



Artes Plásticas

História da Educação

Antônia Rozimar Machado e Rocha

3ª edição
Fortaleza - Ceará



2019



Geografia



História



Educação Física



Química



Ciências Biológicas



Artes Plásticas



Computação



Física



Matemática



Pedagogia

Copyright © 2019. Todos os direitos reservados desta edição à UAB/UECE. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, dos autores.

Editora Filiada à



Presidente da República Jair Messias Bolsonaro	Conselho Editorial Antônio Luciano Pontes
Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub	Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Presidente da CAPES Abílio Baeta Neves	Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Diretor de Educação a Distância da CAPES Carlos Cezar Modernel Lenuzza	Francisco Horácio da Silva Frota
Governador do Estado do Ceará Camilo Sobreira de Santana	Francisco Josênio Camelo Parente
Reitor da Universidade Estadual do Ceará José Jackson Coelho Sampaio	Gisafran Nazareno Mota Jucá
Vice-Reitor Hidelbrando dos Santos Soares	José Ferreira Nunes
Pró-Reitora de Pós-Graduação Nucácia Meyre Silva Araújo	Liduína Farias Almeida da Costa
Coordenador da SATE e UAB/UECE Francisco Fábio Castelo Branco	Lucili Grangeiro Cortez
Coordenadora Adjunta UAB/UECE Eloísa Maia Vidal	Luiz Cruz Lima
Direção do CED/UECE José Albio Moreira de Sales	Manfredo Ramos
Diretora do CED/UECE Josete de Oliveira Castelo Branco Sales	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Coordenação da Licenciatura em Artes Plásticas Elídia Clara Aguiar Veríssimo	Marcony Silva Cunha
Editor da EdUECE Erasmus Miessa Ruiz	Maria do Socorro Ferreira Osterne
Coordenadora Editorial Rocylânia Isídio de Oliveira	Maria Salete Bessa Jorge
Projeto Gráfico e Capa Roberto Santos	Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Diagramador Francisco Oliveira	Conselho Consultivo Antônio Torres Montenegro (UFPE)
	Eliane P. Zamith Brito (FGV)
	Homero Santiago (JSP)
	Ieda Maria Alves (USP)
	Manuel Domingos Neto (UFF)
	Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
	Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
	Romeu Gomes (FIOCRUZ)
	Túlio Batista Franco (UFF)

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Fone: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br
Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais
Fone: (85) 3101-9962

Sumário

Apresentação	5
Capítulo 1 – A Educação do Homem Primitivo.....	9
1. O sentido e o significado da educação primitiva.....	11
2. Evolução da vida social e cultural dos primitivos: modo de trabalho, organização da sociedade e animismo.....	11
3. A educação primitiva e seus elementos caracterizadores	13
4. O fim do comunismo primitivo e as novas bases da sociedade de classes.....	14
Capítulo 2 – A Educação dos povos orientais.....	21
1. Os elementos educativos comuns aos povos orientais	23
2. A educação chinesa: princípios e métodos.....	23
3. A educação na Índia.....	24
4. O caráter prático da educação egípcia	26
5. A educação hebraica: a formação pela fé.....	26
Capítulo 3 – A Educação dos povos antigos: Grécia e Roma	29
1. O ideal grego de educação	31
2. A educação espartana: o estímulo às virtudes guerreiras	34
3. A educação ateniense: a formação para a “arte” de governar	35
4. A organização social e os fins da educação romana	37
Capítulo 4 – A Educação Cristã e Medieval.....	45
1. Os primórdios da educação cristã	47
2. A educação monástica: ideais formativos e organização	48
3. Educação Escolástica: princípios e finalidades.....	49
Capítulo 5 – A Educação no Contexto Burguês	53
1. Origem e ascensão da burguesia como classe dominante	55
2. O Renascimento e suas influências na educação	57
3. A Reforma Protestante e a questão educacional	59
4. A educação no movimento de Contra-Reforma	60
Capítulo 6 – As Tendências Educacionais dos Séculos XVII e XVIII	65
1. O pensamento educacional do século XVII	67
2. A educação no século XVIII.....	68
Capítulo 7 – Século XIX e as Novas Vertentes Educacionais	73
1. Pensadores educacionais e as concepções de instrução.....	75
2. As influências do marxismo na educação.....	76
3. Os primeiros passos da Escola Nova 77	

Capítulo 8 – Século XX e o despertar do novo milênio: A educação sob o signo das reformas.....	83
1. O projeto educativo socialista do começo de século XX	85
2. O pensamento educacional predominante no século XX: das pesquisas psicológicas às tendências críticas de ensino.....	86
3. Os novos contornos socioeconômicos reeditando o projeto burguês de educação na segunda metade do século XX e no novo milênio	93
À Guisa de Conclusão	106
Sobre a autora	109

Apresentação

O presente livro procura apresentar para o leitor um conjunto de ideias e acontecimentos no campo da educação, vividos ao longo da história.

Registramos a dificuldade que tivemos em fazer alguns recortes, priorizando passagens históricas e os autores que mais imprimiram marcas na educação. Dado o caráter desta publicação, alguns fatos, processos e relatos são tratados de forma resumida, mas observados em seus aspectos mais relevantes.

O texto resulta de uma extensa pesquisa bibliográfica, na qual nos debruçamos sobre a obra de teóricos considerados como leituras clássicas da história da educação, de renome internacional, além de importantes estudos de pesquisadores brasileiros, sobre temáticas da atualidade. Procuramos observar o rigor teórico, tratando fatos, ideias e relatos de forma fidedigna à que os autores apresentam em suas pesquisas.

Como professora da disciplina História da Educação, temos reafirmado, ao longo de nossos anos de docência, a importância que a categoria da totalidade¹ assume na trajetória da formação de um educador, pela necessidade premente deste se apoiar numa visão macro da realidade, por meio da história, para compreender, com mais propriedade e de forma mais desvelada, os fenômenos e processos educativos.

O livro encontra-se dividido em oito unidades e estas procuram abordar as singularidades de cada época, agrupando as ideias e acontecimentos referentes ao período recortado na história.

A primeira unidade aborda a educação do homem primitivo, analisando seu sentido e seu significado, o modo de trabalho e a organização social no comunismo primitivo. A unidade encerra-se pontuando os principais elementos que caracterizaram o surgimento da sociedade de classes.

Na segunda unidade, discutimos a educação dos povos orientais, procurando apresentar os elementos educativos comuns a esses povos. De maneira mais amíuêde, apresentamos características da educação na China, na Índia, no Egito e entre os hebreus.

A terceira unidade relata a educação dos povos grego e romano na Idade Antiga, apresentando as características da educação espartana e ateniense, bem como a organização social e os fins da educação romana.

¹Na categoria da totalidade, há dominação geral e determinante do todo sobre as partes. Realizar uma análise considerando a totalidade social permite-nos fazer uma interpretação enredada num contexto geral, e não em fenômenos específicos e pontuais.

A quarta unidade apresenta relatos históricos da educação cristã e da educação medieval, destacando a educação nos monastérios e o movimento da Escolástica.

Na quinta unidade, discutimos a educação no contexto burguês, verificando a origem e ascensão da burguesia como classe dominante. Dos acontecimentos históricos desse período, destacamos o Renascimento, a Reforma Protestante e a Contra-reforma, observando as singularidades da educação de cada época.

As tendências educacionais dos séculos XVII e XVIII foram apresentadas na sexta unidade, na qual procuramos caracterizar a educação em cada século.

O pensamento educacional e as novas vertentes educacionais do século XIX foram tratados na sétima unidade, na qual se destacou as influências do marxismo na educação e os primeiros passos da Escola Nova.

Encerramos o texto na oitava unidade, tratando dos acontecimentos histórico-educacionais que marcaram o século XX e começo do novo milênio. Apresentamos o projeto educativo socialista do começo de século, o pensamento educacional predominante no século XX, abordando as pesquisas psicológicas e as tendências críticas de ensino e finalizamos discutindo os novos contornos socioeconômicos e o projeto burguês de educação na segunda metade do século XX e no novo milênio.

Esperamos que o (a) leitor (a) possa compreender, a partir desta contribuição teórica, os principais movimentos da história educacional e que este aprendizado seja importante instrumento para a construção de uma prática docente fundamentada numa postura crítico-reflexiva acerca da história, numa práxis libertadora que considere a totalidade social na qual os sujeitos, eminentemente históricos, estão inseridos.

A autora

Aos trabalhadores de todos os tempos

Perguntas de Um Operário que Lê

Bertold Brecht

Quem construiu Tebas, a das sete portas?
Nos livros vem o nome dos reis,
Mas foram os reis que transportaram as pedras?
Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas
Da Lima Dourada moravam seus obreiros?
No dia em que ficou pronta a Muralha da China para onde
Foram os seus pedreiros? A grande Roma
Está cheia de arcos de triunfo. Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A tão cantada Bizâncio
Só tinha palácios para os seus habitantes? Até a legendária Atlântida
na noite em que o mar a engoliu viu afogados gritarem por seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou as Índias sozinho?
César venceu os gauleses. Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?
Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha chorou.
E ninguém mais?
Frederico II ganhou a guerra dos sete anos. Quem mais a ganhou?
Em cada página uma vitória. Quem cozinhou os festins?
Em cada década um grande homem. Quem pagava as despesas?
Tantas histórias...Quantas perguntas...

“Não há na história, na vida social, nada de fixo, de enrijecido, de definitivo. E não existirá nunca. Novas verdades aumentam o patrimônio da sabedoria; necessidades novas superiores são suscitadas pelas novas condições de vida; novas curiosidades intelectuais e morais pressionam o espírito e o obrigam a renovar-se, a melhorar.” (GRAMSCI, 1994)

Capítulo

1

A Educação do Homem Primitivo

Objetivos

- Analisar o sentido e o significado da educação primitiva.
- Examinar os elementos caracterizadores da educação primitiva e as influências do trabalho e da concepção animista sobre a mesma.
- Conhecer os elementos que demarcaram o fim do comunismo primitivo, lançando as novas bases da sociedade de classes.

1. O sentido e o significado da educação primitiva

A existência da educação data dos primórdios da vida social. Há registros, nos **trabalhos de Morgan**, da “existência de um comunismo tribal como origem pré-histórica de todos os povos conhecidos”. (PONCE, 2003, p. 17)

Nesse modelo de sociedade, a educação acontecia na sua mais simples forma, pela vida e para a vida, ou seja, a educação se dava no contato direto com a realidade, com os elementos naturais e sua existência era justificada pelas necessidades da própria tribo.

Assim, o sentido da educação primitiva era de caráter prático, direcionava-se às necessidades de treino da tribo para aquisição de determinadas habilidades importantes para sua existência mediante a obtenção de alimentos, de abrigo, de artefatos rudimentares e de vestuário.

A educação primitiva tinha um significado preponderante na sociedade, como forma de “ajustar os indivíduos ao seu ambiente físico e social, por meio da aquisição da experiência de gerações passadas” (MONROE, 1984, p. 1) para a produção e reprodução da vida imediata.

2. Evolução da vida social e cultural dos primitivos: modo de trabalho, organização da sociedade e animismo

Para Morgan (apud ENGELS, 2002) há um estágio selvagem nos registros pré-históricos do homem que se divide em três fases: inferior, média e superior.

Na fase *inferior* do estágio selvagem, os homens habitavam florestas tropicais ou subtropicais, se alimentavam de frutos, raízes e nozes. Indícios

Para Engels (2002, p. 11), “o grande mérito de Morgan é o de ter descoberto e restabelecido em seus traços essenciais esse fundamento pré-histórico da nossa história escrita e o de ter encontrado, nas uniões gentílicas dos índios norte-americanos, a chave para decifrar importantíssimos enigmas [...]. Levou cerca de quarenta anos elaborando seus dados, até conseguir elaborar inteiramente o assunto.

históricos apontam que eles passavam parte de seus tempos sobre as árvores para escaparem das grandes feras que viviam nas florestas.

O nomadismo marcava sua trajetória no espaço geográfico já que necessitavam buscar sua sobrevivência, por vezes, em lugares distantes. Nesse período, registra-se a linguagem articulada e os homens viviam dispersos e mal relacionados entre si.

Na *fase média*, o homem começou a utilizar animais aquáticos como alimento, e o fogo como importantes instrumentos de sobrevivência. O domínio do fogo e da pesca conduziu agrupamentos humanos para o curso dos rios e a costa dos mares se espalhando pela superfície da terra. A esse período (**Paleolítico**) é atribuído o uso de rudes instrumentos confeccionados com pedra sem polimento que auxiliavam na labuta diária e eram abandonados quando os grupos migravam, dada as inconveniências de transporte dos mesmos. (ENGELS, 2002)

O domínio do fogo pelo atrito, além de possibilitá-los enfrentar as condições climáticas, propiciou, também, a inclusão de novos alimentos como as raízes, os tubérculos e a caça, que foi favorecida pela invenção de armas como a clava e a lança.

Na *fase superior* do estágio selvagem foram introduzidos o arco e a flecha que facilitaram a caça, tornando-a mais regular. Nesse período, os agrupamentos iniciavam invenções mais complexas (como o próprio arco e flecha), que requeriam faculdades mentais mais desenvolvidas e já eram capazes de se fixarem mais no lugar. Alguns povos passaram a dominar a arte de confeccionar utensílios de madeira, de fibras e instrumentos de pedra polida (**Período Neolítico**).

Da segunda fase até o fim do comunismo primitivo, caracterizamos a sociedade pelo seu caráter igualitário, pela inexistência de classes sociais e da propriedade privada dos meios de produção e pelo trabalho que assumia uma condição central na vida humana. (PONCE, 2003)

Assim sendo, as comunidades primitivas eram pequenas coletividades que viviam sob o regime comunal da propriedade e seus indivíduos eram livres, e dispunham dos mesmos direitos sobre o ambiente que os cercava.

A produção da existência era comum. Todos trabalhavam (homens, mulheres e crianças) e repartiam o fruto do seu trabalho entre a comunidade. A produção era consumida imediatamente e não havia excedentes, tendo em vista que os meios de produção eram rudimentares, extremamente simples.

Vivendo no mesmo ambiente físico, e, por vezes, debaixo do mesmo teto, as pessoas revezavam suas atividades e algumas se encarregavam de determinados ofícios, mas sem haver submissão. (PONCE, 2003, p. 18).

Paleolítico, também chamado de Idade da Pedra Lascada, está relacionado ao período mais remoto da humanidade, no qual a luta pela sobrevivência era marcada, principalmente, pela busca por alimentos e abrigo, em condições rudimentares.

No *Neolítico*, Idade da Pedra Polida, houve um notável aceleração da evolução técnica dos instrumentos e armas, dada a eficácia gerada pelo polimento.

Uma marca bastante acentuada da comunidade primitiva era a interpretação que dava ao ambiente que a cercava, o animismo. Para os povos primitivos, todo ambiente físico tinha vida, fosse ele vivo ou não. Tudo que o cercava, toda forma de existência material, tinha uma alma, denominada duplo. Os duplos podem se desprender da matéria e podem, também, assumir contornos bons e maus. Assim, toda a vida do primitivo era influenciada pelos duplos que as coisas carregavam.

3. A educação primitiva e seus elementos caracterizadores

A **educação primitiva**, como mencionamos anteriormente, se dava pela vida e para a vida. Em tenra infância, a criança, presa às costas de sua mãe, era levada a todos os lugares e, assim, ia aprendendo pela observação a se relacionar com o ambiente físico e com as pessoas, seguindo regras e adaptando-se ao ritmo da tribo.

Por volta dos sete anos de idade, a criança passava a sobreviver, em boa parte, de seu trabalho. Para tanto, a educação tinha um papel elementar. No seu cotidiano, acompanhava os adultos nas suas atividades diárias e, além de observá-los, os ajudava naquilo que suas condições físicas lhes permitiam. Portanto, *o ato educativo se dava pela imitação, de forma prática e espontânea*, pela própria convivência em comunidade.

Tal convivência permitia que nas crianças e nos jovens fossem introduzidos elementos da crença, como o animismo, por exemplo, além das atividades necessárias à labuta diária.

Posteriormente, em algumas ocasiões, os adultos repassavam para as crianças modos de como agir em situações específicas, como as relacionadas ao trabalho, por exemplo. Mas a maior parte da educação era prática, mediante o manejo, a manipulação do próprio saber (aprendia-se a utilizar arco e flecha caçando, a usar a canoa, navegando etc.).

Ponce (2003) afirma que a educação primitiva era essencialmente livre de amarras, de moldes. Mesmo assim, os homens primitivos se assemelhavam muito uns com os outros em suas condutas e formas de pensamento. Nesse sentido, o autor levanta a seguinte questão: se não existia nenhum mecanismo educativo especial, nenhuma “escola” que imprimisse às crianças uma mentalidade social uniforme, em virtude de que anarquia da infância se transformava na disciplina da maturidade? (PONCE, 2003, P. 19)

Isto se explica porque o homem está moldado por um ambiente sócio-histórico do qual não pode ser separado. Este ambiente é responsável pela definição de seus pensamentos e de sua forma de agir perante a realidade. No caso do homem primitivo, qual era sua realidade? Uma sociedade igua-

“Nada sabemos diretamente, da *educação* dos povos primitivos; apenas podemos inferir-la pelas manifestações culturais e pela vida de povos primitivos atuais, de certo modo semelhantes.” (LUZURIAGA, 1987, p. 14)

Para Luzuriaga (1987), a educação primitiva divide-se em duas importantes fases: a do homem caçador e a do homem agricultor. No primeiro, o processo educativo era menos disciplinador, mais espontâneo; no segundo, há um processo mais sistematizado, dado a própria evolução das técnicas produtivas.

litária, sem graus de hierarquia, na qual “todos os seus membros ocupavam a mesma posição na produção”. (idem, p. 21) Daí advém o ideal pedagógico em que as crianças deveriam se amoldar: o dever ser, que se relacionava a um processo de impregnação de tudo aquilo que as crianças desde cedo ouviam, viam e faziam. Através de gerações esse mecanismo educativo era repassado de forma espontânea (no sentido de não haver nenhuma instituição responsável para isso) e se fundamentava na ideia de que “não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo.” (idem, *ibidem*) Assim, a educação na sociedade sem classes identifica-se com os interesses que todos os homens tinham em comum. Ao mesmo tempo em que era espontânea, era também integral, pois cada indivíduo assimilava e elaborava tudo o que era possível e necessário aprender para o bem da tribo.

4. O fim do comunismo primitivo e as novas bases da sociedade de classes

Segundo Ponce (2003), a divisão da sociedade em **classes** decorreu de dois fatores: o escasso rendimento do trabalho do homem e a substituição da propriedade comunal pela propriedade privada dos meios de produção.

Com a evolução das comunidades primitivas, tanto no aspecto cultural como no econômico, o trabalho foi se tornando mais complexo e exigindo operações mentais cada vez mais elaboradas. Assim,

a distribuição dos produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação etc. foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho social. (PONCE, 2003, p. 22)

Na época (como, em muitos casos, ainda hoje) o trabalho manual era difícil e enfadonho, devido, principalmente, às rudimentares técnicas de produção. Aqueles que exerciam tal labuta, não se ocupavam de outras funções. Aos poucos crescia o número de indivíduos que queriam se libertar do trabalho material. Assim, “aparecem relações em que o supertrabalho de uns constitui condição para existência de outros.” (MARX, 1990, p. 395). Mas, “[...] o número dos que viviam à custa do trabalho alheio era, nesses primórdios, insignificante em relação à massa dos que se entregavam diretamente à produção”. (IBIDEM).

Mas, a princípio, a divisão de classes aliada à separação do trabalho manual do intelectual, não se deu de forma tão absoluta assim. Há diversos registros históricos que demonstram que, em muitos casos, mesmo aqueles que detinham poder, que eram hierarquicamente superiores, realizavam **tarefas manuais**. Entretanto, a separação do trabalho manual do intelectual, na qual “a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo

Merece evidência a citação de Lênin, apresentada por Ponce (2003, p. 22) sobre o conceito de classe: “Que são as classes em geral? É o que permite a uma fração da sociedade apropriar-se do trabalho da outra.”

em que as forças mentais se separam das físicas” (PONCE, 2003, p. 24) é um elemento valioso para a compreensão dos determinantes da educação em todos os séculos e milênios que se seguirão.

Mas a divisão social do trabalho, constituindo, de um lado, administradores; de outro, executores, não teria sido, sozinha, a responsável pela divisão da sociedade em classes distintas. Outro fenômeno de grande relevância foi a produção de excedentes, mediada pelo avanço progressivo dos meios e das técnicas de produção. Produzindo mais do que necessitava, a comunidade passou a utilizar o intercâmbio com tribos vizinhas, inaugurando um novo e importante momento histórico, no qual as coisas relativas à sobrevivência, direcionadas ao uso, se transformaram em mercadorias, objetos de troca, oferecendo possibilidades concretas, inclusive, para uma vida com ócio para alguns membros que, por sua vez, passaram a dispor de tempo para refletir a respeito do melhor uso das técnicas de produção. Nesse contexto,

A troca de mercadorias inaugura um período marcante no fim do comunismo primitivo, uma vez que “ao mesmo tempo, a necessidade de objetos de uso de procedência estrangeira vai-se arraigando pouco a pouco. A contínua repetição da troca faz dela um processo social regular. Com o decorrer do tempo, pelo menos uma parte dos produtos é intencionalmente produzida para fins de comércio. A partir desse momento consolida-se a separação entre a utilidade das coisas para a satisfação de necessidades imediatas, e a sua utilidade para o comércio: o valor de uso se separa do valor de troca. (MARX, 1990, p. 60)

A sofisticação dos meios e das técnicas de produção (embora que precária, se compararmos aos dias atuais) modificou até a atitude das comunidades que venciam as guerras. Antes, ao vencer determinado povo, era comum que se matasse todos os vencidos, para que estes não se tornassem um peso a mais na alimentação e nas providências de subsistência. Com o avanço da sociedade e do trabalho, os povos vencidos foram submetidos à escravidão e, assim, além de manterem seu próprio sustento, produziam os excedentes desejáveis.

Com o passar dos tempos, aqueles membros das comunidades que detinham o poder de administrar as terras, de providenciar o comércio, entre outras ações do gênero, transferiram para seus familiares, além da responsabilidade de condução da atividade, a própria terra, o próprio rebanho, constituindo, assim, a **propriedade privada** dos meios de produção.

O surgimento da propriedade privada foi um fator decisivo para instalar a divisão da sociedade de classes e, com ela, uma nova ordem social que marcaria, sobremaneira, a educação.

“No punho de uma clava milenária encontrada em Hieracômpolis (Egito) podemos ver a figura de um rei escavando um canal de irrigação com as *próprias mãos*.” (PONCE, 2003, p. 23)

Nesse período, o patriarcalismo havia suplantado o modelo matriarcal, no qual as famílias eram poligâmicas. O advento da *propriedade privada* corroborou os laços sanguíneos e instalou a monogamia, para que os pais tivessem herdeiros naturais de suas propriedades, passadas por herança. (No modelo matriarcal não havia clareza da paternidade dos filhos).

O desaparecimento dos elementos que caracterizaram o comunismo primitivo (como o trabalho coletivo, a propriedade comum, a igualdade entre os homens) fez também desaparecer o modelo de educação comum, espontâneo e integral. Em seu lugar, inaugurou-se a dualidade educacional, na qual se fundaram processos distintos de educar, de acordo com a classe social que o sujeito pertence.

Para Ponce (2003), as cerimônias de iniciação se constituíram em um dos primeiros contornos de um processo educativo diferenciado. Nela, os jovens eram submetidos a ritos dolorosos que, na maioria das vezes, tinha um papel de inculcar a subserviência. Os que passavam pelas cerimônias (os sobreviventes, porque em alguns casos havia morte) eram também diferenciados dos chamados não-iniciados. Nesse novo contexto, a criança era tratada de forma inferiorizada, submetida, inclusive, a castigos. Assim, aos poucos, a educação integral dá lugar à “educação sistemática, organizada e violenta.” (IDEM, p. 28) No campo espiritual, no lugar da concepção de que há forças difusas no meio, surge a aceção de que há deuses dominadores e crentes que lhes devem submissão.

A educação imposta pelos que dominam tem o encargo de difundir os interesses de classe para garantir seus privilégios. A existência de classes sociais passa a se cristalizar por meio de dogmas, reproduzidos de maneira veemente pelas práticas educativas. Assim, para a classe dominante é destinada “a riqueza e o saber, para as outras, o trabalho e a ignorância”. (IBIDEM)

Junto a essas transformações merece destaque o novo **papel que a mulher ocupou**, eivado de subserviência aos ditames do homem. Suas atividades, antes consideradas na tribo de igual valor, foram reduzidas a funções domésticas, que não tinham caráter social porque estavam relegadas ao ambiente interno de suas casas. Com isso, seu processo educativo também definiu.

Deste modo, os contornos que demarcaram a nova sociedade (o escravismo) se evidenciaram por meio de religiões com deuses, educação secreta (das cerimônias de iniciação às ações dogmáticas exclusivistas), autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, a separação cada vez mais acentuada entre os trabalhadores e os sábios e, como corolário, o surgimento do Estado, de forma ainda muito embrionária, mas demarcada pela defesa da propriedade privada e pela legitimação da sociedade de classes e o “‘direito’ de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam.” (PONCE, 2003, p. 33)

Assim, tudo se fez para legitimar os interesses e a hegemonia da classe dominante:

[...] existia uma escrita sagrada e outra profana, uma música dos grandes e outra dos miseráveis, uma imortalidade para aqueles e uma mortalidade para estes e, além disso, o desenho do corpo humano variava de acordo com a hierarquia social do retratado. (IBIDEM)

Antes, o regime era matriarcal, no qual a *mulher* ocupava importante lugar no clã.

Marx (1990) afirma que o pensamento da classe dominante são os pensamentos dominantes. Com efeito, a educação, a partir da divisão de classes, vai estar a serviço da reprodução dos interesses dominantes, legitimando, em cada época, o pensamento da classe opressora. Mas, paradoxalmente, ela andarà na contramão, mesmo que em raros momentos de nossa história, como veremos *a posteriori*.

Síntese do Capítulo



A educação existe desde os tempos mais remotos. No comunismo primitivo, a educação acontecia na sua mais simples forma, pela vida e para a vida.

O sentido da educação primitiva era de caráter prático, direcionava-se às necessidades de treino da tribo para aquisição de determinadas habilidades importantes para sua existência.

Em tenra infância, a criança era levada a todos os lugares e, assim, ia aprendendo pela observação a se relacionar com o ambiente físico e com as pessoas, seguindo regras e adaptando-se ao ritmo da tribo. Por volta dos sete anos de idade, passava a sobreviver, em boa parte, de seu trabalho. Para tanto, a educação tinha um papel elementar. O ato educativo se dava pela imitação, de forma prática e espontânea, pela própria convivência em comunidade que lhe introduzia elementos da crença, como o animismo. Posteriormente, em algumas ocasiões, os adultos repassavam para as crianças modos de como agir em situações específicas, como as relacionadas ao trabalho, por exemplo.

A divisão da sociedade em classes, com o fim do comunismo primitivo, foi marcada, dentre outros elementos, pela divisão social do trabalho (manual e intelectual) e pela propriedade privada dos meios de produção.

O desaparecimento dos elementos que caracterizaram o comunismo primitivo (como o trabalho coletivo, a propriedade comum, a igualdade entre os homens) fez também desaparecer o modelo de educação comum, espontâneo e integral.

Atividades de avaliação



1. Analise a passagem do texto de Carlos Rodrigues Brandão - “Educação? Educações: aprender com o índio”, e estabeleça um paralelo com a educação no comunismo primitivo.

Há muitos anos, nos Estados Unidos, os estados de Virgínia e Maryland assinaram um tratado de paz com os índios das seis nações. Ora, como as promessas e os símbolos da educação sempre foram muito adequados aos momentos solenes como aquele, logo depois os seus governantes mandaram cartas aos índios para que enviassem alguns de seus jovens às escolas dos brancos. Os chefes responderam agradecendo e recusando. A carta acabou reconhecida porque alguns anos mais tarde Benjamin Franklin adotou o costume de divulgá-la aqui e ali. Recortamos um trecho para nossa análise: "... Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. (...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores da Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens".

2. Sobre o sentido e o significado da educação primitiva, o que a expressão "se educavam pela vida e para a vida" quer dizer?
3. As relações sociais no comunismo primitivo se sustentaram na propriedade comum e na igualdade entre homens. Que comparativos podemos fazer daquele modelo social com o atual?
4. Como se caracterizava a educação no comunismo primitivo?
5. Leia o poema abaixo de Maiakóvski e analise qual a relação da situação abordada com o processo de dominação instaurado na sociedade dividida em classes, a partir do fim do comunismo primitivo.

Tu sabes, conheces melhor do que eu a velha história.

Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada.

Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada.

Leituras, filmes e sites



A Guerra do Fogo

Dirigido por Jean-Jacques Annaud, procura recriar ambientes de cerca de oitenta mil anos atrás, onde as tribos primitivas lutavam desesperadamente pela sua sobrevivência, enfrentando tribos inimigas, feras e a hostilidade do ambiente. O filme é importante para se situar a primeira e a segunda fases do estágio selvagem, destacando a importância da conquista do fogo para o homem.

Capítulo

2

A Educação dos povos orientais

Objetivos

- Identificar os elementos educativos comuns aos povos orientais.
- Conhecer os princípios e métodos da educação na China e na Índia.
- Analisar o caráter prático da educação egípcia.
- Examinar os pressupostos da educação hebraica ancorados na fé religiosa.

1. Os elementos educativos comuns aos povos orientais

Há registros históricos que apontam os povos orientais como um dos primeiros a constituírem uma **civilização**. Embora cada um tenha suas singularidades, há um conjunto de elementos comuns que caracterizam esses povos, seja na constituição das classes sociais (guerreiros, sacerdotes e massa de trabalhadores); seja na elaboração de um Estado, com organização política própria; seja no segmento religioso, coroado pela existência de grandes líderes como Buda, Confúcio ou Moisés.

A escrita foi um importante marco nas práticas educativas. Os letrados (chamados de escribas, no Egito; mandarins, na China; e brâmanes, na Índia) exerceram funções religiosas, educativas, culturais e administrativas.

A sistematização dos saberes, o caráter religioso/espiritual e intencional são marcas comuns da educação oriental, presentes nas práticas educativas formais ou informais.

2. A educação chinesa: princípios e métodos

O povo chinês é conhecido por seu alto grau de desenvolvimento da sensibilidade voltada para a natureza, arte, arquitetura, pintura, cerâmica, poesia lírica e importantes invenções como a pólvora e a imprensa. Destaca-se, também, a grande atenção dispensada à moral, à civilidade e às boas maneiras. (LUZURIAGA, 1987, p. 20)

No regime matriarcal (época primitiva), a mãe era encarregada da educação dos filhos e assumia trabalhos cansativos tanto na agricultura como nas atividades domésticas.

“A história da *civilização* ocidental teve origem no Oriente, há mais de cinco mil anos. Nessa região, alguns povos, já sedentarizados, haviam descoberto a escrita, desenvolvido formas complexas de sociedade e atividades organizadas de trabalho, produzido notáveis obras artísticas, organizado governos com estruturas bem definidas e leis que disciplinavam a vida e os interesses da comunidade.” (SCHNEEBERGER, 2003, p. 18)

Posteriormente, a educação da criança da classe dominante se dava até os sete anos na casa paterna e depois a função educativa era transferida para um nobre que deveria ensinar a arte da guerra numa espécie de instituição para formar pajens. A mulher, cuja educação inicial se dava na casa materna, passava depois a residir com estranhos para ser treinada nas atividades domésticas e ficava recolhida até o matrimônio.

No período imperial, registraram-se importantes mudanças nas práticas educativas. Com a constituição do Estado surgem os mandarins, encarregados de administrá-lo.

Grande importância teve o taoísmo para o povo chinês. Fundado pelo sábio Lao-Tsé (VI a. C), “harmonizava o homem com a natureza e recomendava o quietismo ou mínima intervenção nos negócios humanos, pois o homem é naturalmente bom.” (LUZURIAGA, 1987, p. 22)

Merece destaque, ainda, as contribuições de Confúcio (551-479, a. C), importante líder religioso doutrinário, pensador de grande importância para o povo chinês. Seus numerosos escritos deixaram um importante legado que tratavam desde questões mais gerais, como na esfera política, como elementos singulares, relativos à vida cotidiana das pessoas.

Esta época foi marcada pelo dualismo educacional que separava, de um lado, a educação das massas, de caráter elementar e, de outro, a educação dos mandarins, de caráter superior. A educação elementar era extremamente mecânica e rigorosa, realizada ou no lar ou por mestres particulares. Nela, se aprendia o alfabeto chinês, rudimentos de outros saberes úteis à realidade e os preceitos do confucionismo.

A educação superior visava a preparação para os exames para ocupar o cargo de mandarim, aberto a qualquer pessoa que cursasse aquele nível. O conteúdo estava centrado nas ideias mais amplas do confucionismo que deveriam ser repassadas, literalmente, nos referidos exames.

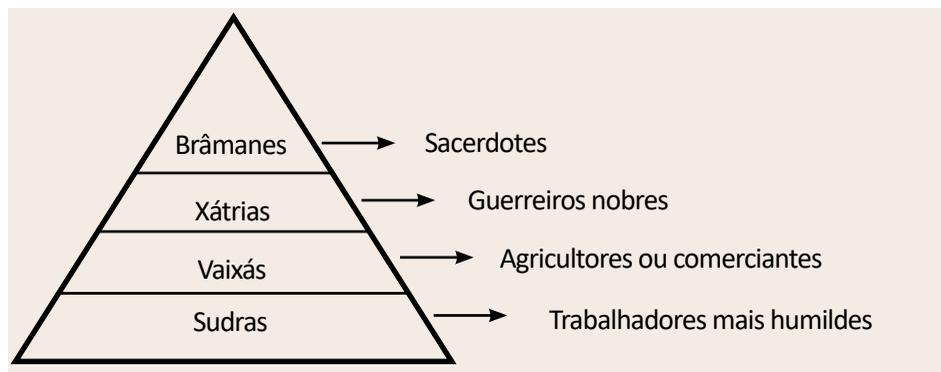
O sistema de exames constituía o elemento central do modelo educativo chinês. Boa parte do processo se dava em função dele, que determinava os conteúdos, as metodologias e a própria organização da educação.

3. A educação na Índia

Um dos elementos mais marcantes na sociedade da Índia, foi a constituição de **castas** na organização da sociedade. A pirâmide social da Índia assim se organizava:

O sistema de castas foi um elemento determinante de toda a vida cultural e educacional na Índia. Nas classes inferiores, a educação se dava por meio do contato diário com o trabalho, geralmente associado à agricultura e com o próprio ambiente familiar. Para os brâmanes, a educação era de nível superior.

As castas são camadas sociais hereditárias, cujos membros pertencem à mesma etnia, profissão ou religião.



O arcabouço cultural da Índia se encontra nos *Vedas*, que são quatro textos em que se apresenta, de maneira tradicional, o caráter religioso, os “Braamanas”, relativo aos rituais da Índia e os “Upanichades”, com conteúdo metafísico. Essas obras serão responsáveis pelo norteamento da educação dos árias (homens livres, compostas pelas três primeiras castas).

O método de ensino era rigoroso e rígido. O Código de Manu (escritos doutrinários) afirmava:

Ao aluno deve dar-se boa instrução, sem impressões desagradáveis e um professor que preza a virtude deve usar palavras doces e delicadas. Quando um aluno comete falta, o professor deve castigá-lo com palavras duras e ameaçá-lo de pancada na reincidência. (LUZURIAGA, 1987, p. 25)

No aspecto religioso e cultural, a Índia teve, também, seu grande guia espiritual: Gautama Buda (560-480, a.C). Nascido em família nobre, Buda arrebatou e arrebatou milhares de seguidores de seus preceitos e crenças. Seu edifício doutrinário se apoia em quatro pilares:

1. Tudo que existe está sujeito ao sofrimento.
2. A origem de todo sofrimento reside nos desejos do homem.
3. A supressão dos pesares decorre da dos desejos.
4. A vida que conduz a essa supressão é a nobre senda óctupla: bom juízo, boa aspiração, bom falar, boa conduta, boa vida, bom esforço, boa atenção e boa concentração. (IBIDEM)

O grande objetivo é alcançar o Nirvana, “que não é a total extinção do desejo, mas a extinção dos desejos fúteis, personalistas, desvaliosos.” (IBIDEM)

Merece destaque a distinção entre a educação do budismo e a do braamanismo. Aquela era mais espiritualizada, desapegada dos bens terrenos, enquanto esta era mais direcionada à propagação de saberes que corroborassem as castas.

A educação na Índia cumpriu com o seu papel doutrinário de espiritualização dos homens de um lado e manutenção do poder, por meio das castas, de outro.

O uso dos *saberes científicos* pela sociedade egípcia, se expressava desde as ações mais práticas, como a manipulação da agricultura, no solo desértico fertilizado pelas enchentes do Nilo, como em ações mais elaboradas como uma escrita de contornos elegantes (hieróglifos), impressa em papiros (folhas confeccionadas a partir da planta papiro, utilizada como uma espécie de superfície para escrita); técnicas de embalsamento e mumificação de cadáveres para que estes não apodrecessem; além das famosas pirâmides, suntuosas construções arquitetônicas que serviam de túmulo para os reis (faraós) egípcios.

4. O caráter prático da educação egípcia

No Egito, a predominância do absolutismo dos faraós deu contornos de uma organização política e social de comando fechado, que abrigava no interior de sua sociedade escribas (funcionários administradores), sacerdotes e o exército. Abaixo dessas classes, havia os trabalhadores que, em sua grande maioria, eram operários, agricultores e comerciantes que ocupavam lugar insignificante no que se refere aos direitos políticos.

O *Livro dos Mortos* foi o grande guia religioso e cultural e resultou da união de dois deuses: um dos nobres, Ra, e, o outro, do povo, Osíris.

O cultivo dos **saberes científicos**, como a matemática, a medicina, a astronomia, se submetia a outros saberes mais práticos como a engenharia, tão importante na construção das pirâmides, ou a agricultura, que se constituía numa verdadeira arte de cultivar a terra, já que as águas do Nilo, bem precioso, precisavam ser bem administradas.

Desta feita, todo o processo educativo dos egípcios tinha a questão prática sobrepondo-se à teórica. Aprendia-se teoria para aplicar imediatamente no cotidiano. Era, portanto, uma cultura utilitária.

Mas, ao contrário do que se pensa, a educação egípcia não era de baixa qualidade. Chegou a alcançar notável desenvolvimento, adentrando no campo da arte lírica, da escultura e de diversas ciências.

A primeira educação era familiar e era bem menos rígida e autoritária que as demais do Oriente, como podemos ver no trecho a seguir, dos escritos da *Doutrina da Sabedoria*, um conselho ao pai educador:

Se és homem sábio, educa teu filho para a virtude; se te obedece; se te acompanha, se trata de teu bemestar, mostrar-lhe-á todo afeto. Mas ainda o filho desobediente é rebento teu; não o prives do coração amoroso; continua sendo para ele pai e conselheiro amável. (LUZURIAGA, 1987, p. 28)

Mas a amabilidade, que conduz a questão educativa, não suplantou a obediência e a disciplina, elementos caros para a formação dos egípcios, desde as primeiras escolas (elementares) até as últimas (superiores).

5. A educação hebraica: a formação pela fé

As contribuições do povo hebreu, embora tenham sido poucas na esfera política, foram demasiadamente expressivas no campo religioso, fundando os principais pilares de duas grandes religiões: o judaísmo e o cristianismo. O regime patriarcal, de caráter familiar e poligâmico, foi berço de grandes líderes espirituais como Abraão, Isaac e Jacob.

A educação era essencialmente familiar, com o pai à frente dos ensinamentos, com direitos de vida e morte sobre os filhos.

Cada época foi marcada por eventos particulares que influenciaram as práticas educativas. Na volta do desterro, sobressai **Moisés** como grande líder e o *Livro do Decálogo* passa a nortear os ensinamentos. Após a volta do cativeiro na Babilônia se desenvolve uma educação mais refinada, necessária para a preparação dos peritos em lei e escritura. O **Livro dos Provérbios** é outro grande destaque no encaminhamento dos ensinamentos daquele povo.

A educação dos hebreus foi marcada, assim, pela fé. Não que tenha sofrido apenas influências, mas que tenha sido erigida por meio dela. Todos os livros que orientaram a educação tinham um caráter religioso. Assim, ao mesmo tempo em que a religião e a fé contribuíram para fortalecer sua identidade, no campo educacional lhe fechou as possibilidades para um mergulhar mais acentuado na cultura mais geral e na própria ciência, tão necessárias para o desenvolvimento de todos os povos do mundo.

Síntese do Capítulo



Entre os povos orientais que se destacaram na educação mencionamos os chineses, os indianos, os egípcios e os hebreus.

Embora cada povo oriental tenha suas singularidades, há um conjunto de elementos comuns que os caracterizam, seja na constituição das classes sociais (guerreiros, sacerdotes e massa de trabalhadores), seja na elaboração de um Estado, com organização política própria, seja no segmento religioso, coroado pela existência de grandes líderes como Buda, Confúcio ou Moisés.

A escrita foi um importante marco nas práticas educativas. Os letrados (chamados de escribas, no Egito, mandarins, na China e brâmanes, na Índia) exerceram importantes funções religiosas, educativas, culturais e administrativas.

A sistematização dos saberes, o caráter religioso/espiritual e intencional são marcas comuns da educação oriental, presentes nas práticas educativas formais ou informais.

Atividades de avaliação



1. Quais as características comuns na educação dos povos orientais?
2. O que predominava no método educativo chinês e por quê?

“A crença em Jeová foi institucionalizada pelas leis de conduta e princípios espirituais e religiosos, escritos por *Moisés* e que correspondem ao Pentateuco bíblico (Torá), destacando-se os Dez Mandamentos. (SCHNEEBERGER, 2003, p. 40)

“A Bíblia (Antigo Testamento) contém toda uma tradição oral milenar dos hebreus. Destacam-se a explicação da criação do mundo (Gênesis) até o Êxodo (Pentateuco); Os Livros Históricos; Os Salmos, de Davi; os *Provérbios*, de Salomão; e os Livros Proféticos, de Daniel, Ezequiel e Isaías.” (SCHNEEBERGER, 2003, p. 40)

3. Por que era importante para os egípcios aprender conhecimentos que servissem para a vida prática?
4. Retire do Livro dos Provérbios, na Bíblia, uma passagem que mostre como a educação pela fé era valorizada
5. Faça uma pesquisa sobre o cenário cultural atual da China e compare com o modelo antigo, estudado neste livro. Verifique em que medida a cultura ocidental (principalmente a do consumismo exacerbado) tem influenciado a vida daquele país.

Capítulo

3

A Educação dos povos antigos: Grécia e Roma

Objetivos

- Conceituar o ideal grego e romano de educação.
- Relacionar a educação espartana com a ateniense, percebendo as aproximações e as divergências no caráter formativo.
- Conhecer a organização e os fins da educação romana.

1. O ideal grego de educação

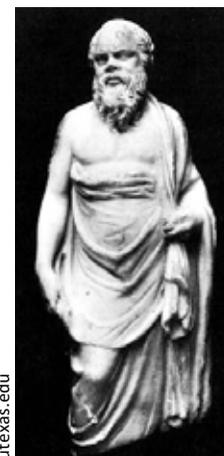
A **Grécia** foi berço de um importante arcabouço cultural e educativo para a civilização ocidental. Luzuriaga (1987), em seus estudos sobre história da educação, sistematizou alguns pontos que representaram esse importante marco cultural:

1. O descobrimento do valor humano, do homem em si, da personalidade, independentemente de toda autoridade religiosa ou política.
2. O reconhecimento da razão autônoma, da inteligência crítica, libertada de dogmas ou considerações extrínsecas.
3. A criação da ordem, da lei, do cosmos, tanto na natureza como na humanidade.
4. A criação da vida cidadã, do Estado, da organização política.
5. A criação da liberdade individual e política dentro da lei e do Estado.
6. A invenção da poesia épica, da história, da literatura dramática, da filosofia e das ciências físicas.
7. O reconhecimento do valor decisivo da educação na vida social e individual.
8. A consideração da educação humana em sua integridade: física, intelectual, ética e estética.
9. O princípio de competição e seleção dos melhores, na vida e na educação. (LUZURIAGA, 1987, p. 34)

A educação grega se apoiou em quatro importantes fases: educação heroica ou cavalheiresca, educação cívica, educação clássica e educação helenística (trataremos destas duas últimas conjuntamente). Em cada fase, os ideais educativos se entrecruzavam, prevalecendo, em alguns momentos, uns mais que outros.

Na educação heroica ou cavalheiresca estavam presentes os poemas homéricos a *Ilíada* e a *Odisseia*. O ideal educativo relacionava-se ao conceito

Os gregos são descendentes de variados povos indo-europeus: aqueus, jônios, dórios e eólios. Alguns historiadores e pesquisadores dividem didaticamente a história da *Grécia* antiga em quatro períodos: homérico (antes do século VIII a. C.), Arcaico (séculos VII e VI a. C.) Clássico (século V a. C.) e Helenístico (séculos IV e III a. C.).



utexas.edu

Os *sofistas* valorizavam o indivíduo, reconheciam que a virtude era um atributo não só da aristocracia e que podia ser ensinada, organizaram um método de educação ancorado na oratória, reconheceram e valorizaram a multiplicidade de saberes para a formação do homem.



wikipedia.org

de honra e valor, no espírito de luta e sacrifício e nos atributos pessoais voltados para a excelência. Nesse modelo educativo, a competição ocupava lugar especial sendo fortemente estimulada e o conjunto de saberes era bastante variado, abrangendo desde a arte de guerrear, a assuntos mais amenos relacionados à etiqueta.

A educação cívica, presente em Esparta e Atenas, priorizava os saberes voltados para o desenvolvimento das duas cidades-estados. Pela importância de ambas, no desenvolvimento da cultura grega, trataremos das questões educativas nos pontos a seguir.

A educação clássica tinha caráter humanista e foi disseminada, principalmente, por Sócrates, Platão e Aristóteles.

Pode-se considerar que as formulações desses filósofos lançaram importantes bases para sustentação dos pressupostos educacionais, perpassando séculos e influenciando substancialmente a educação helenística, representada pelo caráter enciclopédico da cultura alexandrina e pelos filósofos gregos citados.

Sócrates (469-399, a. C.), ateniense de nascimento, era de família humilde. Participou ativamente da vida social de Atenas, seja no segmento político, seja no militar. Mesmo com sua grande influência, viveu pobremente. Seus pensamentos marcaram grandes nomes como o historiador grego Xenofonte, os filósofos Platão e Aristóteles.

Seus ideais educativos, por vezes associados por alguns pensadores aos dos **sofistas**, na verdade, se distanciavam destes em muitos aspectos. Se por um lado, como os sofistas, Sócrates, realizava a atividade educativa mediante a palavra falada, discordava da educação exclusivamente atrelada ao Estado, reconhecia o valor do homem e que a virtude era ensinada. Por outro lado, diferentemente dos sofistas, Sócrates não fez da educação uma profissão remunerada, nem saiu à procura de alunos, sua educação não tinha caráter prático de proveito individual, mas moral, ético.

O método socrático empregava dois momentos: a ironia, na qual o educando percebia sua ignorância, e a maiêutica, que seria o parto das ideias por meio do diálogo. Nessas duas fases se encontram importantes fundamentos do método indutivo.

Platão (427-347, a. C.), discípulo de Sócrates, dedicou-se à reflexão pedagógica com forte teor político. Nascido em Atenas, de família nobre, foi o fundador da Academia, instituição que reunia alunos e mestre em torno do ensino sistematizado e investigativo baseado nas questões filosóficas e políticas.

As formulações do pensamento de Platão podem ser expressas em torno das ideias (como na alegoria do Mito da Caverna), que são tidas

como “fundamento último e a essência da realidade.” (LUZURIAGA, 1987, p. 51) Sua grande obra, *A República*, foi considerada de importante contribuição para a educação por abrigar postulados de valor pedagógico até os dias atuais.

Para Platão, a educação deve se vincular ao Estado, deve servir a ele, e ele à educação. Seu pressuposto pedagógico se baliza pela “formação do homem moral dentro do Estado justo”. (IDEM, p. 54) (dentro dos marcos da sociedade de classes, em que a educação está a serviço da reprodução dos ideários dominantes.)

Segundo Platão, a educação devia proporcionar ao corpo e a alma toda beleza e perfeição que fosse possível. Esse ideal educativo se expressava, inclusive, na sua sistematização de educação que se iniciava aos sete anos, com a **ginástica e a música**. Aos dezoito anos iniciava-se a efebria, que se destinava à preparação cívico-militar. A continuação dos estudos, de caráter superior (matemáticas e filosofia) se dava após os vinte anos para aqueles que se destacassem.

Na sua obra *As Leis*, Platão revê o formato e o tempo de duração desses estudos, mas, na essência, os fundamentos são os mesmos.

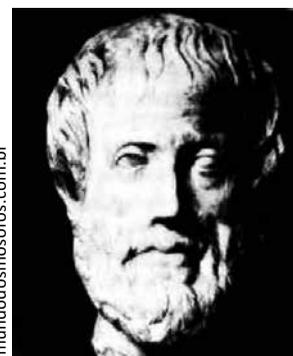
Aristóteles (384-332, a. C.) pertencia à aristocracia grega (mesmo sem sê-lo) e foi frequentador por vinte anos da Academia de Platão. Destacou-se como preceptor de **Alexandre Magno** (filho do rei Filipe) que mais tarde fundaria as famosas *Alexandrias*. No campo cultural, merece destaque o Museu de Alexandria, uma das mais importantes instituições de disseminação da cultura que a humanidade já conheceu.

Conhecido pelo seu legado educativo baseado na questão moral, na qual consiste a felicidade (a plenitude da realização do humano no homem), escreveu a obra *Política* e criou, assim como Platão, uma importante instituição educacional: o Liceu (funcionava em um bosque dedicado a Apolo Lício, daí o nome Liceu).

Destacava, em seu ideal educativo, três elementos que fazem do homem um ser bom: a natureza, o hábito e a razão. A partir deles, Aristóteles respondeu respectivamente três momentos educacionais: a educação física, a do caráter e a intelectual, realizadas simultaneamente. No ideal aristotélico de educação, prevalecem a ginástica e a música (de acordo com a concepção demonstrada em hipertexto anterior).

Por fim, o ideal grego de educação fez evoluir não só a Grécia e suas cidades-estados, mas todos os povos civilizados que, a partir da dinâmica social, política e cultural da pólis grega, adquiriu movimentos singulares, perceptíveis até os dias atuais.

No ideal educativo da Grécia Antiga, a *ginástica* e a *música* tinham um significado muito mais ampliado do que nos dias atuais. A ginástica, além dos exercícios físicos e da higiene, compreendia a formação do caráter, cultivado em torno dos valores e da moral. A música (derivada da palavra *musa*) abrange além do canto, a dança, as letras e até a matemática.



mundodosfilosofos.com.br

Merece destaque, na história da Idade Antiga, a trajetória de *Alexandre*, o Grande, considerado um visionário. Sua ideia central era a criação de um império de caráter cosmopolita que unisse Oriente e Ocidente.

Esparta possuía três classes sociais: espartiatas ou espartanos, que constituíam a classe dominante, com forte preparo militar; periecos, cultivavam terras e desenvolviam modesto comércio (não tinham direitos políticos); hilotas, vencidos pelas guerras, tornavam-se escravos.

Nos tempos de Licurgo havia nove mil cidadãos espartanos e duzentos e vinte mil hilotas, dominados nas batalhas e submetidos à escravidão em troca de sua sobrevivência, além dos cem mil periecos que havia se entregado espontaneamente em troca de sua liberdade (tornaram-se comerciantes explorados pelos altos impostos, sem direitos cívicos). (PONCE, 2003)

2. A educação espartana: o estímulo às virtudes guerreiras

Esparta tornou-se conhecida na história por suas práticas marciais. Mas há muito a ser considerado sobre a organização econômica e política da Grécia, para se fazer um esforço de compreensão de seu contexto na Antiguidade, que tanto influenciou a forma de educar dos espartanos.

Os séculos que antecederam o V a. C. foram marcados por um lento processo das forças produtivas, que se apoiavam em práticas extremamente artesanais. Do século V a. C. adiante, importantes transformações no cenário socioeconômico e político imprimiram novos rumos à Grécia. O comércio, cada vez mais corrente, impulsionou a cunhagem de moedas, facilitando o processo de troca e estimulou o aprimoramento das navegações.

Nesse período, o nobre enriquecia enormemente por meio de empréstimos sob hipoteca somando, às suas terras, aquelas perdidas no empréstimo. Os antigos proprietários, além de cederem a terra, para continuar explorando-a, destinavam boa parte da produção ao novo dono que, assim, se tornava ainda mais rico. Por outro lado, a “guerra era um meio natural de adquirir novas riquezas” (PONCE, 2003, p. 39), pois, além dos bens e terras conquistadas nas batalhas, grande era o número de estrangeiros submetidos à **escravidão**.

Sob esse contexto, Esparta desenvolvia uma educação que tinha como base o estímulo às virtudes guerreiras. Em tenra idade (sete anos), a criança espartana era entregue ao Estado para que se envolvesse com os assuntos da guerra. Até os quarenta e cinco anos fazia parte do grupo de ativos do exército e, aos sessenta, entrava para o grupo da reserva.

As mulheres espartanas, diferentemente das atenienses, eram participantes ativas dos assuntos da guerra, faziam parte, inclusive, do exército. As relações poligâmicas e homossexuais, tanto para homens como para mulheres chegavam a ser estimuladas como forma de estreitar os laços de companheirismo entre os soldados.

A grande finalidade da educação espartana no que tange à ênfase nas virtudes militares, não era só para prepará-los para as guerras contra outras cidades, mas para promover e legitimar a superioridade militar sobre as classes submissas (até porque eram mui numerosos os que estavam nessa condição, e, por isso, poderiam representar uma ameaça).

A educação dava ênfase à preparação do corpo e havia a presença dos éforos que eram cinco magistrados designados para controlar o processo educativo. Com efeito, o que será que “produzia semelhante educação? Selvagens brutais, taciturnos astutos, cruéis e, às vezes, heroicos, mas sempre capazes de mandar e de fazer-se obedecer.” (PONCE, 2003, p. 41)

A instrução era, portanto, direcionada aos assuntos da guerra, tanto que eram raros os nobres que dominavam a leitura e a “arte” de contar. Mas se para a nobreza era destinada a educação para a guerra, para as classes subalternas (hilotas e periecos) era negada qualquer oportunidade de educação voltada para exercícios físicos. Os nobres temiam que essas classes, em número notavelmente superior, ao se robustecer ou aprender o manuseio de alguma arma, se tornassem uma ameaça ainda maior ao domínio da nobreza.

A educação espartana era, portanto, legitimadora do poder do nobre, dedicada à manutenção da missão de educar para dominar e para guerrear.

3. A educação ateniense: a formação para a “arte” de governar

Enquanto Esparta é mencionada como cruel e guerreira, Atenas é lembrada como democrática, valorizadora das virtudes e da moral. Mas, como observa Ponce (2003), muitos foram os estudiosos que desmistificaram essa idéia. Desta maneira,

[...] é preciso que tenhamos a coragem necessária para afastar os mitos literários e para reconhecer o proprietário de escravos e o avarento calculador nesses pretensos semideuses que discursavam, sempre com palavras harmoniosas, debaixo de pórticos de mármore branco. (IDEM, p. 43)

Muitas modificações no cenário econômico deram o tom da educação ateniense. **Atenas** produzia mais mercadorias que Esparta. O comércio ganhou maior impulso do que a agricultura, convertendo terras de cultivo em áreas de pasto, para criação de ovelhas, por exemplo, destinada à produção da lã.

O crescimento da economia acentuava cada vez mais a desigualdade educacional. De um lado, havia o ginásio Cinosarges que recebia alunos de menos prestígio; de outro, a Academia, que abrigava pessoas de maior poder aquisitivo e, para os subalternos (metecos) não havia qualquer tipo de educação sistematizada.

A educação não era somente a da alma, mas, também, a do uso de armas e outras “virtudes da guerra”. Assim como Esparta, Atenas tinha um número expressivo de escravos (cerca de dezoito para cada nobre) e necessitava armar-se para conter uma possível rebelião. A efebia era, portanto, o período educacional que o jovem de classe mais abastada passava para dominar os assuntos da guerra, enquanto que para os pobres restava o trabalho braçal, intenso e desgastante.

O trabalho manual não tinha nenhum prestígio nas premissas educacionais atenienses, pelo contrário, a este era designado somente aqueles que, por sua condição de escravidão, não lhes era dada outra alternativa. Nesse

“Na fase guerreira, aristocrática, Atenas reproduz o tipo de sociedade heroica e cavalheiresca da época de Homero. Mas, pelo século VII a. C., experimenta radical mudança no sentido cívico; a cultura e a educação alcançam lugar preeminente e passa para segundo plano o guerreiro. A polis, a cidade, é o centro dessa cultura.” (LUZURIAGA, 1987, p. 39)

sentido, Ponce (2003, p. 45) menciona algumas passagens da obra *Política*, de Aristóteles:

Os trabalhadores são quase todos escravos. [...] Nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam trabalhar para viver.

O autor reforça, ainda, que Aristóteles vedava, de maneira veemente, o ensino de atividades mecânicas e assalariadas aos jovens livres “porque não somente alteram a beleza do corpo, como também tiram ao pensamento toda atividade e elevação”. (IBIDEM)

Importante é, também, expressar o pensamento de Aristóteles sobre política, ao afirmar que “o homem é um animal político por natureza”. Sua acepção de política naquela época, dista muito da atual. Para ele, política vem de polis, a maior expressão do Estado grego. Portanto, o homem realizava sua essência ao se tornar um cidadão, que, por sinal, era um privilégio somente das classes dominantes.

Nesse sentido, podemos inferir que o ideal ateniense de educação era formar o homem das classes dirigentes por meio da valorização das virtudes. Para Aristóteles, virtude (*aretê*) era exatamente as possibilidades de se desenvolver qualidades para governar.

O chamado ócio digno era, portanto, um elemento que fazia parte do estilo de vida do nobre. Dele precisava para se dedicar à filosofia, à arte e à literatura (reunidas no que chamavam de música).

O surgimento da escola, anterior a este momento (por volta de 600 anos a. C), teve um caráter particular (o Estado se encarregava da formação do efebos). Os programas educativos se dividiam em assuntos de guerra em um horário e música em outro e era também destinada aos que viviam no ócio. Mesmo que tais programas não fossem controlados pelo Estado, pode-se inferir que havia, por parte dos mestres, um ensino voltado para “o amor à pátria, às instituições e aos deuses”. (PONCE, 2003, p. 50)

A questão da desigualdade de classe no cenário educacional ateniense pode ser também percebida pelo fato de que, para frequentar um ginásio, ensino provido pelo Estado, era necessário que o jovem tivesse cursado uma escola elementar. Por ser um ensino particular, nem todos podiam frequentá-lo, ficando as oportunidades de cursar o ginásio, portanto, para as classes abastadas. Nesse sentido, tornava-se inviável para os pobres completarem seus estudos, enquanto que para a classe dominante todas as fases do ensino lhe eram possíveis: escola elementar e palestra, até os 14 anos; Ginásio, até os 16; efebria, até os 18 anos; cidadania, dos 20 aos 50 anos e; vida diagnóstica (ócio digno), dos 50 até a morte.

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da *escola*. A palavra *escola* em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar.” (SAVIANI, 1996, P. 48)

A partir do século V a. C, sob os auspícios de um novo cenário econômico em que os metecos se sobressaíam por sua expansão no comércio, surgiu a chamada “nova educação”. Para Ponce (2003), os novos ricos de Atenas ocasionaram não só mudanças do ponto de vista econômico, mas na questão política, cultural etc. Desta feita, “a tragédia foi substituída pela comédia, a noção do dever, pela de bem estar, as crenças religiosas, pelo ceticismo irônico e gozador”. (IDEM, p. 52). Os sofistas, grandes representantes ideológicos da nova classe de ricos, sustentavam a premissa de que “o homem é a medida de todas as coisas” (IBIDEM). Seu ensino, além de pago, passou a se fundamentar nas ciências nascentes e na capacidade de atender as necessidades de saber daquele momento histórico, embora que com um ensino apressado e enciclopedista. As mudanças na educação se deram até no antigo modo de agir dos pedagogos (escravos que conduziam as crianças a uma escola). As filas e marchas ritualizadas rumo à escola eram substituídas pela maneira separada e descontraída com que as crianças se conduziam.

4. A organização social e os fins da educação romana

O modo de organização social da **Roma** antiga, fundada no regime escravista, era também por meio da sociedade dividida em classes. De um lado, proprietários de grandes extensões de terras e de numerosos escravos (os patrícios), de outro, pequenos proprietários, excluídos de direitos (os plebeus). Em 287 a. C., os plebeus conquistaram a igualdade política e mais tarde se aliaram aos patrícios em guerras como as de Cartago, que rendeu aos romanos mais terras, ouro e escravos (PONCE, 2003).

No período da chamada “velha educação”, os proprietários educavam seus filhos ao seu lado. Aprendiam as técnicas de manejo da agricultura manipulando-a, frequentavam campos de exercícios para prepará-los para a guerra e assistiam aos debates públicos, nos quais eram-lhes reservado um lugar para sentar e acompanhar atentamente os ruidosos debates que ali eram travados. Alguns rudimentos de instrução eram transmitidos por algum escravo letrado. Mais tarde, por volta dos vinte anos, era considerado pronto para a vida pública.

A oralidade era extremamente valorizada pelos romanos. Como afirma Ponce (2003, p. 63), “o orador era o homem por excelência [...] o homem de bem”. E a ele eram atribuídas funções políticas.

Marco Túlio **Cícero** (106-43 a. C), grande orador e político romano, elaborou vários discursos e se destacou também como educador. Atribuiu expressiva importância à filosofia e à educação grega, aplicando-as na educação romana.

Lúcio Eneu **Sêneca** (4 a.C-65 d.C), atuou como preceptor de Nero. Além de grande filósofo, destacou-se na educação, advogando que o objetivo

são expressas por duas concepções: a histórica e a lendária. Na concepção histórica, Roma foi formada por povos arianos que praticavam o pastoreio e habitaram a região do Lácio, construindo uma fortaleza. Mais tarde, suas classes sociais foram formadas pelos patrícios, proprietários de terras e os plebeus, que eram pequenos proprietários, artesãos e estrangeiros. Na concepção lendária, Roma foi fundada por Rômulo e Remo, 753 a. C. Os romanos receberam fortes influências dos gregos. O idioma da Roma primitiva (latim) deu origem a vários outros: italiano, espanhol, português, romeno e francês.

Luzuriaga (1987, p. 65) destaca que **Cícero** foi um dos “primeiros em tratar da educação do ponto de vista psicológico, ao estudar a escolha da profissão, que se deve ajustar à peculiaridade individual.”

desta é o domínio de si próprio, das paixões e gostos pessoais. Na sua concepção, a educação tem um papel ativo na vida do indivíduo.

Marco Fábio Quintiliano (35-96 d. C.), professor e grande estudioso da oratória, escreveu a obra *Instituto Oratória*, organizada em 12 livros, cuja repercussão alcançou a Renascença. Aliava a eloquência à sabedoria. Para ele, o orador era “o verdadeiro político, o homem nascido para administrar os assuntos públicos e privados.” (LUZURIAGA, 1987, p. 69). Na contribuição pedagógica de Quintiliano, merece destaque:

1) Seu reconhecimento do estudo psicológico do aluno; 2) Acentuação do valor humanístico, espiritual de educação; 3) finura em matéria de ensino das letras; 4) Reconhecimento do valor da pessoa do educador, do qual fez o primeiro estudo de caráter psicológico que se conhece na história da pedagogia. (IBIDEM)

Não obstante, a educação romana que fazia do homem um orador, uma figura pública de respeito, também conferia-lhe a função de perpetuar o domínio do sistema de classes, pois na definição de Catão, o homem de bem (o orador),

[...] é o homem das classes dirigentes, a quem a educação desenvolveu as qualidades necessárias não só para cuidar dos interesses dessas classes e aumentá-los, como também para defendê-las contra as ameaças do populacho amotinado. (PONCE, 2003, p. 63)

Com o tempo, o domínio dos proprietários foi se expandindo cada vez mais, e, como na Grécia, numerosa era a quantidade de escravos, ao ponto de existir um deles chamado de nomenclator, que se encarregava somente de contar quantos havia na propriedade. Com tantos escravos, os nobres e seus filhos passaram a viver no ócio e, com isso, o modelo educacional sofreu reformulações.

As mudanças educacionais registradas a partir do século IV a. C. foram decorrentes, principalmente, da mudança no cenário econômico de Roma. Muitos escravos, para comprar sua liberdade, trabalhavam numa condição extremamente superior em tempo e qualidade, assim, para os proprietários, era um bom negócio vender sua liberdade porque esta era cobrada por um preço muito caro. Os escravos livres, apesar de cerceados em direitos cívicos, tornaram-se comerciantes e pequenos fabricantes e, assim, o comércio, como em Atenas, passou a imprimir grandes modificações no contexto romano.

A primeira escola primária que se registra na história de Roma foi em 449. a. C. A educação dos romanos, com o advento da intensificação do comércio, passou a se organizar em educação primária, ensinada pelos *ludi-magister*; a média, que tinha como professores os gramáticos e a superior, conduzidas pelos *retores*.

Ponce(2003) relata as péssimas **condições** da escola primária e dos professores: “Cubículos com péssima acústica, lições monótonas e cansativas, professores pessimamente remunerados, ao ponto de terem que exercer outras atividades para sobreviver.”

Para os professores das escolas média e superior, destinadas à nobreza, tanto as condições de trabalho como as de remuneração eram diferenciadas. O gramático levava o ensino enciclopédico, que se baseava numa cultura geral, para a casa dos nobres. O ensino superior, praticado pelos retores, somente nobres de alto poder aquisitivo poderiam pagar e se dirigia, principalmente, à formação de grandes oradores. Adquirir essa educação era, portanto, uma questão de poder, e não havia qualquer constrangimento em vendê-la somente para aqueles que poderiam pagá-la, como destacamos no trecho a seguir de Plutarco:

Tu que hás prometido dar conselhos para a educação dos nobres, esqueces os pobres e a plebe, e procura instruir apenas os ricos. Não é difícil responder a essa observação. Eu desejaria ardentemente que a instrução fosse comum a todos, mas, se alguns (*cidadãos livres*), por serem indigentes, não podem utilizar os meus conselhos, que eles acusem a sorte e não aquele que dá esse conselho. (PONCE, 2003, p. 69). Grifo nosso.

Como vemos, a questão do acesso ao saber é tratada como alheia à vontade humana: a sorte. Assim, transferia-se a responsabilidade para o próprio indivíduo que tivesse a má sorte de pertencer à classe subalterna.

Síntese do Capítulo



A Grécia foi berço de um importante arcabouço cultural e educativo para a civilização ocidental. Do ideal grego educativo podemos destacar: a descoberta do valor humano, independentemente das autoridades religiosa e política; o reconhecimento da razão crítica e autônoma, sem as amarras dos dogmas; a criação de leis gerais; o surgimento da vida cidadã, do Estado, da organização política; a criação da liberdade individual e política dentro da lei e do Estado; a invenção da poesia épica, da história, da literatura dramática, da filosofia e das ciências físicas; a valorização da educação nas esferas física, intelectual, ética e estética; o estímulo à competição na vida e na educação.

A educação grega se apoiou em quatro importantes fases: educação heroica ou cavaleiresca, educação cívica, educação clássica e educação helenística. Em cada fase, os ideais educativos se entrecruzavam, prevalecendo em alguns momentos uns mais que outros.

Esparta desenvolvia uma educação que tinha como base o estímulo às virtudes guerreiras. Em tenra idade (sete anos), a criança espartana era entregue ao Estado para que se envolvesse com os assuntos da guerra. Até os quarenta e cinco anos fazia parte do grupo de ativos do exército e, aos sessenta, entrava para o grupo da reserva.

A grande finalidade da educação espartana era o desenvolvimento das virtudes militares, tanto para prepará-los para as guerras contra outras cidades, como para promover e legitimar a superioridade militar sobre as classes submissas.

A educação dava ênfase à preparação do corpo e havia a presença dos éforos que eram cinco magistrados designados para controlar o processo educativo. A instrução era, portanto, direcionada aos assuntos da guerra, tanto que eram raros os nobres que dominavam a leitura e a “arte” de contar. Mas se para a nobreza era destinada a educação para a guerra, para as classes subalternas (hilotas e periecos) era negada qualquer oportunidade de educação voltada para exercícios físicos. Os nobres temiam que essas classes, em número notavelmente superior, ao se robustecer ou aprender o manuseio de alguma arma, se tornassem uma ameaça ainda maior ao domínio da nobreza. A educação espartana era, portanto, legitimadora do poder do nobre, dedicada à manutenção da missão de educar para dominar e para guerrear.

Muitas modificações no cenário econômico deram o tom da educação ateniense. Atenas produzia mais mercadorias que Esparta. O comércio ganhou maior impulso do que a agricultura.

O crescimento da economia acentuava cada vez mais a desigualdade educacional. De um lado, havia o ginásio Cinosarges, que recebia alunos de menos prestígio; de outro, a Academia, que abrigava pessoas de maior poder aquisitivo e, para os subalternos (metecos), não havia qualquer tipo de educação sistematizada.

O surgimento da escola, anterior a este momento (por volta de 600 anos a. C), teve um caráter particular. Os programas educativos se dividiam em assuntos de guerra em um horário e música em outro e era também destinada aos que viviam no ócio.

A partir do século V a. C, sob os auspícios de um novo cenário econômico em que os metecos se sobressaíam por sua expansão no comércio, surgiu a chamada “nova educação”. Os sofistas, grandes representantes ideológicos da nova classe de ricos, sustentavam a premissa de que “o homem é a medida de todas as coisas”.

O modo de organização social da Roma Antiga era também por meio da sociedade de classes, fundada no regime de escravidão.

A oralidade era extremamente valorizada pelos romanos. O orador era considerado o homem de bem e a ele eram atribuídas funções políticas.

A primeira escola primária que se registra na história de Roma foi em 449. a. C. A educação dos romanos, com o advento da intensificação do comércio, passou a se organizar em educação primária, ensinada pelos ludimagister; a média, que tinha como professores os gramáticos e a superior, era conduzida pelos retores.

O acesso ao saber na Idade Antiga foi atrelado à classe que o indivíduo pertencia, fundando-se, portanto, na desigualdade socioeducacional.

Atividades de avaliação



1. Analise os elementos caracterizadores da educação espartana e ateniense, traçando comparativos para buscar semelhanças e diferenças.
2. Analise, a seguir, a letra da música de Chico Buarque, Mulheres de Atenas. Que mensagem o compositor quer passar? Estabeleça um paralelo com as mulheres espartanas.

Mulheres de Atenas

Composição: Chico Buarque

Mirem-se no exemplo

Daquelas mulheres de Atenas

Vivem pros seus maridos

Orgulho e raça de Atenas

Quando amadas se perfumam

Se banham com leite, se arrumam

Suas melenas

Quando fustigadas não choram

Se ajoelham, pedem imploram

Mais duras penas, cadenas

Mirem-se no exemplo

Daquelas mulheres de Atenas

Sofrem para os seus maridos

Poder e força de Atenas

Quando eles embarcam soldados

Elas tecem longos bordados

Mil quarentenas

E quando eles voltam, sedentos
Querem arrancar, violentos
Carícias plenas, obscenas
Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros maridos
Bravos guerreiros de Atenas
Quando eles se entopem de vinho
Costumam buscar um carinho
De outras falenas
Mas no fim da noite, aos pedaços
Quase sempre voltam pros braços
De suas pequenas, Helenas
Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos
Os novos filhos de Atenas
Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito, nem qualidade
Têm medo apenas
Não têm sonhos, só têm presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas, morenas
Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Temem por seus maridos
Heróis e amantes de Atenas
As jovens viúvas marcadas
E as gestantes abandonadas, não fazem cenas
Vestem-se de negro, se encolhem
Se conformam e se recolhem
Às suas novenas
Serenas
Mirem-se no exemplo

Daquelas mulheres de Atenas
Secam por seus maridos
Orgulho e raça de Atenas

3. Reflita sobre a frase do filósofo e educador Sêneca: “Aprendemos melhor ensinando” (in: LUZURIAGA, 1987) e comente-a à luz da prática docente cotidiana.
4. Platão, principal discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, foi um filósofo de grande expressão na Idade Antiga. Entre suas diversas contribuições teóricas, merece destaque Alegoria da Caverna, na qual nos indica caminhos para a compreensão da realidade. Analise os trechos abaixo, retirados da Alegoria da Caverna, estabelecendo paralelos com a atualidade, no que se refere à alienação humana.

“Vamos imaginar que existem pessoas morando numa caverna subterrânea. A abertura dessa caverna se abre em toda a sua largura e por ela entra luz. Os moradores estão aí desde sua infância, presos por correntes nas pernas e no pescoço. Assim, eles não conseguem mover-se nem virar a cabeça para trás. Só podem ver o que se passa à sua frente. A luz que chega ao fundo da caverna vem de uma fogueira que fica sobre um monte atrás dos prisioneiros, lá fora. Pois bem, entre esse fogo e os moradores da caverna, imagine que existe um caminho situado num nível mais elevado. Ao lado dessa passagem se ergue um muro, semelhante ao tabique atrás do qual os apresentadores de fantoches costumam se colocar para exhibir seus bonecos ao público. [...] Agora imagine que por esse caminho, ao longo do muro, as pessoas transportam sobre a cabeça objetos de todos os tipos. Levam estatuetas de figuras humanas e de animais, feitas de pedra, de madeira ou de qualquer outro material. [...] Numa situação como esta, é possível que as pessoas tenham observado, a seu próprio respeito e dos companheiros, outra coisa diferente das sombras que o fogo projeta na parede à sua frente?” (RIBEIRO, Jorge, Platão, ousar a utopia. São Paulo: FTD, 1988)

Leituras, filmes e sites



Alexandre

Alexandre é um filme épico no qual o diretor Oliver Stone aborda a infância e juventude de Alexandre, o Grande. O filme apresenta passagens interessantes sobre as influências educacionais que Alexandre recebeu em sua formação, tendo sido instruído por Aristóteles. Com o assassinato de Rei Felipe, seu pai, Alexandre assumiu o trono da Macedônia. Ousado e visionário, promove uma série de conquistas. Na batalha de Gaugamela vence o persa Dário; conquista Babilônia em sua incursão expansionista através da Ásia Menor e Índia. A seguir, transcrevemos comentários mais detalhados sobre o filme, que foram retirados do site www.cinema.yahoo.com.br/filme/11853/alexandre:

“O que Stone nos apresenta em Alexander, é um Alexandre intrépido, verdadeiro espírito globalista, que busca expandir os valores do helenismo e atingir os limites do mundo. Alexandre enfrenta a incompreensão dos pares, imersos em sentimentos paroquiais e ambições mesquinhas. Oliver Stone, que escreveu o roteiro juntamente com Christopher Kyle e Laeta Kalogridis, relata a história através dos olhos envelhecidos de Ptolomeu (interpretado por Anthony Hopkins, grisalho e de túnica branca), general-historiador, que foi general-confidente de Alexandre e está ditando suas memórias na Biblioteca de Alexandria. O diretor e roteirista Stone fez uma escolha problemática: optou por dar um enfoque psicológico exagerado ao personagem heroico, mais do que em destacar o sentido histórico-político de suas atividades expansionistas (Alexandre contribuiu para abrir os horizontes do comércio da Antiguidade ao expandir as fronteiras do helenismo para o Oriente próximo). Talvez por isso, a ênfase em sua dimensão existencial: o bissexualismo, destacado em demasia através de seu relacionamento intenso com seu amigo de infância Hephaistion; e a relação de amor e ódio com a mãe Olympia, interpretada por Angelina Jolie (até sugerindo uma estranha explicação psicológica para sua ânsia expansionista: a fuga íntima de Alexandre da matriarca dominadora). Entretanto, o importante seria apreendermos a mensagem do filme para o nosso tempo, tempos de crise estrutural do capital e de impasses geopolíticos (e culturais) do Ocidente expansionista. Talvez, o Alexandre de Oliver Stone, interpretado por Colin Farrel, seja o Alexandre da “globalização”, tão intrépido, quanto frágil, com sua glória contingente sendo uma alegoria complexa dos impasses expansionistas da civilização do capital (por exemplo, a candente questão do “choque de civilizações”, Ocidente versus Oriente, que está colocada no cenário da geopolítica mundial hoje, está pressuposta na narrativa histórica de Alexandre). Afinal, uma das formas de compreendermos o tempo presente, seria elaborarmos interpretações sobre o tempo passado. Drama histórico, com destaque para cenografia exuberante das batalhas da Antiguidade.”

Capítulo

4

A Educação Cristã e Medieval

Objetivos

- Conhecer os pensamentos que fundamentaram as bases da educação cristã.
- Examinar os ideais formativos e o processo de organização das escolas monásticas.
- Identificar princípios, finalidades e principais representantes da educação escolástica.

1. Os primórdios da educação cristã

Segundo Luzuriaga (1987), os primeiros mestres do cristianismo foram o próprio Jesus Cristo e seus discípulos que ensinavam em lugares diversos. Seu desenvolvimento maior se deu no império romano e a base da educação cristã se inspirou na religião hebraica e na cultura helênica.

No início do cristianismo, a família assumia um papel fundamental na consolidação dos elementos educativos com ênfase nas questões morais e espirituais. Com o passar dos anos, a atividade educativa se dava também na Igreja, que funcionava como uma espécie de escola catequética, que preparava para o batismo e para uma vida ultraterrena.

Por volta de 179 d. C., surge a escola de catequistas criada por Pantaeus, de caráter enciclopédico e teológico, ocupando, na época, um importante lugar no cenário cultural e religioso, contando com grandes nomes da Igreja como São Clemente e Orígenes.

Posteriormente, a escola episcopal é criada com a finalidade precípua de formar eclesiásticos em nível superior. Essa escola contou com a importante figura de Santo Agostinho, cujos ideais se constituem em um importante marco na educação cristã.

Santo Agostinho (354-430) é considerado o mais importante Padre da Igreja, destacando-se por seu grande legado de ideias e pensamentos filosóficos.

No campo educacional, a ênfase foi dada à questão humanística por meio da consciência moral e do aperfeiçoamento espiritual. A retórica e a cultura física são também elementos educativos postos a serviço da salvação.

De suas numerosas obras, destacamos *Confissões*, *A Cidade de Deus*, *O Mestre* e, no campo didático, *Da Ordem*, tratado pedagógico que explicita os fundamentos da educação humanística.

2. A educação monástica: ideais formativos e organização

A educação monástica teve sua base assentada no monaquismo, cuja idéia primária era o **ascetismo**. Era composta por rigorosas regras. As de São Bento referiam-se ao culto, à disciplina, erros e penalidades, administração de mosteiros, entre outras. As regras beneditinas anunciavam o trabalho manual e a obediência como formas de engrandecimento da alma e a leitura da *Bíblia* em horários determinados.

Mesmo que existissem diferentes regras nas ordens monásticas, o ideal norteador era sempre a disciplina, carregada de penitências como jejuns, sacrifícios físicos forçados, vida reclusa e simples, e um autoflagelo permanente.

Os ideais educativos dos monges chocavam-se frequentemente com elementos da vida social como a família e o Estado.

Com o passar dos séculos, os mosteiros foram se tornando as maiores instituições de ensino do período medieval, alargando, inclusive, suas pretensões educacionais. Desta feita,

[...] ministravam um treino profissional, eram os únicos centros de pesquisa, as únicas casas editoriais para a multiplicação de livros, as únicas bibliotecas para a conservação do saber e preparavam os únicos sábios e estudiosos da época. (MONROE, 1984)

Enquanto a economia do senhor feudal se baseava na produção agrícola (muitas vezes resultando em colheitas perdidas), nos saques e riquezas obtidas da guerra, os mosteiros, organizavam-se em regras rígidas e no entesouramento de riquezas que ficavam com a Igreja, já que o celibato impedia que estas fossem transferidas para herdeiros naturais.

O velho império romano possuía, desde o século VII (d. C.), vários mosteiros fazendo desaparecer as escolas “pagãs”. A educação monástica se organizou em dois grupos: as escolas oblatas, destinadas à preparação dos futuros monges; e as escolas monásticas que ensinavam elementos rudimentares que, segundo Ponce (2003, p. 89), tinham por finalidade “familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas.” Mais tarde, os mosteiros criaram as escolas externas. Situadas fora dos conventos, recebiam nobres que queriam somente estudar, sem se tornarem monges. Os principais conteúdos dessas escolas eram a gramática, a retórica e a dialética.

O *ascetismo*, em seu sentido monárquico, referia-se ao completo domínio do corpo e dos desejos humanos, para que a mente e espírito não se afastassem do que é superior e divino.

Juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazerem-se pagar regamente pelos seus serviços, eis os produtos das escolas externas dos monastérios. (IDEM, p. 91).

Parte dos jovens que não frequentavam a educação nos monastérios, se submetia à educação cavalheiresca.

A **cavalaria** se baseava na fidelidade, na honra, na proteção e na cortesia. O processo formativo iniciava-se a partir dos sete anos, quando o jovem exercia o papel de pajem a serviço de um cavaleiro. Promovido a escudeiro, aos catorze anos, passava a acompanhar o cavaleiro nas atividades, fossem guerras, caçadas ou torneios. Somente aos 21 anos, recebia o título e as armas de um cavaleiro.

Do ponto de vista da instrução intelectual, a educação do cavaleiro era precária e sua ênfase recaía nos exercícios físicos intensos, na destreza no manejo de armas que, mais tarde, poderiam ser testados nos torneios. A formação espiritual se dava por meio de orações, poesias e do canto.

“A cavalaria representa, na sociedade secular, a organização daqueles que reconhecem os [...] ideais sociais e tentam realizá-los através de formas e costumes definitivamente estabelecidos. A cavalaria era para a vida secular o que o monaquismo era para a vida religiosa” (MONROE, 1984, p. 135)

3. Educação Escolástica: princípios e finalidades

Historiadores apontam o predomínio da Escolástica entre os séculos XI e XV. Define-se por uma marca acentuada de intelectualidade no ensino, por isso determinou boa parte dos trabalhos desenvolvidos posteriormente nas universidades.

A Escolástica tinha como fim apoiar a fé na razão, ao mesmo tempo em que conferia à Igreja um desenvolvimento intelectual mais intenso. Embora a fé fosse a base de tudo, a razão cuidava de sistematizar aquilo que os dogmas religiosos já haviam há muito tempo afirmado.

O conhecimento assumia, na Escolástica, um caráter teológico e filosófico, organizado num sistema lógico, no qual todo e qualquer segmento de saber deveria se converter às análises no campo da religião, agrupados em grandes compêndios, entre os quais se destaca a *Summa Theologica*, de São Tomás de Aquino (1225-1274).

São Tomás de Aquino era de origem nobre, nasceu em Nápoles, filho do Conde Aquino. Ainda jovem fugiu de casa para ingressar na ordem de São Domingos. Teve relevante carreira acadêmica, intelectual, grande destaque na igreja e peregrinou por muitas cidades. Como educador atuou na fundação de escolas superiores, reformador de programas de ensino e professor. Destacou em seu legado pedagógico a necessidade de se despertar a capacidade de admirar e perguntar do homem, como elemento importante do ato de ensinar.

Síntese do Capítulo



Os primeiros mestres do cristianismo foram o próprio Jesus Cristo e seus discípulos que ensinavam em lugares diversos. Seu desenvolvimento maior se deu no império romano e a base da educação cristã se inspirou na religião hebraica e na cultura helênica.

No início do cristianismo, a família assumia um papel fundamental na consolidação dos elementos educativos com ênfase nas questões morais e espirituais. Com o passar dos anos, a atividade educativa se dava também na igreja, que funcionava como uma espécie de escola catequética, que preparava para o batismo e para uma vida ultraterrena.

Por volta de 179 d. C., surge a escola de catequistas, criada por Pantenus, de caráter enciclopédico e teológico.

Posteriormente, a escola episcopal é criada com a finalidade precípua de formar eclesiásticos em nível superior. Essa escola contou com a importante presença de Santo Agostinho, cujos ideais se constituem em um importante marco na educação cristã.

A educação monástica teve sua base assentada no monaquismo, cuja idéia primária era o ascetismo. Era composta por rigorosas regras.

Mesmo que existissem diferentes regras nas ordens monárquicas, o ideal norteador era sempre a disciplina, carregada de penitências como jejuns, sacrifícios físicos forçados, vida reclusa e simples, e um autoflagelo permanente.

Com o passar dos séculos, os mosteiros foram se tornando as maiores instituições de ensino do período medieval, alargando, inclusive, suas pretensões educacionais.

O velho império romano possuía, desde o século VII, vários mosteiros fazendo desaparecer as escolas “pagãs”. A educação monástica se organizou em dois grupos: as escolas oblatas, destinadas à preparação dos futuros monges; e as escolas monásticas que ensinavam elementos rudimentares.

A Escolástica foi outra grande expressão educacional no período medieval. Define-se por uma marca acentuada de intelectualidade no ensino, por isso determinou boa parte dos trabalhos desenvolvidos posteriormente nas universidades. Tinha como fim apoiar a fé na razão, ao mesmo tempo em que conferia à igreja um desenvolvimento intelectual mais intenso. Embora a fé fosse a base de tudo, a razão cuidava de sistematizar aquilo que os dogmas religiosos já haviam há muito tempo afirmado.

O conhecimento assumia, na escolástica, um caráter teológico e filosófico, organizado num sistema lógico, no qual todo e qualquer segmento de saber deveria se converter às análises no campo da religião, agrupados em grandes compêndios, entre os quais se destaca a *Summa Theologica*, de São Tomás de Aquino (1225-1274).

Atividades de avaliação



1. Cristo, o maior educador, ensinava por meio de parábolas. Na leitura do Novo Testamento, encontramos a parábola do Semeador, transcrita a seguir.

“E, ajuntando-se uma grande multidão, e vindo de todas as cidades ter com Ele, disse por parábolas: Um semeador saiu a semear a sua semente, e, quando semeava, caía alguma junto do caminho, e foi pisada, e as aves do céu a comeram; e outra caiu sobre a pedra, e, nascidas, secou-se, pois que não tinha umidade; e outra caiu entre espinhos, e crescendo com elas os espinhos, a sufocaram; e outra caiu em boa terra, e, nascida, produziu fruto, cento por um. Dizendo ele estas coisas, clamava: quem tem ouvidos para ouvir, ouça”. (Lucas, cap. 8; vers. 4).

Analise-a, traçando paralelos com a questão escolar.

Destaque a importância do uso da parábola como recurso pedagógico.

2. A educação cristã se apoiou muito na educação familiar. Pode-se constatar isso em várias passagens da Bíblia Sagrada, tanto no Novo como no Velho Testamentos. A exemplo, o versículo 9, do Capítulo 1, do Livro Provérbios de Salomão: “Filho meu, ouve a instrução de teu pai, e não deixes a doutrina de tua mãe”.

Traçando um paralelo dessa passagem bíblica com os dias de hoje, em meio à profunda crise de valores da atualidade, como tem se dado as relações familiares e como elas têm repercutido no ambiente escolar?

3. Quais eram as bases da educação monástica e como ela se organizava?
4. Caracterize a Escolástica.

Leituras, filmes e sites



O nome da Rosa

O filme *O nome da Rosa* (*The Name of the Rose*, ALE/FRA/ITA 1986) tem a direção de Jean-Jacques Annaud e em seu elenco os atores Sean Connery, F. Murray Abraham e Cristian Slater.

O contexto se dá na chamada Baixa Idade Média (entre os séculos XI e XV), na qual o feudalismo já apresentava sinais de esgotamento e o capitalismo já iniciava um processo crescente de formação.

O enredo do filme aborda mortes num mosteiro beneditino localizado na Itália, nas quais o cadáver das vítimas tinham uma característica em comum: os dedos e a língua roxos. Boa parte do filme se passa num mosteiro que possui grande biblioteca, a qual abriga obras sacras e profanas, cujo acesso é restrito a poucos monges. Um monge franciscano (Sean Conery), de influência renascentista, chega ao mosteiro para investigar as mortes e irá apontar as causas dos crimes.

No filme, é possível perceber o caráter fechado, exclusivista dos mosteiros, a educação dogmática, além das influências do humanismo e racionalismo renascentistas na história.

Capítulo

5

A Educação no Contexto Burguês

Objetivos

- Examinar a origem e a ascensão da burguesia como classe dominante.
- Analisar as influências no movimento renascentista no cenário socioeconômico e cultural.
- Examinar as bases conceituais da Reforma Protestante.
- Identificar os contornos educacionais da Contra-Reforma.

1. Origem e ascensão da burguesia como classe dominante

A **burguesia** surgiu das transformações econômicas decorrentes de uma conjunção de fatores que gerou o esgotamento do modelo feudal. Mas o seu surgimento e o consequente desmonte do feudalismo não significaram a instauração de uma nova sociedade livre dos grilhões da exploração e da opressão. Marx e Engels (2002, p. 46) assinalam que:

A sociedade burguesa moderna, nascida do desmoronamento da sociedade feudal não suprimiu as oposições de classes. Limitou-se a substituir por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta as que já existiam no passado.

Até por volta do século X, as cidades eram precárias e as relações econômicas fundavam-se em procedimentos artesanais e demasiadamente rudimentares. Os senhores feudais, donos dos burgos, se utilizavam de alimentos e matéria-prima advindas dos camponeses que estavam sob seu domínio, e compravam outros artefatos de maior luxo, que a região não produzia.

Com a circulação do dinheiro, um novo cenário de relações se estabeleceu. O senhor feudal passou a permitir que seus camponeses e artesãos pudessem prestar serviços a outros, em troca de compensação financeira. O castelo que antes só recebia mercadorias produzidas por aqueles de seu domínio, passa a ser inundado por variadas mercadorias, oriundas de diferentes produtores.

Nesse cenário, as cidades viraram movimentados centros comerciais, apresentando cada vez mais diversidade e qualidade nas ofertas.

“Dos servos da Idade Média nasceram os moradores dos burgos das primeiras cidades; deles saíram os primeiros elementos da *burguesia*.” (MARX E ENGELS, 2002, p. 46)

Os seus habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza. (PONCE, 2003, p. 95)

Os influxos dessas transformações não se deram somente nas cidades, mas também na zona rural. O comércio crescente das cidades possibilitou que muitos camponeses vendessem sua parte da produção e começassem a pagar os tributos com dinheiro, e não mais com mercadorias. Com o tempo, tanto os burgueses como alguns camponeses compraram cartas de franquia do senhor feudal que lhes possibilitavam poder total sobre seus próprios bens.

Nos moldes da burguesia, a educação foi vestindo outra roupagem. As escolas monásticas não davam mais conta de atender a demanda de formação e assim se apresentaram para suprir as lacunas, as escolas das catedrais que, no século XI, segundo Ponce, foram o germe da universidade.

[...] No início, as universidades não passaram de reuniões livres de homens que se propuseram o cultivo das ciências. [...] A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas. (2003, p. 97)

A burguesia desempenhou na história uma função de grande destaque na acentuação da divisão social das classes. Uma passagem de Marx expressa isso com clareza:

“Com o rápido aperfeiçoamento de todos os instrumentos de produção, com as comunicações imensamente facilitadas, a burguesia arrasta para a civilização todas as nações, até mesmo as mais bárbaras.” (MARX E ENGELS, 2002, P. 49)

Sempre que ascendeu ao poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Quebrou, sem piedade, os complexos elos feudais que ligavam o homem aos seus superiores naturais, e só deixou subsistir entre os homens o interesse sem disfarce, o frio ‘pagamento a dinheiro’. Afogou nas águas geladas do egoísmo calculista os sagrados sobressaltos do entusiasmo piedoso, do impulso cavalheiresco, da sensibilidade dos pequenos-burgueses. (MARX E ENGELS, 1990, p. 118)

A evolução da burguesia na história marcou significativamente toda a trajetória da humanidade. “A burguesia desempenhou na história um papel revolucionário de primeira grandeza”. (IBIDEM). Mais que instaurar seu domínio no campo econômico-político, e tornar-se hegemônica, a burguesia modificou de forma aguda as relações entre os homens:

Convertiu a dignidade pessoal em valor de troca, e, em vez de todas as liberdades tão duramente perseguidas e conquistadas, instaurou como liberdade única a liberdade sem alma do comércio. Resumindo, substituiu a exploração envolvida por ilusões políticas e religiosas pela exploração declarada, descarada, direta e brutal. (MARX E ENGELS, 1990, p. 119)

Sua trajetória expansionista levou a rodo as mais diletas relações humanas, condicionando-as num invólucro eivado de relações mercantis. “[...] Tirou ao elo familiar a sua aparência de emoção e de sentimentalismo, e este elo [...], um mero elo de dinheiro”. (MARX E ENGELS, 1990, p. 118).

As atividades profissionais foram sacudidas pelos aforismos do mercado, e a força de trabalho, de qualquer espécie, se converteu, preferencialmente, na mão-de-obra assalariada. Nesse sentido, Marx e Engels (1990, p. 118) assinalam que:

A burguesia despojou da sua auréola todas as atividades que, até então, eram encaradas com respeito e com uma piedosa admiração. Fez do médico, do jurista, do padre, do poeta, do sábio, trabalhadores assalariados a seu serviço.

Embora a supremacia burguesa tenha se dado nos séculos posteriores, seus pilares de sustentação foram se solidificando mui rapidamente. Com efeito, destacamos três grandes eventos históricos que muito contribuíram para cristalizar a burguesia e, por conseguinte, o capitalismo: o Renascimento, a Reforma Protestante e a Contra-reforma.

2. O Renascimento e suas influências na educação

A mentalidade renascentista difere da medieval em vários aspectos, mas, principalmente, na concepção de homem. Enquanto no Renascimento o homem é compreendido como a mais perfeita criação de Deus, e, por isso, capaz de realizar grandes feitos, na Idade Média, ele é reduzido a um pecador, cujo sofrimento se constitui numa possibilidade de redenção. Assim, a visão de mundo medieval era ancorada no **teocentrismo**.

A nova compreensão de homem passou a invadir todas as áreas, das artes à ciência. Nas artes, foi possível reconhecer traços na obra renascentista mui distintos daqueles medievais, apresentando figuras humanas com expressões faciais cheias de contorno, com fundos detalhados e expressões corporais bem delineadas (que dão a impressão de movimento real), como podemos constatar na segunda obra abaixo:

A concepção de homem ampliou a noção de mundo, possibilitando grandes avanços nos diversos campos, guiados pela visão de mundo do **antropocentrismo**. As artes retratam cenas do cotidiano, com riqueza de detalhes, a ciência é orquestrada pela premissa de que conhecer a natureza é conhecer o próprio homem, assim, cabe desvendá-la explicando seus fenômenos por meio dela própria e não pelos dogmas divinos.

Chamados de humanistas, os intelectuais renascentistas estudavam os idiomas clássicos (latim e grego), a Ciência, a Literatura, a Filosofia e a Arte com o objetivo de desvendar elementos que pudessem trazer uma maior compreensão do que fosse o homem.

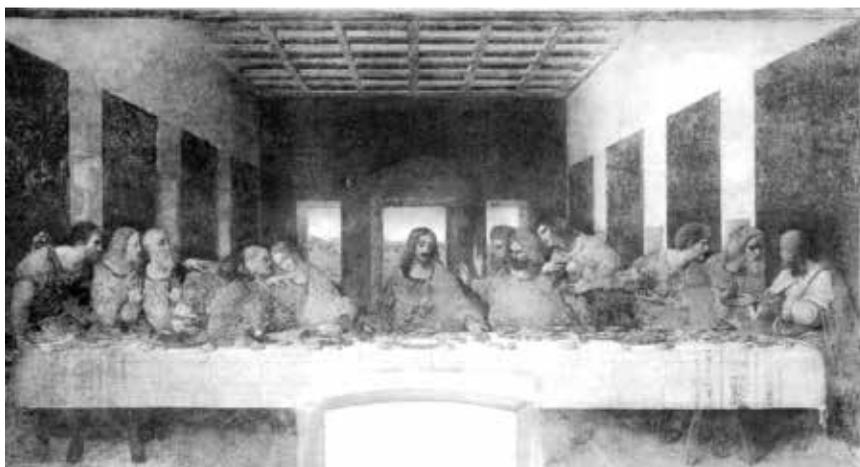
“A Renascença clássica dos séculos XV e XVI foi, em primeiro lugar, um movimento intelectual, estético e social” (MONROE, 1984, p. 146), que alterou substancialmente a *mentalidade* dos indivíduos, no que se refere às concepções de ciência, de estética, de ética e de cultura.

A palavra *antropocentrismo* vem do grego antigo *anthropós* que quer dizer homem. Portanto, o homem no centro das atenções.



brasil escola.com

Pintura Medieval



wikipedia.org

Pintura Renascentista

Mas, se de um lado, a Renascença trouxe progresso científico e cultural, alargou os horizontes da racionalidade, povoou o imaginário da mente humana com sua arte refinada, de outro, nada de progresso trouxe para a educação popular, que continuou à mercê dos interesses da ascendente burguesia. (PONCE, 2003)

Entre os renascentistas, destacaram-se alguns grandes pensadores como Petrarca (1304-1374) e Boccaccio (1313-1375), que não tiveram produções diretamente ligadas à educação, mas que, com suas ideias, influenciaram sobremaneira alguns educadores renascentistas.

Vittorino de Feltre (1378-1446) fundou a primeira escola em Mântua que trazia, de forma mais direta, a “nova” cultura. Designada de Casa Giocosa, a instituição alternava esportes com estudos e possuía uma dinâmica curricular e metodológica diferente das escolas da época:

O autogoverno da escola pelos alunos, a subordinação aos interesses naturais dos estudantes e a fundamentação da maior parte do trabalho escolar nas atividades naturais da criança, uma forte acentuação dos aspectos construtivos desse trabalho para proporcionar um meio seguro de preparação para uma vida útil – eram alguns dos traços originais dessa escola de Mântua. (MONROE, 1984, p. 160).

Desidério Erasmo (1467-1536) dedicou sua existência ao estudo e à educação. Sua contribuição nesse campo objetivou a reforma da sociedade de seu tempo. Produziu diversas obras como *O Elogio da Loucura*, *Os Colóquios*, *Método de Estudo* e *Educação Liberal das Crianças*. Nas suas formulações, a gramática, como forma de analisar a literatura, assume papel central, ladeada pela compreensão da natureza, da história e da própria vida, que tem como objetivo último, reformar a sociedade.

Na educação da criança, suas ideias privilegiavam nova abordagem moral e disciplinar. No campo metodológico o ensino deveria ser guiado pelos estudos preliminares, pela repetição, pela divisão do trabalho educativo em partes que possam ser assimiladas pelas crianças.

Michel de Montaigne (1533-1592) é considerado um dos fundadores da pedagogia da Idade Moderna. Criticou o ato mecânico de memorizar, destacando o papel da razão e da consciência e da **aplicação prática** dos conteúdos. Sobre os estudos liberais, escrevia: “comecemos por aqueles que nos façam livres. [...] O fruto de nosso trabalho deve consistir em fazer o aluno melhor e mais prudente” (In: LUZURIAGA, 1987, p. 107)

3. A Reforma Protestante e a questão educacional

A reforma religiosa, embora tenha sido requerida antes por grandes nomes do humanismo como Erasmo (LUZURIAGA, 1987), foi empreendida com mais vigor no século XVI, nos estados Alemães, com o monge agostiniano Martin Lutero (1483-1546), estendendo-se para o norte da Europa.

Em 1517, Lutero lançou um documento com 95 teses que defendiam suas ideias de reforma. Sua excomunhão engendrou a formação de uma nova igreja, dividindo a Europa em católicos e protestantes.

Os elementos predominantes da Reforma protestante são de caráter ético e religioso. A questão educacional se justificava pela necessidade de que as pessoas das camadas populares tivessem de ler, para que lhes possibilitasse o conhecimento da palavra de Deus, por meio da *Bíblia*.

Os esforços reformistas culminaram na ampliação da oferta de educação primária para as camadas pobres, formulando a educação pública mediante a criação das escolas cristãs. Ampliou, ainda, a ação dos colégios humanistas do período renascentista e quebrou a exclusividade do uso do latim, empregando vernáculos nacionais.

A educação religiosa reformada luterana, embora enfatizasse a importância da formação dos mais pobres, por meio de escolas públicas, “se preocupava em geral, mais com as classes burguesas, arranjadas, que com os pobres, cuja educação reduz ao mínimo, posto também se interesse por elas.” (IDEM, p. 110).

“Segundo Montaigne, a seleção das matérias de estudo deveria obedecer ao princípio *prático* ou pragmático. 'Entre os estudos liberais começemos pelos que nos fazem livres; não que todos não sirvam de algum modo para a instrução e elevação da vida, como, aliás, todas as demais coisas, mas escolhamos aqueles que mais direta e espessamente sirvam àquele fim'.” (MONROE, 1984, p. 204)

A organização da escola pública nos estados alemães, no final do século XVI assim se dava:

Escolas primárias para o povo, nas aldeias e pequenas localidades, com ensino muito elementar dado na língua alemã, por eclesiásticos ou sacristãos, e com caráter principalmente religioso; b) escolas secundárias ou latinas, para a burguesia, de caráter humanista, mas também religioso, como preparação principalmente para os cargos eclesiásticos e profissões liberais; c) escolas superiores e universidades já existentes em parte, mas transformadas no espírito da religião reformada, e outras, de nova criação dos príncipes protestantes. (IDEM, p. 111)

Como vemos, a educação reformada não rompeu com a divisão de classes, promovendo uma dualidade educacional, já que, para os pobres, era destinada uma escola primária que em pouco se distinguia das outras experiências anteriores, com baixa densidade intelectual (aprendia-se leitura, escrita, cálculos básicos), métodos de ensino ancorados na repetição mecânica, além dos castigos corporais anteriores.

Partes da Europa e América foram influenciadas pelo movimento reformista organizado por Calvino (1509-1564). Nascido na França, em 1538, redigiu para o governo de Genebra (Cantão suíço de língua francesa) um documento que pedia a criação de escolas. Fundou os *collèges*, de nível secundário e conteúdo humanista e escreveu a obra *Instituição da Religião Cristã*, que lhe conferiu expressivo destaque no movimento protestante.

4. A educação no movimento de Contra-Reforma

O movimento de Contra-Reforma se deu como resposta da Igreja Católica ao avanço da reforma protestante.

Um dos principais focos do movimento era a supressão do caráter crítico da razão e a conversão da religião ao pensamento e à autoridade da Igreja católica que se expressou, principalmente, embora que em momentos distintos, em duas ações: o Concílio de Trento (1545 e 1563) e a criação da **Companhia de Jesus** (reconhecida em 1540).

No que se refere à questão educacional, o Concílio de Trento pouco acrescentou. Suas ações foram no sentido de expandir escolas, promover algumas melhorias nas escolas já existentes e formação de associações para o ensino da catequese, como forma de combater as ideias protestantes. No que se refere à questão intelectual, o maior desdobramento do Concílio foi a Inquisição, que levou à condenação os escritos e as pessoas que ousassem desafiar os dogmas da Igreja.

“Os meios adotados pela Ordem para consecução dos seus propósitos foram a pregação, a confissão e o ensino. [...] A função da Ordem era preparar os futuros membros e educar a juventude em geral. [...] Consagrava-se à educação de líderes, tendo, por conseguinte, pouco interesse pela educação elementar e, [...] pouco interesse pela educação das massas.” (MONROE, 1984, p. 184)

A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, se constituiu numa importante organização da Igreja Católica e teve relevante influência na elaboração do pensamento pedagógico da época, até os dias atuais.

A regulação educacional da Ordem Jesuítica se deu pelo *Ratio Studiorum*, um plano de estudos aprovado em 1599, utilizado em colégios administrados pela figura de um Reitor. O *Ratio Studiorum* era uma das dez partes dos Estatutos da Ordem Jesuítica.

Os colégios se dividiam em dois níveis: o primeiro, de caráter secundário, destinado aos jovens que se submetiam à cerca de cinco ou seis anos de estudos; outro, de caráter universitário, com ênfase teológica, voltado para formação dos padres que se dedicariam ao magistério.

A metodologia de ensino coincidia em parte com a das escolas humanistas, baseada na lição, preleção, explicação, repetição, composição etc., de caráter predominantemente mnemônico e verbal.

A competição era outro fator que se destacava bastante na educação jesuítica, além do aspecto **meritocrático** que nela estava presente. O modelo de educação propiciava vários momentos que estimulavam o ato de competir como a criação de grupos rivais dentro da sala de aula, outros momentos em que cada aluno tinha o seu próprio adversário, além do fato de que as escolas competiam entre si por meio de exames, debates públicos e outros mecanismos do gênero. A competição era acompanhada por uma estreita relação com a obediência extrema. O conteúdo educacional era de caráter ético, estético e moral, desdenhando os conhecimentos científicos.

Para Luzuriaga (1987, p. 121), existiam três debilidades notáveis na educação jesuítica:

[...] a limitação do ensino às matérias puramente clássicas e religiosas [...]; o caráter de desconfiança e de heteronomia na educação moral, baseada em normas impostas e na vigilância e denúncia de faltas.[...]; faltava independência intelectual, senso crítico pessoal. Tudo já estava feito e descoberto, ao aluno só restava a função receptiva, passiva.

A educação jesuítica, entretanto, se constituiu num grande parâmetro de ensino burguês na sua época, influenciando enormemente os modelos de educação tradicional que o mundo experimentou.

“Em vez de recorrer à força física, os professores jesuítas elaboraram, ao molde caracteristicamente completo e prático da Ordem, um sistema de recompensa que recorreu ao motivo de emulação num grau jamais aplicado por qualquer outra organização de ensino.” (MONROE, 1984, p. 185)

Síntese do Capítulo



A burguesia surgiu das transformações econômicas decorrentes de uma conjunção de fatores que gerou o esgotamento do modelo feudalista.

Nos moldes da burguesia, a educação foi vestindo outra roupagem. As escolas monásticas não davam mais conta de atender a demanda de formação e assim se apresentam, para suprir as lacunas, as escolas das catedrais.

O Renascimento foi um importante marco cultural, científico e artístico. A mentalidade renascentista diferia da medieval em vários aspectos, mas, principalmente, na concepção de homem. Enquanto no Renascimento o homem é compreendido como a mais perfeita criação de Deus, e, por isso, capaz de realizar grandes feitos; na Idade Média, ele é reduzido a um pecador, cujo sofrimento se constitui numa possibilidade de redenção.

Chamados de humanistas, os intelectuais renascentistas estudavam os idiomas clássicos (latim e grego), a Ciência, a Literatura, a Filosofia e a Arte com o objetivo de desvendar elementos que pudessem trazer uma maior compreensão do que é o homem.

Mas, se de um lado a Renascença trouxe progresso científico e cultural, se alargou os horizontes da racionalidade, se povoou o imaginário da mente humana com sua arte refinada, de outro, nada de progresso trouxe para a educação popular, que continuou à mercê dos interesses da ascendente burguesia.

A reforma religiosa, embora tenha sido requerida antes por grandes nomes do humanismo, foi empreendida com mais vigor no século XVI, na Alemanha, com o monge agostiniano Lutero (1483-1546), estendendo-se para o norte da Europa.

Em 1517, Lutero lançou um documento com 95 teses que defendiam suas idéias de reforma. Sua excomunhão engendrou a formação de uma nova igreja, dividindo a Europa em católicos e protestantes.

Os elementos predominantes da Reforma Protestante são de caráter ético e religioso. A questão educacional se justificava pela necessidade de que as pessoas das camadas populares tivessem de ler, por exemplo, para que lhes possibilitassem o conhecimento da palavra de Deus, por meio da Bíblia.

Os esforços reformistas culminaram na ampliação da oferta de educação primária para as camadas pobres, formulando a educação pública mediante a criação das escolas cristãs. Ampliou, ainda, a ação dos colégios humanistas do período renascentista e quebrou a exclusividade do uso do latim, empregando idiomas vernáculos e nacionais.

Mas, a educação reformada não rompeu com a divisão de classes, promovendo uma dualidade educacional, já que para os pobres, era destinada uma escola primária que em pouco se distinguiu das outras experiências anteriores, com: baixa densidade intelectual (aprendia-se leitura, escrita, cálculos básicos), métodos de ensino ancorados na repetição mecânica, além dos castigos corporais anteriores.

Como resposta da Igreja Católica à difusão do pensamento humanista e ao avanço da reforma protestante, surgiu o movimento de Contra-Reforma.

Um dos principais focos do movimento era a supressão do caráter crítico da razão e a conversão da religião ao pensamento e à autoridade da igreja católica que se expressou, principalmente, embora que em momentos distintos, em duas ações: o Concílio de Trento (1545 e 1563) e a criação da Companhia de Jesus (reconhecida em 1540).

No que se refere à questão intelectual, o maior desdobramento do Concílio foi a Inquisição, que levou à condenação, os escritos e as pessoas que ousassem desafiar o pensamento da Igreja.

A Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, se constituiu numa importante organização da Igreja católica e teve relevante influência na elaboração do pensamento pedagógico da época, até os dias atuais.

A regulação educacional da Ordem Jesuítica se deu pelo *Ratio Studiorum*, um plano de estudos aprovado em 1599, utilizado em colégios administrados pela figura de um Reitor. O *Ratio Studiorum* era uma das dez partes dos Estatutos da Ordem Jesuítica.

A educação jesuítica, entretanto, se constituiu num grande parâmetro de ensino burguês na sua época, influenciando enormemente os modelos de educação tradicional que o mundo experimentou.

Atividades de avaliação



1. Quais os elementos que favoreceram o fortalecimento da burguesia?
2. Quais os principais traços que caracterizam o Renascimento e como o movimento influenciou na educação?
3. Trace um paralelo entre a Reforma Protestante e a Contra-Reforma, situando a questão educacional.
4. Em equipe, construa um painel integrado estabelecendo comparativos entre a educação na Reforma Protestante e na Contra-Reforma católica.

Leituras, filmes e sites



Lutero

O filme mostra a história de Martin Lutero (Joseph Fiennes) e de sua luta contra o dogmatismo da igreja católica.

Seu interesse em ser padre o leva à Igreja Católica, mas no exercício de suas funções sacerdotais se sente atormentado pelas práticas da Igreja que considerava contrárias aos ensinamentos de Jesus. A venda de indulgências, das imagens entre outras práticas fazem Lutero questionar o papel da Igreja. Elabora 95 teses e passa a pregá-las, resultando numa pressão desmedida para que se retrate publicamente. Lutero, ao invés de negar suas teses, reafirma-as e desafia a Igreja a contrapô-las com argumentos baseados na *Bíblia*. O resto da história mostra a trajetória de Lutero após ser excomungado e sua luta por aquilo que acreditava.

Capítulo

6

As Tendências Educacionais dos Séculos XVII e XVIII

Objetivos

- Analisar o pensamento educacional do século XVII.
- Examinar os pressupostos e acontecimentos que marcaram a educação no século XVIII.

1. O pensamento educacional do século XVII

No campo educacional, alguns elementos se evidenciaram no século XVII como a permanência e, em alguns casos, a acentuação do caráter religioso no campo educacional, marcado seja pela Reforma Protestante ou pelo movimento de Contra-Reforma; o caráter intervencionista do Estado nos países em que predominou o pensamento protestante; difusão das idéias filosóficas da corrente racionalista, representada, principalmente, por Descartes e Leibniz; e da empirista, corporificada por Bacon e **Locke**; repercussão de postulados científicos divulgados no século anterior e, mais expressamente, no campo da pedagogia, o nascimento da didática por meio das idéias de Comenius.

No que se refere à educação pública, com maior participação do Estado, aplicada principalmente nos países protestantes, destaca-se a obrigatoriedade escolar, o regime de inspeção pública de ensino e o pagamento dos mestres com recursos públicos.

Como grande expressão pedagógica do século XVII, Jan Amós Comenius, nascido em 1592, exerceu grande influência no campo educacional com a obra **Didática Magna**, sendo, portanto, considerado o pai da Didática. Para o pensador, os fins da educação confluem com os da vida, que se resumem em três:

O saber, que compreende o conhecimento de todas as coisas, artes e línguas; a virtude, ou bons costumes, que inclui não só as boas maneiras como o domínio das paixões; e a piedade ou religião, isto é, a veneração interna pela qual a alma do homem se une ao Ser supremo. (LUZURIAGA, 1987, p. 139).

Assim, os postulados de Comenius se apoiaram nas ideias que apregoavam que: os métodos de ensino deviam ser aplicados de acordo com o

Merecem destaque os estudos de *Locke* (1632-1704) no campo educacional, no que se refere à sua preocupação com a educação disciplinar, a educação física, expressa pela ideia “mente sã, corpo sã” e no aspecto moral, no que se refere ao caráter e à virtude, esta última considerada por ele o mais difícil e valioso objetivo educacional a ser atingido.

Sobre essa obra, Monroe assevera que “suas idéias e princípios são modernos.” (1984, p. 224) Elencamos, aqui, alguns dos temas tratados na obra que estão mais intimamente ligados à educação: “Só pela educação se pode formar o homem; os jovens devem ser educados em comum, por isso são necessárias as escolas; A instrução dada nas escolas deveria ser universal; A base da reforma escolar deve ser a ordem exata de todas as coisas; as exigências universais do ensino e da aprendizagem.” (IDEM, p. 225)

A obra *A Escola Maternal* tem como propósito “demonstrar às mães como deviam velar pela primeira educação dos seus filhos.” (MONROE, 1984, p. 223)

desenvolvimento do homem; o acesso à escola deveria ser expandido e; o ensino deveria se dar de forma gradual, do maternal à universidade.

Destaca-se, por fim, o caráter antecipador da contribuição de Comenius, no que se refere à sua compreensão de organização do ensino, manifestando preocupação com a educação já na **primeira infância**.

2. A educação no século XVIII

O século XVIII abrigou importantes eventos econômico-políticos, como as revoluções burguesas, e nomes expressivos no campo educacional, como os de Rousseau e Pestalozzi.

O chamado de Século das Luzes, porque nele floresceu a filosofia do iluminismo, abrigou o **despotismo esclarecido** e foi marcado por uma mescla de correntes de pensamento como o empirismo, idealismo e racionalismo e por movimentos políticos de grande expressão como a Revolução Francesa de 1789. Marx (1990, p. 139) ressalta a importância desta para a hegemonia capitalista, esclarecendo que na Revolução:

[...] a vitória da burguesia também foi a vitória de uma nova ordem social, a vitória da propriedade burguesa sobre a propriedade feudal, da nacionalidade sobre o provincianismo, da concorrência sobre a co-operação, da partilha sobre o morgadio, do domínio do proprietário da terra sobre a dominação do proprietário pela terra, das luzes sobre a superstição, da família sobre os nomes de família, da indústria sobre a preguiça heroica, do direito burguês sobre os privilégios medievais.

Luzuriaga (1987, p. 150-151) sistematizou a educação do século XVIII em oito movimentos:

- 1) Desenvolvimento da educação estatal, com maior participação das autoridades oficiais de ensino.
- 2) Começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos.
- 3) Princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais.
- 4) Iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino de religião pela instrução moral e cívica.
- 5) Organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade.
- 6) Acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países.
- 7) Sobretudo, a primazia da razão, a crença no poder racional, na vida dos indivíduos e dos povos.
- 8) Ao mesmo tempo, reconhecimento da natureza e da intuição na educação.

No cenário intelectual e cultural, destacou-se Montesquieu (1689-1755), que em sua obra *Do Espírito das Leis*, dedicou parte à defesa da educação

pública. Como ele, também fez o enciclopedista Denis Diderot (1713-1784), que dedicou seu trabalho a propor educação pública estatal se tornando um representante das aspirações dos artesões e operários (PONCE, 2003). Para ele, os conhecimentos científicos devem predominar sobre os literários.

O suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), escritor de grandes obras como *O Contrato Social* e *Emílio* e grande nome da pedagogia naturalista (a educação é um processo natural de dentro para fora, e não de fora para dentro), empenhou-se também na defesa da educação de caráter nacional. Sua pedagogia tem como princípio a atividade, ou seja, a aprendizagem por meio da experiência. Para ele, o jovem deve descobrir a ciência e não aprendê-la de forma passiva. Considerou a importância da infância e de suas peculiaridades para a formação do homem adulto.

Para Rousseau, a educação não deve focar só na instrução, mas deixar aflorar as tendências naturais dos indivíduos. Nesse sentido, qualquer projeto educativo que adote mecanismos de repressão ou modelagem deve ser considerado inadequado, já que interfere diretamente no desenvolvimento natural da criança.

A natureza é, para Rousseau, uma grande e inesgotável fonte de aprendizagem. Os instintos e **interesses naturais** devem dirigir a ação educativa das crianças.

A Revolução Francesa imprimiu no fim do século XVIII importantes marcas no que se refere à profusão da ideia da educação nacional, de caráter cívico e patriótico. A educação aparece, assim, como função do Estado. A Revolução defendeu, ainda, o laicismo, a gratuidade do ensino primário e a obrigatoriedade escolar, o que não significa dizer que tenha tido um caráter revolucionário a favor das massas, pois se tratava eminentemente de uma revolução a serviço dos interesses da burguesia. Para esta, era necessário nutrir as massas de instrução básica, para que pudesse exercer melhor seu papel de mão-de-obra assalariada na estrutura capitalista em formação.

Condorcet (1743-1794) foi outro grande pensador burguês que defendeu a educação nacional no século XVIII. Escreveu *Rapport* e *Projeto de Decreto*, apresentando-o à Assembleia Legislativa, na Revolução Francesa, em 1792. Era partidário do **laicismo** e reconhecia que as reformas políticas não se sustentam sem o investimento na educação. Seu caráter classista, em defesa dos interesses da burguesia, pode ser examinado nas entrelinhas de seu *Rapport*. Para ele, “as escolas particulares podem existir lado a lado com as oficiais, porque uma estimula as outras por causa da rivalidade que se estabelece entre elas.” (PONCE, 2003, p. 140) Assim, de um lado o Estado formaria as massas para assumirem as demandas do mercado, sem ter qualquer soberania sobre o tipo de formação (Para Condorcet, até os professores são es-

“Das doutrinas de Rousseau nasceu a ‘educação nova’, no século XIX, baseada no interesse (MONROE, 1984, p. 273.)

Propõe que “a religião seja ensinada nos templos pelos ministros dos diversos cultos e que, em lugar dela, ocupe-se a escola de moral e direitos naturais, racionais.” (In: LUZURIAGA, 1987, p. 171)

colhidos por outras entidades, o Estado só pagaria a conta da escola pública); de outro, permitiria o avanço das instituições privadas. Tal encaminhamento se apoiava no fato de que, estando naquela época a Monarquia de pé, era um perigo para a burguesia permitir que o Estado “controlasse as mentes” da classe trabalhadora. Tão logo foi implantada a república, e a burguesia assumiu o controle da máquina administrativa, Condorcet adaptou seus escritos, dando conta da necessidade de o Estado assumir a responsabilidade total pela educação pública.

Immanuel Kant (1724-1804), grande referência do idealismo, exerceu forte influência educacional no campo teórico. Algumas de suas notas, organizadas por um discípulo numa publicação denominada *Sobre Pedagogia*, enfatizam o **valor da educação** para a formação do homem. Destacava, como fins educacionais, a disciplina, a cultura, a civilidade e a moralidade. Considerado como o fundador da escola primária popular, o suíço Johann Pestalozzi (1746-1827) deu grandes contribuições ao pensamento educacional de seu século e dos outros que se seguiram. Viveu diversas experiências educacionais, dentre elas, o Asilo de Stanz, em 1798, abrigando mais de quatrocentos órfãos, vítimas da guerra. Em sua trajetória de educador, destacou-se, também, o Instituto de Yverdon.

Nas escolas criadas por ele, as crianças desenvolviam seus aprendizados por meio da manipulação de atividades, ou seja, aprendiam fazendo.

Segundo Luzuriaga (1987, p.176), os fins educacionais das ideias de **Pestalozzi** são: “a humanização do homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levadas à maior plenitude e perfeição.” (IDEM, p. 176). Nesse sentido, a educação conduz à potencialização das capacidades humanas e, portanto, à perfeição.

Ponce (2003), a respeito da forma como os historiadores se referem à Pestalozzi, colocando-o como “figura máxima do santuário pedagógico” (IDEM, p. 142), desmistifica a ideia de que Pestalozzi teria “direito aos aplausos de todos aqueles que se preocupam com o futuro das classes inferiores (COMPAYRÉ, apud PONCE, 2003, p. 143), uma vez que, embora tenha vivido experiências educacionais com essa classe, promovia um ensino diferenciado, de melhor qualidade, a crianças abastadas. Ademais, foi grande simpatizante da Revolução Francesa e discípulo de Rousseau, o que nos leva a crer que seu fim último não era educar para uma transformação social, mas inculcar os valores e a moralidade burguesa como elementos formadores da civilização.

Para Kant “unicamente pela *educação* o homem pode chegar a ser homem. Não é senão aquilo que a *educação* o faz” (In: LUZURIAGA, 1987, p. 172)

No túmulo de *Pestalozzi*, foi escrito: “Salvador dos pobres de Neuhof; pregador do povo em Leonardo e Gertrudes; em Stanz, pai dos órfãos; em Burgdorf e Münchenbuchsee, fundador da escola primária; em Yverdon, educador da humanidade. Homem, cristão, cidadão. Tudo para os outros, nada para si. Paz a suas cinzas.” (LUZURIAGA, 1987, P. 175)

Síntese do Capítulo



No campo educacional, alguns elementos se evidenciaram no século XVII como a permanência e, em alguns casos, a acentuação do caráter religioso no campo educacional, marcado seja pela Reforma Protestante ou pelo movimento de Contra-Reforma; o caráter intervencionista do Estado nos países em que predominou o pensamento protestante; difusão das ideias filosóficas da corrente racionalista, representada, principalmente por Descartes e Leibniz e da empirista, expressa por Bacon e Locke; repercussão de postulados científicos divulgados no século anterior e, mais expressamente, no campo da pedagogia, o nascimento da didática por meio das idéias de Comenius.

No que se refere à educação pública, com maior participação do Estado, aplicada principalmente nos países protestantes, destaca-se a obrigatoriedade escolar, o regime de inspeção pública de ensino e o pagamento dos mestres com recursos públicos.

O século XVIII abrigou importantes eventos econômico-políticos, como as revoluções burguesas, e nomes expressivos no campo educacional, como Rousseau e Pestalozzi.

Chamado de Século das Luzes sofreu as marcas do iluminismo, abrigou o despotismo esclarecido, foi influenciado por uma mescla de correntes como o empirismo, idealismo e racionalismo e por movimentos de grande expressão como a Revolução Francesa.

No cenário intelectual e cultural, destacou-se Montesquieu (1689-1755), que em sua obra *Do Espírito das Leis* dedicou parte à defesa da educação pública. Como ele, também fez o enciclopedista Diderot (1713-1784), que dedicou seu trabalho a propor educação pública estatal se tornando um representante das aspirações dos artesões e operários.

O suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), escritor de grandes obras como *O Contrato Social* e *Emílio* e grande nome da pedagogia naturalista (a educação é um processo natural de dentro para fora, e não de fora para dentro), empenhou-se também na defesa da educação de caráter nacional.

A Revolução Francesa imprimiu no fim do século XVIII importantes marcas no que se refere à profusão da ideia da educação nacional, de caráter cívico e patriótico.

Condorcet (1743-1794) foi outro grande pensador burguês que defendeu a educação nacional no século XVIII. Reconhecia que as reformas políticas não se sustentam sem o investimento na educação. Seu caráter classista, em defesa dos interesses da burguesia, pode ser examinado nas entrelinhas de seu *Rapport*.

Immanuel Kant (1724-1804), grande referência do idealismo, exerceu forte influência educacional no campo teórico. Algumas de suas notas, organizadas por um discípulo numa publicação denominada Sobre Pedagogia enfatizam o valor da educação para a formação do homem. Destaca como fins educacionais a disciplina, a cultura, a civilidade e a moralidade.

Considerado como o fundador da escola primária popular, o suíço Johann Pestalozzi (1746-1827) imprimiu grandes contribuições ao pensamento educacional de seu século e dos outros que se seguiram. Para ele, a educação conduz à potencialização das capacidades humanas e, portanto, à perfeição.

Atividades de avaliação



1. Sistematize as principais ideias e contribuições no campo educacional de Comenius, Rousseau e Pestalozzi.
2. Faça um elenco das principais bandeiras da Revolução Francesa no campo educacional e analise sua atualidade e importância para a educação contemporânea.
3. Atualmente, vivemos um expressivo ataque da burguesia à educação pública, gratuita e de qualidade por meio do estímulo escancarado à iniciativa privada. Analise este fenômeno no Brasil e seus desdobramentos sobre a formação na escola pública.
4. O que você pensa sobre o laicismo na educação? Você acha que as questões de ordem espiritual devem ser tratadas na escola atual? Por quê? De que forma?

Capítulo

7

Século XIX e as Novas Vertentes Educacionais

Objetivos

- Compreender as concepções de instrução no século XIX.
- Examinar as influências do marxismo na educação.
- Conhecer o movimento que deu início aos ideais da Escola Nova.

1. Pensadores educacionais e as concepções de instrução

O século XVIII levantou grandes questões no que se refere à educação, como a universalidade, a gratuidade, a estatalidade e a laicidade (MANACORDA, 1997).

O século XIX assistiu a tentativas de sistematizar e operacionalizar as concepções e programas educativos anteriormente pensados, ancorados, principalmente, na ideia de educação nacional.

A questão metodológica foi revigorada e pensadores, muitos dos quais fiéis discípulos de outros tantos do **século anterior**, se preocuparão em escrever obras mais sistemáticas sobre a questão educacional.

Jonh Frederick *Herbart* (1776-1841), discípulo de Pestalozzi, se sobressaiu com suas ideias no campo educacional, no que se refere ao aspecto metodológico. Sistematizou passos que os professores deveriam considerar ao ensinar os educandos, para obter o fim educacional. O primeiro deles, a clareza (sistematizada em dois momentos: preparação e apresentação), se refere à apreensão de um objeto particular para que se tenha uma ideia geral sobre o que se está estudando. O segundo passo é a associação, na qual se dá a combinação do novo com o velho. O terceiro passo é o sistema, no qual há uma ruptura total da noção do geral até o momento em que vai se incorporar o particular. O último passo é o método, também chamado de aplicação, no qual se põe em prática o que se aprendeu. (MONROE, 1984).

Outro grande destaque desse século foi Friedrich **Froebel** (1782-1852), notadamente nos estudos sobre primeira infância e na criação do jardim de infância. “A educação para ele é, antes de tudo, desenvolvimento completo de energias latentes, com finalidade humana.” (IDEM, p.201). Considerava, com efeito, que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do homem. Para aquela época, na qual se dava pouco ou nenhuma importância

Destaca-se a grande influência da obra de Rousseau sobre a produção de vários pensadores educacionais do século XIX.

Além da contribuição no campo pedagógico, merece ressaltar os estudos de *Herbart* na área da psicologia. Para o autor, “a vida psíquica é constituída essencialmente pelo jogo das representações” (LUZURIAGA, 1987, p. 205)

A esse respeito, podemos depreender o pensamento de *Froebel* por meio de suas próprias palavras: “saibamos ver o homem no menino, consideremos a vida do homem e da humanidade na infância. Reconheçamos no menino o germe de toda a atividade futura no homem.” (IN: LUZURIAGA, 1987, p. 203)

à educação escolar das crianças pequenas, ou estas eram tratadas como adultos em miniatura, os postulados de Froebel e seu próprio trabalho com crianças se constituíram num importante avanço para a educação infantil.

Seus estudos se empenharam em destacar a importância dos jogos e da atividade para o desenvolvimento da criança. O brinquedo, para ele, é um elemento basilar do processo educativo das crianças em seus primeiros anos. Por meio do ato de brincar, a criança reconhece o mundo e assimila valores, princípios, adquirindo conceitos sobre a realidade.

O desenvolvimento da corrente filosófica positivista, a partir da segunda metade do século XIX, por Auguste Comte (1798-1857), influenciou os estudos de Herbert Spencer (1820-1903). Em sua obra *A Educação Intelectual, Moral e Física* Spencer destaca o caráter utilitário da educação, ressaltando a importância de se selecionar conteúdos que tenham aplicação direta com a vida dos discentes. Nesse sentido, valorizava a formação científica na educação, para que os indivíduos pudessem utilizá-la no cotidiano.

Ainda neste século, merece destaque a influência de Émile Durkheim (1858-1917), representante da sociologia da educação positivista.

Na sua concepção, a educação é um fato de natureza social, portanto, um reflexo da sociedade. A contribuição da sociologia para a compreensão da esfera educacional pode ser depreendida de algumas de suas obras.

Na obra *Regras do Método Sociológico*, os fatos sociais são considerados como coisas e a sociedade é um complexo no qual cada parte desempenha um papel específico. Nessa sociedade, algumas partes são mais privilegiadas que outras, em decorrência da própria lei de sobrevivência.

No mesmo passo que as escolas vão adentrando nas classes produtoras, com conteúdos científicos e técnicas adequadas aos interesses dominantes da burguesia, na universidade, no século XIX, promove-se ruptura mais radical entre o campo das matemáticas e das ciências naturais e o bloco das chamadas artes liberais. Nesse movimento reformista, merece destaque os trabalhos do alemão **Humboldt**, que propunha um ensino universitário ancorado em especializações, pondo fim à tendência universalística e abstrata que dominava a universidade naquele momento.

2. As influências do marxismo na educação

No campo educacional, o marxismo procederá a radical crítica à burguesia, assinalando que esta é incapaz de operar um projeto de educação que venha garantir o que os intelectuais burgueses haviam erigido em universalidade, gratuidade, renovação cultural para todos, de forma plena, uma vez que os próprios elementos constitutivos de seu sistema – o capitalismo –, ancorados

A concepção de universidade de *Humboldt* influenciou sobremaneira a organização administrativa e curricular de boa parte das universidades, até o século XX

no capital, apresentam limites no que se refere a vários aspectos, como a promoção de uma sociedade igualitária, por exemplo.

No *Manifesto Comunista*, em seu décimo item, Marx e Engels assinalam uma das medidas que os proletários deveriam encaminhar ao assumir o poder:

Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da instrução com a produção material [...]. (MARX, apud MANACORDA, 1997, p. 296).

Na perspectiva que colocava, Marx não advogava um trabalho infantil explorado, subalterno, nem tampouco uma instrução profissional já antes anunciada pela burguesia, de caráter supostamente universal, sua concepção de instrução era:

Por instrução nós entendemos três coisas: primeira: instrução intelectual, segunda, educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares, terceira, treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios. A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica...A união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias. (apud MANACORDA, 1997, p. 297)

Como vemos, a concepção de educação em Marx se presta à transformação da ordem social. A educação seria de caráter **omnilateral**, ou seja, desenvolveria as diversas potencialidades dos indivíduos, numa esfera coletiva, rumo à transformação social e à emancipação humana.

A educação de caráter *integral*, completa, que passaria pela educação do corpo, da mente e do espírito.

3. Os primeiros passos da Escola Nova

As Escolas Novas, nascidas no fim do século XIX, foram também chamadas de Ativas. Representaram uma síntese dos estudos sobre o espontaneísmo e as possibilidades educativas do jogo e da atividade laborativa no processo educativo das crianças e adolescentes. Essas escolas apoiavam-se em experiências de autogoverno e de cooperação, com ênfase no respeito às potencialidades e limites da criança, amparando a ação educativa nos elementos da Psicologia. (MANACORDA, 1997).

Dessas experiências se destacaram grandes estudiosos como os médicos Décroly, em sua *École pour la vie*, situada na Bélgica; e Maria Montes-

sori, fundadora da Casa del Bambino, em Roma, a qual, a partir dos estudos sobre crianças deficientes, contribuiu com metodologia de ensino com base em material educativo em que se podia fazer um estudo do comportamento infantil. (IDEM)

O movimento da Escola Nova ganhou mais força ainda a partir do século XX, alargando sua atuação para diversos países e consolidando diversas premissas.

Síntese do Capítulo



O século XIX abrigou tentativas de sistematizar e operacionalizar as concepções e programas educativos anteriormente pensados no século XVIII, ancorados, principalmente, na ideia de educação nacional.

A questão metodológica é revigorada e pensadores, muitos dos quais fiéis discípulos de outros tantos do século anterior, se preocuparão em escrever obras mais sistemáticas sobre a questão educacional.

Herbart (1776-1841) se sobressaiu com suas ideias no campo educacional, no que se refere ao aspecto metodológico. Sistematizou passos que os professores deveriam considerar ao ensinar os educandos para obter o fim educacional.

Outro grande destaque desse século foi Froebel (1782-1852), notadamente nos estudos sobre primeira infância e na criação do jardim de infância. Considerava que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do homem. Seus estudos se empenharam em destacar a importância do jogo e da atividade para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da corrente filosófica positivista, a partir da segunda metade do século XIX, por Auguste Comte (1798-1857), influenciou os estudos de Herbert Spencer (1820-1903). Na sua obra *A Educação Intelectual, Moral e Física* Spencer destaca o caráter utilitário da educação, mencionando a importância de se selecionar conteúdos que tenham aplicação direta com a vida dos indivíduos que a recebem.

No mesmo passo que as escolas vão adentrando nas classes produtoras, com conteúdos científicos e técnicas adequadas aos interesses dominantes da burguesia, na universidade, no século XIX, promove-se ruptura mais radical entre o bloco das matemáticas e das ciências naturais e o bloco das chamadas artes liberais.

No campo educacional, o socialismo marxista levantará a radical crítica à burguesia, assinalando que esta é incapaz de operar um projeto de educa-

ção que venha garantir o que os intelectuais burgueses haviam erigido como universalidade, gratuidade, renovação cultural para todos, de forma plena, uma vez que os próprios elementos constitutivos de seu sistema – o capitalismo –, ancorados no capital, apresentam limites no que se refere a vários aspectos, como a promoção de uma sociedade igualitária, por exemplo.

No fim do século XIX, nascem as primeiras Escolas Novas, que foram também chamadas de “ativas”. Representaram uma síntese dos estudos sobre o espontaneísmo e as possibilidades educativas do jogo e da atividade laborativa no processo educativo das crianças e adolescentes..

Atividades de avaliação



1. Descreva os passos de ensino de Herbart, crie e exponha verbalmente uma situação de sala de aula, na qual a metodologia seja empregada.
2. Destaque a importância dos estudos de Froebel para a educação.
3. Em equipe, construa uma dramatização de 15 minutos, que possa demonstrar o uso da abordagem froebeliana.
4. Analise o poema abaixo de Cecília Meireles e trace paralelos com a proposta de Escola Nova de Maria Montessori e Decroly.

NA IDADE DOS PORQUÊS

Professor, diz-me por quê?

Por que voa o papagaio

Que solto no ar

Que vejo voar

Tão alto no vento

Que o meu pensamento

Não pode alcançar?

Professor, diz-me por quê?

Por que roda o meu pião?

Ele não tem roda

E roda, roda, gira, rodopia

E cai morto no chão...

Tenho nove anos, professor,

E há tanto mistério à minha volta
Que eu queria desvendar...
Por que o céu é azul?
Por que marulha o mar?
Tanto que eu queria saber
E tu, tu não queres me responder!

Tu falas, falas, professor,
Daquilo que te interessa...

Tu obrigas-me a ouvir,
Quando eu quero falar,
Obrigas-me a dizer
Quando eu quero escutar,
Se eu vou a descobrir,
Faz-me decorar...

E a luta, professor,
A luta em vez do amor...

Mas, enquanto tua voz zangada ralha,
Tu sabes, professor,
Eu fecho-me por dentro,
Faço uma cara resignada,
E finjo, finjo,
Que não penso em nada...

Mas penso!
Penso em como era engraçada
Aquela rã que esta manhã ouvi cochar,
Que graça que tinha
Aquela andorinha
Que eu vi passar!
E quando tu, depois vens definir

Que são preposições e conjunções
Quando me fazes repetir
Que o coração tem dois ventrículos
E duas aurículas...
E tantas, tantas mais definições,
O meu coração
Meu coração que não sei como é feito
E nem quero saber,
Cresce, cresce dentro do peito,
A querer saltar para fora, professor,
A ver se assim compreenderias
E me farias
Mais belos os meus dias.

5. Na sociedade capitalista atual, percebemos um fenômeno crescente de aligeiramento das informações, que substitui aos poucos conhecimentos científicos embasados; mecanização de relações, em substituição às sólidas e serenas relações humanas e; avanço tecnológico em todas as esferas da sociabilidade humana, que extrapola os limites das relações. O trecho abaixo do poema de Cecília Meireles expressa a curiosidade de um menino por um brinquedo artesanal:

Professor, diz-me por quê?
Por que roda o meu pião?
Ele não tem roda
E roda, roda, gira, rodopia
E cai morto no chão...

6. Com base no depoimento abaixo, discuta sobre o processo de “mecanização” que o homem vem se submetendo na sociedade capitalista, desde sua infância e de que forma a educação pode contribuir para reverter esse quadro.

Numa ocasião, numa sala de formação de professores, ao discutir as manifestações da crise capitalista e ao analisar os fenômenos acima descritos, ouvi o depoimento de uma professora:

“Certo dia, fui ao mercado fazer algumas compras e encontrei um pião.

Fiquei emocionada. Lembrei de minha infância. Como me divertia com meus amigos jogando pião. Fazíamos campeonato. Pensei imediatamente: vou comprar um e presentear meu filho de sete anos. Ele nunca viu um pião. Quando cheguei em casa, o entreguei entusiasmada. Ele examinou, virou, olhou atentamente e me perguntou: mãe, onde está o botão que aperta para rodar?" (MACHADO E ROCHA, 2009, p. 14)

Capítulo

8

Século XX e o despertar do novo milênio: A educação sob o signo das reformas

Objetivos

- Examinar os projetos educativos socialista e burguês no começo do século XX.
- Analisar os novos contornos socioeconômicos na segunda metade do século XX e no novo milênio e as influências no campo educacional.

1. O projeto educativo socialista do começo de século XX

A Revolução de Outubro, em 1917, na Rússia, foi um importante marco na trajetória do socialismo por levar, pela primeira vez ao poder, a classe operária e seu partido político. Como assinala Manacorda (1997, p. 313), este é um fato que “seja qual for o **juízo** sobre ele e o êxito atual, marca uma virada na história.”

No campo educacional, a questão da instrução escolar foi discutida por Krupskaja, companheira de Lênin, ao redigir o documento “Materiais para a revisão do programa de partido”, em 1917, no qual ela discutia sobre o conceito de politécnica:

Em vez de ‘instrução profissional’ é preciso dizer ‘instrução politécnica’. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. [...] O conceito de politécnico abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático de diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico onilateral e para a formação de capacidades de trabalhos universais. (apud MANACORDA, 1997, p. 314).

Nos anos 1920, mereceu destaque as contribuições do educador Anton Makarenko (1888-1939), a quem boa parte dos livros de história da educação se esforça, inutilmente, por ignorar.

Manacorda (1997) destaca a originalidade de seus escritos pedagógicos. Os principais pilares de seu trabalho educativo são **a educação dos sentimentos, o trabalho e o espírito coletivo**. Para ele, o processo educativo deve se curvar aos interesses de todos, pois a

Há inúmeros trabalhos científicos que apostam que, com a derrocada das experiências socialistas, o capitalismo tende a se eternizar. Sob os limites das revoluções, o próprio Lênin, nos esclarece: “nem toda situação revolucionária leva a uma revolução, que não pode se produzir por si mesma”. A revolução só pode acontecer quando as massas estiverem preparadas para se levantar e quando, além disso, as classes dominantes se mostrarem incapazes de segurar a velha ordem. (BOTTOMORE, 2001, p. 326).

Embora não se possa considerar esse ideal educativo como inédito, o que se destaca é o fato de tal educação estar voltada a um projeto de transformação social.

[...] educação dos sentimentos é viável somente se se conseguem propor essas perspectivas de tal forma que de individuais tornam-se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. (MANACORDA, 1997, p. 316).

Makarenko expõe em *Poema Pedagógico* sua experiência na Colônia Maxím Gorki, que funcionou entre 1920 e 1928, em Poltava. O nome deriva da forte influência que sofreu de M. Gorki, escritor russo. Seguindo o conselho deste, escreveu a obra que é “artístico-literária singular da criação científica na área da educação,” (BELINKY, p. 8 in: MAKARENKO, 1987, p. 8) e traz

a força de seu inabalável amor ao jovem ser humano. Makarenko soube forjar o seu ‘coletivo’ numa amálgama de gente da melhor qualidade, jovens com coragem de viver, senso de responsabilidade social e de honra individual, numa proposta exemplar do seu princípio educacional: ‘exigir o máximo da pessoa e respeitá-la. (BELINKY, 1987, p. 9)

Sua pedagogia tanto era exigente e rigorosa, como ele a conduzia na Colônia Gorki, como era regada de um otimismo que podia ser comprovado por suas próprias palavras: “Eu professo uma fé sem limites, temerária e sem reservas, na imensa potência do trabalho educativo.” (MANACORDA, 1997, p. 316). Ao mesmo tempo, era perpassada por um sentimento de colaboração, solidariedade mútua, pelo desejo de propiciar alegria e a felicidade **para todos os homens**.

2. O pensamento educacional predominante no século XX: das pesquisas psicológicas às tendências críticas de ensino

Um dos mais expressivos pensadores da Escola Nova, que alcançou notável destaque no século XX, foi o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal americano John Dewey (1859-1952).

Seu pensamento educacional influenciou diversas gerações do século XX e ainda exerce grande influência. Entre suas diversas obras destacamos *Vida e educação*, *Democracia e educação*, *Escola e sociedade* e *Experiência e educação*.

Com sua proposta de escola ativa, na qual advogava a interação da vida social com a vida escolar, Dewey destacava, já no seu *Credo pedagógico* (1897), a importância da educação como elemento central para o progresso social.

Revisitando seu ideal educativo, em 1932 Dewey denuncia a problemática da instrução no “ ‘velho mundo’ [...] com a rígida separação das matérias e onde domina a discriminação e a seletividade” (MANACORDA, 1997, p. 318), na qual o ensino está centrado no aprender a ler, escrever e contar.

Seu ideal educativo era permeado pela ênfase na satisfação *coletiva*.

Em *Escola e sociedade*, valorizava as oportunidades oferecidas pela escola para que os alunos desempenhassem trabalhos manuais como costurar e tecer, acreditando que “este trabalho é um ponto de partida pelo qual o menino pode descobrir e seguir o progresso da humanidade na história.” (Dewey, p.13, apud MANACORDA, 1997, p. 319). Nessa perspectiva, Dewey compreendia a importância de a escola acompanhar a evolução do processo fabril sem, contudo, **erigir um pensamento crítico radical sobre as desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista**. Além da influência de Dewey nas pesquisas psicológicas, outros pensadores tiveram considerável destaque no século XX.

O psicólogo Carl Ransom Rogers (1902-1987) dedicou seus estudos a defender um ensino não-diretivo, centrado no aluno, não no professor ou nos conteúdos. Na proposta não-diretiva, o professor, ao invés de transmitir diretamente um determinado conhecimento, assumiria o papel de facilitador da aprendizagem, criando um clima adequado para favorecer a aprendizagem dos educandos.

Com sua abordagem terapeuta, expressa, principalmente, na obra *Terapia centrada no cliente* (1951), considerava de vital importância o estímulo às relações pessoais autênticas, que cultivassem a empatia no convívio diário e valorizasse os potenciais de cada estudante. A base de sua proposta de ensino se apoiava na abordagem de assuntos que tivessem relevância para o cotidiano dos alunos, por meio de uma aprendizagem participativa, na qual propiciasse a capacidade do aluno se autoavaliar e “aprender a aprender”.

A proposta de ensino não-diretivo de Rogers se confrontou com outras vertentes, como a abordagem comportamentalista de Skinner, que valorizava o condicionamento operante.

Outra grande expressão do pensamento pedagógico do século XX foi o francês **Célestin Freinet** (1896-1966). O trabalho manual ocupava lugar especial em sua pedagogia, a qual valorizava a atividade de pesquisa como forma de conhecer o meio. Algumas iniciativas educacionais se destacaram na sua proposta como a imprensa no ambiente escolar, a correspondência inter-escolar, o fichário escolar cooperativo, a biblioteca de trabalho e o texto livre.

Embora tenha dedicado boa parte de sua obra a relacionar a importância da atividade educativa ancorada no trabalho, o sentido que dá a este se diferencia dos pensadores da Escola Nova, por situar o trabalho no contexto da luta de classes e a escola como ferramenta da classe popular.

A escola popular do futuro seria a escola do trabalho. O feudalismo teve sua escola feudal; a igreja manteve uma educação a seu serviço; o capitalismo engendrou uma escola bastarda com sua verborrêia humanista, que disfarça, que disfarça sua timidez social e imobilidade

A esse respeito, indicamos os estudos de Soares (2007) sobre a feição pragmática das abordagens de Dewey, uma vez que estas acabam por atender diretamente o projeto burguês de educação. Com isso, levanta um profícuo debate relacionado à importante função social da escola como responsável por transmitir os saberes produzidos historicamente pela humanidade.

Seu método teve penetração, principalmente, nos países da Europa, particularmente na França, Bélgica, Itália, Suíça, Alemanha e Áustria.

técnica. Quando o povo chegar ao poder, terá sua escola e sua pedagogia. Seu acesso já começou. Não esperemos mais para adaptar nossa educação ao novo mundo que está nascendo. (FREINET, 1986, p. 292).

Na sua proposta pedagógica, o professor assume o papel de mediador e organizador do ensino. Sua tarefa seria aperfeiçoar a vida em comunidade da escola, criando meios de interação constante entre os indivíduos.

Entre as tendências críticas de educação, que postulam seu **caráter reprodutivo** dos interesses dominantes, merece destaque a produção do filósofo francês Louis Althusser que na obra *Os aparelhos ideológicos do Estado* (1969) ressaltou o caráter reprodutor da escola, cuja dinâmica socioeducativa permitia reproduzir os interesses e as ideologias do modelo capitalista de sociedade.

A **escola reproduz**, portanto, as relações de exploração capitalista. Na sua trajetória escolar, os estudantes das classes populares não conseguem romper nem dentro da escola, nem fora dela – no processo produtivo -, com a ideologia dominante, sejam aqueles que só conseguiram, dadas as suas condições materiais, cursar os primeiros anos de escolarização, sejam aqueles que conseguiram alcançar o topo da pirâmide educacional. Em todos os casos, reproduz-se o modelo da sociedade capitalista e, para o autor, a escola se constitui como “um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses”. (SAVIANI, 2001, p. 24) Entretanto, de forma paradoxal, a escola, na medida em que reproduz o ideário dominante, pode ser o local da luta de classes, embora constantemente limitada pelo aparato burguês de dominação.

Também erigindo críticas à sociedade capitalista Pierre Bourdieu e Jean Passeron identificaram uma relação entre o sistema de ensino e o sistema social, no qual a origem social do indivíduo influencia, sobremaneira, sua trajetória na escola, inclusive reduzindo suas possibilidades de ascensão a níveis de ensino mais elevados. A escola organiza-se, de tal forma, a privilegiar a cultura da classe dominante, reduzindo, portanto, as chances de sucesso das classes populares. Nesse sentido, erige-se a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica expressa na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975), na qual

os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (SAVIANI, 2002, p. 18)

As teorias crítico-reprodutivistas inspiraram, sobremaneira, a elaboração teórica de vários educadores progressistas em meados do século XX.

Nesse sentido, a violência simbólica se expressa de muitas maneiras e por muitos veículos como a religião, ao impor um credo; a arte, ao se restringir a um público exclusivo; a propaganda, ao converter valores humanos em valores de mercado; os meios de comunicação de massa, ao promoverem a formação de opiniões a partir de um referencial; a moda, ao “ditar” modelos e comportamentos etc.

A educação cumpre, portanto, a função de reproduzir as desigualdades sociais, na medida em que reproduz a cultura da classe dominante. Nessa Teoria, os sujeitos são marginalizados

socialmente, porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma. (IDEM, p. 21)

Merece destaque, no entanto, a crítica que Snyders faz a essa teoria, no sentido de que a mesma aponta para a impossibilidade da luta de classes, dada a pressão que a burguesia exerce sobre a escola, sem, contudo, apontar as possibilidades de se erigir ações educativas que venham a andar na contramão do projeto burguês de educação.

A esse respeito, destacamos a contribuição de Tonet (2003) quando analisa a educação como mediadora da reprodução social, destacando que, numa sociedade de classes, ela terá como papel central a reprodução dos interesses da classe dominante. Sob esse contexto, compreendemos “não ser possível ‘uma educação emancipadora’, mas apenas a realização de ‘atividades educativas emancipadoras’”. (TONET, 2003, p. 213)

Os franceses Christian Baudelot e Roger Establet destacaram também o caráter reprodutivo da escola em sua Teoria da Dualidade Escolar, expressa na obra *A Escola Capitalista na França*.

Para os pensadores, tudo que é trabalhado na escola está relacionado à divisão da sociedade em classes. Os acontecimentos escolares devem ser examinados à luz do contexto extraescolar, que é movido pela divisão do trabalho na sociedade capitalista que separa, de um lado, o trabalho manual; de outro, o trabalho intelectual.

No campo da psicologia, destaca-se a incomensurável contribuição de Vygotsky (1896-1934). Para o autor, o desenvolvimento psicológico do indivíduo é resultante do desenvolvimento da própria sociedade ao longo de sua história. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento humano não pode ser analisado de forma isolada, mas a partir da história e da própria realidade do sujeito.

Para Vygotsky, toda atividade humana é mediada por um complexo de meios e instrumentos que em conjunto representam a história. No indivíduo, as funções provêm primeiro das relações que se estabelecem entre os homens para depois se tornarem intrapsíquicas. Desta maneira, a linguagem e o trabalho exercem papel importante no processo educativo. Para Vygotsky (apud MACANORDA, 2007, p. 326)

Inicialmente outras pessoas agem sobre a criança, depois ela mesma entra em relação de interação com aqueles que a circundam, em seguida começa por sua vez a agir sobre outros e, no fim, somente no fim, começa a agir sobre si mesma.

Nesse sentido, “o compromisso fundamental da instrução é a criação de uma área de desenvolvimento potencial.” (IDEM), isto é, a ação didática deve tomar como base o amanhã da criança, no que ainda não é, mas pode vir a ser (potencial).

Outra grande expressão do pensamento educacional do século XX, cuja produção teórica se deu ainda na primeira metade, mas que alcançou grande repercussão mundial na segunda metade do século foi o suíço Jean Piaget (1872-1978).

Piaget dedicou seus estudos a compreender o processo de construção do pensamento das crianças. Em 1955, criou o Centro de Estudos de Epistemologia Genética.

Grande crítico do modelo tradicional, por acreditar que este acomodava os alunos de maneira passiva a um determinado saber, Piaget entendia o processo educacional com uma dinamicidade própria que pudesse colaborar para desenvolver a criatividade e a capacidade inventiva dos sujeitos.

Os famosos quatro estágios de construção das operações psíquicas de Piaget balizam propostas educacionais do mundo inteiro e se apresentam da seguinte forma:

- 1) O período sensório-motor (de 0 a 2 anos). Antes que apareça a linguagem a criança pode executar somente ações motoras, sem atividades de pensamento, embora mostre os traços da inteligência.
- 2) O pensamento pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). No período entre um ano e meio e dois anos aparece a ‘função simbólica, a linguagem, o jogo simbólico...a imitação diferida...que dá origem à imagens mentais. Como resultado da função simbólica, torna-se possível a ‘formação de representações’, isto é, a interiorização de ações em pensamento... 3) As operações concretas (dos 7 aos 11 anos), em que as atividades do pensamento sobre os objetos que caem imediatamente sob os sentidos adquirem um caráter de reversibilidade, voltando-se para a lógica das classes e das relações (classificações, variações), mas com cará-

ter fragmentário. 4) As operações proposicionais ou formais (dos 11-12 aos 14-15 anos), com a capacidade de raciocinar não mais somente sobre os objetos, mas também sobre hipóteses, que é própria da lógica do adulto. (PIAGET apud MANACORDA, 1997, p. 328)

Merece registro o confronto que se deu entre as pesquisas de Vygotsky e Piaget. Para Manacorda (1997, p. 330)

Concordâncias e divergências unem e separam estes dois grandes pesquisadores, nos quais as duas grandes correntes de pensamento em que aparece dividido o nosso mundo contemporâneo se expressam melhor também no plano técnico, especializado, da pesquisa psicológica e pedagógica.

Aguçando o debate, Manacorda menciona, ainda, os equívocos e a falta de rigor teórico de algumas interpretações da obra de Vygotsky que, por vezes, carregam um ranço à corrente teórica marxista, da qual partem seus estudos. Assim,

[...] como é possível isolar em Vygotsky o motivo da liberdade e, dentro da corrente de onde ele parte, atribuir só a ele esse motivo. Não é o pensamento de Vygotsky sobretudo (e não 'também') uma busca dos caminhos da liberdade, que a sua descoberta da 'vontade', como estágio superior da evolução psíquica, sanciona inequivocamente? A impressão é que, como frequentemente acontece, a crítica ao pensamento do autor é substituída pelo juízo sobre a corrente ideal de onde ele parte. (MANACORDA, 1997, p. 330)

Figuram-se, também, na primeira metade do século, os acontecimentos educacionais, no contexto do fascismo italiano.

Sob o fascismo (1922-1943), a educação ganhou contornos ainda mais acentuados de divisão de classes, ao promover reformas educacionais que distinguiram os projetos de escola. A escola, para as classes populares, limitava-se a difundir conhecimentos e práticas voltadas ao exercício profissional da base produtiva. A escola, para a classe dominante, abrigava um cabedal de conteúdos da área humanística e objetivava a formação de uma elite intelectual. Expressando claramente o caráter classista e reprodutor da divisão de classes, o próprio Giovanni Gentile, inspirador e promotor de uma das reformas, afirmava:

Um dos artigos fundamentais do meu e, permitam-me dizê-lo, do nosso credo pedagógico é este: que as escolas, para que possam funcionar, devem receber somente aqueles que podem entrar nelas com espírito despreocupado, livre de segundas intenções, dispostos a procurar nelas a cultura pela cultura, a si mesmos e aquilo que pretendem ser. Para que isso se torne possível, é preciso que as escolas reduzam de

muito seus efetivos escolares.[...] A exclusão de um certo número de alunos da escola pública foi o propósito bem claro da nossa reforma... Não deve haver lugar para todos.[...] A reforma visa exatamente isso: reduzir a população escolar. (apud MANACORDA, 1997, p. 331)

Utilizamos a longa citação para demonstrar como o conhecimento foi tratado na reforma de Gentile, encarado como um artefato da cultura que tem um fim em si mesmo, dissociado da vida real. A ele só deve ter acesso os que dispõem de tempo para se dedicar de maneira integral aos estudos, critério desfavorável àqueles oriundos das classes populares.

No mesmo período histórico, floresceram as ideias de Antonio Gramsci, importante militante e intelectual socialista que se opôs ao fascismo e realizou, preso no cárcere da Itália fascista, vigorosas reflexões pedagógicas e políticas divulgadas posteriormente nos chamados Cadernos do Cárcere.

Nascido na ilha de Sardenha, em 1891, Gramsci conviveu com a classe trabalhadora boa parte de sua vida. Coursou a Universidade de Turim, ingressou no Partido Socialista Italiano em 1913, tendo, ao longo de sua militância, colaborado intelectualmente em várias publicações, na defesa da causa operária.

De suas importantes contribuições teóricas no campo educacional, destacamos a classificação que Gramsci deu aos intelectuais, como

[...] intelectuais orgânicos, de que qualquer classe progressista necessita para organizar uma nova ordem social, e intelectuais tradicionais, comprometidos com uma tradição que remonta a um período histórico mais antigo. (BOTTOMORE, 2001, p. 166)

Gramsci também erigiu, contrapondo-se ao modelo educativo das reformas educacionais fascistas, a proposta da escola unitária. Para ele

A escola unitária, ou de formação humanista (entendido este termo 'humanismo' em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade à criação intelectual e prática, a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1992, p. 121)

Acreditava, portanto, que a escola unitária seria um importante marco na sociedade, estabelecendo relações novas tanto entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, como na vida social inteira, imprimindo uma educação única em todos os organismos culturais. Nas formulações de Gramsci, o fator educativo está intimamente ligado ao político e ao produtivo.

As contribuições de Gramsci permearam estudos acadêmicos em boa parte do mundo, não só na primeira como na segunda metade do século XX, se fazendo ainda muito presentes no século XXI.

3. Os novos contornos socioeconômicos reeditando o projeto burguês de educação na segunda metade do século XX e no novo milênio

Para Manacorda (1997), no campo educacional, a segunda metade do século XX apresentou um cenário movido por céleres mudanças no campo tecnológico, influenciando a dinâmica da produção industrial e pelo aguçamento da consciência da classe proletária da sua condição subalterna.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a educação ocidental continuou recebendo fortes influências do movimento da educação nova, inspirado por Dewey, e um pragmatismo pedagógico invadiu as políticas educacionais de boa parte do mundo.

A perspectiva liberal foi também representada pelo modelo de “escola livre” em Summerhill, na Inglaterra, pelo escocês Alexander Neill (1883-1973).

Neill defendia que a liberdade deveria sobrepujar a autoridade no ambiente escolar. Fundou em 1921 e dirigiu (até sua morte) uma escola experimental denominada Internato Summerhill, cuja experiência pedagógica obteve mais repercussão na segunda metade do século XX.

Sua base pedagógica era principalmente Rousseau e pregava uma educação sem violência, partindo do princípio que a natureza do homem é boa. Para Neill, se a criança tivesse a oportunidade de crescer num ambiente de plena liberdade, sem ameaças, sem pressão de qualquer tipo, tendo como limite o respeito ao outro poderia se tornar uma boa pessoa.

Dentre suas numerosas obras, que tiveram repercussão internacional, principalmente na última metade do século XX, destacam-se: *Liberdade sem Medo*, *Liberdade sem Excesso*, *Liberdade no Lar*, *Liberdade na Escola*, *Liberdade de Escola e Amor e juventude*.

Neill compreendia que a criança deveria ter o autogoverno e a autoregulação no seu processo ensino-aprendizagem, sendo ela mesma a responsável por descobrir os caminhos do saber. O papel do professor se resumia a um estimulador do pensamento infantil.

Registra-se, na segunda metade do século XX, uma direção mais progressista da Igreja em relação à educação laica. No Concílio Vaticano II (convocado pelo Papa João XXIII), na Declaração *Gravissimum Educationis* é possível constatar, pela primeira vez, após séculos, uma visão, segundo Manacorda (1997, p. 337), “mais aberta e mais avançada em relação ao senso comum dos católicos.” A declaração pregava que:

Todos os homens de qualquer raça, condição e idade, por força de sua dignidade de pessoa humana, têm o direito inalienável a uma educação que corresponda a seu próprio fim, seja adequada à sua índole, à

As ideias “neoliberais” têm como principais expoentes, ainda na década de 40, Friedrich von Hayek, da Escola Austríaca, cuja expressão literária de maior destaque foi O Caminho da Servidão (1944) e Milton Friedman, da Escola de Chicago, com as obras Capitalismo e Liberdade (1939) e Liberdade de Escolher (em parceria com Rose Friedman). (BIANCHETTI, 2001).

diferença de sexo, à cultura e às tradições de seu país, e, ao mesmo tempo, seja aberta a uma fraterna convivência com os demais povos a fim de garantir a verdadeira unidade e a verdadeira paz sobre a Terra. A verdadeira educação deve promover a formação da pessoa humana, quer em vista de seu fim último, quer para o bem de várias sociedades de que o homem é membro. (apud MANACORDA, 1997, p. 337).

Na década de 1970, assistimos a transformações acentuadas no campo educacional do mundo inteiro.

Mészáros (2002), com base na ontologia marxiana - lukacsiana, demonstra em seus estudos que o sistema metabólico do capital vive, desde essa década, uma crise estrutural sem precedentes. Sobre a especificidade da presente crise o autor (2000, p. 7) adverte:

Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (Grifo nosso)

Em face da profunda crise do sistema e contando com o recuo do movimento operário, os representantes do capital retomam as ideias ditas neoliberais de **Friedman e Hayek** e passam a nortear o reajuste estrutural, instituindo um novo papel e uma nova forma de intervenção do Estado, sobretudo nos países capitalistas periféricos, com implicações diretas na reelaboração do projeto educativo das massas.

No campo educacional, as pesquisas caminham por correntes diversas e alguns pesquisadores têm-se destacado. As pesquisas de Peter McLaren (1948) têm alcançado repercussão internacional, principalmente no campo da sociologia da educação, estudos culturais e etnográficos. Algumas de suas obras já foram traduzidas em 12 idiomas.

O norte-americano Michael Whitman Apple (1940) é outra leitura recorrente na área educacional. Suas pesquisas têm se centrado no âmbito da cultura política, da teoria curricular, das práticas educativas democráticas, entre outros.

Henry Giroux é outro teórico que se destaca no fim do século XX. Suas pesquisas discutem categorias como dominação, reprodução e resistência. Autor da obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, o autor discute essas três categorias para indicar que a escola, mesmo como um possível espaço para reprodução da ordem dominante, pode oferecer resistência. Suas

contribuições teóricas se deram também no campo da teoria curricular, sociologia da educação, entre outros.

O construtivismo de Jean Piaget teve grande repercussão nos estudos da argentina Emília Ferreiro, grande colaboradora do pesquisador suíço. Aprofundando-se no estudo da aquisição da leitura e da escrita, fundamentou sua pesquisa na psicogênese da língua escrita. Seus estudos apontam que as atividades de interpretação e de produção da escrita iniciam-se antes mesmo do momento de escolarização da criança. O aprendizado da escrita, portanto, está inserido num sistema de concepções que o próprio aluno elabora. Dentre suas obras mais conhecidas destacam-se *Psicogênese da Língua Escrita*, *Alfabetização em Processo*, *Reflexões sobre Alfabetização*, todas produzidas na década de 80.

Ainda no campo da alfabetização, destacam-se os trabalhos da também argentina Ana Teberosky, baseados nas pesquisas de Emília Ferreiro; e nos estudos sobre a alfabetização popular a pedagoga e linguista Rosa Maria Torres, que dedica seus estudos à análise das possibilidades da alfabetização das massas, como importante projeto revolucionário. Para a pesquisadora, o sucesso ou fracasso de uma ação alfabetizadora se funda na capacidade de organização e mobilização do povo em torno do projeto alfabetizador.

Nesse mesmo campo, é expressiva a contribuição de repercussão internacional do brasileiro Paulo Freire, cujo enfoque se deu na alfabetização de jovens e adultos e na sua concepção de pedagogia libertadora.

Das várias obras publicadas, *Pedagogia do Oprimido* é a que possui maior destaque, tendo sido traduzida para 18 idiomas.

Seus estudos destacam a importância da relação entre educador e educando, numa concepção dialética, na qual todos aprendem juntos. Para o pesquisador, a educação tem o importante papel de formação de consciências críticas. Para tanto, três etapas se apresentam como essenciais para esse processo.

Na investigação se identifica o universo vocabular e os temas geradores dos educandos. Na tematização são codificados e decodificados os temas de maneira contextualizada. Na problematização, abordam-se as situações concretas dos indivíduos, no seu contexto social, objetivando uma **práxis** transformadora.

Na década de 90, merece destaque o papel que os organismos internacionais de representação do capitalismo, com destaque para o Banco Mundial, assumem na definição das políticas públicas de educação do mundo inteiro, promovendo uma série de ajustes.

Criado na década de 40, o Banco Mundial passou, como observa Leher (1998), por grandes transformações no que se refere ao seu papel. Sua fun-

“A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferentes de todos os outros seres”. (BOTTOMORE, 2001, p. 292)

ção original era dar suporte financeiro mediante empréstimos para investimentos na área de infraestrutura, objetivando favorecer a expansão do capital no pós-guerra. Com a atual crise do capital, o Banco passou a assumir um novo papel: erigir políticas de alívio à pobreza.

Para investir no setor educacional, o Banco compõe um “pacote” de reformas calcadas numa concepção neopragmatista que induz os países a priorizar os investimentos na educação básica (de nível fundamental, principalmente), em detrimento dos demais patamares de ensino, especialmente do ensino superior, considerado dispendioso e de pouco retorno social.

As ações do Banco Mundial, no campo educacional, tiveram um marco importante: a Conferência Internacional de Educação denominada **Todos pela Educação de Qualidade para Todos**. Nessa Conferência, países periféricos assinaram, em troca de empréstimos para o campo educacional, uma agenda com um rol de compromissos a serem alcançados na educação durante dez anos, a chamada década da educação.

Leher (1998, p. 220) ressalta, entre as sérias implicações dos encaminhamentos do Banco para os países periféricos, a subordinação da educação à lógica empresarial, à ideologia da segurança e à ideologia da construção do consenso.

Na verdade, conforme observa Coraggio, na medida em que “recomenda” ao Estado retraindo seu papel na garantia do direito à educação pública e gratuita, o empresariado encaminha, mediante exigências do Banco Mundial, os seus interesses pela expansão dos mercados. Observa o autor (1998, p. 103) que:

[...] não seria de estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação em que áreas e a que preços devem ser oferecidas.

Nesse contexto, a educação deve estar submetida à lógica do mercado que, por sua vez, demanda cada vez mais de profissionais detentores de competências diversas para conviver com a dinâmica e complexa esfera produtiva.

Com efeito, são divulgadas diversas concepções de formação apoiadas no desenvolvimento de competências, cuja expressão ganhou corpo no relatório Educação: um tesouro a descobrir, coordenado por Jacques Delors, resultado dos encaminhamentos da Conferência de Jomtiem Todos pela Educação de Qualidade para Todos.

A referida Conferência ocorreu em Jomtien, na Tailândia, organizada pela ONU e contou com a participação de vários organismos internacionais, liderados pelo Banco Mundial (PNUD, UNICEF e UNESCO).

O relatório apresenta quatro pilares que devem sustentar a educação do século XXI.

O primeiro pilar é o aprender a conhecer (ou aprender a aprender), que se refere ao domínio de “informações tecnicamente úteis e utilizáveis” (MAIA e JIMENEZ, 2004, p. 107). Por meio dele, o aluno acessará um conjunto de saberes de forma autônoma, relacionando-os à sua prática cotidiana. A Comissão elaboradora do relatório considerou que as transformações recentes da sociedade capitalista reivindicam práticas educativas dissociadas das antigas concepções que priorizavam na escola o aprofundamento do saber especializado.

O pilar aprender a fazer se refere ao aprendizado dos métodos e técnicas relativas às operações práticas. Nele, o indivíduo exercitaria sua capacidade de dominar as técnicas e procedimentos para o desenvolvimento correto de funções.

O aprender a conviver prepara o indivíduo para desenvolver relações cordiais de forma cooperativa e solidária, considerando a diversidade cultural e humana, agindo sem preconceito.

Por último, o aprender a ser reúne as diversas características individuais elementares para que o aluno possa agir de forma crítica, participativa, adotando postura proativa e dinâmica diante os desafios da atual sociedade.

Desde sua apresentação, os quatro pilares da educação têm sido importante base na elaboração das políticas educacionais, mormente as destinadas aos países menos desenvolvidos. Um exame crítico destes nos permite considerar que, além de redefinir a função social da escola numa vertente pragmática, apropria-se do desenvolvimento do conteúdo emocional e atitudinal dos sujeitos, num discurso pseudo-progressista que sequer de longe arranha os alicerces da sociedade de classes. Sobre as bases dos quatro pilares, a escola perde seu caráter de aprofundamento crítico da ciência e passa, mais uma vez, a atender as demandas do capitalismo, desta feita, imerso numa aguda crise.

O final do século XX e início do século XXI foram palco de várias “reformas” educacionais que apontam para questões de ordem estrutural e pedagógica, abrigando embates teóricos e político-ideológicos que se apoiam em discursos que se apresentam como novos paradigmas nos campos econômicos, filosófico e político, influenciando, sobremaneira, o segmento educacional.

No contexto de crise econômica, os modelos institucionais passam por revisão sobre sua utilidade e adequação aos ditos novos tempos. A concepção de modernidade é discutida e questionada como referencial de sociabilidade e surgem correntes que põe em xeque seu valor e sua atualidade.

A obra *A Condição Pós-moderna*, do filósofo francês Jean-François Lyotard, é considerada uma das precursoras do chamado pós-modernismo. Lançada em 1979, editada pela primeira vez no Brasil em 1986, traça “um panorama das transformações mais profundas que afetam a cultura ocidental” e “analisa de que maneira uma sucessão de transformações quantitativas pequenas acaba por determinar um salto qualitativo, uma mudança de época. Do moderno ao pós-moderno” (Moriconi, 2004, s.p in: Lyotard, 2004). O texto foi encomendado pelo presidente do Conselho de Universidades do governo de Quebec e é apresentado pelo próprio autor como um “escrito de circunstância”. (LYOTARD, 2004, p. XVII)

Entre os críticos da “modernidade”, destacamos o francês **Lyotard**, pela importância que tem o seu discurso para o redesenho da educação em vários países, sob os marcos dos interesses burgueses.

Merece destaque o papel que, segundo o autor, passa a ter o saber no desenvolvimento econômico da sociedade. Para Lyotard, os países de Terceiro Mundo podem estar, em pouco tempo, assentados num caos, se não investirem em conhecimentos, tendo em vista que

[...]o saber tornou-se nos últimos decênios a principal força de produção, que já modificou sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento. Na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e sem dúvida reforçará ainda mais sua importância na disputa das capacidades produtivas dos Estado-nações. (2004, p. 5) (Grifos nossos).

Ainda na década de 1990, destaca-se a repercussão no campo educacional de várias ideias que se apoiam na esteira do discurso das competências e da empregabilidade, em sintonia com as demandas da produção flexível do capital em crise. Nesse sentido, um leque variado de propostas educacionais é disseminado, imergindo-se num ecletismo que ora aponta para a retomada mais intensa do tecnicismo, ora para as chamadas pedagogias do aprender a aprender, constituindo-se num caldeirão denominado pelo discurso oficial de novos paradigmas educacionais.

Alicerçados na formação de competências, apregoando a complexidade da dinâmica social e a necessidade de se erigir novas abordagens educativas para a chamada sociedade do conhecimento, destacam-se os trabalhos de Philippe Perrenoud, Edgar Morin, Antônio Nóvoa, Bernardo Toro, César Coll e Fernando Hernández.

Embora suas produções apontem em direções diversas na área educacional (currículo, prática docente, avaliação etc), as mesmas convergem em duas perspectivas: o ponto de partida de suas análises é a constatação de uma sociedade em intensa mutação que requer dos indivíduos necessidades prementes de formação para inserção social e o ponto de chegada é sobre o que a educação pode fazer para que os indivíduos exerçam a cidadania. Nesse sentido, Jimenez (2003, p. 6) assevera que “o ajustamento a presente ordem é, por conseguinte, o limite da crítica.”

Por fim, o novo milênio desponta com um reeditar de teorias educacionais, revisitadas por estudiosos dos mais variados matizes (pedagógicos, sociológicos, pedagógicos, filosóficos, econômicos etc), como mencionamos anteriormente, formando um colorido e sedutor mosaico educacional que, por

vezes, considera a educação uma redentora dos problemas socioeconômicos, mas que, em rigor, mantém as mesmas bases nas quais se alicerçam a sociedade capitalista: a propriedade privada, a divisão de classe sociais, a divisão do trabalho e a acumulação dos lucros. Sobre o discurso que apregoa a educação como ponto de partida para a transformação social, Ponce (2003, p. 168) assevera que

(...) esta confiança na educação como uma alavanca da história, corrente entre os teóricos da nova educação, supõe [...] um desconhecimento absoluto da realidade social. Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes.

Como diria Fredric Jameson (1994), é preciso historicizar sempre. É na esteira do desenvolvimento humano que a educação tem-se construído a partir de elementos que não podem ser pensados ou interpretados divorciados do contexto, da totalidade social e da história à qual pertencem.

Síntese do Capítulo



A Revolução de Outubro, em 1917, foi um importante marco na trajetória do socialismo. No campo educacional, a questão da instrução escolar foi discutida por Krupskaja, que discutia o conceito de politecnia. Nos anos 1920, merece destaque as contribuições do educador Makarenko (1888-1939). Os principais pilares de seu trabalho educativo são a educação dos sentimentos, o trabalho e o espírito coletivo.

Um dos mais expressivos pensadores da Escola Nova, foi o filósofo, psicólogo e pedagogo liberal americano John Dewey (1859-1952). Destacava a importância da educação como elemento central para o progresso social.

O psicólogo Carl Ransom Rogers (1902-1987) dedicou seus estudos a defender um ensino não-diretivo, centrado no aluno, não no professor ou nos conteúdos.

Outra grande expressão do pensamento pedagógico do século XX foi o francês Célestin Freinet (1896-1966). O trabalho manual ocupava lugar especial em sua pedagogia, a qual valorizava a atividade de pesquisa como forma de conhecer o meio.

Entre as tendências críticas de educação, que postulam seu caráter reprodutivo dos interesses dominantes, merece destaque a produção do filósofo francês Louis Althusser que, na obra *Os aparelhos ideológicos*

do Estado (1969), ressaltou o caráter reprodutor da escola, cuja dinâmica socioeducativa permitia reproduzir os interesses e as ideologias do modelo capitalista de sociedade.

Também erigindo críticas à sociedade capitalista, Pierre Bourdieu (1930) e Jean Passeron identificaram uma relação entre o sistema de ensino e o sistema social.

Os franceses Christian Baudelot e Roger Establet destacaram também o caráter reprodutivo da escola em sua Teoria da Dualidade Escolar, expressa na obra *A Escola Capitalista na França*.

No campo da psicologia, destaca-se a incomensurável contribuição de Vygotsky (1896-1934). Para o autor, o desenvolvimento psicológico do indivíduo é resultante do desenvolvimento da própria sociedade ao longo de sua história.

Outra grande expressão do pensamento educacional do século XX foi o suíço Jean Piaget (1872-1978). Piaget dedicou seus estudos a compreender o processo de construção do pensamento das crianças.

Sob o fascismo (1922-1943), a educação ganhou contornos ainda mais acentuados de divisão de classes, ao promover reformas educacionais que distinguiam os projetos de escola. No mesmo período histórico, floresceram as ideias de Antonio Gramsci, que se opôs ao fascismo e realizou vigorosas reflexões pedagógicas e políticas, divulgadas posteriormente nos chamados *Cadernos do Cárcere*.

A perspectiva liberal foi também representada pelo modelo de “escola livre” em Summerhill, na Inglaterra, pelo escocês Alexander Neill (1883-1973). Neill defendia que a liberdade deveria sobrepujar a autoridade no ambiente escolar.

Na década de 70, assistiu-se a transformações acentuadas no campo educacional do mundo inteiro.

No campo educacional, as pesquisas caminham por correntes diversas e alguns pesquisadores têm-se destacado.

Na década de 90, merece destaque o papel que os organismos internacionais de representação do capitalismo, com destaque para o Banco Mundial e UNESCO, assumem na definição das políticas públicas de educação do mundo inteiro, promovendo uma série de ajustes.

O final do século XX e início do século XXI foram palco de várias “reformas” educacionais que apontaram para questões de ordem estrutural e pedagógica e abrigou embates teóricos e político-ideológicos que se apoiavam em discursos que se apresentaram como novos paradigmas no campo econômico, filosófico e político, influenciando, sobremaneira, o segmento educacional.

Por fim, o novo milênio desponta com um reeditar de teorias educacionais, revisitadas por estudiosos dos mais variados matizes (pedagógicos, sociológicos, pedagógicos, filosóficos, econômicos etc), que, por vezes, considera a educação uma redentora dos problemas socioeconômicos e que, em rigor, mantém as mesmas bases nas quais se alicerçam a sociedade capitalista.

Atividades de avaliação



1. O espírito coletivo era um princípio defendido por Makarenko como condição indispensável para se erigir uma nova ordem social. Em sua obra, “Poema Pedagógico”, podemos constatar, no longo trecho a seguir, os inglórios trajetos para se fomentar o pensamento coletivo na Colônia Gorki:

“Uma das modalidades básicas da nossa indústria privada era a pesca. No inverno, isso era muito difícil. O método mais fácil era a pilhagem, os esvaziamentos dos iáteri, redes em forma de pirâmides, que eram colocadas num riacho próximo e no nosso lago pelos habitantes da aldeia vizinha. O instinto de autoconservação e o bom senso econômico inerente ao ser humano impediam a nossa rapaziada de roubar as próprias redes, mas entre os colonistas encontrou-se um que violou esta regra de ouro.

Foi o Taranêts. Ele tinha dezesseis anos, vinha de uma velha família de ladrões, era esbelto, sardento, alegre, espirituoso, excelente organizador e homem empreendedor. Mas não sabia respeitar os interesses coletivos. Ele roubou no rio alguns iáteris e os arrastou até a colônia. Atrás dele vieram os donos das redes e o caso terminou em grande escândalo. Depois disso, os aldeões começaram a montar guarda aos iáteris e os nossos caçadores mui raramente conseguiam apanhar alguma coisa. Mas, algum tempo depois, apareceram nas mãos de Taranêts e de alguns outros colonistas uns iáteris próprios, que lhes foram presenteados ‘por um amigo da cidade’. Com o auxílio dessas redes particulares, a pesca começou a se desenvolver rapidamente. No começo, apenas um círculo restrito de indivíduos se utilizava do pescado, mas lá pelo fim do inverno Taranêts resolveu imprudentemente incluir também a mim nesse círculo.

Ele levou um prato de peixe frito para o meu quarto.

- Isso é peixe para o senhor.

- Estou vendo, só que não vou aceitar.

- Por que?

- Porque não está certo. O peixe deve ser dado a todos os colonistas.

- A troco de quê? – ruborizou-se Taranêts, ofendido. – A troco de quê? Eu

consegui as redes, eu pesco, me molho todo no riacho, e devo dar para todos?

- Pois então fique com o seu peixe. Eu não consegui nada nem me molhei no riacho.

- Mas isto é um presente nosso para o senhor...

- Não, eu não estou de acordo. Tudo isso não me agrada. E não está direito.

- Mas o que é que não está direito?

- Isto: você não comprou as redes, certo? Ganhou-as de presente?

- Foi de presente.

- Presente para quem? Para você? Ou para toda a colônia?

- Por que “para toda a colônia”? Foi para mim...

- Pois eu acho que foi para mim e para todos. E as frigideiras, de quem são? Suas? São de todos. E o óleo de girassol que vocês pedem à cozinheira – de quem é o óleo? É de todos. E a lenha, o fogão, os baldes? Então, o que me diz? Eu posso tirar as redes de você, e ponto final. E o pior é a falta de companheirismo. E daí que as redes são suas? Mas você faça uma para os companheiros também. Todos podem pescar, não é mesmo?

- Tudo bem – disse Taranêts. – Que seja. Mas o senhor aceite o peixe assim mesmo.

Aceitei o peixe. Desde aquele dia, a pesca tornou-se uma tarefa geral que se fazia em turnos e a produção era entregue na cozinha.”

Com base no texto acima, procure exemplificar como o individualismo tem se acentuado nas últimas décadas, quais os principais veículos capitalistas que promovem essa ação e como a educação escolar pode acentuar esse individualismo ou fomentar o espírito coletivo.

2. Com base no conceito apresentado no texto, descreva as formas de violência simbólica apresentadas atualmente por meio da mídia e quais as consequências para a formação dos indivíduos.

3. No período capitalista, o fascismo italiano, embora tenha sido breve (1922 a 1943), foi um importante momento histórico de supressão escolar para as minorias. Para Gentile (autor da reforma educacional fascista):

“Um dos artigos fundamentais do meu e, permitam-me dizê-lo, do nosso credo pedagógico é este: que as escolas, para que possam funcionar, devem receber somente aqueles que podem entrar nelas com espírito despreocupado, livre de segundas intenções, dispostos a procurar nelas a cultura pela cultura, a si mesmo e aquilo que pretendem ser. Para que isso de torne possível é preciso que a escola reduza de muito seus efetivos escolares. A exclusão de um certo número de alunos da escola pública foi

o propósito bem claro da nossa reforma. Não deve haver lugar para todos. A reforma visa exatamente isso: reduzir a população escolar” (Gentile, RIF, 281 apud MANACORDA, 1997, p. 331)

Na reforma de Gentile, sua proposta era reduzir o acesso dos alunos à escola. Hoje, observamos um movimento expressivo de políticas educacionais para universalização da educação básica. Procure apontar os pontos positivos e negativos desse processo, analisando em que termos ele vem se dando? Quais as intencionalidades que subjazem a essa universalização?

4. A crise estrutura do capital, vivida desde a década de 70, encaminhou profundas mudanças tanto nas instituições educacionais como no redesenho das relações sociais. Muitos estudiosos têm chamado atenção para a forma banalizada das relações atuais que acabam interferindo em vários campos da sociabilidade humana. Com base nessas reflexões, analise o poema a seguir, de Fernando Veríssimo, e trace paralelos com os efeitos da profunda crise de valores da atual sociedade capitalista e como isso repercute no comportamento de nossos alunos.

E tudo mudou ... (Fernando Veríssimo)

O rouge virou blush

O pó-de-arroz virou pó-compacto

O brilho virou gloss

O rímel virou máscara incolor

A Lycra virou stretch

Anabela virou plataforma

O corpete virou porta-seios, que virou sutiã

Que virou lib

Que virou silicone

A peruca virou aplique, interlace, megahair, alongamento

A escova virou chapinha

“Problemas de moça” viraram TPM

Confete virou MM

A crise de nervos virou estresse

A chita virou viscoso.

A purpurina virou glitter

A brilhantina virou mousse

Os halteres viraram bomba

A ergométrica virou spinning
A tanga virou fio dental
E o fio dental virou antisséptico bucal
Ninguém mais vê...
Ping-Pong virou Babaloo
O a-la-carte virou self-service
A tristeza, depressão
O espagete virou Miojo pronto
A paquera virou pegação
A gafeira virou dança de salão
O que era praça virou shopping
A areia virou ringue
A caneta virou teclado
O long play virou CD
A fita de vídeo é DVD
O CD já é MP3
É um filho onde éramos seis
O álbum de fotos agora é mostrado por e-mail
O namoro agora é virtual
A cantada virou torpedo
E do “não” não se tem medo
O break virou street
O samba, pagode
O carnaval de rua virou Sapucaí
O folclore brasileiro, halloween
O piano agora é teclado, também
O forró de sanfona ficou eletrônico
Fortificante não é mais Biotônico
Bicicleta virou Bik, polícia e ladrão virou counter strike
Folhetins são novelas de TV
Fauna e flora a desaparecer
Lobato virou Paulo Coelho
Caetano virou um chato
Chico sumiu da FM e TV

Baby se converteu
RPM desapareceu
Elis ressuscitou em Maria Rita
Gal virou Fênix
Raul e Renato, Cássia e Cazuza, Lennon e Elvis,
Todos anjos
Agora só tocam lira...
A AIDS virou gripe
A bala antes encontrada agora é perdida
A violência está coisa maldita!
A maconha é calmante
O professor é agora o facilitador
As lições já não importam mais
A guerra superou a paz
E a sociedade ficou incapaz... .. De tudo.
Inclusive de notar essas diferenças.

À Guisa de Conclusão

O Desafio da História: por uma sociedade e uma escola emancipadas

Concluimos o presente livro na expectativa de ter contribuído, embora que dentro dos limites da formação acadêmica, para que nossos educadores tenham se apropriado de conhecimentos que possam torná-los cômicos do importante papel que exercem na história, na elaboração de um projeto societário que venha a romper com a opressão humana.

Compreendemos os profundos limites da prática emancipatória no contexto da sociedade de classes que, como procuramos demonstrar nessa pesquisa, é de extensão milenar, operando desde o fim do comunismo primitivo até os dias atuais.

Ao nos debruçarmos sobre a história da educação, nos deparamos, de um lado, com novos contextos e, de outro, velhas relações, marcadas pela exploração e expropriação do trabalhador. Nesses contextos, a educação tem servido substancialmente para a reprodução dos interesses dominantes.

Desde seu nascedouro, a escola já cumpria sua função reprodutora. Como “lugar do ócio”, abrigou as preferências e necessidades de ensino da nobreza. Transcorrido mais de dois milênios, ela continua a atender o projeto de uma sociedade dividida em classes e legitimadora da propriedade privada.

A educação, como assinala Saviani (1996), coincide com a própria existência do homem. Ao longo da história, ela sofreu processos de formalização, transformando saberes antes populares em saberes sistematizados, eruditos. Nesse trajeto, a educação contou com inúmeros pensadores que buscaram sistematizar suas ideias e deixarem sua marca em destacáveis e famosos compêndios ou, devido aos parcos avanços da escrita e da imprensa de cada época, em simples e artesanais obras que, ainda assim, se constituíram em importante legado para a educação das outras gerações. Mas, como disse Paulo Freire, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. (1997, p. 109).

Para reescrever a história do espaço pedagógico, é necessário construir uma educação que possa nutrir os sujeitos dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Qualquer projeto educativo que negue essa condição aos sujeitos, não poderá se lançar como adepto a um projeto emancipador. Porém, mais que garantir o conhecimento, o acesso e a produção do saber científico, é necessário aplicá-lo no processo de transformação social.

A marcha da história, e, particularmente, da história da educação, evidencia que os homens constroem a sua própria história, “mas não a fazem livremente, nas condições por eles escolhidas, mas sim, nas condições diretamente

determinadas e legadas pela tradição”. (MARX, 1990, p. 57). A educação sistematizada é uma das responsáveis por perpetuar essa tradição. Desta feita, chamamos atenção para a necessidade de desmistificar as ideias que apregoam que a educação é a redentora social, como se dela partisse a transformação social. Ao contrário, antes, como nos tempos hodiernos, a educação tem se prestado muito mais a reproduzir a ordem dominante do que a contrapô-la.

A história, entretanto, é processo. E porque a história tem movimento, e porque somos seres sociais, fazemos história e somos inacabados. Como diria Freire (1997, p. 86). “O mundo não é, o mundo está sendo. No mundo da história, da cultura, da política, [da economia], constato, não para me adaptar, mas para mudar.”

Quando falamos em mudanças, falamos de revolução. Revolução de ideias, de práticas e da própria ordem social, que deve estar no horizonte das possibilidades e não dos determinismos que nos levam a acreditar “que as coisas são mesmo assim, sempre foram, e pronto”. Ao contrário, a história, é um tempo de possibilidades e “[...] as revoluções são as locomotivas da história” (MARX, 1990, p. 137). Se não é possível concretizar a educação emancipatória nos marcos do capitalismo, dado aos próprios antagonismos do sistema que não abrigam este projeto, é possível erigir atividades que lancem bases para que se aguace a consciência de classe, necessária e indispensável para engendrar uma nova ordem social.

A história nos dá a importante tarefa de continuar o debate ora iniciado, partindo da necessidade urgente de se contrapor ao projeto burguês de educação, em célere movimento neste novo século, e que possamos erigir bases históricas objetivas para a completa superação da atual ordem social.

Referências



- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para educação. In: TOMMASI, Livia de, (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2001.
- ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: centauro, 2002.
- FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. Lisboa: Presença, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GRAMSCI, Antônio, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- JAMESON, Fredric. Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Tradução Ana Lúcia A. Gazolla. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- JIMENEZ, Consciência de Classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Fortaleza: mimeo, 2004.
- JIMENEZ, Susana. MAIA, Osterne. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.
- LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”. Tese de Doutorado, São Paulo, 1998.
- LYOTARD, François. **A condição Pós-Moderna**. Local: Editora, 2004.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Pena. 17ª edição. São Paulo: Nacional, 1987.
- MACHADO e ROCHA, Contos e Crônicas de quem Educa. Fortaleza: mimeo, 2009.
- MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Mandacaru, 1990.
- MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONROE, Paul. **História da Educação**. Tradução e notas de Idel Becker. 16ª edição. São Paulo: Nacional, 1984.
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Cargomo Pereira. 20ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2003.
- TONET, Ivo. **Trabalho, Educação e Sociabilidade Humana**. Fortaleza: UFC, 2003.

Sobre a autora

Antônia Rozimar Machado e Rocha possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1992), mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (2003), Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2009). Professora da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisadora do CNPq da área de política, planejamento e gestão educacional.