, o apreço popular pelo decoro aumentou a distância entre o espaço da rua e o da casa, entre o comportamento em público e o íntimo, criando condições culturais para consolidar o espaço público, implementado pelo regime burguês contra o regime aristocrático. O projeto político-pedagógico de formar para o exercício da cidadania nasce dessa valorização moral do espaço público, com o reconhecimento da privacidade da família e da identidade do sujeito. O “clima sentimental era agora diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (Ariès, 1981, p.159).

A escola universal, a família nuclear, o espaço público, a valorização da infância e a escola capaz de educar, todas essas esferas nascem no tumultuado século XVII, para o qual a pedagogia de La Salle produziu uma peculiar contribuição cristã, que a pesquisa brasileira em educação pode explorar com maior precisão analítica para fundamentar a tese político-pedagógica da educação universal como dever do Estado e direito da criança e de sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPOSICIONANDO LA SALLE

A revisão da literatura demonstrou que a contribuição de La Salle para o projeto político-pedagógico republicano de universalizar a educação elementar permanece ignorada, desconhecida ou pouco reconhecida pela pesquisa em educação no Brasil. Índícios desse quadro foram apontados em alguns produtos acadêmicos.

A pesquisa também encontrou reconhecimentos surpreendentes, como na tese de Narodowski, vinculada à tradição foucaultiana, e no livro clássico de Mario Manacorda, vinculado à tradição marxista.

Esses indícios então conduziram para a segunda parte do artigo, na qual buscamos identificar as prováveis causas do obscurantismo em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido por La Salle. Uma primeira pode estar na conjuntura das disputas na política educacional brasileira, ainda demarcadas por tendências antirreligiosas hegemônicas. É recente a distinção entre empreendimentos educacionais que visam ao lucro daquelas instituições educacionais filantrópicas, comunitárias e ou confessionais que não visam ao lucro. Até a promulgação da lei n. 12.881/2013, predominava o embate político que opunha os defensores da educação pública contra os da educação privada. Imersos nessa disputa política, seria difícil aos defensores da educação pública e gratuita reconhecer em São João Batista de La Salle um aliado na defesa da escola pública, universal e gratuita para os filhos do povo.

Outra causa pode ser a interpretação do *Guia das Escolas Cristãs* realizada pela análise foucaultiana. Mostramos aspectos de sua potencialidade e de sua debilidade. A tese de que o tempo penetra o corpo possui uma potência analítica que nos pareceu adequada para o estudo da Escola Cristã; no entanto, Foucault não a aplicou em sua leitura do guia, e aqui identificamos a debilidade por não ponderar sobre as divergências religiosas entre a Escola Cristã e a Escola Paroquial, então mantida pela hierarquia eclesiástica e subordinada ao Estado absolutista francês.

Identificamos uma terceira causa na proposta de Durkheim, segundo a qual a moral secular deveria substituir a moral religiosa na educação pública. Foi necessário negar o magistério como vocação ou sacerdócio. Entretanto a afirmação sobre os trabalhadores da educação serem encarregados pelo Estado de socializar as novas gerações precisa de fato contrapor-se à justificação religiosa de que a educação deva ser universal? Tentamos demonstrar que La Salle, apesar de profundamente religioso, era um defensor teórico e prático do magistério como profissão com formação pedagógica e científica, fato que o levou a criar a primeira Escola Normal para a formação de professores na história moderna (Saviani, 2009).

A hermenêutica do *Guia das Escolas Cristãs* sustenta-se na distinção analítica entre a perenidade da vocação religiosa do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e a permanente mudança gerada por essa mesma vocação que, posta em prática na sala de aula, torna-se exercício profissional da docência, exigindo constante aperfeiçoamento nos métodos de ensino para o melhor aprendizado das crianças. Além da gratuidade, a universalidade e a qualidade do ensino são objetivos compartilhados entre a Escola Cristã de La Salle e a escola pública laica defendida por Durkheim.

Assim, parece conveniente que a pesquisa em educação brasileira supere leituras simplificadoras a respeito de La Salle valendo-se de uma hermenêutica do *Guia das Escolas Cristãs* capaz de fortalecer a luta contemporânea de defesa da escola pública, universal e gratuita. O guia não pretendia, mas tornou-se ponto de partida da pedagogia moderna porque seus redatores aprenderam das crianças o modo como elas aprendem e, assim, descobriram o modo amoroso como se deve ensiná-las. La Salle não era, mas tornou-se um educador republicano porque pretendia

ensinar gratuitamente um modo digno de bem viver para toda e qualquer criança. A defesa da educação laica, outra característica da educação republicana, não foi trabalhada neste artigo, pois precisaríamos aprofundar a hermenêutica pedagógica sobre a obra de La Salle. No entanto sinalizamos que o currículo da Escola Cristã destinava carga horária maior às disciplinas laicas que à catequese. O artigo mostrou a conveniência de a pesquisa em educação brasileira resgatar a experiência das escolas cristãs e da pedagogia de La Salle, século XVII, como justificação moral da luta pela educação pública, universal, de qualidade e gratuita para todos os filhos e todas as filhas do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris: Librairie Plon, 1960.
- _____. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, S. C.; OLIVEIRA, M. C. A. A matemática na formação de normalistas mineiros(as): 1890 a 1930. *Poiésis*, Tubarão: UNISUL, v. 10, n. 18, p. 431-444, jun./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e182016431-443>
- BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; OLIVEIRA, M. R. B. A educação estética das fotografias: o sujeito como produtor do saber no curso de formação de professores, na perspectiva de Adorno e Freire. *Impulso*, Piracicaba: UNIMEP, v. 22 (54), p. 43-57, maio/ago. 2012. <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v22n54p43-57>
- BÉDEL, H. *Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas: orígenes: 1651-1726*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1998. (Estudios Lasalianos, n. 5).
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 1995.
- BORGES, R. C. B. *Reforma educacional e formação de professores: a crise, o poder e o discurso*. 2006. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.
- BRASIL. Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 nov. 2013.
- CASAGRANDE, C. A.; SARMENTO; D. F. A proposta educativa da Rede La Salle: processo constitutivo e pressupostos teórico-metodológicos. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói: UniSalle, v. 7, n. 13, p. 116-127, jan./jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.18316/1830>
- CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria: UFSM, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6533>
- CORBELLINI, M. A. A Sociedade das Escolas Cristãs nas origens. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 24-28 set. 2000. p. 1-17.

- _____. *A Sociedade das Escolas Cristãs – França: 1679 a 1719*. Contribuição para novos olhares sobre sua origem. 2002. 228f. Tese (Doutoramento em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.
- _____. La Salle e seu projeto educativo. *História da Educação*, Santa Maria: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, v. 10, n. 20, p. 101-114, jul./dez. 2006.
- CORSATO, M. L. *Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs*. 2007. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) — Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.
- DALVIT, O. J. *A gestão nas instituições de ensino de educação básica: as escolas da Rede La Salle do Rio Grande do Sul*. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005. v. 1.
- GALLEGO, S. *Vida y pensamiento de San Juan Bautista de La Salle*. Madrid: BAC, 1986. t. I, Biografia.
- GAUTHIER, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 121-148.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- HAZARD, P. *La crise de la conscience européenne 1680-1715*. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1964.
- HENGEMÜLE, E. *La Salle, uma leitura de leituras: La Salle visto por autores ligados à história da educação e da pedagogia*. 1997. 266f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.
- _____. *La Salle, uma leitura de leituras: o padroeiro dos professores na história da educação*. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2000.
- _____. *Educação lassaliana: que educação?* Canoas: UnilaSalle; Editora Salles, 2007a.
- _____. La Salle e a modernidade. *Diálogo*, Canoas: UnilaSalle, n. 10, p. 17-34, jan. 2007b.
- _____. Introdução. In: LA SALLE, J. B. *Guia das escolas cristãs*. Canoas: UnilaSalle, 2012. p. 5-16.
- HOURY, A. La guía, entre tradición e innovación: el comité general de 1834. In: GIL, P. M.; MUÑOZ, D. *Que la escuela vaya siempre bien: aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013. p. 149-166. (Estudios Lasalianos, n. 17).

- JUSTO, H. *Um precursor da pedagogia moderna: biografia, pensamento e obra de São João Batista de La Salle*. Porto Alegre: Santo Antônio, 1952.
- _____. *La Salle, patrono do magistério*. 4. ed. Canoas: La Salle, 1991.
- LA SALLE, J. B. *Obras completas de São João Batista de La Salle*. 4 v. Canoas: UnilaSalle, 2012a.
- _____. *Guia das Escolas Cristãs*. Canoas: UnilaSalle, 2012b.
- _____. Meditações para o tempo de retiro. In: _____. *Obras completas: escritos ascéticos e espirituais*. Canoas: UnilaSalle, 2012c. v. 2B, p. 433-483.
- _____. Memórias dos começos. In: _____. *Obras completas*. Canoas: UnilaSalle, 2012d. v. 1, p. 3-10.
- _____. Regras comuns dos irmãos das Escolas Cristãs. In: _____. *Obras completas*. Canoas: UnilaSalle, 2012e. v. 2A, p. 7-86.
- _____. Regras de decore e da urbanidade cristãos. In: _____. *Obras completas*. Canoas: UnilaSalle, 2012f. v. 2A, p. 319-478.
- LAURAIRE, L. *La guía de las escuelas: enfoque contextual*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2008. (Cahiers Lasalliens, n. 61).
- _____. La revisión de la guía: hacia una red educativa lasaliana mundial. In: GIL, P. M.; MUÑOZ, D. *Que la escuela vaya siempre bien: aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013. p. 185-206. (Estudios Lasalianos, n. 17).
- LAZZARON, V. *História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908-1933)*. 2015. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- LEUBET, Â. E.; BIELUCZYK, J. A.; PAULY, E. L. Que a escola vá bem: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba: UFPR, v. 9, n. 17 e 18, p. 168-184, jan./jun. e ago./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.43027>
- LEUBET, Â. E.; PAULY, E. L.; SILVA, V. L. Contribuições de João Batista de La Salle para a constituição da escola moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: UEM, v. 16, n. 43, p. 32-63, out./dez. 2016. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v16i4.699pt>
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MENEZES, L. T. S. *Uma análise gramscianiana do conceito de projeto político-pedagógico no contexto da educação lassalista*. 2008. 106f. Dissertação (Mestrado em Teologia) — Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.
- NARODOWSKI, M. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. 1993. 231f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 1 especial, p. 17-35, 2010.

PINHEIRO, A. R.; BITTENCOURT, A. B. Dossiê apresentação. Políticas católicas: educação, arte e religião. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: UNICAMP; SBHE, v. 15, n. 2, p. 159-168, maio/ago. 2015.

PAZ, G. L. *Unificação das províncias Porto Alegre, São Paulo e Delegação do Chile na Rede La Salle: uma análise de seus impactos na gestão de recursos humanos*. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016.

QUEIROZ, C. Religião e política no ensino: congregações católicas europeias suprimiram demanda por escolas no Brasil entre o fim do século XIX e a segunda metade do XX. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo: FAPESP, v. 243, p. 84-87, maio 2016.

SANTOS, V. M. *Nascimento dos cadernos escolares: um dispositivo de muitas faces*. 2002. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHAFFRATH, M. A. S. *Escola normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores*. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES, 1., Campinas, 2008. *Anais...* Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 15-16 dez. 2008. p. 142-152.

SETTON, M. G. J.; VALENTE, G. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 46, n. 160, p. 410-440, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143529>

SILVA, E. K. S. *A reatualização como atividade de (re)construção de sentidos: um estudo de textos de alunos universitários*. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SIQUEIRA, L. *De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na Escola de Primeiras Letras Sergipana (1825-1875)*. 2006. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

STEIN, E. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TAGLIAVINI, J. V.; PIANTKOSKI, M. A. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas: UNICAMP, v. 13, n. 53, p. 16-40, out. 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i53.8640191>

UHLE, Á. B. B. A filantropia na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, n. 42, p. 274-289, ago. 1992.

UNITED NATIONS. *The Universal Declaration of Humans Rights*. United Nations, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr/>>. Acesso em: 19 maio 2017.

SOBRE OS AUTORES

IVALDO LUIS PAULY é doutor em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Universidade La Salle (UnilaSalle).
E-mail: evaldo.pauly@unilasalle.edu.br

CLEDES ANTONIO CASAGRANDE é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor da Universidade La Salle (UnilaSalle).
E-mail: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br

MARCOS ANTONIO CORBELLINI é doutor em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor da Faculdade de Tecnologia La Salle.
E-mail: marcos.corbellini@lasalle.org.br

Recebido em 8 de junho de 2017
Aprovado em 5 de fevereiro de 2018

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240017>

ERRATA

No artigo “Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil”, com número de DOI: 10.1590/S1413-24782018230079, publicado na Revista Brasileira de Educação, v23: e230079, na página 1:

ONDE SE LIA:
Marcos Antonio Corbellini

LEIA-SE:
Marcos Antonio Corbellini

