

História da Educação

da Antiguidade à época contemporânea

**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Coordenação UAB-UFSCar

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Maria Iolanda Monteiro

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br



EdUFSCar

Conselho Editorial

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

www.editora.ufscar.br

edufscar@ufscar.br

Marisa Bittar

História da Educação

da Antiguidade à época contemporânea

São Carlos



EdUFSCar

2009

© 2009, Marisa Bittar

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Assistente Editorial

Leticia Moreira Clares

Equipe de Revisão Linguística

Bruna Stephani Sanches Grassi
Daniel William Ferreira de Camargo
Daniela Silva Guanais Costa
Francimeire Leme Coelho
Jorge Ialanji Filholini
Lorena Gobbi Ismael
Luciana Rugoni Sousa
Marcela Luisa Moreti
Paula Sayuri Yanagiwara
Priscilla Del Fiori
Rebeca Aparecida Mega
Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Edson Francisco Rother Filho
Izis Cavalcanti

Equipe de Ilustração

Eid Buzalaf
Jorge Luís Alves de Oliveira
Nicole Santaella
Priscila Martins de Alexandre

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

B624he	Bittar, Marisa. História da educação : da antiguidade à época contemporânea / Marisa Bittar. -- São Carlos : EdUFSCar, 2009. 113 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-168-3
	1. Educação - história. 2. Civilização ocidental. 3. Idéias pedagógicas. 4. Democratização da educação. I. Título.
	CDD – 370.9 (20ª) CDU – 37 (091)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

UNIDADE 1: Da primeira concepção de uma escola de Estado à hegemonia da Igreja Católica

1.1 Primeiras palavras.....	15
1.2 Problematizando o tema.....	15
1.3 A educação nas sociedades antigas: Grécia e Roma	16
1.4 Mosteiros e catedrais: as escolas cristãs da Idade Média.....	25
1.5 Humanismo e educação.....	30
1.6 A educação no século XVI: as reformas religiosas e a escola	31
1.6.1 A Reforma e a escola	32
1.6.2 A Contrarreforma e a escola	33
1.7 Considerações finais.....	35
1.8 Estudos complementares.....	36
1.8.1 Saiba mais	36
1.8.2 Referências	37

UNIDADE 2: Escola e pensamento pedagógico nos séculos XVI e XVII

2.1	Primeiras palavras.....	41
2.2	Problematizando o tema.....	41
2.3	Crise de religiosidade, reformas e educação.....	42
2.3.1	Duas experiências educativas, dois pensamentos pedagógicos.....	42
2.3.2	A renovação pedagógica no século XVII.....	48
2.4	Considerações finais.....	52
2.5	Estudos complementares.....	52
2.5.1	Saiba mais.....	52
2.5.2	Referências.....	54

UNIDADE 3: O Estado burguês, as lutas sociais e a educação nos séculos XVIII e XIX

3.1	Primeiras palavras.....	57
3.2	Problematizando o tema.....	58
3.3	As revoluções burguesas e a educação no século XVIII.....	59
3.3.1	Jean-Jacques Rousseau: o “pai” da pedagogia contemporânea.....	63
3.3.2	Propostas e atuações para uma escola estatal.....	68

3.4 Duas experiências concretas entre o século XVIII e XIX.	71
3.4.1 O ensino mútuo	72
3.4.2 A pedagogia de Pestalozzi.	74
3.5 Sociedade industrial e educação: entre as propostas positivistas e as socialistas	75
3.6 Considerações finais	79
3.7 Estudos complementares.	81
3.7.1 Saiba mais	81
3.7.2 Referências	83

UNIDADE 4: A escola de Estado, as novas teorias e as novas práticas educativas no século XX

4.1 Primeiras palavras	87
4.2 Problematizando o tema	88
4.3 A escola de Estado e o debate educacional	89
4.3.1 A Escola Nova	90
4.3.2 A educação no socialismo	95
4.4 A contribuição de Gramsci para a concepção marxista de educação	100

4.5 A segunda metade do século: renovação e vozes antipedagógicas.....	102
4.6 Considerações finais.....	106
4.7 Estudos complementares.....	109
4.7.1 Saiba mais	109
4.7.2 Referências.....	111

APRESENTAÇÃO

Apresentar este livro didático elaborado por Marisa Bittar tem para mim um significado especial: ele coroa, de forma emblemática, uma dedicação ao magistério na área de História da Educação por mais de 15 anos, pois acompanho a sua docência, no âmbito do Curso de Pedagogia, desde 1993. Durante esse interregno, testemunhei a paixão pela qual se dedica tanto ao ensino quanto à pesquisa relacionada à disciplina forjada na Oficina de Clio, a musa da História. Assim, esta “História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea” sintetiza o seu orgânico apego acadêmico ao processo de formação dos educadores egressos da UFSCar e destinados, em grande maioria, à escola pública paulista.

Filiada epistemologicamente à concepção de História propugnada pelo educador italiano Mario Alighiero Manacorda, a nossa professora-pesquisadora interpreta a sua História da Educação, da Antiguidade Clássica ao século XX, por meio de “pontos de agulha” que perfazem um alinhavo dialético entre os grandes acontecimentos, revoluções abruptas e passivas, que marcaram a História da chamada “civilização ocidental” com os episódios extraordinários que transformaram o processo educativo de gerações e gerações de homens ao longo de quase 3000 anos, ou seja, da *Ilíada* de Homero à “Era dos extremos”, tal como ficou designada a última centúria pelo historiador Eric Hobsbawm. Portanto, Marisa Bittar concebe a sua História da Educação mediante as complexas e contraditórias relações que se manifestam entre o universal (acontecimentos) e o singular (episódios). Dito de outra forma: a sua interpretação da História da Educação toma a particularidade do fenômeno educacional, por meio da mediação que se estabelece entre o universal e o singular, cosendo de maneira sistêmica tanto a estrutura e o acontecimento (ápice de processos históricos) como o episódico sob medida, exercício análogo ao artesão que cinzela meticulosamente o objeto do seu ofício.

Mas, tal qual seu mestre Manacorda, Marisa costura a sua História da Educação com um “fio condutor” de cor vermelha. Melhor: ela está preocupada, o tempo todo, em explicar os caminhos tortuosos pelos quais a concepção de homem completo (omnilateral), formulada por Homero na sua epopeia, percorreu depois do fim da Antiguidade greco-romana, ou seja, a sua concepção humanista de educação, fundamentada nas artes do fazer (base de sustentação material dos homens) e do falar (a expressão política das relações que os homens travam entre si), plasma o seu texto de ponta a ponta. Na mitologia grega, quando Teseu chegou para lutar contra o Minotauro, no intrincado Labirinto, a filha do rei de Creta, Ariadne, apaixonou-se pelo herói ateniense. Para impedir que seu amado se perdesse nas entranhas do emaranhado covil após liquidar o monstro antropófago, a princesa minoica, por recomendações de Dédalos, o arquiteto construtor

do Labirinto, ensinou como o príncipe ateniense deveria se aproximar do horrendo Minotauro para feri-lo de morte e, ao mesmo tempo, entregou-lhe um novelo de fios que ele ia desenrolando para marcar a volta dos caminhos tortuosos e escapar da formidável teia que formava o Labirinto do palácio de Minos. Deste modo, o fio de Ariadne salvou o herói Teseu depois de ele ter matado o Minotauro. Para não se perder no imenso labirinto da História da Educação ocidental, Marisa Bittar estabeleceu como seu fio de Ariadne, tal como já foi dito, o processo educativo que concebe o ser humano da mesma maneira que foi formulada pela tradição homérica e resgatada por Karl Marx durante a Revolução Industrial inglesa do século XIX, ou seja: o homem integral (corpo e alma) com base na escolaridade humanística, tecnológica e física.

Para além do tom vermelho estabelecido para tecer o fio condutor, quais são os traços educacionais significativos que saltam à vista na leitura desta “História da Educação”? Dois merecem destaque: a “escola de Estado” e o combate sistemático ao “sadismo pedagógico”.

O conceito de “escola de Estado” é utilizado por Marisa Bittar com o mesmo sentido que Marx empregou em a Crítica do Programa de Gota, isto é, no âmbito de uma sociedade estruturada na propriedade privada dos instrumentos de produção e, por consequência, com a população dividida em classes sociais antagônicas, os explorados não devem aceitar o Estado como educador do povo, mas, ao contrário, a sociedade civil é que deve educar o Estado. Com base nesse preceito, Marx (1985, p. 27) afirmava que: “‘uma educação do povo a cargo do Estado’ é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução destas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja”. Assim sendo, a escola de Estado, desde a sua origem até o século XX, atravessou uma longa trajetória marcada por conjunturas históricas nas quais nem sempre pôde concretizar os ideais mais radicais de universalização, estatização, laicidade e gratuidade, inscritos nos movimentos revolucionários burgueses. Neste sentido, no final do século XIX, quando Marx formulou sua crítica ao capitalismo, assinalou que a burguesia não fora capaz de concretizar os próprios princípios que havia preconizado para a educação. Ou seja: Marx não rejeitou esses ideais, mas os incorporou como válidos, estabelecendo a crítica à burguesia não por tê-los formulado, mas, sim, por não tê-los cumprido integralmente. Por isso, é importante reconstruir os caminhos que a escola de Estado percorreu na forma de uma síntese explicativa das múltiplas condicionantes históricas que a perpassaram desde a Antiguidade Clássica aos dias atuais.

Já em relação ao “sadismo pedagógico”, Marisa manifesta a mesma crítica demonstrada por Mario Manacorda a respeito da violência cometida, particularmente, pelos mestres contra os seus alunos. Derivado, entre outras consequências, do método mnemônico de ensino, o sadismo pedagógico foi um triste traço que marcou a História da Educação, da Antiguidade greco-romana ao século XX. Referindo-se a esse nefasto procedimento pedagógico, Manacorda (1989, p. 92) observou: “Além do sadismo pedagógico generalizado e do enfado de uma didática repetitiva, pelo menos no que diz respeito aos primeiros níveis de instrução, é exatamente o abismo que separa a escola da vida, a insignificância de seus conteúdos, que coloca essa escola em discussão, não somente entre os incultos, que não chegam a ver seus aspectos positivos, mas também entre os filósofos sérios e entre os melhores”. Em síntese: essa “História da Educação”, com a qual Marisa Bittar nos brinda, inscreve-se na tendência pedagógica que defende a escola pública, laica e para todos como um dos principais *locus* societários de produção e reprodução do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade; mas, ao mesmo tempo, vincula-se também à tradição humanista que estabelece a crítica radical às pedagogias que usaram e abusaram da violência física e simbólica engendrada no transcorrer do processo histórico que institucionalizou a escola.

Por fim, gostaria de salientar a importância da História da Educação para o processo de formação dos educadores. Parto do princípio de que o cotidiano escolar contemporâneo só pode ser compreendido se os seus protagonistas – e os professores em particular – possuírem uma sólida fundamentação na História da totalidade societária na qual o próprio fazer pedagógico se encontra inserido. Assim sendo, a Oficina de Clio se constitui num verdadeiro “oráculo” para a práxis educacional de todos aqueles que estão envolvidos cotidianamente com os processos de ensino e de aprendizagem das novas gerações de seres humanos. Entender a essência do ofício de ensinar passa, necessariamente, pela reflexão crítica do pretérito no qual o acontecimento do momento está profundamente entranhado, pois a educação dos protagonistas do tempo que há de vir depende da dialética que se estabelece entre o presente e o passado. É com base neste entendimento que considero a “História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea” produzida por Marisa Bittar um instrumento teórico importante para a formação dos alunos do Curso de Pedagogia da UFSCar.

Amarilio Ferreira Jr.

São Carlos, 10 de agosto de 2009

UNIDADE 1

Da primeira concepção de uma escola de
Estado à hegemonia da Igreja Católica

1.1 Primeiras palavras

Este texto trata das primeiras formas de educação que as sociedades ocidentais praticaram, especialmente gregos e romanos, de quem herdamos princípios e ideias. Pelo fato de fazermos parte do mundo ocidental, iniciamos o nosso estudo por essas matrizes do pensamento greco-romano, as quais, depois, mesmo suplantadas pelo cristianismo, foram, em parte, incorporadas por ele, resultando num amálgama entre a matriz originária com a concepção monoteísta religiosa derivada do judaísmo, ou seja, o cristianismo. Essa nova forma de conceber o mundo se expandiu por todo o antigo Império Romano a partir do século I depois de Cristo, tornando-se hegemônica por volta do século V e vindo a se configurar na identidade cultural do Ocidente.

Nas sociedades escravistas da Antiguidade, a educação escolar não era um direito de todos, mas sim, privilégio de poucos. Dessa forma, foi de grande importância a primeira proposição de uma escola de Estado preconizada pelo filósofo Aristóteles. A partir daí, a educação contou com defensores que a entendiam como um direito de todos, e teve contra si os que temiam a sua expansão por acreditarem que, ao se tornar de todos, ela seria rebaixada “ao nível das multidões”, perdendo qualidade.

Nesta Unidade, percorreremos o caminho iniciado no mundo antigo até o século XVI, quando ocorreram as primeiras iniciativas para a construção de uma escola estatal. Nesse longo percurso, será fundamental compreendermos: o surgimento da escola no mundo ocidental; a concepção de uma escola de Estado, a cargo do poder público; a substituição dessa concepção no momento em que o cristianismo se torna pensamento hegemônico no mundo ocidental; as formas de escola mantidas pela Igreja Católica durante a Idade Média; e, por fim, a ruptura interna no mundo cristão ocasionada pelas chamadas Reformas Protestantes (século XVI) que irão resultar em importantes mudanças na concepção e prática da educação no mundo ocidental. Permeando esses temas, também nos preocupamos em mostrar quem eram os mestres e os alunos, como eram tratadas as crianças e o que era importante aprender.

1.2 Problematizando o tema

Você sabia que nem sempre a escola utilizou a escrita como meio de aprendizagem? Que antes da sua institucionalização, a aprendizagem se baseava na música e na ginástica? Que a concepção que temos hoje de escola é diferente daquela praticada pelos povos antigos e que houve um tempo no qual nem mesmo havia separação dos estudantes por grupos etários? Bem, se isso lhe era desconhecido, certamente você sabia que nem sempre meninos e meninas puderam

conviver no mesmo espaço escolar, não é mesmo? Esta Unidade tratará de temas como esses, procurando contribuir para que você compreenda que tudo isso foi e continua sendo um processo construído historicamente, ou seja, que nem sempre existiu. Por exemplo: como e quando surgiram as primeiras ideias sobre meninos e meninas frequentarem o mesmo espaço escolar? Por que, durante longos séculos, não era importante separar as crianças e jovens por grupos etários? E a expansão da escola para as camadas populares, como e onde começou?

1.3 A educação nas sociedades antigas: Grécia e Roma

Desde que os homens passaram a viver em sociedade a educação esteve presente, ou seja, todos os agrupamentos humanos, em qualquer nível de seu desenvolvimento, praticaram e praticam a educação, primeiramente, no ambiente familiar. Foi assim que aconteceu nas sociedades da Antiguidade, que existiram milênios antes do nascimento de Jesus. Dessa forma, educação não é o mesmo que escola. Esta última é uma invenção da humanidade no seu processo histórico para difundir o conhecimento de forma sistematizada.

As primeiras notícias que temos sobre a escola nos mostram que só tinham direito a frequentá-la os filhos das classes sociais privilegiadas. Foi assim no Egito, cuja supremacia foi reconhecida pelos gregos, educadores dos romanos, e pelas posteriores manifestações cristãs. As duas culturas – greco-romana e cristã – incorporaram elementos do Oriente Próximo, reconhecendo nos egípcios a origem da cultura, da sabedoria, da instrução.

Testemunhos históricos de aproximadamente 2450 a.C. registram o valor político da educação egípcia na qual o falar bem era o conteúdo e o objetivo do ensino. A primeira experiência educativa sobre a formação do homem político provém do Egito e pode ser resumida da seguinte forma: a palavra que convence. Ou seja, não se referia à instrução intelectual do escriba ou do sacerdote, mas sim à do futuro governante. Assim, o falar bem era prerrogativa da ação política. Da palavra às letras, aparecia claramente a profissão de escriba que perante os jovens se apresentava com uma perspectiva de ascensão social, pois consistia essencialmente em dar ordens e ser enviado como mensageiro. Isso significava transmitir ordens, uma função de prestígio e autoridade, que pressupunha a aquisição de habilidades adquiridas em uma verdadeira escola, que não existia para os demais ofícios. Por ser uma profissão não sujeita a receber ordens de ninguém, ficou registrado nos papiros antigos que quem soubesse escrever estaria melhor do que em todos os demais ofícios. Ser escriba significava estar a salvo da fadiga, da enxada, dos patrões e superiores. Entre as especializações do escriba sobressaía a função de ensinar a escrita a algum filho, assim, geralmente, o escriba se tornava também mestre dos filhos do rei.

Adiante, na época de Ramsés, cerca de 1552-1069 a.C., alguns documentos informam melhor sobre o segundo aspecto da formação dos dirigentes, a preparação física em vista da guerra: além da natação, eram praticados tiro com arco, corrida, caça e pesca. Outra característica educativa oriunda do antigo Egito e passada ao mundo ocidental foi a hipótese do aluno indisciplinado e a prática das punições corporais. Os papiros nos revelam: “Não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado”; “Disseram-me que abandonaste a escritura e ficas andando à toa. Teu ouvido é surdo e te tornaste como um asno que precisa ser punido”; “Mas eu farei parar que teus pés vadiem pelas ruas, quando te surrar com chicote de hipopótamo”.¹ Andar à toa, cair na gandaia e vadiar pelas ruas eram motivos recorrentes de castigos, enquanto a destreza da mão na escrita era sinal de maturidade intelectual. Era essa a tradição dos ensinamentos egípcios e que continuou após a conquista grega e a institucionalização de um grande centro de cultura helênica em todo o Oriente conquistado por Alexandre Magno.



Figura 1.1 Instrução de menino grego.

Aspectos da educação egípcia, embora com características próprias, serão encontrados na Grécia Antiga, segundo nos testemunham autores como Heródoto, Platão e Diodoro de Sicília. Antes de tudo, predominava a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém, menos rígidos e com tendência à democracia. Também nessa sociedade de base escravista, encontraremos um modelo educativo para a classe dominante com objetivo de formá-la para as tarefas do poder. Em contrapartida, para os trabalhadores, nenhuma escola, só

o treinamento para o trabalho. Nessa sociedade, a concepção de educação que vigorou durante séculos foi formulada pelo poeta Homero e depois incorporada pelos filósofos Platão (427 a.C.-348 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Ela previa dois momentos educativos na vida das crianças e jovens das classes sociais dominantes: o fazer e o falar. O primeiro dizia respeito à preparação para a guerra; o segundo, à política. Ou seja, os indivíduos dessas classes deveriam ser guerreiros na juventude e governantes na velhice. Esses dois momentos eram realizados apenas pelos componentes da classe dominante e a sua prática era entendida como necessária para formar o homem omnilateral (completo) – um modelo de educação que previa a formação intelectual e física. Entretanto, poucos tinham esse privilégio. Toda a educação deveria ter como objetivo o futuro exercício do poder político. Essa ideia, embora tenha sido preconizada há mais

¹ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 32.

de cinco séculos antes de Cristo, ainda é muito presente na associação que se faz hoje entre saber e poder.

Além da educação familiar, a forma que primeiramente predominou na Grécia Antiga foi a ginástica e a música. Por que isso? Porque a escrita ainda não era utilizada como meio de aprendizagem. Quando surgiu, ela era reservada para outros fins, como o registro de acontecimentos importantes e épicos, por exemplo, as guerras. Por essa razão, mesmo entre os soberanos era comum o não saber ler e escrever. Para suprir essa necessidade havia os escribas, tal como no Egito Antigo. Ora, não sendo a escrita utilizada para fins escolares, a maneira de adquirir o conhecimento ocorria por meio da memorização. Nesse caso, as cantilenas tinham um papel importante. Já a ginástica tinha função mais específica nessa sociedade em que os jovens deveriam se exercitar para a guerra. Desse modo, os mestres mais prestigiados no início da história da educação eram os de música (citarista) e os de ginástica (pedotriba).

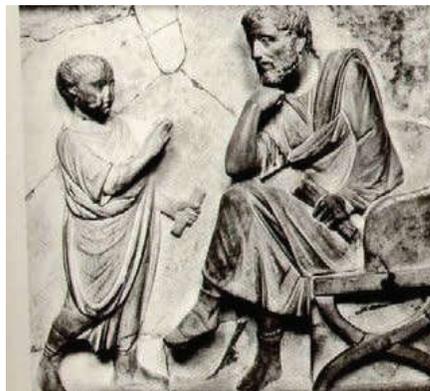


Figura 1.2 Educação intelectual na Grécia Antiga.²

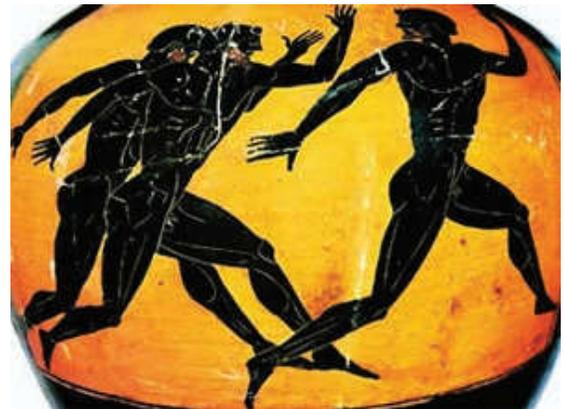


Figura 1.3 Prática de esporte em desenho de vaso grego.

Na Grécia Antiga, o aparecimento da *polis*, entre os séculos VIII e VII a.C., constitui um acontecimento decisivo, analisado por Jean-Pierre Vernant como uma verdadeira invenção por meio da qual a vida social e todas as relações entre os homens tomam uma forma nova. O que caracteriza o sistema de *polis* é primeiramente, segundo ele, uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder. O poder da palavra, a força da persuasão, supera a antiga forma ritual religiosa ou os “ditos” do rei de outras civilizações e passa a ser o debate contraditório, a discussão, a argumentação, com exceção de Esparta, onde os lacedemônios preferirão exercitar-se nos combates mais do que nas controvérsias. A arte política, entre os gregos, era essencialmente o exercício da linguagem. Uma segunda característica da *polis* era o cunho de plena publicidade dada às manifestações mais importantes da vida social.

² Fonte: <<http://images.google.com.br/images?gbv=2&hl=pt-BR&q=educa%C3%A7%C3%A3o+na+grecia+antiga&sa=N&start=60&ndsp=20>>.

Pode-se mesmo dizer que a *polis* existe apenas na medida em que se distinguiu um domínio público, nos dois sentidos diferentes mas solidários do termo: um setor de interesse comum, opondo-se aos assuntos privados; práticas abertas, estabelecidas em pleno dia, opondo-se a processos secretos.³

Observamos então que na Grécia Antiga havia uma relação entre a *polis*, o poder da palavra e a escrita. Essa relação não estava posta no mundo de Homero ou Hesíodo, que são anteriores ao regime da cidade. No quadro da cidade, era a palavra que consistia no instrumento da vida política. Quanto à escrita, era ela que poderia possibilitar uma cultura comum e permitir uma divulgação de conhecimentos previamente reservados ou mesmo interditados.

Tomada dos fenícios e modificada por uma transcrição mais precisa dos sons gregos, a escrita poderá satisfazer a essa função de publicidade porque ela própria se tornou, quase com o mesmo direito da língua falada, o bem comum de todos os cidadãos.⁴

Ainda segundo o autor, as mais antigas inscrições em alfabeto grego que conhecemos mostram que, desde o século VIII a.C., a escrita não mais se constitui de um saber especializado, reservado a escribas, mas de uma técnica de amplo uso, livremente difundida no público. Assim, ao lado da recitação decorada de textos de Homero ou de Hesíodo – que continuava sendo tradicional –, a escrita passa a constituir o elemento de base da *paideia* grega. Dessa forma, é possível compreender o alcance da reivindicação que surgiu desde o nascimento da cidade: a redação das leis. Pois, ao escrevê-las, o que se pretendeu foi assegurar-lhes permanência e fixidez. Escapavam da autoridade dos que “diziam” o direito para tornar-se bem comum, regra geral. O advento da *polis* se associa ao nascimento da filosofia, revelando que o estreito vínculo entre essas duas ordens de fenômenos é que faz com que o pensamento racional apareça, em suas origens, caudatário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega e, recolocada na história, a filosofia se despoja do caráter de revelação absoluta que às vezes lhe foi atribuído.

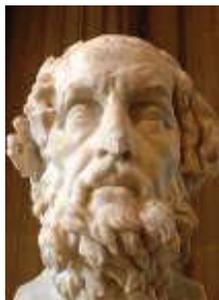


Figura 1.4 Homero.

A escola do alfabeto começou a ser praticada na Grécia Antiga por volta do século V a.C., atraindo para si a resistência dos conservadores. Segundo estes, introduzir a escrita na escola poderia resultar em que os jovens negligenciassem a memória. Era esse o temor de Platão (427 a.C.-348 a.C.). E só podemos compreender a razão dessa resistência porque,

3 VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 35.

4 *Ibid.*, p. 36.

tradicionalmente, se fazia grande apelo à memória auditiva, por meio da qual os alunos aprendiam de cor, principalmente, a *Iliada* e a *Odisseia*, já que Homero era tido, apesar das críticas de Platão, como uma fonte de sabedoria. Ainda, segundo ele, a educação dos filhos da aristocracia não deveria conter qualquer aspecto prático no sentido de profissionalização, mas tão somente visar a sua própria formação cultural. Quanto a Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), ele não combateu a escrita com finalidade escolar, mas herdou do mestre o princípio segundo o qual qualquer educação com finalidade prática, isto é, que visasse profissionalização, seria indigna de um cidadão. Só eram considerados cidadãos: os homens, os não estrangeiros e os proprietários. A educação com finalidade prática não era digna do cidadão porque o trabalho numa sociedade escravista era associado à condição de escravo. Para Aristóteles, o escravo era um instrumento de produção e um ser humano pertencente não a si mesmo, mas a outra pessoa:

É um escravo por natureza quem é suscetível de pertencer a outrem (e, por isto, é de outrem) e participa da razão somente até o ponto de apreender esta participação, mas não a usa além deste ponto (os outros animais não são capazes sequer desta apreensão, obedecendo somente a seus instintos).⁵

Segundo o filósofo, no que diz respeito ao ofício dos mestres, quem ensinasse por dinheiro, isto é, para receber um salário, era indigno, vil e mercenário. Para um homem livre, era digno apenas ensinar a parentes ou a amigos, mas vergonhoso ensinar por dinheiro. O próprio Aristóteles praticou este princípio, pois foi preceptor de Alexandre, o futuro rei da Macedônia, a quem ensinou filosofia.

Nesse contexto histórico, o mestre de bê-á-bá era o menos prestigiado, pois, na carreira educativa, tal como ensinar música e ginástica, ser mestre de retórica (filosofia) também era importante. Vemos aqui um aspecto que, na história da educação, perpassou os séculos: na carreira docente, ainda hoje, pelo menos no Brasil, os professores das primeiras letras, aqueles que exercem a importante tarefa de alfabetizar, ainda não tiveram o seu trabalho devidamente reconhecido.

Apesar de ser uma sociedade escravista dividida em classes sociais antagônicas, foi na Grécia Antiga que surgiu a primeira ideia de uma escola de Estado, e quem a elaborou foi o filósofo Aristóteles. Preocupado com o bem comum da *polis* (a cidade-Estado), ele entendia que, se a finalidade do Estado era única, isto é, propiciar o bem comum, só uma educação igual para todos os cidadãos, a cargo do Estado e pública, seria capaz de atingir esse fim único. Assim, ele se posicionou contrário à educação privada, isto é, a cargo da família. Na sua época, fim do século IV a.C., ele informa que na maioria das cidades a educação era

privada, mas mostra-se favorável a que a educação fosse uma preocupação dos legisladores, pois a responsabilidade de educar deveria ser pública e não particular como cada um fazia, dando aos filhos a educação que lhe agradasse. Vejamos exatamente como ele formulou esse princípio:

Mas como há um fim único para a cidade toda, é óbvio que a educação deve ser um encargo público, e não privado à maneira de hoje (atualmente, cada homem supervisiona a educação de seus próprios filhos, ensinando-lhes em caráter privado qualquer ramo especial de conhecimento que lhe pareça conveniente). Ora: o que é comum a todos deve ser aprendido em comum. Não devemos pensar tampouco que qualquer cidadão pertence a si mesmo, mas que todos pertencem à cidade, pois cada um é parte da cidade, e é natural que a superintendência de cada parte deve ser exercida em harmonia com o todo. Quanto a este aspecto, deve-se louvar os lacedemônios, pois eles dão a máxima atenção à educação das crianças e fazem dela um encargo público. É claro, portanto, que tem de haver uma legislação pertinente à educação e que ela deve ser um encargo público.⁶

Depois de tratar das funções do Estado, o filósofo assinala que deveria ser motivo de preocupação o que ensinar aos jovens: as matérias úteis à vida ou os conhecimentos mais elevados? Ele trata, ainda, da educação para as artes e do treinamento do escravo, distinguindo o que se faz para a utilização e o que se faz para o conhecimento. Distingue razão prática e razão teórica, discutindo, por fim, as qua-

tro disciplinas já consolidadas na escola: gramática, ginástica, música e desenho. As letras, não consideradas por Platão, aparecem em primeiro lugar. O mais importante, contudo, é que ele exclui, na educação dos cidadãos, toda disciplina que objetive o exercício profissional, pois o homem livre deve visar a própria cultura. Manacorda nos adverte que aqui ele segue o seu mestre, pois Platão já dissera: “Não para o ofício [téchne] mas para a educação [paidéia]”.⁷

Em resumo, o princípio da escola estatal foi uma grande conquista do pensamento ocidental, mesmo que relacionado aos filhos dos cidadãos, ou seja, para a classe social proprietária de terras

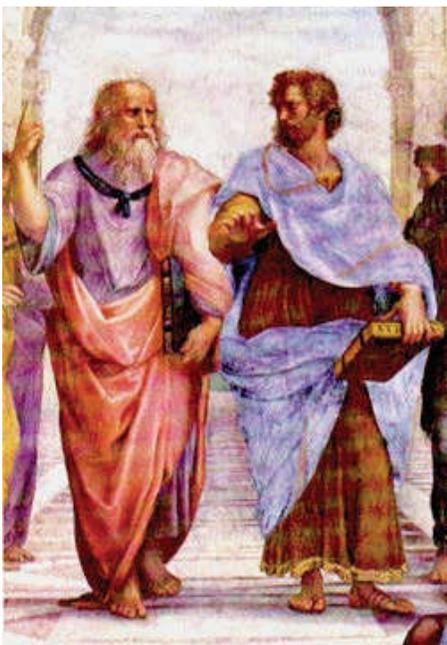


Figura 1.5 Platão e Aristóteles, detalhe da tela “A Escola de Atenas” de Rafael.

6 Ibid., p. 267-268.

7 PLATÃO apud MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 57.

e de escravos. Esse foi um limite resultante da própria condição estrutural daquela sociedade (escravista), mas mesmo assim foi uma concepção de enorme valor para a história da educação, pois foi a partir dela que o princípio de escola mantida pelo Estado, com finalidade cívica (política), passou a fazer parte da preocupação de todos aqueles que se empenharam para que o direito à educação se estendesse a todos.

O modelo de educação grega, como vimos, tinha como objetivo a formação do cidadão. Por essa razão, dizemos que ela apresentava um caráter político. Mas isso no sentido de que na sociedade humana as pessoas atuam e vivem estabelecendo relações e, para Aristóteles, esse viver em sociedade deveria buscar o bem comum. Nesse sentido é que a educação tinha caráter político. Quando Roma conquistou a Grécia, acabou incorporando a sua cultura e, com isso, o seu modelo de escola. Isso nos mostra que, apesar de os romanos terem sido vencedores na sua política expansionista, a cultura do povo vencido acabou prevalecendo. A partir de então, essa cultura passou a ser chamada de greco-romana. E foi por meio do imperialismo romano que as concepções filosóficas gregas se tornaram comuns a todos os povos conquistados, permanecendo como princípios que séculos mais tarde voltariam a influenciar todo o mundo ocidental.

Antes de deixarmos a Antiguidade, vale a pena observarmos como era a vida nas escolas. Tratemos agora do método que era baseado na memorização e na repetição (método mnemônico). A criança era tratada como um adulto, não existindo um método específico para a sua aprendizagem e, quando ela não correspondia às expectativas do mestre, era comum o castigo físico, denominado por Manacorda de “sadismo pedagógico”.

Mas, segundo esse autor, as agressões ocorriam também de alunos contra mestres, especialmente se considerarmos que a maioria dos mestres de bê-á-bá era de origem popular, escravos ou ex-escravos. Nesse contexto, o pedagogo, cujo trabalho consistia em acompanhar a criança até o local de sua aprendizagem, também era, a princípio, um escravo. A educação das crianças e jovens seguia a seguinte trajetória a partir do século V a.C.: primeiro os pais, depois nutriz (ama) e pedagogo; em seguida, a figura do gramático (que ensinava o bê-á-bá); o citarista (professor de música) e o pedotriba (professor de ginástica); enfim, aos cuidados da cidade, a aprendizagem das leis, isto é, dos deveres e direitos do cidadão.

A influência grega de uma educação não familiar, mas institucionalizada na escola, será muito marcante em Roma. A esse respeito, Manacorda afirma que as resistências contra essa aculturação foram vãs porque o modelo grego de escola acabou prevalecendo e cita as palavras de Horácio, para quem a Grécia conquistada conquistou o seu rude vencedor.

A vitória da escola de tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna – e, enfim, à nossa civilização – como premissa e componente indispensável à sua história.⁸

No final do século IV a.C. e início do III a.C., a escola em Roma era uma instituição normalmente difundida, embora uma verdadeira escola de nível mais elevado (gramática e retórica) surgisse somente em 169 a.C. De acordo com o autor, a introdução desse novo nível de instrução encontrou obstáculos, pois não se tratava mais só de aprender as letras do alfabeto para fins práticos de um povo de cidadãos-soldados. A gramática, que inicialmente era apenas a arte de ler e escrever, evoluiu para um aprendizado de cultura geral (crítica aos textos, literatura). Ela não era utilizada em Roma e muito menos ainda honrada, porque o seu povo era rude e belicoso e pouco se dedicava às disciplinas liberais, segundo registrou o escritor Suetônio, e também a retórica, exatamente como a gramática, foi aceita tardiamente e com dificuldade ainda maior.

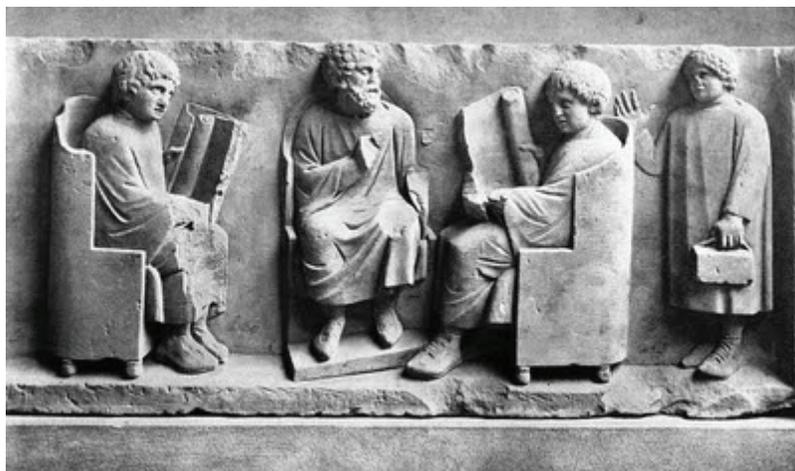


Figura 1.6 Educação de meninos romanos (aproximadamente ano 200 da era cristã).

Quanto ao preconceito contra a educação com finalidade prática, a mesma teorização de Platão e Aristóteles aconteceu em Roma: um cidadão livre poderia dedicar-se a atividades artísticas e literárias não como exercício de uma profissão, mas somente como uma atividade cultural desinteressada. Cícero (106-43 a.C.), por exemplo, distinguiu as profissões liberais das indignas, não reconhecendo, porém, nem nas primeiras, alguma dignidade civil. Aliás, a esse respeito, ainda era marcante o que escrevera o poeta Virgílio (70-19 a.C.): ao romano só cabia a arte de governar e “impor a paz ao mundo”!

⁸ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 83.

Mas depois, Quintiliano (aproximadamente 35-95 d.C.) fará a sistematização das disciplinas, propondo um programa ideal de estudos que, após a aprendizagem inicial do alfabeto, tinha na escola de gramática, uma escola de cultura geral, condição para prosseguir com o ensino da retórica, para ele o mais importante. Sendo a escola de retórica uma criação dos gregos, é possível avaliarmos o quanto a escola romana tinha de próprio. Na concepção de Quintiliano, a escola de gramática formaria o homem culto, capaz de falar bem e entender os autores. Para isso, seriam necessárias outras disciplinas fundamentais, como a música, a astronomia, a filosofia natural (ciências) e a eloquência, cujo estudo se completaria com um nível mais elevado, a escola de retórica. Quintiliano não era romano de nascimento, mas recebeu parte de sua educação em Roma, ouvindo assiduamente os oradores da época e foi o primeiro a receber um salário oficial como professor, conquistando riqueza e fama. A sua concepção sobre o objetivo da educação – formar um homem de caráter elevado e cultura geral, e não um pedante – viria a se harmonizar com a dos humanistas do século XVI. Por essa razão, sua obra granjearia considerável reputação na época do Renascimento.

Foi na Roma Antiga que surgiu a primeira iniciativa governamental em favor dos mestres. No ano 6 a.C., na ocasião de uma carestia, o imperador Augusto, ao expulsar da cidade, para poupar alimentos, todos os estrangeiros e parte dos escravos em serviço, excluiu dessa expulsão médicos e mestres.

Ainda na Roma Antiga, foi fixado o primeiro salário estatal para uma cátedra de retórica. Para termos uma ideia do grau de prestígio das profissões, em 301 d.C. um pedagogo recebia, por cada criança, 50 denários mensais, o mesmo salário do mestre que ensinava o alfabeto; já o orador ou sofista, 250 denários mensais por cada discípulo; enquanto o advogado recebia, por causa, 1000 denários.

É importante compreendermos que no período de decadência do Império Romano começou a se fortalecer o cristianismo, a princípio combatido por Roma, mas que acabou se tornando religião oficial em 391, substituindo as antigas religiões do mundo greco-romano e estabelecendo o princípio de uma divindade única, onipresente e onipotente, princípio este, originariamente judaico. Nos primeiros séculos, quando o cristianismo ainda era judaísmo, já se estabeleceu o conflito entre as duas concepções de mundo no interior do Império Romano: a judaico-cristã e a greco-romana. Esse conflito se estendeu a todas as formas de manifestação cultural, incluindo a educação, e o resultado será a substituição da *paideia* grega pela cristã por volta do século V d.C. Esse foi um longo processo marcado, inicialmente, pelo diálogo entre a tradição grega e a nova religião, que incorporou elementos da *paideia* antiga, mas pregou uma visão de educação anti-intelectual, uma vez que o *curriculum* passou a se basear na aprendizagem dos textos considerados sagrados para os cristãos.

1.4 Mosteiros e catedrais: as escolas cristãs da Idade Média

A transição da Antiguidade para a Idade Média se deu com a implantação do sistema feudal de produção e com a consolidação do cristianismo como uma nova visão de mundo. Esse processo foi longo e, resumidamente, teve os seguintes passos: 1) desde a morte de Jesus, acontecimento que se convencionou datar de século I d.C., as suas ideias e pregações, especialmente por meio do apóstolo Paulo, se expandiram por todo o território do Império Romano, vindo a se constituir no cristianismo, que se tornou religião oficial do mundo romano em 391; 2) devido às sucessivas crises políticas, econômicas (escravismo) e sociais (cristianismo), em 395 ocorrerá a divisão do Império em Ocidente e Oriente, e em 476 d.C. será deposto o último imperador do Ocidente; 3) a partir do século VI, alguns reinos romano-bárbaros já se implantavam em território do Império Romano do Ocidente, onde a única autoridade política autenticamente romana passou a ser o papado; 4) ao contrário do Ocidente, região na qual o modo de produção escravista evoluirá para o feudalismo, com descentralização política, o Império Romano do Oriente conservará a sua unidade e força. Desse modo, durante a chamada Idade Média, três centros de poder, tão diferentes entre si, se enfrentarão numa complexa luta ideológica e militar: o papado, a autoridade política do Império Romano do Oriente e a nobreza feudal dos reinos romano-bárbaros.

Nos primeiros séculos desse período, a *paideia* grega é substituída pela cristã, e essa nova concepção de mundo, centrada na ideia de um Deus único, onipotente e onipresente, passou a determinar o traço fundamental da educação medieval: a formação do cristão. A educação perde o caráter político herdado dos gregos e que visava a formação do cidadão, passando a ser ministrada

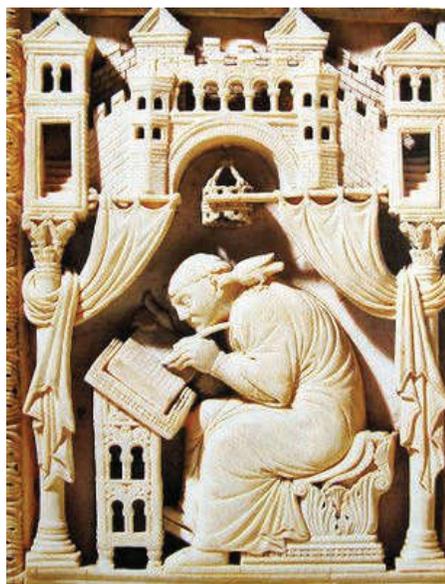


Figura 1.7 Escritor medieval.

pelos padres da Igreja Católica. Eram eles os poucos letrados em uma Europa quase toda analfabeta; dessa forma, todo o conhecimento ficou sob controle da Igreja, que determinava o que podia e o que não podia ser lido, por exemplo. Aliás, o empobrecimento cultural nessa época foi geral, atingindo também o Império do Oriente, onde, em 529, Justiniano fechou a gloriosa escola filosófica de Atenas, golpeando a já vacilante tradição clássica dos estudos liberais. Mas foi no Império do Ocidente que a cultura clássica sofreu maior repúdio e esquecimento. Conforme Manacorda (1989), ali, entre

os homens de igreja, chegou um momento em que foi necessário proibir o ingresso ao sacerdócio daqueles que não conhecessem as letras. Assim, se o Concílio de Cartago (400 d.C.) se preocupava em proibir aos bispos a leitura de textos clássicos, o concílio de Roma (465 d.C.) enfrentou um problema elementar: não é mais a disputa entre a *paideia* de Aquiles (greco-romana) e a *paideia* de Cristo, mas o problema da total ignorância dos eclesiásticos. Como prova dessa ignorância, no sínodo romano de 499, observou-se que havia bispos que não sabiam assinar o próprio nome. Nesse contexto, o ensino da gramática, que no passado, conforme vimos com Quintiliano, tinha finalidade de propiciar cultura geral ao educando, passou a ter caráter instrumental, ou seja, era necessário conhecer as letras exclusivamente para ler as Sagradas Escrituras.



Figura 1.8 Cenóbio beneditino de São Salvador de Travanca fundado em meados do século XII.⁹

O aspecto novo da pedagogia cristã foi herdado da cultura judaica, da qual ela descendia, e consistia em não considerar a educação um direito apenas dos filhos da classe dominante. Por princípio, o cristianismo não aceitou a antiga tradição que excluía as classes populares da instrução. Mas isso em tese, devemos frisar, pois, na prática, poucas delas chegaram à escola. E que escola era essa? Ora, numa sociedade que vivia uma transição do escravismo para o feudalismo e na qual a vida urbana declinava em favor das atividades no campo (produção feudal), eram muito poucas as cidades, e o empobrecimento cultural enorme. Assim, dois tipos de “escola” foram predominantes: 1) nos centros urbanos, as catedrais, onde se ensinava o alfabeto e nas quais as crianças de classes sociais populares, antes segregadas, passavam a aprender o alfabeto; 2) nos mosteiros (cenóbios), longe da vida urbana, e nos quais viviam reclusas as ordens religiosas, praticava-se a formação para os próprios quadros da Igreja. Nesta última modalidade de

⁹ Fonte: <<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=cenobio+medieval&btnG=Pesquisar+imagens&gbv=2&aq=f&oq>>.

educação, era frequente que crianças de origem humilde, escravas de ultramar, fossem resgatadas pelos mosteiros, além daquelas que lhes eram oferecidas pelos pais (chamadas *oblatos*). Em ambos os casos, a educação tinha caráter de aculturação, isto é, o seu objetivo era formar o cristão.

Quanto ao método, a escola cristã herdou do costume hebraico a enfadonha e obsessiva didática da memorização e repetição coral, do aprender de cor, acrescidos do ler em voz alta, embora São Bento, Agostinho (354-430 d.C.) e, mais tarde, Isidoro de Sevilha, recomendassem a leitura silenciosa como mais aceitável aos ouvidos. Grande parte do ensino efetuava-se de forma catequética, isto é, em forma de diálogo entre mestre e discípulo (tudo em latim), mas cujas respostas deveriam ser exclusivamente aquelas esperadas pelos mestres, com pouca ou nenhuma atenção ao ensino da escrita, segundo Manacorda. Para as transgressões e deficiências no estudo, ou nos erros cometidos no canto das orações, o de sempre: a correção não era realizada somente com palavras, mas com castigos.



Figura 1.9 Educação intelectual de menino na Idade Média.

O feudalismo e a cultura cristã operaram uma distinção no antigo binômio representado pelo “dizer” e o “fazer”, herdado da Antiguidade. Agora, esses dois momentos que haviam sido pensados para a formação dos filhos da classe dominante estão separados, pois o “dizer”, no contexto medieval cristão era exercido pelo clero, que detinha o saber; já o governo era prerrogativa dos nobres. Considerando que a guerra ainda era importante meio político de domínio, surgirá uma educação cavaleiresca destinada a preparar para o “fazer” das classes dominantes.

A Idade Média às vezes é tida como o período das “trevas”, mas se assim fosse, como entender o nascimento da universidade em pleno ano 1000? Pois foi numa Europa cujo comércio e vida urbana começavam a se revigorar que a confluência entre mestres (doutores) e clérigos vagantes, ou “goliardos” (estudantes que deixavam temporariamente os mosteiros) deu origem à universidade, uma das heranças culturais mais significativas da Idade Média. As universidades, a princípio, eram simplesmente encontros entre as duas partes interessadas no conhecimento, uma corporação de estudantes e mestres funcionando no interior das catedrais; portanto houve uma continuidade entre escolas episcopais (nas catedrais) e universidades, que também nasceram sob o poder da Igreja Católica. Era ela que concedia, com exame prévio dos títulos de estudo, a autorização para ensinar (licença docente).

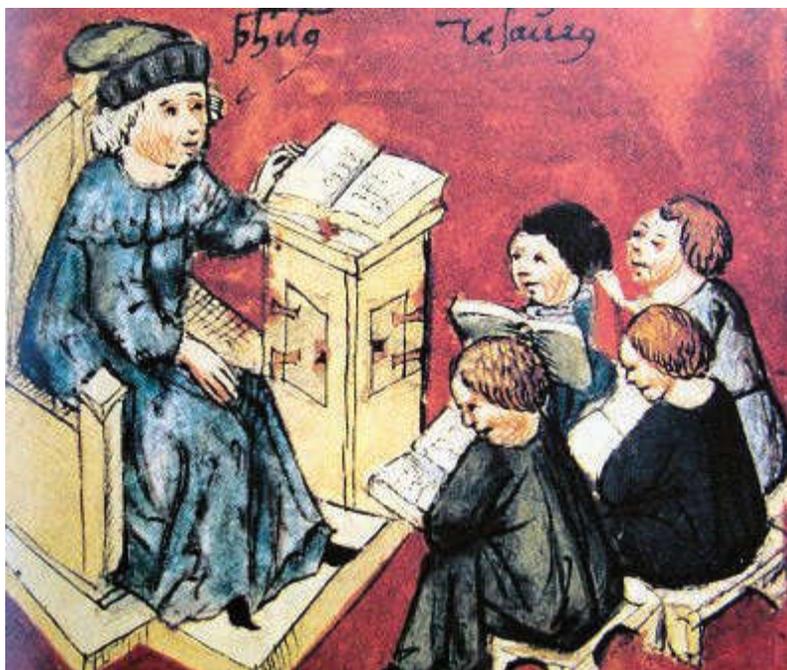


Figura 1.10 Uma aula na Idade Média.

Os três primeiros campos de conhecimento que se constituíram em faculdades na Idade Média foram: artes liberais, medicina e jurisprudência. Esta última, que inicialmente continha apenas o direito romano ou civil, incluiu o direito canônico a partir de 1140. Mais tarde, foi acrescentada a teologia. Essas foram as quatro faculdades típicas, embora não exclusivas das universidades, e representavam a continuidade da instrução medieval. Além disso, tais faculdades decorriam da sistematização das ciências ou disciplinas que, desde Platão e Aristóteles, suscitava reflexões e disputas. Na Idade Média, essa sistematização foi feita tomando como base as sete artes liberais, uma herança greco-romana: o currículo composto de aritmética, música, geometria e astronomia constituía o *quadrivium*, conjunto de matérias científicas que deveriam introduzir ao estudo da filosofia. O *trivium*, por

sua vez, era composto de gramática, retórica e dialética. O conjunto dos dois currículos constituía o estudo de humanidades, mas na Idade Média, “as Sagradas Escrituras são colocadas no vértice dessa tradicional enciclopédia pagã”.¹⁰

Além das universidades, outra modalidade de ensino surgiu na Idade Média a partir dos anos 1000: as corporações de ofício. Seu nascimento está relacionado aos novos modos de produção em que a relação entre ciência e operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso era necessário um processo de formação no qual o simples observar e imitar deixam de ser suficientes. Dessa forma, tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir dela pelo fato de não se realizar em um lugar destinado a adolescentes, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes. Os adolescentes confiados por seus pais a essas corporações – de sapateiros, joalheiros, padeiros, etc. – passavam a ser aprendizes e ficavam sob total tutela dos mestres, devendo-lhes obediência absoluta durante os longos anos de aprendizado do ofício. Surge assim um novo tipo de aprendizagem em que trabalho e ciência se encontram e que tende a se aproximar da escola. Para Manacorda (1989), é o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se. Mas ele acrescenta que, de todas as artes manuais, apenas a “cirurgia médica” e a arquitetura vieram a se transformar em ciências e deram origem à discussão sobre as relações entre ciência e produção, pois os demais campos, chamados pelos antigos de “artes sórdidas”, não sistematizaram a sua ciência.

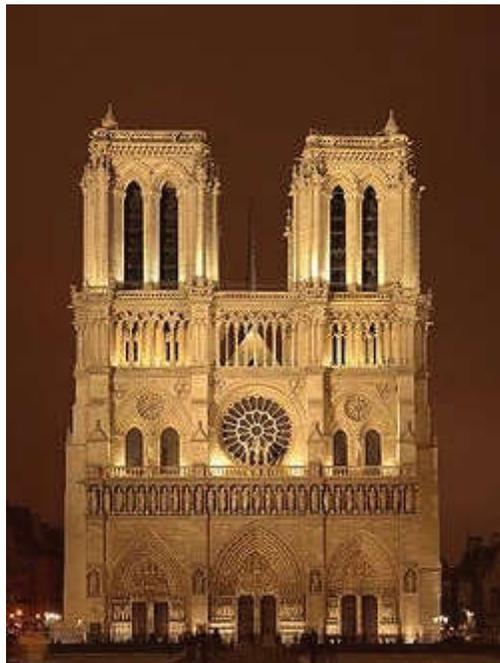


Figura 1.11 Catedral de Notre Dame (Paris), uma das primeiras universidades europeias.¹¹

¹⁰ Ibid., p. 127.

¹¹ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Catedral_de_Notre-Dame_de_Paris>.

Ao lado das escolas paroquiais, cenobiais, universidades e corporações de ofício, foram surgindo a partir do século XIII os mestres livres, oriundos de uma sociedade que vai se diversificando com o surgimento de mercadores e artesãos, que têm como centros de vida as cidades. Os mestres livres são os protagonistas da nova escola dessa camada social, o terceiro estado (burguesia). No início, com exceção dos mestres elementares, isto é, que ensinavam a ler e a escrever, o seu ofício era ocasional e ligado à profissão (de tabelião, por exemplo). Em seguida, invadiram o campo tradicionalmente reservado aos clérigos e alguns desses mestres tornaram-se famosos. Essas escolas eram livres nas grandes cidades, onde os pais remuneravam os mestres, e administradas pelas comunas nas pequenas cidades, onde o número limitado de alunos não permitia ao mestre viver com as cotas por eles pagas. Assim, a própria comuna lhes destinava um salário anual. Outro aspecto peculiar desse tipo de escola consistia em que cada mestre tinha



Figura 1.12 Aprendizagem de oblatos em mosteiro franciscano.

um monitor ou repetidor que morava em sua casa para ensinar aos meninos. No final da Idade Média, temos então uma variedade de mestres: mestres autônomos, mestres com monitores, mestres associados em cooperativas, mestres capitalistas que assalariavam outros mestres, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas. Essa variedade reflete uma escola de uma sociedade mercantil que começa a ficar quase totalmente livre da Igreja e do Império, vende a sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino.

1.5 Humanismo e educação

Contemporaneamente a essa escola de uma sociedade mercantil e de culturas novas, originadas das relações mercantis de produção, surge um movimento inovador, mas de cunho aristocrático, que dedica grande atenção aos problemas do homem e da sua educação: o humanismo. Esse movimento filosófico, que busca contato com os clássicos antigos, tinha aversão pela cultura medieval e pela sua forma de transmissão, a escola. De suas críticas à escola medieval, ressaltamos a pedagogia contrária aos castigos físicos, a necessidade de se ter em conta a natureza da criança no seu duplo sentido: de considerar a sua tenra idade e de educá-la de acordo com a sua própria índole. Este segundo tema, frequentemente contra as intenções de quem o invoca, se levado ao extremo, ou seja, o de ensinar apenas o que a criança desejar, pode se prestar a uma renúncia a educar, ou a uma

subestimação do poder da educação. Por essa razão, merece uma reflexão, especialmente se considerarmos uma tendência futura de renúncia a qualquer caráter diretivo da educação, deixando a criança vulnerável a outros interesses e tipos de educação, pois, se a escola não educar, outras instâncias da sociedade educarão.

Outros temas comuns aos tratados pedagógicos humanistas são: a leitura direta dos textos, inclusive os da literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida comum entre mestre e discípulo na qual os estudos são acompanhados de passeios, diversões, jogos e brincadeiras; uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais. Em síntese: o caráter aristocrático dessa corrente não exclui a procura de uma pedagogia mais humana, que afaste os castigos e o rigor tradicionais.

Foram os pensadores humanistas, por meio da idealização de sociedades utópicas, que valorizaram o trabalho como atividade que deveria ser praticada por todos, como Thomas More (1478-1535), que escreveu a respeito de uma cidade ideal, um lugar inexistente, onde deveria haver uma instrução para o trabalho agrícola e artesanal:

Há uma arte comum a todos os utopianos, homens e mulheres, e da qual ninguém tem o direito de isentar-se – é a agricultura. As crianças aprendem a teoria nas escolas e a prática nos campos vizinhos da cidade aonde são levadas em passeios recreativos. Aí assistem ao trabalho e trabalham também, e este exercício traz ainda a vantagem de desenvolver as suas forças físicas.¹²

1.6 A educação no século XVI: as reformas religiosas e a escola

No século XVI, já na transição para a consolidação do capitalismo, com o estabelecimento de modos de vida mais mundanos, no contexto do Humanismo, do Renascimento, e com a crise que o cristianismo vinha sofrendo internamente, eclodirão movimentos reformistas que acabarão influenciando fortemente a educação, resultando em iniciativas que darão início à expansão quantitativa da escola. Esses movimentos, originados de uma profunda crise de religiosidade, resultaram na cisão da Igreja organizada pelo cristianismo e, assim sendo que a partir do século XVI, os cristãos reformados passaram a constituir as suas próprias Igrejas, enquanto os demais permaneceram sob a autoridade do papa, ou seja, na Igreja Católica Apostólica Romana, até então a única que congregava e representava os cristãos do Ocidente desde o fim do Império Romano, no século V.

Vamos conhecer agora as duas propostas de educação originadas dos movimentos religiosos: a da Reforma (também conhecida como Protestante) e a da

¹² MORE, Thomas. *A Utopia*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 225.

Contrarreforma (isto é, da Igreja Católica). Ambas são consideradas as principais concepções de educação que irão vigorar nos séculos seguintes e cuja matriz nasceu no século XVI.

1.6.1 A Reforma e a escola

O movimento religioso mais vigoroso que exerceu influência sobre a escola foi o luteranismo no início do século XVI, embora movimentos considerados heréticos já tivessem eclodido bem antes (Inglaterra e Boêmia). Depois de tentar uma reforma interna na Igreja Católica, à qual pertencia como monge agostiniano, Martin Lutero (1483-1546) foi duramente combatido pelo papado, acabou rompendo com o catolicismo e criando, na Alemanha, a sua própria Igreja.

Para ele, entre outras práticas, cada cristão deveria ler e interpretar por si mesmo a Bíblia, sem mediação do clero. Para tanto, seria necessário traduzi-la para o alemão, mas, além disso, quem a leria se a maioria da população era analfabeta? Lutero passa então a defender que todas as crianças, meninos e meninas, frequentassem a escola, sendo obrigação dos pais enviá-las, pelo menos uma parte do dia, para aprender as letras. Criticando enfaticamente os governos, que gastavam tanto em espingardas, estradas, caminhos e tantas outras coisas desse tipo para dar mais conforto às cidades, indagava: por que não investir muito mais ou pelo menos o mesmo para a juventude pobre? Segundo ele, era necessário que meninos e meninas fossem bem educados e instruídos desde a infância. Como assinalamos, a alfabetização, nesse caso, era importante para que todos pudessem ler e interpretar as Sagradas Escrituras. Mas não só.

Criticando a escola de então, Lutero colocou acento na utilidade social da instrução, tentando conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual. Para tanto, evocava o exemplo do próprio Cristo, que trabalhou de carpinteiro, o de Maria, que ordenhava vacas, areava as panelas e varria a casa e o de Pedro, que trabalhou como pescador e era orgulhoso de sua habilidade. Dessa forma, ele toca na importante relação entre instrução e trabalho. Além disso, outro aspecto inovador de sua pedagogia era a insistência na obrigatoriedade dos pais de enviarem seus filhos à escola, sem distinção entre meninos e meninas. Ora, mas de que maneira os pais deveriam cumprir tal obrigação se quase não existiam escolas? A pregação de Lutero acabou forçando a autoridade imperial a assumir essa nova concepção de uma escola pública para a formação dos cidadãos. Em 1549, o imperador Carlos V decretou que as escolas não deveriam ser negligenciadas, pois se tal acontecesse e elas se corrompessem, inevitavelmente as Igrejas e os Estados estariam em perigo, portanto, era preciso ter muito zelo em instituí-las. Esse decreto antecipa as iniciativas

dos soberanos iluminados do século XVIII, preconizando que as escolas fossem mantidas pelo Estado.

A tradição escolar dos países reformados tem raízes profundas, pois antes mesmo do prenúncio da reforma luterana, em 1501, em meio a profundos levantes sociais, um projeto de ginásio foi proposto para a cidade de Strasburgo, enquanto na Suíça, Ulrich Zwinglio publicava seu *Livreto para a instrução e a educação cristã das crianças* (1523). Assim, embora as propostas de Lutero sejam posteriores, foram elas que deram “impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho”.¹³



Figura 1.13 Martinho Lutero.¹⁴

Desse modo, a Alemanha se adiantou na tarefa de instituir escolas para meninos e meninas, praticando a coeducação que, em muitos países, como o Brasil, só veio a ser implantada no século XX. Nas colônias de origem alemã instaladas no sul do Brasil, o princípio de Lutero foi observado. Segundo esse princípio, quando se funda um agrupamento humano, duas instituições devem ser imediatamente criadas: a igreja e a escola.

1.6.2 A Contrarreforma e a escola

Tão logo os ventos da Reforma começaram a agitar toda a Europa, o papado tratou de tomar providências mantendo os dogmas questionados pelos reformistas e defendendo de forma intransigente a sua prerrogativa sobre a educação, que acabou envolvendo a condenação tanto das iniciativas alheias à extensão da instrução às classes populares como de toda inovação cultural. Como alerta Manacorda (1989), seria errado subestimar todo o esforço realizado nos países católicos e, em particular, pela Igreja Católica nesse período, mas é preciso reconhecer, porém, que os caminhos do futuro são bem diferentes daqueles trilhados por eles. O que quis dizer o autor com essa afirmação? Qual era o caminho do futuro? Vamos tentar entender isso à medida que conhecermos as propostas e ações católicas para a educação, pois só assim teremos condições de comparar as duas concepções e concluir sobre qual das duas iniciativas estava em direção ao caminho do futuro.

A orientação educativa da Igreja Católica como resposta ao movimento reformador foi fixada pelo Concílio de Trento (1545-1564). Concílio é a reunião de

13 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 196.

14 Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Lutero>>.

bispos e doutores em teologia que decidem sobre questões de doutrina e de disciplina eclesiásticas.

Em suas deliberações, esse Concílio insistiu sobre os livros e a escola. Entretanto, a censura a livros vinha sendo exercida desde 1515, portanto, antes de Lutero começar o seu movimento. Além disso, instituiu os seminários destinados a educar religiosamente e a instruir nas disciplinas eclesiásticas as novas levas de sacerdotes. No programa de estudos dos jovens, as Sagradas Escrituras eram a principal aprendizagem. À parte os seminários para a formação do clero, o exemplo mais bem sucedido de novas escolas para leigos foi o das escolas dos jesuítas, líderes na luta da Igreja Católica contra o protestantismo. No fim do século XVI, mais precisamente em 1599, foi aprovado o plano de estudos da Companhia de Jesus,



Figura 1.14 Inácio de Loyola.

o *Ratio Studiorum*, que regulamentou todo o sistema escolástico jesuítico: a organização em classes, os horários, a metodologia e os programas de ensino, a disciplina e até o modo de castigar, conforme previa a regra nº 40: “Ao prefeito [de estudos], deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam a aceitar os castigos físicos”.¹⁵ Tudo foi minuciosamente previsto nesse plano para ser aplicado em todas as escolas da Companhia, inclusive nas do Brasil.

Os primeiros mestres no Brasil foram os padres da Companhia de Jesus. Eles vieram para cá juntamente com a missão colonizadora de Portugal e chegaram na década de 1540. Inicialmente, eles tentaram alfabetizar os índios adultos com a finalidade de catequizá-los, mas insatisfeitos com os resultados, passaram a dirigir a sua ação educativa para as crianças, os curumins.

Observamos, assim, que enquanto os movimentos reformadores impulsionaram a criação das escolas mantidas pelo Estado, a Igreja Católica, com a Companhia de Jesus, atuou para manter as escolas sob seu controle. Podemos concluir, portanto, que o caminho do futuro na história da educação não foi trilhado pela Igreja Católica, pois esse caminho era o das escolas públicas estatais.

¹⁵ COMPANHIA DE JESUS. *Ratio Studiorum*. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1957. p. 27.

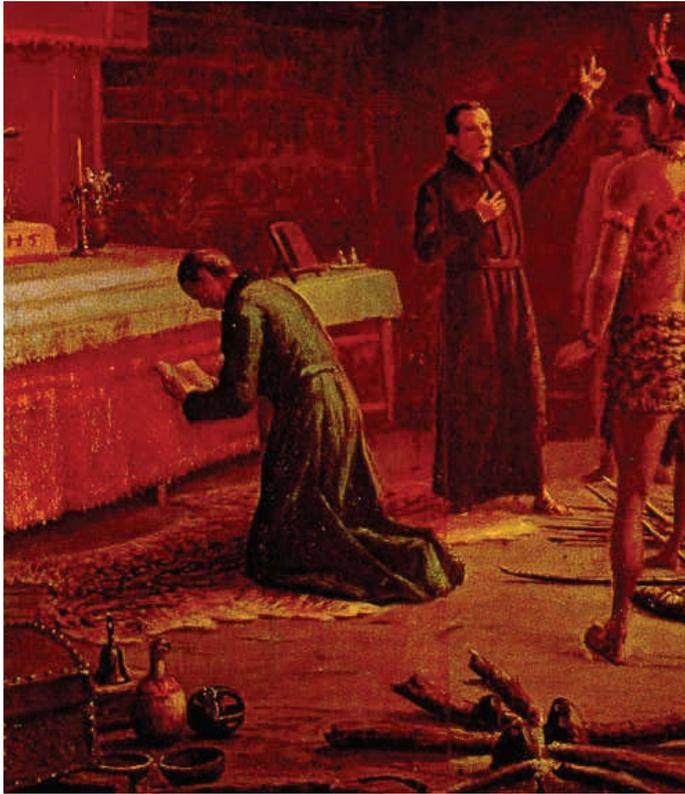


Figura 1.15 Jesuítas catequizando índios.¹⁶

1.7 Considerações finais

Vimos, então, que a educação escolarizada nasceu com os povos antigos, especialmente gregos e romanos, mas com objetivo de educar apenas as crianças e jovens da elite. A primeira ideia de uma escola de Estado nasceu na Grécia e foi formulada pelo filósofo Aristóteles: para ele, a formação do cidadão não deveria ser realizada pela família, mas sim pela cidade (*polis*), porque só ela (poder público) poderia fornecer uma educação igual para todos os cidadãos e garantir o bem comum, enquanto, a cargo da família, seria realizada segundo as crenças e valores de cada uma. Roma herdou esse princípio dos gregos e avançou em alguns aspectos, como o do reconhecimento dos mestres pelo Estado. Mas manteve o mesmo método repetitivo de aprendizagem e o “sadismo pedagógico”, ou seja, as punições físicas. Já na Idade Média, com a consolidação do cristianismo, a educação perdeu seu caráter político e cívico passando a ter função de aculturação: o importante passou a ser formar o cristão e não mais o cidadão. Embora o cristianismo, por princípio, pregasse a não discriminação das crianças pobres, a educação continuou sendo destinada a poucas crianças e adolescentes. Encerrando a nossa primeira Unidade, aprendemos que a expansão da escola começou

16 Fonte: <<http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/top05.html>>.

na Europa com as reformas religiosas, especialmente a luterana, que exigiu a frequência de meninos e meninas nos bancos escolares, sem distinção de classe. Esse princípio forçou a iniciativa estatal a criar e manter escolas sob sua responsabilidade, colocando os países reformados à frente dos católicos. O caminho do futuro (escola para todos) começava ali.

1.8 Estudos complementares

1.8.1 Saiba mais

Paideia é um termo grego que significa “cultura”, mas não no sentido em que ela é empregada hoje, e sim de um ideal próprio e consciente de formação humana. Werner Jaeger, em seu monumental livro intitulado *Paidéia: a formação do homem grego*, afirma: “Foi sob a forma de Paidéia, de ‘cultura’, que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antigüidade de que foram herdeiros”.¹⁷ Este livro deve compor a biblioteca de todos aqueles que se interessam pela história da educação, da cultura e da filosofia. Você, estudante de Pedagogia, não deixe de conhecê-lo.

Para saber mais sobre os assuntos tratados nesta Unidade, consulte os livros *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*, de Mario Alighiero Manacorda, e *História da Pedagogia*, de Franco Cambi.

Especialmente sobre a ação pedagógica jesuítica no Brasil, consulte:

1. FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade lingüística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a09.pdf>>

2. BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Casas de bê-á-bá e colégios jesuíticos no Brasil do século 16. *Em Aberto*, Brasília, v. 21, n. 78, p. 33-57, dez. 2007.

Disponível em:

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B2FCF6D7F-6D85-4626-B0A0-A5DD3A1BBD36%7D_miolo_completo_78.pdf>

Quadro 1 A educação da Antiguidade ao fim da Idade Média.

Antiguidade Clássica	Alta Idade Média	Baixa Idade Média
<ul style="list-style-type: none">• O “dizer” e o “fazer”• 496 a.C.: escola do alfabeto na Grécia• Aristóteles: escola de Estado (formação do cidadão)• 230 a.C.: escola do tipo grego em Roma• Criança: sem afeto• Mestres do alfabeto: sem valor	<ul style="list-style-type: none">• Feudalismo e descentralização política• Decadência da cultura greco-latina: substituição da paideia grega pela cristã• Ascensão do cristianismo• Igreja assume educação (formação do cristão)• Ideia de escola de Estado submerge	<ul style="list-style-type: none">• Prenúncio de relações mercantis• Nascimento das universidades• Corporações de Ofício• Surgimento dos mestres livres• Humanismo (séc. XIV-XV): críticas à escola, consideração pela criança

1.8.2 Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 1988.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- COMPANHIA DE JESUS. *Ratio Studiorum*. In: FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. Adaptação do texto para a edição brasileira: Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1989.
- MAFRE, Jean-Jacques. *A vida na Grécia clássica*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mònaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- MORE, Thomas. *A Utopia*. Tradução de Luís de Andrade. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores).
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

UNIDADE 2

Escola e pensamento pedagógico nos
séculos XVI e XVII

2.1 Primeiras palavras

Nesta Unidade vamos estudar a transição do mundo feudal para o capitalismo e as mudanças que ocorreram na educação, seja nas novas concepções que procuraram interpretar o papel da escola, seja nas iniciativas à sua expansão para as camadas populares a partir das iniciativas reformadoras. O processo de transição ao qual estamos nos referindo foi bastante longo e, de modo geral, o seu traço essencial foi a tendência à superação do modo de produção feudal e, por consequência, do modo de viver e pensar que prevalecia no feudalismo. Assim, a primeira instituição requisitada a mudar internamente foi a Igreja Católica, que resistiu ao apelo de reforma. Foi por essa razão que aconteceram os movimentos reformistas e, logo em seguida, a cisão da cristandade ocidental em várias outras igrejas. Esse processo influenciou a educação, pois foi então que ela começou a deixar de ser um privilégio de classe para tomar a feição que hoje tem. No entanto, vamos perceber que a intenção de tornar a escola uma instituição para todas as crianças e jovens não foi unânime, ou seja, houve resistência à extensão desse direito. Assim, é importante que você perceba que o processo de construção de uma escola de Estado (para todos) foi conflituoso e tenso. Vamos conhecer esse percurso dando atenção aos seguintes aspectos: as concepções pedagógicas da época e as primeiras iniciativas práticas para a expansão da escola no mundo ocidental.

2.2 Problematizando o tema

A educação ocidental durante os séculos XVI e XVII acompanha os traços gerais da época, ou seja, ela está, como sempre, impregnada de elementos sociais e culturais do contexto histórico e, além disso, determinada pelas circunstâncias da base econômica. Essa base econômica foi caracterizada pela lenta substituição do modo de produção feudal pelo capitalista que, desde o século XV, vinha se consolidando na Europa. As sociedades europeias dessa época estavam vivenciando a longa transição do feudalismo para o capitalismo, processo histórico que foi marcado pelos seguintes traços: o mercantilismo, as reformas religiosas, o renascimento cultural, e a formação dos Estados Nacionais. Nesta Unidade, porém, vamos tratar mais especificamente das reformas religiosas e de suas proposições pedagógicas e da influência do Humanismo sobre a educação, deixando, assim, a formação dos Estados Nacionais para a próxima Unidade.

No âmbito desses movimentos históricos de longa duração, a educação começou a ganhar impulso para se expandir, além de adquirir nova feição. As classes divididas por idades e a proposta de meninos e meninas frequentarem a escola foram conquistas dessa época e serão temas que abordaremos aqui. Você sabia que a classe, essa unidade estrutural da escola contemporânea que agrupa

alunos por idade e com a qual estamos tão familiarizados, só passou a vigorar no fim do século XVI? Pois bem, durante toda a Idade Média, a mistura de escolares por idades não era algo que causasse estranheza, mas no século XVII passou a repugnar os educadores e a incomodar o senso comum.

2.3 Crise de religiosidade, reformas e educação

Inicialmente, lembremos que no século XVI haviam ocorrido as reformas religiosas que promoveram uma fratura na Igreja Católica, até então hegemônica no campo cultural, no pensamento ocidental e na mentalidade da época. Esse fato de extrema importância na história influenciou diretamente a educação, uma vez que ela vinha sendo ministrada nos mosteiros e nas catedrais pela Igreja. As reformas enfraqueceram o catolicismo, mas, mesmo com a fragmentação que aconteceu no seu interior, a Igreja Católica continuou a ter forte presença na educação: recordemos que a Companhia de Jesus foi fundada exatamente para propagar a fé católica, inclusive por meio de escolas. Ao mesmo tempo, as Igrejas criadas pelas reformas religiosas também passaram a desempenhar papel na educação, principalmente a luterana, com a sua ênfase na obrigatoriedade da família enviar seus filhos à escola. Desse modo, compreendemos que durante o século XVII, embora a tendência fosse a crescente passagem da educação para o âmbito estatal, a religião ainda mantém a sua hegemonia nela.

A educação dessa época, portanto, ainda é marcada pela presença religiosa: de um lado, as escolas jesuíticas em toda a Europa e também fora dela, como era o caso da colônia portuguesa americana, o Brasil; de outro, as escolas dos religiosos reformados. O pensamento educacional da época foi marcado por essas duas influências. Duas experiências pedagógicas, portanto, transcorreram de forma paralela e cada qual observando princípios distintos: 1) as escolas católicas seguiram o *Ratio Studiorum*, isto é, o método pedagógico dos jesuítas; 2) as escolas dos países reformados adotaram princípios das diversas religiões originadas a partir do início do século XVI, quando Lutero rompeu com a Igreja Católica, mas a obra que melhor sistematizou esses princípios foi a *Didática Magna* (1657), de Comenius.

2.3.1 Duas experiências educativas, dois pensamentos pedagógicos

O *Ratio Studiorum*, aprovado em 1599 pela Companhia de Jesus, previa regras absolutamente compatíveis com o pensamento escolástico, baseando-se principalmente em Tomás de Aquino e prescrevendo normas padronizadas de conduta em suas escolas, onde quer que elas se localizassem. Desde o horário das aulas, a conduta dos professores e dos alunos, a forma de arguir, a aplicação

das sabatinas, até as questões de caráter mais filosófico, como a concepção de mundo que deveria perpassar o ato pedagógico, estavam rigorosamente previstos nesse manual. Escrito em linguagem objetiva e clara, foi o *Ratio Studiorum* que normatizou a ação pedagógica jesuítica na época.

A Igreja Católica de então estava firmemente apegada ao propósito de preservar a sua prerrogativa sobre a educação, uma vez que ela era hegemônica nessa atuação desde que o catolicismo foi implantado no Império Romano, portanto há mais de dez séculos.

Nos países que permaneceram católicos, o Estado não interveio na educação, que foi ministrada por particulares e principalmente pelas ordens religiosas. Entre elas, continuou figurando em primeiro plano a Companhia de Jesus, ainda muito poderosa no século XVII. Mas, ao lado dela, surgem outras ordens e instituições religiosas dedicadas à educação, que dão caráter particular ao século e divergem, de certo modo, das anteriores, sobretudo da dos jesuítas.

Nessa perspectiva, aparece em primeiro lugar a ordem dos *Irmãos das escolas cristãs*, fundada em 1684 por João Batista de La Salle (1651-1719) na França. A ela se deveu a difusão da educação primária popular, nos países católicos, e a ideia da formação de mestres com essa finalidade. Foi ele também, segundo Luzuriaga (1980), o criador da escola sem latim e do ensino gratuito na França. Quando da morte de La Salle, a Ordem contava com quatro Escolas Normais, três escolas práticas, trinta e três escolas primárias e uma de aperfeiçoamento. As escolas da Ordem se estenderam pouco a pouco pela França, pela Europa e pela América nos séculos posteriores, e foram as mais difundidas no campo do ensino primário, como as dos jesuítas o eram no ensino secundário.

La Salle escreveu o *Guia das Escolas cristãs*, no qual regulou minuciosamente o funcionamento das escolas. Manacorda (1989) nos informa que a primeira parte desse Guia trata de “Os exercícios que se fazem nas escolas cristãs e a maneira como se devem fazer”, bem como a segunda é sobre “Os meios para estabelecer e manter a ordem”. O sumário já nos diz muitas coisas: 1) a entrada na escola e o início das aulas (disciplina e horários); 2) desjejum e almoço (em que se fala pouco de comer e muito de oração); 3) as lições; 4) a escrita; 5) a aritmética. O autor esclarece que por “lições” devemos entender ensino do ler. Quanto à disciplina, segundo ele, confunde-se com o chicote. Cinco golpes no traseiro nu eram previstos tanto nas correções ordinárias como nas extraordinárias. Pelo que consta, as punições eram uma das principais causas das ausências e do abandono da escola.

Quanto ao pensamento pedagógico dos reformados, observemos alguns excertos de cartas e exortações de Lutero. Em uma carta de 1524 aos conselheiros de todas as cidades da nação alemã, o então padre agostiniano escreveu:

Caros senhores, cada ano gasta-se tanto em espingardas, estradas, caminhos, diques e tantas outras coisas desse tipo, para dar a uma cidade paz e conforto; mas por que não se investe muito mais ou pelo menos o mesmo para a juventude pobre e necessitada, de modo que possam surgir entre eles um ou dois homens capazes, que se tornem mestres de escola?¹⁸

Sobre a educação como dever dos pais, Lutero escreveu:

De que adiantaria se tivéssemos e fizéssemos e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus. Nenhum pecado merece castigo maior do que justamente aquele que cometemos contra as crianças, quando não as educamos.¹⁹

Mas essa seria uma obrigação apenas dos pais? O que teriam os conselheiros e as autoridades a ver com isso? É o próprio Lutero quem responde, após cogitar sobre as razões que poderiam impedir os pais de cumprirem essa obrigação, entre as quais a falta de tempo e espaço por causa de outras atividades e dos serviços domésticos:

Por isso certamente caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, o corpo e a vida de toda a cidade. Portanto, eles não agiriam responsabilmente perante Deus e o mundo se não buscassem, com todos os meios, dia e noite, o progresso e a melhoria da cidade. Agora, o progresso de uma cidade não depende apenas do ajuntamento de grandes tesouros, da construção de grandes muros, de casas bonitas, de muitos canhões e da fabricação de muitas armas. [...] Muito antes, o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados (LUTERO, 2000, p. 19).

Essa carta foi escrita em 1524. Anos depois, em 1530, também na cidade de Wittenberg, Lutero escreveu *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, pequeno livro dedicado a Lázaro Spengler, um dos responsáveis pelos avanços no sistema escolar de Nürnberg. Assim como seis anos antes, ele não teve por objetivo desenvolver uma teoria educacional, mas estimular a sociedade a empenhar-se por uma educação formal para todas as crianças: meninos e meninas. É importante esse apelo incluindo meninas porque até o século XVII a escolarização era monopólio dos homens.

18 LUTERO, Martim. Carta, 1524. In: MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 209.

19 Ibid., p. 209.

Observamos por esses excertos que o papel da cidade, isto é, do poder público, era fundamental para o sucesso da proposta educacional de Lutero e por essa razão dissemos anteriormente que ela estava muito mais direcionada para o futuro do que a proposta da Companhia de Jesus.



Figura 2.1 Jan Amos Comenius.

foi se enriquecendo de temas práticos, a experimentação concreta das coisas, inclusive com a sugestão para se frequentar os estaleiros navais e até os lugares de comércio e de câmbio, visando não só pensar e falar, mas também agir e negociar. No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas, especialmente a elaboração de um manual ilustrado a fim de que, junto com as palavras, chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos as imagens das coisas.

Entre seus numerosos escritos constam desde a didática das línguas e das ciências até a organização das escolas, ou o plano ambicioso de uma reforma geral da sociedade partindo da reforma escolar. Sobre este último aspecto, postulou o princípio segundo o qual uma profunda reforma de todas as coisas deveria ser precedida por uma reforma escolar. E mais: fora dessa reforma, seria verdadeira perda de tempo querer reformar as demais coisas.

Para Luzuriaga, Comenius foi o fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna. Mas foi, ainda, um pensador, um místico, um reformador social. Para ele, seu nome figura no mesmo nível dos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, isto é, dos maiores nomes da educação e da pedagogia ocidental. Na mesma linha, para Manacorda (1989), ele foi utópico, não um revolucionário: estava pleno de saudosismos medievais. Foi um grande sistematizador, que chegou um pouco

Já no século XVII, seguindo a tendência reformista, o maior nome foi Jan Amos Comenius (1592-1670), em cuja obra sintetiza-se o velho e o novo da pedagogia.

A reelaboração de toda a enciclopédia do saber e a sua sistemática adequação às capacidades infantis são o grande tema da pedagogia de Comenius. Expressando uma concepção de educação como instrumento de uma reforma de toda a condição humana, ele propõe uma escola para a vida toda, que, dividida em graus, ensinasse *tudo a todos totalmente*. Seu projeto, inicialmente livresco,

atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava (a começar pelo latim, que estava em desuso).

Já para Abbagnano, o fundamento da pedagogia de Comenius é essencialmente religioso, de uma religiosidade ardente e aberta, que acolhe em si e funde ao mesmo tempo os motivos humanístico-renascentistas mais fecundos e a nova mentalidade científica baseada em Bacon. Ele realça a determinação de Comenius em defender escolas de massa de preferência às escolas de elite. De fato, Comenius se indaga: “Como pode um só professor ser suficiente para qualquer número de alunos?” E responde: “Não só afirmo que é possível que um só professor ensine algumas centenas de alunos, mas sustento que deve ser assim, pois é muito mais vantajoso para o professor e para os alunos”.²⁰

Abbagnano realça também a confiança no método que segue a natureza, isto é, um método intuitivo baseado na visão direta dos objetos ou das suas imagens. Para ele, Comenius não é o precursor da escola ativa, na qual a criança experimenta ela própria, inventivamente, mas é o precursor da escola das “lições de coisas”, do “método objetivo”,²¹ dos materiais didáticos os mais aperfeiçoados possível e talvez das experiências executadas diretamente pelo professor. Ele conclui dizendo que isso não é pouco, mas chama a atenção para a discrepância entre a crença no método objetivo e nas “lições de coisas” e a sua obsessiva confiança na organização escolar, que o faz sonhar com uma espécie de escola-relógio e que estaria em contraste com os louvores que tece à capacidade de iniciativa. A conclusão do autor é a de que a justificativa para tal organização estava justamente na sua defesa da escola para todos. De todo modo, esses traços que revelam contrastes em seu pensamento exemplificam a síntese do velho e do novo na sua pedagogia.

A seguir transcreveremos excertos da obra *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, publicada em 1657, que é composta de 33 pequenos capítulos escritos de forma muito clara e precisa.

No capítulo intitulado *Nas escolas, a formação universal*, Comenius defendeu a famosa tese segundo a qual:

Importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento exato e profundo). Com efeito, isso, nem de sua natureza é útil, nem, pela brevidade de nossa vida, é possível a qualquer dos homens. [...] Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões

20 COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987. p. 279.

21 ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *História da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 2, p. 384.

e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que nos façamos de espectadores, mas também de atores.²²

No capítulo *As escolas podem ser reformadas*, lemos:

Prometemos uma organização das escolas, através da qual: 1) Toda a juventude (exceto a quem Deus negou a inteligência) seja formada; 2) Em todas aquelas coisas que podem tornar o homem sábio, probo e santo; 3) Que essa formação, enquanto preparação para a vida, esteja terminada antes da idade adulta; 4) Que essa formação se faça sem pancadas, sem violências e sem qualquer constrangimento, com a máxima delicadeza, com máxima doçura e como que espontaneamente; 5) Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade; 6) Que essa formação não seja penosa, mas fácilima, isto é, não consagrando senão quatro horas por dia aos exercícios públicos e de tal maneira que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquela que atualmente costuma dispende-se para ensinar cada um dos alunos.²³

No capítulo *Fundamentos para ensinar e aprender solidamente*, encontramos o seguinte:

As lamentações de muitos e os próprios fatos atestam que são poucos os que trazem da escola uma instrução sólida, e numerosos os que de lá saem apenas com um verniz ou uma sombra de instrução. Se procurarmos as causas disso, encontramos duas: ou porque as escolas, descurando as coisas mais importantes, se ocupam de banalidades e de frivolidades; ou então porque os alunos, tendo passado a correr por cima de muitas matérias, mas não se tendo detido demoradamente em nenhuma delas, voltaram a desaprender aquilo que haviam aprendido. [...] Mas haverá remédio para este mal? Sem dúvida, se, introduzidos de novo na escola da natureza, investigarmos por que vias ela produz criaturas de longa duração. [...] Conseguir-se-á isso: 1) Se não se estudar senão assuntos que virão a ser de sólida utilidade; 2) E se todos esses assuntos forem estudados sem os separar; 3) E se todos eles repousarem em fundamentos sólidos; 4) E se esses fundamentos mergulharem bem fundo; 5) E se, depois, todas as coisas não se apoiarem senão sobre esses fundamentos; 6) Se todas as coisas que devem ser distinguidas forem minuciosamente distinguidas; 7) Se todas as coisas que vêm a seguir se baseiam nas que estão antes; 8) Se todas as

22 COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1987. p. 145-146.

23 *Ibid.*, p. 163-165.

coisas que têm entre si uma relação estreita, se mantêm constantemente relacionadas; 9) Se todas as coisas forem ordenadas em proporção da inteligência, da memória e da língua; 10) Se todas as coisas forem consolidadas com exercícios contínuos.²⁴

2.3.2 A renovação pedagógica no século XVII

Conquanto a religião ainda exercesse forte influência na educação, foi precisamente nesse século que começou a renovação pedagógica, inaugurando o que hoje chamamos de pensamento pedagógico moderno. A pedagogia de Comenius, mesmo que fortemente inspirada na religião, como vimos, está na base dessa renovação, uma vez que continha elementos inovadores, como o aprendizado pela observação das “coisas”.

Que fatores determinaram essa renovação pedagógica, afinal? Ora, nada mais nada menos do que os novos problemas surgidos no campo educativo, os quais, por sua vez, tinham origem nas transformações estruturais que já mencionamos. Esses problemas exigiram novos métodos pedagógicos que não deixavam de estar embasados nos então recentes, rigorosos e fecundos métodos da própria filosofia.

Essencialmente, os novos problemas do campo educativo vinham se delineando desde as reformas religiosas, que ocasionaram uma nova situação educativa, conforme mencionamos anteriormente: o surgimento das escolas populares, as quais impulsionaram as escolas humanísticas (médias). Escolas profissionais, propriamente, não existiam na Europa. Lutero havia sublinhado a importância e a dignidade do trabalho e considerava necessário que jovens de origem modesta aprendessem um ofício, mas acreditava que, para isso, bastava a iniciativa familiar. Nas escolas clássicas, frequentadas pelos filhos da burguesia e da pequena nobreza, faltava o ensino das ciências, de geografia, história, etc. Como escreveu Abbagnano (1981), o mundo das indústrias e do comércio, sobre o qual a burguesia construía as suas fortunas, não penetrava de fato nas suas escolas.

Mas se os progressos técnicos nos vários campos (navegação, artilharia, fortificações, tecelagem, imprensa, etc.) eram reais e estavam ligados aos progressos na geografia, na cosmografia, na astronomia, na mecânica, na óptica, etc., acabamos concluindo que havia uma defasagem entre a educação corrente e as exigências da ciência e da vida econômica que não escapava às críticas “realistas”, isto é, de um ensino com base empírica, menos verbalístico. Essas críticas, em momentos de crise como o século das reformas, tinham caráter utópico. Além disso, a sátira também foi um estilo frequente. De acordo

com Manacorda (1989), François Rabelais (1494-1553), por exemplo, lançou a sua polêmica contra a velha escola, associando sátira e utopia. Em sua obra sobre este tema, ele imagina livrar seu personagem do entulho das velhas noções ministrando-lhe uma grande dose de purgante. Livre desse entulho, ele receberia uma educação humanística, voltada aos cuidados da mente e do corpo, rica de conhecimentos teóricos e de práticas sobre os ofícios, as indústrias, as ciências “reais”, as línguas clássicas, o direito e a moral, sem excluir o trabalho manual. Esse era o programa de estudos proposto por Rabelais. Já Thomas More (1478-1535), o primeiro autor do gênero, quando idealizou a sua *Utopia*, como vimos, falava de um lugar inexistente onde deveria haver uma instrução para o trabalho agrícola e artesanal. Além disso, preconizou o ensino das ciências na sua própria língua, ou seja, estabelecendo uma polêmica contra o latim.

Depois de More, as utopias tiveram considerável desenvolvimento, como em Rabelais, e no início do século XVII, outras do gênero dispensaram grande espaço à educação, especialmente a *Cidade do Sol*, de Tomás Campanella (1568-1639), e a *Nova Atlântida*, de Francis Bacon (1561-1626). Os cidadãos da *Cidade do Sol* criticam fortemente o ensino “servil” da gramática e da lógica aristotélicas; no lugar dessas coisas mortas, ensinam as ciências, a geografia, os costumes e as histórias pintadas nas paredes da cidade. Conforme analisou Manacorda (1989), trata-se de uma das páginas mais profundas e inovadoras da história da educação. A universalidade do conteúdo da instrução, o seu caráter moderno e científico, a didática revolucionária, a articulação da instrução com o trabalho, a importância do trabalho agrícola, sempre marginalizado na reflexão dos filósofos e pedagogos, o reconhecimento da nobreza do “fazer” são motivos que revolucionam a tradição pedagógica.

Em Bacon encontramos uma crítica sobre os erros tradicionais, a insistência sobre a experiência concreta e a pesquisa sobre uma nova classificação das ciências. Ele idealiza uma “Casa de Salomão”, dedicada “ao estudo e à observação das obras e das criaturas de Deus”, para a qual evoca uma passagem da Bíblia, uma academia colocada no centro da “cidade ideal” do filósofo inglês, uma espécie de “grande instituto de pesquisa científica”,²⁵ de acordo com Franco Cambi. Sua imagem de uma nova sociedade é revolucionada por três grandes invenções – imprensa, bússola e pólvora para tiro –, que condicionaram a difusão da cultura à exploração e conquista de novas terras. É a futura sociedade industrial, na qual ciência e técnica predominam e mudam o mundo. Nesta última utopia do Renascimento, ainda segundo ele, o que é valorizado não é tanto a temática da liberdade e de uma harmoniosa formação espiritual, mas um eficiente progresso tecnológico. Esse autor assinala, ainda, que foi naquele século, contraditório e cheio de tensões, marcado pela revolução

25 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 301.

cultural e educativa do humanismo, pelas tensões da Reforma e da Contrarreforma, pela crise da tradição escolástica, assim como pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado, que

a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem técnico, o intelectual, e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola do século XVI, quase toda nas mãos da Igreja.²⁶

Adiante veremos que essas tendências se aprofundaram a partir do século XVIII, especialmente a permanência da escola no centro da vida dos Estados modernos, processo que não foi totalmente realizado sem conflitos e lutas.

Que papel assumem as tradicionais instituições educativas no século XVII? Vejamos: a família se torna cada vez mais o lugar central da formação moral; a escola se renova por meio do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos currículos; a Igreja se organiza cada vez mais como espaço educativo e instrutivo, desenvolvendo uma função social cada vez mais extensa. De acordo com Franco Cambi, “outra instituição educativa e deseducativa será, depois, a fábrica, que veio transformar a mente do trabalhador, a sua ideologia, a própria consciência de si, vindo a desenvolver uma função de ‘formação’”.²⁷

Mais à frente, daremos atenção à relação entre escola e fábrica. Por enquanto, devemos reter os traços gerais que marcaram a educação no século XVII: 1) acentuação do aspecto religioso tanto no caso da Reforma como no da Contrarreforma; 2) aumento da intervenção do Estado na educação dos países que realizaram a Reforma (protestantes); 3) introdução gradativa das novas ideias filosóficas, tanto da corrente idealista (Descartes, Leibniz), como da empirista (Bacon, Locke); 4) nascimento da nova didática (Ratke e Comenius); 5) instrução com conteúdo “real” e “mecânico”, isto é, científico-técnico, em vista de atividades trabalhistas ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção. Enfim, a pedagogia desse século, principalmente marcada por Ratke, Comenius e Locke, é uma pedagogia realista, na qual há superioridade do domínio do mundo exterior sobre o domínio do mundo interior.

Uma importante mudança na história da educação ocidental ocorreu também durante os séculos XVI e XVII: a tendência a agrupar os alunos por idades. Esse procedimento, segundo Philippe Ariès (1978), foi inspirado nas ordens monásticas do século XIII, dos dominicanos e dos franciscanos, com

26 Ibid., p. 305.

27 Ibid., p. 270.

o objetivo de proteger os estudantes da vida leiga. Não se tratava, contudo, de uma preocupação em separá-los dos adultos e instituir um “regime realmente infantil ou juvenil – aliás, não se conhecia nem a natureza nem o modelo de um tal regime”.²⁸ Assim, a prática daquelas ordens monásticas em separá-los não os atingia enquanto crianças, mas enquanto estudantes. Entretanto, entre os séculos XV e XVIII, com a crescente instituição de colégios não destinados exclusivamente a um pequeno número de clérigos, evoluiu a tendência a não mais se aceitar a promiscuidade das idades. Foi então que se começou a separar as crianças da sociedade dos adultos e que progrediu o sentimento de infância.

Mas essa evolução, segundo o mesmo autor, não se deu sem resistências, pois os traços comuns da Idade Média persistiram no interior dos colégios por longo tempo e, durante esse extenso período, era comum a convivência entre escolares velhos e jovens. Na cidade de Paris, no século XII, por exemplo, havia uma *schola* (sala de aula) na qual estudavam mais de “200 homens de idades diversas: *pueros, adolescentes, juvenes, senes*”,²⁹ ou seja, crianças, adolescentes, jovens e velhos, todos entre 6 e 20 anos. Notemos que o termo “sene” (velho) era empregado porque não havia uma palavra para designar o adulto, então passava-se sem transição de jovem a velho. Outro aspecto importante é compreendermos que a escola permaneceu por todos esses séculos indiferente à repartição e à distinção das idades porque, conforme Ariès, “o seu objetivo essencial não era a educação da infância [...], a escola medieval não era destinada à instrução das crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos”.³⁰

Em matéria de expansão escolar, as iniciativas mais inovadoras foram a dos reformados, onde cresceu a presença do Estado, de modo particular, dos credos não oficiais, menos ligados ao poder político (Inglaterra e Alemanha). Na Inglaterra, por exemplo, as autoridades quase não intervieram nesse assunto. Na Alemanha, além de iniciativas de grupos religiosos, como o pietismo (renovação da reforma luterana), a instrução popular auspiciada pela Reforma foi se concretizando com a primeira instituição, em 1642, de escolas de vila (*Dorfschulen*) no estado de Gotha. Essas mesmas escolas de vila foram instituídas no estado da Prússia, em 1717. Depois, foram implantadas as escolas científico-técnicas em Berlim, em 1747.

Em síntese, essas iniciativas, especialmente na Alemanha, são as premissas políticas do sistema moderno de instrução estatal obrigatória, orientado para os estudos científico-técnicos. A Prússia de Frederico II e a Áustria de Maria Teresa e de José II serão, nesse campo, em nome do despotismo esclarecido, os pioneiros.

28 ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 170.

29 Ibid., p. 167.

30 Ibid., p. 187.

2.4 Considerações finais

Aprendemos, assim, que as primeiras iniciativas para a expansão da escola estiveram ligadas aos movimentos reformistas religiosos, pois exigiram que meninos e meninas a frequentassem, forçando a ação estatal a construir e manter escolas. Desse modo, os países que mais avançaram foram os que seguiram esse caminho, o qual, conforme vimos, era o caminho do futuro. Em contrapartida, os países católicos se atrasaram na construção da escola de Estado. Vimos, também, que aconteceu uma renovação pedagógica no século XVII, especialmente por meio da proposição de Comenius de “ensinar tudo a todos” e de sua pedagogia inspirada na observação direta das coisas (empirismo). A pedagogia do século XVII sofreu a influência das duas grandes correntes filosóficas desse tempo: a empírica, representada principalmente por Bacon, e a idealista, fundada por Descartes. Nenhum deles escreveu diretamente sobre educação, mas suas ideias repercutiram fortemente nesse campo.

Como estudamos, ao mesmo tempo em que começa a ocorrer a expansão escolar, ainda prevalece a influência religiosa sobre a educação, pois, de um lado, as pedagogias dos países reformados seguem a inspiração das novas igrejas (protestantes), e, de outro, a pedagogia dos países que permaneceram católicos segue fortemente a pedagogia jesuítica até o século XVIII. Mas, a despeito da influência religiosa, foi nessa época que a escola começou a adquirir as feições que tem hoje: minuciosamente organizada e administrada pelo Estado. Quanto à organização, vimos que surgiram as primeiras preocupações em agrupar as crianças por faixas etárias (graus), diferentemente da Idade Média, período no qual, conforme escreveu Philippe Ariès (1978), havia indiferença sobre a idade das crianças.

2.5 Estudos complementares

Conheça um pouco mais sobre o assunto tratado nesta Unidade consultando os livros “História da Pedagogia”, de Franco Cambi, e “História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias”, de Mario Manacorda. As referências completas destes livros encontram-se no item Referências.

2.5.1 Saiba mais

Comenius (1592-1670)

No livro *História da educação e da pedagogia*, escrito por Luzuriaga (1980), lemos que Comenius, nascido na Morávia, em 1592, foi o maior educador e pedagogo do século XVII. Comenius é a forma latina do nome tcheco Komensky,

que significa habitante de Komna, localidade de onde era originária a sua família. Quem foi, afinal, esse grande nome do pensamento pedagógico moderno? Na universidade, foi influenciado pelo pensamento de Bacon e Ratke (empirismo). Embora não fosse alemão nem mesmo luterano, pois pertencia a uma seita evangélica reformada cujas origens provinham da pregação de Jan Huss, absorveu do mais avançado luteranismo alemão a consciência da necessidade de profundas reformas didáticas. Durante a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), peregrinou de um lado para outro até encontrar asilo na Polônia. Foi ali que pôde se dedicar inteiramente ao ensino e escrever algumas de suas obras principais, tais como *Janua Linguarum* (Pórtico das Línguas) e *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Seus trabalhos chamaram a atenção do mundo contemporâneo, especialmente do Parlamento inglês que, em 1641, convidou-o para ir a Londres aplicar suas ideias, mas as dificuldades impediram-no. Esteve na Suécia e na Hungria, onde publicou outras de suas obras, e voltou à Polônia. Entretanto, por força da guerra entre Suécia e Polônia, finalmente dirigiu-se a Amsterdam, onde encontrou asilo, como tantos refugiados europeus. Ali publicou, em 1657, a edição completa de suas obras e ali faleceu aos 78 anos, em 1670.

Wolfgang Ratke (1571-1635)

Elaborou um ideal de formação que se apóia sobre três pilares (graça, natureza e línguas) e exprime uma coerente formação humana cristã. Na sua obra *Memoriale* (1612), defende que deve se ensinar seguindo o curso da natureza e procedendo do simples ao complexo, do conhecido ao desconhecido. Opõe-se à aprendizagem mnemônica, passiva e estéril, em nome de um procedimento não construtivo da aprendizagem. Como citamos anteriormente, exerceu influência sobre Comenius.

John Locke (1632-1704)

Foi o fundador do empirismo em nível gnoseológico e metafísico, mas foi também o representante de um pensamento crítico que pretende submeter toda afirmação à prova da experiência e, portanto, colocar no centro do próprio trabalho os princípios da verificação experimental e da interferência empiricamente provada. Também em pedagogia, tratada em 1693 na obra *Alguns pensamentos sobre a educação*, Locke desenvolve um empirismo explícito e radical, contrapondo-se, também aqui, a todo inatismo e a toda predestinação, tão caros ao pensamento tradicional.³¹

31 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 316.

Tendo como contexto histórico a sociedade inglesa na qual emergiam novos grupos sociais, a começar pela burguesia, que na segunda metade do século foi assumindo papel cada vez mais relevante até conquistar o poder, Locke coloca no centro de sua reflexão educativa a figura do *gentleman* (gentil homem), visto como modelo ideal para a nova classe dirigente e para a qual ele elabora um plano renovado de estudos. O jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, os métodos não constrictivos e o autogoverno são os instrumentos de sua pedagogia, que objetiva a liberdade de pensamento. Além disso, acrescenta-se a educação física e o trabalho, que, todavia, servem especialmente para o fortalecimento moral e como *hobby*, útil ao *gentleman* também para o controle do trabalho dos dependentes.

Descartes (1596-1650)

Os temas fundamentais de sua filosofia são: o reconhecimento da subjetividade humana e a necessidade de aprofundá-la e a esclarecer, o reconhecimento da relação do homem com o mundo e a exigência de resolver essa relação em favor do homem aumentando o seu domínio sobre o mundo.

Duas orientações metodológicas marcaram o pensamento moderno: a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon, preconizando uma ciência sustentada pela observação e pela experimentação, e o racionalismo de Descartes, que busca na razão os recursos para a recuperação da certeza científica.

2.5.2 Referências

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *História da Pedagogia*. Tradução de Glicínia Martin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 2.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- LUTERO, Martin. *Educação e reforma: Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas e Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980. (Atualidades Pedagógicas, v. 59).
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Tradução de Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

UNIDADE 3

O Estado burguês, as lutas sociais e a educação nos séculos XVIII e XIX

3.1 Primeiras palavras

Nesta Unidade, estudaremos as lutas sociais pela expansão das oportunidades escolares nos séculos XVIII e XIX e as concepções pedagógicas subjacentes a essa tendência. Inicialmente, a tendência à expansão da escola foi motivada pelos movimentos religiosos que estudamos anteriormente e que impulsionaram os Estados a assumir essa responsabilidade. Depois, não apenas os Estados dos países reformados, mas todos da Europa Ocidental foram cada vez mais pressionados a tomar iniciativas práticas para a construção e manutenção de escolas. Como isso ocorreu? Que movimentos sociais elegeram a educação como um direito? Que condições favoreceram e impulsionaram tais movimentos?

Foi também nesse período que ocorreram as revoluções burguesas contra a nobreza feudal, levando ao poder a burguesia, classe economicamente dominante, que, então, passa a edificar o Estado Nacional. Nesse contexto também ocorre a revolução industrial, determinando uma nova organização social do trabalho, concentrando os trabalhadores nas cidades, perto das fábricas, e, em consequência, inaugurando novas formas de vida em sociedade, com novos hábitos, nova organização e, sobretudo, uma disciplina até então desconhecida. O tempo passou a ter uma nova dimensão na vida das pessoas, pois a rotina do trabalho fabril, determinada por rígidas exigências, interferiu totalmente na sua forma de viver.



Figura 3.1 Uma rua de um bairro pobre de Londres. Gravura de Gustave Doré (1872).

É importante que você compreenda que essa foi a época da consolidação do capitalismo e, no plano político, da construção do Estado que representa os interesses da classe economicamente mais poderosa desse sistema: a burguesia. Esse processo não foi edificado sem conflitos e contradições, uma vez que outras classes também lutaram pelo fim do feudalismo e do Estado absolutista, portanto, na sua luta contra a nobreza feudal, a burguesia revolucionária não esteve sozinha. Entretanto, a burguesia não fez jus ao ideário clássico que havia inspirado as suas revoluções, de modo que as três palavras que compunham a sua bandeira revolucionária – “igualdade, liberdade e fraternidade” – ficaram restritas aos seus frios interesses de classe, ou, como escreveu Marx, ao “vil metal”, isto é, o poder do capital. Isso fez com que a classe trabalhadora passasse a lutar pela concretização daqueles lemas e até mesmo a propor o fim do sistema capitalista. Portanto, interesses contraditórios permearam a construção do Estado burguês e o forçaram a atender, mesmo que parcialmente, às reivindicações das classes sociais que, historicamente, haviam sido privadas do direito à escola.

De que forma a educação foi influenciada por esse processo? Por que a escola passou a ser mais importante nesse contexto? Seria ela um requisito fundamental da sociedade urbano-industrial? São desses temas que iremos tratar nesta Unidade.



Figura 3.2 Sala de aula do século XIX.

3.2 Problematicando o tema

Você sabia que a educação ganhou grande impulso durante a construção do Estado burguês? Que esse Estado, baseado nos direitos individuais, contrapondo-se aos interesses da nobreza parasitária, ao ser edificado, trouxe consigo ideais educacionais que ainda hoje têm validade? Por exemplo, a educação como um

direito de todos (universalidade), a obrigação do Estado de manter escolas (estatalidade), o direito à educação pública (gratuidade), a garantia de que a escola pública não esteja sob domínio de nenhum credo religioso (laicidade) foram bandeiras defendidas pela burguesia revolucionária, mas que não foram colocadas totalmente em prática depois que ela se tornou classe dominante. Por essa razão é que as lutas pelos direitos de todas as classes e segmentos sociais à educação prosseguiram, pois embora proclamada como universal, ela não se estendeu a todos. Foi essa nova situação histórica – a da existência do Estado burguês – que fez emergir, a partir das décadas de 1830 e 1840, os movimentos anarquistas e socialistas que trouxeram para o primeiro plano as condições de vida dos trabalhadores e as suas reivindicações de classe, entre as quais o direito à escola.

3.3 As revoluções burguesas e a educação no século XVIII

A educação no século XVIII foi marcada pelas revoluções burguesas ocorridas na Europa, pois a concepção burguesa de mundo e a própria configuração socioeconômica decorrente dessas revoluções requeria a expansão da escola. Vejamos como isso aconteceu.

De um lado, a sociedade europeia assistia ao nascimento da fábrica e, portanto, de novas relações de trabalho que passaram a ter as cidades como palco, suplantando o modo de vida feudal, concentrado no campo. A nova forma de produção, mecanizada, rápida, baseada na ciência, na divisão social do trabalho, ia deixando para trás a antiga aprendizagem artesanal que vigorou desde a Idade Média como única forma popular de instrução. O nascimento da fábrica gerou espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Por essa razão, Manacorda assinala que “fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa”.³² Além disso, começou a declinar a influência católica na educação, processo crescente no século XIX, e um sinal dessa tendência foi a supressão da ordem dos jesuítas. A esse conjunto de mudanças inauguradas pela revolução industrial, que consolidou o modo de produção capitalista no mundo Ocidental, damos o nome de mudanças estruturais, isto é, que ocorreram na base produtiva da sociedade. E foram essas mudanças que engendraram uma nova concepção de vida em sociedade, na qual a educação ocupava lugar importante.

32 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 249.



Figura 3.3 “A liberdade guiando o povo”, tela de Eugène Delacroix, simbolizando a Revolução Francesa.

Além dessas transformações estruturais, ocorriam também mudanças políticas e sociais intimamente ligadas ao processo de consolidação do capitalismo que apontamos em breves linhas no parágrafo anterior. Nesse sentido, podemos afirmar que o século XVIII foi marcado por três grandes revoluções que influenciaram todo o mundo ocidental: 1) a independência americana; 2) a burguesa e jacobina na França; 3) a econômico-industrial inglesa. Para Franco Cambi (1999), a nova ordem resultante desse processo revolucionário criou um novo sujeito social, o homem-indivíduo, além de uma nova imagem do Estado e da economia, que rompeu definitivamente com a sociedade do *Ancien Régime* (absolutismo), realizando pela primeira vez uma “sociedade moderna” no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais, etc.). Esse mesmo autor assinala: “O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre o mundo moderno e o mundo contemporâneo”.³³ Foi um século “reformador”, que pôs em crise o Antigo Regime segundo um duplo processo: político (por meio da afirmação de novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governos) e cultural (por meio da obra dos intelectuais que criaram o pensamento conhecido como Iluminismo). Nesse novo ambiente cultural, a educação também foi se transformando no sentido laico, ou seja, ela se emancipa dos modelos religiosos do passado e visa a formação de um homem como cidadão capaz de ser o construtor de suas próprias virtudes, que não atribui

a outros (castas sacerdotais, ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio.

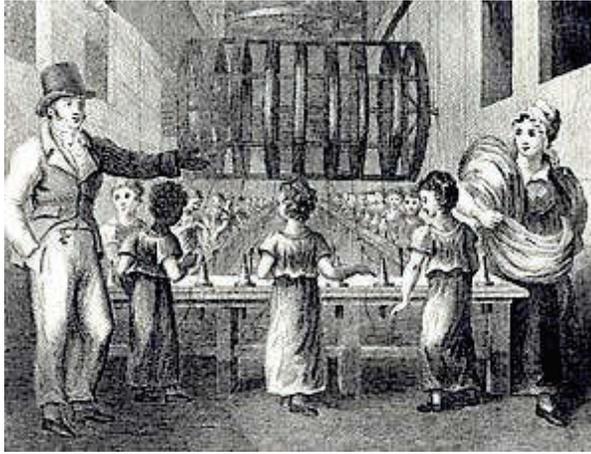


Figura 3.4 Trabalho de crianças na Revolução Industrial.

Já vimos que a ideia de formar o cidadão foi um dos pontos centrais da filosofia de Aristóteles, mas agora o conceito de cidadania ganha novos contornos: ele não mais se restringe, como na Antiguidade Greco-Romana, aos direitos e privilégios de quem era possuidor de terras e escravos. Como entender que esse aspecto volte a estar presente na educação? De forma sintética, podemos dizer que a formação do cidadão, princípio da *paideia* grega, foi suplantada pela concepção cristã de educação que vigorou durante toda a Idade Média e parte da Idade Moderna, períodos nos quais, como vimos, o importante era formar o cristão. Mas, tanto o princípio de formação do cidadão quanto o papel do Estado na criação e manutenção das escolas voltaram a fazer parte da história da educação depois que terminou a longa hegemonia da concepção religiosa de mundo.

Se na Antiguidade o conceito de cidadão abrangia exclusivamente homens da classe dominante, a partir do século XVIII, de modo geral, constataremos que novos sujeitos da educação se impõem: em particular, as mulheres e o povo. Para elas, foi reconhecido o direito a uma educação específica, que não desfigurasse o seu universo moral; para o povo, reclama-se uma educação/instrução que o libertasse das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o colocasse como elemento produtivo no âmbito da sociedade – nem sempre direitos verbalizados por esses próprios sujeitos. Se lembrarmos que essa sociedade passava por processos de transformação econômica que requeriam um trabalhador no mínimo alfabetizado, capaz de operar as máquinas que eram o símbolo da revolução industrial, entenderemos por que Manacorda assinalou que fábrica e escola nasceram juntas.

No século XVIII, o processo de laicização da educação foi avançando, isto é, ela foi cada vez mais subtraída do poder eclesiástico e da influência religiosa, embora tal processo não tenha ocorrido de forma igual em todos os países. Ao contrário, na Itália, a resistência da Igreja Católica à laicização foi bastante forte até o final do século XIX. Mas, de modo geral, como frisou Franco Cambi, a escola se renovou radicalmente nesse século, pois se torna laica e se estatiza, já que visa formar sobretudo o cidadão, deixando para o indivíduo particular, para o âmbito íntimo, o problema da educação moral e religiosa. Essa renovação, de acordo com o autor, se realizou nos seguintes níveis:

1) no nível da organização, dando vida a um “sistema escolar” orgânico e submetido ao controle público, articulado em graus, funcionais, para operar a reprodução da ideologia social e das competências laborativas; 2) no nível dos programas de ensino, acolhendo as novas ciências, as línguas nacionais, os saberes úteis e afastando-se nitidamente do modelo humanístico de escola; 3) no nível da didática, dando lugar a processos de ensino bastante inovadores, mais científicos (Condillac), mais empíricos (Locke, Rousseau), ou mais práticos (Pestalozzi). Seja como for, a escola contemporânea, com suas características públicas, estatais e civis, com sua estrutura sistemática, com seu diálogo com as ciências e os saberes em transformação, nasceu no século XVIII, já envolvendo também aquela confiança na alfabetização e na difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo que permaneceu durante muito tempo, até ontem (ou, talvez, até hoje), como uma crença sem incertezas da sociedade contemporânea.³⁴

Percebemos, assim, que Cambi sintetiza a renovação da escola durante o século XVIII nos níveis da organização, dos programas de ensino e da didática. Ao mesmo tempo, segundo ele, esse século produziu o mito da educação, que persistiu até pelo menos as décadas de 50/60 do século XX.

Além disso, podemos afirmar que no século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práticas educativas, empenhada em reformar a sociedade, sobretudo a partir da vertente educativa, conforme escreveu esse mesmo autor. Trata-se de uma pedagogia crítico-racionalista que, elaborada segundo ideais burgueses, se espalha por toda a Europa. Para Cambi, em síntese, essa é a pedagogia do Iluminismo. Mas ele próprio adverte para o fato de que o século XVIII não pode ser compreendido em sua integridade somente pelo Iluminismo, ou seja, existiu também a oposição a essa corrente, conforme assinalamos a respeito da resistência católica na Itália.

É importante observarmos que, no século XVIII, as teorias mais avançadas sobre educação foram elaboradas na França, país que, em contraste com sua

efervescente criação filosófica, foi pouco ativo nas iniciativas práticas para transformar a escola. A seguir, abordaremos esses dois aspectos da educação da época: 1) a elaboração das teorias inovadoras no século XVIII, que tiveram como principal berço o solo francês; 2) as iniciativas práticas pela expansão escolar nesse século.

3.3.1 Jean-Jacques Rousseau: o “pai” da pedagogia contemporânea

Para ilustrar o primeiro aspecto que mencionamos, isto é, a elaboração das teorias inovadoras no século XVIII, que tiveram como principal berço o solo francês, escolhemos Jean-Jacques Rousseau por representar o pensamento mais avançado e marcante da pedagogia do século XVIII.

De fato, é consenso entre os estudiosos que Rousseau foi uma das personalidades mais destacadas da história da educação, a figura que a influenciou de modo decisivo e radical, o autor que executou a virada mais explícita da sua história moderna. Diferentemente de Comenius, Pestalozzi ou Fröebel, não foi propriamente educador, mas suas ideias pedagógicas influenciaram decisivamente a educação moderna. Para Manacorda (1989), ele revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a interpretação “antropológica”, isto é, focalizando o sujeito, a criança, e dando um golpe feroz na abordagem epistemológica, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança, mas não deixou de ser contraditório ao conceber a educação tal como está exposta na sua obra-prima, *Emílio ou Da Educação*.

As frequentes contradições, a rejeição à sistematização conceitual e a permanente vinculação entre as ideias e conflitos pessoais vividos pelo autor tornam difícil uma exposição sintética de sua obra. Entretanto, é possível destacar os temas dominantes de seu pensamento: relações entre natureza e sociedade, moral fundada na liberdade, primazia do sentimento sobre a razão, teoria da bondade natural do homem e doutrina do contrato social. Dois aspectos ocupam o centro da reflexão filosófica de Rousseau: em primeiro lugar, não é a razão, mas o sentimento o verdadeiro instrumento do conhecimento; em segundo lugar, não é o mundo exterior o objeto a ser visado, mas o mundo humano. Ambos os aspectos implicam na passagem da atitude teórica para o plano da valorização moral.

Dessa forma, o traço mais significativo de seu pensamento passa a residir nos caminhos práticos que ele procurou apontar para o homem alcançar a felicidade, tanto no que se refere ao indivíduo quanto no que se relaciona à sociedade. No primeiro caso, formulou uma pedagogia, que se encontra em *Emílio*; no segundo, teorizou sobre o problema político e escreveu o *Contrato Social*. Assim, política e pedagogia estão estreitamente ligadas em Rousseau: uma é

pressuposto e complemento da outra, e juntas, segundo Cambi, tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a para a recuperação da condição natural. Ainda segundo ele, Rousseau realizou uma “revolução copernicana” em pedagogia; colocando no centro de sua teorização a criança, opôs-se a todas as ideias correntes em matéria educativa;

elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais; teorizou uma série de modelos educativos (dois sobretudo: um destinado ao homem e outro ao cidadão) colocados, ao mesmo tempo, como alternativos e complementares e como vias possíveis para operar a renaturalização do homem, isto é, a restauração de um homem subtraído à alienação e à desorientação interior que assumiu nas sociedades “opulentas”, ricas e dominadas por falsas necessidades.³⁵

Passemos agora à sua obra *Emílio*, que nos interessa mais de perto. *Emílio* é o nome de um aluno ideal, criado por Rousseau. Na sua definição, podemos ler:

Quanto ao meu aluno, ou antes, ao aluno da natureza, desde cedo treinado a bastar a si mesmo tanto quanto possível, ele não se habitua a recorrer continuamente aos outros, e muito menos a lhes exhibir seu grande saber. Em compensação, julga, prevê, raciocina sobre tudo o que se relaciona imediatamente com ele mesmo. Não fala muito, mas age; não sabe uma palavra do que se faz na sociedade, mas sabe muito bem o que lhe convém [...] cedo adquire uma grande experiência, toma aulas de natureza e não dos homens; por não ver em nenhuma parte a intenção de instruí-lo, instrui-se melhor.³⁶

Trata-se de um ensaio pedagógico sob forma de romance no qual Rousseau traça as linhas que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. Já que o seu pressuposto é a crença na bondade natural do homem, nessa obra ele trata dos princípios para evitar que a criança se torne má. Os objetivos da educação, para ele, comportam, portanto, dois aspectos: “o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e seu afastamento dos males sociais”.³⁷ O aspecto negativo de sua concepção pedagógica está expresso em tudo aquilo que não deve ser feito pela criança. Quanto à educação positiva, deve

35 Ibid., p. 343.

36 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 131.

37 ARBOUSSE-BASTIDE, Paulo; MACHADO, Lourival Gomes. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. XVII. (Os pensadores).

iniciar-se quando ela adquire consciência de suas relações com os semelhantes. Este último aspecto indica a passagem do terreno da pedagogia propriamente dita para a teoria da sociedade e da organização política.

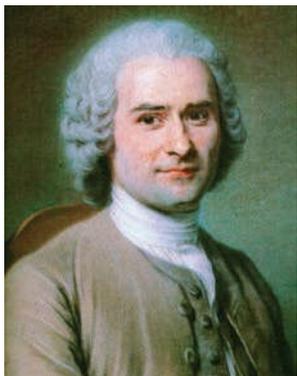


Figura 3.5 Jean-Jacques Rousseau.

que, logo no início da obra *Emílio*, a segunda vem desvalorizada, pois Rousseau afirma que a instrução pública não existe e nem deve mais existir, já que onde não há mais pátria, não pode haver cidadãos.

Ainda segundo Cambi, os dois modelos pedagógicos representam duas fases do seu pensamento, mas também duas vias para operar o saneamento da sociedade e o renascimento do homem moral. A via de *Emílio* aplica-se a sociedades complexas e já corrompidas, que não possam empreender o retorno a um Estado regido segundo ditames do *Contrato social*; o segundo modelo resulta praticável por aqueles países ainda não centralizados demais ou não vastos demais, que tenham uma economia mais primitiva e uma forte coesão interna entre os vários grupos sociais (aqui ele se inspira em Genebra e na sua administração centralizada nos estudos).

Esses dois modelos são alternativos entre si, conforme as condições históricas dos países, mas é certo que a preferência de Rousseau vai para a educação pública dos cidadãos, pois é aquela que profundamente se harmoniza com a orientação do seu pensamento político e acompanha e sustenta sua transcrição historicamente operativa.³⁸

Todavia, foi o Rousseau de *Emílio* que influenciou mais profundamente o pensamento pedagógico moderno, oferecendo à tradição pedagógica alguns novos “mitos” (a bondade da infância, a não intervenção educativa, etc.) que tiveram projeção prolongada, segundo Cambi.

38 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 354.

Como vimos, na pedagogia de Rousseau a natureza tem papel primordial. No aspecto externo, ele elabora o oposto das convenções sociais tão em voga ao seu tempo, pois busca o homem primitivo, natural, anterior a tudo quanto é social. Para Manacorda, esse aspecto é a-histórico, uma vez que o ser humano só se faz humano em sociedade. Para ele, ainda, além desse limite, foi exatamente ao estabelecer a relação entre educação e sociedade, aliás, um aspecto inovador na sua pedagogia, que esse grande pensador revelou outras contradições. O papel que ele atribui ao trabalho na instrução é baseado em uma concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas, que fica muito aquém da realidade da revolução industrial, pois ele presume a existência de um trabalho “natural” e o associa à suposta possibilidade de escolha que a história concede ao privilegiado Emílio. Ao tecer essa crítica, o autor indaga se o operário poderia dispor da liberdade de opção de que falava Rousseau quando alertava o seu Emílio para consultar o prazer e a inclinação quando fosse escolher uma profissão. Manacorda compara as suas alusões ao trabalho “estúpido de operários reduzidos a autômatos” às observações de Diderot exaltando as artes mecânicas, concluindo em favor de Diderot: “Quanta distância das sátiras dos ofícios das desdenhosas opiniões de Aristóteles, Cícero ou Píer Paolo Vergerio! Quanta água pedagógica passou debaixo das pontes dos milênios”.³⁹

O fato é que, depois de Rousseau, a pedagogia tomou outro curso, tornando-se sensível a toda uma série de problemas antes considerados marginais e até mesmo ignorados. Além disso, o autor passou a ser uma referência obrigatória de todo pedagogo posterior, seja para associar-se às suas teses, seja para opor-se ao seu libertarismo. A partir das suas lições, houve uma mudança profunda na visão da infância e no papel do educador, enquanto a pedagogia no seu conjunto adquiriu uma dimensão mais antropológica e filosófica, conforme escreveu Manacorda. Já para Franco Cambi, “ao lado de Comenius, mas com posições nitidamente diferentes, Rousseau é de fato uma chave mestra do pensamento pedagógico e, além disso, é o primeiro artífice do seu mais inquieto e contraditório percurso contemporâneo”.⁴⁰

A seguir, transcreveremos trechos da obra *Emílio ou Da Educação*:

a. Sobre o respeito à criança:

Respeita a infância e não vos apressai em julgá-la, quer para o bem, quer para o mal. Deixai as exceções se revelarem, se provarem, se confirmarem muito tempo antes de adotar para elas métodos particulares. Deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar, temendo contrariar suas operações. Dizeis que conheceis o valor do tempo e não quereis perdê-lo. Não vedes que o perdeis muito mais empregando-o mal do que não

39 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 241.

40 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 355.

fazendo nada, e que uma criança mal instruída está mais distante da sabedoria do que aquela que não foi absolutamente instruída. Ficais alarmados por vê-la consumir seus primeiros anos sem fazer nada. Como! Não é nada ser feliz? Não é nada saltar, brincar, correr o dia todo? Em toda a sua vida, nunca estará tão ocupada.⁴¹

b. Sobre a escolha das profissões:

Não é necessário exercer todas as profissões úteis para honrá-las todas; basta não considerar que alguma esteja abaixo de nós. Quando temos a escolha e por outro lado nada nos determina, por que não consultarmos o prazer, a inclinação e a conveniência entre as profissões de um mesmo estado? Os trabalhadores metalúrgicos são úteis, e até mesmo os mais úteis de todos; no entanto, a menos que uma razão particular me leve a eles; não farei de vosso filho um ferrador, um serralheiro, um ferreiro; não gostaria de vê-lo em sua forja com a aparência de um ciclope. Da mesma forma, não farei dele um pedreiro e ainda menos um sapateiro. Todos os ofícios devem ser feitos, mas quem pode escolher deve considerar a limpeza, pois aí não se trata de opinião; sobre este ponto os sentidos é que nos fazem decidir. Enfim, não gostaria dessas estúpidas profissões cujos trabalhadores, sem indústria e quase como autômatos, só aplicam as mãos num mesmo trabalho; os alfaiates, os costureiros de meias, os que talham pedras, de que serve empregar nessas profissões homens de senso? É uma máquina que leva outra.⁴²

c. Sobre a natureza e o gênero humano:

Mas, quando, para depois conhecer meu lugar individual em minha espécie, considero as diversas posições sociais e os homens que as ocupam, que acontece comigo? Que espetáculo! Onde está a ordem que observei? O quadro da natureza só me oferecia harmonia e proporções, o do gênero humano só me oferece confusão e desordem! O concerto reina entre os elementos e os homens estão no caos! Os animais são felizes, só seu rei é miserável! Ó sabedoria, onde estão suas leis? Ó providência, assim regerà o mundo? Ser beneficente, em que se transformou teu poder? Vejo o mal sobre a terra.⁴³

41 ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 113.

42 *Ibid.*, p. 258.

43 *Ibid.*, p. 374.

3.3.2 Propostas e atuações para uma escola estatal

Enquanto Diderot lutava contra os ataques da Igreja e as proibições do Estado para levar adiante a sua Enciclopédia, e enquanto Rousseau idolatrava o seu Emílio propondo uma educação natural e livre, outras vozes se levantavam solicitando a intervenção do Estado no campo da instrução, tradicionalmente entregue à Igreja. Estamos ainda em solo francês, onde a revolução de 1789 colocou a educação na ordem do dia. Seja pelo trabalho crítico e pelas propostas reformadoras dos filósofos (Diderot), seja pela reivindicação de uma educação nacional defendida pelos pedagogos burgueses (La Chalotais), a onda que atinge a escola e a educação na França, após 1789, modificou a sua tradição escolar-educativa, colocando-a quase como um modelo europeu, sobretudo na fase jacobina da revolução (1793-1795) e, depois, na napoleônica (após 1799).

Durante a Revolução, devem ser observadas três fases de intervenção sobre a escola, caracterizadas por perspectivas diferentes e por um grau diferente de radicalismo. Numa primeira fase, realiza-se um quadro orgânico de reorganização da instrução. Foi quando Talleyrand apresentou à Constituinte (1791) um relatório propondo uma instrução útil à sociedade e ao seu progresso, por meio de uma escola popular e gratuita, embora não obrigatória. Mas seu relatório não teve sequência. No final do mesmo ano, foi criado um Comitê de Instrução Pública que devia elaborar um projeto orgânico de reordenamento, redigido por Condorcet (1743-1794). Matemático, filósofo, e político francês, Condorcet foi Presidente da Assembleia Legislativa e depois deputado da Convenção. No seu *Relatório*, tem em mira uma escola que desenvolva as capacidades do aluno, que estabeleça uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valorize a cultura científica. O *Relatório* fixou cinco graus de escolas: primárias, secundárias, institutos, liceus e a “sociedade nacional para as ciências e as artes” (universidades). A turbulência revolucionária impediu a execução desse projeto, mas ainda nessa primeira fase fixaram-se os princípios da pedagogia revolucionária (instrução pública para todos, administrada pelo Estado, de caráter laico e livre, destinada a formar o cidadão fiel às leis e ao Estado). A radicalização revolucionária resultou em que, depois de ter apresentado um projeto de organização da instrução pública, Condorcet fosse preso como girondino, vindo a suicidar-se tomando veneno.

Em 1793, é apresentado à Assembleia o projeto de Le Peletier, que exprime o ponto de vista dos jacobinos (pequena burguesia radical) e teoriza uma educação masculina (dos cinco aos doze anos) e uma feminina (dos cinco aos onze anos) em colégios de Estado, separando as crianças das famílias e pondo-as numa comunidade que deveria formá-las segundo modelos de virtude civil. Essa proposta nos lembra a educação da Antiguidade Clássica praticada em Esparta, onde os

meninos eram apartados dos pais para serem educados segundo as leis da cidade. Franco Cambi afirma que a proposição de Le Peletier foi criticada, mas exprimia bem o radicalismo da pedagogia jacobina (herdeira também de Rousseau do *Contrato social*) e se punha em total sintonia com aquele programa de educação civil para operar na sociedade uma “completa regeneração”.⁴⁴ Em 1795, dava-se à escola francesa uma ordem nova: a escola primária era confiada às comunas e negava-se a gratuidade e a obrigação da frequência escolar, mas fixava-se um programa mínimo: ler, escrever, calcular e moral republicana. Criou-se uma Escola Normal para preparar professores de que o Estado necessitava.

Ao lado dessa elaboração de programas de reforma escolar e de intervenções legislativas, a Revolução Francesa também pôs em ação um intenso trabalho educativo que devia desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente participantes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores.⁴⁵

Finalmente, a partir de 1799, a política expansionista de Napoleão Bonaparte não apenas impõe os interesses franceses no continente europeu, mas difunde os ideais burgueses relativos às orientações laicas, estatais e civis na reorganização dos sistemas escolares. Na Itália, por exemplo, a lei de 1802, relativa à instrução pública, coloca todas as escolas sob controle do Estado e elabora uma intervenção orgânica dividida em nacional, departamental e comunal, que atinge a instrução elementar, média e superior. São nacionais as academias e universidades; departamentais, os liceus; comunais, os ginásios e escolas elementares.

Apesar da força revolucionária que emanava da França, propostas de ação estatal no campo da educação já vinham ocorrendo antes de 1789. Nesse sentido, podemos entender o porquê de Franco Cambi afirmar que a França foi rica na elaboração de teorias, mas fraca na atuação efetiva pela expansão escolar nessas décadas do século XVIII.

A propósito, observemos as ações estatais apontadas por Manacorda. Ele destaca uma frase pronunciada em 1760 pela imperatriz da Áustria, Maria Teresa, que sintetizaria a mudança de visão sobre a educação, que transitava da órbita religiosa para a política: “A educação é e sempre foi, em cada época, um fato político”. Ou seja, a educação agora passava a ser assunto do Estado. A reforma austríaca se valeu da experiência realizada na Prússia, no governo de Frederico II, o primeiro a instituir a obrigatoriedade escolar. Às reformas austríacas seguiram-se reformas análogas em outros Estados que viriam a constituir a atual Alemanha: a da Prússia (1763), preparada antes mesmo da reforma austríaca, e a da Saxônia (1773). Na Polônia foi constituída uma Comissão para a educação nacional,

44 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 366-367.

45 *Ibid.*, p. 367.

para cujos trabalhos Rousseau sugerira ideias por meio de suas *Considérations sur le gouvernement de la Pologne*, escritas dois anos antes. Ainda em 1773, na Rússia, Catarina II escrevia a Diderot que lhe indicou a reforma austríaca de Maria Teresa. A respeito da influência de Diderot sobre a czarina, é interessante notar que ele a orientava a criar escolas públicas e nunca a confiar a educação das crianças a preceptores. Já na Itália, segundo Manacorda, predominou um reformismo moderado.

Ainda para esse autor, ao lado das mudanças que se operavam na base produtiva da sociedade, ou seja, na sua estrutura, os fatos superestruturais também atuavam no processo de politização, democratização e laicização da educação, cuja origem se encontrava na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América (processo de independência das colônias americanas) e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhara o surgimento da ciência e da indústria moderna, tornou-se, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos (como Maria Teresa), objeto de discussões políticas. Desse modo, segundo Manacorda, “os políticos são os novos protagonistas da instrução ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores”.⁴⁶ Tanto Benjamin Franklin (1706-1790), um dos iniciadores da independência das colônias inglesas da América, quanto Thomas Jefferson (1743-1826), um dos fundadores do Partido Democrata e presidente dos Estados Unidos da América (1801-1809), em nome dos direitos naturais do homem e convictos de que a liberdade exige um povo com um certo grau de instrução, solicitavam uma “cruzada contra a ignorância”. Franklin, em especial, propunha uma instrução cujos objetivos fossem as boas maneiras preconizadas por Locke, a moralidade, as línguas vivas e mortas e todos os ramos úteis da ciência e das artes liberais. Jefferson propugnava uma escola elementar gratuita para todas as crianças dos sete aos dez anos. Entre essas, as melhores deveriam ser selecionadas para as escolas secundárias, e os melhores alunos destas, para a universidade. Nesse programa estão contidos, em estado embrionário ou em projeto, todos os elementos de expansão quantitativa e de renovação qualitativa característicos da pedagogia liberal-democrática.

Veremos em nossa próxima Unidade por que viria a ocorrer exatamente nos Estados Unidos da América o nascimento de uma das correntes pedagógicas que mais influenciaria a pedagogia do século XX: a Escola Nova. Mas, por enquanto, dediquemo-nos a compreender o processo inicial de expansão escolar. Os mesmos objetivos presentes na formação dos Estados Unidos da América, embora com matrizes culturais diferentes (enciclopedistas e Rousseau, mais do que John Locke), são repropostos na França revolucionária após 1789, como vimos. O desfecho do processo revolucionário francês com o advento da época napoleônica

46 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 249.

difundiu na Europa os princípios de instrução pública, obrigatória e gratuita, realizando um sistema escolar orgânico e uniforme, caracterizado pelos princípios de laicidade e de engajamento civil como inspiradores supremos de toda a vida escolar.⁴⁷

Por fim, o processo de expansão da escola só se efetivou no século XIX. E mesmo na Inglaterra, país onde primeiramente ocorreu a revolução industrial, a expansão foi lenta. Na primeira parte do século, foram as escolas privadas de ensino mútuo que asseguraram o ensino das primeiras letras, conforme trataremos no tópico seguinte. Somente na segunda metade do século, após a regulamentação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para o início desse tipo de trabalho (aos nove anos, na Inglaterra de 1833), é que se operou uma escolarização mais difundida, tendo em vista a alfabetização popular. Mas, segundo Cambi, foi só em 1870 que se delineou um sistema completo de instrução nacional, tornado obrigatório em 1880, enquanto em 1891 foram abolidas as taxas para a escola elementar.

3.4 Duas experiências concretas entre o século XVIII e XIX

A expansão escolar na Europa vinha ocorrendo desde longa data, mas de forma lenta e desigual. A partir do século XVI, com as reformas religiosas iniciadas na Alemanha, países ao leste deram uma arrancada inicial nessa direção. Já na França, o impulso se deu muito mais tarde, com a revolução burguesa de 1789. A Inglaterra, por sua vez, começou a vivenciar a pressão por educação escolar com o processo de revolução industrial que requeria trabalhadores pelo menos alfabetizados. Esse processo acelerou a universalização da escola, o que exigiu novos métodos de ensino, pois a escola deixava de ser destinada a poucas crianças e jovens. Dessa forma, a própria didática sofreu profundas mudanças no século XIX, na medida em que passou a ser elemento fundamental no processo de expansão da escolarização e, conforme escreveu Manacorda, não foi por acaso que os dois fatos novos da pedagogia – o ensino mútuo e as escolas infantis – nascessem exatamente na Inglaterra industrializada.

É importante compreendermos que a expansão escolar, iniciada séculos antes, irá se consolidar na segunda metade do XIX, quando, finalmente, o interesse pela instrução como elemento de valorização de uma nação se torna evidente aos olhos dos governantes. De acordo com Jean-Claude Chesnais,

a evolução foi muito demorada. Até o século XVIII, os progressos são muito lentos e irregulares. Apenas no século XIX é que surge um movimento forte, contínuo e irreversível. Segundo estatísticas disponíveis, por volta de 1850 a

47 CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 369.

taxa de analfabetismo adulto na Europa Ocidental (incluindo Itália e a Península Ibérica) ainda é da ordem de 40 a 45%. Para o conjunto do continente europeu (inclusive a Rússia), a proporção de adultos iletrados gira em torno de 60% [...]. À frente da luta contra o analfabetismo, encontramos a Escócia, Prússia, Suécia e a população branca dos Estados Unidos, com taxas de analfabetismo adulto indo apenas de 10 a 20% [...] em seguida, vêm três conjuntos relativamente instruídos (30 a 40% de analfabetos): Inglaterra, França e Império Austríaco. Um terceiro grupo é formado pelos países periféricos da Europa Meridional (Itália, Espanha, Portugal, Grécia), com uma incidência de analfabetismo da ordem de 60 a 70%. Em última posição, por fim, a Europa Oriental (Balcãs, Polônia) e a Rússia, com uma proporção de iletrados entre 90 e 95%.⁴⁸

Esses números confirmam a nossa análise segundo a qual a consolidação da escola e a sua expansão para as camadas populares resultaram de uma longa trajetória de lutas. A propósito, observemos no excerto citado, a respeito da alta escolaridade nos EUA, que o contingente alfabetizado era referente à “população branca”, uma vez que no sul daquele país, no final do século XIX, eclodiram fortes obstáculos que se expressaram na violência contra a escola para negros e contra os seus professores.

A seguir, apresentaremos duas experiências educativas cuja finalidade foi expandir a escola no período que estamos estudando: o ensino mútuo e a atividade pedagógica de Pestalozzi.

3.4.1 O ensino mútuo

No final do século XVIII, enquanto a França vivia os turbulentos anos da revolução, firmava-se na Inglaterra uma nova iniciativa educacional promovida por particulares: o chamado ensino mútuo ou monitorial, no qual adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando em tarefas como auxiliares ou monitores, ensinavam, por sua vez, outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos.

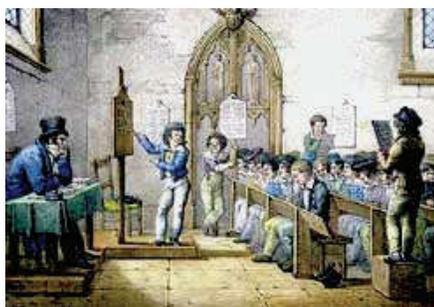


Figura 3.6 Gravura sobre ensino mútuo (século XIX).

Segundo Manacorda, a sistematização didática rigorosa e a difusão tendo em vista um plano nacional de instrução popular começou por obra do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), que a partir de 1789 dirigiu, na Índia, uma escola para os filhos de soldados europeus, e de Joseph Lancaster (1778-1836), membro do grupo religioso “quaker”, que abriu em Londres uma escola para crianças pobres. As duas iniciativas deram origem ao conflito de interpretações. Lancaster propunha uma educação religiosa aconfessional (sem vínculo com uma determinada crença), enquanto o anglicano Andrew Bell defendia uma educação no espírito da Igreja oficial, anglicana, e que acabou prevalecendo. Apesar das rivalidades, a iniciativa do ensino mútuo espalhou-se rapidamente por obra de Lancaster, tanto na Inglaterra como em todo o mundo de língua inglesa: em 1806 já existiam centros de ensino mútuo em Nova Iorque, na Filadélfia, em Boston e, em seguida, em Serra Leoa, na África do Sul, na Índia e na Austrália. Em 1811, na Inglaterra contavam-se quinze escolas com trinta mil alunos. Embora sem sucesso, também o Brasil importou o método lancasteriano, adotado pelo Estado oficialmente a partir de 1820.

Voltemos, porém, à Inglaterra, onde, do ensino elementar masculino, logo o método se estendeu para o feminino, para a educação de adultos e para as escolas de nível superior. Percebemos, assim, que se tratava de uma tendência inglesa baseada na iniciativa privada que emergia perante a tendência alemã e napoleônica baseada na iniciativa estatal do absolutismo esclarecido. Por essa razão, Manacorda conclui que se tratou não somente de um método didático, mas de uma opção política sujeita a encontrar defensores e críticos. Ou seja: a difusão da educação escolar em um país pioneiro na revolução industrial não foi empreendida por uma política estatal e nem mesmo dotada das condições ideais, como professores formados, salas por grupos etários, etc., mas sim pela iniciativa privada e pelo método de ensino mútuo, o que demonstra que na história da educação a universalização foi um processo difícil. O ensino mútuo instruía até mil alunos com um só mestre, frente aos cinquenta, em média, instruídos nas classes tradicionais. Os alunos, divididos em colunas segundo o mérito e o aproveitamento, eram confiados a monitores supervisionados por um mestre que, além de vigiar essas divisões, examinava duas ou três vezes por semana cada classe, assistindo às repetições dirigidas pelos monitores.

A nova prática do ensino mútuo teve a vantagem de associar leitura e escrita, mas não modificou os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de silabar e soletrar. Por outro lado, a disciplina de inspiração “meio militar e meio industrial”, segundo Manacorda, era acompanhada por um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento, além do comportamento. A competição era o princípio ativo dessas escolas que solicitavam a participação do aluno, embora extrínseca a este, e não aplicavam punições físicas, mas mantinham o grave defeito do excesso de espírito militarista e de mecanicidade na didática, ou seja, a

iniciativa privada na expansão escolar revelou-se tão austera quanto a estatal. Apesar desses defeitos, o ensino mútuo, com todos os seus limites, foi uma resposta prática ao perpétuo medo dos conservadores, “o medo de que a instrução pudesse perturbar o Estado”.⁴⁹

3.4.2 A pedagogia de Pestalozzi

No século XIX, denominado por Cambi “século das pedagogias”, além de Fröebel (idealizador dos jardins de infância) e de Herbart (um dos pioneiros da psicologia científica), que difundiram a pedagogia alemã na Europa, temos a figura singular de Pestalozzi. Esse educador

revive em primeira pessoa o drama da educação (os projetos, as dificuldades, as derrotas), reativa uma noção espiritual de educação (animada pelo amor), mas também se engaja na problemática social e política da própria educação, construindo um modelo complexo e problemático, inquieto e agudíssimo de pedagogia.⁵⁰

Sua pedagogia exerceu influência nos meios anglo-saxões e protestantes, ou seja, em toda a Europa setentrional, desde a Inglaterra até a Holanda, a Escandinávia e a Prússia. Para Cambi, a sua pedagogia está no cruzamento entre posições setecentistas (a ideia da educação da humanidade; o governo iluminado; a adesão aos ideais revolucionários, embora condenando o extremismo) e comportamentos românticos (a atenção ao povo, a visão orgânica da sociedade, o papel do sentimento e a referência à formação espiritual).

Como escreveu Manacorda, enquanto inovadores ingleses experimentavam o ensino mútuo, Pestalozzi atuava na Suíça seguindo a trilha de Rousseau, mas diferente deste, especialmente pelo seu operoso filantropismo e sua capacidade de traduzir os princípios em prática. Sua ambição foi a de juntar aquilo que Rousseau separara, isto é, o homem natural e a realidade histórica, e o fez fechando-se dentro dos limites de uma sociedade predominantemente pré-industrial. Dirigindo um instituto para órfãos, em 1798, Pestalozzi desenvolveu os princípios fundamentais do seu ensino: o método intuitivo e o ensino mútuo. Quanto ao ensino mútuo, as crianças mais velhas deveriam ensinar as mais novas. Leitura, escrita e cálculo alternavam-se com trabalho manual. Franco Cambi assinala que no centro do seu pensamento pedagógico inserem-se três teorias: 1) a da educação que deve seguir a natureza, retomada de Rousseau, segundo a qual o homem é bom e deve apenas ser assistido no seu desenvolvimento; 2) a da formação espiritual do

49 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 259.

50 CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 415.

homem como unidade de “coração”, “mente” e “mão” (ou arte), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si; 3) a da instrução, à qual Pestalozzi dedicou a mais ampla atenção e segundo a qual, no ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio.

3.5 Sociedade industrial e educação: entre as propostas positivistas e as socialistas

Por volta da metade do século XIX, com a consolidação da sociedade industrial, que engendrou as contradições entre burguesia e proletariado, nasce a Sociologia, área de conhecimento surgida com o propósito de interpretar essa nova situação histórico-social. De forma resumida, podemos afirmar que uma teoria legitimadora dessa situação (positivismo) e uma contestadora (socialismo) irão balizar as interpretações a partir de então. Esses dois modelos ideológicos e epistemológicos que interpretam a oposição de classe que está no centro dessa sociedade irão se contrapor e influenciar a educação.

O primeiro exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa e seus valores (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época de seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo.⁵¹

Quanto ao socialismo, é a posição teórica da classe antagonista, que remete aos valores negados pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo) e delineia estratégias de conquista do poder baseadas nas contradições insanáveis da sociedade burguesa, principalmente entre capital e trabalho. Conforme escreveu Engels, os socialistas logo compreenderam que os representantes da burguesia não colocariam “o mundo fora dos eixos com a sua fórmula mágica de *liberté, égalité, fraternité*”,⁵² por isso, passaram a estabelecer a crítica radical à burguesia e ao mundo que ela edificara à sua imagem e semelhança.

O positivismo desenvolveu-se primeiro na França com Auguste Comte (1798-1857), mas foi com Émile Durkheim (1855-1917), expoente da sociologia positivista, que essa corrente teórica se difundiu na área educacional. Para Durkheim, a educação é um aprendizado social e um meio para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos por parte das sociedades. No início do século XX,

51 Ibid., p. 466.

52 ENGELS, Friedrich. A “Contribuição à crítica da economia política” de Karl Marx. In: MARX e ENGELS. *Textos*. São Paulo: Alfa-Omega, [197-?]. v. 3, p. 304.

escrevendo artigos e verbetes para um dicionário pedagógico sobre “Educação, Infância e Pedagogia”, ele desenvolveu um projeto pedagógico adequado às exigências da sociedade, valorizando os aspectos laicos e racionais da formação juvenil e priorizando a educação moral promovida em idade infantil pelo “espírito de disciplina” ligado a um “sistema de mandamentos” e desenvolvido depois numa ideia precisa de dever. Segundo Cambi, com Durkheim, “estamos bem além das afirmações genéricas de positivistas e também claramente orientados para uma consciência da riqueza e complexidade do fenômeno educativo que o coloca, com pleno direito, no limiar da reflexão pedagógica contemporânea”.⁵³ Foi Durkheim quem definiu a educação como ação exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão ainda maduras para a vida social. Mas é necessário considerar também que para Durkheim, “nem todos somos feitos para refletir”,⁵⁴ cabendo a cada indivíduo receber um tipo de educação adequado às expectativas de sua classe social, pois à educação caberia a função de adaptar, de formar cada um para exercer funções sociais e profissionais conforme a sua classe social.



Figura 3.7 Trabalho infantil.

53 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 470.

54 DURKHEIM, Êmile. *Educação e sociologia*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, [197-?]. p. 26.

Quanto às ideias socialistas, tiveram início bem antes, pois nasceram exatamente no momento em que a sociedade industrial se consolidava, inaugurando a contradição social entre burguesia e proletariado. Inicialmente, o proletariado teve Charles Fourier e Robert Owen como seus representantes teóricos na corrente conhecida como socialismo utópico. Depois, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), elaboraram o “socialismo científico” em obra que fixou princípios pedagógicos conscientemente opostos aos elaborados pela reflexão burguesa e pelo positivismo em particular. Segundo Cambi, isso não impede, porém, que entre os dois modelos antagonistas venham a se criar interferências e superposições, fusões e entrelaçamentos, especialmente considerando o clima político do final do século XIX, com a atuação da social-democracia. Já para Manacorda, o marxismo não rejeita, mas incorpora os ideais de laicidade, universalidade, estatalidade, gratuidade e de coeducação, acrescentando-lhes a assunção do trabalho e a renovação cultural, ao mesmo tempo em que estabeleceu a crítica rigorosa sobre a não realização desses ideais pelos governos burgueses.



Figura 3.8 Karl Marx com suas filhas e o amigo Engels.

Nos escritos de Marx e de Engels está contida uma perspectiva pedagógica, às vezes de forma explícita, como elaboração de propostas sobre instrução, outras vezes de forma implícita e destinada a desenvolver temas da filosofia marxista, reunidos em torno do problema antropológico e da análise dos mecanismos sociais e ideológicos do mundo capitalista moderno. De forma abreviada, vamos expor a concepção de educação dos dois autores que, desde o *Manifesto do Partido Comunista* (1848), deixam claro que para eles educação significa três coisas: formação intelectual, educação física e instrução tecnológica. Após se exilarem

de seu país de origem (Alemanha) por razões políticas, Marx e Engels viveram na Inglaterra na época em que a revolução industrial mudava inteiramente a base produtiva da sociedade e, com ela, todas as relações sociais. Naquele momento, a mão de obra infantil nas fábricas era uma das formas de exploração do trabalho, o que levou Marx a examinar relatórios de inspetores governamentais constatando a ausência da escola para as crianças trabalhadoras. Foi do sistema fabril, que suscitava a distinção entre a condição de vida de crianças trabalhadoras e crianças da burguesia, que Marx e Engels formularam o princípio geral que rege a sua concepção de educação, isto é, o de que a atividade laborativa deve ser aliada à formação intelectual de todas as crianças, dos 9 aos 17 anos.

Segundo Franco Cambi, o modelo pedagógico elaborado por eles introduziu na pedagogia contemporânea pelo menos dois princípios que podem ser considerados revolucionários: a referência ao trabalho produtivo, que se colocava em contraste com toda uma tradição intelectualista e espiritualista, e a ideia de homem omnilateral, isto é, o ser humano completo, cuja formação deveria prever os dois momentos da educação (o falar e o fazer), o ideal de formação humana visando a não separação entre uma educação dos dominantes para o “dizer” intelectual e dos dominados para o “fazer” produtivo.

Contra o indivíduo unilateral, seja ele o proletário ou o capitalista, caracterizado pelo desenvolvimento de capacidades apenas setoriais (manuais ou intelectuais), Marx mostra o ideal da formação de um ‘homem novo’, que reúna em si as atividades tanto manuais quanto intelectuais e supere, assim, a divisão do trabalho, dando vida a uma personalidade harmônica e completa, que se exprime como universalidade e omnilateralidade das relações e capacidades humanas, voltadas tanto para o plano produtivo quanto para o do consumo e da fruição, harmonizando assim “tempo de trabalho” e “tempo livre”.⁵⁵

Desse modo, o conceito de omnilateralidade é retomado da Grécia Antiga, mas em perspectiva totalmente nova, pois enquanto o conceito que nasceu com Homero previa a formação do homem completo em dois momentos que se realizariam apenas para os indivíduos da classe dominante, em Marx ele é previsto para todos.

Além disso, a teoria de Marx e Engels afirma uma constante relação entre educação e sociedade, que se manifesta na função ideológica da primeira. No século seguinte, essa interpretação exerceria maior influência no meio educacional, constituindo-se, em alguns casos, como divisor de águas em relação à interpretação idealista anteriormente dominante, e segundo a qual é por meio da educação que se transforma a sociedade. A concepção de Marx e Engels, ao condicionar

a possibilidade de transformação social ao fim da contradição entre capital e trabalho, permitiu desnudar a escola de seus aspectos idealistas e relativizar o seu papel na medida em que ela passou a ser encarada como uma instituição legitimadora da ideologia dominante. Vivendo numa época em que a escola transitava da influência religiosa para a estatal, os dois autores não transigiram: a escola, segundo eles, deveria ser inteiramente laica e livre da influência da Igreja e do Estado. Nesse aspecto, defenderam que a sua criação e manutenção deveriam ficar a cargo do Estado, mas não a sua direção, o que constitui um traço bastante atual se levarmos em conta os debates de hoje sobre gestão e autonomia escolar.

3.6 Considerações finais

Vimos que a expansão da escola na sociedade europeia foi um processo longo, cujo início remonta às reformas religiosas do século XVI, mas que, efetivamente, ganhou impulso nos séculos XVIII e XIX como resultado das revoluções que edificaram o Estado Nacional de caráter burguês. Tendo sido fruto de uma época revolucionária, o processo de universalização foi pensado por filósofos que também propuseram ações práticas para a sua concretização, como foi o caso dos enciclopedistas franceses no século XVIII. Além disso, também nesse mesmo século, as ideias de Rousseau operaram uma verdadeira revolução no pensamento pedagógico ao colocar a criança no centro da reflexão sobre a educação, preconizando que ela fosse “aluna da natureza”.

Para Manacorda, no momento em que a escola se tornou assunto político, acirrou também a disputa entre as posições conservadoras e de mudança, disputa que atingiu todos os níveis da educação: a) as escolas infantis, que começaram a difundir-se a partir dessa época e tiveram em Friedrich Fröbel (1782-1852) o criador dos *Kindergarten* (jardins de infância); b) as escolas elementares, para as quais se discute o novo método do ensino mútuo; c) as escolas secundárias, que já vinham se articulando em humanísticas e científico-técnicas; d) as universidades, com suas novas faculdades correspondentes às transformações das forças produtivas e suas especializações. Tudo isso, segundo o autor, constituiu uma batalha pedagógica cujo ponto central era exatamente a tendência à expansão da educação escolarizada.

O processo de universalização da escola foi lento e desigual, só se completando no século XIX e, em alguns países, somente no século XX. Conforme escreveu Franco Cambi, a institucionalização da escola foi um processo dividido em etapas não homogêneas e manifestado de formas diferentes nos vários países europeus e americanos. Superadas as divisões entre iniciativas diversas (Igreja, Estado e particulares), ocorreu um crescimento social da escola, um desenvolvimento na

sua organização, um papel político mais forte. A cultura escolar foi renovada, assumindo caráter laico e sendo organizada em um programa didático preciso que deu nova feição à vida escolar. Esta, por sua vez, assumiu cada vez mais um aspecto abertamente disciplinar, de controle, de sanção e, ao mesmo tempo, de produção de comportamentos padronizados.

Para o mesmo autor, estamos muito distantes da escola do Antigo Regime e caminhando

em direção a uma escola mais uniforme, mais conformadora, mais rígida nas estruturas e nos comportamentos, mais programada e mais laica: uma escola mais racional, por um lado, e mais democrática, mais aberta às várias classes sociais, por outro.⁵⁶

Ainda segundo Cambi, desde o início da época contemporânea (1789), mas principalmente no século XIX, o “mito da educação” se fortalece. Em razão de sua centralidade política e social, a educação foi vista como fator-chave do desenvolvimento social.

Quando estudamos História, é importante estabelecermos relações. Pois bem, observemos que enquanto esse processo acontecia na Europa e nos Estados Unidos da América, o Brasil vivia sob regime monárquico e escravidão. A educação escolar estava restrita a poucas crianças e como a economia era agrária e o país, rural, as escolas eram muito poucas. Tal panorama fez com que as famílias abastadas da aristocracia rural contratassem preceptores europeus para educar seus filhos e isso em um momento em que na Europa, como vimos, a educação por obra de preceptores era criticada, tal como escreveu Diderot à czarina da Rússia aconselhando-a a criar escolas públicas para todas as crianças. O processo de universalização escolar entre nós só começou a ocorrer na segunda metade do século XX, durante o regime militar (1964-1985). Mas esse é um assunto que ficará para outra disciplina.

3.7 Estudos complementares

3.7.1 Saiba mais

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Nasceu em Genebra (Suíça), em 1712. Nessa época já haviam acontecido as reformas religiosas que resultaram no rompimento de muitos países europeus com a Igreja Católica. Foi o caso da Suíça, que passara pela profunda reforma liderada por Calvino. De família calvinista, logo que Rousseau nasceu ficou órfão de mãe. Quanto ao pai, obrigado a abandonar Genebra, deixou o filho aos 10 anos de idade a cargo de tios que confiaram a sua educação a um pastor protestante no campo. Voltando a Genebra, exerceu trabalhos manuais, encontrando compensações apenas em leituras. Segundo Luzuriaga, em *História da Educação e da pedagogia*, Rousseau, então, fugiu dessa vida difícil e começou uma “vida de vagabundo”, que durou vários anos. Nessa época, conheceu Madame de Warens, que o converteu ao catolicismo e exerceu influência decisiva em toda a sua vida. Depois de residir em várias cidades da França, Itália e Suíça, estabeleceu-se em Paris, em 1741, momento em que já havia recebido a influência de Montaigne e Locke. Na capital francesa se relacionou com pensadores da época, entre os quais, Condillac e Diderot. Este último lhe encomenda artigos para a *Enciclopédia*. Em 1745, liga-se a Thérèse Levasseur, com quem teria cinco filhos, todos entregues a orfanatos, pois Rousseau julgava não poder cuidar deles sendo pobre e doente, o que lhe causou remorsos para o resto da vida. Em 1750, publicou em Paris o *Discurso sobre as ciências e as artes*, que o tornou famoso, e mais tarde, em 1755, o *Discurso sobre a desigualdade dos homens*, que também alcançou grande repercussão. Em 1762, escreveu o *Contrato social*, que serviu de inspiração à Revolução Francesa, e o *Emílio ou Da Educação*, que inspirou a pedagogia moderna. Os dois livros, que marcarão toda a história da teoria política e da pedagogia, foram considerados altamente ofensivos às autoridades. O livro *Emílio* foi condenado pelo arcebispo de Paris, e Rousseau, ameaçado de prisão, fugiu para a Suíça (1762). Assim, inicia-se o período mais difícil da vida do autor. Retorna à vida errante, não parando de mudar de esconderijo. Em 1765 dirige-se à Inglaterra, onde o filósofo David Hume lhe oferece asilo, mas Rousseau acaba se desentendendo com seu hospedeiro e deixa o país em 1770, retornando a Paris. Morreu em Ermenonville, em 2 de julho de 1778.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Pedagogo suíço, discípulo de Jean-Jacques Rousseau, esforçou-se por melhorar a educação e a instrução das crianças pobres. Como Rousseau, aceitava a tese da bondade inata; por isso dedicou, de preferência, cuidados especiais com a educação das crianças de mais tenra idade e das mais “deserdadas” entre elas. Inicialmente, em Neuhof, transformou uma propriedade sua em asilo para crianças pobres que, no verão, deveriam cultivar os campos, e no inverno, tecer e fiar. A instrução seria dada nas horas de recreio. Contudo, esse ensaio pedagógico falhou. Posteriormente, dirigiu o asilo de Stanz para crianças órfãs ou abandonadas. Aí ensaiou o método mútuo: as crianças mais velhas deveriam ensinar as mais novas. Leitura, escrita e cálculo alternavam-se com trabalho manual. Entretanto, circunstâncias políticas transformaram o asilo em hospital militar. Com mais de 50 anos de idade, Pestalozzi abriu, em Berthoud, um novo instituto de educação que, com início modesto, cresceu rapidamente e contou com numerosos educadores competentes. Mais tarde, o instituto foi transferido para Yverdum, onde Pestalozzi colheu as glórias máximas de sua carreira de educador. Entre aulas e passeios, convivendo com os mestres, sem prêmios nem castigos, os alunos iam plasmando a própria personalidade. No entanto, mais uma vez, também essa casa de ensino teve de ser fechada, por insuficiência de receitas financeiras. Assim, aos 80 anos, Pestalozzi voltou a Neuhof tentando ainda fazer dela uma casa de educação para crianças pobres. Ele foi um democrata e recebeu, da Assembléia Constituinte, o título de cidadania francesa (1792), mas em seu país (Suíça) sofreu a oposição dos conservadores contra suas iniciativas humanitárias. Quando morreu, aos 81 anos de idade, era a mais importante personalidade europeia no âmbito educacional. Entre suas obras numerosas, deixou *Leonardo e Gertrudes* (1781), uma das mais conhecidas, ao lado de *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801).

Quadro 2 Institucionalização, expansão e consolidação da escola na Europa.

Séc. XVI	Séc. XVII	Séc. XVIII	Séc. XIX
<ul style="list-style-type: none"> Reformas religiosas Lutero (1517) Companhia de Jesus (1540) Concílio de Trento (1545-1564) Jesuitas no Brasil (1549) Matriz das duas pedagogias que iriam marcar o séc. XVII Humanismo: crítica à escola; consideração pela criança 	<ul style="list-style-type: none"> Conflito entre as concepções da Companhia de Jesus e dos reformadores Comenius (1592-1670) Início da expansão escolar na Europa 	<ul style="list-style-type: none"> Absolutismo Iluminismo e propostas educacionais: Diderot, Condorcet e Rousseau Revoluções burguesas: 1774 – EUA 1760 – Início da Revolução Industrial Inglesa 1789 – Revolução Francesa Expansão da escola elementar; duas experiências educativas na passagem para o séc. XIX: ensino mútuo e Pestalozzi 	<ul style="list-style-type: none"> Estados Nacionais e sistemas escolares Capitalismo industrial: pressão sobre a escola Utopias socialistas A concepção marxista de educação O nascimento dos métodos ativos e da Escola Nova

3.7.2 Referências

ARBOUSSE-BASTIDE, Paulo; MACHADO, Lourival Gomes. Introdução. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. XVII. (Os pensadores).

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2 – século XIX.

CHESNAIS, Jean-Claude. *A vingança do Terceiro Mundo*. Tradução de A. Bastos. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, [197-?].

ENGELS, Friedrich. A “Contribuição à crítica da economia política” de Karl Marx. In: MARX e ENGELS. *Textos*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, [197-?]. v. 3.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNIDADE 4

A escola de Estado, as novas teorias e as
novas práticas educativas no século XX

4.1 Primeiras palavras

Chegamos finalmente ao século XX, século marcante e de acontecimentos decisivos para a história da humanidade, século em que a revolução técnico-científica ao mesmo tempo em que potencializou a comunicação, a obtenção da informação e a democratização do conhecimento, operou uma profunda mudança na noção de tempo, na medida em que acelerou todos os processos. Em vez de uma mera cronologia, o historiador Eric Hobsbawm elegeu, como início do século XX, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e como seu final, o colapso da experiência soviética denominada “socialismo real” (1991), portanto, para ele, tratou-se de um “breve século”, marcado, sobretudo, pelas contradições entre capitalismo e socialismo.

As transformações que a educação sofreu nesse século foram muitas e estiveram condicionadas às transformações socioeconômicas pelas quais o mundo passou e também pela mudança de mentalidade que vem acompanhando o processo da revolução técnico-científica. A escola sofreu processos de profunda e radical mudança nesse século: expandiu-se e, ao mesmo tempo, adquiriu caráter mais ideológico. Afirmou-se como central na sociedade e essa centralidade só foi ofuscada no final do século pela revolução técnico-científica, pelo advento da “indústria cultural” e a preponderância da mídia, fazendo com que, diferentemente do passado, a primeira formação do imaginário não passe mais pelo mundo familiar ou das culturas locais, mas seja dominada pelos meios de comunicação (imprensa, rádio, televisão, cinema, rede mundial de computadores). A televisão no Brasil, por exemplo, é absorvida pelas crianças mais de 5 horas por dia, ou seja, mais do que o tempo que muitas delas passam na escola. Desse modo, se no século XX o direito à educação foi reconhecido e a escola foi a instituição central da vida em sociedade, no final desse mesmo século, decresceu a sua importância e ela deixou de ocupar a centralidade que antes exercia.



Figura 4.1 Crianças libertadas do campo de concentração nazista de Auschwitz (1945).⁵⁷

4.2 Problematizando o tema

O século XX foi um século de contradições, de conflitos, de duas guerras mundiais, da Revolução Russa, de disputas ideológicas, da ascensão do fascismo e do nazismo e de guerras localizadas que se prolongam ainda hoje. O mundo viveu, desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945) até os anos 1980, a polarização política entre capitalismo e socialismo; além disso, ocorreu a descolonização da África e da Ásia, a criação do Estado de Israel e eclodiram os conflitos intermináveis no Oriente Médio. Todo esse ambiente de tensões e transformações influenciou fortemente a educação.

Mas o século XX foi também o século das conquistas de direitos, das lutas operárias e estudantis, das vozes antipedagógicas dos jovens. Novas emergências se fizeram presentes na educação: o feminismo, a questão ecológica, a questão das etnias. Concordemos ou não com a tese sobre o mito da educação, o certo é que no século XX houve uma forte aspiração por educação, que prossegue hoje. Prova disso é a questão da educação da terceira idade, que vem se expandindo no Brasil, por exemplo. Ao estudar esta Unidade, sendo você sujeito histórico do presente e sendo portador de uma determinada trajetória escolar, procure observar as diversas práticas e teorias educativas que o século XX produziu. Depois, quando você estudar a história da educação brasileira, esse conhecimento será importante para que, entre outros objetivos, você possa compreender a situação da educação brasileira dentro desse contexto geral.

Nesta Unidade o nosso objetivo é que você compreenda que, ao lado do avanço da escola de Estado, ou seja, da escola pública que vinha se desenvolvendo desde séculos anteriores, ocorreu também uma renovação pedagógica com a elaboração de novas teorias e práticas educacionais. Daremos ênfase a duas

dessas renovações: a) o surgimento da Escola Nova, que se contrapôs à “velha escola”; b) as iniciativas inspiradas no marxismo. Tanto uma como outra não chegaram a se concretizar inteiramente de acordo com seus formuladores, mas influenciaram todo o debate educacional do século XX e a própria escola “tradicional”.

4.3 A escola de Estado e o debate educacional

O século XX, marcado por duas guerras mundiais apenas na sua primeira metade, pela Revolução Russa de 1917, pela Guerra Fria que dividiu o mundo em dois blocos antagônicos – socialismo e capitalismo – e, ainda, que assistiu à derrocada da União Soviética e dos demais regimes que seguiam a orientação do chamado “socialismo real”, foi um século de contradições, de conflitos, mas também um século de inovações. Foi um século que aprofundou a luta por direitos, cujo início marcou a época contemporânea: direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais e da natureza, e cujo processo, desde 1789, vem se expandindo. Para Franco Cambi, trata-se, sobretudo, “do século das crianças e das mulheres, das massas e da técnica”.⁵⁸

Quanto ao debate educacional, foi orientado por duas grandes correntes teóricas: a Escola Nova e a concepção marxista. Segundo Manacorda, esses dois pensamentos, embora identificados, respectivamente, com o capitalismo e o socialismo, ora se afastam, ora confluem. O século, segundo ele, assistiu e ainda assiste a um fecundo diálogo, direto ou a distância, entre pensadores liberal-democráticos ou burgueses e pensadores e pedagogos socialistas: diálogo em que há momentos de encontro e momentos de choque. Ainda segundo o autor, nenhuma das duas correntes foi integralmente aplicada, pois se é lícito afirmar que os regimes socialistas não conseguiram concretizar as teses de Marx sobre educação, o mesmo se pode dizer sobre os países capitalistas, que também falharam na concretização das teses burguesas. No tocante a tais teses (universalização, laicização, estatização, gratuidade e obrigatoriedade, coeducação),

o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna) e tende a propor a formação de um homem omnilateral. Tudo isso em hipótese, como proposição ideal, porque no socialismo real é extremamente árduo aplicar esse ideal. Assim como é árduo no liberalismo e na democracia reais aplicar os ideais liberais e democráticos”.⁵⁹

58 Ibid., p. 509.

59 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 313.

Antes de abordarmos as duas concepções e suas propostas, é preciso termos claro que, ao começar o século XX, a chamada escola tradicional estava consolidada no mundo ocidental, sendo que para isso, o Estado havia disputado o espaço ocupado pela Igreja Católica, embora nas primeiras décadas do século, em países como a Itália, ainda prosseguisse o conflito entre Estado e Igreja pela hegemonia da educação. Desse modo, em linhas gerais, podemos afirmar que as grandes tendências iniciais do século eram: 1) a afirmação da autoridade do Estado sobre o aparelho escolar; 2) as críticas à “velha escola”, isto é, à escola de Estado construída a partir das revoluções burguesas. Essas críticas ficaram consubstanciadas nas duas correntes que trataremos a seguir.

4.3.1 A Escola Nova

Quando a escola de Estado, isto é, a escola pública, estava no auge de sua consolidação no mundo ocidental, sofreu a crítica contundente ao seu método de aprendizagem e objetivo. Essa crítica, seguida de novas práticas pedagógicas, vinha ocorrendo desde o final do século XIX com a introdução dos métodos ativos, mas teria no século XX o seu amadurecimento com a Escola Nova.

A Escola Nova foi a corrente pedagógica de maior influência na história da educação do século XX, e John Dewey (1859-1952) o seu maior teórico. As suas ideias encontraram ampla aceitação no mundo todo, inclusive no Brasil, onde Anísio Teixeira foi seu mais destacado seguidor. Mas, o que devemos entender por Escola Nova? Talvez pudéssemos começar citando o próprio Dewey em sua obra *Experiência e educação* (1937), quando escreveu que “o nascimento do que se chama nova educação e escolas progressivas é em si um produto do descontente respeito à educação tradicional. Com efeito, é uma crítica desta última”.⁶⁰

Conforme assinalamos, experiências de “ativismo pedagógico” ocorridas na Europa desde o século XIX (Decroly, Claparède, Ferrière, Maria Montessori, Tolstoi) já sinalizavam a necessidade de renovação da escola, quer do ponto de vista do método, quer do conteúdo, ou seja, a sua finalidade vinha sendo posta em questão à medida que o capitalismo amadurecia. Mas, independentemente das escolas novas europeias, desenvolviam-se nos EUA muitas escolas inovadoras, nascidas do espírito experimental que marcou as reformas desse país, uma vez que as tendências para a prática já vinham caracterizando o sistema educacional norte-americano. A primeira delas foi a famosa escola primária anexa à Universidade de Chicago, criada por Dewey em 1896 e cujo funcionamento baseava-se nas atividades dos alunos, desde a economia doméstica, tecelagem e fiação até atividades mais elevadas de literatura, geografia e história. Dewey rompeu com o

60 DEWEY, John, 1937 apud ROSA, Maria da Glória de. *A história da educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 299.



Figura 4.2 John Dewey.

plano tradicional de estudos e com a classificação dos alunos pelo desenvolvimento físico e mental, agrupando-os pelos interesses e aptidões. Essa experiência durou só quatro anos, mas dela surgiram algumas das ideias e métodos característicos da educação norte-americana.

Na impossibilidade de tratarmos pormenorizadamente de todas as experiências da “pedagogia ativa”, indicaremos alguns aspectos dos seus diversos métodos e, depois, daremos maior atenção ao de Dewey. Do ponto de vista histórico, pode-se dizer

que, em geral, os métodos que primeiro surgiram na educação nova acentuaram o caráter individual do trabalho escolar (Montessori), para depois caminharem para o aspecto coletivo e social (Decroly e método dos projetos; Freinet). Quanto à idade dos escolares, uns métodos se referem mais à primeira infância, como o de Montessori, outros, à segunda infância, como o de Decroly, e outros à adolescência, como o de Dalton e o de projetos. A pedagogia ativa, segundo Luzuriaga, também pode ser classificada pela inspiração teórica subjacente a cada um desses métodos, como a pedagogia pragmática (William James, Dewey, Kilpatrick), a pedagogia da “escola do trabalho” (Kerschensteiner), a pedagogia da “escola ativa” (Claparède, Ferrière, Piaget), a pedagogia dos “métodos ativos” (Montessori, Decroly).

Quanto a John Dewey, inicialmente estabeleceu uma crítica à escola americana que, segundo ele, estava defasada em relação ao desenvolvimento econômico dos EUA e, assim, passou a elaborar uma pedagogia extremamente atenta aos problemas da sociedade industrial moderna. Já na sua primeira grande obra, *A escola e a sociedade* (1899), escrita em um momento de transformação produtiva e de crescimento econômico que os Estados Unidos estavam vivendo, Dewey preconizou que a escola não podia ficar alheia a tal transformação, mas ligar-se intimamente ao “progresso social”. Depois, em *Democracia e educação* (1916), pôs em destaque a função democrática da educação e valorizou a ciência como “método” específico de uma educação democrática. A escola, para ele, não deve apenas adequar-se às transformações ocorridas no âmbito social, mas promover na sociedade um incremento progressivo da democracia. Desse modo, é confiado à escola o papel de transformar politicamente a face da sociedade, de forma a torná-la cada vez menos repressiva e autoritária, e de desenvolver os momentos de participação e de colaboração, conforme analisou Franco Cambi. De acordo com ele, em *Democracia e educação*, Dewey já havia atingido a plena maturidade do seu pensamento pedagógico e chegava a evocar a importância fundamental da formação intelectual no que se refere à valorização do “fazer” e

das atividades práticas, exaltadas, porém, como radicalmente inovadoras em *A escola e a sociedade*.

Entretanto, como no interior do movimento ativista prevaleciam interpretações de tipo individualista, espontaneísta e anti-intelectualista sobre a sua obra, o próprio Dewey interveio para corrigir essas interpretações escrevendo um outro livro, *Experiência e educação* (1937). Nele, explicou a sua teoria de educação mediante a experiência e expôs o sentido e a orientação que devem ter no ensino os programas e planos de estudo, tomando equidistância entre os que pretendiam sua supressão e os que preconizavam sua vigência. Dewey procurou demonstrar que a escola tradicional é algo de fora para dentro, de cima para baixo, além do alcance da experiência do educando e lembrou que “a atividade livre e o aprender mediante experiência” foram dois pontos que a educação nova tomou emprestados de Rousseau. A unidade da nova pedagogia, segundo ele, fundamenta-se na relação entre experiência e educação, daí a necessidade de um conceito correto de experiência. Se a escola tradicional diverge em muito da escola ativa, isso não significa, contudo, que deva haver entre ambas uma oposição radical.

A pedagogia de Dewey, de acordo com Cambi, caracteriza-se: 1) como inspirada no pragmatismo e, portanto, num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem; 2) como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3) como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume o papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. Tais características gerais, segundo o autor, tornaram a pedagogia de Dewey uma espécie de modelo-guia dentro do amplo movimento conhecido como “escola-ativa”, ou escola nova que, desde o final do século XIX até os anos 30 do século XX

teve um rico florescimento de posições teóricas e de iniciativas práticas, todas elas destinadas a valorizar a criança como protagonista do processo educativo e também a colocá-la no centro de toda iniciativa didática, opondo-se às características mais autoritárias e intelectualistas da escola tradicional.⁶¹

O “aprender fazendo”, aspecto importante da pedagogia de Dewey, é analisado por Antonio Rugiu como um saudosismo do aprendizado que perdurou durante séculos e cuja origem vem da era neolítica, um aprendizado que encontrou desprezo junto ao saber oficial que distinguia o saber falar e raciocinar do saber

61 CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 549.

fazer, porque o primeiro era visto como o saber do homem livre e o segundo, do trabalhador. Essa antiga pedagogia, segundo ele, ensinava a produzir as coisas de um certo modo, mas também transmitia um comportamento humano no âmbito privado e no social, em resumo, uma visão de mundo. Ainda de acordo com esse autor, foi exatamente no momento em que a Europa se industrializou que se começou a sentir saudades do artesanato e de sua pedagogia. E desde Locke, muitos foram os autores que evocaram o fazer artesanal, e “Dewey não é o último, mas, certamente, o mais eminente dos recentes nostálgicos”.⁶²

Quando se trata de analisar o pensamento de Dewey, a polêmica se instaura. De um lado, ele é acusado de ter empobrecido os processos formativos pela valorização excessiva das atividades manuais. De outro, é criticado pela sua visão da escola como um território neutro da sociedade, onde se efetua o experimento-chave para a sua progressiva democratização, ao passo que ela é, de fato, permeada por todas as contradições sociais. Nessa perspectiva, depois de realçar a sua rica contribuição, designando-o como o maior nome da pedagogia do século XX e reconhecendo que raramente um pensador mostrou tal coerência entre as premissas teóricas e as opções práticas, Manacorda assinala que lhe faltou, porém, a visão dialética sobre o Estado capitalista, uma vez que ele não o compreendeu como negativo em si mesmo, enquanto que em Marx é esse Estado que precisa ser superado. Eis as suas palavras:

Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo, mas falta-lhe aquela análise dialética do real e de suas contradições, cujas explosões, segundo Marx, provocariam as mudanças, e aquela perspectiva, talvez utópica mas fortemente estimulante, de uma totalidade de indivíduos totalmente desenvolvidos; no lugar dessa análise, há nele a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo.⁶³

A seguir, reproduziremos trechos da obra *Experiência e educação*, de John Dewey, transcritos do livro *A história da educação através dos textos*, de Maria da Glória de Rosa.

a. Sobre o problema dos conteúdos e da experiência:

O problema para a educação progressiva é: qual o lugar e sentido das matérias e da organização da experiência? Como funcionam as matérias? Existe algo inerente na experiência que tenda até a organização progressiva de seu conteúdo? Que resultados se produzem quando os materiais da experiência não se organizam progressivamente? Uma filosofia que procede sobre a base do revide ou da pura oposição, descuidar-se-á dessas questões. Tenderá a supor

62 RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 18.

63 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 320.

que, porque a velha educação baseava-se em uma organização confeccionada previamente bastará revidar o princípio da organização em si, em lugar de esforçar-se para descobrir o que ele significa e como se o há de alcançar sobre a base da experiência. Poderíamos seguir com todos os pontos de diferença entre a nova e a velha educação e alcançaríamos conclusões semelhantes. Quando se revida o controle externo, surge o problema de encontrar os fatores de controle que são inerentes à experiência. Quando se revida a autoridade externa, não se segue que se deva revidar toda autoridade, senão que é necessário buscar uma fonte de autoridade mais eficaz. Porque a velha educação impusera o conhecimento, os métodos e as regras de conduta da pessoa adulta ao jovem, não se segue, exceto sobre a base da filosofia extremista do “um ou outro”, que o conhecimento e a destreza da pessoa madura não tenha valor para a experiência da imatura. Pelo contrário, basear a educação sobre a experiência pessoal pode significar contactos mais numerosos e mais inéditos entre o ser maduro e imaturo que os que existem na escola tradicional [...]. O problema é, pois, ver como podem estabelecer-se esses contactos sem violentar os princípios do aprender mediante a experiência pessoal.⁶⁴

b. Sobre o conhecimento do passado e sua relação com o futuro:

Precisamente, qual é o papel do mestre e dos livros ao fomentar o desenvolvimento educativo do ser imaturo? Admitamos que a educação tradicional empregava como matéria de estudo fatos e idéias tão correlacionadas com o passado que davam pouca ajuda para tratar dos sucessos do presente e do futuro. Muito bem. Agora temos o problema de descobrir a conexão que existe atualmente dentro da experiência entre os fatos do passado e os sucessos do presente. Temos o problema de descobrir como o conhecimento do passado pode converter-se em um instrumento potente para tratar eficazmente do futuro. Podemos revidar o conhecimento do passado com o *fim* da educação e, portanto, realçar sua importância só como *meio*. Ao fazer isto nos encontramos com um problema que é novo em história da educação: como chegará o jovem a conhecer o passado de modo que este conhecimento seja um poderoso agente na apreciação da vida presente?⁶⁵

c. Sobre o caminho da nova educação:

Como afirmei mais de uma vez, o caminho da nova educação não pode ser seguido tão facilmente como o velho caminho, senão que é muito penoso e difícil. Assim o continuará sendo até sua maioridade, e isso exigirá muitos anos de sério trabalho cooperativo por parte de seus adeptos. O maior peri-

64 DEWEY, John, 1937 apud ROSA, Maria da Glória de. *A História da Educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 296-306.

65 *Ibid.*, loc. cit.

go que ameaça seu futuro é, creio eu, a idéia de que seja um caminho fácil, tão fácil que se possa improvisar seu curso, senão de maneira repentina, pelo menos de um dia para o outro, ou de uma semana para a outra.⁶⁶

4.3.2 A educação no socialismo

Enquanto a Escola Nova tornava-se referência pedagógica nos países capitalistas, o marxismo influenciava a educação na Rússia pós-revolucionária e, depois, nos países que se alinharam à União Soviética. Essas duas correntes representativas dos blocos antagônicos, porém, não foram aplicadas inteiramente em concordância com seus princípios fundamentais. Em outras palavras: nem foi construída uma rede de escolas novas capaz de substituir a velha escola nos países capitalistas, nem a pedagogia marxista se concretizou fielmente de acordo com as formulações de seus criadores. No primeiro caso, vimos que Dewey alertava para o fato de que o caminho da nova educação não poderia ser facilmente seguido como o velho caminho. Conforme suas palavras no trecho que transcrevemos, o maior perigo que ameaçava o futuro da nova educação era a ideia de que fosse um caminho fácil.

Quanto aos países do socialismo real, a começar pela Rússia revolucionária, buscaram seguir os princípios da pedagogia marxista, que, de acordo com Cambi, pode ser definida pelos seguintes aspectos: 1) uma conjugação entre educação e sociedade, segundo a qual toda prática educativa carrega valores e interesses ideológicos ligados à estrutura econômico-política da sociedade; 2) um vínculo estreito entre educação e política, tanto no nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem, ou devem recorrer, à ação política; 3) a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele deve assumir na escola caracterizada por finalidades socialistas; 4) o valor de uma educação integralmente humana de todas as pessoas (homem omnilateral), libertadas de condições de submissão e de alienação; 5) oposição a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, enfatizando, pelo contrário, a disciplina e o esforço.

Mas, como analisou Manacorda, as dificuldades para se edificar a nova escola foram de toda ordem, inclusive as altíssimas taxas de analfabetismo que vigoravam na Rússia em 1917, denotando a ausência de escolaridade no país e, portanto, a gigantesca tarefa que caberia à revolução de construir uma escola de acordo com os princípios marxistas. Com isso, percebemos que naquele país não havia ocorrido a consolidação da escola de Estado durante o século XIX, tal como ocorrera nos países europeus ocidentais, até porque a Rússia não realizara a sua

66 Ibid., loc. cit.

revolução burguesa. Caberia, portanto, à revolução socialista de 1917 construir a escola para todos. Considerando essa peculiaridade, Manacorda afirmou que

as dificuldades e contradições, as retomadas e recuos, os passos à frente e atrás foram muitos na história da escola da União Soviética e desde o início se constataram as dificuldades da mudança e as resistências objetivas das velhas estruturas e dos velhos homens.⁶⁷

Para ilustrar essas dificuldades, o autor transcreve na mesma página aqui mencionada um diálogo entre Lênin (1870-1924), líder da revolução bolchevique, e um menino, seu conhecido, de doze anos, que começou com a pergunta: “Que tarefas tiveste, e qual foi a aula?”. O menino respondeu: “Tivemos três horas.” “E quais?” “Matemática”. “E depois?” “Depois, história”. “E que história?” “Do Egito.” “E depois?” “E depois, língua alemã”. Lênin, então, começou a rir e disse para sua esposa, a pedagoga Krupskaja: “Tudo é ainda como antes”.⁶⁸ Ou seja: enquanto o país atravessava uma revolução de caráter socialista, a escola privilegiava o ensino de história do Egito e da língua alemã, em detrimento da sua própria realidade, além de consagrar apenas três horas aos estudos, o que, certamente, se devia à escassez de vagas para todas as crianças.

Na Rússia pós-revolucionária (1917-1930), caracterizada por um forte entusiasmo construtivo e por uma vontade de profunda renovação das instituições, foi se efetuando uma atualização pedagógica e didática baseada na “escola do trabalho” que, por princípio, conjugava trabalho intelectual e manual (produtivo), mas que raramente conseguiu ir além de uma organização do trabalho artesanal e, portanto, não conjugou realmente o trabalho intelectual com o produtivo, conforme previra Marx. As conquistas foram conseguidas mais na batalha contra a velha escola: foram abolidos o seu conteúdo religioso e nacionalista, seus métodos de ensino e seus livros de texto, embora nesse campo muitas vezes tenha sido necessário corrigir tendências extremistas que exaltavam uma exclusiva finalidade prática da educação.

Nos primeiros anos da revolução, Lênin, em um discurso que proferiu aos jovens, chamou a atenção sobre esse aspecto adotando uma posição equidistante de qualquer extremismo em matéria de educação ao afirmar que o socialismo deveria abolir da escola tradicional apenas o que dela não servisse aos propósitos revolucionários, como o seu caráter elitista e o método autoritário, aproveitando da experiência americana (Dewey) tudo o que fosse útil para a propagação de uma escola para todos na Rússia soviética. Criticando o “espírito de classe” da velha escola, que só transmitia “conhecimentos aos filhos da burguesia”, ele acrescen-

67 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 315.

68 LÊNIN, Vladimir Ilitch apud MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 315.

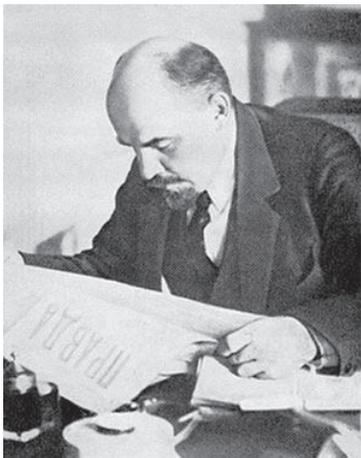


Figura 4.3 Lênin, líder da Revolução Russa, lendo o Jornal Pravda.

tava que “a escola do estudo livresco obrigava as pessoas a assimilar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários talhados todos na mesma medida”, mas disso não era lícito concluir que a educação socialista poderia prescindir dos “conhecimentos acumulados pela humanidade”, pois seria “um enorme erro” supor que, assimilando apenas palavras de ordem, os jovens se tornassem verdadeiros revolucionários. Afirmando que não precisavam “da aprendizagem de cor”, mas de adquirir todos os conhecimentos fundamentais, não apenas assimilando-os, mas reelaborando-os de forma crítica, sem o que nenhum jovem se tornaria um “homem moderno culto”, ou seja, apenas “na base de conclusões já prontas, sem ter realizado um trabalho muito sério, muito difícil e muito grande, sem compreender os fatos em relação aos quais tem a obrigação de adotar uma atitude crítica”.⁶⁹

Mais adiante em seu discurso, enfatizou que

a velha escola produzia os servidores necessários aos capitalistas, que tinham de falar e escrever ao gosto dos capitalistas, isso quer dizer que devemos suprimi-la. Mas se devemos suprimi-la, se devemos destruí-la, quer isso dizer que não devemos tomar dela tudo aquilo que a humanidade acumulou e que é necessário para o homem? Quer isso dizer que não devemos saber distinguir aquilo que era necessário para o capitalismo daquilo que é necessário para o comunismo?⁷⁰

E tomando um exemplo prático mostrou que a tarefa de cunho econômico que tinham pela frente requeria a restauração da indústria e da agricultura e que não seria possível restaurá-las à maneira antiga, mas sim em bases modernas, segundo “a última palavra da ciência”, a eletricidade. Esta, por sua vez, jamais poderia ser obra de analfabetos e, para alcançá-la, não bastaria uma instrução elementar. Constatamos, assim, que nos primeiros anos da revolução, predominou uma postura de observância aos princípios marxistas de educação e, ao mesmo tempo, uma crítica à velha escola. Essa última bem ao estilo praticado nos países capitalistas ocidentais.

69 LÊNIN, Vladimir Ilitch. As tarefas das Uniões da Juventude. In: Lenine. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d. p. 388-389.

70 *Ibid.*, p. 389.

Depois da morte de Lênin, com o advento de Stalin ao poder, foi condenada a tentativa de se elaborar uma teoria pedagógica que tivesse como base ao mesmo tempo o materialismo e o ativismo e que antes havia alcançado ampla aceitação. Nasce assim, segundo Cambi, uma “pedagogia sem criança”, fundamentalmente intelectualista e também conformista, que, de 1931 a 1953, dominou o sistema escolar soviético.



Figura 4.4 Anton Makarenko (selo comemorativo russo).

Na época pré-stalinista, a escola soviética foi profundamente marcada pela figura de Anton Makarenko (1888-1939), maior pedagogo russo desse século e cuja atividade pedagógica se inseriu diretamente no ambiente carregado de tensões e de esperanças da Rússia revolucionária. Tornando-se uma espécie de pedagogo oficial dela, Makarenko viveu as contradições da pedagogia soviética dos anos 20, isto é, a oposição entre tradicionalismo e ativismo pedagógico. Inicialmente, aderiu à segunda tendência, mas nos anos 30 rejeitou-a drasticamente. Nessa perspectiva, reviu os problemas que ocuparam a pesquisa pedagógica soviética: o problema do trabalho e o papel dos “grupos” na atividade escolar, o problema do anti-individualismo e a formação de uma nova moralidade social. Seu pensamento tem uma base experimental, no sentido de que foi elaborado no interior de experiências concretas em contato com meninos abandonados que deviam ser reeducados dentro de “colônias”. E foi na Colônia Gorki que ele elaborou os aspectos fundamentais de sua pedagogia, caracterizada pelo princípio do “coletivo do trabalho” e do “trabalho produtivo”. Segundo Manacorda, o trabalho, o “coletivo”, a colaboração, a perspectiva da “alegria do amanhã” e da felicidade para todos (e não apenas a felicidade do indivíduo, expressada por Rousseau e pelos revolucionários iluministas), eram os temas da pedagogia de Makarenko, tão exigente quanto otimista. Em suas palestras, enfatizava sempre: “Considero a coletividade a forma principal do trabalho educativo”; “Nada ensina tanto ao homem como a experiência”.⁷¹

71 MAKARENKO, Anton Semionovitch. *Problemas da educação escolar*. Moscou: Edições Progresso, 1986. p. 60-63.



Figura 4.5 Crianças soviéticas na escola de instrução elementar após a Revolução de 1917.⁷²

As posições pedagógicas de Makarenko resultaram do entrelaçamento com a ideologia da Revolução Russa do pós-1917, explicitando aspectos originais, mas depois, “diminuindo também seu significado de atualidade, tanto pelas transformações ocorridas na sociedade russa quanto pelas problemáticas novas que caracterizam hoje as pedagogias de orientação ‘revolucionária’”.⁷³

De acordo com Cambi, na União Soviética, sob o período de Stalin e sua reforma escolar, a pedagogia do “coletivo” (Makarenko) e o papel organizativo assumido pelo Partido Comunista em relação ao tempo livre juvenil, o socialismo soviético manifestou tendências totalitárias, mas, no seu conjunto, ele manteve viva uma escola de cultura e não de ideologia apenas, e um sistema educativo extra-escolar menos sufocante e menos ideológico quando comparados com a educação nos países de regimes totalitários, como a Itália e a Alemanha. Para ele, se o fascismo italiano (1922-1943) foi o primeiro a esboçar um sistema, de início conservador, depois abertamente ideológico-totalitário, da educação nacional, foi, porém, o nazismo que delineou o sistema mais orgânico e coerente de educação ideológica de massa, inspirada em princípios racistas e militaristas. No tocante à União

⁷² Fonte: Agência de Imprensa Nóvosti (Moscou, 1989).

⁷³ CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 561.

Soviética, além de fazer a ressalva sobre a escola de cultura, ele assinala que foi também nesse período, até aproximadamente 1955, que houve uma forte expansão da escolaridade, um melhoramento da eficiência das estruturas da escola soviética e a afirmação de vozes pedagógicas originais. Quanto à expansão escolar, data de 1919, sob a influência e prestígio de Lênin, uma resolução consagrando a educação gratuita, laica e obrigatória para todas as crianças e adolescentes até os 17 anos, o que significou uma verdadeira revolução educacional no país.

A esse respeito, ao analisar a influência da Escola Nova durante o século XX, escreveu Dermeval Saviani:

O lançamento do Sputnik em 1956, saindo à frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender, então, o êxito científico e tecnológico dos russos?⁷⁴

4.4 A contribuição de Gramsci para a concepção marxista de educação

Dentro da tradição marxista, foi Antonio Gramsci (1891-1937) quem elaborou um modelo pedagógico mais rico, repensando os princípios do marxismo (a relação estrutura-superestrutura, a dialética, a crítica da ideologia) e a sua visão de história (como luta de classes para a emancipação humana e como sucessão de modelos econômico-políticos cada vez mais complexos) no interior de uma condição histórica precisa: um país capitalista como a Itália, com forte liderança intelectual da Igreja Católica, em um contexto de não difusão da revolução proletária na Europa, ao contrário, de contrarrevoluções autoritárias nos vários países europeus, a começar pela própria Itália com o fascismo.

Foi nessas condições novas às quais se acrescentam a industrialização e a sociedade de massas, preso pelo regime fascista, com a saúde extremamente debilitada e com escassos meios bibliográficos à sua disposição, que Gramsci empreendeu esse esforço intelectual deixando uma enorme contribuição ao pensamento marxista. Em sua teorização, valorizou a atividade humana (“práxis”) que interpreta e transforma a realidade. Nesse sentido, de acordo com Cambi, acreditava que em torno de uma revolução da mentalidade é possível agregar classes ou grupos sociais interessados na mudança para construir uma “hegemonia” cultural e depois

74 SAVIANI, Dermeval. *História da idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 337.



Figura 4.6 Antonio Gramsci (provavelmente em 1922).

política contrária ao capitalismo. Nesse repensar, o aspecto pedagógico é dominante, pois a hegemonia cultural se constrói pela ação de muitas instituições educativas, por uma organização da cultura que deve abranger cada cidadão, incorporando-o ao projeto político-cultural em construção. Já para Manacorda, Gramsci, como indagador crítico dos aspectos culturais na história do desenvolvimento social, relaciona sempre o fato educativo não apenas ao fato político, mas também ao fato da produção e do trabalho ou, como ele próprio dizia, do industrialismo, do qual reconhece como o centro mais dinâmico o americanismo, defendendo,

todavia, um americanismo “não de tipo americano”, ou seja, um desenvolvimento industrial de tipo socialista. Esse industrialismo é para ele também a medida da relação pedagógica, não rousseauiana, espontaneísta e permissiva, mas exigente e severa, para poder educar, ou melhor, transformar cada “cocciollo-uomo” (menino, criança) num “contemporâneo de nossa época”.⁷⁵

Segundo esse projeto formativo e tendo como base as contradições da escola soviética, que ele acompanhava do cárcere com enorme interesse, até porque seus dois filhos estudavam nela, Gramsci elaborou a proposta pedagógica da “escola única” procurando equacionar os dois momentos da formação (trabalho intelectual e trabalho produtivo). Reconhecendo na escola humanística o tipo de escola tradicional mais antigo, que visa desenvolver em cada indivíduo a cultura geral indiferenciada, a capacidade de pensar e o saber dirigir-se na vida, ele acrescenta que, conforme o capitalismo se fortaleceu, foi sendo criado todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para os vários ramos profissionais ou para profissões especializadas, e propõe:

Hoje a tendência é abolir toda escola “desinteressada” e formativa, ou deixar dela somente um reduto exemplar para uma pequena elite de senhores e de mulheres que não precisam preocupar-se com a preparação para o futuro profissional, e difundir sempre mais as escolas profissionais especializadas, em que o destino do aluno e a sua futura atividade são determinados desde o início. A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta trajetória: escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de

75 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 334.

experiências repetidas de orientação profissional, se passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo.⁷⁶

Manacorda acrescenta que as previsões de Gramsci sobre a organização da escola foram em parte se realizando na Itália a partir da aprovação da lei de 1962 sobre a escola média estatal. Quanto ao princípio educativo e aos conteúdos, procurou definir qual poderia ser o novo humanismo ou o humanismo socialista, que deveria substituir o humanismo greco-latino tradicional, ou seja “o princípio pedagógico-didático da história da ciência e da técnica como base da educação formativo-histórica da nova escola”.⁷⁷

É importante observar que Gramsci, por ter vivido em uma época mais madura e complexa do capitalismo, diferentemente de Marx, não propôs tempo de escola e tempo de fábrica, mas sim, a escola única inicial de cultura geral (trabalho intelectual e trabalho manual) seguida de escolas especializadas (profissionais). Entretanto, é importante compreendermos também o porquê de Marx ter previsto aqueles dois momentos: é que na primeira metade do século XIX, as crianças das classes populares estavam exclusivamente submetidas ao mundo do trabalho. A proposta de Marx exigiu um período de escola para todas as crianças, o que foi revolucionário. Pois, no contexto da revolução industrial inglesa, a fábrica chegou a exercer papel contra a escola. Conforme analisou Chesnais, o trabalho nas manufaturas, ao exigir mulheres e crianças, tornou a escola supérflua e, durante quase um século, a procura escolar diminuiu;

a expansão industrial impede o desenvolvimento da escola, começa a faltar braço e a escola não resiste à atração das manufaturas. Fora do meio rural, os progressos da instrução param até os anos 1840: vindo se juntar à concorrência da indústria, a rapidez e principalmente o caráter anárquico da urbanização complicam o trabalho de implantação das escolas.⁷⁸

4.5 A segunda metade do século: renovação e vozes antipedagógicas

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o mundo se polarizou em dois blocos políticos antagônicos (capitalismo e socialismo), a educação seguiu as tendências políticas gerais. Nos países capitalistas, a pedagogia, no

76 GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 33-34. v. 2.

77 GRAMSCI, Antonio apud MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 334.

78 CHESNAIS, Jean-Claude. *A vingança do Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989. p. 142-143.

âmbito da pesquisa e não da prática, continuou a inspirar-se nos movimentos inovadores, dos quais Dewey foi o maior sistematizador. Nos socialistas, crescidos ao redor da União Soviética, a inspiração é sempre nas teses de Marx sobre a união entre instrução e trabalho. Experiências marxistas além desses países ocorreram na Itália e na França, percorrendo um caminho pedagógico baseado na hipótese comum ao marxismo e às escolas novas (autogoverno, cooperação, participação democrática, trabalho diretamente produtivo com pequenas tipografias escolares), segundo Manacorda. Mas o fato é que a escola chegou aos nossos dias submetida a duas instâncias: por um lado, difundir a cultura desinteressada (humanística), que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais. Esse dilema, como vimos, está na origem da educação escolar desde os antigos gregos. Como escreveu Cambi, são duas instâncias conflitantes entre si que alimentaram os debates em torno da identidade da escola secundária em quase todos os países e levaram a soluções diferentes, sublinhando como as duas exigências não são elimináveis e como esse problema permanecerá durante muito tempo como um problema aberto, a ser resolvido.

Outro fenômeno da época foi a progressiva mudança das orientações católicas no campo da educação. Desde o final do século XIX, Estado moderno e Igreja Católica aparecem em duas frentes opostas no aspecto da universalização e laicização da educação. A tendência dominante era a da expansão e estatização da escola, o que subtraía o tradicional espaço da Igreja Católica. No contexto da expansão da escola e do papel do Estado, a sua presença foi bastante reduzida, mas poderíamos citar como testemunho da vitalidade dessa tradição a obra educativa de Dom Bosco que, iniciada modestamente, impôs por meio da Congregação Salesiana, a presença católica no panorama educativo do mundo moderno. A sua obra destaca-se tanto pela reflexão pedagógica, como pela iniciativa de educação popular profissional. Para Manacorda, o sucesso de sua escola talvez se deva ao método misto de antigo e novo, isto é, de intransigência teológica e de bondade conjugada com severidade religiosa.

Em termos de orientação teológica, já no século XX, enquanto a encíclica de Pio XI (1929) declarava que a educação pertence de modo eminente à Igreja, o Concílio Vaticano II (1961-1965) anunciava uma posição mais aberta admitindo que “todos os homens de qualquer raça, condição e idade, têm direito a uma educação que corresponda ao seu próprio fim e seja adequada à sua índole, à diferença de sexo, à cultura e às tradições de seu país”.⁷⁹ Essa orientação coincidia com o pensamento de expoentes do catolicismo, como Jacques Maritain e Emmanuel Mounier.

79 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 337.



Figura 4.7 Estudantes brasileiros protestam contra a ditadura militar (1968).

À expansão escolar na segunda metade do século XX devem ser associados os diversos movimentos que, especialmente na década de 1960, colocaram acento em antigas discriminações educacionais que ainda persistiam. Estamos nos referindo especificamente a 1968 com as suas rebeliões estudantis. Segundo Cambi, o exemplo talvez mais alto da revolução cultural juvenil foi o “maio francês”, isto é, as lutas estudantis para conquistar transformações na escola, na universidade e na política. A crítica à ideologia escolar na França ficou expressa, principalmente, na teoria de Louis Althusser, cuja influência ultrapassou as fronteiras francesas. Na Alemanha, o movimento foi influenciado pela releitura do marxismo realizada pela Escola de Frankfurt e se colocou aberto a experiências mais libertárias como as de Wilhelm Reich, que visava uma síntese entre psicanálise e marxismo. Na Itália, segundo Manacorda, desde 1967, com a *Lettera a una professoressa*, carta a uma professora, uma crítica racional da escola foi escrita em primeira pessoa, isto é, pelos seus escolares, constituindo-se antes de tudo em uma polêmica contra os professores como corporação.

Não poderíamos deixar de acrescentar aqui o movimento estudantil brasileiro que também eclodiu em 1968, mas cujas condições amadureciam muito antes: estavam vinculadas às lutas por democratização da universidade pública brasileira desde o final da década de 1950. Com a instauração da ditadura militar em 1964 e com a iniciativa do governo em editar a reforma universitária sob ambiente de repressão, os estudantes saíram às ruas. Assim, o que distingue o Brasil é o fato de que aqui o movimento estudantil ocorreu contra um regime ditatorial, enquanto na Europa ele eclodia no momento de aprofundamento da democracia.

Para Cambi, 1968 alimentou um amplo movimento no campo educativo, escolar e pedagógico que incidiu em profundidade sobre a identidade da pedagogia, segundo três direções:

1) trouxe-a de volta à sua fundamental politicidade, já que [...] a pedagogia é um saber *também* político e deve colocar-se em sintonia com as forças sociais mais progressistas que trabalham para a emancipação do homem. Política e utopia vêm conjugar-se na pedagogia. 2) a pedagogia deve ser revista criticamente na sua tradição, pondo às claras suas insuficiências e condicionamentos, sobretudo ideológicos, desmascarando-os e projetando um pensar/fazer educação que se emancipe dessa condição de subalternidade, sem cair, porém, no mito da ciência, de uma neutralidade da ciência [...]. 3) a focalização de novos modelos formativos (antropológicos, sociais, culturais) que visam a uma condição desalienada da vida individual e social, caracterizando-a no sentido libertário, anti-autoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica.⁸⁰

Nesse clima de revisão radical, segundo o autor, vieram se afirmando modelos “alternativos” que se orientavam sobretudo para princípios e valores “outros” em relação aos burgueses e capitalistas, saturados de ideologia conformista-autoritária e repressiva. Entre eles podem ser mencionados as pedagogias de autogestão na França, da desescolarização (Ivan Illich) e, ainda, da experiência de “contra-escola” na Itália (1967). Fora da Europa e atuando em um país cuja educação escolar ainda era destinada às elites, devemos acrescentar Paulo Freire (1924-1998) com a elaboração de um método original de alfabetização de adultos centrado no princípio da educação como prática da liberdade.



Figura 4.8 Estudantes franceses em passeata pelas ruas de Paris (maio de 1968).⁸¹

Uma das mais novas características da pedagogia do século XX foi a sua abertura para os problemas mundiais e, nesse sentido, foi nos países não europeus onde se desenvolveu um complexo e inovador movimento de ideias e de práticas educativas, renovando as teorizações pedagógicas. De modo geral, foram três os âmbitos em que se manifestaram a inovação e o alargamento da consciência pedagógica no século XX:

80 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 624-625.

81 Fonte: <<http://fotos.sapo.pt/mZ6GkrwP6gR3Yk3f7Z5B>>.

1) por meio dos estudos antropológico-culturais dedicados às práticas educativas junto a culturas não ocidentais; 2) por meio das inovações pedagógicas nos países em desenvolvimento, com processos de alfabetização, mas também com práticas pedagógicas originais que tiveram ressonância também na Europa e nos EUA (como ocorreu com Gandhi e a sua pedagogia da não-violência); 3) por meio das campanhas de educação de adultos, aplicando modelos de conscientização, como fizeram Dolci e Capitini, na Itália, ou Paulo Freire, no Brasil (mas em anos sucessivos).⁸²

Para Franco Cambi, a reviravolta que 1968 provocou ainda nos condiciona. De fato, continuamos às voltas com as questões teóricas sobre a finalidade da educação em nossa época e com as questões práticas que, especialmente em países como o Brasil, com graves desigualdades sociais, ainda não encontraram solução. Se o grande tema de 1968 era o da democratização da educação, ele mantém a sua atualidade neste começo do século XXI.

4.6 Considerações finais

Ao encerrarmos essa trajetória da história da educação tendo por objetivo demonstrar como a escola se expandiu e se consolidou tornando-se um direito de todos, é necessário salientar que, mesmo na Europa, foi só com o segundo pós-guerra (1945) que a escola se tornou, de fato, acessível a todas as crianças. Apesar dos grandes avanços da educação nesse século, em extensas áreas do planeta ainda predominam a discriminação, as dificuldades para frequentar a escola e até mesmo a exclusão de milhões de crianças do direito à educação escolarizada.



Figura 4.9 Crianças na escola do MST.⁸³

82 Ibid., p. 588.

83 Fonte: <<http://www.mst.org.br>>.

Se retomarmos a tendência que vinha se delineando na Europa principalmente desde o século XVIII no sentido da estatização da instituição escolar, constatamos que no século XX essa tendência se efetivou. De fato, se no passado a escola foi monopolizada pela Igreja Católica, coube ao Estado moderno responsabilizar-se por ela para que o direito a frequentá-la se estendesse a todas as crianças. Mesmo assim, essa foi uma passagem longa, difícil e bastante desigual de país para país. Vimos que, após a não concretização do programa burguês no campo da educação (universalidade, estatalidade, gratuidade, laicidade, renovação cultural, incorporação da temática do trabalho), coube ao movimento socialista a luta pelo direito à escola para todas as crianças, pois, conforme Engels, as palavras mágicas de liberdade, igualdade e fraternidade não mudaram o eixo do mundo, ou seja, a igualdade não passou de uma bandeira. Por essa razão, conforme estudamos, o marxismo não rejeitou, mas assumiu esses ideais, endereçando à burguesia uma dura crítica pela incapacidade de realizar o seu programa, além de dar um caráter mais radical e consequente dessas premissas e acrescentar uma concepção mais orgânica da união entre trabalho e formação intelectual na perspectiva de uma formação total (omnilateral) de todos os homens.

No século XX, ao mesmo tempo em que a escola se expandiu, tornou-se mais suscetível ao controle ideológico, o que, a princípio, pode parecer uma contradição. Mas foi também o processo de sua expansão, aliado à prática de vida democrática, que possibilitou o reconhecimento das suas contradições e, depois, a sua condenação. Pois foi isso que 1968, mesmo com seus excessos e extremismos, significou. Para Cambi, esse foi um ponto de honra – “mesmo com todas as suas distorções, riscos e desvios – da escola contemporânea e que a diferenciou profundamente da tradicional (passiva e autoritária)”.⁸⁴

O fato é que hoje, submetida aos valores da sociedade de consumo, da “indústria cultural”, da sociedade do espetáculo, do poder da mídia, a escola contemporânea se encontra em crise. Mas, olhando retrospectivamente, será que algum dia em sua longa trajetória, a escola viveu sem passar por crises? Não esteve ela constantemente oscilando entre posições conservadoras e progressistas desde a Grécia Antiga? Entretanto, precisamos compreender os traços da crise atual.

A peculiaridade do presente, além do que já expusemos nas linhas anteriores, é que, se no século XIX a escola ocupou a centralidade da vida social, hoje parece não ser mais assim. O progresso tecnológico ao qual já nos referimos, ao mesmo tempo em que facilitou a difusão do conhecimento, obscureceu a centralidade da escola, de modo que ela hoje se defronta com a crise específica de definir seu papel em um mundo de economia globalizada, numa sociedade informatizada e de consumo. Começamos nosso texto didático chamando a atenção para o fato de que a escola não é a única instituição, o único *locus* que transmite o saber.

84 Ibid., p. 627.



Figura 4.10 Crianças africanas (Angola) mobilizadas para a guerra.⁸⁵

Hoje, mais do que nunca, o princípio de Platão, segundo o qual não apenas a escola, mas a sociedade como um todo educa, é um princípio verdadeiro. Mas, então, que papel lhe cabe? Talvez, como preconizou Manacorda, caiba à escola exatamente aquilo que ela ainda não cumpriu: a formação humana plena, tal como escreveu:

Parece-me que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições. E estas foram e são entre [...] a instrução dos dominantes para o “dizer” intelectual e dos dominados para o “fazer” produtivo; entre a exigência de uma formação geral humana e a preparação de cada um para competências distintas (como as do dizer e as do fazer); entre máxima reverência que se deve à criança e o perpétuo recurso ao sadismo pedagógico, com as inevitáveis conseqüências contestadoras [...], entre a persistente predominância de um ensino lógico-verbal e a necessidade humana, especialmente dos adolescentes, de uma plenitude de vida instintiva, emotiva e afetiva, através de uma vida escolar que não exclua, mas corresponda à sua vida real, quer do corpo quer da mente, com suas atividades artísticas, produtivas e físicas colocadas no mesmo nível das atividades (pseudo) intelectuais. Em suma, a exigência de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e numa plenitude de vida”.⁸⁶

Franco Cambi, por sua vez, ao encerrar a análise sobre a educação do século XX e apontar perspectivas para a atualidade, assinalou que a escola contem-

85 Fonte: <<http://fotosdochongas.wordpress.com/2007/01/12/criancas-na-guerra/>>.

86 MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 360.

porânea assume o perfil complexo que lhe é próprio nas sociedades industriais avançadas e democráticas e ainda hoje atravessa:

[...] a oposição entre escola de massa e escola de elite, entre escola de todos e escola profissionalizante (orientada para um objetivo); a oposição entre escola livre (caracterizada pela liberdade de ensino, como quer uma instância de verdadeira cultura na escola) e escola conformativa (a papéis sociais, a papéis produtivos). São, justamente, problemas abertos que ainda caracterizarão por muito tempo a escola de decênios vindouros (é previsível) e que devem ser enfrentados sem exclusivismos e sem fechamentos, com a nítida consciência de que a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar resposta a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devenir.⁸⁷

4.7 Estudos complementares

Para conhecer um pouco mais sobre a concepção marxista de educação, leia o artigo:

FERREIRA Jr., Amárico; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

4.7.1 Saiba mais

John Dewey (1859-1952)

Nasceu em Burlington, Vermont (EUA). Em 1884, doutorou-se em Filosofia e Pedagogia. Foi nomeado instrutor de Filosofia na Universidade de Michigan, onde sofreu influência das teorias de Hegel (idealismo) e William James (pragmatismo, individualismo). Elevado a professor titular, aí permaneceu até 1894. A partir dessa data, foi nomeado professor de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Chicago. Nessa universidade realizou uma das mais importantes experiências para a pedagogia contemporânea: a criação, em 1896, de uma “escola-laboratório”, que durante sete anos serviu de experimentação às suas ideias pedagógicas, para crianças de 4 a 13 anos. Em 1904, passou a lecionar na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até sua jubilação. No primeiro

87 CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 628.

pós-guerra iniciou uma série de viagens – Japão, China, Turquia, México, URSS, Escócia – pelas quais o seu pensamento filosófico e pedagógico se difundiu e se afirmou como um dos instrumentos mais eficazes para enfrentar e superar a crise pós-bélica. Deixou uma obra extensa que teve começo com a publicação de *Meu credo pedagógico* (1897), *A escola e a sociedade* (1899) e *Como pensamos* (1910). O extenso rol de suas publicações foi intensificado nos anos 20-30 e concluído em 1949, com a sua última grande e original obra teórica: *Conhecimento e transação*. Além de um grande pedagogo (teórico e prático), foi também um grande filósofo, que desenvolveu o pragmatismo americano, buscando resultados racionalista-críticos, metodológicos e ético-políticos. Morreu em 1952.

Quadro 3 Século XX: o século das crianças, das mulheres, da técnica e da democratização da educação.

Tendências Gerais	
<ul style="list-style-type: none"> • Expansão dos sistemas educacionais na Europa e nos EUA • Pensamento pedagógico marcado pelo debate entre a concepção marxista e a Escola Nova 	
Primeira metade do século	Segunda metade do século
<ul style="list-style-type: none"> • O pensamento de John Dewey: “learning by doing” • A concepção marxista de educação: a formação omnilateral • Desenvolvimento das experiências educativas baseadas na Escola Nova • O socialismo e a educação: a experiência russa • Pedagogia católica: tentativa de renovação • Os regimes totalitários, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a educação 	<ul style="list-style-type: none"> • O pós-guerra e o papel da educação • Anos 60: lutas operárias, feminismo, inovações católicas (Concílio Vaticano II) • No Brasil: movimento popular de alfabetização de adultos, método Paulo Freire • 1968: ano da revolta estudantil e juvenil. Tomada de consciência da desigualdade educativa como aspecto da desigualdade social • O fim da União Soviética (1991) e do “socialismo real” • A educação na passagem do século XX para o XXI: o neoliberalismo e os desafios da educação

4.7.2 Referências

- ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. *História da Pedagogia*. Tradução de Glicinia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. v. 2.
- ARBOUSSE-BASTIDE, Paulo; MACHADO, Lourival Gomes. Rousseau (1712-1778). Vida e Obra. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778. *Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. Tradução de Lourdes Santos Machado e notas de Paulo Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHESNAIS, Jean-Claude. *A vingança do Terceiro Mundo*. Tradução de A. Bastos. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- DEWEY, John. *Vida e obra*. Experiência e natureza; Lógica – a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. Traduções de Murilo Octávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).
- FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.
- GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. As tarefas das Uniões da Juventude. In: Lenine. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v. 3.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980. (Atualidades Pedagógicas, v. 59).
- MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Problemas da educação escolar*. Tradução de Maria Pais. Moscou: Edições Progresso, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Aos educadores brasileiros*. Tradução de Paolo Nosella e Patrícia Polizei Culhari. Campinas: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007. Entrevista concedida a Paolo Nosella – DVD Gravado na Itália em julho de 2006.
- ROSA, Maria da Glória de. *A História da Educação através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Tradução de Maria de Lourdes Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SOBRE A AUTORA

Marisa Bittar

Marisa Bittar é graduada em História pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, professora titular de História da Educação na Universidade Federal de São Carlos, atuando no ensino dessa disciplina desde 1993. É doutora em História Social pela USP e mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, instituição na qual, em 1987, iniciou sua carreira acadêmica atuando no Departamento de História. Antes de se tornar professora universitária, exerceu a docência no ensino de História para o nível médio na cidade de Campo Grande (MS). No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, âmbito no qual, desde 2007, exerce o cargo de coordenadora, já orientou treze mestrados e oito doutorados tendo recebido o prêmio CAPES 2008 de melhor tese orientada na área da Educação. É autora de diversos artigos e coautora do livro *Sindicalismo e proletarização de professores na ditadura militar (1964-1985)*. Desde 2008 é pesquisadora “Produtividade em Pesquisa” do CNPq.

