

# A Cultura Escolar como Objeto Histórico\*

*Dominique Julia\*\**

*Tradução de Gizele de Souza\*\*\**

O artigo tem como escopo a cultura escolar como objeto histórico. Demonstra que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. O trabalho é circunscrito ao período moderno e contemporâneo, período compreendido entre os séculos XVI e XIX. O texto é desenvolvido segundo três eixos, perspectivas interessantes para se entender a cultura escolar como objeto histórico: interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador; interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

*HISTÓRIA DA ESCOLA; CULTURA ESCOLAR; NORMAS E FINALIDADES DA ESCOLA; PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR; CONTEÚDOS DO ENSINO; PRÁTICAS ESCOLARES.*

The aim of the article is to present the school culture as a historical object. It shows that the school culture can't be studied with the accurate examination of the conflicting or peaceful relations they keep, each period of its history, with the set of cultures that are contemporary to it. The school culture is described as a set of rules that define knowledge to be taught and conducts to be implanted and a set of practices that permit the knowledge transmission and these behaviors incorporation. The paper is circumscribed to the modern and contemporaneous period, within the 16<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. The text is developed according to three axes, interesting perspectives to understand the school culture as a historical object: to become interested in the rules and the purposes that govern the school; evaluate the role performed by the professionalism of the teacher's work; to become interested in the taught contents analysis and the school practices.

*SCHOOL HISTORY; SCHOOL CULTURE; SCHOOL RULES AND PURPOSES; EDUCATOR PROFESSIONALISM; TEACHING CONTENTS; SCHOOL PRACTICES.*

---

\* Este texto é tradução do artigo de Julia: "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382).

\*\* É diretor de pesquisas do CNRS, antigo prof. do Instituto Universitário Europeu (Florença), e especialista em história religiosa e história da educação na época moderna. Publicou *Les trois couleurs du tableau noir. La révolution* (Paris, Berlim, 1981) e, em colaboração com Marie-Madeleine Compère, *Les collèges français (XVI-XVIII siècles)*, 2 vols. (Paris Editions du CNRS-INRP, 1984 e 1988). Dirigiu o vol. *Enseignement de l'Atlas de la Révolution française* (Paris, Editions du EHESS, 1988).

\*\*\* Professora do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. O presente texto de tradução contou com a colaboração de Angela Brandão e revisão técnica de Sandra Moreira e Marta Maria Chagas de Carvalho.

Ao me pedir que proferisse uma conferência no XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação, o professor António Nóvoa cometeu a imprudência de dar-me a liberdade de escolher o assunto que eu proporia para a reflexão de vocês. Com efeito, eu lhe havia objetado enfaticamente que, nunca tendo sido, em nenhum momento da minha carreira, um historiador da colonização, sentia-me totalmente incapaz de fornecer elementos úteis aos debates e pesquisas que vocês realizariam durante esses três dias. Falar da cultura escolar como objeto histórico repousa, ao mesmo tempo, sobre os limites das minhas próprias competências e sobre a preocupação de abrir esta leitura de encerramento direcionando-a para o tema do Congresso que se desenvolverá no próximo ano em Amsterdã e que se indagará justamente sobre os problemas das trocas e transferências culturais que se operam através da escola. Minha única ambição aqui será a de colocar algumas questões preliminares sem pretender, de modo algum, tratar todas as facetas de um assunto que me parece, ao mesmo tempo, apaixonante, mas infinitamente difícil de tratar. Queiram, portanto, desculpar-me o aspecto exploratório de minhas asserções<sup>1</sup>.

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por *cultura escolar*; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se

---

1 Deve-se desculpar o intenso caráter francófono da bibliografia utilizada: razões de comodidade, de acesso e de tempo nos obrigaram a restringir nosso campo de investigação. Não há dúvida de que avaliamos plenamente os limites desta exposição, na qual mantivemos o estilo próprio da expressão oral.

levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos<sup>2</sup>. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Ousaria eu uma questão provocadora? Dispomos, hoje, de instrumentos próprios para analisar historicamente esta cultura escolar? Faz uns vinte anos, as problemáticas da história da educação refinaram-se consideravelmente, mas também desconhecera em grande parte, parece-me, o estudo das práticas escolares. Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, nas pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968) a ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é<sup>3</sup>. Nos anos 80, que assistiram, em

---

2 Cf. Illich (1971); numa visão bastante diferente, fundada na teoria da motivação e visando na verdade o fortalecimento dos dispositivos escolares de um complexo educativo (*cité éducative*), cf. T.Husén (1974). A bibliografia sobre este tema é precisa e abundante.

3 Esta interpretação encontra-se também na recente obra de M. Crubellier (1993). É

vários países, à comemoração das grandes leis que impuseram, no fim do século XIX, a obrigatoriedade escolar, essa mesma escola foi, pelo contrário, reabilitada como um triunfo ao mesmo tempo técnico e cívico, fruto da imposição segura de uma pedagogia normativa. Em um e outro caso, os autores realmente compartilham uma convicção idêntica: a de uma escola todo-poderosa, onde nada separa intenções de resultados. Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar: no colégio jesuíta, as hierarquias das antigas ordens seriam substituídas, como por milagre, pela igualdade fundada no mérito individual, e os ruídos da corte e da cidade não penetrariam nos pátios de recreio ou nas salas de aula; a escola de Jules Ferry teria sido inteiramente reservada à formação de perfeitos republicanos. Esta visão um pouco idílica da potência absoluta dos projetos pedagógicos conforma talvez uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história sociocultural da escola e despreza as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução.

De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela. Sem querer em nenhum momento negar as contribuições fornecidas pelas problemáticas da história do ensino, estas têm-se revelado demasiado “externalistas”: a história das idéias pedagógicas é a via mais praticada e a mais conhecida; ela limitou-se, por demasiado tempo, a uma história das idéias, na busca, por definição interminável, de origens e influências; a história das instituições educativas não difere fundamentalmente das outras histórias das instituições (quer se trate de instituições militares, judiciais etc.). A história das populações escolares, que emprestou métodos e conceitos da sociologia, interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em

---

preciso, sobretudo, perguntar-se sobre quais acordos foram estabelecidos entre a cultura imposta do alto pelo Estado e a cultura popular.

plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação<sup>4</sup>. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

Minha proposta se limitará, por várias razões, ao período moderno e contemporâneo, isto é, o período compreendido entre os séculos XVI e XIX: razões de competência primeiramente, mas também por três razões ao menos, melhor fundadas sobre o plano epistemológico.

1ª. O século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio, que hoje chamamos secundário. Basta refletir sobre as exigências materiais manifestadas pelos jesuítas no momento em que eles se vêem encarregados, por determinação da administração de determinada municipalidade, de um estabelecimento escolar, e também sobre a proximidade das plantas utilizadas, que torna ainda hoje reconhecível, no espaço urbano contemporâneo, o antigo colégio da Companhia (cf. Vallery-Radot, 1960). Quanto à escola elementar, tem-se a impressão de que as instituições de caridade tiveram um papel pioneiro, a partir do século XVIII: nos Países Baixos, as escolas diaconais dos pobres e os orfanatos tiveram assim, relativamente cedo, seu equipamento específico; na França, as escolas urbanas dos Frades das Escolas Cristãs dispunham de um local e de um mobiliário apropriados ao ensino simultâneo e Jean-Baptiste de La Salle inspirou-se, em suas diretivas, nas experiências realizadas nas escolas das paróquias-piloto da capital, a partir do século XVII. É verdade que as escolas de caridade constituíam apenas uma minoria e que a existência de um espaço escolar

---

4 Cf. Jean Hébrard (1988), “Pour une histoire des disciplines scolaires”, *Histoire de l'éducation*, n. 38, maio.

autônomo só foi obtida, no conjunto das escolas primárias, no decorrer do século XIX.

- 2<sup>a</sup>. O período moderno e contemporâneo vê instaurar-se a mudança decisiva dos cursos em classes separadas; cada uma delas marca uma progressão de nível. De início, utilizado pelos Frades da Via Comum dos Países Baixos, o sistema foi retomado pela Universidade de Paris, de onde seu nome *modus parisiensis* (cf. Mir, 1968), mais tarde difundido tanto nos ginásios protestantes dos países germânicos (cf. Schindling, 1977, 1984; Maffei & De Ridder-Symoens, 1991) como na Companhia de Jesus, que aderiu a esse sistema desde o início. Na Inglaterra, o ensino humanista se desenvolveu, após a dissolução, pela Reforma, dos mosteiros e das capelas (*chantries*), com a fundação das *grammar schools* que se modelaram pelas experiências feitas na St. Paul's School por John Collet e nos colégios de Oxford e Cambridge, a partir das primeiras décadas do século XVI (cf. Simon, 1966).
- 3<sup>a</sup>. É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação: eles podiam tomar a forma de corporações ou de congregações religiosas. A partir do fim do século XVIII, quando os Estados ilustrados entendem que é necessário retomar da Igreja o controle tanto do ensino das elites como do ensino do povo, a formação profissional dos educadores torna-se uma prioridade reconhecida como o atesta, segundo cronologias diversificadas, o estabelecimento de escolas ditas “normais”, nascidas, primeiramente, em torno do mosteiro dos cônegos agostinhos de Sagan, cujo abade era Ignace Felbiger e desenvolvidas, em seguida, no conjunto dos países da coroa austro-húngara (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt-, und Trivialschulen in den sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erblanden*, Vienne, 1774; *Ratio Educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas*, Vienne 1777), antes de se estender ao conjunto da Europa.

Estes três elementos, espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais à constituição de

uma cultura escolar e justificam, portanto, a restrição cronológica que me impus.

## Uma Questão Preliminar: Quais Fontes de Arquivos?

Antes de tocar no ponto central do assunto, convém, entretanto, fazer uma última questão. A partir de quais elementos e como podemos examinar a cultura escolar de maneira rigorosa? O historiador da educação tem freqüentemente oscilado entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas: ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova idéia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou, pelo contrário, ele ressalta a novidade das idéias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria. Por serem simplistas, estas afirmações não têm propriamente sentido algum. Convém, pelo contrário, a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais freqüentemente normativas, que lemos. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares (cf. Chervel, 1988). Na França, para a totalidade do Antigo Regime, chegaram-nos às mãos somente seis pacotes de deveres escolares do colégio jesuíta de Louis-le-grand, de Paris, realizados por volta de 1720, devido a um acaso inteiramente excepcional: o antigo bibliotecário do colégio, precisando de papel para

escrever um *Comentário do Cântico dos Cânticos* e uma obra consagrada à liturgia, abastecceu-se com provas de tradução e de versão em latim, e de versos latinos, no verso das quais pôde escrever (cf. Compère & Pralon-Julia, 1992). Em relação ao século XIX, somente através das cópias de exames ou de concursos é que podemos esperar reconstituir uma história das práticas escolares em vigor e da apropriação, feita pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares ministrados: cópias do Concurso Geral, onde se confrontavam os melhores alunos dos colégios reais (transformados em liceus), foram conservadas, assim como as versões latinas do exame de *baccalauréat* feitos nas Faculdades de Letras<sup>5</sup>. Quanto aos ditados da escola primária da Terceira República, deve-se a conservação de alguns milhares deles à mania de um inspetor que, no decorrer de suas inspeções, propunha o mesmo texto aos alunos das classes que visitava e os reunia aos relatórios que endereçava ao ministro (cf. Chervel & Manesse, 1989a, 1989b). André Chervel, o autor que encontrou o lote de ditados da Terceira República que dormiam nos Arquivos Nacionais de Paris, ressaltou de modo pertinente, antes de analisar as faltas cometidas pelos alunos, todos os vieses que caracterizam a amostra constituída por esse inspetor que, devido ao estado das comunicações ferroviárias, só visitava as comunidades menos isoladas do território, por definição mais abertas à modernidade. Não é certo, infelizmente, que as cópias dos alunos estejam melhor conservadas no século XX, em razão tanto da expansão da escolarização para o conjunto da sociedade quanto da exiguidade dos locais escolares, a despeito do interesse que atualmente psicólogos e sociólogos da educação demonstram por este gênero (cf. Lahire, 1994; Beaud, 1994): regularmente, como se diz, é preciso “arranjar espaço” e os documentos não são nem mesmo transferidos para depósitos de arquivos que deveriam legalmente recebê-los. Seria conveniente, em cada um dos países que representamos, fazer uma coleta similar de documentos idênticos, perguntando-nos a cada vez sobre a representatividade que lhes podemos atribuir.

---

5 Relativo ao Concurso Geral, ver Biblioteca da Universidade de Paris, ms nº 1538-1546 (provas premiadas de 1809 a 1821) e Arquivos Nacionais AJ 16630-678 (provas do período 1882-1903); para as versões latinas do vestibular, cf. A. Chervel (1994).



Sem dúvida, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira: quanto ao século XIX, por pouco que procure e que se esforce em reuni-los, os cadernos de notas tomadas pelos alunos (mesmo sendo grande o risco de se verem conservados apenas os mais bonitos deles) e os cadernos de preparações dos educadores, não são escassos<sup>6</sup> e, na falta destes, pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas dadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. Mas estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas segundo as classes sociais de origem – que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar. Os estudos quantitativos sobre as taxas de alfabetização que se multiplicaram no curso dos últimos anos, seja a partir das assinaturas por ocasião de casamentos, seja a partir dos dados de recenseamentos nacionais são extremamente preciosos, mas não nos fornecem elementos para responder às questões que nos colocamos hoje: a assinatura é um teste frágil que não pode nos dar mais do que ela traz. A colocação em série destas assinaturas segundo a longa duração permitiu estabelecer uma cronologia dinâmica das distribuições geográficas regionais, das repartições entre cidade e campo, entre classes sociais, entre profissões, entre sexos; essa colocação em série fez ao mesmo tempo emergir os grandes fatores econômicos que facilitam ou dificultam o acesso à escrita. Todas essas aquisições são capitais (cf. Julia, 1993).

A assinatura, porém, não nos diz nada e não pode nos dizer nada sobre o *como* da apropriação léxica, nem sobre os níveis de leitura atingidos por cada um. De fato, para especificar as culturas familiares, convém dirigir-se a outras fontes: nas regiões onde a alfabetização progrediu suficientemente, multiplicam-se, no século XIX – e às vezes bem antes, embora tais textos não tenham sido necessariamente conservados –, as autobiografias de camponeses e operários que, ao se tornarem “novos” leitores, adquiriram o domínio da escrita para contar seus próprios itinerários: a organização de tais documentos em série permite-nos medir o lugar do livro e das práticas de leitura no foro familiar, nos meios onde,

---

6 Para uma identificação sumária das riquezas conservadas na França cf. A. Sentilhes (1992) e D. Julia (1992).

*a priori*, as taxas de alfabetização nos teriam impedido de imaginá-lo e avaliar também o desejo ou a recusa da escola nesses meios (cf. Hébrard, 1985, 1991). Na pesquisa que Jacques Ozouf realizou com 4000 mil professores primários franceses que ainda estavam vivos na década de 1960 e que tinham exercido sua profissão antes da Primeira Guerra Mundial, o autor pôde mostrar que, se os professores primários da Terceira República são oriundos de meios modestos (artesãos, camponeses, comerciantes), seus pais (nascidos por volta de 1850) eram em geral muito mais alfabetizados que o conjunto de suas categorias sociais, e que em suas famílias havia mesmo um desejo de escola, compartilhado por pais e filhos, que permitiu a ascensão social em direção à profissão, então muito dignificada, de professor primário (cf. Ozouf et al., 1992). Seria preciso, naturalmente, poder dispor de pesquisas similares sobre outros meios para esclarecer os respectivos graus de proximidade e de distanciamento das diferentes famílias com relação à instituição escolar e, se possível, de maneira diacrônica.

É verdade que estamos bem menos informados sobre os séculos anteriores. Se as autobiografias espirituais dos puritanos ingleses, analisadas em série, permitem-nos retrair com precisão as etapas da entrada de seus autores na escrita, em uma atmosfera familiar onde a leitura da Bíblia tem uma importância capital (cf. Spufford, 1979), estamos reduzidos, em outros lugares – e particularmente em países católicos – a retomar os textos literários oferecidos pelas descrições de aulas (mas que tipo de veracidade atribuir à transposição literária?)<sup>7</sup> ou as memórias de personagens cuja trajetória é, sob todos os pontos de vista, excepcional. Tal como a de Valentim Jamerey-Duval, pequeno camponês iletrado de Auxerrois, nascido no início do século XVIII que, tendo fugido de uma madastra particularmente severa, terminará sua vida como bibliotecário do imperador em Viena, depois de uma errância autodidata, que o conduziu da sua cidade natal às florestas da Lorena, onde ele aprende a ler por intermédio de seus companheiros pastores. Tendo chamado a aten-

---

7 Cf. a descrição do professor de Nitry, pequena cidade de Auxerrois, feita por Rétif de La Bretonne (1778) e, do mesmo autor (1796), a descrição da aula de leitura em Sacy.

ção do duque da Lorena durante uma caçada, foi enviado à Universidade de Pont-à-Mousson para aí fazer seus estudos de língua e literatura greco-latinas, isto é, para terminar sua aculturação no mundo dos letrados (cf. Jamerey-Duval, 1981; Hébrard, 1985). Mas se tal percurso pode ser interessante pela sua própria estranheza, não podemos evidentemente atribuir-lhe uma representatividade que não possui. Se é verdade, no entanto, que os documentos não são abundantes para os períodos antigos, é certo que os historiadores os procuraram com a tenacidade demonstrada por Armando Petrucci na Itália, reconstituindo, a partir da análise paleográfica do registro de contas de uma salsicharia do bairro do *Trastevere*, em Roma, as práticas de escrita utilizadas nos meios da Cidade Eterna no século XVI: com efeito, os próprios clientes escreviam o reconhecimento de suas dívidas nesse registro (cf. Petrucci, 1978). Como repetia incansavelmente Armando Momigliano, as fontes podem ser encontradas se temos a tenacidade de ir procurá-las.

Após esta recapitulação sumária das fontes utilizáveis pelo historiador, que constituem apenas uma fina película em relação a todos os textos que foram realmente produzidos, gostaria de desenvolver minha exposição segundo três eixos que parecem vias particularmente interessantes de serem seguidas para o entendimento do objeto do qual nos ocupamos hoje : a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

### *Análise das normas e das finalidades que regem a escola*

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola.

*Um exemplo: a elaboração do Ratio studiorum jesuíta*

Sobre o primeiro ponto, me limitarei a tomar o exemplo de um texto que teve uma difusão européia; trata-se do *Ratio studiorum* jesuíta, cuja edição definitiva apareceu em 1599 e serviu de norma aos colégios até a supressão da Companhia em 1773<sup>8</sup>. À primeira vista, o *Ratio* é apenas mais um dos inumeráveis programas de estudos e de lições que foram abundantes no curso do século XVI, detalhando para cada classe autores a serem estudados, partes da gramática a serem aprendidas, exercícios a serem feitos. E, deste ponto de vista, pertence a um gênero bem estabelecido do qual é herdeiro. Mas a originalidade do *Ratio* jesuíta deve-se à lentidão de sua elaboração: além do fato de que duas versões sucessivas, de 1586 e de 1591, circularam através de diversas regiões antes da publicação do texto definitivo de 1599, cinquenta anos separam as primeiras regras do colégio de Messina, editadas pelo Padre Nadal em 1548, mesmo que as Constituições da Companhia tivessem expressamente previsto a redação de um texto regulamentar destinado a unificar os *modus agendi* dos jesuítas<sup>9</sup>. Ao menos duas razões dão conta da lentidão do processo de redação: a primeira é que o objetivo perseguido nunca foi o de impor de cima para baixo uma norma cuja execução, no mais, teria sido problemática, mas o de elaborar um texto o mais próximo possível das experiências confrontadas. É necessário lembrar o papel primordial, no interior da Companhia, da correspondência, cujas regras foram codificadas muito cedo e que tende a tomar o lugar ocupado pelo ofício divino nas antigas ordens religiosas<sup>10</sup>. É por esta correspondência contínua, como pelas

---

8 As diferentes versões do *Ratio studiorum* jesuíta foram reeditadas pelo Padre Ladislav Lukács (1986).

9 O conjunto de textos pedagógicos da Companhia é atualmente objeto de uma reedição crítica organizada pelo Padre Ladislav Lukács, da coleção publicada em Roma *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*: sete volumes foram publicados entre 1965 e 1992.

10 Cf. as cartas de Ignácio de Loyola a Pierre Favre, 10 de dezembro de 1542, a Nicolas Bobadilla, 1543, a toda a Companhia de Jesus, 27 de julho de 1547, traduzidas em francês (Giuliani, 1991).

inspeções regulares dos padres visitantes (e a circulação dos próprios padres entre as regiões, ainda muito forte no século XVI), que se pôde realizar uma unificação das práticas. A segunda razão da lentidão da redação do *Ratio* é o extraordinário crescimento da Companhia no século XVI, que passa de um pouco mais de mil membros na ocasião da morte de Inácio de Loyola, em 1556, para mais de oito mil em 1600 e torna mais complexa tanto a troca de informações como a unificação desejada (cf. Lukács, 1960-1961, 1968). De fato, a redação final será fruto da releitura do conjunto dos textos normativos relativos aos estudos produzidos, seja em Roma, seja nas províncias da Companhia, por uma comissão internacional de seis padres jesuítas, e o texto definitivo de 1599 será publicado somente após a versão de 1591 ser colocada à prova (*ad experimentum*) por três anos, no conjunto dos colégios, levando-se em conta a recepção e as observações vindas das províncias.

Eu não entraria nos detalhes das modificações que podem ser indicadas entre as diversas versões do *Ratio*, mas vou reter uma única mudança que me parece particularmente significativa. Entre a versão de 1586 e a de 1591, o plano foi completamente alterado. Na primeira, o plano se desenvolve segundo obrigações a cumprir, isto é, segundo o currículo das aulas: trata-se de um programa de lições e de exercícios graduados que parte do curso de teologia para chegar na *infima grammatica*, isto é, a mais simples aula de gramática. Na segunda versão, a de 1591, e também a de 1599, o plano se desdobra segundo as funções de cada jesuíta no interior dos dispositivos de estudo, desde o papel do provincial até o humilde ofício do porteiro, passando pelo prefeito (diretor) de estudos: aqui é estabelecida uma hierarquia de funções e de poderes especializados, que se imbricam uns nos outros segundo uma arquitetura complexa, mas extremamente precisa. O que aconteceu entre os dois textos? Pode-se certamente invocar a dupla genealogia dos textos regulamentares jesuítas; uns, consagrados às lições e aos programas, outros, encarregados de definir as funções atribuídas a cada membro da Companhia. Mas é necessário, sobretudo, recorrer a todo o movimento de reflexão que se desenvolveu em seguida à crise que se abateu sobre os colégios e as dificuldades experimentadas quando se tentou manter no interior das comunidades jesuítas o entendimento entre os regentes e a disciplina. Pouco

a pouco, ao longo das experiências de revolta ou de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares<sup>11</sup>. Donde a figura progressivamente central do diretor dos estudos que permanece, entretanto, subordinado ao superior; donde, no interior de cada estabelecimento, esta imbricação hierarquizada de poderes especializados definindo a esfera de intervenção própria de cada um. Donde, enfim – e isto é particularmente verdadeiro para os estabelecimentos com pensionistas –, a necessidade de munir-se de um conhecimento psicológico sobre as crianças extremamente detalhado para reconhecer não somente o nível intelectual em que se encontra cada uma delas, mas também a sua natureza, a fim de saber como agir apropriadamente sobre cada uma<sup>12</sup>. A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. A análise das congregações marianas fundadas pelos jesuítas a partir de seus colégios mostrou o papel essencial que estes grupos de piedade organizada desempenharam para uma catolicização profunda da Europa central (cf. Châtellier, 1987).

A evolução mesma do *Ratio* nos remete, portanto, às práticas que a experiência progressivamente legitimou nos colégios. É necessário, sobretudo, imaginar nesta, um texto normativo que teria sido aplicado de maneira uniforme de Lisboa a Viena ou de Bruxelas a Roma. Se é verdade que a circulação dos textos, como a circulação dos homens, favoreceram a constituição de um *modus agendi* comum ao conjunto do corpo da Ordem, a regra de ouro de Inácio de Loyola – o que aliás, faz a força da Companhia –, foi sempre a lei da adaptação aos lugares e às circunstân-

---

11 Cf. particularmente as Constituições do Colégio Germânico de Roma, redigidas pelo padre G. Cortesono (Lukács, 1974, t.2, pp. 864-934).

12 Cf. particularmente o tratado do Padre M. Lauretano, diretor de estudos de língua e literatura greco-latinas no Colégio Germânico de Roma sobre a maneira de governar o dito colégio (Lukács, 1974, t.2, pp. 934-953).

cias: toda uma série de regras próprias a cada província ou à Assistência (Alemanha, Itália, Espanha), foram, aliás, explicitamente mantidas; prova de que uma diversidade podia ser tolerada no interior do corpo, contanto que as diretrizes gerais fossem aceitas (cf. Lukács, 1986).

### *Projetos pedagógicos e realidade histórica*

A abordagem que acabamos de fazer mostra bem o quanto seria falso imaginar o universo jesuíta como um mundo fechado, fechado aos ruídos do exterior, e isto me leva a abordar a segunda pista de trabalho que gostaria de propor para reflexão: temos sempre tendência, ao lermos textos normativos ou projetos pedagógicos, de destacar a tentação “totalitária”, ou ao menos englobante de todo o ser da criança, que os caracteriza. Mas os tempos de crise nos revelam também o quanto, ao menos até a aurora do século XX (faço esta restrição porque, vocês compreenderam bem, sou um historiador de períodos mais antigos), resistências e contradições atravessaram a aplicação dessas ambições. Seja o caso da instauração da instrução primária obrigatória que foi realizada em diferentes países da Europa, em diferentes momentos do século XIX: esta construiu-se mais freqüentemente ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. Os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências. Como vocês todos sabem, o estabelecimento desta nova escola primária não se realizou pacificamente, e eu não preciso detalhar aqui a violência dos combates que pontuaram as lutas das Igrejas e dos Estados neste terreno. É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. Donde as insolúveis contradições nas quais se exerceu o trabalho do professor primário, que constituem

seu espaço de reflexão e de ação e o preservam dos totalitarismos institucionais construídos sobre a convergência de todos os meios em direção a um fim único. Os professores primários “republicanos” da Revolução Francesa ensinavam a ler usando a Declaração dos Direitos do Homem, a Constituição, mas também, sob a pressão das famílias, as preces cristãs e o catecismo (cf. Kennedy & Netter, 1981). A pesquisa desenvolvida por Jacques Ozouf junto aos professores primários da Terceira República mostra a que ponto o testemunho destes desmente os estereótipos que foram complacentemente difundidos por seus adversários: eles estão conscientes dos limites do seu saber, longe de ser uma falange arrogante, agressiva e sectária; eles medem prudentemente seus atos em seu campo de atuação, distinguindo muito bem o possível do desejável e tomando, por vezes, suas liberdades diante das diretrizes oficiais, quando elas não lhes parecem aplicáveis; eles não foram nem agentes de um genocídio cultural nem de uma cruzada anti-religiosa, mesmo se suas posições, ao mesmo tempo políticas e sociais, em seus vilarejos fixamos em um papel predeterminado frente ao pároco. Enfim, a experiência de ensino cotidiano ensinou-lhes que, mesmo no mais intenso de suas esperanças, a escola não pode fazer tudo: a obrigatoriedade escolar colocou-os em presença do êxito, que lhes agrada obviamente evocar; mas também frente ao fracasso (cf. Ozouf et al., 1992). Poderíamos certamente mostrar como, atualmente, a redefinição das finalidades da escola, que elimina cada vez mais as fronteiras da escola primária e do colégio, na maior parte dos países europeus, prolongando a obrigatoriedade escolar e desembocando, ao mesmo tempo, em um prolongamento dos estudos gerais e no desenvolvimento das formações profissionais na instituição escolar, também implica conflitos, confrontos e debates relacionados à manutenção dos valores e das finalidades antecedentes.

### *A profissionalização dos professores*

Na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor? Sobre este ponto, um estudo sobre a



longa duração e não apenas sobre a curta duração permitiria, sem dúvida, medir melhor as heranças e as modificações que se operam no decorrer das gerações. Limito-me a destacar duas etapas importantes deste processo.

Uma das primeiras figuras desta profissionalização ocorre quando a antiga Cristandade se desmembra em confissões plurais e, nos países católicos, na dinâmica que segue o Concílio de Trento: ser cristão não é mais, como nos séculos passados, somente pertencer a uma comunidade, manifestando-se como tal, mas ser capaz de proclamar pessoalmente as verdades da fé e ser instruído sobre as verdades de sua religião. Nós temos, aliás, refletido o bastante sobre a mutação fundamental que uma tal definição pôde representar? Para dar apenas um exemplo, quando, no século XVIII, nos vilarejos da bacia parisiense, párocos jansenistas totalmente imbuídos de cultura urbana requisitaram de suas ovelhas iletradas um enunciado mínimo das verdades teológicas para poderem ter acesso à comunhão e estabelecer, com a mesma medida, uma espécie de exame de passagem, com seu lote de fracassos, eles excluem da sociedade dos adultos os jovens que têm entre quinze e dezoito anos. O recurso contra esta discriminação humilhante foi, por vezes, ocasião de uma missão jesuítica, no decorrer da qual os sacramentos eram distribuídos com maior indulgência; segue-se que, bem antes da obrigatoriedade escolar do século XIX, é colocada uma questão que continua extremamente atual: se a pertença a uma comunidade passa pelo domínio de um saber (aqui, catequético), que destino se deve reservar àqueles que não se consegue instruir? E a intransigência quanto ao nível de exigência não levará à rejeição dos mais desfavorecidos? (cf. Julia, 1988; Boutry, 1986). De resto, a rejeição não é unilateral, mas recíproca, pois aqueles que a religião rejeita estarão entre os primeiros a rejeitá-la: as regiões fortemente marcadas pelo jansenismo foram também aquelas entre as quais a “descristianização” foi mais forte. Seria conveniente analisar, sob este mesmo ponto de vista, os efeitos acarretados, do lado luterano ou calvinista, pela prática, muito precoce – e ela é atestada desde os séculos XVI e XVII – do exame feito na frente do pastor antes da confirmação; os pastores na verdade se perguntam: todos devem ser admitidos? Que cristãos serão esses que não sabem ler ou que, sabendo ler,

não compreendem o que lêem?<sup>13</sup>. A importância concedida pela doutrina pietista à confirmação, nas igrejas luteranas, como afirmação pública de uma convicção interior diante da comunidade reunida, não só reforçou a pressão em favor da obrigatoriedade escolar, mas também de uma maior visibilidade do fracasso (cf. Liedtke, 1991).

No século XVI, na conjuntura da reconquista religiosa que se incentiva, seja do herético, seja do selvagem do Novo Mundo, não é pois espantoso que, no seio da Igreja católica, as ordens religiosas missionárias tenham-se investido das tarefas de ensino que devem atingir a totalidade dos fiéis: as elites e o povo. Mas se notará imediatamente a divisão que se opera desde cedo nos meios moderados, onde já se pode observar um primeiro corte entre o que é um ensino elementar no sentido próprio do termo (os elementos da fé) e o que é uma instrução voltada para a formação superior: a missão, pregação extraordinária que retorna, no entanto, em intervalos regulares, é a modalidade escolhida para atingir o conjunto de uma população em que todas as idades estão misturadas (cf. Châtellier, 1993); o colégio destina-se às futuras elites e os jesuítas sempre manifestaram a maior reticência em admitir em seus colégios as classes ditas de abecedários, julgando que tal ensino dos rudimentos não estava previsto por suas funções. Não nos esqueçamos de que um dos principais objetivos de Inácio de Loyola é a recatolicização da Alemanha: esta passa por uma reconquista da nobreza alemã<sup>14</sup>; donde a preocupação de competição intelectual que visa a fazer dos colégios jesuítas alemães universidades completas, nas quais a qualidade dos ensinamentos ministrados deveria ser, ao menos, igual à das universidades luteranas. Não podemos nos espantar com o fato de que, muito cedo, as congregações que ensinam nos

---

13 Cf. a título de exemplificação, o catálogo dos alunos da paróquia de Lebus na Prússia, redigido em 1779 pelo pregador Baumann: dentre 34 alunos de 14 a 15 anos que se preparavam para a confirmação, 4 não conheciam as letras, 9 sabiam soletrar com dificuldade, 15 liam gaguejando e de maneira quase sempre incorreta; 6 liam com dificuldade e sem compreender (texto publicado por W. Neugebauer, 1992).

14 Cf. A carta de Inácio de Loyola aos Companheiros que partem para a Alemanha, 24 de setembro de 1549 (Giuliani, 1991, pp.757-762); carta a Claude Jay, 8 de agosto de 1551 (Giuliani, 1991, pp. 793-795); carta a Albert V, duque da Baviera, 22 de setembro de 1551, Giuliani, 1991, pp. 798-801).

colégios tenham estabelecido em seu proveito uma identificação sistemática das capacidades suscetíveis de oferecer ao corpo da Ordem as competências apropriadas ao ensino: as Constituições da Companhia de Jesus prevêm, antes do ingresso, um exame geral que comporta uma análise das qualidades intelectuais dos candidatos jesuítas, e elas sublinham a necessidade de desencorajar, no decorrer do curso, os que não sejam capazes de segui-lo, estando a Companhia de Jesus sempre livre para recusar, até os votos finais, aqueles que ela não considere adequados às tarefas de sua vocação. Os catálogos trienais, compostos em cada província e encaminhados a Roma, julgam aliás, regularmente, o *ingenium* (inteligência), a *prudentia* (perspicácia), a *pietas* (devoção) e as *vires* (quer dizer, a saúde) de cada membro, instituindo assim um controle de cada um deles, pelas autoridades centrais. Entre os oratorianos franceses, os registros do noviciado, onde são detalhadas as qualidades dos noviços, mantêm quatro critérios: além das qualidades físicas (um candidato que manca ou que gagueja será mais dificilmente aceito), entra em jogo a inclinação para as ciências (os espíritos “obtusos” ou “pequenos” não são particularmente apreciados, contrariamente aos espíritos “abertos” ou “ágeis”). Mas também entram em jogo a natureza (a um caráter “sombrio” ou “melancólico” será preferível uma natureza “doce” ou “dócil”) e naturalmente a piedade, o que parece, depois de tudo, bem normal, em uma congregação cuja finalidade é primeiramente religiosa. Quanto ao modo de recrutamento dos professores do colégio na antiga universidade de Paris, que não é uma congregação religiosa e que antes funciona como uma corporação medieval, ele assemelha-se a uma formação preceptoral: cabe ao principal de cada colégio identificar os melhores elementos, retê-los no colégio e ensinar-lhes o ofício progressivamente, dando-lhes provas para corrigir, exercícios a fazer ou aulas para substituir, antes de estabelecê-los definitivamente em uma cátedra. Aqui também entram em jogo, segundo matizes variáveis e difíceis de documentar, não somente a competência, mas também o caráter, a piedade e os costumes (cf. Julia, 1994).

Com relação a essas corporações que se propõem a construir ou a manter uma sociedade católica por meio da educação e enquadramento de suas elites, a figura do mestre de escola elementar e particularmente a

do mestre do campo continuaram pouco profissionalizadas por muito tempo. Em países católicos, pelo menos, a aprendizagem das verdades da salvação pôde ser feita por via puramente oral, através de um catecismo aprendido de cor, freqüentemente mesmo em dialeto, posto que a Igreja, diferentemente dos Estados, privilegia a língua vernácula local em detrimento da língua imposta pelo poder central: que necessidade então de um professor, se não se faz sentir a necessidade da escrita? A forma propriamente escolar, com um local separado da igreja e um pessoal apropriado, não é, portanto, consubstancial ao ensino da doutrina, que pode servir-se de canais menos formais. Por outro lado, a competência desses professores elementares dependeu largamente não só do nível de exigência manifestada pelas municipalidades, que os remuneravam, como também da importância dos honorários que elas podiam pagar. Já que nenhuma formação inicial comum lhes era dada, certamente é preciso admitir uma extrema heterogeneidade desse pessoal, que se dedicava, freqüentemente, a outras atividades. A preocupação de pôr fim à errância das crianças pobres da cidade e exercer um controle sobre seus comportamentos, que podiam ser delituosos, desencadeia, no fim do século XVII, a criação de uma figura original: o irmão-professor. Jean Baptiste de La Salle pode bem ser considerado um inovador incômodo, que rompe com a tradição das congregações religiosas quando decide fundar um instituto de leigos – os Irmãos das Escolas Cristãs não são padres – que se excluem, por vocação, da cultura das elites para se consagrarem às escolas de caridade destinadas aos mais pobres: eles não ensinarão o latim, mas somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar e eles o farão em francês. Para essas categorias urbanas desfavorecidas, entre as quais a escrita não tinha penetrado – ou tinha pouca penetração – a formação de um *habitus* cristão será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres. Mas sabe-se bem, ao mesmo tempo, o quanto esta nova figura do mestre de escola continuou minoritária no Antigo Regime. Um contra-exemplo disso é fornecido pela congregação das Escolas Pias estabelecida por Joseph Calasanz para o mesmo objetivo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Posto que seu fundador não

havia expressamente proibido que seus membros fossem padres, não escapou à deriva que a levou a responsabilizar-se por colégios e pensionatos para a elite, notadamente na Europa Central.

Nos países protestantes, a situação pôde variar consideravelmente, segundo os Estados. A Reforma luterana funda-se, no entanto, na idéia de que os Estados devem criar e manter as escolas: é com efeito necessário, como lembra Melanchthon, ensinar às crianças os princípios de uma vida cristã e piedosa. Sabe-se o papel decisivo desempenhado pelo *Praeceptor Germaniae* na inspiração das *Schulordnungen*, nos diferentes Estados alemães no século XVI; a *Schulordnung* editada para Saxe (1528) serviu de modelo para a maioria das demais<sup>15</sup>. Sem dúvida, a influência dos reformados foi mais sensível na instalação das escolas latinas que no estabelecimento de um ensino elementar; isto não impediu que a Reforma favorecesse largamente o desenvolvimento de um controle regular das escolas e dos mestres pelas autoridades laicas, o que pôde, por sua vez, favorecer a emergência de um perfil “profissional”. Aqui, é preciso permanecer extremamente prudente, distinguir entre mestres da cidade e mestres do campo, entre grandes e pequenos Estados. Segundo W. Neugebauer, que estudou a Prússia entre os séculos XVI e XVII, o Estado Moderno não tinha os meios para impor uma política escolar: a despeito da legislação, as escolas permaneceram sob o controle das autoridades locais – e em grande parte nas mãos do clero – até o fim do século XVIII; devido à mediocridade de seu salário, o professor primário rural era condenado a exercer uma atividade paralela, sendo ela, na maioria dos casos, a de alfaiate (Neugebauer, 1985). Não é certo, entretanto, que os resultados obtidos para a Prússia possam ser generalizados para o conjunto da Alemanha: a fragmentação territorial em múltiplos principados, freqüentemente minúsculos, que muitas vezes foi considerada pelos historiadores como uma fraqueza no plano do poder político, revela-se, aqui, como um trunfo, na medida em que a política dos príncipes, sendo exercida sobre um espaço mais reduzido, pôde assegurar o controle da aplicação de suas decisões e um enquadramento mais eficaz da socieda-

---

15 Cf. Paulsen (1919), G. Mertz (1902), R. Vormbaum (1860); para uma análise recente dos métodos e dos conteúdos, cf. Strauss (1978).

de. A *Kleinstaateri* serviu, na verdade, aos propósitos do absolutismo e, sem dúvida, contribuiu para melhorar a competência dos professores (cf. Vogler, 1975; Le Cam, 1992). Seria preciso, aqui, ainda estabelecer as cronologias exatas e se perguntar como o impulso vindo do alto pôde encontrar-se com as aspirações culturais oriundas das populações: em que momento e em quais meios é atestada a leitura intensiva da Bíblia no foro familiar? É certo que no interior do espaço luterano e calvinista do Norte da Europa defasagens importantes podem ser identificadas. Em todo caso, não se pode fazê-lo na Suécia, onde o aprendizado da leitura e do catecismo ocorreu sem a presença das escolas e por intermédio apenas do pastor que anotava os resultados de seus jovens discípulos tanto no que diz respeito à capacidade de leitura quanto à compreensão dos conteúdos; uma espécie de modelo: esta alfabetização que não conhece a forma escolar parece ser um caso inteiramente particular (cf. Johansson, 1981).

A segunda etapa da profissionalização poderia ser situada no momento em que os Estados substituem as Igrejas e as corporações municipais no controle do ensino: esta etapa situa-se no fim do século XVIII e coincide com a supressão da Companhia de Jesus, que obrigou, durante um período muito breve – 15 anos, de 1759 a 1773 – os Estados católicos a considerar substitutos para os professores de mais ou menos 600 colégios, distribuídos por toda a Europa católica. Estudando de maneira comparativa os grandes *Ratio studiorum* editados pelos diferentes príncipes ilustrados, seria necessário examinar com atenção o leque das condições disponíveis para o professorado do ensino secundário: a virada maior me parece ser, aqui, a passagem de uma seleção discricionária que se operava no interior do corpo religioso pela única autoridade das congregações ou dos principais, para a do *exame* ou do *concurso*, que introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir. Não será mais possível, daqui por diante, eliminar um candidato, senão com provas ostensivas de incompetência relativas às próprias provas e não mais simples suspeitas. Seria precioso poder beneficiar-se de estudos transversais e diacrônicos de vários países que

analisassem de maneira aprofundada este momento específico do recrutamento dos professores, levando em conta simultaneamente três termos, a fim de esboçar o que é a *cultura* do professor ideal no século XIX: a evolução dos autores no que se refere ao programa dos exames e dos concursos e dos assuntos das provas efetivamente aplicadas, as performances efetivamente realizadas pelos candidatos (que podem ser controladas quando são conservadas cópias das mesmas), os relatórios das bancas, que prestam conta das expectativas e dos desejos – satisfeitos ou não – dos examinadores.

Para tomar o único exemplo do concurso de magistério francês para o ensino secundário no século XIX, recentemente estudado por André Chervel (1993), percebe-se que, desde então, a piedade ou o caráter não mais são objeto de prova (como no interior das antigas congregações educadoras); durante o período da Restauração (1815-1830) os candidatos ainda devem fornecer certificados sobre a ortodoxia de sua conduta religiosa e a conformidade de seu comportamento político aos princípios monárquicos. Sobretudo, um julgamento sobre os *habitus* dos candidatos é imperceptivelmente reintroduzido nas provas: o candidato dito “brilhante” se distingue do bom aluno, mais lento, por um domínio da argumentação oral ou da explicação, uma facilidade, um gosto, em resumo, uma gama de qualidades que remetem não tanto ao exercício propriamente dito, mas à natureza do candidato, ela mesma socialmente conotada. Ao mesmo tempo, os candidatos ao concurso magistério devem curvar-se a uma regra absoluta, a de se restringir aos limites do pensável autorizado no concurso. É por ter transgredido esta regra que o futuro historiador Hyppolite Taine, aluno da Escola Normal, que tinha todos os *habitus* requeridos para ser aceito em primeiro lugar no concurso de magistério de filosofia, em 1851, foi finalmente recusado: não tinha ele pretendido tratar das divisões da moral separando-a da existência divina? Nos tempos de ordem moral consecutivos à Revolução de 1848, uma tal audácia não era de modo algum admissível e o presidente da banca sublinhou as razões que levaram os examinadores a rejeitar “um jovem ávido de renome e pleno de confiança em si mesmo, que busca distinguir-se, desviando-se dos caminhos traçados”. O dever prescrevia à banca “desencorajar tentativas semelhantes [...] É útil advertir aqueles

que se destinam ao ensino da moral que não se poderá ter toda a liberdade de inovar em semelhante matéria”. Para bom entendedor, meia palavra basta! A cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.

Seria conveniente desenvolver uma análise similar a propósito da figura do professor primário. Desde os primeiros seminários de professores primários e das primeiras escolas normais nascidas no domínio germânico no final do século XVIII, foi necessário um século para que emergisse, através de toda a Europa, seu novo perfil profissional. Seria necessário aqui avaliar as heranças do passado, que se desfazem muito lentamente – a profissão de professor primário não tinha sido pensada, até muito recentemente, como uma “vocação”, leiga certamente, e nos dois sentidos do termo; mas esta denominação religiosa não é sem significado. Seria necessário também entender como esta figura subalterna progressivamente tornou-se autônoma e definida nas competências de uma profissão muito diferente daquela do professor secundário. O professor primário não ministra um curso magistral, mas seu papel é fazer as crianças trabalhar, circular entre as carteiras para verificar como se desenvolvem as atividades de cada grupo (quando deve, por exemplo, dar aula em uma classe multiseriada), mandar um aluno para a lousa para a correção, constantemente dar conselhos ou ordens a fim de melhor administrar a sucessão dos exercícios que cada aluno não chega a realizar necessariamente no mesmo ritmo. Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparava, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula; donde sua bulimia pela leitura de revistas pedagógicas, onde eles esperavam encontrar suportes para a sua inexperiência (cf. Ozouf et al., 1992). Contrariamente ao trabalho do professor do ensino secundário, no do professor primário existe uma espécie de corpo a corpo físico com a aula do qual seria preciso reconstituir as modalidades históricas (cf. Chartier, 1992). A separação institucional das duas ordens de ensino, as finalidades completamente distintas que elas perseguiam (a instrução obrigatória de todo um povo, de um lado, o ensino de uma parte das elites, do outro) não puderam senão acentuar a oposição de duas culturas, primária e secundária.



### *Conteúdos ensinados e práticas escolares*

A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama *disciplinas* escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o carácter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”<sup>16</sup>. O ensino clássico, tanto no Antigo Regime quanto no século XIX, comportava também toda uma educação moral contínua, através dos modelos propostos às crianças como exemplo na escolha das versões, dos temas ou dos assuntos a serem desenvolvidos. E não se pode esquecer que a inércia do sistema pode efetivamente mascarar, para os próprios agentes, as finalidades reais das disciplinas que ensinam: um exemplo manifesto disso é o desenvolvimento e o uso da gramática escolar do francês, concebida de início como um simples auxiliar da aprendizagem da ortografia e transformada pouco a pouco em finalidade em si mesma da escola primária. Contrariamente às idéias recebidas, o estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade evidentemente muito maior nas margens do sistema (nos internatos ou junto ao preceptorado que pode ser exercido depois da aula). De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público. Os professores primários interrogados por Jacques Ozouf

---

16 Nós nos inspiramos aqui nas reflexões pertinentes propostas por A. Chervel em artigo publicado em 1988.

sublinham com encantamento o sentimento de ser rei no seu reino que experimentavam quando entravam na sua sala de aula, orgulhando-se de sua destreza e dos procedimentos que inventaram, procurando submeter a renovação da pedagogia às restrições de uma instrução coletiva (Ozouf et al., 1992). Fazer um inventário sistemático destas práticas, período por período, constituiria, a meu ver, um campo de trabalho efetivamente interessante: ele permitiria compreender as modificações, freqüentemente insensíveis, que surgem de geração em geração. Aliás, é a mudança de público que impõe freqüentemente a mudança dos conteúdos ensinados. Uma das primeiras gramáticas escolares do francês (a de Noël e Chapsal) foi abandonada a partir do momento em que o ensino primário tornou-se um ensino de massa. Seu conteúdo era julgado demasiado complicado, e era necessário chegar rapidamente a uma simplificação dos métodos e dos exercícios (cf. Chervel, 1977). Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições.

Aqui, vou-me deter sobre apenas duas delas. Sobre os conteúdos ensinados, muito trabalho já foi feito e bem feito. Em particular sobre os manuais escolares (cf. Choppin, 1993). Mas eu gostaria de fazer uma dupla advertência: o manual escolar não é nada sem o *uso* que dele for realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. Por outro lado, não temos tido muito freqüentemente a tendência de fazer uma análise puramente ideológica desses manuais, que frisa o anacronismo? É claro que uma das razões maiores da crise da escola contemporânea e do universalismo laico que a fundamenta foi a descolonização: havia para os republicanos continuidade da emancipação pela escola na emancipação pela colonização. E os professores primários da Terceira República, interrogados em plena guerra da Argélia na década de 1960, reconheciam facilmente, acerca disso, que seus olhos se abriram muito tardiamente: sim, vibraram em uníssono com as conquistas que separavam os nativos dos feiticeiros e potentados locais e transformavam os pequenos selva-

gens em civilizados; sim, a política colonial parecia-lhes uma necessidade, pois se tratava de acelerar o acesso de todos os povos à razão. É conveniente, portanto, recontextualizar muito precisamente os manuais em sua circunstância histórica (cf. Ozouf et al., 1992). Aqui, dois tipos de pesquisas poderiam trazer resultados convincentes: a primeira seria analisar sistematicamente o gesto que consistiu em expurgar os autores clássicos antigos e reescrevê-los sem cerimônia, como o fizeram os jesuítas, preocupados em não permitir que seus alunos conhecessem as indecências de um Terêncio ou de um Marcial<sup>17</sup>; a outra seria fazer, a longo prazo, uma comparação internacional do cânone dos autores ensinados tanto no nível primário como no secundário, e que são promovidos à dignidade de autores cujos textos são propostos para a meditação dos candidatos dos exames e concursos. Na França, em um século XIX que vai até 1880, o cânone dos autores clássicos tende a se organizar, no ensino secundário, em torno de alguns autores maiores do século de Luis XIV, enquanto que quatro autores sobre cinco citados nos manuais de ensino primário pertencem ao século XIX. O cânone, no ensino secundário, alarga-se em seguida ao século XVI e ao século XIX, segundo uma nomenclatura que praticamente não é mudada até os anos de 1960. É sintomático constatar que a explosão deste cânone coincide com a explosão escolar que caracterizou o decênio de 1960 (cf. Milo, 1986; Chervel, 1986).

Tratando-se dos exercícios escolares, parece-me que o terreno acaba de se abrir e que nós estamos no coração mesmo da caixa preta da qual eu falava na introdução. Os primeiros resultados adquiridos são suficientemente promissores para que possamos esperar muito ainda desse lado: a variação das performances escolares identificadas nos mesmos ditados, com um século de intervalo, permitiu medir como mudou a relação dos franceses com a sua própria língua. O exercício de versão latina no século XVIII não é percebido pelos alunos nem corrigido do mesmo modo pelos professores no século XVIII e no século XX. O estudo diacrônico dos exercícios nos introduz, portanto, em uma historicização das modali-

---

17 Cf. sobre este ponto, algumas indicações rápidas em F. de Dainville (1940); cf. também P.-A. Fabre (a ser publicado).

dades de relacionamento com a escrita escolar: neste campo ainda novo onde podemos enfim perceber concretamente a distância entre a realidade e a ambição inicial e a norma prescrita, tudo, ou quase tudo está por ser feito.

## Conclusão

Tenho plena consciência de aqui ter tratado apenas de uma ínfima parte do assunto que escolhi para falar. Gostaria, ao menos, de assinalar três lacunas de minha exposição que me parecem importantes:

1º) Não falei sobre a inculcação dos *habitus* tal como ela foi operada no espaço escolar: *habitus* cristãos, *habitus* cívicos, ou simplesmente civilidade pueril e discreta. Seria preciso, aqui, poder acompanhar, a longo prazo, os manuais de piedade e de civilidade, identificar a evolução dos mesmos, mensurando a atenção que conferem às hierarquias sociais, mas também distinguindo o que provém do fundo muito antigo dos Padres da Igreja, o que vem da civilidade de Erasmo ou de seus contemporâneos, e o que é acrescentado pelos manuais escolares ao longo das gerações (cf. Elias, 1939; Chartier, 1986; Revel, 1986). Mas em retrospectiva e no mesmo movimento, seria preciso recolher, através das autobiografias, como através de uma história oral, questionando as antigas gerações, tudo o que de uma cultura tradicional, ou de uma cultura específica de determinado grupo social, pôde resistir à tentativa de aculturação da escola, tudo que também pôde acolhê-la e sustentá-la. Todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças (cf. Gaignebet, 1974) e hoje, como ontem (pensemos nas antigas abadias da juventude)<sup>18</sup>, existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astú-

---

18 Cf. por exemplo, N. Zemon Davis (1971); para um exemplo regional, cf. N. Pellegrin (1982).

cias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação.

- 2º) Seria conveniente analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola. A quais retraduições específicas procede a escola quando ela deixa passar no seu próprio dispositivo aprendizagens que não eram propriamente escolares e dependiam de culturas “profissionais”? Como, por exemplo, as aprendizagens da cultura comercial transmitidas nas lojas dos grandes negociantes foram escolarizadas? (cf. Hébrard, 1988). Segundo quais modalidades e quais inflexões a pedagogia da história que era reservada à educação do príncipe transformou-se, no século XIX, em uma disciplina própria dos colégios secundários? Como são reintroduzidos na escola, hoje, certos procedimentos que já tiveram sucesso na formação dos adultos?
- 3º) Última pergunta, mas não a menos desprovida de sentido: o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não pára de se prolongar (e os orçamentos nacionais para a educação vêm suas despesas aumentarem de maneira exponencial), mas onde a escola sofre a concorrência dos *media* infinitamente mais fortes, como a televisão? Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades onde não só não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma religião “civil”, quer se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da

*transmissão*: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda idéia de tradição (no sentido etimológico do termo) e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII?

## Referências Bibliográficas

- BEAUD, S. (1994). "L'échec au bac: logique de l'aveu". *Genèses*, n. 14, pp. 136-152.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Editions de Minuit.
- BOUTRY, Ph. (1986). *Prêtres et paroisses au pays du curé d'Ars*. Paris: Editions du Cerf.
- CHARTIER, A. M. (1992). "En quoi instruire est un métier". In: CORNU, J. (dir.). *Le métier d'instruire* (Colloque de La Rochelle, 15-16 mai 1990). Poitiers: Centre régional de documentation pédagogique de Poitou-Charentes, pp. 21-38.
- CHARTIER, R. (1986). "Civilité". In: REICHARDT, R. & SCHMITT, E. (dir.). *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*. Munich: R. Oldenbourg, vol. 4, pp. 7-50.
- CHÂTELLIER, L. (1987). *L'Europe des dévots*. Paris: Flammarion.
- . (1993). *La religion des pauvres. Les missions rurales en Europe et la formation du catholicisme moderne XVI<sup>e</sup> - XIX<sup>e</sup> siècles*. Paris: Aubier.
- CHERVEL, A. (1977). *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la Grammaire scolaire*. Paris: Payot.
- . (1986). *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris: Institut national de recherche pédagogique-Publications de la Sorbonne.
- . (1988). "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche". *Histoire de l'éducation*, n. 38, pp. 59-119.
- . (1993). *Histoire de l'agrégation, Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: Institut national de recherche pédagogique-Editions Kimé.

- \_\_\_\_\_. (1994). “Un gisement de versions latines datant du XIX<sup>e</sup> siècle aux Archives nationales”. *Histoire de l'éducation*, n. 61, pp. 73-79.
- CHERVEL, A. & MANESSE, D. (1989a). *La dictée. Les Français et l'orthographe. 1873-1987*. Paris: Institut national de recherche pédagogique-Calmann-Lévy.
- \_\_\_\_\_. (1989b). *Comparaison de deux ensembles de dictées. 1873-1987. Méthodologie et résultats*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- CHOPIN, A. (1992). *Les Manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CHOPPIN, A. (dir.) (1993). *Histoire de l'éducation (Manuels scolaires, Etats et sociétés XIX-XX)*, n. 58.
- COMPÈRE, M. M. & PRALON-JULIA, D. (1992). *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Etudes de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*. Paris: Institut national de recherche pédagogique et Publications de la Sorbonne.
- CRUBELLIER, M. (1993). *L'école républicaine 1870-1940*. Paris: Editions Christian.
- DAINVILLE, F. (1940). *La naissance de l'humanisme moderne*. Paris: s.ed.
- DAVIS, N. Zemon (1971). “The Reasons of Misrule: Youth Groups and charivaris in Sixteenth-Century France”. *Past and Present*, n. 50, pp. 41-75.
- ELIAS, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*. Bâle: Haus zum Falken, 2 tomes.
- FABRE, P.-A. (à paraître). “Dépouilles d'Égypte. L'expurgation des auteurs latins dans les collèges jésuites (XVI-XVII<sup>e</sup>me)”. In: GIARD, L. (dir.). *Les Jésuites à la Renaissance. Production et transmission du savoir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GAIGNEBET, C. (1974). *Le folklore obscène des enfants*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- GIULIANI, M. (1991). *Ignace de Loyola – Ecrits*. Paris: Desclée de Brouwer.
- HÉBRARD, J. (1985). “Comment Valetin Jamerey-Duval apprit-il à lire? L'autodidaxie exemplaire”. In: CHARTIER, R. (dir.). *Pratiques de la lecture*. Marseille: Rivages, pp. 24-60.

- \_\_\_\_\_. (1985). "Les nouveaux lecteurs". In: MARTIN, H. J. & CHARTIER, R. (dir.). *Histoire de l'édition française*. Paris: Promodis, t. 3, pp. 471-509.
- \_\_\_\_\_. (1988). "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne". *Histoire de l'éducation*, n. 38, pp. 7-58.
- \_\_\_\_\_. (1991). "La lettre représentée. Les pratiques épistolaires populaires dans les récits de vie ouvriers et paysans". In: CHARTIER, R. (dir.). *La correspondance. Les usages de la lettre au XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Fayard, pp. 279-365.
- HUSÉN, T. (1974). *The Learning Society*. London: Methuen.
- ILICH, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Row and Harper.
- JAMEREY-DUVAL, V. (1981). *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIII<sup>e</sup> siècle* (avant-propos, introduction, notes et annexes par J. M. Goulemot). Paris: Le Sycomore.
- JOHANSSON, E. (1981). "The history of Literacy in Sweden". In: GRAFF, H.J. (ed). *Literacy and Social Development in the West. A Reader*. Cambridge University Press, pp. 151-182.
- JULIA, D. (1988). "Déchristianisation ou mutation culturelle? L'exemple du Bassin parisien au XVIII<sup>e</sup> siècle". In: CASSAN, M.; BOUTIER, J. & LEMAÎTRE, N. (dir.). *Croyances, pouvoirs et société*. Treignac: Editions Les Monédières, pp. 185-239.
- \_\_\_\_\_. (1992). "I documenti della scrittura infantile in Francia". *Materiali di lavoro*, n. 2-3, pp. 23-38.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Figures de l'illettré en France à l'époque moderne". In: FRAENKEL, B. (dir.). *Illetrismes, variations historiques et anthropologiques*. Paris: BPI-Centre George Pompidou, pp. 51-79.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Le choix des professeurs en France: Vocation ou concours? (1700-1850)". *Paedagogica Historica*, t. 30, n. 1, pp. 175-205.
- KENNEDY, E. & NETTER, M. L. (1981). "Les écoles primaires sous le Directoire. *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, pp. 3-38.
- LA BRETONNE, Rétif de (1778). *La Vie de mon père*. Edition critique par G. Rouger (Paris, Garnier, 1970).



- \_\_\_\_\_. (1796). *Monsieur Nicolas ou le coeur humain dévoilé*. Paris: J.J. Pauvert (édition de 1959).
- LAHIRE, B. (1994). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LE CAM, J. L. (1992). *Politique, contrôle et réalité scolaire en Allemagne au sortir de la guerre de Trente Ans. La politique scolaire d'Auguste le Jeune de Brunswick-Wolfenbüttel et l'inspecteur Christoph Schrader, 1635-1666/80*. Paris: thèse de doctorat d'histoire de l'Université de Paris IV, 2 vols.
- LIEDTKE, M. (dir.) (1991). *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- LUKÁCS, L. (1960-1961). "De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis". *Archivum Historicum Societatis Iesu*, t. 30, pp. 3-89 et t. 31, pp. 189-245.
- \_\_\_\_\_. (1968). "De graduum diversitate inter sacerdotes in Societate Iesu". *Archivum Historicum Societatis Iesu*, t. 37, pp. 237-316.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Monumenta Paedagogica Societati Iesu*. Rome.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Rome: Institutum Historicum Societatis Iesu (1586, 1591, 1599).
- MAFFEI, D. & DE RIDDER-SYMOENS, H. (1991). *I Collegi Universitari in Europa tra il XIV e il XVIII secolo. Atti del Convegno di Studi della Commissione Internazionale per la Storia delle Università Siena-Bologna, 16-19 Maggio 1988*. Milan: Giuffrè.
- MERTZ, G. (1902). *Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16 Jahrhundert*. Heidelberg.
- MILO, D. (1986). "Les classiques scolaires". In: NORA, P. (dir.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, t. 2, pp. 517-562.
- MIR, G. Codina (1968). *Aux sources de la pédagogie des jésuites. Le "modus parisiensis"*. Rome: Institutum Historicum Societatis Iesu, 1968.
- NEUGEBAUER, W. (1985). *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*. Berlin-New York: Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, t. 62.

- \_\_\_\_\_. (1992). *Schule und Absolutismus in Preussen. Akten zum preussischen Elementarschulwesen*. Berlin-New York: Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, t. 83.
- OZOUF, J.; OZOUF, M.; AUBERT, V. & STEINDECKER, C. (1992). *La République des instituteurs*. Paris: Editions du Seuil.
- PAULSEN, F. (1919). *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*. 3. ed. Berlin, t. 1.
- PELLEGRIN, N. (1982). *Les Bacheleries. Organisations et fêtes de la jeunesse dans le Centre-Ouest (XV<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles)*. Poitiers: Société des Antiquaires de l'Ouest.
- PETRUCCI, A. (1978). "Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento: da un libretto di conti di Maddalena pizzicarola in Trastevere". *Scrittura e Civiltà*, t. 2, pp. 167-188.
- REVEL, J. (1986). "Les usages de la civilité". In: CHARTIER (dir.). *Histoire de la vie privée*. Paris: Editions du Seuil, t. 3, pp. 169-209.
- SCHINDLING, A. (1977). *Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt. Gymnasium und Akademie in Strassburg 1538-1621*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1984). "Die humanistische Bildungsreform in den Reichsstädten Strassburg, Nürnberg und Augsburg". In: REINHARD, W. (ed.). *Humanismus im Bildungswesen des 15 und 16 Jahrhunderts*. Weinheim: Acta Humaniora, pp. 107-120.
- SENTILHES, A. (1992). "Travaux d'élèves du Musée National de l'Éducation". *Histoire de l'éducation*, n. 54, pp. 155-165.
- SIMON, J. (1966). *Education and Society in Tudor England*. Cambridge University Press.
- SPUFFORD, M. (1979). "First steps in literacy: the reading and writing experiences of the humblest seventeenth century spiritual autobiographers". *Social History*, vol. 4, pp. 407-437.
- STRAUSS, G. (1978). *Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation*. Baltimore et London: Johns Hopkins University Press.

VALLERY-RADOT, J. (1960). *Le recueil de plans d'édifices de la Compagnie de Jésus conservé à la Bibliothèque Nationale de Paris*. Paris: Bibliothèque Nationale.

VOGLER, B. (1975). “La politique scolaire entre Rhin et Moselle: l'exemple du duché de Deux Ponts (1556-1619)”. *Francia*, t. 3, pp. 236-320, et t. 4, pp. 287-364.

VORMBAUM, R. (1860). *Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts*. Gütersloh: s.ed.