



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS¹

TEACHER EDUCATION AND CURRICULUM: HISTORICAL APPROACHES

Paulo Sergio Marchelli
Universidade Federal de Sergipe - UFS

Resumo

O trabalho objetiva discutir a ideia de que a organização dos estudantes em classes de escolarização que ocorre na Europa ao longo dos Séculos XVII e XVIII propicia o aparecimento da concepção do currículo como alicerce dos processos sequenciais de ensino e com isso estabelece as bases para que surjam os primeiros sistemas de formação de professores. A pesquisa fundamenta-se em referenciais bibliográficos especializados e analisa o documento considerado como o primeiro registro sobre formação de professores da História da Educação. Os resultados demonstram que as Escolas Normais surgidas na Europa durante o período estudado dependeram de uma conjugação estreita entre a formação pedagógica e o desenvolvimento curricular.

Palavras-chave: História da Educação. Formação de Professores. Desenvolvimento Curricular.

Abstract

The objective of this article is to discuss the organization of students in schooling classes that occurred in Europe throughout the 17th and 18th centuries. This fact favors the emergence of curricular design as a basis for sequential teaching processes. It also gives rise to the first systems of teacher education. The research is based on specialized bibliographical references and analyzes the document considered as the first record on teacher education in the History of Education. The results show that the Normal Schools originating in Europe during the studied period depended on a close conjunction between pedagogical training and curriculum development.

Keywords: History of Education. Teacher Education. Curricular Development.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio de concessão de bolsa para a realização do pós-doutorado do autor.



Introdução

Ao apresentarmos a genealogia da escola normal brasileira e com isso fazer a análise das conexões entre currículo e formação de professores que se estabeleceram ao longo do período da História da Educação entre 1823 e 1874 (MARCHELLI, 2017), verificamos que enquanto o processo formativo ainda não possuísse programas curriculares específicos, não haveria espaço para a discussão pedagógica e os professores aprendiam pela observação direta dos alunos em atividade, que eram ensinados pelo uso do método lancasteriano. Inferimos daí que os apontamentos históricos evidenciam ter havido no Brasil uma dependência estrita entre o desenvolvimento curricular particularmente voltado para os processos de formação e a possibilidade de que os mesmos tivessem se originado. Assim, sabendo que o fenômeno verificado no Brasil é reflexo das circunstâncias históricas que levaram ao surgimento das primeiras Escolas Normais europeias, estamos agora interessados em investigar como a noção de classe de escolarização com divisão graduada em estágios e níveis de complexidade crescentes produziu o moderno conceito de currículo e com ele o desenvolvimento dos primeiros sistemas de formação de professores verificados na história geral da educação.

Para a empreitada, apelamos aos métodos da pesquisa bibliográfica e documental. No que tange ao método bibliográfico, colocamos em discussão um conjunto selecionado de autores principais que servem de sustentação para a hipótese com a qual trabalhamos de que foram as classes de escolarização com divisão graduada em estágios e níveis de complexidade crescentes as responsáveis pela gênese do desenvolvimento curricular em um contexto historicamente situado, permitindo não somente viabilizar o processo escolar mas ainda garantir que sistemas de formação de professores viessem à tona (ARIÈS, 1981; CAMBI, 1999; CHARTIER, R., 1991, 2004; CHARTIER, A., 1999; CHARTIER; JULIA; COMPÈRE, 1976; COMÊNIO, 1996; GOODSON, 1995; HAMILTON; GIBBONS, 1980



apud GOODSON, 1995; PIAGET, 2010). Para a análise documental, valemo-nos da perspectiva teórico metodológica de Michel Foucault, que trabalha com a história em termos da transformação dos “documentos em monumentos”, ou seja, produzindo interpretações que olham para a massa de dados com uma visão “arqueológica”. Para tanto, os dados históricos devem ser isolados e depois agrupados, olhados individualmente e depois inter-relacionados, tratados separadamente e depois organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2008). Valemo-nos também das ideias de Jacques Le Goff, para quem Foucault propõe uma filosofia inédita voltada à moderna metodologia da análise histórica, onde cada tipo de fonte passa a ter um tratamento diferenciado no cerne de uma estrutura de conjunto (LE GOFF, 1990). Com esse olhar, analisamos como *corpus documentalium* a carta escrita por João Batista de La Salle em 20 de junho de 1682 (LASALLIAN SOURCES, 2007), que corresponde ao primeiro registro histórico sobre formação de professores na Europa.

Como resultado da pesquisa, procuramos mostrar o estreito vínculo existente entre as primeiras escolas europeias voltadas para a formação de professores e o nascimento do conceito moderno de currículo. Valemo-nos das ideias de Goodson (1995), para quem as classes organizadas de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos, que se consolidaram nos Estados europeus ao longo do século XVII surgiram para atender aos imperativos de uma época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa. Por meio do mesmo autor, passamos pelo calvinismo, que conquistou grande ascendência política à época e utilizou a ideia teológica de disciplina como forma de organizar o currículo em matérias de ensino. Chegamos assim a Johann Amos Comenius (COMÊNIO, 1996), referência fundamental para entender como o advento dos métodos didático-pedagógicos nos anos seiscentos decorre de a escolarização ter sido descoberta como um processo sistemático de arranjar os métodos de ensino segundo ações sequenciais



de currículo. A escolarização passa a ser entendida como um curso de estudos, distribuída por anos, meses, dias e horas, de forma a se trilhar um caminho fácil e seguro para atingir bons resultados. Adentramos, assim, nos estudos de Jean Piaget sobre a pedagogia de Comenius (PIAGET, 2010). Inferimos que o sistema didático-metodológico comeniano está fundamentado em princípios que compõem o pensamento moderno sobre o currículo e apontamos como seu trabalho está associado à gênese das instituições voltadas para a formação de professores. Discutimos os problemas históricos referentes à primeira destas instituições, considerada pelos pesquisadores como sendo o Seminário dos Mestres, criado em 1684 por João Batista de La Salle na cidade francesa de Reims. Aqui entra a fonte documental primária que selecionamos, a carta escrita por De La Salle (LASALLIAN SOURCES, 2007), que atende a um pedido de envio de dois mestres-escolas do Seminário dos Mestres para a comunidade de Château-Porcien. Analisamos esta carta à luz das circunstâncias segundo as quais ela foi escrita e argumentamos a favor da interpretação de que a data histórica em que o primeiro ato de formação de professores está registrado corresponde a 20 de junho de 1682, data em que o documento foi redigido por La Salle.

A seguir, nos valem do trabalho de Philippe Ariès, que apresenta informações significativas para discutir a argumentação de que a possibilidade de formar professores por meio de cursos especializados para esse fim somente se tornou plausível quando as crianças passaram a ser educadas em classes escolares correspondentes à sua idade. Até o século XVII, os agrupamentos dos alunos para a escolarização eram heterogêneos em relação às idades e apenas se levava em consideração o grau de instrução, de forma que a estruturação demográfica progressiva das classes escolares caracterizou o nascimento dos novos métodos de ensino e da própria condição de realizar a formação pedagógica dos professores (ARIÈS, 1981). Mas mesmo que não pareça ser possível às classes escolares terem se estruturado



historicamente sem a proeminência do currículo como base do processo pedagógico, a escola normal laica surgirá somente no final do Século XVIII, quando reconhecidos intelectuais como Laplace e Lagrange, na ribalta da Revolução Burguesa desenvolveram um programa curricular cientificamente concebido para a preparação de professores. Com isso, temos a propagação das Escolas Normais pela Europa e a América, que na esteira da promulgação de leis sobre a instrução pública estabeleceram normas cada vez mais criteriosas para o trabalho docente.

Entre os resultados da pesquisa, apontamos um fato que inicialmente não suspeitávamos encontrar. Uma vez posto à tona, tal fato começou a se insinuar para nós como singular para a História da Educação, que é o entendimento de Johann Amos Comenius como curricularista. Conhecido e estudado substancialmente como didaticista pelas suas contribuições à Educação por meio da Didática Magna e demais obras que escreveu, a visão de Comenius como tendo concebido uma autêntica teoria do currículo o coloca no centro das reflexões sobre as origens dos caminhos que devem ser percorridos para que a arte de ensinar tudo a todos seja desenvolvida pelos professores com maestria e beleza. Assim, a teoria está lançada!

As primeiras escolas voltadas para a formação de professores na Europa e as origens do moderno conceito de currículo

Inicialmente, será importante destacar que o consenso da História da Educação sobre o surgimento das Escolas Normais na Europa conflui para a explicação de que as mesmas constituem um fenômeno do mundo moderno decorrente da conjuntura sócio-política da ordem social burguesa dos Setecentos, que diante da implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população produziu a



necessidade da formação especializada de professores, bem como a profissionalização dos mesmos (MARTINS, 2009; SCHAFFRATH, 2008; TANURI, 2000). O Iluminismo daquele período, que recusava o dogmatismo do pensamento político e religioso tradicionais por meio da racionalidade filosófica e a centralidade da ciência como formas de concepção do mundo serviu de mote ideológico para a eclosão da Revolução Francesa e a intensão do poder burguês de forçar o Estado a desenvolver uma estrutura pública de formação docente. Com isso, os interesses da ordem social estabelecida pelo modo de produção capitalista poderiam ser atendidos com o fornecimento de um ensino voltado para a formação prática no lugar daquele professado pelas igrejas católica e protestante, cujo primazia era a fé em prejuízo da razão. As Escolas Normais constituem a fundação histórica das primeiras políticas propriamente ditas de formação de professores, que se consolidaram a partir do século XVIII nos países europeus e nos que estavam sujeitos à sua influência, como foi o caso do Brasil Imperial no século XIX. Para o estudo da origem histórica das Escolas Normais, parece fazer sentido a hipótese de que sua institucionalização como um veículo voltado especificamente para a formação de professores se deve sobremaneira ao desenvolvimento de currículos aplicados ao ensino elementar, que definiam os saberes necessários à profissionalização pedagógica.

No entanto, nos estudos realizados pelos historiadores da educação sobre o aparecimento das Escolas Normais, a caracterização do currículo como associado aos saberes necessários para a formação pedagógica tem sido em geral colocada em um plano de importância inferior àquele merecido, como aparece nas considerações a seguir:

A cultura pedagógica instalada nas Escolas Normais resulta do encontro da subjetividade com a objetividade numa determinada conjuntura histórica. Quem instaura essa cultura são estudantes e professores, sujeitos da ação cultural, que não agem somente pela subjetividade, porque sempre estão associados a grupos,



seja no campo profissional como no campo artístico ou intelectual e, que também não são apenas mero reflexo das condições sociais e históricas, porque suas representações e práticas sociais interferem e constroem relações sociais. [...]. Por isso, consideramos que a ambiência escolar expressa múltiplas facetas que transparecem no discurso de professores e estudantes, na aparência dos prédios escolares, nos **currículos**, nas atividades extracurriculares e no modo que estudantes e professores se relacionam. Assim perguntamos: em que contexto sócio-político-cultural foram instauradas as Escolas Normais? Que tipo de cultura possibilitou o nascimento dessas escolas? Quais propósitos elas deviam servir? Quando surgiu a ideia contemporânea de Escola Normal? Qual era a cultura social e econômica instalada neste momento? (MARTINS, 2009, p. 174, grifo nosso)

Faltou ao autor acrescentar pelo menos uma pergunta sobre como os conhecimentos pedagógicos se constituíram historicamente no sentido de produzirem as propostas curriculares que deram origem às Escolas Normais e de como o currículo produzido foi capaz de cumprir a finalidade de formar professores em contextos de demandas sócio-político-culturais específicas. O autor parece entender a questão curricular apenas como uma faceta que se manifesta ao lado dos discursos estabelecidos pelos professores e alunos, mas não como um elemento central que participa da intermediação entre eles. O currículo e a aparência dos prédios escolares são colocados um ao lado do outro, o que dá a impressão de que ambos funcionam apenas como uma fachada dentro da qual a relação pedagógica é produzida. Tanto os currículos quanto as atividades extracurriculares são considerados em termos do modo como professores e alunos se relacionam no ambiente escolar e não é dada importância ao conteúdo por meio do qual a relação é estabelecida. O currículo não aparece como o suporte cultural da ação dos sujeitos, apenas se diz que a cultura pedagógica instalada nas Escolas Normais procede do encontro da subjetividade com a objetividade realizado no âmbito da conjuntura histórica. Os saberes sobre o currículo, enfim, não são cogitados como os instrumentos que permitiriam concretizar a formação profissional, artística e intelectual



edificadas pelas representações e práticas sociais que deram origem aos processos de formação de professores pelas Escolas Normais. Sem considerar que a cultura e a condição social e histórica definem o currículo como o elemento que garante o funcionamento da escola, como será possível compreender as relações objetivas e subjetivas produzidas pelos professores e alunos no âmbito da formação pedagógica?

Dessa forma, não é possível realizar uma discussão histórica consistente sobre o surgimento das Escolas Normais no século XVIII sem considerar os aspectos curriculares pertinentes ao mesmo tempo ao ensino elementar e à formação pedagógica julgada necessária para a ação profissional dos professores. Historiadores do currículo como Goodson (1995) consideram a etimologia da palavra para mostrar que o significado do ato de correr nela implícito, referente ao termo latino *scurrere* designativo do curso por onde se locomove um carro de corrida, fornece bases fundamentais para o estudo do desenvolvimento dos sistemas de escolarização. “As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31). Etimologicamente, portanto, o currículo associado à escolarização deve ser entendido como os conteúdos disciplinares que são desenvolvidos dentro do processo de ensino-aprendizagem com vistas a um determinado tipo de formação (BARROW, 1984, *apud* GOODSON, 1995). Na visão historiográfica clássica, a implicação etimológica faz imaginar serem poderosas as mãos que prescrevem o currículo, a ponto de manipularem a realidade e fazerem emergir dos padrões sequenciais de aprendizado uma determinada construção social sobre os fins aos quais a escolarização se presta. A partir da circunscrição do currículo como curso a ser seguido, surge então nos estados europeus do século XVI a noção de classe de escolarização como divisão graduada por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos. “É



no programa de 1509 de Montaigne que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão clara e precisa de alunos em classes...” (HAMILTON; GIBBONS, 1980, *apud* GOODSON, 1995, p. 31). Dessa forma, a organização em classes que associa o currículo a uma sequência de estágios ou níveis surge para atender aos imperativos de uma época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa.

É importante situar que a partir da inauguração do sistema de classes pelo *College de Montaigne* na Paris do Renascimento em 1509, a conexão histórica fundamental referente ao modo como este sistema foi associado ao sentido que hoje se dá à palavra currículo, uma ordenação explícita de disciplinas em estágios ordenados em níveis de dificuldade será encontrada somente depois, na primeira metade do século XVII. O *Oxford English Dictionary* situa no ano de 1633, provinda da Universidade de Glasgow, localizada na Escócia, a fonte mais antiga do uso da palavra “curriculum” como um curso de disciplinas a serem ensinadas e examinadas de acordo com sequências dispostas em classes escolares. O senso de disciplina ou ordem estrutural submersas no emergir do conceito de currículo procederiam principalmente das ideias de Jehan Cauvin (1509-1564), fundador do Calvinismo.

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina – ‘essência mesma do Calvinismo’ - começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista. (HAMILTON, 1980, *apud* GOODSON, 1995, p. 32)

Assim, a perspectiva hoje firmada de associar o contexto social da formulação do currículo à maneira como os conhecimentos prescritos são levados ao ambiente educacional



foi formada inicialmente pelas classes escolares, mais tarde traduzidas em termos de sala de aula. O conceito de classe ganhou destaque com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por sua vez, refletiam os sentimentos de ascendência social produzidos nos séculos XVI e XVII (BAKER, 2010; TOLEDO; VIEIRA, 2006; VERBEKE, 2013). Os programas de Paris e Glasgow apontados são tidos pela História da Educação como padrões de organização e controle de uma formação educacional que reflete as possibilidades de ascensão social no Renascimento e na Reforma Protestante respectivamente. Em países calvinistas como a Escócia, os programas sequenciais desenvolvidos eram destinados aos “eleitos” que podiam pagar e formavam uma minoria predestinada que ascendia à salvação religiosa valendo-se de sistemas de escolarização avançada. À população predominantemente pobre formada pelos filhos dos trabalhadores das áreas rurais era reservado um programa tradicional de estudos com conteúdo elementar, que destacava o apreço ao conhecimento religioso e às virtudes seculares. Tão logo se constatasse o poder do currículo para determinar a sequencialidade do que deveria ser ensinado em sala de aula, descobriu-se que diferentes métodos poderiam ser aplicados até para crianças frequentadoras de uma mesma escola, definindo-se aprendizagens diferentes para elas. Hamilton (1980, apud GOODSON, 1995, p. 31) sugere que “as pedagogias de classe” introduzidas na Universidade de Glasgow influenciaram diretamente os métodos desenvolvidos para o ensino nas escolas elementares do século XIX.

O entendimento da forma como esta influência transcorreu a partir da criação do sistema de classes europeu no Século XVII torna-se um fator importante para o estudo das características que passaram a definir o currículo surgido inicialmente na Europa com vistas a instruir o ensino nas Escolas Normais, depois trazidas ao Brasil. A escola normal laica surge no século XVIII, cinco anos após o período da Revolução Burguesa na França (1789-



1799) e funcionou de janeiro a maio de 1795. No período compreendido entre 1633, momento que demarca a transição das renovações ocorridas na Universidade de Glasgow até o surgimento da primeira escola normal europeia em 1795, destaca-se a influência dos trabalhos de Jan Amos Komenský (1592 – 1670), referências fundamentais para o estudo histórico da questão dada pelo advento dos métodos didático-pedagógicos formulados como ações sequenciais de currículo. Iohannes Amos Comenius (nome em latim) publicou mais de 200 obras, podendo-se relacionar algumas que são bastante conhecidas. Considerando-se as respectivas datas em que as obras foram publicadas pela primeira vez seguidas de citações a edições atuais ou a trabalhos de referência, destacam-se: *O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração*, 1623 (COMENIUS, 2010a); *Didática checa*, 1627 (NICOLAY, 2011); *Schola Ludus*, 1630 (COMENIUS, 2010b); *Porta Aberta das Línguas*, 1631 (COMENIUS, 1992); *Didacta Magna*, 1631 (COMÊNIO, 1996); *Novíssimo Método das Línguas*, 1647 (LOPES, 2008); *Opera didactica omnia ab anno 1627 ad 1657*, 1657 (WALKER, 2001); *O Anjo da Paz*, 1667 (COMENIUS, 2013), *Pampaedia* (Educação Universal), 1670 (COMENIUS, 2014).

Em alusão explícita à ideia de ações sequenciais de currículo como um curso de estudos e caminho a seguir, Comenius esclarece no texto correspondente à apresentação da *Didáctica Magna* que sua obra trata da “arte universal de ensinar tudo a todos” de forma que:

[...] os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas: a sua *verdade* é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o *curso dos estudos* é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um *caminho* fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. (COMÊNIO, 1996, p. 43, grifos do autor).

Vê-se que a expressão “curso de estudos” e a palavra “caminho” são colocadas em destaque pelo autor, de forma que a associação da arte de ensinar aos princípios do que



contemporaneamente se compreende como sendo o currículo vem a estruturar todo o conjunto da obra comeniana. Deve-se considerar que Jean Piaget tenha dito ao escrever sobre Comenius que: “nada mais fácil – ou mais perigoso – que tentar modernizar um autor de três séculos atrás e buscar nele as origens de tendências contemporâneas ou recentes do pensamento” (PIAGET, 2010, p. 11). Mas mesmo diante desta advertência, torna-se difícil considerar que o pensamento comeniano não deva ser utilizado para seguir os princípios históricos da modernidade pedagógica que surgiram a partir da perspectiva aberta pela concepção disciplinar sequenciada de estudos, que teve início no século XVII. A *Pampaedia*, obra fundamental da maturidade comeniana trata da sistematização do ideal pansófico de construção de uma instrução universal, que está relacionada não apenas às escolas como aparece na Didática Magna, mas surge sob a forma de um princípio de formação para a vida, presente em todos os lugares, inclusive na eternidade.

Para que seja possível ensinar a todos tudo de tudo, Comenius propõe, em sua *Pampaedia*, a criação de escolas universais para cada idade; a seleção de livros universais para cada idade e a formação de professores universais para cada idade. [...] ele defende a necessidade, a possibilidade e a facilidade do estabelecimento de ‘escolas universais ou pampédicas’, em todos os lugares: em cada casa, em cada aldeia, em cada cidade, em cada província, por todo o mundo e em qualquer lugar onde vivam os homens mais velhos. [...] para que as escolas efetivamente sejam pampédicas, Comenius as divide em sete estágios ou gradações, de acordo com as diferentes idades do homem, desde a sua concepção até a morte, e de acordo com os ciclos da natureza, a saber: 1ª) Escola da Formação Pré-Natal, a qual tem uma estreita analogia com o início do ano e com o mês de janeiro (Cap. VIII); 2ª) Escola da Infância, análoga aos meses de fevereiro e março, período da germinação (Cap. IX); 3ª) Escola da Puerícia, correspondente a abril, período em que as plantas florescem (Cap. X); 4ª) Escola da Adolescência, análoga a maio, início da frutificação (Cap. XI); 5ª) Escola da Juventude, análoga a junho, que faz os frutos amadurecerem (Cap. XII); 6ª) Escola da Idade Adulta, que tem analogia com os meses de julho a outubro, em que é feita a colheita e o preparo para o inverno (Cap. XIII); 7ª) Escola da Velhice, que tem analogia com o mês de dezembro, em que é encerrado o ano e completado o processo; e a oitava escola, A Escola da Morte (Cap. XV), na qual deverá ser trabalhada ‘a arte de morrer bem e



felizmente'. Com esta graduação escolar, juntamente com bons livros, bons mestres e um bom método de ensino, estariam garantidos os três principais pontos da felicidade humana: nascer bem, viver bem e morrer bem. (AURAS, 2009, p. 266-7)

Na *Pampaedia*, a ideia de ensinar segundo graduações ou estágios determinados pelas diferentes idades dos indivíduos é levada ao extremo como meio de realizar a pansofia que vê na criação das escolas universais uma forma de garantir a felicidade humana. Comenius constrói analogias que associam os meses do ano às diferentes idades determinantes das sucessões pelas quais a vida passa, de forma que as escolas universais ou pampédicas são comparadas a ciclos da natureza. Nestes ciclos, livros adequados e a formação de professores para cada idade constituirão juntamente com bons métodos de ensino as condições de realização das escolas universais. Vê-se, portanto, que a compreensão do ideal educativo em Comenius está inteiramente relacionada ao que constitui a essência do currículo, por ele analogamente pensada em termos da germinação, florescimento, frutificação, colheita e complementação do processo de viver. Importa destacar que a formação de professores é voltada para cada ciclo de ensino considerado.

A visão histórica oferecida por muitos pesquisadores sobre Comenius tem sido direcionada por um certo niilismo em relação ao universalismo cogitado em suas obras:

A proposta de Comênio [...] não encontrava as condições necessárias para efetivar-se. A percepção e a formulação da universalidade da arte de ensinar era uma exigência de seu tempo, mas contraditoriamente, esse momento não lhe oferecia o substrato necessário para sua concretização. (GASPARIN, 1994, apud PIAGET, 2010, p. 42)

A universalidade pretendida, complementa o autor, estava além dos limites plausíveis das escolas existentes na época de Comenius, de forma que a realização da pansofia renunciada por meio de bons livros, mestres e métodos de ensino contraditava com a



realidade social existente. Ordenado pastor da igreja dos Morávios em 1616, dois anos depois Comenius foi nomeado para o ministério em *Fulnek*, capital da Morávia, onde começou a escrever *Cartas ao Céu*, em que preconizava a solução dos problemas sociais pela aplicação de princípios cristãos, concepção que o acompanhou ao longo de toda a sua vida. No entanto, em 1618 teve início a Guerra dos Trinta Anos, uma série de conflitos bélicos entre católicos e protestantes que marca a transição do feudalismo para a Idade Moderna. Em decorrência desta guerra, no ano de 1621 a cidade de *Fulnek* é saqueada e queimada, o que levou Comenius a perder sua biblioteca e seus manuscritos. Perdeu também a esposa e seus dois filhos, vitimados pela epidemia de peste que desde o Século XIV na Europa matava os indivíduos suscetíveis de cada nova geração e deixava parte deles imunes. Em 1623, na cidade de *Brandýs-sobre-Orlice* Comenius escreve *O Labirinto do Mundo e o Paraíso da Alma*, obra em que:

[...] sob a forma alegórica, constitui uma crítica da sociedade humana, tal como ela aparecia a Comênio: um peregrino, que percorre o mundo para se decidir quanto à escolha da sua vocação, que observa todas as classes e profissões humanas; vê reinar por toda a parte a hipocrisia e a desordem; assiste a uma tentativa de correção feita por Salomão que termina com a derrota dos justos. Afasta-se então do mundo, entra no íntimo de sua consciência e, como autêntico cristão, encontra a sua consolação num diálogo com Jesus Cristo que lhe mostra uma sociedade constituída pelos seus verdadeiros discípulos, que se dirigem na vida segundo o preceito de amor desinteressado do próximo. Assemelha-se às várias “Utopias” escritas na época. (GOMES, 1996, p. 8-9)

Tais considerações sobre a biografia de Comenius são suficientes para compreender porque a interpretação histórica tem sido niilista em relação às condições de universalização de suas propostas pedagógicas, classificando-as como utópicas e descoladas da conflituosa realidade social da época em que foram criadas. Mesmo que pertinente no sentido da utopia pedagógica denunciada, o niilismo histórico tem contribuído para esconder um fato que é



extremamente real e concreto, onde parece residir a maior contribuição de Comenius à Pedagogia. Tal contribuição está encerrada no âmago de todas as virtudes que a ele se atribui: “precursor do evolucionismo, da psicologia genética, da didática fundamentada no conhecimento da criança, da educação funcional e da educação internacional [...]” (PIAGET, 2010, p. 12). A perspectiva de uma pedagogia baseada em princípios científicos decorre de que mesmo sendo um metafísico que desconhecia as exigências da pesquisa experimental na Psicologia e na Didática, Comenius não deixava de substituir a discussão das ideias pela análise dos fatos. Uma de suas maiores contribuições à Pedagogia, no entanto, parece ter permanecido até agora invisível aos olhos dos estudiosos, como acontece com o próprio Piaget (2010, p. 15): “a ideia central [de Comenius] é, sem dúvida, a natureza formadora que ao se refletir no espírito humano graças ao paralelismo entre o homem e a natureza, provoca, pela mesma ordem natural, o processo educativo”. Sem dúvida, é explícito em Comenius que ao cumprir o papel de ser um instrumento nas mãos da natureza, o educador age de forma solidária com a vida social e desenvolve a esperança de criar uma pansofia capaz de ensinar tudo a todos, sem fronteiras institucionais, raciais e pessoais, unindo os indivíduos em torno de uma ordem universal baseada em princípios cristãos. Mas mesmo que utópicas, as propostas de Comênio sobre a natureza do método pedagógico capaz de realizar o ideal do conhecimento universal e construir a paz entre os homens são precursoras da psicologia do desenvolvimento e fundadoras da didática progressiva ajustada aos estágios alcançados pelo aluno durante a escolarização. O espírito metafísico atinge, portanto, em Comenius, uma realização prática com profundas implicações para a compreensão moderna do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo assim, as ideias que têm sido propaladas pela História da Pedagogia e pela Filosofia da Educação como centrais no pensamento de Comenius não dizem tudo a respeito da que pode ser considerada sua maior contribuição à modernidade.



Mas qual contribuição fundamental é esta, que ainda não foi considerada em toda sua extensão pelos estudos históricos e filosóficos? Ela consiste, sem dúvida, no fato de que Comenius criou e utilizou de forma recorrente em seu sistema de pensamento pedagógico o que posteriormente passou a fazer parte dos fundamentos das teorias do currículo. O descobrimento da ordem natural do processo educativo, mesmo utilizado para instituir um método voltado à realização de pansofias utópicas aplica um princípio basilar das teorias curriculares, ou seja, a organização do ensino segundo a ideia de uma regularidade sequencial baseada na natureza da aprendizagem, na abordagem disciplinar e nas possibilidades do aluno. Dessa forma, deve-se acrescentar às grandes contribuições de Comenius à Pedagogia o fato de que seu sistema didático-metodológico está fundamentado em princípios que compõem o pensamento moderno sobre o currículo. A contribuição que Comenius deu nesse sentido é tão importante, que após os estágios escolares passarem sob sua influência a ser organizados como sequências de aprendizagem associadas à abordagem disciplinar, pôde-se verificar o surgimento das primeiras instituições voltadas à formação de professores no Século XVII. Pouco mais que uma década após a morte de Comenius em 1670, “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986, apud SAVIANI, 2009, p. 143).

João Batista de La Salle (1651–1719), sacerdote e pedagogo francês consagrou sua vida à formação de professores voltados para a educação de crianças pobres. Recebeu o subdiaconato em 1672, a Licenciatura em Teologia em 1673, o diaconato em 1676 e a ordenação em 1678. A partir de 1679 envolve-se com sua vocação pedagógica, que o leva a constituir entre os anos de 1689/1690 a Sociedade das Escolas Cristãs, que na História da Educação é considerada o primeiro movimento a desencadear ações específicas de formação



de professores por meio da divulgação de textos voltados para o assunto (CHARTIER, 1991, 2004; CHARTIER; JULIA; COMPÈRE, 1976; CORBELLINI, 2000a, 2000b, 2006); NOGUÈS, 2011). “A Sociedade das Escolas Cristãs construiu uma identidade própria em um contexto social marcado fortemente pela influência clerical, em busca de respostas a uma necessidade concreta: a educação cristã dos filhos dos artesãos e dos pobres” (CORBELLINI, 2000b, p. 2). No final do século XVII e início do XVIII, período de passagem do Renascimento para a Idade Moderna a França era o país mais populoso, rico e católico da Europa, assistindo a uma crescente centralização do poder absolutista por meio do reinado de Luiz XIV, que durou 72 anos. Tardiamente, o país implantava a Contrarreforma Católica, que havia iniciado há mais de um século pelo Concílio de Trento e priorizava a lealdade aos dogmas da Igreja, que deveriam ser conhecidos pelo povo, em claro enfrentamento com a Reforma Protestante e Calvinista (CORBELLINI, 2000a). Dessa forma, o poder civil e religioso pôs em execução um projeto de cristianização do povo por meio de sua aculturação pela elite, processo que mesmo questionável em termos do cumprimento de seus objetivos prorrogar-se-á até a Revolução Francesa no final dos Setecentos. Todos os meios institucionais existentes eram utilizados em prol deste extenso projeto, entre os quais as paróquias, que eram obrigadas a manter uma escola em funcionamento.

Na passagem dos Seiscentos para os Setecentos a igreja se aparelhou cada vez mais como espaço de educação e estabeleceu vínculos sociais com os pobres deserdados do Absolutismo reinante, que munidos de instrução foram capazes de suprir a mão de obra manufatureira da nascente Revolução Industrial que se consumaria a partir da década de 1760. As novas instituições educativas tais como aquelas fundadas por De La Salle no final do século anterior, ao se consolidarem até 1719, ano de falecimento do fundador,



contemporizaram-se por um período que foi além da Revolução Industrial e vincularam-se à sociedade pré-moderna, que fez residir na família o lugar central da formação moral representada pelo controle sobre as crenças dos indivíduos, em particular pela forma como ele deveria representar o seu corpo (FOUCAULT, 2015). “[...] a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos *currricula* [...]” (CAMBI, 1999, p. 279, grifo do autor). O nascimento do currículo, enfim, torna-se a peça chave para a concepção formativa da escola demarcada pela modernidade pedagógica que reproduzia os valores sociais, políticos e econômicos desencadeadores da Revolução Industrial na Inglaterra e da Revolução Burguesa na França.

O Seminário dos Mestres organizado em Reims por De La Salle no ano de 1684 deu-se no âmbito do movimento pedagógico empreendido pela Sociedade das Escolas Cristãs, que foi definitivamente instituída entre 1689 e 1690 e transformada no hoje denominado Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. A origem do movimento realizado por De La Salle ocorreu em 1679, quando foram abertas em Reims as escolas das paróquias de Saint-Maurice e Saint-Jacques. Os professores destacados para elas, a exemplo do que em geral ocorria com todas as escolas paroquiais, eram quase analfabetos e sem preparo específico para a função de mestres-escola, bem como viviam economicamente nos limites da pobreza ou da miséria. De La Salle, cônego da Catedral de Reims, morava na casa de sua família e diante da situação precária dos mestres-escola passou a convidá-los para frequentarem sua mesa, de forma que a proximidade permitiria “buscar uma identidade profissional, desenvolver um projeto educativo religioso e sistematizar o conhecimento pedagógico” (CORBELLINI, 2000b, p. 10). Foi quando os mestres-escola passaram a residir na casa da família De La Salle. Em 1682, diante da oposição dos demais membros da família em relação à permanência dos mestres-escola, o cônego da Catedral de Reims aluga uma casa para viver definitivamente com



seus pupilos e dedicar-se inteiramente à formação de professores. Ele passa a praticar uma caridade extrema por meio da distribuição de seus bens aos necessitados e põe-se a viver na pobreza. Em 1684, abre o Seminário dos Mestres para a formação de professores rurais como uma obra da Sociedade das Escolas Cristãs que estava e se constituir. A fonte mais antiga aceita como referência à criação da Sociedade encontra-se em uma carta escrita por De La Salle em Reims, datada de 20 de junho de 1682 e endereçada ao Prefeito e Conselheiros de Château-Porcien, em resposta à solicitação de envio de professores para as escolas que haviam sido abertas naquela comunidade:

Cavalheiros,

Mesmo que eu tomasse muito pouco interesse no que concerne a glória de Deus, teria que ser bastante insensível para não me deixar levar pelas súplicas urgentes de seu Reitor e pela maneira cortês com que me honrou escrevendo para mim hoje. Serei muito culpado, Cavalheiros, de não enviar professores para sua Comunidade, tendo em conta o entusiasmo e o zelo que me mostram para a instrução cristã e educação de seus filhos. Por favor, acreditem, portanto, que nada será mais caro para o meu coração do que apoiar suas boas intenções nesta questão e que no próximo sábado enviarei dois mestres-escola, com o que espero fiquem satisfeitos, para abrir sua escola no dia depois da festa de São Pedro. Estou extremamente grato por todas as suas cortesias, e peço que acreditem em mim. Com respeito e em Nosso Senhor, Cavalheiros, seu muito humilde e obediente servo, DE LA SALLE, sacerdote, cãnon de Reims. (LASALLIAN SOURCES, 2007, p. 15–16).

Segundo Molloy (2007), a carta documenta o nascimento da Sociedade das Escolas Cristãs, de forma que a data de 20 de junho de 1682 corresponde ao dia em que professores preparados especificamente para o exercício de sua tarefa pedagógica aparecem pela primeira vez na História da Educação, envolvendo De La Salle e os mestres-escola que com ele viviam na casa da sua família situada na Rue Sainte-Marguerite em Reims. A carta foi descoberta em 1843 pelo arcebispo Thomas-Marie-Joseph Gousset na biblioteca episcopal de Reims, durante a investigação para a beatificação de De La Salle, tendo sido o documento



original perdido na abertura do processo instituído pelo Vaticano, mas foi preservado em litografia. “De La Salle tinha acabado de tomar a decisão de deixar sua casa na Rue Sainte-Marguerite e mudar-se para viver com os professores que estava a treinar numa casa alugada na Rue Neuve” (MOLLOY, 2007, p. 15). Segundo Maillefer (1996, apud LASALLIAN SOURCES, 2007) o “berço da Sociedade das Escolas Cristãs” corresponde à casa alugada na Rue Neuve, para a qual a comunidade dos mestres-escola liderada por De La Salle se mudou no sábado mencionado na carta, mesmo dia em que os dois professores foram enviados para Château-Porcien. Considerando que a data de 20 de junho de 1682 foi uma sexta-feira, o sábado mencionado seria em 28 de junho da semana seguinte, pois a postagem certamente levaria mais que um dia para chegar ao endereço de destino. Isso se comprova pelo fato de que a festa de São Pedro, também mencionada na carta é realizada pela tradição da Igreja Católica no dia 29 de junho, que naquele ano aconteceu em um domingo, de forma que com o envio dos professores, a escola de Château-Porcien estaria, conforme o documento, apta para funcionar a partir da segunda-feira. Dessa forma, fica a sugestão para que o Dia da Formação de Professores seja comemorado em 20 de junho, quando De La Salle escreveu a carta que faz referência ao envio para Château-Porcien de mestres-escola preparados antecipadamente para o ofício.

Mas se o Dia da Formação de Professores deve ser comemorado em 20 de junho, o do Currículo também deverá sê-lo, pois tais eventos surgiram de forma inseparável na História da Educação. A preparação de professores por meio de cursos específicos voltados para este fim somente foi possível quando os programas de ensino se tornaram exequíveis a partir da correspondência entre as classes escolares e a idade das crianças. A assertiva de que a organização escolar segundo a divisão dos alunos em classes de idade permitiu a tecnização da aprendizagem por meio dos métodos de ensino, que por sua vez não poderiam



ser aplicados sem uma base curricular que os sustentasse pode ser estudada a partir de Philippe Ariès, que na sua obra *História Social da Família e da Criança* (ARIÈS, 1981) debruça-se sobre a primeira parte da questão, ou seja: como e quando a classe escolar adquire a concepção moderna de ser formada a partir da idade dos alunos? Desde o século XV, esclarece o autor, tem início a divisão da população escolar em grupos formados pela capacidade dos alunos, que eram dirigidos por um mesmo mestre. Antes dessa diferenciação não havia a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, pois se confundia a criança com o adulto e não se sabia que no interior da infância e da juventude havia várias categorias relacionadas ao que modernamente se entende como a cronologia da escolarização. No transcorrer do século XVI são realizadas múltiplas subdivisões no interior da população escolar, de forma que algumas vezes havia coincidência entre a idade e o grau, mas noutras vezes nenhuma surpresa acometeria o mestre caso a justaposição não ocorresse. Prestava-se mais atenção ao nível de capacidade do educando do que à idade.

No início do século XVII, a classe não possuía a homogeneidade demográfica que a caracterizará desde o fim do século XIX, embora se aproximasse constantemente dela. As classes escolares que se haviam formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de idades, não previstas de início. Existia, portanto, uma relação despercebida entre a estruturação das classes e as idades, despercebida porque estranha os hábitos mais comuns. A nova necessidade de análise e de divisão, que caracterizou o nascimento da consciência moderna em sua zona mais intelectual, ou seja, na formação pedagógica, provocou por sua vez necessidades e métodos idênticos, quer na ordem do trabalho - a divisão do trabalho, quer na representação das idades - a repugnância em misturar espíritos, e, portanto, idades muito diferentes. Mas essa preocupação de separação das idades só foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia imposto na prática, após tentativas longas e empíricas. E isso nos leva a estudar mais de perto o problema das idades escolares e de sua correspondência às classes. (ARIÈS, 1981, p. 161)



A composição das classes por idade desdobra-se ao longo dos séculos XV a XVIII, de forma que desde os Quatrocentos até os Seiscentos o hábito medieval de misturar os alunos tendo em conta apenas seus dons de aprender os assuntos ensinados ainda sobrevivia como o principal critério de organização escolar. A precocidade da aprendizagem estava ligada à pedagogia da escolarização, de forma que somente nos Setecentos a repugnância em misturar os alunos de diferentes idades balizaria a primeira brecha aberta na indiferenciação cronológica como critério de arranjo escolar das crianças e dos jovens. A partir disso, desenvolve-se uma política educacional que concentra as crianças muito pequenas nas classes escolares mais baixas, quaisquer que fossem seus dotes, desenvolvendo “um sentimento novo de distinção entre uma primeira infância mais longa e a infância propriamente escolástica (ARIÈS, 1981, p. 163). Até a metade dos Seiscentos, considerava-se que ao término da primeira infância com a idade de 5 a 6 anos, quando o menino começava a apresentar traços de comportamento autônomos em relação a sua mãe, ama ou criadas, ao completar 7 anos ele poderia entrar para o colégio e até mesmo estudar gramática nas classes frequentadas pelos alunos mais velhos. Porém, mais tarde, passou-se a considerar que a entrada para as classes de gramática deveria ser retardada para os 9 a 10 anos, tendo em conta preservar a inocência das crianças mais novas e afasta-las “[...] da influência perversa dos estudantes mais velhos, com diferentes problemas psicológicos e diferente maturidade física [...]” (CAMBI, 1999, p. 307). Foi a reorganização da escola em bases morais, portanto, que levou à preeminência das classes por idade, homologou a instrução em âmbito cognitivo, estabeleceu objetivos comuns, novos métodos de ensino, regras didáticas e, finalmente, impôs o currículo como princípio programático do trabalho pedagógico.

Embora as crianças ficassem em classes separadas até os 9 a 10 anos, ao longo dos séculos XVII e XVIII o restante da massa escolar era misturada aleatoriamente, de forma



que garotos de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e adultos de 19 a 25 conviviam no espaço de uma mesma sala de aula. Somente no início do século XIX é que os adultos com mais de 20 anos começaram a ser separados dos demais, mas não se distinguia ainda a adolescência da juventude e numa mesma classe era comum encontrar barbados e imberbes sob a orientação de um mesmo mestre. Ao longo dos Oitocentos, as idades foram se separando de uma forma mais rigorosa, na medida em que passaram a caracterizar as próprias classes que desde há muito eram reconhecidas como unidades estruturais da escolarização. A norma de compor as classes em função da idade dos alunos permitiu regularizar o processo de escolarização em termos de uma sequência de estágios que perfaziam etapas educacionais completas, permitiam a existência de ciclos anuais de promoção e criariam condições para que as práticas pedagógicas se desenvolvessem a partir de componentes curriculares fixos e cronologicamente definidos.

Para Foucault (2015), o movimento de reorganização do ensino elementar na segunda metade do século XVIII correspondeu à integração da relação pedagógica por meio da especificação da vigilância e do controle disciplinar como forma de aumentar a função produtora da escola. “O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles” (FOUCAULT, 2015, p. 200). A hierarquia da ação pedagógica realizada nas classes organizadas a partir da idade cumpre o papel de aumentar a fiscalização exercida pelos agentes escolares sobre o processo pedagógico, de forma que na sala de aula:

[...] um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo ‘marca as faltas quando se discute’; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo



comportamento geral é também encarregado de ‘adequar os recém-chegados aos exercícios da escola’; os decuriões fazem recitar as lições e ‘marcam’ os que não as sabem. Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência. (FOUCAULT, 2015, p. 201)

Poder-se-ia complementar a perspectiva foucaultiana com a interpretação de que o mecanismo multiplicador da eficiência pedagógica corresponde à afirmação do currículo como elemento integrador das diversas tarefas da escola, voltado para o estabelecimento de quais conhecimentos deverão ser ensinados e o balizamento das relações de fiscalização sobre o que é aprendido. Além disso, a leitura de Foucault sobre o momento em que a hierarquia escolar se fecha em torno das classes organizadas por idade, que impõe o currículo como forma de fiscalizar e controlar a aprendizagem aponta para o ensino mútuo, que tem um papel central na consolidação das Escolas Normais. São estas que instauram historicamente os procedimentos típicos para a formação de professores e sua própria eficiência vai depender de como o currículo da escola elementar é tratado sob a forma de conhecimento disciplinar.

Considerações finais

A vida da primeira Escola Normal europeia foi breve, funcionou na França de janeiro a maio de 1795 apenas, mas deixou marcas profundas para as futuras experiências de formação de professores, pois intelectuais reconhecidos como Laplace e Lagrange desenvolveram para ela um programa curricular denso, complexo e de caráter eminentemente científico, em que cursos autônomos eram organizados em ciclos e podiam ser frequentados de acordo com os interesses dos estudantes. A Declaração dos Direitos do



homem e do cidadão de 1793 valorizava a instrução como direito público e atribuía aos governantes a tarefa de oferecê-la a todos os indivíduos. Condorcet, Robespierre e Danton são alguns entre os grandes nomes da Revolução que se ocuparam dos discursos em torno do ensino público, mas a nova Constituição de 1795 limitou o poder do Estado e reconheceu a atuação da iniciativa privada na educação. Os ventos burgueses que passaram a soprar priorizaram a formação pós-secundária de dirigentes para o Estado e a gratuidade dos níveis anteriores foi retirada, o que os tornou pouco atraentes para os professores, especialmente os do ensino elementar, que passaram a ser pagos pelos próprios alunos com valores insignificantes. A qualificação para o exercício do magistério elementar deixou de ser uma exigência prioritária, de forma que as escolas passaram a empregar o trabalho de professores leigos, que era muito mais barato. Este, entre outros fatores explicam o fechamento da Escola Normal francesa logo em seu início.

Os Oitocentos assistem ao triunfo da burguesia e ao mesmo tempo presenciam o grande medo burguês marcado pelo temor ao espectro do socialismo-comunismo, conforme lembrado por Karl Marx (1818-1883). Caracterizou-se, portanto, como um século em que a frontal oposição gerada pela luta de classes investiu em ideologias, bem como nas políticas e na própria cultura, além da economia e da vida social. Nesse contexto de conflitos políticos antagônicos entre liberais, conservadores e progressistas pela hegemonia do processo educacional, firmados sobretudo na Igreja e no Estado, o século XIX foi marcado pela promulgação de leis sobre a instrução pública nos países europeus e americanos. Nessa ambiência cresceu a importância do ensino elementar e da formação de professores, propagando-se por toda a Europa e também nas Américas as Escolas Normais. Destaca-se que uma das questões que mais preocupavam os professores destas escolas nos meados daquele século era o escasso poder de atração que a carreira do magistério tinha entre os



jovens melhor preparados. Dessa forma, ocorria a falta de pré-requisitos iniciais para o início dos estudos entre os que se interessavam pelo magistério, bem como havia profundas lacunas no que toca à organização do currículo acadêmico. No currículo das Escolas Normais verificava-se pouco espaço para os conteúdos pedagógicos e seu abandono social e político era notório, o que mostra na maioria dos países serem pouco eficientes as leis sobre instrução pública criadas. O caso das Escola Normais no Brasil dos Oitocentos remete a uma profícua discussão entre os estudiosos, fruto de uma pesquisa histórica que tem gerado suscetíveis revisões e aprofundamentos sobre os aspectos voltados para o currículo adotado na formação dos professores do ensino elementar.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos, 1981. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347615/mod_resource/content/>. Acesso em: 11 mar. 2017.

AURAS, Gladys M. Teive. COMENIUS, Juan Amós - Pampedia (Educación Universal). **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 265-268, 2009.

BAKER, Bernadette. Provincializing Curriculum? On the Preparation of Subjectivity for Globality. **Curriculum Inquiry**, Malden MA, v.40, n.2, p. 221-240, march 2010.

BARROW, Robin. **Giving Teaching Back to Teachers: A Critical Introduction to Curriculum Theory**, 1984. In GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. 701 p.

CHARTIER, Roger. **The cultural origins of the French Revolution** [livro eletrônico]. Durham and London: Duke University Press, 1991. 268 p.



_____. **Leituras e Leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, 395 p.

_____; JULIA, Dominique; COMPÈRE, Marie-Madeleine. **L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle**. Berkeley: Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976. 304 p.

CHARTIER, Anne-Marie. Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), Œuvres complètes, Rome, Éditions des Frères des Écoles Chrétiennes, 1993. **Histoire de l'éducation**, n. 81, p. 76-85, 1999. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/AsPDF/hedu_0221-6280_1999_num_81_1_3034.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COMENIUS, Juan Amós. **Pampedia** (Educación Universal). Madrid: UNED, 1992.

_____. **O Labirinto do Mundo e o Paraíso do Coração**. São Paulo: Editora Comenius, 2010a.

_____. *Johan Amos Comenii Schola-ludus, Seu, Encyclopedia Viva H.E. Januae Linguarum Praxis Comica: Res Omnes Nomenclaturâ Vestitas, & Vestiendas, Sensibus ad Vivum Repraesentandi Artificium Exhibens Am Oenum* (1664). Estados Unidos da América: EEBO ED / PROQUEST, 2010b.

_____. **The Angel of Peace**. Whitefish, MT: Literary Licensing, LLC, 2013.

_____. **Pampaedia** (Educação Universal). São Paulo: Editora Comenius, 2014.

CORBELLINI, Marcos. Livro da Sociedade das Escolas Cristãs. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 5, n. 2, p.61-73, 2000a.

_____. **A Sociedade das Escolas Cristãs nas origens**. Rio de Janeiro: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/sociedade-das-escolas-cristas-nas-origens>>. Acesso em: 22 fev. 2017. 17 p.

_____. La Salle e seu projeto educativo. **História da Educação**, Pelotas, n. 20, p. 101-114, set. 2006.



DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação, 1986. In: SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. p. 143.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2015. 328p.

GASPARIN, João Luiz. Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos, 1994. In: PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2017. p. 42.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 140p.

GOMES, Joaquim Ferreira. Introdução à 1ª edição da Didáctica Magna de João Amós Comênio, publicada em Lisboa pela Fundação Calouste Gulbenkian. In: COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. p. 5-41.

HAMILTON, David. Adam Smith and the moral economy of the classroom system, 1980. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 32.

_____; GIBBONS, Michael. Notes on the origins of the educational terms class and curriculum, 1980. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31.

LASALLIAN SOURCES: The Complete Works of John Baptist de La Salle - volume 1. **The Letters of John Baptist de La Salle**. United States of America: Christian Brothers Conference, 2007. 323 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Edson Pereira. O conceito de educação em João Amós Comenius. **Fides Reformata XIII**, v.13, n.2, p. 49-63, 2008.



MAILLEFER, Dom François-Élie, OSB. John Baptist de La Salle: Two Early Biographies, 1996. In: LASALLIAN SOURCES: The Complete Works of John Baptist de La Salle - volume 1. **The Letters of John Baptist de La Salle**. United States of America: Christian Brothers Conference, 2007. p. 15.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 225-242, out./dez. 2017.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no Século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

MOLLOY, Colman, FSC. Comentários à carta escrita por João Batista de La Salle em 20 de junho de 1682 na cidade de Reims, endereçada ao Prefeito e Conselheiros de Château-Porcien. In: LASALLIAN SOURCES: The Complete Works of John Baptist de La Salle - volume 1. **The Letters of John Baptist de La Salle**. United States of America: Christian Brothers Conference, 2007. p. 15-18.

NICOLAY, Deniz Alcione. A noção de infância na Didática Magna de Comenius. **Educação Unisinos**, v.15, n.1, p. 3-12, janeiro/abril 2011.

NOGUÈS, Boris. L'encadrement pédagogique et disciplinaire dans les collèges d'humanités en France du XVI^e au XVIII^e siècle. **Paedagogica Historica**, United Kingdom, v. 47, n. 3, 243-262, June 2011.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2017.

SCHAFFRATH, Marlene A. S. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: I ENCONTRO DO GRUPO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES DA FAP, 25 e 26 de setembro de 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2008, p. 142-152. Disponível em:
<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.



TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; VIEIRA, Paulo Henrique. João Calvino (1509-1564) e a educação no século XVI. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 28, n. 2, p. 191-199, 2006.

VERBEKE, Demmy. A call for sobriety: sixteenth-century educationalists and humanist conviviality. **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, San Francisco, CA, v. 49, n. 2, p.161-173, 2013.

WALKER, Daniel. **Comenius**: o criador da didática moderna. Juazeiro do Norte: HB Editora, 2001.

Sobre o autor

Paulo Sergio Marchelli

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor do Departamento de Educação do Campus Professor Alberto Carvalho da Universidade Federal de Sergipe (DEDI/UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atua no Grupo de Pesquisas Clínica da Atividade e Trabalho Docente. E-mail: paulomarchelli@hotmail.com

Recebido em: 31/05/2018

Aceito para publicação em: 26/06/2018