

**MODELANDO A INFÂNCIA:
A INFLUÊNCIA DOS COLÉGIOS JESUÍTAS E DAS ESCOLAS DE
CARIDADE NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DIDÁTICA**

Simone Ballmann de Campos

Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Educação e Cultura. Coordenadora pedagógica no Centro Educacional Menino Jesus e no Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

E-mail: siballmann@yahoo.com.br

RESUMO: Desde o século XVI os Colégios Jesuítas e as Escolas de Caridade exerceram influência na institucionalização da didática, da disciplina, do método, do currículo escolar e também na visão homogeneizadora da infância. O presente artigo sugere que os educadores conheçam a gênese da escolarização para que identifiquem a função que esses modelos escolares exercem no universo educacional e, em consequência, ressignifiquem constantemente suas concepções.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Escolarização. Disciplina.

**MODELING CHILDHOOD: JESUITS AND CHARITY SCHOOLS
INFLUENCE IN THE INSTITUTIONALIZATION OF DIDACTICS**

ABSTRACT: Since the 16th century, the Jesuits schools and the Charity Schools have influenced the institutionalization of the didacticism, of the discipline, of the method, of the school curriculum and also in a vision homogenized of childhood. The present article suggests that the educators become acquainted with the genesis of education, so that they can identify their function in the educational universe and, in consequence, constantly resignify its conceptions.

KEYWORDS: Didactics. Education. Discipline.

INTRODUÇÃO

São inúmeras as experiências escolares que vivenciaram um sistema de ensino que esquadrihava lugares, tempos e comportamentos a serem seguidos, sob pena de punição. Mas a escola nem sempre existiu e, se considerarmos a evolução da humanidade como parâmetro, o seu surgimento, enquanto local de acesso ao conhecimento, é mais recente do que parece, e é necessário conhecê-lo para que se compreenda qual a função, como educadores, que pretendemos desempenhar.

Refletir sobre como acontece a construção do conhecimento na instituição de ensino e, principalmente, na sala de aula deve fazer parte da tarefa do professor. As continuidades e descontinuidades¹ que ajudaram a produzir a escola atual e as formas de ensino que ela preconiza não podem ser naturalizadas no cotidiano.

A análise de alguns elementos da cultura escolar do século XVI ao XVIII, como a formação dos “Colégios” e das “Escolas de Caridade”, mostra que eles podem ser considerados responsáveis pela institucionalização da disciplina, do método, do currículo e de uma visão peculiar de infância. Assim, por meio deste estudo pretende-se também identificar como a escola pode servir de instrumento na homogeneização da infância e, em conseqüência, dos indivíduos.

O presente artigo está dividido em dois momentos que em seu conjunto evidenciam os principais motivos que possibilitaram a expansão da escolarização pela Europa e também nos territórios “descobertos” pelos europeus no mesmo período. O primeiro momento, intitulado “Século XVI: o surgimento de um novo tempo educacional”, destaca o fosso que se erige entre o ensino até então oferecido pela Faculdade de Artes e mestres artesãos e a criação dos Colégios, cujos traços fundamentais foram delimitados principalmente pela “Ratio Studiorum” dos jesuítas. Salienta-se também a eclosão de um dualismo escolar durante o século XVIII quando, junto aos Colégios que elitizavam o ensino, emergem as Escolas de Caridade. No segundo momento, que possui como título “Entra em cena a Didática”, realça-se uma distinção entre Pedagogia e Didática a partir da utilização dos métodos de ensino.

A relevância deste estudo acontece por possibilitar a identificação de permanências dos processos de escolarização que se institucionalizaram a partir do século XVI e por questioná-las para verificar se a sua utilização é condizente com os pressupostos educacionais atuais, que primam pela interdisciplinaridade e pelo respeito às diferenças individuais entre os alunos.

SÉCULO XVI: O SURGIMENTO DE UM NOVO TEMPO EDUCACIONAL

O modelo escolar atual possui uma história peculiar que faz alusão ao ensino que passou a dominar na Europa do início do século XVI, quando a educação sofreu uma rápida e fantástica transformação, durante um período marcado por rupturas sociais, guerras religiosas e pestes catastróficas. Era época das Grandes Navegações, que expandiram o ethos europeu ao mundo até então desconhecido.

A educação transmitida por meio da Faculdade de Artes² e dos mestres artesãos em suas oficinas passou a ser oferecida pelos colégios (alguns deles provenientes das hospítias³) que adotaram um perfil característico entre si e se proliferaram com espantosa rapidez na Europa e, em seguida, no Novo Mundo, elitizando o ensino ao darem preponderância às belas letras, ao latim e ao grego, sem responder às necessidades profissionais precisas.

O jovem da época encontrou a contramão do caminho educacional feito até então. Na França, por exemplo, se antes os estudantes iam até seu mestre, a reforma feita pelo Cardeal de Estouteville, em 1452, impôs que escolhessem um colégio e a ele se vinculassem até que finalizassem seus estudos. Anteriormente ao surgimento dos colégios, o aluno que freqüentava a Faculdade de Artes possuía um tempo dividido em períodos adaptáveis ao seu ritmo. O curso estaria concluído quando ele e seu mestre considerassem que a formação já era suficiente e lhe fosse concedida uma licença para que também exercesse a função de mestre.

De acordo com Petitat (1994, p.79), um fosso erigiu-se com o surgimento dos colégios, quando o tempo passou a ser dividido em períodos anuais, que subdividiram as matérias em dias e horas, num tempo que passou a ser controlado por relógios e sinetas. Os alunos passaram a ter um tempo regulamentado para assimilar as matérias, entregar trabalhos e realizar exames. Dessa maneira, à nova noção de tempo associou-se também a noção de avaliação.

Tanto Petitat (1994) quanto Varela (1992) afirmam que os colégios das congregações, os colégios protestantes e aqueles que eram dependentes das universidades instrumentalizaram traços fundamentais entre si: gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina.

Claude Baduel, amigo de Calvino, ao inaugurar um colégio em Nîmes, em 1540, publicou um opúsculo onde expôs os novos pressupostos pedagógicos da época:

Até o momento não tivemos qualquer preocupação quanto à ordem mais conveniente dos conteúdos a serem ministrados, e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos da nova escola, na qual seguir-se-á um **método** mais apropriado aos diversos graus de desenvolvimento da criança e à natureza das matérias que ela deve estudar(...) A escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos (Petit, 1994, p.78-9).

Iniciou-se, pois um estudo, ainda que embrionário, sobre o desenvolvimento infantil e procurou-se distribuir as crianças em graus e classes, adaptando os conteúdos escolares a cada

nível. Julia (2001, p. 22) e Varela (1992, p. 72) afirmam que se tornou imprescindível ter um conhecimento biopsicológico sobre as crianças que abrangesse tanto o nível intelectual como a natureza de cada uma delas, a fim de saber como agir apropriadamente com elas. Esses pressupostos adquiridos pelos professores determinaram o aparecimento das ciências pedagógicas, para as quais a escola serviu de laboratório e, concomitantemente, deram ao mestre o ‘poder’ de avaliar. Todavia, a diferenciação das crianças em graus e classes tinha também o objetivo de facilitar a disciplina, pois a classe tornava-se lugar de uma atividade coletiva marcada por regulamentos e pela classificação permanente dos alunos. “A cultura escolar desemboca aqui como remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22).

A pedagogia progressista preconizada pelos teóricos da **Reforma**⁴ e da **Contra-Reforma**⁵ estendeu-se à Europa Católica sobretudo por intermédio dos **jesuítas** que, após algumas décadas de experiência em seu trabalho, elaboraram um código de referência para toda a Companhia, a “Ratio Studiorum”⁶, que levou cerca de 50 anos (1548-1599) para chegar à sua versão definitiva.

Na “Ratio Studiorum” evidenciava-se a seleção severa de conteúdos e textos, buscando isentá-los de elementos contraditórios à fé católica. Além disso, recorria-se às minúcias na organização e à emulação (prêmios, recompensas, competições no interior da classe) e à obediência como virtude fundamental.

Sendo assim, a forma de disciplinamento dos corpos, o método, a organização, tornaram-se tão importantes quanto os conteúdos ensinados. Esses elementos, por sua vez, estavam subjugados às estruturas de poder dentro dos colégios.

Os colégios, gerenciados por jesuítas, oratorianos, beneditinos, protestantes ou por universidades, deram margem para que em algumas cidades francesas do século XVIII um menino em cada cinco ou seis estivesse neles matriculado (Petitat, 1994). Porém, além de não atenderem às camadas sociais nas mesmas proporções, a cultura desenvolvida nos colégios, ao enfatizar o disciplinamento do corpo e o desenvolvimento de boas maneiras, seguindo os manuais de civilidade preconizados por Erasmo, servia para aqueles que aspiravam a tornarem-se nobres e a cultivar o modo de vida dos nobres, portanto desde o seu início a escola oportunizou que o capital cultural da elite predominasse.

Enquanto a paixão pelas belas-letas atingia as camadas sociais abastadas, tanto a Igreja Católica como a Protestante procuraram implementar escolas primárias por toda a

Europa. Por meio da alfabetização buscaram catequizar e incutir a ideologia do trabalho. Lutero, ao traduzir a Bíblia para o alemão, abriu espaço para o uso do idioma vernáculo no ensino elementar. Assim, a escolarização das camadas populares teve início nas paróquias e junto às sociedades religiosas e de caridade onde, além dos princípios da religião cristã, “os alunos aprenderiam até mesmo a ler e escrever” (Petitat, 1994, p.109), transmitindo-lhes com isso, alguns conhecimentos necessários para seu “destino de trabalhadores” (Petitat, 1994, p.109).

Dessa maneira, deflagrou-se por toda a Europa, na segunda metade do século XVIII, um dualismo escolar, onde a escola elementar gratuita se solidificou ao lado das classes iniciais dos colégios e das regências latinas. Esse dualismo oportunizou à baixa nobreza e à burguesia o acesso aos colégios e ao latim, enquanto os mais pobres utilizavam as línguas vernáculas para realizar seus estudos nas Escolas de Caridade.

Varela (1992) destaca a educação desenvolvida pelos escolápios⁸ na Espanha, que adotaram a “Ratio Studiorum” dos jesuítas para um ensino que, a princípio, limitava-se ao doutrinação dos meninos pobres, mas se expandiu aos mais ricos sob a premissa de que todos são filhos de Deus. Já o ensino elementar gratuito na França teve seus pressupostos iniciais definidos por Démia. Entretanto, foi J. B. de La Salle o grande emancipador das Escolas de Caridade francesas. Os lassalistas iniciaram seu trabalho em 1670, e em 1789 possuíam 36 mil alunos distribuídos em 121 estabelecimentos. Essa expansão fenomenal deve-se,

(...) a uma reflexão e uma prática pedagógica que são o verdadeiro início do ensino primário moderno... No documento ‘Conduta das Escolas Cristãs’, de importância equivalente à da Ratio Studioium para os jesuítas, La Salle fixa horários, designa os conteúdos a serem ensinados, subdivide-os em diferentes níveis, define os princípios da repartição dos alunos de acordo com os conhecimentos adquiridos, as condições para a passagem de um nível para o seguinte, indica os exercícios escolares a serem cumpridos, a disciplina e as sanções, e desce aos menores detalhes, relativamente às atitudes e à personalidade dos mestres, aos quais prodigaliza conselhos e regras de conduta (Petitat, 1994, p.10).

Por meio do método de ensino denominado simultâneo, que oportunizava ao professor instruir um grupo de estudantes enquanto os outros faziam os seus deveres escolares, os lassalistas buscavam a homogeneização do saber de seus alunos. Os exames e exercícios periódicos, cujos resultados eram anotados em fichas individuais, a emulação e, ainda, a

recompensa ou a punição, de acordo com o desempenho obtido, faziam parte do cotidiano escolar.

Inovando também no aperfeiçoamento docente, os lassalistas garantiram uma sólida formação aos professores (irmãos) ao fundar as Escolas Normais. A qualidade de seu ensino fez com que muitos burgueses preferissem entregar seus filhos à educação gratuita. Contudo, ao verificarem que os hábitos de higiene e o linguajar dos mais pobres (“populacho”) não eram condizentes com os preceitos elitistas, os burgueses procuraram outras escolas e ratificaram o processo de segregação social e espacial. Mesmo assim, as Escolas de Caridade garantiram uma alfabetização em massa, que além de instruir, infiltrou-se nas residências francesas educando por meio de um projeto de inculcação de conteúdos religiosos e valores morais com o intuito de educar para a fé, os bons costumes e o trabalho, complementando ou corrigindo uma educação familiar considerada insuficiente. Vale salientar, porém, que tanto a educação oferecida pelos lassalistas como por outros estabelecimentos disseminadores da Reforma e da Contra-Reforma teve o intuito de melhorar a condição das crianças pobres, sem tirá-las, contudo, da condição de pobreza. O pobre, durante o século XVI, precisava ser controlado por meio do trabalho, para que a ociosidade não se tornasse sinônimo de revolta ou ameaça de poder.

Afastar as crianças das más influências, tirá-las da rua, vista como uma escola de insubordinação e de malandragem, é um dos objetivos das escolas de Caridade que, sob este ângulo, não correspondem ao nome. A instituição é gratuita, mas as elites municipais que sustentam as confrarias dedicadas à educação esperam ter em retorno uma juventude e uma sociedade mais bem policiadas. Retirar as crianças e adolescentes da rua, encaminhá-los para um trabalho disciplinado, separar a criança do mundo adulto, inculcando o respeito pela ordem, são objetivos que – de acordo com os sentimentos dominantes à época – concentram-se nas escolas elementares de caridade e combinam com a imagem da pobreza e dos pobres como um universo à parte e ameaçador” (Petitat, 1994, p. 119).

Varela (1992), em consonância com Petitat (1994), afirma que o ensino destinado aos mais pobres não tinha por finalidade facilitar o acesso à cultura, senão reiterar estereótipos e valores morais em oposição aberta às suas formas de vida, impondo-lhes, além disso, hábitos de limpeza, regularidade, compostura e obediência. Tanto católicos como protestantes incitavam veementemente o amor ao trabalho.

A instituição escolar no século XVIII, que por um lado dicotomizava o currículo e os espaços, destinando aos pobres uma alfabetização diferente da dos mais abastados, caracterizando uma distinção entre as classes sociais e reproduzindo relações de poder e de

dominação entre as mesmas, por outro, possuía algo que unia a vertente popular e a elitista: as jornadas entremeadas por orações e por máximas morais e a organização pedagógica (horário escolar, supervisão permanente, emulação entre os alunos, rigoroso controle e progressiva acumulação dos programas) que visava tanto a instituição de hábitos quanto a eficácia didática na aprendizagem.

ENTRA EM CENA A DIDÁTICA

A instituição dos colégios durante o século XVI possibilitou uma distinção entre a pedagogia e a didática. As práticas pedagógicas, ou seja, práticas duradouras de ‘formação de crianças’ que socializavam a transmissão de saberes foram sendo gradualmente desqualificadas e substituídas por pressupostos didáticos, que viam o ensino como instrução.

A reorganização dos textos, para fins quer pedagógicos quer didáticos, significou que o aprendizado e/ou o ensino tornaram-se metodizados... A metodização proporcionou um atalho ao aprendizado, assim como, seguir uma seqüência metodizada era seguir um currículo. Desse modo, o traço definidor de um currículo não era seu conteúdo derivado dos textos, mas seu caráter metódico (Hamilton, 2001, p. 56).

Essa metodologia, associada à disciplina, tornou-se fabricadora de identidades e visões de mundo pela forma como selecionava e ordenava o conhecimento escolar. Os dispositivos didáticos, tais como a delimitação e controle do tempo, o estímulo freqüente ao trabalho escolar, a emulação, o uso de prêmios e castigos, o sistema de avaliação que garantiam as formas dos conteúdos escolares, contribuía também para a modelagem dos indivíduos. Essas estratégias utilizadas para fazer o conhecimento transitar no interior das escolas são fatores que indicam a intenção, explícita ou implícita, de produzir identidades escolares que constituem hábitos mentais e esquemas interpretativos singulares.

A diferenciação entre pedagogia e didática, ou entre educação e escolaridade, emergiu graças a uma “microfísica do poder” colocada em prática por meio das disciplinas, “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de forças e lhes impõem uma relação de docilidade” (Foucault, 1988, p.126).

A disciplina inaugura o tempo de um novo olhar, ou um novo olhar para os objetos: o olhar às insignificâncias, às coisas pequenas, ao detalhe. A minúcia, se se quer investi-la de poder, o menor dos gestos, a mais ínfima ação, se se quer controlá-los para torná-los úteis, requerem, agora, novas visibilidades que produzirão novas racionalidades (Beltrão, 2000, p. 38).

Tanto a “Ratio Studiorum” como os Exercícios Espirituais (jesuíticos), a Conduta das Escolas Cristãs (lassalistas) e a Didática Magna (de Comenius, 1657) ilustram a substituição gradual da pedagogia pela didática (Hamilton, 2001, p. 66-7; Petitat, 1994, p. 110; Beltrão, 2000, p. 36). O surgimento da escolarização não foi uma conjuntura linear e evolucionária, pois resultou da interação de idéias e práticas desordenadas que combinadas deram origem aos pressupostos divulgados por inovadores como Comenius (1592-1691), consultor educacional de diversos governos e que defendia uma educação cristã, que incluísse conteúdos científicos demarcados por métodos que tinham por base a premissa de fazer o aluno aprender mais e melhor em menos tempo.

Aos poucos a disciplina da diligência pessoal foi se convertendo na virtude do dever público. Assim, junto com a disciplina erigida na escola, que ao docilizar os corpos tornavam os instrumentos úteis para a Igreja e para o Estado em ascensão, a partir do século XIX a disciplina, enquanto “técnica de exercício de poder” (Dallabrida, 2001, p. 150), expandiu-se para as outras instituições sociais: a prisão, a fábrica, o hospital, o quartel, a família..., tendo o panoptismo⁹ como principal traço dessa sociedade disciplinar em emergência.

Os mecanismos de poder, apesar de ressignificados e atualizados, podem ser evidenciados hoje quando na escola se repetem rotinas de homogeneização, de pensamento e de ação.

De acordo com Pazeto (2003, p. 184), “toda ação educativa é parte integrante de um processo mais amplo e complexo, (...) a individualidade é intrínseca à globalidade”. Em contrapartida, Teixeira (2002, p. 271), afirma que:

(...) mesmo quando submetidas às normas centralizadoras do sistema, determinantes de uma organização administrativa igual para todas, as escolas são capazes de manter diferenças, apresentando características derivadas de sua própria sociabilidade. Como grupo social, a instituição escolar busca adequar e adaptar as normas comuns às suas condições específicas e constrói sua própria cultura.

Diante de tais considerações, é possível dizer que os profissionais da educação precisam observar a questão pedagógica, a partir do macro e do micro, e desnaturalizar¹⁰ a lei, observando que o que é colocado como ‘posto’, ‘dado’, instituído... foi construído, por isso tem a possibilidade de ser alterado por meio de uma educação que considere o “vir a ser”, o instituinte. Assim, a instituição escolar torna-se um lugar com espaço para ousar, para a criatividade, a solidariedade, as diferenças, a relatividade da verdade, as resistências, enfim a construção e reconstrução do saber e do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi exposto, pode-se destacar que após o surgimento dos colégios os pressupostos teóricos da Reforma e Contra-Reforma serviram de mola propulsora no desenvolvimento da escolarização ao enfatizarem uma educação em massa, concomitante com a educação da elite. Este processo estabeleceu um dualismo escolar que inculcou, através do ensino, valores e hábitos de civilidade distintos, de acordo com a classe social de procedência do aluno. Nesse contexto, emergiram vários manuais metodológicos como a “Ratio Studiorum” e a Conduta das Escolas Cristãs, que ao unirem disciplina e método, criaram distinções entre escolarização e educação: a escolarização assumiu a função de “docilizar os corpos”, beneficiando a manutenção do poder vigente, enquanto a educação perdeu características preconizadas anteriormente pelos mestres das Faculdades de Artes e preceptores, que se apoiavam num conhecimento amplo e visavam a formação universal do ser, tornando-o sujeito em seus atos e não apenas um indivíduo dócil.

Ao compreender as vicissitudes que engendram a maquinaria escolar¹¹ e procuram automatizar o processo de ensino-aprendizagem, o professor atual terá mais clareza para reformular sua metodologia com base em evidências encontradas em sua prática, dentro da perspectiva macro-micro, e ressignificar suas concepções para dar margem ao instituinte, ao livre exercício do pensamento, à possibilidade de questionar a natureza do seu ensino.

Nós vivemos um momento na história em que a escola deve desatar o nó existente entre os paradigmas por ela incorporados e o pluralismo do público que recebe, preparando a criança para a era da informação, na qual mais que decorar conteúdos é preciso aprender a verificar os fatos, escolher caminhos, trabalhar a coletividade, a colaboração, a liberdade, a ousadia, o desejo de inovar e de viver.

Notas

1 Descontinuidade: “A utilização de descontinuidade anacroniza a história, exigindo que os historiadores abandonem ‘o tempo vetorizado da história’ e façam ‘um incessante trabalho de diferenciação’, que ‘se apóia na diferença entre um presente e um passado’”(Certeau, 1982, p.47 *apud* Dallabrida, 1998, p.84).

2 Faculdade de Artes: Ensino baseado no “self-government”, onde os estudantes vão até os professores e organizam seus estudos de acordo com sua individualidade.

3 Hospitias: casas de estudantes que remontam ao século XIII e que aos poucos se transformam em estabelecimentos de ensino (Petitat, 1994, p.77).

4 Reforma: Até o início do século XVI, a Igreja conseguiu manter-se unida, utilizando seu enorme poder econômico e político para vencer os líderes religiosos que tentavam reformá-la. Contudo, em 1517, um monge chamado Martinho Lutero ousou discordar profundamente da doutrina católica e conseguiu provocar a maior ruptura já ocorrida no interior da Igreja. Este movimento iniciado por Lutero ficou conhecido como **Reforma Protestante** e teve como principais motivos a necessidade de uma nova moral religiosa e a formação das monarquias nacionais, pois o crescimento do poder nacional (rei) esbarrou na força do poder universal (papa) <http://www.brasilescola.com/historiag/reforma>.

5 Contra-Reforma: Antes mesmo do início do protestantismo, inúmeros católicos, como o humanista Erasmo de Roterdam, criticaram os enormes abusos praticados pelo clero e mostraram que era necessário reformar a Igreja Católica com urgência. Entretanto, os grupos de leigos e religiosos católicos só deram início a um trabalho de intensa reorganização interna da Igreja quando o protestantismo começou a se expandir com velocidade crescente por vários países europeus. Esse trabalho, que tinha o objetivo de ampliar o número de adeptos do catolicismo e impedir o avanço do protestantismo, foi chamado de **Reforma** <http://www.brasilescola.com/historiag/contra-reforma>.

6 Ratio Studiorum: Código educativo composto por 467 regras, produzido após meio século de reflexão e sistematização de práticas educativas e implantado pelos jesuítas em 1599, principalmente nos Colégios Europeus dirigidos pela Companhia de Jesus (Dallabrida, 2001a, p.136-8).

7 Erasmo (1466-1530) foi escritor em língua latina e um dos mais importantes humanistas. Publicou o primeiro Novo Testamento em grego, impresso em 1516, e teve bastante contato com Lutero, uma das principais figuras do seu tempo. Os tradutores humanistas, que eram pagãos, injetaram conscientemente novas incertezas na doutrina cristã.

8 Escolápios: congregação religiosa que dominou a educação espanhola no século XVI.

9 Panoptismo: vigilância permanente.

10 Desnaturalizar: É uma transformação historiográfica significativa em que “o historiador deixa de trabalhar com o objeto dado para pensar as práticas sociais que o engendram” (Dallabrida, 1998, p.81).

11 Maquinaria: Conjunto de estratégias e práticas disciplinares postas em prática dentro e fora da sala de aula. Implica o controle do tempo e do espaço, rígidas hierarquia, emulação e competição entre os alunos, individualização das carreiras escolares e incitamento à atividade permanente dos alunos (Dallabrida, 2001a, p.142).

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, I.R. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios - didática: o discurso científico do disciplinamento.** São Paulo: Imaginário, 2000.

DALLABRIDA, N. **O elogio da descontinuidade: Michel Foucault e a historiografia.** In: Fronteiras: Revista de História. Florianópolis, n .6, 1998, p. 79-93.

———. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

———. **Moldar a alma plástica da juventude: a Ratio Studiorum e a manufatura de sujeitos letrados e católicos.** In: Revista de Educação UNISINOS, v. 5, n. 8, 2001a, p. 133-50.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HAMILTON, D. **Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna.** In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, jan/jun 2001,45-73.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, jan/jun 2001, p. 9-44.

PAZETO, A. **Gestão da educação na perspectiva institucional e coletiva.** In: Os desafios na gestão do projeto político pedagógico: implementação e avaliação - Anais do XV Simpósio Catarinense de Administração da Educação. Joaçaba, 2003.

PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, L.H.G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas.** Campinas: Autores Associados, 2002.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: **Teoria & Educação:** Porto Alegre, 6, 1992, p. 68-95.

Recebido: Abril/2004
Aprovado: Dezembro/2004