

Marisa Bittar

# HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

diferentes épocas, culturas e escolas



**História da Educação:  
diferentes épocas,  
culturas e escolas**



**Pedro & João**  
editores



**Marisa Bittar**

**História da Educação:  
diferentes épocas,  
culturas e escolas**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Marisa Bittar**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Marisa Bittar

**História da Educação: diferentes épocas, culturas e escolas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 153p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1882-3 [Impresso]**

**978-65-265-1883-0 [Digital]**

1. História da Educação. 2. História da humanidade. 3. Prática da educação.  
4. Profissional da educação. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Imagens da capa:** Estudantes da África, Índia e América Latina. Fonte: Pixabay e GettyImages

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Dedico este livro à memória de **Amarílio Ferreira Jr.** (1954-2024), com quem compartilhei a minha vida desde o Curso de História nas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1976) quando nos tornamos namorados e aderimos à luta contra a ditadura militar.



## Sumário

Apresentação	9
1. O confucionismo: uma escola para o auto-aperfeiçoamento	17
2. “Casa das placas”: uma escola para formar escribas	23
3. A filosofia grega: uma escola para a <i>polis</i>	29
4. O monoteísmo: uma escola para a fé	37
5. Os colégios: abrigos da infância?	49
6. A escola burguesa: um direito para todos?	67
7. A escola do socialismo: a utopia da igualdade	75
8. A Escola Nova: uma proposta para a democracia	83
9. A escola do colonialismo: “educar corpos e salvar almas”	89
10. A escola da Revolução Russa: o socialismo possível	103
11. O breve século XX: a escola contestada	119
12. Uma escola para o século XXI	127
13. Conclusões	139
14. Referências Bibliográficas	147
15. Índice Remissivo	153





## Apresentação

A história da educação coincide com a história da humanidade, por isso ela não tem um começo e jamais terá um fim. A educação é inerente à condição humana. Desde que nascemos, aprendemos uns com os outros, portanto educamo-nos continuamente. Por sua vez, escola é uma instituição histórica criada pela humanidade e que, por ser histórica, nem sempre existiu. Disso decorre que a história da educação coincide com a própria experiência humana uma vez que não existe sociedade que não pratique educação. A prática da educação é comum a todas as que existiram, as que existem e as que existirão. Sendo assim, escrever um livro didático sobre essa história requer demarcação de tema, de cronologia e de abrangência geográfica.

Pensando na profissão de ser professora, nas incontáveis turmas para quem venho lecionando ao longo da minha carreira e nos docentes que ajudei a formar, decidi, neste livro, dar foco na escola. Educação e escola, embora sejam termos tão íntimos entre si, não são conceitos sinônimos. O primeiro significa prática inerente à condição humana; o segundo refere-se a uma instituição criada pela humanidade. Tanto isso é verdade que o próprio vocábulo “escola” foi incorporado em épocas diferentes pelas sociedades. O caso inglês, por exemplo, é ilustrativo. Escrevendo sobre as suas velhas escolas, Leach afirmou que “escolas na Inglaterra são contemporâneas do cristianismo. Antes de sua introdução, escola, seja a palavra ou a coisa em si, era desconhecida”<sup>1</sup>. É interessante que fossem desconhecidas, tanto a palavra quanto a coisa em si.

De acordo com a minha concepção, a história não deve ser estudada sem relacionarmos os diferentes tempos entre si – passado, presente e futuro; além disso, ela é mais compreensível e

---

<sup>1</sup> LEACH, A. F. *The schools of Medieval England*. p. 1.

bonita se a tratarmos de maneira abrangente, indo a remotos tempos da humanidade, diferentes espaços geográficos e vivências culturais. Por isso, na medida do possível, este livro não se limita ao que hoje chamamos Ocidente como também não se enquadra na tendência que hoje rejeita, *a priori*, os valores ocidentais.

É importante lembrarmos, por exemplo, que determinados valores como a pauta identitária, defendida no Ocidente, não fazem sentido para a maior parte da população mundial. Os dados demográficos de 2023 e 2024 nos mostram que, do total de 8 bilhões de seres humanos que hoje somos, a China tem 1,411 bilhão; a Índia, 1,429 bilhão; e a África, 1,373 bilhão. Esses números falam por si quando comparados com o Ocidente, pois a Europa tem 742,3 milhões de habitantes, e a América, maior continente em extensão no Hemisfério Ocidental, não chega a um bilhão. Tais dados não podem ser ignorados na geopolítica do século XXI e no seu diverso tabuleiro cultural.

Em tempos recuados da história humana no Planeta Terra, os termos ocidente e oriente, quando empregados, não tinham o significado político que têm hoje. As pessoas se referiam umas às outras como pertencentes aos lugares específicos de onde se originavam, cultura mantida até os séculos da modernidade. Os termos ocidente e oriente no sentido que hoje conhecemos, foram criados historicamente. Homero, cuja data de nascimento é desconhecida e cuja morte ocorreu aproximadamente em 898 a.C narra um episódio no qual o rei Alcino dá instruções à assembléia a fim de que seu herói, Ulisses, fosse reconduzido à pátria, assim proclamando no banquete: “Eis aqui um estrangeiro, cujo nome ignoro; quer tenha vindo do oriente quer do poente, suas peregrinações pelo mar o trouxeram a meu palácio”.<sup>2</sup> Alcino era um rei grego e, nesse discurso, refere-se a outro grego cuja procedência poderia ser o lado do horizonte onde nasce o sol (“oriente”) ou o lado onde o sol desaparece do horizonte

---

<sup>2</sup> HOMERO. *Odisséia*, p. 71.

(“poente”, isto é, ocidente). Os termos, portanto, nada tinham a ver com o sentido geopolítico que depois ganharam; lembremos de que Oriente Médio é uma denominação típica da visão ocidental após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Deixemos, porém, as belas páginas da *Odisséia*, um drama que trata de temas humanos universais - tragédia, morte, poder, perseverança -, para entrarmos nos propósitos deste livro. Ele é fruto dos meus 32 anos como professora de História da Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde desenvolvi a minha própria didática e elaborei a minha visão sobre essa área do conhecimento.

Ao longo da minha docência na UFSCar, desde maio de 1993, com as minhas sucessivas turmas presenciais e, depois, com as dos cursos a distância (2008), creio ter aprendido a apresentar de forma compreensível o conhecimento que adquiri de grandes eruditos dentre os quais, o mais influente na minha disciplina foi o italiano Mario Alighiero Manacorda. Esse autor, cujo principal livro foi traduzido por Paolo Nosella, seu conterrâneo no Brasil, desenvolveu em seu País, para uma Rádio italiana, uma série de palestras sobre a história da educação, e esse material foi o cerne posterior de sua obra mais conhecida entre nós, brasileiros, *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Embora o livro tenha sido fruto dessas entrevistas, a linguagem adotada pelo autor, espelhando a sua formação clássica, é considerada difícil pelos leitores brasileiros. Por isso, ao longo dos anos, familiarizada e afeiçoada a ele, eu o “traduzia” semestralmente para os meus alunos, que também passaram a admirá-lo.

Por causa dessa longa prática, Manacorda passou a ser um autor intrínseco às disciplinas de História da Educação que venho ministrando na UFSCar. Seguindo as suas pegadas clássicas e compreendendo por clássicas as obras que estamos sempre relendo, enveredei-me pelas sendas greco-romanas, trazendo para as minhas turmas as palavras de Platão e de Aristóteles; apresentei-lhes o cristianismo; os reformadores; o pensamento moderno; o Iluminismo e as grandes utopias críticas, como o

marxismo, filosofia cara a Manacorda. Se toda essa comunidade internacional do saber está à nossa disposição, por que devemos nos aprisionar à nossa época? Por que, como ensinou Sêneca (4 a.C- 65 d.C), não adicionamos à nossa própria época todas as outras? Por que não somar aos nossos anos de vida todos os anos que vieram antes? Essa visão nos liberta da escravidão porque, segundo Sêneca, apenas as pessoas sábias são livres; todas as demais são servas. Se o saber construído pela humanidade está ao nosso dispor, por que razão não fazer uso dele para vivermos melhor? Não precisamos ter mentalidade de rebanho, seguir a manada à nossa frente como ovelhas, podemos ser livres se não nos sujeitarmos à onda do momento.<sup>3</sup>

Por isso, este livro didático não acompanha o presentismo e nem a hiper- especialização, tendências dominantes nas pesquisas em educação hoje. No primeiro caso, a história da educação ignora épocas recuadas da humanidade com a justificativa típica da Pós-Graduação segundo a qual os marcos cronológicos devem ser curtos. No segundo caso, são produzidos pesquisadores de um tema só, uma especialização deformadora e exacerbada que começa nos bancos da Graduação, ou seja, no grau de ensino que deve ser panorâmico. Contrariando essas tendências, neste livro bebemos na fonte de todas as épocas para melhor entendermos a nossa e para darmos um sentido à experiência humana vivida na escola.

Conviver com diferentes culturas é outro elemento que contribui para a minha abordagem da história da educação. Duas experiências pessoais me proporcionaram isso. A primeira foi ter vivido na União Soviética durante um período da minha juventude sob a ditadura militar. No Instituto de Ciências Sociais de Moscou, onde estudei de 1981 a 1982, havia estudantes do mundo todo, idiomas e costumes que formavam um mosaico impressionante, o que me fez deixar de ver o mundo como a minha aldeia. Foi a primeira vez que eu conheci pessoas da Índia, por exemplo. Décadas depois, fui pesquisadora no Instituto de

---

<sup>3</sup> FIDELER, David. *Um café com Sêneca*, p. 47.

Educação da Universidade de Londres (UCL, 2011-2012), onde realizei o meu Pós-Doutorado sob a supervisão do Professor Gary McCulloch. A experiência de pesquisar em uma instituição internacional tão diversa quanto esse Instituto, permitiu trazer para as minhas turmas da UFSCar um novo rol de conhecimentos adquiridos na convivência com pesquisadores de todos os continentes, abrindo a minha disciplina para a entrada do confucionismo, do hinduísmo, do islamismo e da visão comparada que aprendi com o Professor Robert Cowen. Eu só pude desfrutar desse rico intercâmbio acadêmico, viver em Londres e realizar o sonho de praticar a língua inglesa que comecei a aprender em uma escola pública do interior paulista porque obtive uma bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

De volta ao Brasil, pude indicar para as minhas aulas a obra de Robert Cowen, *Educação Comparada – panorama internacional*, em dois volumes, escrita com o grego Andreas Kazamias que, na ocasião do lançamento pela CAPES, em Brasília (2012), reafirmou a sua inspiração na *paideia* grega, ideal de formação legada pelos seus antepassados diretos. Devemos a essa Agência de financiamento brasileira a tradução e disponibilização gratuita dos dois volumes para o público falante da língua portuguesa. A partir de então, os meus cursos puderam contar com uma abordagem comparada internacional que até então não dispunha de conhecimentos sistematizados tais como os que Cowen e Kazamias proporcionaram com os seus dois livros. Obviamente, essa afirmação pode soar redundante se considerarmos que a história da educação, por si só, não é outra coisa senão o passado das experiências de diferentes povos, nações e culturas do nosso planeta. Desse ponto de vista, falar em história da educação é falar do outro, do diferente e, ainda assim, é falar de nós mesmos, porque a humanidade, com toda a sua diversidade, é uma só.

Incrivelmente, outra grande contribuição para a internacionalização da minha disciplina foi a tragédia humanitária causada pela pandemia da Covid 19. Em 2020, as

aulas na UFSCar passaram a ser remotas, o mesmo acontecendo nos países em que meus colegas de diferentes continentes lecionavam. Foi então que tive a ideia de oferecer uma série de aulas internacionais sobre história da educação, iniciando com a professora Parimala Rao sobre os mitos da educação na Índia. A sua aula, *The question of decolonisation in education in India* confrontou o legado de Gandhi com os enormes desafios que o País enfrenta para garantir escolas a todas as crianças. Da Índia, passamos às expectativas de jovens no ensino secundário britânico, tema abordado por Tom Woodin, do Instituto de Educação (UCL). Um panorama sobre educação e colonialismo na África nos foi apresentado por Johanes Seroto, da África do Sul, e Moysés Fernando Manoel, de Angola. Essas aulas passaram a constituir valioso recurso didático para o ensino de História da Educação. Abrigado na EaD/UFSCar, esse arquivo serve também como referência para este livro.

Quando comecei a lecionar História, eu contava com conhecimentos factuais adquiridos no meu Curso de Graduação e com estudos que eu fazia desde 1977, com Amarílio Ferreira Jr., sobre o marxismo. Sem ter estudado teorias pedagógicas, adotei, intuitivamente talvez, a prática que conciliava dois elementos: rigor no tratamento do conhecimento e atitude interativa com os alunos. Muitos anos depois, li o livro de George Snyders *Alunos felizes* e achei que eu contribuía, pelo menos em parte, com a felicidade dos meus.

Sem orientação acadêmica, em 1977, sob a ditadura militar, quando tive a minha primeira turma do ensino secundário no Colégio Dom Bosco, em Campo Grande (MS), época durante a qual eu mesma era uma estudante das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), passei a produzir os meus próprios recursos didáticos e a minha própria metodologia de ensino. Devo essa liberdade de cátedra ao Padre Alceu Vidotti, que dirigia o ensino secundário daquele Colégio e me permitiu elaborar textos didáticos próprios, o que me exigia muitas horas de preparo. Ele conhecia a minha posição política contrária à

ditadura e sustentava que o ensino de História deveria ser questionador. Essa experiência didática no Colégio Dom Bosco prova que, mesmo sob o regime militar, foi possível desenvolver um ensino crítico. Adotei a mesma prática nos dois outros colégios onde passei lecionar: Latino-Americano, dirigido por João Samper, um professor de esquerda, e Anglo-MACE, o então “Cursinho”, ambos em Campo Grande.

Posteriormente, desde 1987, como professora de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, lecionei no curso noturno para formação de professores, no Centro Universitário de Aquidauana, uma pequena cidade na entrada do Pantanal, e vivi a experiência de ensinar metodologias para o ensino de História, o que também foi de grande importância para a didática que, depois, desenvolvi na UFSCar.

Quando ingressei na universidade pública como docente, a Pós-Graduação e a pesquisa não eram centrais quanto, a partir da década de 1990, rapidamente passaram a ser. O resultado foi que, gradativamente, o ensino de Graduação perdeu a importância que tinha. Com a Pós-Graduação, a pesquisa passou a ter centralidade, instituindo uma universidade competitiva, mais corporativa, fechada em si mesma, obcecada por publicações que, como era de se esperar, degeneraram no produtivismo acadêmico, deformação difícil de imaginar na década de 1980. Enquanto essas mudanças aconteciam, mantive sempre, ao lado das minhas atividades de pesquisadora, a docência na Graduação, o nível de ensino que mais me apaixona.

Por acreditar no potencial do ensino, as experiências internacionais que tenho o privilégio de desenvolver como pesquisadora do CNPq não ficam restritas à pesquisa. Foi por meio delas, e tendo vivido no “socialismo real” durante a minha juventude, que escrevi, em parceria com Amarílio Ferreira Jr., os livros *A educação soviética* (2021) e *A Escola da Revolução Russa* (2023), os primeiros em língua portuguesa sobre o tema e que também me servem de fonte para este.



Os maiores depositários dos meus estudos, que antecedem em muitos anos as minhas pesquisas acadêmicas, são os meus alunos. O que eu aprendo em pesquisas compartilho na sala de aula e é nesse sentido que a didática é ferramenta importante do meu trabalho, isto é, saber comunicar o conhecimento, por mais elaborado que ele seja, de forma clara, inteligível. Lecionando, aprendi que os vícios acadêmicos, jogos de palavras e linguagem hermética não combinam com o ensino.

A sala de aula, para mim, continua sendo o lugar mais importante da universidade. Por isso, escrever este livro didático para os meus alunos é um modesto legado que lhes deixo. Ao mesmo tempo, é fazer jus ao que recebo como Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2008, para desenvolver os meus projetos internacionais. São essas pesquisas, os filósofos antigos, os pensadores de todas as épocas, a literatura clássica e a teoria política que propiciam a diversidade adotada neste livro de história da educação.

Desejo aos meus alunos e leitores em geral que ultrapassem os valores superficiais da nossa época e se libertem, incorporando a ela, as épocas que estão no passado e que, mesmo assim, fazem parte de nós, do itinerário da humanidade.

# 1. O Confucionismo: uma escola para o auto-aperfeiçoamento

Pouco conhecido no Ocidente, o confucionismo, uma doutrina de vida, orienta ainda hoje a conduta de 1,412 bilhão de pessoas na China além de influenciar a pedagogia de todo o leste asiático, como a Coréia e o Japão.

Diferente de religião, o confucionismo é um conjunto de regras morais que orienta a vida das pessoas, sendo, neste ponto, semelhante a uma religião, mas, diferentemente desta, não pressupõe um Deus onipresente, onisciente e onipotente como no judaísmo, no cristianismo e no islamismo, as mais influentes religiões monoteístas do Planeta. O confucionismo não considera nem mesmo um conjunto de deuses, como nas sociedades politeístas antigas incluindo as indígenas. O confucionismo não é isso. Para o autor Mark Juergensmeyer, o confucionismo é continuador das religiões aborígenes chinesas; ele supera a dicotomia entre religião e humanismo, considerando as atividades comuns da vida humana, principalmente as relações humanas, como manifestação do sagrado, porque, segundo esse sistema, elas são a expressão da natureza moral da humanidade. Para o confucionismo, os seres humanos são fundamentalmente bons, podem ser ensinados e podem se aperfeiçoar por meio de esforços pessoais e comunitários.

O confucionismo é classificado como um sistema de pensamento e comportamentos que remonta ao seu criador, o filósofo Confúcio (551–479 a.C.). Ele se considerava um difusor de valores culturais herdados de tempos imemoriais transcorridos durante as dinastias de 2070–1600 a.C. Essas datas nos mostram o quanto essa doutrina de vida é anterior à filosofia de Platão (428-347 a.C) e de Aristóteles (384-322 a.C) ficando mais próxima, em

termos cronológicos, dos poemas de Homero (928- 898 a.C) que estão na base da tradição filosófica e pedagógica do Ocidente.

Desde a dinastia Han (206 a.C- 220 d.C)) o sistema de pensamento confucionista estabeleceu o compromisso entre Estado e virtudes morais. Segundo esse compromisso que está baseado em uma noção de Estado completamente diferente da ocidental, o conhecimento é o princípio da ordem cósmica. Segundo esse princípio, é necessário aprender o cânone confucionista; desenvolver a capacidade de pensar; amadurecer as almas; buscar o auto-aperfeiçoamento; visar o Estado em boa ordem e o mundo em paz. O pensamento político confucionista não contém a ideia de Estado no sentido ocidental, isto é, o exercício do poder por uma classe dominante ou grupos da classe dominante. A base de compreensão do Estado, no confucionismo, é o elo entre ética e política. A virtude moral, por sua vez, está associada ao conhecimento. Em decorrência, desde pelo menos o século XX, a educação, entendida como sistema escolar e virtudes, tem sido o instrumento poderoso para administrar o Estado.

Na tradição chinesa, o aprender deve orientar a conduta social. Os valores morais são basicamente cinco: auto-aperfeiçoamento; auto-realização; responsabilidade social; cooperação familiar; auto-governo local. Quanto ao governante, é obrigado a ser exemplo de correção e aperfeiçoamento. Todo o sistema de pensamento confucionista está baseado em uma preocupação central: aprender a ser humano. Seus valores centrais são: trabalho árduo, educação, mérito e frugalidade.

No final da dinastia Tang (618–907), período que no Ocidente é chamado Idade Média, o confucionismo se desenvolveu em resposta ao budismo e ao taoísmo (Japão). Essa nova forma de confucionismo foi adotada como base dos rígidos exames imperiais e base formativa da intelectualidade. O começo do século XX, contudo, marcou o fim do confucionismo oficial, isto é, de Estado. Isso não quer dizer que a educação chinesa tenha se libertado do rigoroso sistema de exames que ainda hoje caracteriza a pedagogia na China, Coréia, Japão, Taiwan, Vietnã.

A Revolução Chinesa (1949), baseada no ateísmo e no poder dos trabalhadores como classe dirigente, combateu o confucionismo por ter visto nele uma crítica e até mesmo um inimigo do Estado. Conhecida como revolução cultural (1966-1976), o combate implacável aos opositores vitimou milhões de pessoas na China. Liderada por Mao-Tsé-Tung, a Revolução Cultural foi movida pela obsessão autoritária de combater qualquer influência capitalista no país, por isso eliminou sumariamente todos os que fossem considerados inimigos. No ambiente acadêmico, a Revolução Cultural suprimiu pela violência quaisquer manifestações de pensamento ou de conduta social consideradas burguesas. Contudo, desde a era Deng XiaoPing (1978-1992), a China buscou a sua modernização baseada nos pilares da agricultura, indústria, ciência, tecnologia e defesa armada. Desde então, o confucionismo vem sendo visto pela cúpula do Estado chinês e do Partido Comunista não mais como inimigo da Revolução, mas auxiliar na manutenção do modelo auto-declarado de socialismo com características chinesas. Isso explica a difusão de institutos confucionistas pelo Ocidente, uma política que compõe o que a geopolítica denomina “poder brando” da China no mundo.



Escola reabre em Wuham, cidade chinesa onde começou a pandemia da Covid 19.

A seguir, resumiremos os aspectos comuns da pedagogia no leste asiático: 1) é consenso entre os estudiosos que a tradição pedagógica confucionista está entranhada nos hábitos sócio-culturais da região e incorporada aos conceitos de capitalismo confucionista e de Estado desenvolvimentista; 2) os valores fundamentais do confucionismo são educação, ética do trabalho árduo e de relações sociais harmônicas, porém hierárquicas; 3) as cinco relações básicas são entre pai e filho; governante e súdito; marido e esposa; irmão mais velho e irmão mais novo; amigo e amigo; 4) a educação escolar é baseada em exames, apreço pela aprendizagem e desejo de ingressar na universidade para obter bom emprego; 5) falta de curiosidade, falta de criatividade.

Do ponto de vista ocidental, a falta de curiosidade e criatividade são grandes defeitos da pedagogia no leste asiático. E neste ponto podemos constatar uma significativa diferença relativa aos valores ocidentais, pois tal rigidez não tem impedido a aprendizagem e os bons resultados em provas internacionais. Do ponto de vista pedagógico ocidental, contudo, questiona-se sobre que tipo de aprendizagem é essa e até mesmo, para algumas correntes pedagógicas, sobre a validade de provas internacionais. Não posso deixar de me referir aqui, ao meu colega chinês Hon Juin que, no Instituto de Educação (UCL), em 2014, frequentemente se mostrava surpreso e contrário aos meus pontos de vista sobre educação, inclusive discordando de determinadas críticas que eu fazia à educação brasileira, pois, segundo ele, “não devemos criticar o nosso País”.

Pesquisas realizadas por Kim Terry, mostram que as visões ocidentais têm interpretado o confucionismo tanto como causa de atraso quanto de progresso da região, ou seja, se a China era subdesenvolvida comparativamente ao Ocidente, a causa era o confucionismo; se a China hoje é próspera, a causa, pelo menos em parte, é o confucionismo. Por outro lado, não devemos subestimar o interesse ocidental pela China. Reformadores sociais do século XVIII, como Quesnay e Voltaire, por exemplo, queriam imitar o sistema chinês de concursos por exemplo, fato que levou

Peter Burke a afirmar que “o sistema chinês bem pode ter inspirado a introdução dos concursos para o serviço público na França, Inglaterra e Prússia no século XIX”. Tal inspiração poderia provir de descrições anteriores que enalteciam a China afirmando que a sua nobreza vinha da cultura e do conhecimento, “sem consideração de sangue ou parentesco”<sup>4</sup>.

O filme *Nenhum a menos*, de Zhang Ymou (1999) mostra de forma singela e tocante os princípios que aqui sintetizamos. Em um povoado ermo da China, o professor de uma escola primária precisa se afastar para cuidar de sua mãe doente. A autoridade local convoca as crianças na frente da escola onde se vê a bandeira do País, e comunica aos alunos essa circunstância. Em seguida, delega à menina mais velha da turma a tarefa de continuar o trabalho do professor; este, por sua vez, ao se despedir da menina, lhe diz que havia apenas uma caixinha de giz para se escrever na lousa e que, por isso, nenhum giz deveria ser desperdiçado; e completa determinando que quando voltasse à escola não admitiria ter “nenhum aluno a menos”. Transcorre daí, então, a saga da menina para cumprir as ordens que havia recebido da autoridade política local e do seu professor em uma pequena sala de aula pobre e solitária. O filme, que várias vezes projetei em minhas salas de aula, nos permite conhecer princípios importantes para a sociedade chinesa: obediência, perseverança e espírito de grupo.

---

<sup>4</sup> BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*, p. 36.

## 2. “Casa das placas”: uma escola para formar escribas

Nas sociedades escravistas da Antiguidade, assim como em todas as sociedades conhecidas do passado, a educação começava pela família e pelas tradições orais. Em seu livro *História da Pedagogia*, ao buscar as origens do Ocidente, Franco Cambi afirma que devemos ter uma visão ampliada do mundo antigo. Ele propõe a expressão “Mediterrâneo-encruzilhada” abrangendo uma variedade de povos e culturas, desde a ilha de Creta; Chipre; Sicília; e norte da África, ao espraiamento e entrelaçamento de suas culturas com a Fenícia (hoje Líbano), Síria, Palestina (hebreus), conjunto do qual a própria Grécia é devedora e de certa maneira o elo para Roma. O “Mediterrâneo-encruzilhada”, nessa perspectiva, é a origem do Ocidente, pois foi dessa teia diversa que, segundo Cambi, nasceu o que hoje chamamos Ocidente e Oriente. “A dialética do Mediterrâneo antigo – entre civilizações, entre culturas, entre religiões etc. – deu vida ao Ocidente na sua longa história, mas também no seu destino (nas suas características mais profundas e nos seus condicionamentos internos)”<sup>5</sup>.

Uma educação mais específica no sentido que entendemos hoje começou no Egito para formar escribas, conforme nos explica Mario Alighiero Manacorda. Saber escrever para registrar acontecimentos como as guerras, por exemplo, era um saber muito importante, a tal ponto que, para escapar da escravidão e do trabalho braçal pesado, os filhos das classes privilegiadas eram aconselhados a ser escribas. Escrever era uma arte praticada por poucas pessoas em sociedades nas quais a escrita não era importante em si mesma. Em tempos remotos, foi praticada por escribas (Egito), mandarins (China) e brâmanes (Índia).

---

<sup>5</sup> CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*, p. 47-48.



O Mar Mediterrâneo, encruzilhada que deu origem ao Ocidente (Grécia, Macedônia, Turquia, Itália, Costa da França e da Espanha, Norte da África).

Os conhecimentos transmitidos de geração a geração pela tradição oral caracterizaram milênios da nossa história como sociedade humana. Lorenzo Luzuriaga designa essa prática de aprender por imitação, ou, melhor, por co-participação nas atividades vitais; uma educação natural, espontânea e inconsciente, segundo ele. Esses conhecimentos compreendiam “usos e costumes da tribo, seus cantos e danças, seus mistérios e seus ritos, o uso das armas e sobretudo da linguagem, que constitui seu maior instrumento educativo”<sup>6</sup>.

Para outros autores, esses conhecimentos eram centrados, sobretudo, nos valores morais. Considerando as conquistas espirituais e culturais de uma das civilizações mais antigas e fecundas da humanidade, o autor Samuel Noah Kramer,

<sup>6</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*, p. 14.



apresentou os principais campos da atividade humana como o governo, a política, a educação, a filosofia, a moral e a justiça dos povos da Suméria, hoje Iraque e Kuwait. Encontra-se na Suméria por volta do final do quarto milênio a.C a primeira tentativa de se estabelecer um sistema fonético de escrita que começou com desenhos esquemáticos de objetos sobre argila (pictografia) para se tornar um sistema convencional e fonético de escrita na segunda metade do terceiro milênio a.C. É quase certo, afirma Kramer, que a partir daí “os homens de letras sumérios escreveram efetivamente – sobre placas, prismas e cilindros de argila – um grande número das suas criações literárias, que até então só tinham sido divulgadas por tradição oral”<sup>7</sup>.

Ainda segundo Samuel Noah Kramer, por volta de 2500 a.C os sumérios estabeleceram escolas, entendidas como locais onde estudantes de famílias abastadas se reuniam para escrever à mão em placas de argila a fim de se tornarem escribas. Poderiam ser chamadas “casa das placas”. Pesquisando essas placas que ele denominou antigos “cadernos”, o autor descobriu que os pais desses escribas eram os cidadãos mais ricos das comunidades urbanas. Descobriu também que havia vigilantes afetos ao controle das presenças como também o encarregado do chicote. Decorar, copiar e re-copiar era o método de aprendizagem nessas escolas. A memória, afirma Kramer, desempenhava enorme papel no trabalho dos alunos.

Nessas escolas da Suméria, ensinava-se a escrita cuneiforme, isto é, um tipo de escrita feito com auxílio de objetos em forma de cunha, tal como eram os hieróglifos egípcios, as duas mais antigas escritas que a humanidade conhece. A escola de escrita da Suméria, cuja origem remonta a 3500 a.C, foi denominada por alguns autores a primeira universidade do mundo, todavia ela ensinava unicamente o tipo de escrita cuneiforme e a matemática, tornando-se extremamente importante para o

---

<sup>7</sup> KRAMER, Samuel Noah. *A história começa na Suméria*, p. 21.

desenvolvimento posterior da escrita. Sendo assim, é exagerado designá-la primeira universidade do mundo.

Estudando as placas que foram preservadas, Kramer descobriu uma delas dedicada à composição, que começa por esta questão posta ao aluno: “Estudante, onde tens tu ido desde a mais tenra infância? E o rapaz responde: ‘Tenho ido à escola’. Nova pergunta: ‘Que tens feito na escola?’ Segue de novo a resposta do aluno, e essa arguição ocupa mais da metade do documento no qual ele diz: ‘Recitei a minha placa, almocei, preparei a minha nova placa, escrevi-a e terminei-a; depois indicaram-me a minha recitação e na parte da tarde indicaram-me o meu exercício de escrita. No final da aula fui para a minha residência e entrei em casa, onde encontrei meu pai sentado. Falei ao meu pai do meu exercício de escrita, depois recitei-lhe a minha placa, e meu pai ficou contente [...]. Quando despertei, de manhã cedo, voltei-me para minha mãe e disse-lhe: ‘Dai-me o almoço, tenho de ir para a escola. Minha mãe deu-me dois pãezinhos e eu fui para a escola. Na escola, o vigilante de serviço disse-me: ‘Por que vens atrasado?’”<sup>8</sup>

Essa transcrição de tempos tão longínquos nos mostra o quão antigas são certas práticas escolares e o quanto épocas passadas estão incrustadas na nossa. Aliás, ao pesquisar documentos do Egito antigo, entre 1152-1069 a.C, período conhecido por Novo Império, Manacorda constatou origens da prática das castigos corporais. O aluno indisciplinado estava sujeito a açoites, conforme atesta um dos documentos: “não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado”; ou então: “disseram-me que abandonaste a escritura e ficas andando à toa”; “mas eu farei que teus pés parem de vadiar pelas ruas quando te surrar com chicote de hipopótamo”<sup>9</sup>. Andar à toa, escapar da disciplina e cair na gandaia, práticas inerentes ao começo da história da escola e que ficaram registradas nos papiros antigos, conforme mostrou Manacorda, para quem, foi do Egito que nos chegaram os

<sup>8</sup> KRAMER, Samuel Noah. *A história começa na Suméria*, p. 37-38.

<sup>9</sup> Citações de MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*, p. 32-33.

testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação.

Foi no Egito que o “falar bem” ganhou importância e era requisitado pelos conselhos comportamentais, tal como em um papiro no qual o faraó Ptahhotep (2450 a.C) ordena a um mestre sobre a instrução ao filho: “Ensina-lhe antes de tudo a falar, de modo que possa valer de exemplo aos filhos dos nobres”. Aqui Manacorda enfatiza que o pedido do faraó se referia ao falar bem, e de modo algum ao escrever bem. E a razão é esta: o escrever era uma técnica, instrumento de registro dos atos oficiais, usado por peritos não necessariamente governantes; mas o falar se identifica com a arte do governo, que consiste em intervir nos conselhos restritos do poder e discursar às multidões para aplacá-las.

Contudo, no período do Médio Império, de 2133 a 1786 a.C, o escriba será alguém que se destaca perante todos os profissionais das demais artes, afirmando a superioridade da sua. Manacorda descobriu também que, no Egito dessa época, a escola era um lugar onde se estudava para se tornar escriba. Ele leu nos papiros: “É útil para ti um dia de aula: seu trabalho dura eternamente, como uma montanha”. Seguem-se conselhos alusivos à vida na escola, de acordo com a tradição egípcia: “se estás saindo da escola após ter sido indicado o meio-dia e estás voltando do edifício (escola), pára somente quando tiveres chegado ao teu destino. Quem deixa a escola com gritos de alegria, seu nome será efêmero”. E em outro papiro, está escrito: “nunca vi um cortador de pedras enviado como mensageiro, nem um ourives”, ou seja, aqui se distingue que somente o escriba, ninguém mais, era enviado como mensageiro, um trabalho importante. Nesse papiro segue a descrição completa das profissões da época: marceneiro, cortador de pedras, barbeiro, pastor, oleiro, pedreiro, jardineiro, camponês, tecelão, fabricante de flechas, carteiro, coletor de estrume ou canas, sapateiro, lavadeiro, caçador, pescador. Sua conclusão é de especial interesse para nós: “Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes

escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei”<sup>10</sup>. Para nós que vivemos no século XXI, é surpreendente que um determinado tipo de educação, no caso a formação de escribas, já estivesse relacionado à possibilidade de exercer poder, isto é, “dar ordens”. O papiro é cristalino nisso: nas demais profissões, estava-se sujeito a receber ordens; na de escriba, ao contrário, é ele quem dá ordens.

A importância do escriba nos inspira a pensar também sobre outro aspecto da educação, isto é, como as profissões surgem e transcorrem na história, algumas delas chegando a desaparecer. No caso em questão, a arte de escrever chegou à Idade Média com relevância, tendo havido, na França, a corporação dos mestres-calígrafos, que pretendiam monopolizar nas cidades o ensino da escrita. Ruy Afonso da Costa Nunes, relata que as salas dos mestres-calígrafos eram espaçosas e bem iluminadas, tendo à porta da rua o anúncio: “A bela caligrafia é ensinada pelo senhor fulano de tal”<sup>11</sup>. Quanto aos alunos, segundo o autor, eram tanto plebeus quanto nobres. No fim da Idade Média, esses mestres-calígrafos haviam pertencido à confraria dos livreiros, iluminadores, encadernadores e copistas, mas a sua profissão ressentiu-se profundamente com o aparecimento da imprensa. Os mestres-calígrafos organizaram-se, então, no século XVI, em corporação dotada de privilégios especiais e trocaram o ofício do livro pela arte da caligrafia. Opuseram-se aos mestres das escolas elementares e foram, no fim do século XVII, adversários dos Irmãos das Escolas Cristãs, que simplificaram a ortografia e ensinavam a escrita de graça nos seus estabelecimentos. Hoje, na era da escrita digital, a caligrafia, isto é, o escrever bonito, cuja origem parece ter vindo da China, tornou-se uma arte rara. Essa prática ancestral, hoje, é considerada até mesmo uma terapia criativa.

---

<sup>10</sup> Papiro citado por MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*, p. 20-24.

<sup>11</sup> COSTA, Ruy Afonso Nunes da. *História da educação*, p. 60.

Voltando aos escribas da Antiguidade, a precedência do Egito na educação e modelo para a Grécia, foi reconhecida por Platão, que manifestou a sua admiração pela antiga sabedoria de um povo que foi “o inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia, sem falar do jogo do tabuleiro e dos dados e, enfim, das letras do alfabeto”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Papiro citado por MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*, p. 11-12.

### 3. A filosofia grega: uma escola para a *polis*

Adentrando em nosso objetivo de compreendermos a origem da escola, chegamos ao território grego, não muito distante da Suméria e da lendária Anatólia, hoje Turquia, local da Guerra de Tróia, territórios conhecidos como Ásia Menor.



A Grécia Antiga: encruzilhada do Mar Mediterrâneo.

Segundo Manacorda, é uma constante na Grécia, embora com características diferentes, aspectos da educação do antigo Egito. Ele cita especialmente a exclusão dos dominados da arte do falar, exclusiva dos dominantes. Na *Ilíada*, o popular Tersites é descrito como um mau caráter, “odiosíssimo”, contra o qual Ulisses lança injúrias e pancadas porque ousou falar mal dos reis na assembléia. Sem propósito ou regra, como lemos na *Ilíada*, ele lançava frases ineptas contra os reis, ora insultando Agamenon, ora Aquiles, até que Odisseu, com terrível olhar, lançou-lhe essas

palavras: “Tersites, língua confusa, conquanto orador de palavra fluente, cala essa boca; não coloques o nome dos reis na tua boca”<sup>13</sup>. Eis aqui uma tradição egípcia incorporada pela Grécia.

Mas o que fizeram os gregos de importância tão ímpar? Entre os gregos encontraremos a primeira proposição de uma escola de Estado por meio da filosofia de Aristóteles (384-322 a.C.). A experiência educativa grega tornou-se a mais conhecida pela pesquisa em história e filosofia da educação, embora como citamos antes, outras sociedades antigas tenham buscado o ideal de formação humana criando espaços específicos para determinadas aprendizagens, como a “casa das placas” na Suméria. A diferença a favor dos gregos, contudo, deve-se ao fato de que a sua concepção, nascida como filosofia política, preconizou, pioneiramente, a ideia de que a *polis*, isto é, a cidade, o poder público, deveria se encarregar da educação das crianças e jovens.

Também deriva dos gregos a ideia de que, se o tempo apaga tudo, eis então a necessidade de a memória ser preservada e de os acontecimentos serem narrados. Foi assim que surgiu o historiador distinguindo-se do poeta. Investigar, ver por si mesmo, recolher testemunhos passaram a contrastar com o conhecimento adquirido por tradição oral e que não pedia provas. Com essa nova visão, Tucídides (460-400 a.C) escreveu a respeito da frota grega enviada à Guerra de Troia, lançando dúvidas sobre a poesia como fonte de informação: “como mostra Homero, se para alguém é suficiente o que ele informa”<sup>14</sup>.

Com o surgimento da história como narração do processo vivido, a poesia deixou de ser suficiente, mas não dispensável. Antes da criação da escola, todo o conhecimento era adquirido por tradição oral. Homero, em sua obra, *Odisséia*, descreve um diálogo no qual Telêmaco, filho do herói Ulisses, diz a seu interlocutor que, quando era criança poderia ser ludibriado, “mas agora que cresci, que me instruo com o que os outros me dizem,

---

<sup>13</sup> HOMERO. *Ilíada*. Canto II, p. 84.

<sup>14</sup> TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso*. Livro Primeiro, 1-23, p. 67.

(...) sinto aumentar em mim a bravura”<sup>15</sup>. Na descrição da viagem empreendida por Telêmaco em busca do pai, Homero distingue mais de uma vez a “idade viril” e a da sabedoria. Por exemplo, na rapsódia III, no palácio de Nestor, Telêmaco diz que “ainda não possuo a prática de discursos persuasivos, além de que um jovem sempre se arreceia de falar a um ancião”<sup>16</sup>. Dois valores culturais são nítidos aqui: a importância do falar em público (assembléia) e o respeito pela senioridade.

Herdeiro dessa tradição, Aristóteles afirmou que, se a *polis* visa o bem comum, decorre daí que a educação, para alcançar esse fim, deve ser igual para todos os cidadãos. Isso porque, se cada família praticasse a educação que lhe aprouvesse, o resultado seria o conflito entre essa formação e o ideal de bem comum. Somente o poder público, portanto, poderia ter a incumbência de educar para esse propósito. Essa ideia, como vemos, é essencialmente política, evidenciando que nasce na Grécia uma filosofia preocupada com a formação do cidadão. Essa formação, herdeira dos poemas de Homero, transmitidos oralmente de geração a geração, previa o cuidado com o corpo por meio da ginástica e a capacidade da oratória, convencer por meio da palavra.

Esse foi o modelo teorizado por Platão (427- 348 a.C) já que, para ele, “Homero foi o educador de toda a Grécia”. O que o filósofo quis dizer com isto? Obviamente, ele não quis dizer que Homero, em pessoa, educou a todos; o que ele quis dizer foi que a educação de todos era realizada por meio dos seus poemas. Passados de geração a geração, esses poemas difundiam os valores que aquela civilização cultuava, a bravura nos campos de batalha, o poder da palavra na *ágora*. O ideal formativo em Homero previa dois momentos distintos para os jovens da aristocracia: preparar-se para a guerra na juventude; e estar apto para a política, na velhice. Tanto um quanto outro foram valores eternizados na *Odisséia* e na *Ilíada*, sobressaindo nesta última

---

<sup>15</sup> HOMERO, *Odisséia*, p. 25.

<sup>16</sup> HOMERO, *Odisséia*, p. 28.



Aquiles, o herói mais importante da Guerra de Tróia, em quem as gerações posteriores terão o protótipo de guerreiro destemido e, talvez, o mais importante de toda a Grécia, ainda mais considerando que morreu jovem, ou seja, ficou eternizado como o bravo guerreiro que perdeu a vida na batalha. Segundo lemos na *Ilíada*, a sua morte prematura decorreu da crença de sua mãe, a ninfa Tétis, de que o Destino assim o desejasse e ela, então, pede aos deuses que, em troca da morte, Aquiles fosse eternizado como herói. Teorizando sobre isso, Platão projetou uma educação dos guerreiros, para escolher entre aqueles que, na velhice, seriam os governantes-filósofos.



Prática de esporte em desenho de vaso grego.

Devemos compreender as palavras de Platão em seu contexto, isto é, guerrear na juventude quando os corpos estão fortes e aptos para tal; governar na velhice quando se adquiriu maturidade e sabedoria. O ideal de educação baseado nesses dois pilares ficou compreendido como a educação do fazer (guerra) e

do falar (política/arte de governar), que sintetiza o ideal grego, a formação completa, omnilateral, enfim, a *paideia* grega. Para Platão, a educação dos filhos da aristocracia não deveria conter qualquer aspecto prático no sentido de profissionalização, mas tão somente uma atividade cultural desinteressada, não para obter ganhos, mas a própria cultura. Portanto, Platão pensa em um tipo de educação para cada classe e é assim que ele fala do “sapateiro por natureza” vindo nas ocupações populares, nos ofícios humildes, uma espécie de destino. Nos termos de hoje, uma educação para cada classe social. Ora, se o filho de um sapateiro está destinado a ser sempre sapateiro, uma educação “natural” servirá para conservar a divisão social; ela não mudará a vida das pessoas. Essa ideia enraizada na Antiguidade atravessará séculos chegando até nós.

Quanto à origem da escola, seguimos os passos de Manacorda, que a localizou por volta do século V a.C, ligada à idéia de construir o bem comum. Ao pesquisar antigos documentos, ele comprovou a sua existência por meio de relatos antigos que não estavam preocupados em registrar a origem da escola, mas, sim, episódios políticos da Grécia antiga. Em um deles, conforme escreveu Heródoto (485-425<sup>a</sup>.C) sobre combates acontecidos em 496 a.C, um ano cheio de desgraças para Quios, antes de uma determinada batalha, o teto caiu “sobre um grupo de crianças que aprendiam as letras” e, de “cento e vinte, se salvou só uma”<sup>17</sup>. Ora, se tantas crianças que, juntas, aprendiam o alfabeto, a ginástica e a cítara foram vítimas da queda de um teto que lhes tirou a vida, é óbvio que a escola existisse antes naquela cidade e presumivelmente em outras. Contudo, para nós, é informação suficiente que nos dá a certeza de sua existência desde pelo menos o século V a.C. Como dissemos, pensada como realização da *polis* (cidade) a escola deveria ser o lugar do aprendizado das letras, das leis, da arte do fazer (guerra) e do

---

<sup>17</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 131.

falar (governar) onde os filhos dos cidadãos estariam sujeitos não à educação de cada família, mas à educação para o bem da cidade. Assim, a *polis* se converte em educador da juventude; é o lugar de educação cívica e espiritual, como afirma Lorenzo Luzuriaga.

Que conhecimentos essa escola deveria propiciar? Aristóteles indagou: as matérias úteis à vida ou os conhecimentos mais elevados? Ele distinguiu, então, entre o que se faz para a utilização (razão prática) e o que se faz para o conhecimento (razão teórica) e discutiu sobre as quatro disciplinas já consolidadas na escola: gramática, ginástica, música e desenho. Observemos que as letras (gramática) aparecem em primeiro lugar, demonstrando que, para ele, a escola da escrita era uma realidade, uma prática instituída, ao contrário de Platão, seu mestre, que não viu com bons olhos uma tal aprendizagem já que, para ele, isso poderia fazer com que os jovens negligenciassem a memória. Contudo, Aristóteles excluiu, na educação dos cidadãos, toda disciplina que objetivasse o exercício profissional, pois, segundo ele, o homem livre deve visar apenas 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]”<sup>18</sup>. Essa tradição originou-se na *Ilíada*, poema no qual Homero reproduz as palavras de Fênix, educador de Aquiles, ao recordar-lhe que o educou “para ambas as coisas, pronunciar discursos e realizar ações”, isto é, para falar nos conselhos, intervir na política e fazer a guerra. Textualmente, Fênix diz a Aquiles que havia sido encarregado de educá-lo desde que ele era, “ainda na infância, igualmente inexperto nas guerras penosas e no discurso das ágoras, onde os heróis se enaltecessem”<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Platão citado por MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 57.

<sup>19</sup> Homero. *Ilíada*, Canto IX, p. 226.



O mundo romano no primeiro século da era cristã.

Ao dominar a Grécia, em 146 a.C, Roma incorporou a sua cultura e o seu modelo de escola. Esse fato é importante na história da humanidade por mostrar que uma cultura, mesmo sob tirania, pode prevalecer. Conforme Manacorda registrou, as resistências dos romanos à “aculturação grega” foram inúteis porque, entre o fim do século IV e começo do século III, a escola de tipo grego já estava difundida em Roma, uma escola dos primeiros rudimentos influenciada pelo processo de aculturação grega. Uma inscrição gravada em vaso assim registrou um momento da vida escolar romana “as crianças na escola costumavam roubar a merenda umas das outras”<sup>20</sup>.

Da mesma forma que entre os gregos, verificou-se em Roma aquilo que teorizaram Platão e Aristóteles. Um cidadão livre pode dedicar-se a atividades artísticas e literárias, mas não para profissão, somente como atividade desinteressada e ocasional. A propósito, o poeta Virgílio (70 – 19 a.C) admoestou em poema que outros povos, sem dúvida, poderiam ser mestres em construir estátuas de bronze, “mas a ti, ó romano, cabe governar os povos

<sup>20</sup> Catão citado por MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 80.

com leis firmes (esta é a tua arte), impor a tua paz ao mundo, perdoar aos vencidos e dominar os soberbos”<sup>21</sup>.



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

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, fato que evidencia a importância dessas duas profissões desde as épocas mais remotas.

Foi por meio do imperialismo romano que as concepções filosóficas gregas e o seu modelo de escola se tornaram comuns aos povos conquistados, permanecendo como princípios que séculos mais tarde voltariam a estar presentes no mundo ocidental.

---

<sup>21</sup> Virgílio citado por MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 85.

## 4. O monoteísmo: uma escola para a fé

Estamos agora em uma encruzilhada, um ponto de virada na história da humanidade. Isso porque, nos territórios do Império Romano iria nascer uma cultura oponente que não apenas se tornaria mais forte do que os valores greco-romanos, mas os superaria. Estamos falando do cristianismo, a religião e a cultura que nasceu do judaísmo, a primeira religião monoteísta da humanidade.

A visão de mundo judaica foi criada por Abraão por volta de 1800 a.C na Palestina. Segundo a tradição, Abraão, um pastor da Mesopotâmia – hoje Iraque, Irã e Jordânia - teria recebido um chamado de Deus para que abandonasse o politeísmo e migrasse para Canaã, a terra prometida. De seu neto, Jacó, descenderam doze filhos considerados fundadores das doze tribos que constituíram o povo judeu. Escravizado no Egito, esse povo foi libertado por Moisés em 1300 a.C.<sup>22</sup>

Os profetas foram os primeiros educadores do povo hebreu, nome que está ligado aos patriarcas bíblicos (Abraão, Isaac, Jacó). Nas sinagogas, os escribas auxiliavam os sacerdotes na interpretação da lei, das normas, rituais e preceitos religiosos (*Talmud*). Difundindo o patriotismo e o afeto pela família, no ano 75 a.C essa instrução elementar era obrigatória. Por volta de 37 a.C, a Palestina foi dominada pelos romanos e foi nesse contexto que Jesus (Yeshua) passou a contestar os fariseus, grupo judaico que, segundo ele, desprezava os preceitos mais importantes da

---

<sup>22</sup> Como consequência da Segunda Guerra Mundial, durante a qual houve extermínio de judeus europeus nos campos de concentração nazistas, a Organização das Nações Unidas (ONU, atendendo ao movimento sionista que defendia a criação de um Estado judeu na Palestina, criou o Estado de Israel, em maio de 1948, fato que, por sua vez, estabeleceu um conflito com os palestinos árabes que dura até hoje.

religião judaica: misericórdia, justiça, fidelidade. Suas ações assumiram conotação política naquele ambiente subjugado pelo poder de Roma.

O historiador Flavio Josefo (Yosef ben Mattityahu), contemporâneo de Jesus, deixou registradas as façanhas que o povo hebreu empreendeu contra o poder de Roma, que não lhes permitia viver de acordo com as suas próprias leis. Ele se tornou cidadão romano e por ter sido contemporâneo de Jesus, sua obra *História dos hebreus*, tornou-se fonte primária para o estudo das revoltas dos judeus contra Roma e da separação definitiva do cristianismo do judaísmo. Baseio-me nesse relato por sua raridade já que o autor conheceu Jesus. Em todo o extenso livro, Jesus aparece apenas três vezes. A alusão é relativa à exigência do poder romano de fazer Tiberíades, capital da Galiléia, fiel a Roma. Assim descreveu Flavio Josefo: “Quando Valeriano estava perto da cidade, desceu do cavalo e mandou seus homens fazer o mesmo, para mostrar que não vinha como inimigo. Mas os revoltosos, comandados por Jesus (...), atacaram-nos antes que ele tivesse tido tempo de falar”. Desse modo, o oficial lá enviado não conseguiu tal obediência porque “Jesus, chefe dos revoltosos, obriga-o a se retirar”. Na sequência dos acontecimentos, os romanos armaram um cerco. Contudo, “Jesus e os de seu partido, sem se intimidarem nem com numerosas forças dos romanos nem com sua disciplina, deram um furioso assalto contra os que fortificavam o acampamento (...)”<sup>23</sup>.

Flavio Josefo participou de alguns dos fatos que narrou, e a sua extensa obra é importante para nós por ter registrado o Jesus histórico, tal como ele participou dos acontecimentos políticos de sua época e tal como ele foi percebido na sua própria época. No caso, de acordo com essa fonte histórica, com pouca importância. Contudo, após a sua morte, ele se tornaria central na cultura ocidental passando, inclusive, a ter o seu nome como distintivo da cronologia, que passou a adotar “antes de Cristo” e “depois de

---

<sup>23</sup> JOSEFO, Flavio. *História dos hebreus*, p. 603- 604.

Cristo” para as suas datas. De acordo com o novo calendário, Jesus teria nascido entre os anos 7 a 2 antes da nova adoção e morrido entre os anos 30 a 33. Contestador das práticas judaicas de seu tempo que, segundo ele, por corrupção, violavam as leis sagradas do judaísmo, Jesus passou a combatê-las visando uma reforma profunda em sua religião. Morreu crucificado como centenas de pessoas que, como ele, ousaram desafiar o poder de Roma. A sua morte, porém, foi a sua vitória. Ela deu origem a uma nova religião monoteísta, o cristianismo, e instituiu uma nova cultura nos territórios dominados pelo Império Romano.

Outro grande nome da história da humanidade enfrentou a morte de forma semelhante à de Jesus, isto é, sem pedir clemência. Sócrates, condenado em 399 a.C, pronunciou aos que clamaram por sua morte uma frase memorável: “Se vocês me matarem, vão prejudicar menos a mim do que a vocês”<sup>24</sup>. Foi o caso dos que condenaram Jesus porque, após a sua morte, a consciência cristã alimentou a identidade da Europa. Pouco lembrado é o fato de que foi um homem de origem e de cultura orientais o inspirador da concepção que viria a distinguir o Ocidente, ou melhor que iria criar a ideia de Ocidente, se considerarmos que Ocidente, segundo a geopolítica do século XX, passou a ser definido como cristianismo, ciência e democracia.

O historiador Franco Cambi compreende o cristianismo como verdadeira revolução educativa. Para ele, um novo modelo antropológico contrastou com os clássicos (greco-romanos): fraqueza, tolerância, compaixão. Humildade diante do poder; paz diante da força. Além disso, o cristianismo atribuiu à mulher papéis específicos nas tarefas da igreja. A família passa a ter centralidade na educação dos filhos, fator que nos faz lembrar dos tempos mais remotos em que não existia escola. O cristianismo provocou o declínio da *paideia* grega. De acordo com o monoteísmo, que criou um Deus fora da natureza, não mais importa formar o cidadão mas,

---

<sup>24</sup> Sócrates citado por FIDELER, David. *Um café com Sêneca*, p. 153.



sim, o cristão. Essa foi a grande ruptura, a grande mudança entre uma *paideia* e outra.



Representação de Cristo e João Batista na Mesquita de Santa Sofia (Istambul, Turquia) com feições fiéis à origem oriental. Originalmente, essa mesquita foi uma igreja cristã construída entre 532-537. Com a conquista de Constantinopla pelo Império Otomano (1453) ela se tornou uma igreja muçulmana. Foto: Amarílio Ferreira Jr., 2015.

O panorama geral da Europa cristã até o século XV foi de refluxo das cidades em função do modo de produção feudal que vinculava os servos à terra. Esse longo período da história é exemplar para compreendermos o quão o tempo foi vivido de maneira lenta, ao ritmo sucessivo do amanhecer e do anoitecer. O feudalismo, baseado na produção para a subsistência, pouco requisitou da ciência. Para a maior parte da historiografia, reinava a ignorância. Os cavaleiros, aqueles que garantiam a continuidade do sistema por meio das guerras, não sabiam ler nem escrever. Como a escrita não era um bem em si, nem todos os reis e imperadores sabiam ler. Nesse ambiente, quem precisava de pessoas letradas? Para a igreja eram necessários sacerdotes que soubessem ler e cantar; os imperadores e reis necessitavam de homens letrados para administrar seus assuntos, escrever éditos,

fazer a conta dos ganhos, julgar de acordo com as leis reais, redigir a correspondência diplomática; para as cidades também eram necessários homens letrados. Por isso, eram necessárias escolas, mesmo que poucas.

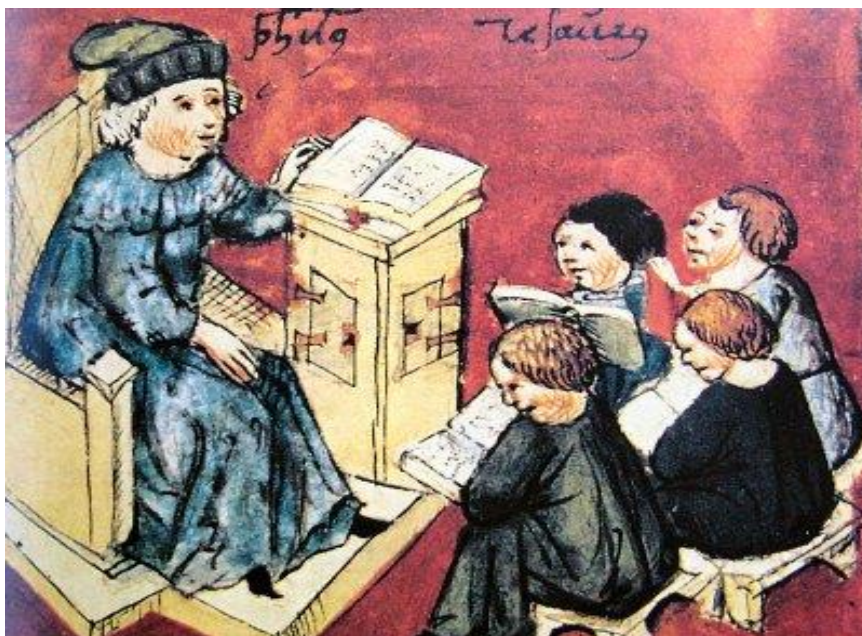
Escolas, no contexto medieval, eram as próprias igrejas ensinando a ler e a escrever em latim, o suficiente para a repetição dos seus dogmas.



Aprendizagem em mosteiro franciscano.

Vejamos um caso específico da relação entre cristianismo e educação tratado pelo autor A. F. Leach sobre as velhas escolas da Inglaterra medieval. Ele afirma que, lá, as escolas surgiram com o

cristianismo e que, antes disso, nem mesmo a palavra era conhecida. “Antes de seu surgimento, a escola, seja a palavra ou a coisa em si, era desconhecida”<sup>25</sup>. Notemos essa importante informação: na Inglaterra não era sequer conhecida a palavra escola. O autor prossegue dizendo que os “bárbaros”, saxões ou bretões, não converteram a população aos seus deuses, e, assim, no primeiro século, o cristianismo chegou à Inglaterra diretamente de Roma, “uma importação direta da Itália” e para que ela se tornasse parte da Santa Igreja Católica foi necessário estabelecer igrejas e escolas. Para aprender a língua falada em Roma no tempo de Paulo, os missionários tinham de portar o livro de rezas latinas em uma das mãos e o de gramática na outra. Por isso, as escolas primárias, (*Grammar Schools*), se tornaram a ante-sala, o vestíbulo da igreja, desde o século VI.



Uma aula na Idade Média.

---

<sup>25</sup> LEACH, A. F. *The schools of Medieval England*, p. 1.

Para as crianças, era tarefa muito árdua estudar o latim, a língua da Igreja. Tudo se estudava de memória e se recordava mecanicamente. Nos desenhos medievais, o professor é representado geralmente com uma vara na mão. Era usual a expressão “viver sob vara”, o que significava “estudar na escola”, receber castigos. Inicialmente, aprendiam as orações; em seguida, eram sentadas diante do abecedário e se lhes ensinava a ler e escrever em latim e também o cálculo e canto eclesiástico. Era o ciclo primário do ensino. O ciclo seguinte era constituído pelas chamadas sete artes liberais: gramática; retórica (a arte de escrever e falar com estilo elegante); a dialética (com esta palavra se designava a arte de raciocinar e discutir); música (principalmente canto eclesiástico); aritmética; geometria (com mais propriedade significava geografia, descrição da Terra, dos animais, das plantas); e astronomia (conhecimento do calendário).

Em resumo, do século V ao XVI, surgiram centros de instrução nos mosteiros e nas catedrais; portanto, dois tipos de escola. As escolas paroquiais eram urbanas e recebiam, segundo Manacorda, crianças de origem humilde e escravos de ultramar. Isso porque o cristianismo pregava uma mensagem “para todos”. Os mosteiros, por sua vez, faziam a preparação formal, o ler e o escrever, além da instrução religiosa destinada à formação de futuros padres, isto é, a reprodução de quadros para a própria igreja. O método aplicado em ambos os centros de instrução medievais era aquele herdado da tradição judaica: excessiva memorização e repetição coral. Não nos esqueçamos de que o cristianismo nasceu do judaísmo; as primeiras práticas educativas cristãs, por isso, beberam na fonte judaica na qual os jovens eram instruídos durante dez anos (dos 8 aos 18) na *Torá* (ensinamentos de Deus ao povo) e no *Talmud* (sermões escritos pelos rabinos sobre os ensinamentos da *Torá*). O significado da educação hebraica era fundamentalmente religioso; quanto ao método, foi baseado, como em todos os povos orientais antigos, na aprendizagem de memória. *Torá* quer dizer ensinar, doutrinar.

Isso esclarece a razão de a educação cristã também ter sido caudatária dessa tradição. A.F. Leach registra os sofrimentos que Aurélio Agostinho de Hipona (354-430), que mais tarde se tornaria Santo Agostinho, teve de suportar para se distinguir na eloquência. Um dos maiores nomes da filosofia medieval, nascido na África, onde atualmente é a Argélia, ele se converteu ao cristianismo, tornando-se um dos seus primeiros padres e, no contexto da desintegração do Império Romano, formulou o conceito de Igreja Católica como “Cidade de Deus”, já que a cidade dos homens (Roma) estava em decadência. Em sua obra, *Confissões*, Agostinho escreveu: “Fui colocado na escola para aprender algo que eu não sabia para o que servia; e como demorei para aprender fui açoitado. Pois isso era considerado digno de louvor pelos nossos antepassados”<sup>26</sup>.

Entre mosteiros e sacristias, a história da escola medieval transcorreu lentamente, quase imutável durante séculos. Porém, como a mudança faz parte da história, mesmo que não seja na velocidade desejada por nós, duas novas instituições educativas foram criadas nesse longo e vagaroso período da humanidade: as Corporações de Ofício e as Universidades. As Corporações, surgidas no início do século XII, ensinavam uma profissão aos jovens de famílias humildes: marceneiros, padeiros, joalheiros etc. O local dessa aprendizagem eram as próprias Corporações, ou seja, aprendia-se uma profissão no próprio local do trabalho. Por longos anos, os aprendizes ficavam a cargo dos mestres da Corporação que eram, ao mesmo tempo, os seus proprietários e os que detinham a arte daquele determinado fazer. As Corporações de Ofício evidenciam que a realização daquele princípio tão caro aos gregos, isto é, o “fazer” – preparo para a guerra – passou a ser, na Idade Média, o trabalho manual destinado às classes trabalhadoras.

Quanto às universidades, elas também correspondem ao mesmo período de surgimento das Corporações quando as cidades

---

<sup>26</sup> AGOSTINHO transcrito em LEACH, A. F. *The schools of Medieval England*, p.21.

foram revigoradas em decorrência das viagens comerciais que, por sua vez, exigiam novos conhecimentos. Em várias cidades européias surgiram universidades destacando-se a de Bolonha, criada em 1088, na qual se estudava Direito Romano, pois com o desenvolvimento das relações do dinheiro com as mercadorias, as leis medievais tornaram-se ineficazes. Por sua vez, na Universidade de Paris, criada em 1170, se estudava principalmente a Teologia, que a Igreja colocava acima de todas as ciências. No século XIII as universidades se difundiram pela Europa.

Em seu livro, Manacorda nos revela que os primeiros alunos das universidades eram provenientes dos mosteiros. Eles obtinham licença para irem em busca de altos conhecimentos dos chamados doutores da Igreja. No interior das catedrais, reuniam-se então esses estudantes com permissão temporária para se ausentarem dos mosteiros e os sábios que lá proferiam as suas lições formando, assim, uma corporação. Os “clérigos vagantes”, nome dado por Manacorda a esses alunos devido à sua situação de estarem aqui e ali, não eram bem vistos em muitas cidades. Fosse pela cerimônia de purgação e humilhações, hoje conhecidas como trote, fosse por seu envolvimento com bebidas e mulheres, esses ancestrais dos nossos universitários eram convidados a se retirar da cidade. Nessas ocasiões, corriam a pedir socorro ao bispo! Isso porque, aos bispos competia a tarefa de inspeção de todas as escolas existentes.

A hegemonia do cristianismo na educação medieval foi incontestável, mas, decidido a elevar a educação do povo, o imperador franco Carlos Magno (724-814) iniciou escolas seculares estatais que, no entanto, não prosperaram. Essa iniciativa, porém, firmou precedente no processo posterior da educação pública ocidental que iria acontecer no final do século XVIII e início do XIX, isto é, o Estado na busca pela prerrogativa sobre a educação.

Fecharemos este capítulo sobre escola e religião acrescentando dois outros acontecimentos. O primeiro deles, o Cisma do Oriente, que aconteceu em 1054, decorrente das divergências entre os

cristãos da Igreja do Ocidente e os da Igreja Bizantina. Essas duas igrejas cristãs foram resultantes da divisão do Império Romano pelo Imperador Constantino, no ano de 330, em duas regiões administrativas: ocidental (capital em Roma) e oriental (capital em Bizâncio<sup>27</sup>). Daí proveio o nome Império Bizantino. A cidade de Bizâncio, na Turquia, havia sido fundada pelos gregos e pode-se dizer que, desde 330, a cristandade oriental divergia das práticas, cultos e interpretações emanados por Roma. Além de controvérsias religiosas, o bispo de Roma e o bispo de Bizâncio (patriarca) disputavam a condição de chefe de todos os cristãos. Sem entendimento, a divisão foi inevitável. A separação entre a Igreja Católica Apostólica Romana e a Igreja Ortodoxa configurou a primeira grande cisão da cristandade (1054). É interessante notarmos nesse acontecimento a manutenção de Roma como parte do nome da religião que o Império tanto havia combatido. Esse é um bom exemplo para compreendermos que a história é um processo, nada nela está pré-determinado. Ou, segundo Pausânias (110-180 d.C), as coisas humanas são temporárias, nada é sólido. Assim, o cristianismo ortodoxo seguiu o seu caminho. Na Rússia, por exemplo, a sua força, a beleza de suas igrejas e o fervor de seus fiéis não foram abalados nem mesmo pela Revolução Bolchevique de 1917.

Neste ponto do nosso livro, podemos chegar a uma clara conclusão: o judaísmo, ao longo da história, se manteve como uma religião nacional ao passo que o cristianismo se tornou global. Ambas, desde o nascedouro, estiveram umbilicalmente ligadas à educação e à escola. Em outras palavras: o monoteísmo instituiu a noção de fé como virtude que deve ser formada não apenas pela igreja, mas também pela educação escolar.

O segundo acontecimento relativo à educação e fé foi o surgimento do islamismo, a terceira religião monoteísta na

---

<sup>27</sup> A cidade de Bizâncio teve o seu nome mudado para Constantinopla em homenagem ao Imperador Constantino que dividiu o Império Romano no ano 330. Hoje, chamada Istambul, é a capital da Turquia.

história da humanidade e que nasceu na península arábica, entre a Ásia e a África. Baseada nos ensinamentos de Maomé (570-632) e no livro sagrado *Alcorão*, hoje é a religião que mais cresce no mundo. As duas cidades sagradas dos muçulmanos, isto é, os seguidores da religião criada por Maomé, são Meca e Medina, na Arábia Saudita. A religião muçulmana acredita ser a versão completa de uma fé primordial que havia sido revelada por meio de profetas anteriores (Abraão, Moisés e Jesus). Nos países em que a religião muçulmana é compreendida como ideologia que deve pautar as práticas políticas, ela passa a reger a vida das pessoas. Isso explica a razão de, em certos países, haver restrições às meninas frequentarem escolas. Contudo, a maior parte da comunidade muçulmana não concorda com essa interpretação. Atualmente, é diversa a relação entre o islamismo e os sistemas nacionais de educação. Na Turquia, por exemplo, a revolução liderada por Mustafá Kemal Attaturk, deixou como legado desde a década de 1920, leis que preveem a separação entre assuntos de Estado e de religião. Embora a sua população seja predominantemente muçulmana, o Estado foi declarado secular.



Abril de 2014, 276 meninas foram sequestradas na Escola Secundária Estatal Feminina de Chibok, na Nigéria, pelo grupo terrorista islâmico Boko Haram.





## 5. Os colégios: abrigos da infância?

Trataremos agora dos colégios, um tipo de escola nascido por volta do século XV e que forneceria as características essenciais para a escola de hoje: classes organizadas por faixas etárias e graus de aprendizagem. Tais características não existiam antes. Nas épocas em que aprender a ler e a escrever não era uma prática comum nem valorizada, grupos de pessoas de diferentes idades o faziam juntos. Na Idade Média, não havia nada de estranho no fato de uma pessoa de trinta e cinco anos ser alfabetizada ao lado de outra na idade de sete.

Salientando a força que a religião exerceu na educação, veremos que o nascimento do colégio decorreu em parte do propósito cristão de proteger a criança separando-a daquilo que se entendia por convivência promíscua com os adultos. Ao mesmo tempo, decorreu também da tendência de classificar, demarcar e agrupar a população. Para compreendermos as sociedades humanas em perspectiva histórica, é preciso considerarmos que houve um tempo em que não era necessário nem mesmo saber quantas eram as pessoas que compunham uma determinada população. Ao escrever *Dom Quixote de La Mancha*, Cervantes (1547- 1616) relata que em certo lugar ermo da Espanha apenas duas pessoas, por conta própria, haviam registrado o número da população local, fato que mostra a desimportância que tal informação tinha para a época. No romance em questão, um forasteiro informou a Dom Quixote, que chegara naquele povoado indagando por uma princesa, tendo recebido a seguinte resposta: “Senhor, eu sou forasteiro, e há poucos dias que estou nesta povoação, servindo na lavra dos campos um rico fazendeiro; mas nessa, aí defronte, vivem o cura e o sacristão da freguesia, e qualquer deles saberá dar a Vossa Mercê notícia dessa senhora princesa, por que têm a lista de todos os vizinhos de El

Toboso (...)”<sup>28</sup>. Ou seja, apenas o cura e o sacristão, espontaneamente, sem obedecer a quaisquer intuitos públicos, faziam, para elas mesmas, uma lista das pessoas vizinhas.

Nesse ambiente cultural é que os colégios surgiram. Ariès, em seu livro *História social da criança e da família*, sustenta que “todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceram o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII”<sup>29</sup>. Para isso contribuíram duas matrizes pedagógicas que iriam a influenciar a educação escolarizada nos séculos seguintes: 1) a concepção reformadora originada dos movimentos que romperam com a Igreja Católica e, que em linhas gerais, preconizou educação elementar de meninos e meninas independentemente da origem social; 2) a concepção católica resultante do Concílio de Trento (1545- 1564), que manteve postura mais centrada na formação de clérigos, atribuindo à Igreja a prerrogativa da educação e cuja maior expressão foi a Companhia de Jesus.

Essas duas matrizes pedagógicas tiveram origem no contexto histórico no qual a cristandade novamente se dividiu. Em 1054 havia acontecido a cisão entre Igreja Cristã Ortodoxa e Igreja Católica Apostólica Romana. No século XVI, a divisão aconteceu entre os católicos, ou seja, a Igreja de Roma se fragmentou, dando origem a várias outras Igrejas, elas também considerando-se legítimas representantes dos cristãos <sup>30</sup>. De um lado, os que a deixaram, isto é, os reformadores, cujo nome mais conhecido é Lutero; de outro, os que se mantiveram leais a Roma.

---

<sup>28</sup> CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*, p. 388.

<sup>29</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, p. 167.

<sup>30</sup> Desde pelo menos 850, o cristianismo vinha sofrendo mudanças muito significativas, a ponto de alguns autores considerarem que, por pouco, não se transformou em outra religião. Em linhas gerais, da visão pessimista e fatalista vigentes na primeira fase da Idade Média, passou-se a uma concepção mais humana, cujo auge ocorreu no século XIII, sob a influência, entre outros, de Tomás de Aquino. Ao mesmo tempo, conflitos entre autoridades seculares e espirituais além de movimentos que visavam exemplos de pureza e austeridade do clero regular também aconteceram.

A concepção reformadora teve em Lutero (1483-1546) o seu ponto de partida e está consignada nas cartas em que o monge agostiniano pregou veementemente a necessidade de as autoridades políticas alemãs criarem e manterem escolas para meninos e meninas. Segundo ele, os pais que não enviassem seus filhos à escola pelo menos uma parte do dia, cometeriam grave pecado. Na carta *Aos Conselhos de Todas as Cidades Alemãs, para que criem e Mantenham Escolas* Lutero afirmou que “temos medo do turco, das guerras e enchentes (...). No entanto se alguém der um ducado (moeda de ouro) para a guerra contra os turcos (mesmo que nos atacassem) seria justo doar cem ducados para a educação. (...) Um verdadeiro cristão é melhor e mais útil do que todos os seres humanos na terra. (...) Caros amigos, anualmente é preciso arrecadar muito dinheiro para armas, estradas, pontes, diques e numerosas outras obras semelhantes, para que uma cidade possa viver em paz e segurança. Por que não arrumar o mesmo dinheiro para a pobre juventude necessitada, sustentando uma ou duas pessoas competentes como professores?”<sup>31</sup>. Destacamos a seguir três elementos inovadores nas prédicas de Lutero por educação: 1) escolas para meninos e meninas; 2) educação profissional; 3) dever do Estado de criar e manter escolas.

---

<sup>31</sup> LUTERO, Martinho. *Educação e Reforma*, p. 12.



Conhecendo um Liceu do século XVII. Riga, capital da Letônia. Foto: Amarílio Ferreira Jr., 2013.



Detalhe da fachada. Liceu de 1675. Riga, Letônia.

A concepção pedagógica dos reformadores encontraria maior expressão na figura do theco Jan Amos Comenius (1592-1670) que, no século seguinte, em sua *Didática Magna*, elaborou a tese baseada no ensinar “tudo a todos” defendendo escola para todos, ricos e pobres. Comenius foi o grande sistematizador do pensamento pedagógico no século XVII; ele lançou os fundamentos da escola moderna naquilo que ela passaria a ter em termos de organização interna, método e graus. Ao analisar isso, Abbagnano chega a dizer que Comenius tinha confiança excessiva na organização da escola, sonhando com uma espécie de “escola-relógio”; mas mais importante foi a sua precedência em defender ensinamentos não livrescos ou verbalísticos, fundados, ao contrário, em “demonstrações gráficas e experiências”. O principal, assinala Abbagnano, “está no admirável empenho social que lhe faz desejar escolas de massa de preferência a escolas de elite”<sup>32</sup>. As escolas preconizadas por Comenius, prescindiam de

<sup>32</sup> ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História da pedagogia*, v. II, p. 384.

institutos especiais para crianças até aos 6 anos, as quais, segundo sua preferência, deveriam estar sob os cuidados de seus progenitores. Ele previu três ciclos de escolaridade de seis anos cada, que, hoje corresponderiam a quatro graus (maternal, elementar, secundário e superior). Todas as crianças, do sétimo ao décimo segundo ano frequentariam a escola de língua nacional; com base na ciclicidade, no nível secundário, deveria ser ensinado tudo aquilo que havia sido tratado antes, mas agora “particular e distinto no modo”. A ordem do conteúdo, como diríamos hoje, deveria ser: “Gramática; Ciências Físicas e Naturais; Matemática; Ética; Dialética; Retórica. Para a Academia (nível superior), ele previu seleção e orientação que deveriam ser realizadas durante os últimos meses da escola secundária. Ao contrário de Lutero, embora Comenius tenha tido uma visão ampla e moderna da escola, ele não considerou nem o valor educativo do trabalho manual, nem a necessidade de uma educação profissional para trabalhadores e artesãos. Segundo Abbagnano, essa é uma recusa consciente da antecipação a fim de não prejudicar a escolha que deveria ser feita depois dos doze anos em pleno uso da razão.

Sintetizando o valor da Reforma, esse mesmo autor afirma que ela deu impulso decisivo para: 1) a afirmação do princípio da instrução universal; 2) a formação de escolas populares destinadas às crianças pobres distintas das clássicas destinadas às ricas; 3) controle quase total da instrução por parte das autoridades laicas; 4) crescente fisionomia nacional da educação.

O longo período de transição da modernidade, entre os séculos XV e XVIII, marcados por profundas transformações econômicas, políticas, culturais e religiosas é a época na qual está inserida também a Contra-Reforma, isto é, a reação do Papado de Roma aos movimentos reformistas da cristandade. Nessa transição entre elementos velhos (feudais) e novos (capitalistas), tais movimentos representavam a perspectiva de uma nova ordem, mais em consonância com o modo de produção capitalista e com os seus modos de pensar e agir. O pensamento e a prática

de Comenius, por exemplo, representam esse novo modo, ao passo que a Companhia de Jesus representa o centro da reação.

A convocação do Concílio de Trento, em 1545, marcou o início de uma ação organizada de Roma contra o reformismo. Na verdade, essa ação poderia ser chamada reação católica. As resoluções conciliares tomadas pelo Concílio caracterizavam-se pelo conservadorismo e repressão a qualquer atitude ou pensamento considerado desvio ou desobediência às normas estabelecidas pela Santa Sé. Fixou-se definitivamente o conteúdo da fé católica, praticamente reafirmando seus antigos dogmas e adotando medidas rígidas de combate ao luteranismo, calvinismo e seus derivados. Dentre essas medidas destacou-se a criação da Companhia de Jesus que, pela via da educação, tornou-se um dos fatores mais eficientes da Contra-Reforma, tanto na Europa quanto fora dela. Sua finalidade teológica era fazer triunfar onde quer que fosse a política da Igreja Católica. Para Abbagnano, ela traçou nos países católicos uma involução rápida dos ideais humanístico-renascentistas.

Do começo da Idade Média até por volta dos anos 1000, como vimos, a educação escolar havia se desenvolvido nas catedrais e nos cenóbios. Pouco depois dos anos 1000 surgiram as Corporações de Ofício e as Universidades. E os colégios, qual a sua origem? Para darmos essa resposta, seguiremos Ruy Afonso da Costa Nunes que nos possibilita elaborar a seguinte síntese: 1) a difusão de universidades na Europa sofreu refluxo no século XV e, em alguns casos, elas se eclipsaram ou “foram absorvidas pelos colégios”<sup>33</sup>; 2) inversamente à degeneração das universidades como corporações e seu apoucamento como centros de formação, os colégios estavam em alta. O autor chega a afirmar que as universidades “perderam a parada para os colégios”<sup>34</sup>; 3) criados dentro das próprias universidades, como foi o caso mais importante, os “colégios parisienses”, essas escolas

---

<sup>33</sup> NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação no renascimento*, p. 52.

<sup>34</sup> NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação no renascimento*, p. 56.



proporcionavam a seus alunos cultura geral e os preparavam para as Faculdades superiores; 4) as Faculdades das Artes, ora se anularam ante os colégios onde se estudam os clássicos e as ciências, ora absorveram a orientação humanista, reformaram os currículos e se consolidaram (...) vindo a constituir-se Faculdades de filosofia, ciências e letras, conforme a tradição medieval, mas com a diferença de se haverem tornado agora escolas terminais e de não serem mais meros cursos propedêuticos às Faculdades superiores; 5) de outro lado, os colégios dão origem às escolas modernas do curso secundário”<sup>35</sup>;

Essa descrição do “sistema escolar” no começo da Idade Moderna não ficaria completa se não adicionássemos a tendência de expansão da escola de primeiras letras, isto é, escola primária, como diríamos hoje, nas regiões do cristianismo reformado sob as teses de Lutero e de Comenius. Fossem luteranos, anglicanos, calvinistas, enfim, as novas igrejas criadas pelos reformadores instituíram escolas que anteciparam os modernos sistemas nacionais de educação.

---

<sup>35</sup> NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação no renascimento*, p. 64-65.



St. George the Martyr Parochial Schools. Londres. Foto: Amarílio Ferreira Jr., 2019.

Embora com orientação pedagógica diferente, a Companhia de Jesus, por ter se tornado internacional, também foi uma das difusoras do colégio como instituição de ensino quer seja pela sua criação e rápida expansão, quer seja pela organização do próprio ensino em classes (séries), fator que iria acelerar, no futuro, o agrupamento dos alunos por idade. Todos os colégios da Companhia de Jesus, fossem na Índia, na Europa, ou no Brasil, deviam seguir as normas prescritas no *Ratio Studiorum*, composto por 467 regras destinadas a disciplinar e padronizar todo o sistema de ensino jesuítico. Em 1750, a Companhia de Jesus dirigia cerca de 600 colégios e 150 seminários; um percurso que havia começado em 1543, em Goa (Índia), com a fundação do primeiro colégio para externos. A partir de então, a Ordem se enveredou pelo caminho da missão educativa. Em Messina (Itália), em 1548, a Companhia instituiu o seu primeiro colégio clássico, isto é, plenamente organizado, não apenas com aulas de filosofia como era em Goa, mas teologia e gramática. Repetições, disputas, composições, interrogações e declamações compunham o método de ensino desses colégios. O padre Leonel Franca assim registrou a expansão dos colégios jesuíticos: “Na aurora do século XVI, pouco depois de promulgado o seu Código de ensino, já eram 293 os colégios dirigidos pelos jesuítas, deles, 37 no ultra-mar”<sup>36</sup>.

Quanto ao sofrimento dos alunos na escola, qual era a prática adotada nos colégios? Teriam eles modernizado condutas pedagógicas ou teriam causado o mesmo sofrimento pelo qual havia passado o menino Agostinho (354-430)? Na verdade, pouco havia mudado e, além disso, a pedagogia católica do século XVI não foi a única a considerar a necessidade de castigos. Os reformadores haviam considerado úteis os pequenos prêmios e castigos como recurso para corrigir os alunos, fato que mostra o quanto era arraigada a prática de humilhá-los e sujeitá-los fisicamente, embora atenuada se comparada às épocas anteriores. A propósito, Comenius, em sua *Didáctica Magna*, obra mais

---

<sup>36</sup> FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*, p. 14.

importante da concepção reformadora, no capítulo “Da disciplina escolar”, adverte para a necessidade da disciplina, citando um provérbio boêmio que dizia “uma escola sem disciplina é um moinho sem água”. Mas, daí “não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção”<sup>37</sup>. O conselho de Comenius, ao valorizar a disciplina, mas criticar “pancadas”, contribuiu para amenizar uma prática que, como vimos, tinha origem na educação da Antiguidade.



Jan Amos Comenius (1592-1670)

<sup>37</sup> COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*, p. 401.

A prática dos castigos, porém, não foi abolida como Comenius desejava. Ela era universal e resistente. Em *Conto de escola*, Machado de Assis escreve sobre um episódio transcorrido por volta de 1840 no qual um aluno de aproximadamente oito anos de idade, chamado Pilar, muito bom “na lição de escrita”, que acabava sempre antes de todos, deixou-se seduzir por uma oferta desonesta de um colega, filho do próprio professor. Por dificuldade de aprender, esse colega “recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar do castigo do pai”, e esse “meio” foi uma moeda oferecida ao “seu Pilar” para “uma troca de serviços”: ele lhe daria “a pratinha” em troca da lição. Sem resistir à oferta, Pilar aceitou o “serviço”. Desgraçadamente, porém, outro colega, que havia assistido à estratégia para enganar o mestre, os delatou. Resultado: o mestre recorreu à temida palmatória, bradando: “Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu!” E o menino em soluços: “Perdão, seu mestre...”. “Não há perdão! Dê cá a mão! dê cá! vamos! sem-vergonha! dê cá mão!” O menino então estendeu-lhe a mão direita, depois a esquerda, e foi recebendo “os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas”. Chegou a vez do filho, e foi a mesma cousa; não lhe poupou nada (...)<sup>38</sup>.

Deixemos essa triste página da história da educação e falemos agora de um recurso didático novo: o teatro. O *Ratio Studiorum* o regulamentou como instrumento educativo objetivando não só o domínio e confiança de si como também a formação cívica, moral e religiosa dos alunos. As encenações eram extraídas da Escritura na maior parte das vezes ou dos acontecimentos da Antiguidade clássica. O idioma e as composições apresentadas durante o século XVI eram quase todos em latim. Só mais tarde ele foi superado pelas línguas vernáculas, isto é, quando os Estados Nacionais e seus próprios idiomas se fortaleceram.

---

<sup>38</sup> ASSIS, Machado de. *Conto de escola*, p. 551-553.

Todos os recursos empregados no teatro e combinados entre si tinham, segundo Leonel Franca, um fim único: a educação integral do aluno. Mas devemos entender por educação integral, nesse contexto, a formação religiosa. Qualquer educação que não privilegiasse este aspecto não seria, para os jesuítas, uma educação humana ou integral. Todo o esforço didático estava voltado para a assimilação e aceitação da doutrina cristã, tal como podemos ler: “Ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Cristo e Redentor”<sup>39</sup>.

Para controlar os conhecimentos que deveriam ser ministrados em seus colégios, os jesuítas observavam a lista que havia sido elaborada pelo Concílio de Trento (1540-1560) sobre os livros que podiam ou não podiam ser lidos. A regra denominada *Livros que se devem dar aos estudantes* determinava que, nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia não se ponham todos os livros, mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles [comentários de Santo Tomás] para os filósofos, (...) Todos os teólogos devem ter o Concílio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar.”<sup>40</sup>

Quanto à metodologia do ensino, as determinações são minuciosas e claras. A regra sobre a sabatina prescrevia que, no sábado, deveria ser recordado tudo o que foi ensinado na semana. Se nesse dia, alguns alunos se oferecessem para “responder sobre todas estas lições ou sobre um livro inteiro”, o professor deveria escolher “os melhores” ordenando aos demais que os atacassem “com duas ou três perguntas; e não fique isto sem recompensa”.<sup>41</sup>

A recompensa era um mecanismo pedagógico característico do sistema jesuítico e cumpria a função de emulação, ou seja, com os pequenos prêmios, esperava-se estimular nos demais alunos o

---

<sup>39</sup> FRANCA, Leonel. *O Método pedagógico dos jesuítas*, p.119.

<sup>40</sup> FRANCA, Leonel. *O Método pedagógico dos jesuítas*, p.185.

<sup>41</sup> FRANCA, Leonel. *O Método pedagógico dos jesuítas*, p. 185.

desejo de superar o vencedor. Abbagnano realça a habilidade pedagógica e didática dos jesuítas destacando, contudo, que além do sentimento de emulação, era encorajada também a delação, que constituía um dever para monitores (chefes de classe) e cujo resultado era que, sem o recurso a meios violentos, conseguia-se uma formação disciplinar irrepreensível, o que não quer dizer que práticas de delação não contrariassem as formulações humanísticas em defesa da criança.

Manter o silêncio nas aulas e praticar a modéstia também eram requisitos, tal como se lê a seguir sobre a regra denominada *Silêncio e modéstia*: “Procure com particular cuidado que observem todos o silêncio e a modéstia: não passeiem pela aula, não mudem de lugar, não passem de um lado para outro presentes ou bilhetes, não saiam da aula, principalmente dois ou mais ao mesmo tempo”<sup>42</sup>. Podemos ler nas entrelinhas dessa regra todo um conjunto de práticas que sempre caracterizaram a vida estudantil. Passar bilhetes nas aulas, pensar em coisa alheia ao estudo, andar de um lado para o outro, escapar da rotina enfadonha do ensino, do autoritarismo do mestre, dos castigos, ganhar a liberdade dos corredores, do pátio, da rua. Em resumo: estratégias praticadas pelos alunos desde que a escola existe.

Para encerrarmos essa incursão a um manual didático que marcou a história da educação, observemos a regra *Apresentação aos exames*, que prescrevia o ritual das provas e mostrava preocupação com os detalhes da argüição, a postura dos alunos e a observância ao professor: “Quando se apresentem para o exame oral, levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestem toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados”<sup>43</sup>.

Esse conjunto de normas metodológicas nos lembra a tradição escolástica medieval, isto é, as disputas entre alunos em

---

<sup>42</sup> FRANCA, Leonel. *O Método pedagógico dos jesuítas*, p. 190.

<sup>43</sup> FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*, p. 178.

torno de um postulado teórico. Contudo, segundo Franco Cambi, “a novidade dos colégios jesuíticos encontra-se na construção de um ambiente educativo rigoroso e coerente, organizado segundo uma severa disciplina, mas aberto para fora através das cerimônias, dos prêmios e das disputas”<sup>44</sup>.

Quando o *Ratio Studiorum* foi formulado, a tendência histórica da educação ocidental era a laicidade e a estatalidade. Uma escola mantida pelo Estado nos países que adotaram as reformas religiosas, mesmo mantendo a orientação religiosa no ensino, era o prenúncio do que iria vigorar mais tarde, pois a ação dos reformadores, ao postularem que o poder político instituisse e mantivesse escolas elementares para meninos e meninas contribuiu para a expansão da escola primária. Esse foi o fermento que fez germinar, de forma pioneira, sistemas nacionais de educação no leste europeu. A Inglaterra, por sua vez, sob a reforma anglicana, também foi um caso de construção do sistema nacional de educação que conjugou a força do cristianismo, de instituições culturais e filantrópicas com iniciativas locais. Na contramão, o sistema jesuítico recuava aos moldes da escola medieval, nascida nos mosteiros e catedrais, fato que levou Durkheim a considerar que, “com os jesuítas, o centro da vida escolar vê-se levado de volta aonde estava três ou quatro séculos antes, ou seja, dentro do próprio santuário”<sup>45</sup>.

Franco Cambi, por sua vez, vê na educação dos jovens dos grupos dirigentes a principal distinção entre a pedagogia reformadora e a contra-reformadora. Para ele, o movimento da Reforma privilegia a instrução “dos grupos burgueses e populares” a fim de lhes propiciar as condições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto a educação da Igreja Católica (Contra-Reforma), sobretudo com a obra dos jesuítas, “repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em

---

<sup>44</sup> CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*, p. 263).

<sup>45</sup> DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*, p. 219.



estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente”<sup>46</sup>.

Desse modo, os reformadores, inspirados em Lutero e Comenius, ao postularem escola primária para meninos e meninas, deram um grande passo para a inclusão destas no sistema escolar. Quanto aos católicos, com hegemonia dos jesuítas, ao instituírem um sistema orgânico de instrução que se afirmou em escala mundial, também contribuíram para lançar os fundamentos da escola moderna, mesmo que os seus colégios tivessem a finalidade de educar a jovem geração no espírito do catolicismo. Em síntese: ambos eram sistemas calcados na religião, mas os reformadores estavam no caminho do futuro ao pregarem o dever do Estado em criar e manter escolas, ao incluírem as meninas e ao pensarem na educação profissional.

Não teremos uma ideia completa sobre a expansão da escola nesse período se não citarmos as intervenções inovadoras do Estado no campo da instrução. Essas intervenções estatais, de certa forma, basearam-se no princípio antigo de uma escola a cargo da *polis*, do poder público.

No século XVII, manifestaram-se tendências de laicização da educação objetivando desvincular a escola da Igreja e passá-la à jurisdição do Estado. Essa longa luta foi acelerada no século XVIII com a Revolução Francesa (1789), cujas ideias influenciaram muitos países, não apenas europeus. O esforço de laicização aconteceu na França; na Alemanha, onde Carlos V assumiu as exigências dos reformados; na Itália (1780) com as “leis sobre a educação, os costumes e a instrução pública”; na Áustria, com a Imperatriz Maria Teresa, que governou o poderoso Império Austro-Húngaro de 1740 a 1780, declarando que “a instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político”<sup>47</sup>; na Prússia e na Polônia. Além da Europa, destacou-se o caso norte-americano que, desde a luta dos colonos pela independência, entre 1765 e

---

<sup>46</sup> CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, p. 256.

<sup>47</sup> Citado por MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*, p. 247.

1783, assumiu as exigências reformadoras da filosofia francesa, solicitando “uma cruzada contra a ignorância”.

Por fim, uma palavra sobre a relação entre colégio e criança, já que foi nessa época da humanidade que a criança começou a ser compreendida como criança. O tratamento que a escola lhes dava, desde tempos imemoriais, vendo nela um adulto em miniatura, começou a mudar com os pressupostos da filosofia humanista que colocou o ser humano no centro da reflexão existencial. No caso da Itália no século XV, Manacorda afirma que talvez nenhuma outra época, nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível aos problemas da formação do homem. Tema recorrente da pedagogia humanística foi 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. Foi a partir de então que a escola pensou em uma pedagogia específica para a criança e isso nos mostra o quão Rousseau deve ao humanismo italiano, embora esse humanismo, baseado em uma “educação natural” servisse para conservar a divisão social. Isso porque a educação, se ocorrer de modo “natural” em uma sociedade desigual, ajuda a legitimar a desigualdade.

Aspecto importante do movimento humanista foi a crítica ao que considerava “promiscuidade” entre adultos e crianças. Lembremos que crianças e adultos trabalhavam juntos nas Corporações de Ofício, por exemplo, *locus* dessa convivência cotidiana formativa. Nas Corporações, as crianças aprendiam a ler e a escrever, aprendiam uma profissão e aprendiam valores, tudo isso vivendo e compartilhando o mesmo espaço com os adultos. O pensamento humanista, ao conceber a criança como ser distinto do adulto preconizou que ela deveria ter tratamento distinto. O que era visto como normal desde sempre, isto é, viver juntos, não existir lugares considerados impróprios às crianças, passou a não mais ser visto como normal.

Separar as crianças dos adultos, mesmo que em alguma parte do dia, a fim de protegê-las, passou a ser importante. Mas que lugar seria esse? Os colégios. Foram os colégios que preservaram as

crianças dos adultos por um determinado período do dia, separando-as do ambiente “promíscuo” das cidades. Foram também os colégios que agruparam as crianças por idades e por classes. Segundo Manacorda, esse foi um grande avanço na história da educação, mas é preciso lembrar que os colégios não eram para todas as crianças, por isso a infância, que ficou associada à vida no colégio, também não foi vivida por todas já que grande parte continuou no mundo do trabalho precoce. Além disso, segundo Manacorda, a separação entre adultos e crianças deixou um gosto amargo, uma crise geracional nunca antes existente.

Como compreender essa mudança a não ser reconhecendo que ao longo da história as sociedades têm necessidade de criar instituições que moldam o seu viver? Até então, não havia sido preciso demarcar espaço público, casa ou escola. Mas, agora, ficava para trás o ambiente que misturava as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, substituído pelos colégios, que se tornaram, no início dos tempos modernos “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, p. 165.

## 6. A escola burguesa: um direito para todos?

Chegamos agora à concepção burguesa de mundo e de educação. A historiografia convencionou designar revoluções burguesas os processos de passagem, nos territórios da Europa, do poder político da nobreza feudal para a burguesia. O modelo clássico foi o que aconteceu na França, uma tomada do poder que extinguiu fisicamente a classe que dominava o Estado. O poder da burguesia nesse País foi capaz de protagonizar o fim do feudalismo pela via radical, ou seja, de uma classe social munida de uma concepção revolucionária que não poupou a aristocracia: cabeças rolaram ensanguentando Paris.

Em outros países isso não aconteceu, pois esse modelo radical dependeu da composição de classes, da cultura e da política de cada sociedade. Na Inglaterra, por exemplo, a passagem do feudalismo ao capitalismo foi completamente diferente: lá, a revolução burguesa manteve a nobreza, mas a submeteu ao poder do Parlamento. A edificação dos Estados burgueses, compreendendo por esses termos o poder político e econômico da burguesia para desenvolver o capitalismo, variou. Em muito lugares do Planeta nem mesmo havia uma classe burguesa como na Europa, por isso esses termos não podem ser aplicados de forma mecanicista a todo e qualquer país. O sociólogo brasileiro, Florestan Fernandes, por exemplo, interpretou o caso brasileiro como um processo ocorrido de cima para baixo, sem uma burguesia do tipo francês. Aqui, segundo ele, o capitalismo, em períodos autoritários, tomou impulso do próprio Estado. Assim, as políticas adotadas na era Vargas (1930-1954) e na ditadura militar (1964-1985) constituem a “revolução burguesa” no Brasil, mesmo que não tenhamos tido uma burguesia clássica como a que os livros de Sociologia nos ensinam.

O que caracterizou a concepção burguesa de educação? Em tese, uma escola mantida pelo Estado, igual para todos, capaz de prover a base da cidadania e assegurar a coesão da sociedade. Importantes filósofos se dedicaram a pensar em uma educação compatível com o Estado burguês, como foi o caso de Denis Diderot (1775-1776). Convicto de sua proposta, ele chegou a aconselhar a czarina Catarina da Rússia a instituir em seu Império a melhor educação. Nada de preceptores, recomendou ele! As crianças devem aprender juntas, sem distinção de classe, conduzidas pelo mesmo mestre. O que os filósofos burgueses – ou iluministas, como foram conhecidos, tinham em comum era a defesa da ciência como mais importante que a religião. Eles desejavam “iluminar” o mundo com o conhecimento.

Diderot chegou à Rússia em 1773, protegido por Catarina, que buscava os conselhos daquele que dizia: “Saber como as coisas deveriam ser é próprio de um homem de sensibilidade; como elas são, de um homem experiente; mas, saber como transformá-las em algo melhor, é próprio de um homem sábio”<sup>49</sup>. Assim acreditando, ele delineou um plano de estudos orgânicos para a poderosa Czarina da Rússia (1775-1776) prevendo: 1) que a educação “seja útil a esta sociedade” e ao Estado; 2) valorização da ciência; 3) desse modo, seria indispensável abrir, em cada cidade, uma única escola; 4) os pais deveriam ser obrigados, por lei, a levá-las; 5) “nem pensar em preceptores”; “que os alunos aprendam a igualdade”; 6) “nenhum castigo”; “obrigatório o uso do uniforme”; 7) “instrução científica e moral”; 8) “nada de ginástica e música”; 9) “emulação”; 10) a escola deve ser “civil”: querer o bem da sociedade; 11) as escolas da capital devem ser as mais célebres; elas atrairão as crianças da vizinhança.

Sobre os professores, o filósofo propunha que fossem avaliados segundo a sua competência e que, ao Estado, por meio de inspeções, eles jurassem “falar a verdade”, isto é, a ciência. Para evitar evasão, os professores deveriam mandar de volta à

---

<sup>49</sup> DIDEROT, D. *Mémoires pour Catherine*. Garnier Frères, Paris, 1966.

casa o aluno que desperdiçasse seu tempo. Essencialmente, vemos que o poder burguês deu sentido racional e caráter civil à escola, valorizando a ciência e incumbindo o Estado, pelo menos em lei, pela educação de todos, ou seja, subtraindo essa função da Igreja. Independentemente de crenças religiosas, essa concepção inspirou a montagem de sistemas educacionais em muitos países, não apenas ocidentais. O Japão, por exemplo, cujo sistema remonta à introdução da escrita chinesa no século VI, começou a se ocidentalizar na Era Meiji (1868-1912) e calcula-se que, nessa época, 40% da sua população fosse alfabetizada. Em termos organizacionais, o governo Meiji instituiu um sistema baseado nos moldes franceses, alemães e norte-americanos, com escolas primárias, secundárias e universidades. Mas quanto ao currículo, adotou visão moralista e princípios confucionistas de fidelidade ao Estado, piedade filial, obediência e amizade. Vemos, assim, um misto de influência burguesa e manutenção de valores orientais.

Outra grande formulação filosófica do pensamento burguês foi a de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que pôs a criança no centro de sua teorização e privilegiou a abordagem antropológica da pedagogia, isto é, retirou prioridade do conhecimento e deu importância ao interesse e à natureza da criança. Em sua obra *Emílio*, somos colocados frente ao mito de sua pedagogia: a bondade infantil. Segundo Rousseau, a criança nasce boa, cabendo à sociedade desviá-la do mal. Eis o seu grande problema antropológico: fazer o homem escapar do “mal”; promover o seu retorno e o da sociedade à condição natural. Para Manacorda, essa valorização moral é o ponto fraco do pensamento de Rousseau uma vez que na sociedade humana não existe “condição natural”; estamos, desde sempre, em relação uns com os outros, em condições reais, sociais.

Em Rousseau, política e pedagogia andam juntas tornando possível a reforma integral do homem e da sociedade. Ele pensa, portanto, em uma pedagogia sem a qual não é possível a reforma da própria sociedade. Se abstrairmos o elemento da reforma, ficaremos com um núcleo do seu pensamento filosófico que nos

remeteria de volta aos gregos, especificamente a Aristóteles com sua proposição de uma escola igual para todas as crianças, uma escola para o bem comum; a escola da *polis*. Mas já sabemos que, em história, a vivência humana não se repete. Incorporamos ideias e experiências do passado, mas ao nosso modo, isto é, de pessoas que vivem outra época, com outros valores e outras perspectivas. Aqui, a frase de Heráclito (500 - 450 a.C.) faz todo sentido, por isso eu a transcrevo em livre tradução: “Ninguém pode entrar no mesmo rio duas vezes porque, quando nele entramos novamente, não encontramos as mesmas águas e nós próprios já nos modificamos”.

Em síntese, três aspectos marcam o pensamento de Rousseau sobre educação: 1) descoberta da infância como idade autônoma; 2) elo entre motivação e aprendizagem (utilidade para a criança); 3) atenção à relação entre liberdade e autoridade no ato educativo. São temas que estão na base da pedagogia ainda hoje, mas não podemos generalizar afirmando que o seu pensamento influenciou toda a educação contemporânea, pois isso seria desconsiderar a história da educação de outras regiões do Planeta. Enquanto essa página da história transcorria no Ocidente, grandes regiões do nosso mundo estavam sob jugo colonial e, em alguns casos, nem mesmo escolas havia. No caso do Brasil, escolas durante a era colonial (1540-1822) eram sobretudo as dos jesuítas, isto é, de conversão ao cristianismo. Da mesma forma, estava sob o poder das grandes potências européias o continente africano. No século XIX, essas potências, incluindo a própria França, difusora das “ideias das Luzes” praticaram colonialismo. Como chegavam em suas colônias essa sua filosofia? Certamente, contribuíram com movimentos de independência e até mesmo, no caso brasileiro, com movimentos abolicionistas, mas não encontraram terreno propício para serem aplicadas na educação, uma vez que não tínhamos sequer o sistema nacional instituído.

Outra reflexão necessária refere-se às regiões do mundo que viviam sob hegemonia do islamismo. Nelas, ainda hoje, Maomé (Mohamed) é muito mais importante que Jean-Jacques Rousseau.

Por isso, em história, não podemos imaginar que uma determinada concepção ou experiência humana possa ser copiada, transplantada e implantada para outros povos. Neste livro adotamos o pressuposto de que cada povo tem a sua cultura, cada um deles constrói a sua própria história com os elementos formativos de que dispõe. As ideias constituem um desses elementos: elas não nascem para ficar aprisionadas no espaço geográfico de seu nascimento; ganham corações e mentes fora do seu nascedouro, mas não se reproduzem tal e qual. Em outros territórios, com outras culturas, elas ganharão contornos específicos e, em muitos casos, serão aquilo que chamamos “uma ideia fora do lugar”.

O historiador Franco Cambi, ao tratar das questões atinentes à escola burguesa, enfatiza que, conforme o capitalismo se consolidou, modificou as formas de convivência entre os indivíduos. O capitalismo gerou industrialização, urbanização, deslocamento de povos da área rural, onde eles viviam há séculos, para as cidades que, na maioria dos casos não estavam minimamente preparadas para receber tamanhos contingentes. Viver de forma aglomerada passou a ser um fenômeno totalmente inusitado para as sociedades humanas, acostumadas ao ritmo natural da vida: acordar para trabalhar ao nascer do dia; recolher-se para o descanso ao pôr do sol. Mas nas sociedades industriais essas populações se curvarão ao relógio. Não é fortuito que muitas cidades, europeias ou não, passaram a ter, em local privilegiado, para que todos vissem, um relógio! Londres atrai milhões de turistas que não deixam a cidade sem antes se fotografarem em frente ao Big Ben, o relógio mais famoso do mundo. Em Campo Grande, no Centro-Oeste do Brasil, em 1933, foi instalado um relógio na sua principal rua, ainda hoje um ícone conservado por sua população.

O que significou viver sob o rígido horário do relógio? Podemos dizer que isso simplesmente mudou tudo. Máximo Gorki (1836-1936), um dos maiores nomes da literatura russa, em sua novela *Mãe*, nos comove ao escrever sobre o apito da fábrica,



no frio, ainda na escuridão da noite, quando os operários deveriam estar lá dentro para começar a sua labuta. Como poderiam estar eles dentro da fábrica, todos no mesmo horário, sem a disciplina imposta pelo relógio? O autor assim descreve o casebre do protagonista Pavel: “A casa ficava no extremo do bairro, próximo a uma ladeira baixa, porém íngreme, que dava para o pântano. A cozinha ocupava um terço da casa; separada da cozinha por estreito tabique, havia um pequeno quartinho, onde dormia a mãe. Os dois terços restantes eram um quarto quadrado com duas janelas; num dos cantos ficava a cama de Pavel, no outro, dois bancos e uma mesa. Algumas cadeiras, uma cômoda com um pequeno espelho em cima, um baú para roupa, relógio na parede e dois ícones no canto, eis tudo”<sup>50</sup>. Notemos que, ao lado das imagens sagradas (ícones), o casebre mantinha um relógio, indispensável peça disciplinadora do mundo capitalista.

Desde que reduziu da criança o seu tempo com o mundo adulto, a escola também contribuiu para instituir novos hábitos e costumes. Além disso, conforme escreveu Franco Cambi, a sociedade burguesa, pautada pela vida nas cidades - a palavra burgo, originalmente, significava cidade, e burguês era o seu morador - exigiu novas formas de convivência entre os indivíduos, o que ele chama de civilização das boas maneiras. A esse respeito, Norbert Elias mostrou, por exemplo, que comer em público passou a ser algo próprio de uma época. O fato é que a industrialização, a urbanização e a concentração dos trabalhadores nas fábricas configuraram uma revolução sem precedentes na história da humanidade. A escola, nesse contexto, precisou atender as necessidades do Estado capitalista. Ela foi convocada a fornecer os valores requisitados por esse Estado que, para se manter, precisará de legitimidade, uma vez que ele não mais será garantido por um poder vitalício de dinastias, mas da liberdade que os cidadãos terão para constituir seus governos e até mesmo para destituí-los. Montesquieu (1689-1755), um dos

---

<sup>50</sup> GORKI, Máximo. *Mãe*, p. 230.

maiores nomes da filosofia burguesa, criou a doutrina sobre a separação dos poderes, e mesmo que ela não seja integralmente aplicada, que ditaduras como as da América Latina na segunda metade do século XX tenham sido instituídas bem como regimes obscurantistas em várias partes do Planeta, a vida política, de lá para cá, passou a ser outra coisa com a teoria dos limites e especificidades dos três poderes (Executivo, Legislativo, Judiciário). Que instituição foi pensada para formar as pessoas nessa nova sociedade? A escola.

Segundo Cambi, a racionalização, a ética da responsabilidade, a produtividade e a eficiência serão elementos constitutivos da sociedade burguesa criada pelo capitalismo. Esse Estado, para se manter, requisitará legitimidade e essa legitimidade será fornecida por uma base comum de cidadania formada pela escola. O capitalismo, conforme se consolida, vai impondo o Estado como centro motor da educação da sociedade porque toda ela será reeducada sob as regras do capitalismo. Ele imporá a institucionalização da sociedade, o controle social, a classificação dos indivíduos e dos comportamentos.

Em épocas passadas, como vimos, essa classificação não foi necessária e nem mesmo a própria contagem dos indivíduos. Mas o capitalismo mudará tudo isso. O Estado que ele criou será o produtor de leis impositivas para toda a sociedade e, diferentemente das épocas anteriores, o indivíduo passará a ser controlado por meio de hospitais, manicômios, prisões, exércitos, escolas. Eles serão classificados como loucos, criminosos, doentes, pobres, estudantes, órfãos. Serão contados ao nascerem e ao morrerem.

Em síntese, o caminho da universalização da escola foi longo e acidentado. O século XVII havia impulsionado a laicização, isto é, uma escola desvinculada da Igreja, processo acelerado no século XVIII com a Revolução Francesa (1789) que avançou para a universalização no século XIX, uma longa batalha entre Estado e Igreja. Esse foi o difícil processo que deu origem aos sistemas nacionais de educação na Europa e que influenciou os Estados

Unidos da América, onde a escola primária ficou estabelecida por volta de 1850. Este País, porém, criou um sistema mais pragmático e descentralizado, com base nos estados federados. Entre os seus reformadores figura Horace Mann (1796-1859) a quem John Dewey assim se referiu: “O que Rousseau foi como escritor para as comoções da França, Horace Mann foi como realizador para a situação prática dos Estados Unidos da América de seu tempo”<sup>51</sup>.

Enfim, para o capitalismo, a escola é uma instituição fundamental da sociedade, necessária para lhe conferir legitimidade política. Uma escola estatal, igual para todos, com currículos e horários definidos, instituída para ter caráter civil e contribuir para o bem da sociedade. Essas ideias alimentaram a construção dos sistemas nacionais de educação. Contudo, não é nada pequena a distância entre a sua idealização e a sua concretização. Ainda hoje enquanto escrevo este livro, muitos países não dispõem de um sistema nacional de educação para as suas crianças e jovens.

---

<sup>51</sup> Dewey citado por LUZURIAGA, Lorenzo, *História da educação e da pedagogia*, p. 187-188.

## 7. A escola do socialismo: a utopia da igualdade

Todos os regimes que a humanidade criou teve e tem as suas contradições. O sistema fabril criado pela burguesia, ao reunir os trabalhadores em um mesmo local, criou também os seus próprios inimigos. Nunca antes, os trabalhadores haviam estado juntos, seguidamente, por tanto tempo, em um mesmo local. Submetidos a rígidas regras e a salários de fome, começaram a se organizar. Primeiramente instituíram ajudas mútuas, depois, sindicatos. Na Inglaterra, país que liderou a revolução industrial, surgiram pensadores que se dedicaram a compreender as contradições sociais entre burguesia e proletariado, como Robert Owen (1717-1858), representante teórico do socialismo utópico. Industrial e filantropo, ele pretendeu instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho, visando restituir a dignidade humana e cultura aos operários. Segundo Manacorda, embora fosse justa a sua hipótese da influência social sobre os indivíduos, Owen manifestava a ilusão pedagógica de que basta um sistema de instrução para modificar a sociedade.

Exilados na Inglaterra, dois teóricos alemães, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), elaboraram teses que, em sua época, passaram a ser conhecidas por “socialismo científico”. Para eles, a contradição entre capital e trabalho, protagonizada pela burguesia e o proletariado, só teria solução com uma revolução realizada por esse último que, então, sendo maioria, instituiria a igualdade social para toda a sociedade. Para instituir essa igualdade, os autores previram um governo transitório, a ditadura do proletariado. Após a morte de Marx, a sua teoria passou a ser chamada “marxismo”, termo que em sua época ele havia terminantemente rejeitado.



Uma rua de um bairro pobre de Londres (Dudley Street); gravura de Gustave Doré de 1872. (fonte: BENEVOLO, 1999)

Quando Marx escreveu *O Capital*, aplicou questionários nas fábricas inglesas a fim de verificar a situação de escolaridade dos trabalhadores. A Inglaterra, país líder da revolução industrial, como sabemos, havia empregado mão-de-obra infantil nas suas fábricas. Conhecendo pessoalmente essa situação, Marx registrou os níveis baixíssimos de alfabetização entre os adultos e a falta de escola para as crianças. Dessa experiência, ele formulou o princípio da omnilateralidade (educação intelectual; física e tecnológica) prevendo tempo de escola e tempo de trabalho. O pensamento socialista pôs em xeque o capitalismo e a escola. Na crítica à burguesia pela não concretização das suas próprias bandeiras, Marx e Engels preconizaram educação pública e gratuita para todas as crianças. Em 1866, escreveram que, por educação, entendiam três coisas: intelectual; física e tecnológica. O princípio fundamental dessa concepção baseou-se na formação omnilateral, isto é, desenvolvimento de todas as capacidades

humanas para todos os indivíduos sem distinção de classe. Vemos, assim, que ele incorpora o princípio grego da formação completa, mas ao mesmo tempo o supera por idealizá-lo para todos e não exclusivamente para a classe dominante.

Um século depois, Edward Palmer Thompson (1924-1993), também nos prestou importante compreensão sobre o mundo intelectual dos trabalhadores ingleses daquela época. Sua principal contribuição foi desmistificar a ideia segundo a qual, a consciência de classe nasce diretamente da condição econômica. Ele mostra no volume III de seu livro *A formação da classe operária inglesa* as diversas formas pelas quais operários e outros trabalhadores braçais obtinham conhecimentos em uma época considerada calma, sem agitações e que, aparentemente, não expressaria acréscimo de consciência revolucionária. Aqueles anos calmos da década de 1820, afirma Thompson, foram anos “de luta pela liberdade de imprensa, do aumento da força sindical, do crescimento do livre pensamento, da experiência cooperativa e da teoria owenista”<sup>52</sup>. Portanto, não se tratou de uma época de atrofia intelectual. Buscando evidências empíricas tais como bilhetes, cartas e discursos, esse autor enfatizou que “dadas as técnicas elementares de alfabetização, os diaristas, artesãos, lojistas, escreventes e mestres-escolas punham-se a aprender por conta própria, individualmente ou em grupo”<sup>53</sup>. Com base nessas evidências, sua pesquisa concluiu que de forma alguma o analfabetismo excluiu os indivíduos do discurso político.

Além disso, Thompson mostrou que, se as escolas dominicais e as Sociedades Bíblicas não tivessem sido frequentadas para nenhum outro bem, pelo menos ensinaram milhares de crianças a ler. Instituições como essas estavam disseminadas por toda a Inglaterra, embora o termo seja formal demais para designar locais criados pela própria classe operária, muitas das vezes no período noturno e por mulheres. Em locais pobres demais onde

---

<sup>52</sup> THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*, p. 303.

<sup>53</sup> THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*, p. 304.

não se podia pagar o papel ou o lápis, os trabalhadores aprendiam “a escrever traçando as letras com o dedo numa mesa com areia por cima”<sup>54</sup>; ou seja, verdadeiras escolas de escrita. Completando essas iniciativas populares, Thompson informa também sobre a existência de Salas de Notícias e Salas de Leituras que funcionavam em Cafés ou livrarias onde se divulgavam jornais, inclusive os ilegais. Outras vezes, um determinado periódico era lido e discutido na própria oficina. Todas essas iniciativas aconteciam livremente, uma vez que o Relatório dos Artesãos e Maquinistas havia constatado que “um homem não é muito útil a não ser que saiba ler e escrever”.<sup>55</sup>

Para resumir uma questão complexa, Thompson mostra em seu livro que nas primeiras décadas do século XIX, cerca de dois em cada três operários conseguiram ler de alguma forma embora fossem menos os que sabiam escrever. A esse panorama intelectual da classe operária o autor acrescentou que, na maioria dos ofícios artesanais, os oficiais e pequenos mestres consideravam como necessidade profissional um certo grau de leitura e trato com os números. Por isso, além do cantador de baladas, havia o “homem dos números” ou o “homem dos calendários” que percorria distritos operários.

A vida intelectual dos operários fabris no final do século XIX também está presente na literatura. Máximo Gorki (1868-1936) em seu livro *Mãe* nos põe em contato com a vida dura, repetitiva, triste e sem esperança dos trabalhadores de uma pequena cidade russa cujos homens trabalhavam na fábrica ali existente. O protagonista do romance, Pavel, um jovem que rompe a lógica da reprodução cultural daquele quadro sombrio, começa a frequentar reuniões clandestinas e a ler livros proibidos despertando em sua mãe um sentimento de profundo amor e ao mesmo tempo de terrível medo com o que poderia acontecer a seu filho. Em um diálogo, ela, já sofrida pelos maus tratos do marido e pelo destino das mulheres

---

<sup>54</sup> THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*, p. 310.

<sup>55</sup> THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*, p. 313.

daquela época e circunstância social específica do proletariado, lhe indaga por que razão ler aqueles livros, ao que ele lhe responde: “Quero saber a verdade”. Sua mãe, sentindo que o filho entregara-se de coração, para sempre, a qualquer coisa secreta e temível, perguntou-lhe de novo: “Para que isso, Pacha? Que pretende fazer?” E ele: “Estudar, para depois ensinar aos outros. Nós, operários, temos de estudar. Temos de saber, compreender o motivo que torna a vida tão dura para nós”.<sup>56</sup>

Outras obras da literatura também fornecem o quadro vívido e sofrido da classe trabalhadora do século XIX, tal como *Germinal*, de Émile Zola (1840-1902). Nesse romance, o autor começa descrevendo a minúscula casa do protagonista, Maheu, onde, no único quarto do primeiro andar, dormiam os seus sete filhos, dos quais apenas os dois ainda pequeninos não trabalhavam na mina. Escreveu Zola: “O cuco deu quatro horas, mas ninguém se moveu. As respirações fracas continuaram a soprar (...). Bruscamente, Catherine levantou-se. No seu cansaço, ela tinha, pela força do hábito, contado as quatro badaladas que atravessaram o soalho, mas continuara sem o ânimo necessário para acordar de todo (...) continuou sentada, a cabeça tão pesada que tombava os ombros, cedendo ao desejo invencível de voltar ao travesseiro. Mas um grunhido veio do patamar; era a voz de Maheu que gaguejava empastada: ‘Raio! Já está na hora ... foste tu que acendeste a luz, Catherine?’ ‘Fui, sim, senhor ... o relógio acaba de dar horas’”<sup>57</sup>.

O recurso à literatura nos auxilia a compreender as épocas, as realizações e sofrimentos das sociedades humanas, propiciando-nos ver a história como um processo de carne e osso. Marx, que era leitor de Shakespeare, assinalou que quando observamos as condições reais, “a história deixa de ser uma coleção de fatos – como é para os empiristas, ou uma ação imaginada de sujeitos

---

<sup>56</sup> GORKI, Máximo. *Mãe*, p. 233-234.

<sup>57</sup> ZOLA, Émile. *Germinal*, 20-21.



imaginados, como para os idealistas”<sup>58</sup>. Assumindo a visão de mundo da classe operária de seu tempo, ele e Engels idealizaram uma sociedade sem desigualdade de classes na qual a concepção de educação está implícita. Marx e Engels não foram filósofos da educação como aqueles dos quais já tratamos neste livro, mas, ao pensar na sociedade do futuro, formularam a ideia de educação como formação completa inspirando-se no princípio filosófico grego. Além disso, Manacorda afirma que 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.

Na mesma linha de interpretação, Franco Cambi argumenta que entre os dois modelos antagonistas – burguês e marxista – é possível criar interferências e superposições, fusões e entrelaçamentos, especialmente considerando o clima político do final do século XIX, com a atuação da social-democracia.

Que elementos teóricos fundamentam a concepção marxista de educação? Profundo conhecedor da filosofia grega, Marx herdou dela o princípio da formação omnilateral, mas inverteu o raciocínio. Se para Homero, a formação completa do ser humano deveria ser realizada em dois momentos para os jovens da classe dominante, isto é, guerrear na juventude (o fazer) e governar na velhice (o falar), Marx propôs a formação completa para todos. Na sociedade sem contradição de classes, a educação deveria ser intelectual; tecnológica e de ginástica. O trabalho, pensado como atividade de todos e não exclusivo de uma classe, deveria ser incorporado de modo a existir tempo de escola e tempo de trabalho.

Antonio Gramsci (1891–1937), o marxista mais importante do mundo ocidental considerou que o tempo de trabalho nas sociedades mais desenvolvidas e avançadas do ponto de vista

---

<sup>58</sup> MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *Feuerbach. Oposição das concepções materialista e idealista*, p.14-15.

econômico, não seria mais necessário na escola. Ele propôs um novo humanismo, não aquele do século XV que perpetuava a divisão social, segundo Manacorda, mas o humanismo que deveria promover a igualdade entre as classes sociais. Em termos de educação, Gramsci pensou em uma escola única, geral e humanista, com um tronco curricular comum até o ensino secundário, e, depois, educação profissional. Tendo Marx como base, ele propôs “escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade e de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, se passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo”<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Antonio Gramsci citado por MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 333.



## **8. A Escola Nova: uma proposta para a democracia**

Convencionou-se chamar Escola Nova, a proposta pedagógica elaborada por John Dewey (1859-1952), o maior teórico dessa corrente que maior influência exerceu na história da educação do século XX e que encontrou ampla aceitação no mundo todo, inclusive no Brasil.



John Dewey (1859-1952).

O que devemos entender por Escola Nova? Para responder, citemos 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”<sup>60</sup>. Em breves palavras, para Lorenzo Luzuriaga, tratou-se de uma crítica à educação tradicional, “intelectualista e livresca dando-lhe sentido vivo e ativo”<sup>61</sup>.

Experiências de “ativismo pedagógico” ocorriam na Europa desde o século XIX sinalizando a necessidade de renovação da escola, quer do ponto de vista do método, quer do conteúdo. Do ponto de vista dessa nova pedagogia, desenvolviam-se nos Estados Unidos da América muitas escolas inovadoras, nascidas do espírito experimental que marcou as suas reformas, uma vez que as tendências para a prática já vinham caracterizando o sistema educacional norte-americano.

Devemos levar em conta que sempre houve na história da educação propostas para reformá-la. Em sua época, precavendo-se delas, Platão escreveu: “De certo modo, não há melhor educação do que a antiga”<sup>62</sup>. Isso porque, para ele, assim como para todos os conservadores, a ginástica era a verdadeira educação; nada que se aprendia sentado, era benéfico. Devemos considerar também que cada reforma é fruto de sua época, por isso, cada reforma contesta práticas ou idéias próprias de um determinado contexto. Sendo assim, devemos compreender a Escola Nova como um movimento próprio do século XX, tanto naquilo que contesta quanto naquilo que propõe.

A primeira metade do século XX, contexto no qual a Escola Nova nasceu, teve características próprias. Estamos falando do capitalismo consolidado, do processo de individualização, da conformação que a escola passou a promover na sociedade e, tudo

---

<sup>60</sup> DEWEY, John. *Experiência e educação*, p. 126.

<sup>61</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*, p. 227.

<sup>62</sup> Citado por Manacorda, Mario Alighiero. *História da educação*, p. 33.

isso, ao mesmo tempo, provocou críticas contundentes à escola que, por sua natureza, mantinha práticas milenares.

Antes de Dewey, distinguiram-se, dentre outros, Adolphe Ferrière (1879-1960), o primeiro a elaborar o ideário da Escola Nova e Maria Montessori (1870-1952), que destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Do ponto de vista histórico, pode-se dizer que, em geral, os primeiros métodos acentuaram o caráter individual do trabalho escolar, para depois caminharem para o aspecto coletivo e social. Para exemplificar o arco de proposições da época, citaremos Jean-Ovide Decroly (1871-1932) que defendeu a possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, “aprender a aprender”; Célestin Freinet (1896-1966), que exaltou a participação democrática; o pedagogo alemão, Kerschensteiner, discípulo de Pestalozzi, que elaborou a pedagogia da “escola do trabalho”. Experiências práticas também foram desenvolvidas na Rússia, onde o escritor Tolstói (1828-1910), criou uma escola nos moldes ativos, *Yasnaia Polyana*, para os filhos dos camponeses de sua propriedade. Aqui não é nosso propósito fazer um inventário completo da Escola Nova mas, sim, deixar claro que a renovação da escola, quer do ponto de vista do método, quer do conteúdo, era a grande questão da pedagogia desde o final do século XIX.

Quanto a John Dewey, inicialmente estabeleceu a crítica à escola norte-americana que, segundo ele, estava defasada em relação ao desenvolvimento econômico e que, por isso, precisava de uma pedagogia 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 seu “método” específico. 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, conforme analisou Franco Cambi, 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.

O que distingue John Dewey das propostas e experiências anteriores é que ele apresenta uma ideia mais madura e acabada em termos filosóficos e, em sentido estrutural, coloca em questão a finalidade da escola à medida que o capitalismo amadurecia. Para Franco Cambi, ele “foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática”<sup>63</sup>. A sua filosofia articula-se em torno de uma “teoria da experiência”, vista como o âmbito do intercâmbio entre sujeito e natureza. Cambi, tal como Manacorda, salienta que a sua teoria estava inserida em um amplo processo de transformação produtiva e de crescimento político-social que os Estados Unidos viviam no começo do século XX ligado à expansão da indústria e às reivindicações de participação política por parte das classes trabalhadoras.

Para que a educação pudesse realizar adequadamente a sua tarefa de formar o homem democrático e incrementar o nível de democracia de uma sociedade, Dewey acreditava que seria necessário por no centro da formação intelectual e moral o método da ciência. O ativismo pedagógico rigorosamente teorizado por ele desenvolveu-se nos seus textos e na experiência educativa que ele vinha realizando na escola anexa à Universidade de Chicago a fim de renovar profundamente a didática e a organização da escola. O método de ensino deveria

---

<sup>63</sup> CAMBI, Franco. *História da pedagogia*, p. 546.

seguir a lei implícita na natureza da própria criança, de tal modo que o lado “ativo” precedesse sempre o “passivo”; além disso, papel fundamental deveria ser atribuído à “faculdade imaginativa da criança”, tal como ele escreveu em *Meu credo pedagógico*. A democracia, afirmava Dewey, deve atuar em todos os níveis, não só no político, mas em particular no nível da vida cotidiana, e é tarefa da escola formar os jovens para esse tipo de comportamento pela organização genuinamente democrática que ela deve realizar no seu próprio interior.

Em termos do método, a insígnia de Dewey “*learning by doing*”, isto é, “aprender fazendo”, não deixa de nos evocar algo do passado, conforme Antonio Rugiu sustenta em seu livro *Nostalgia do mestre artesão*. Durante milênios tudo o que se aprendia era por imitação, repetindo a ação de outros. A escolástica, o aprender pelos livros, veio muito tempo depois na história da educação e, no entanto, esse longo passado é quase esquecido. Até que ponto o “aprender fazendo” bebe nas águas do passado? Certamente, valoriza o “fazer”, mas não a pura cópia ou imitação e, sim, a atividade criativa calcada no método científico visando a aquisição e a construção do conhecimento.

Aspecto pouco conhecido na biografia de Dewey é o fato de que, após a Primeira Guerra Mundial, ele empreendeu uma série de viagens a países pelos quais o seu pensamento se difundia, da China à Escócia, com o intuito de conhecer essas experiências pessoalmente. Para ir à Rússia, por exemplo, ele enfrentou fortes obstáculos do governo dos Estados Unidos, empenhado em isolar os bolcheviques e, assim, derrotar a Revolução socialista. Dewey discordou dessa política argumentando que, no caso da educação, ele precisava conhecer pessoalmente a Revolução de 1917. E assim o fez: esteve na Rússia em 1928 para conhecer a educação soviética e ver com os próprios olhos a escola daquela Revolução.

No século XX, a pedagogia de Dewey foi a mais influente nos debates acadêmicos, marcados por polêmicas e contraposição entre ela e o marxismo. No ambiente universitário, essa antítese foi dominante. Mas, como antídoto a tal visão simplista que opôs



mecanicamente as duas concepções, Manacorda afirmou que o socialismo assumiu todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado conseqüentemente, e acrescentou-lhe de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho. Manacorda reconheceu em Dewey o maior nome do pensamento pedagógico do século XX embora vendo nele uma certa “ilusão pedagógica”. Ele afirmou ainda que, Dewey, como Marx, baseia-se no desenvolvimento econômico e produtivo; mas no lugar da revolução proletária proposta por Marx, há em Dewey “a conclamada finalidade de educar o indivíduo para participar da mudança, concebida como a progressiva evolução de um estado de coisas em si positivo”<sup>64</sup>. Para Marx, diferentemente, o capitalismo, em si, é negativo.

---

<sup>64</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, p. 320.

## **9. A escola do colonialismo: “educar corpos e salvar almas”**

Uma página pouco conhecida da história da educação é a da escola criada pelo imperialismo europeu em suas colônias de além-mar, uma escola essencialmente veiculadora dos valores ocidentais.

O mundo passou por duas levas de colonialismo europeu: a primeira foi a da época mercantilista, nos séculos XV e XVI, que patrocinou o domínio da América por Portugal, Espanha, Inglaterra e França. A segunda, conhecida por neo-colonialismo, desde o final do século XIX, estendeu o poder das grandes potências européias sobre a África e parte da Ásia. Ambas as dominações criaram escolas em seus territórios.

Para exemplificar o colonialismo que teve início em 1492 com a descoberta de um continente desconhecido pelos europeus e ao qual foi dado o nome de América, citarei o caso do Brasil. Para isso, vou me valer de artigos e livros escritos com Amarílio Ferreira Jr. resultantes de pesquisas que desenvolvemos na UFSCar, onde formamos um acervo com fontes primárias e secundárias sobre o período de 210 anos dos jesuítas na colônia portuguesa (1549-1759). Nossa fonte principal foram as cartas que os padres trocaram entre eles e seus superiores em Roma e Portugal.

O nosso País contou com escolas desde a chegada da primeira leva de jesuítas que aqui desembarcaram com os colonizadores, em 1549. A criação de colégios no mundo colonial português estava associada tanto aos interesses mercantis quanto ao processo de propagação dos valores professados pela civilização ocidental cristã.

Em razão das disputas religiosas entre os cristãos na Europa, Portugal escolheu a Companhia de Jesus, uma Ordem fiel ao

Papado de Roma, para se incumbir da educação em sua colônia. A Companhia de Jesus levou algumas décadas para elaborar as suas regras de estudos (*Ratio Studiorum, 1599*), que passaria a vigorar em todas as suas escolas abrangendo os conteúdos fundamentais das humanidades latinas necessários para a formação dos “soldados de cristo”, das classes inferiores às superiores, já que estes deveriam se empenhar na restauração da antiga hegemonia exercida pela Igreja Católica até 1517, início da cisão cristã na Europa Ocidental. Uma vez elaborado o plano de estudos da Companhia de Jesus, todos os seus colégios ficaram obrigados a adotá-lo. A necessidade de uniformizar procedimentos, centralizar decisões e obedecer a uma única diretriz filosófica, foram as razões que o motivaram, uma vez que os colégios iam se multiplicando em todo o mundo, particularmente na Europa, fazendo com que a direção da Companhia de Jesus temesse pela dispersão de ações.

O padre Manuel da Nóbrega, primeiro Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, isto é, o cargo de nível hierárquico mais alto daquela ordem religiosa, foi o arquiteto, digamos assim, do sistema de escolas que o Brasil teria por 210 anos. Em 1555, ele escreveu ao Padre Miguel de Torres, dizendo: *“Achegamos à Baya onde começamos de exercitar-se com ho gentio e com os christãos, vivendo de esmolas. Ho anno logo seguinte vierão outros quatro Padres e, com estes, sete ou oito meninos órfãos da casa de Lixboa, com huma precuração do Padre Pedro Domenico, que delles tinha cuidado, pera eu poder fazer casas e confrarias da maneira que em Lixboa se fizeram”*<sup>65</sup>.

Dois elementos dessa carta, que transcrevi respeitando o português da época, são valiosos para os nossos estudos. O primeiro deles refere-se ao envio de “meninos órfãos” de Lisboa, os quais, no Brasil, iriam ser crianças bilíngues responsáveis pela aproximação e facilitação dos contatos entre os padres e os indígenas. Há inúmeras referências a essa prática incluindo o encantamento que essas crianças provocavam ao adentrarem na

---

<sup>65</sup> Nóbrega, Manuel. 1955, *Carta*, p. 209.

mata entoando cânticos sacros que atraíam os indígenas. Em uma das cartas, Nóbrega chegou a dizer que “com canto e harmonia” ele tornaria cristãos “todos os povos desta terra”. O segundo elemento a ser realçado é o fato de que esses meninos traziam uma procuração autorizando Nóbrega a “fazer casas”, isto é, escolas. Não é nosso propósito aqui entrarmos no assunto sobre se essas crianças eram mesmo órfãs e em que condições foram arregimentadas em Lisboa para serem mandadas à Colônia portuguesa. Apenas desejamos chamar a atenção para o outro lado dessa história.

A determinação de Nóbrega está fartamente registrada nos documentos e cartas que Amarílio Ferreira Jr e eu pesquisamos. Em 1561, ele voltou ao assunto propondo ao padre Diego Laynes a criação de escolas para “remediar a perdição de almas”: “Nesta terra, Padre, temos por diante muito número de gentios, e grande falta de operários. Devem-se abraçar todos os modos possíveis de os buscar, e perpetuar a Companhia nestas partes, para remediar tanta perdição de almas”.<sup>66</sup>

Escola nesse contexto era simplesmente uma rústica construção onde se ensinavam as primeiras letras, chamada por eles de “casas”. Habitações toscas, pobres, coabitadas por crianças indígenas e padres jesuítas, como podemos averiguar em outra carta de Nóbrega, em setembro de 1557, ao padre Miguel de Torres, na qual faz uma descrição detalhada delas:

*(...) as casas que agora temos são estas, huma casa grande de setenta e nove palmos de comprimento e vinte e nove de largo. Fizemos nela as seguintes repartições, hum estudo e hum dormitorio e hum corredor, e huma sacristia por rezão que outra casa que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de ygreja por nunca depois que estamos nesta terra sermos poderosos pera a fazer, o que foy de sempre dezermos missas em nossas casas. Neste dormitorio dorminos todos asi Padres como Irmãos asaz apertados. Fizemos huma cozinha e hum refeitório e huma despensa que serve a nós e aos moços. Da outra parte está outro lanço de casas da*

---

<sup>66</sup> Nóbrega, Manuel. 1955, *Carta*, p. 390-391

*mesma compridão, e huma delas dormem os moços, em outra se lee gramatica, em outra se ensina a ler e escrever; todas estas casas asy humas como outras são térreas; (...). Todas as mais casas necessarias a huma comunidade nos faltão a nós e a eles, como são humas necessarias, casa d'agua e de lenha, e outras desta maneira que quá são muy necessarias, e no sytio não há maneira pera se fazer, e soubretudo não lhe fica servintia pera a fonte e cousas necessarias ultra de não terem ygreja senão a nossa.<sup>67</sup>*

Por fidelidade linguística, em citações, Amarílio Ferreira Jr. e eu sempre mantivemos nossas fontes sem alterações, isto é, tal qual foram produzidas. Isso porque, quando alguém escreve, está profundamente enraizado em sua época e isso não significa apenas que descreve o contexto social, político, religioso ou cultural daquela sociedade; significa também que descreve como isso se expressa na linguagem. Mudar essa linguagem para adequá-la a mudanças atuais seria não apenas descaracterizá-la, mas também apagar da história um traço cultural. Sendo assim, sempre optamos, em nossas pesquisas, por manter o padrão do português da época, por isso, realço os seguintes aspectos da carta: 1) uma das casas compunha-se de uma cozinha, um refeitório, uma despensa, um dormitório onde todos, padres, irmãos e moços dormiam “muito apertados”; 2) havia uma sala de estudo e uma sacristia onde faziam missas; 3) na outra casa, os “moços” dormiam em uma sala; em outra se ensinava gramática e em outra se ensinava a ler e escrever”. Todas as demais coisas, afirma Nóbrega, faltavam aos padres e também aos “moços”. A “igreja” reduzia-se à sala que servia de “sacristia”. E só existia ela na Bahia, onde as nossas escolas tiveram origem.

A principal dificuldade nessas casas de ler e escrever relacionava-se ao instrumental lingüístico que possibilitaria a propagação dos valores cristãos católicos entre os “bárbaros da terra”, ou “bárbaros brasílicos”, como eram chamados pelos jesuítas os habitantes da costa brasileira. Nem os padres conheciam a língua-mãe do grande tronco étnico tupi-guarani

---

<sup>67</sup> Nóbrega, Manuel. 1955, *Carta*, p. 263-264.

que habitava o litoral nem os indígenas conheciam a língua dos portugueses. Podemos conjecturar o quanto cada um achou estranha a língua do outro!

Esse obstáculo só foi superado depois que os jesuítas elaboraram a gramática da língua tupi, tarefa iniciada por Juan Azpilcueta Navarro, de origem basca, que havia chegado à Bahia na primeira leva (1549), e concluída por José de Anchieta, de origem espanhola, que chegou na terceira (1553). As “casas” foram as precursoras dos colégios que os jesuítas iriam implantar após a frustração com o fato de que os indígenas, devido ao nomadismo, ao deixarem as “casas” e se deslocarem para outros lugares, logo se esqueciam do que haviam aprendido. Essa constatação provocou uma mudança na pedagogia jesuítica que, então, passou a considerar os curumins alvo da sua catequese. Com isso, os padres esperavam, pela conversão da criança, ganhar o coração dos seus pais. Um aspecto interessante dessa opção pelos curumins é a coincidência com o sentimento de infância que estava nascendo na Europa na mesma época.

O método pedagógico dos jesuítas estava assentado nos princípios herdados da universidade medieval, especificamente do método parisiense, e sistematizado da seguinte maneira: 1) controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas pelo *Ratio Studiorum*; 2) preleção, feita pelos professores, dos conhecimentos curriculares (humanidades latinas, retórica, filosofia, estudos da Bíblia em hebraico, grego e latim, direito eclesiástico, direito moral e teologia); 3) repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica); 4) disputas orais na língua latina (emulação entre grupos de alunos da mesma classe por meio de perguntas e respostas; 5) composição (redação de textos sobre os temas de estudo); 6) interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas estudadas); 7) declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica); 8) prática sistemática dos exercícios espirituais.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de todos os domínios portugueses no mundo, deixando vinte e quatro

colégios como símbolo dos duzentos e dez anos de sua hegemonia na educação e na cultura brasileiras<sup>68</sup>. Ao lado dos colonizadores, eles foram os maiores disseminadores dos valores ocidentais entre a população colonial. Contudo, isso não apaga o fato de que a Companhia de Jesus teve de ceder ao meio no qual estava inserida. Os padres, desde o início, perceberam que, para cristianizar, teriam de abrir mão de dogmas e prescrições como impor o latim; praticar confissões sigilosas; proibir danças e outros costumes indígenas. Conforme Amarílio Ferreira Jr. e eu mostramos em *Colonisation and jesuit education in Brazil*, “improvisações foram feitas para converter a população ao cristianismo, por isso a dialética entre imposição e adaptação marcou a cultura brasileira”<sup>69</sup>. Inclusive porque o *Ratio Studiorum* só foi aprovado em 1599; quarenta anos após a chegada da primeira leva de jesuítas ao Brasil, fato que os deixou à vontade para transgredir dogmas.

Quanto ao colonialismo dos séculos XIX-XX, obedeceu a três lógicas. A primeira foi econômica, isto é, expansão do capitalismo e ambição européia por mercados; a segunda foi política, isto é, nacionalismo competitivo e disputas entre as grandes potências; a terceira foi cultural, “civilizar” e renovar o cristianismo. Como em todo processo colonizador, a intenção pura e simples dos dominadores é a de se apoderar de riquezas materiais e impor seus valores ao colonizado. Ocorre, porém, que isso não é totalmente possível porque existe uma dialética entre impor e incorporar. As cartas dos jesuítas no Brasil comprovam que o meio, isto é, o ambiente dos indígenas (geográfico e cultural), falou mais alto que os dogmas católicos, por isso eles não conseguiram simplesmente impor a sua cultura como desejavam. Ao contrário, eles próprios incorporaram aspectos da cultura

---

<sup>68</sup> Na data da expulsão dos jesuítas, os colégios já não se restringiam à Bahia. Lembremos do colégio fundado por Nóbrega na então aldeia de Piratininga, instalado em 25 de janeiro de 1554, e que deu origem à cidade de São Paulo.

<sup>69</sup> BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr. Amarílio. *Colonisation and jesuit education in Brazil*, p. 2.

daqueles a quem queriam dominar. Sendo assim, em processos coloniais, uma outra cultura nasce dessa dialética; ela não é puramente a do colonizador e nem puramente a do colonizado, mas algo diferente, fruto do encontro e do confronto de duas civilizações, dois mundos, no dizer de Darcy Ribeiro. Desconsiderar essa dialética é cair em explicações simplistas.

Dois tipos clássicos de políticas colonialistas predominaram no século XIX: o inglês, mais pragmático, descentralizado e liberal; o francês e o português, mais burocráticos, centralizados e assimiladores. Disso decorreram tipos diferentes de colonialismo educacional. Em termos de educação, a questão norteadora para os colonizadores era: “o que se deve ensinar”? A colonização francesa tendeu a assumir posição elitista; poucos súditos deveriam receber educação que refletisse a política francesa de assimilação. A portuguesa seguiu padrão semelhante. A dos britânicos, inicialmente, apoiou currículos com base nas realidades africanas. Os belgas apoiavam sociedades missionárias para a educação primária. De modo geral, porém, três eram os objetivos básicos do colonialismo educacional: educar corpos e salvar almas; criar hábitos de trabalho; assimilação (estender “a grandiosidade do espírito europeu” para as províncias ultramarina).

No caso francês, cujos domínios abrangeram a Mauritânia, Senegal, Sudão, Guiné, Costa do Marfim, Níger, Alto Volta, Daomé, constituindo a África Ocidental, a missão civilizadora era “cultivar a mente africana”. Inicialmente, o governo francês autorizou o ensino nos idiomas locais e tolerou atividades missionárias, que foram entregues à Igreja Católica. Progressivamente, o discurso sobre assimilação transformou-se em uma doutrina de imperialismo cultural: “transformar africanos em franceses negros”, o que não se efetivou completamente porque prevaleceu a prática de evitar o afrancesamento excessivo da população nativa. Relativamente à educação, em termos gerais, houve sempre resistência contínua dos africanos, mas não uma oposição à ideia de escola em si.



Para o caso britânico, adotarei aqui o estudo de Gary McCulloch sobre as formas de colonialismo educacional tendo a Nova Zelândia como estudo empírico. Sua pesquisa mostrou que os esportes funcionaram como forma de disseminação dos valores britânicos. A ética dos jogos, segundo McCulloch, serviu ao treinamento do caráter por meio do esporte, uma ideologia que instituiu regras, comportamentos e valores culturais entre os povos do Império Britânico. Isso nos lembra de que, na Antiguidade, havia uma ideia atribuída aos egípcios sobre o jogo como método educativo. Conhecendo ou não esse princípio, os colonizadores britânicos instituíram também o que chamavam “recreação saudável”, buscando a “melhoria” da vida familiar, isto é, criar “lares cristãos” na África. Por haver desconfiança em relação aos entretenimentos africanos, os britânicos adotaram a política de esportes organizados como estratégia eficaz para disseminar valores ligados ao trabalho e ao cristianismo. Esses valores eram mais importantes para os britânicos do que disseminar o seu idioma.

Em seu estudo, McCulloch viu perigos do modelo centro-periferia nas análises sobre imperialismo cultural, isto é a cultura fluindo apenas de um lado. Para ele, o caso britânico comporta dois tipos de abordagem: influência do Império nas colônias e, simultaneamente, influência do Império na própria Grã-Bretanha. Em outras palavras: da mesma forma que o domínio imperial influenciou a cultura das colônias, a própria Grã-Bretanha, foi influenciada pela cultura de suas colônias. Isso porque, segundo McCulloch, o conhecimento flui nos dois sentidos.

É interessante notar que, no caso britânico, a expressão “império” foi incorporada pelas colônias expressando que elas se consideravam parte dele, aspecto que reforça a análise de Gary McCulloch. A colonização britânica, do século XVI ao XVIII, havia submetido os Estados Unidos e parte do Canadá. A colonização do século XIX, incluindo oitenta possessões, dentre as quais Índia, Paquistão, Bangladesh, Malásia, Nova Zelândia, Austrália, arquipélagos do Pacífico, territórios no norte africano, além de

concessões na China, Canadá e parte das Caraíbas constituiu o maior império em extensão de terras descontínuas no mundo. Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), embora a Inglaterra tivesse saído vitoriosa, o seu Império começou a desmoronar: movimentos anti-coloniais promoveram as sucessivas independências. De certa forma, a Inglaterra adotou uma política de retirada pacífica de suas colônias contrastando com França e Portugal, que travaram guerras dispendiosas e, no fim, mal-sucedidas para manter o seu poder na África. Notemos que Angola, Moçambique e Guiné-Bissau só se tornaram independentes de Portugal entre 1973 e 1975.

A forma pela qual ocorreram a colonização e as independências no Império Britânico explica a criação da *Commonwealth* (Comunidade das Nações) agregando cinquenta e seis países dos quais apenas o Gabão, Moçambique, Ruanda e Togo não haviam sido colônias britânicas. Essa organização teve origem no final do século XIX, e foi apresentada como proposta em 1917. Na Conferência de 1926, a Grã Bretanha e os seus domínios concordaram que não haveria diferença de *status* entre os países membros. Com isso, em 1949, Canadá, Austrália e Nova Zelândia ratificaram o estatuto. A *Commonwealth* tem por objetivo promover a integração entre as ex-colônias britânicas, e uma das principais formas dessa integração continua sendo os jogos entre a Comunidade.

Durante a minha permanência no Instituto de Educação da Universidade de Londres (2011-2012), convivi com colegas da *Commonwealth* dentre os quais Paquistão, Índia; Nigéria; Kênia; Ruanda; Tanzânia e Uganda, um mosaico diverso de culturas e religiões, incluindo cristianismo, islamismo e hinduísmo. Mitos da educação na Índia no debate pós-colonial foi um assunto que pude conhecer no Instituto de Educação por meio das pesquisas da minha colega Parimala Rao que, em 2021, ainda no contexto da pandemia da Covid 19, ministrou uma aula *online* para a minha disciplina na UFSCar.



Professora Parimala Rao ministrando uma aula para a disciplina de História da Educação. UFSCar, 17 de março de 2022.

Pude conhecer também o panorama sobre o legado colonial em Singapura, Taiwan e Hong-Kong. Estudos de colegas sobre esses três casos mostraram que tais sociedades enfrentaram influências imperiais persistentes, com quadros acadêmicos ligados a antigas potências coloniais. Segundo eles, nesses contextos, acadêmicos “expatriados” frequentemente dominam o discurso sobre histórias locais ao mesmo tempo em que publicações nas antigas metrópoles ou em centros acadêmicos globais, conferem maior prestígio do que aquelas em línguas ou meios acadêmicos locais. Além disso, afirmam eles, o legado colonial, muitas vezes deixou as sociedades pós-coloniais híbridas linguística e culturalmente, complicando a prática de tradições culturais autônomas.

Vejamos agora, em perspectiva panorâmica, como foi encarada a educação na África Pós-Colonial. O legado deixado pelo colonialismo incluiu falta de unidade entre a população; etnias exacerbadas; Estados que não eram nações; regimes autoritários; falta de políticas para atender necessidades da população. Esse cenário político dificultou a adoção de políticas educacionais. No entanto, é possível compreender a educação na África pós-colonial por dois aspectos: 1) otimismo no poder da

educação formal de 1960 em diante; 2) crença no elo causal entre educação, capital humano e desenvolvimento econômico. Os regimes pós-coloniais tiveram interesse na expansão da escola, pois, segundo acreditavam, ela garantiria a unidade nacional, contribuiria para expansão da capacidade estatal e atuaria na manutenção da legitimidade. Em países influenciados pelo marxismo, como Angola e Moçambique, colonizados por Portugal, a educação pretendeu formar um “novo homem”.<sup>70</sup>. Esse aspecto foi tratado em uma aula *online* ministrada à minha turma de História da Educação, em 2022, por Moysés Fernando Manoel, de Angola.

As questões centrais sobre as políticas e as práticas educacionais no contexto pós-colonial envolveram a relevância do currículo, o financiamento e, ainda, a questão sobre que nível de escolaridade deveria ser favorecido. A questão de gênero não existiu no contexto africano pós-colonial, fato que comprova os limites da influência ocidental na África, como a pauta identitária, por exemplo. Em termos dos currículos pós-coloniais, o que mudou, desde as independências, foram basicamente os conteúdos de história, geografia, artes, línguas e literaturas nacionais; mas nenhuma mudança radical foi realizada nas demais disciplinas.

Para os especialistas, atualmente, o grande problema da educação na África está relacionado à globalização. Como formular políticas internas frente ao globalismo considerando ausência de Estado Nacional em alguns casos do continente? Podemos afirmar, com base neles, que o colonialismo do século XIX-XX baseou-se na ideologia de superioridade racial e cultural e que, na política de educação, houve pecado de omissão e pecado de ação. Isso porque, segundo esses pesquisadores, em muitos casos, tanto foi erro o que se fez quanto o que não se fez. O

---

<sup>70</sup> A esse respeito, baseio-me na aula *online Educação em Angola*, ministrada por Moysés Fernando Manoel (05.05.2022) em minha disciplina de História de Educação na UFSCar.

resultado é que, hoje, poucos países africanos estão próximos de alcançar a universalização da escola primária. Eis, assim, o principal contraponto à concepção burguesa de educação e aos sistemas escolares estatais dos quais tratamos neste livro. De todo modo, como afirma John Metzler: “Os sistemas de educação formal não são suficientes para gerar o desenvolvimento da África, mas ainda assim são essenciais para a sua realização”<sup>71</sup>.



O Continente africano dividido entre as grandes potências europeias no século XIX.

<sup>71</sup> METZLER, John. *Os Estados em desenvolvimento e a educação na África*, p. 353.



O continente africano após o colonialismo.



## 10. A escola da Revolução Russa: o socialismo possível

Neste ponto do nosso livro, darei destaque à escola da Revolução Russa pela singularidade que ela ocupa na história do século XX e na história da educação. Além de ter sido a primeira tentativa de construir uma escola inspirada nos princípios marxistas, ela rivalizou com a maior potência capitalista de sua época, os Estados Unidos da América, convertendo-se em uma política que simbolizou a polaridade política do século XX: capitalismo (EUA) x socialismo (URSS).

Para redigir este tema, farei uso dos dois livros escritos por mim com Amarílio Ferreira Jr.: *A educação soviética* (EdUFSCar, 2021) e *A escola da revolução Russa* (Pedro & João, 2023). Ambos resultaram da nossa experiência de termos vivido e estudado na União Soviética na década de 1980 e das pesquisas que concluímos nos arquivos do Institute of Education, University College London (UCL) em 2019.

A escola soviética foi instituída pela Revolução de 1917, inspirada nos ideais de Marx e Engels, uma teoria criada no mundo ocidental. Destaco este aspecto porque a Rússia foi um país que desde o reinado de Pedro, o Grande (1689-1725) buscou a modernização inspirando-se no Ocidente. Esse Czar se empenhou em introduzir a cultura ocidental em um país camponês, profundamente religioso e governado por um regime do tipo absolutista, o czarismo. Com a mesma obsessão, Catarina II, que reinou de 1762 a 1796, prosseguiu na tarefa que alguns historiadores denominam “civilizadora”. Inspirada no despotismo esclarecido, isto é, manutenção do regime absolutista com algumas políticas modernizantes, ela convidou para a sua Corte nada mais nada menos que o filósofo francês Denis Diderot a fim de que ele a aconselhasse sobre as medidas para organizar a



educação pública, como já vimos neste livro. Apesar dos seus conselhos e das intenções de Catarina, a educação escolar na Rússia andou a passos lentos. No século XIX, havia escolas nas grandes cidades ao passo que os camponeses ficaram sob quase completo abandono.

Diante desse panorama, quando a Revolução de 1917 aconteceu, os bolcheviques, isto é, revolucionários marxistas sob a liderança de Lênin, adotaram duas medidas concomitantes: alfabetizar toda a população adulta analfabeta e instituir o sistema de escolas públicas para todas as crianças e jovens. Para isso, inicialmente, eles seguiram os moldes tradicionais do mundo ocidental, combinando certas feições dos sistemas norte-americano e do alemão.

Concomitante à campanha de alfabetização, em curto espaço de tempo, a escola soviética se tornou universal, conquista que foi obtida por meio da extrema dedicação dos professores, do envolvimento das famílias, do papel fundamental das organizações extraescolares e de uma política estatal que tornou a educação função estratégica para o êxito da Revolução.

Desde 1919, estabeleceu-se um sistema uniforme de educação, sob as mais duras condições, primeiramente a Guerra Civil (1918-1921) e, em seguida, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conforme testemunham documentos da época: “Como era possível naquele ambiente de guerra civil e fome, pensar no gigantesco salto da cultura que era imprescindível? Como se podia pensar na formação de técnicos para a construção pacífica se esta ainda não se desenrolara? Mas por outro lado, como se podia deixar de pensar em tudo isso, pois, de outra forma não se poderia superar a ruína, a fome, a miséria.”<sup>72</sup>

Na pedagogia soviética da primeira década da Revolução destacaram-se Anatoly Lunatcharsky (1875-1933) e Nadeja Krupskaya (1869-1939), que comandavam a política educacional, sendo ele o Chefe do Comissariado do Povo para a Instrução,

---

<sup>72</sup> BOBROV, L. *A solução soviética do problema dos quadros*, p. 25.

órgão que equivalia a um Ministério. Em outra frente, estabelecendo colônias para crianças desabrigadas e órfãs, destacou-se Anton Makarenko (1888-1939).



Anton Makarenko (1888-1939).

Por sua vez, Nadeja Krupskaya, que havia estudado as políticas educacionais do Ocidente durante o seu exílio com Lênin<sup>73</sup>, procurou aproveitar delas o que fosse útil para os ideais

---

<sup>73</sup> De 1900 a 1917, Lênin e sua companheira Krupskaya viveram exilados na Suíça, Alemanha e Inglaterra. Ele, então, sugeriu a ela que observasse as políticas educacionais mais avançadas do Ocidente a fim de que, depois, pudessem adotar, para a Rússia, aquelas que fossem benéficas aos propósitos socialistas. Vivendo em Londres, Amarílio Ferreira Jr. e eu frequentemente passávamos pela casa onde ambos moraram (1901-1904) pois ela é muito próxima do Instituto de Educação (IoE/UCL) onde pesquisávamos todos os dias.

socialistas; e por admirar os ideais de Dewey, mesclou-os aos princípios marxistas. Ela acreditava que uma escola seria boa quanto mais fosse capaz de educar as crianças para que elas se importassem com tudo o que é público, como consertar uma estrada, por exemplo, e elaborar planos de trabalho em conjunto, tendo a chance de errar, já que a escola deveria ajudá-las a aprender com os próprios erros.



Nadeja Krupskaya (1869-1939).

A coexistência da pedagogia ativa (Escola Nova) com o marxismo nos faz lembrar de Tolstói (1828-1910), que criou a

escola *Yasnaya Poliana*, baseada nos moldes ativos, para os filhos dos camponeses de sua propriedade. Ela não conseguiu prosperar, mas é testemunha do quão a intelectualidade russa desse período admirava as ideias ocidentais.

Além disso, outro fato pouco conhecido foi que o próprio John Dewey, em 1928, data em que se completavam dez anos do esforço educacional da Revolução Russa, foi pessoalmente conhecer as suas escolas. Ele deixou o precioso relatório *John Dewey's impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico, China, Turkey (1929)* no qual, conforme o título, registrou as suas impressões sobre o que chamou de “mundo revolucionário” da época. Em um trecho do Relatório, Dewey anotou: “Enquanto um visitante norte-americano poderia sentir um certo orgulho patriótico ao se dar conta do quanto um impulso inicial veio de algumas escolas progressivas do nosso país, ele ficaria imediatamente humilhado e admirado de ver o quão mais organicamente aquela nossa ideia é incorporada ao sistema russo do que no nosso”<sup>74</sup>.

O Relatório de Dewey é uma importante fonte primária para conhecermos a educação soviética, por isso, impressiona o fato de ele ser negligenciado na história da educação por visões sectárias que só veem nele “uma teoria burguesa” ou pelo preconceito contra a experiência soviética. Além de ter desenvolvido uma teoria burguesa de educação, Dewey foi um intelectual que defendeu causas progressistas. Enfrentando obstáculos político-burocráticos do governo de seu País, não desistiu da viagem à Rússia por entender que precisava ver com os próprios olhos o que os bolcheviques faziam em matéria de educação.

Todavia, a impressão positiva que Dewey levou consigo contrastam com os graves rumos que a história tomou em seguida fazendo com que, a partir de 1928, o método ativo fosse praticamente banido das escolas soviéticas. Isso porque os

---

<sup>74</sup> DEWEY, John. *John Dewey's impressions of Soviet Russia and the revolutionary world: Mexico, China, Turkey (1929)* p. 99. (tradução minha).

sindicalistas, ala mais poderosa do Partido Comunista, desafiaram os educadores do Comissariado, propondo a antecipação da idade para a profissionalização. Para eles, a escola deveria atender diretamente aos objetivos econômicos da Revolução e, portanto, deveria abandonar princípios como trabalho lúdico e participação dos alunos. Para Luzuriaga, a supressão dos métodos ativos e da autonomia dos alunos representou retrocesso, mesmo que o País tivesse garantido escola a todas as crianças até aos dezesseis anos de idade, da creche ao ensino secundário, e alcançado “enorme progresso no ensino e na investigação científica e tecnológica”<sup>75</sup>.

Durante os 74 anos de sua existência (1917-1991), o sistema de ensino soviético teve as características que explicaremos a seguir. Em primeiro lugar, a escola da Revolução Russa (1917) foi uma escola do trabalho, isto é, organicamente ligada ao setor produtivo. Sendo assim, formou a força de trabalho para todos os setores destacando-se, inicialmente, as profissões massivas, como professores, enfermeiros, operários fabris. Formou também técnicos de alto nível, artistas, cientistas etc. Escolas foram construídas pelo País todo, nas fábricas, nas ferrovias, nas fazendas<sup>76</sup>. Havia turnos de aula após o trabalho e também ensino por correspondência. Em segundo lugar, além de ter sido uma escola do trabalho, ela foi também uma escola de cultura. Difusão de museus, óperas, *ballet*, competições artísticas e desportivas compunham a política destinada a elevar o padrão cultural da sociedade, conforme palavras de Lênin e, para isso, foram fundamentais as organizações extra-escolares. Elas organizavam excursões, festividades cívicas e também auxiliavam colegas com dificuldade de aprendizagem a fim de evitar reprovações. Em

---

<sup>75</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*, p. 220.

<sup>76</sup> Durante o meu ano letivo na União Soviética, tive a oportunidade de conhecer uma outra República além da Rússia. Na Armênia, para onde fui por um curto período, visitei uma fazenda coletiva na qual funcionava uma escola profissional que, além de trabalhos como ordenha e agricultura, mantinha atividades culturais como dança, teatro e música.

terceiro lugar, mas não menos importante, a escola funcionou como aparelho ideológico de Estado.

O Partido Comunista, que governava o País, considerava o materialismo a visão ideal de mundo para promover a ciência e, por isso, essa visão passou a ser oficial para o mundo educacional, o que tornou a escola totalmente laica. Isso não significou, porém, que a religião fosse extinta da sociedade. O cristianismo ortodoxo era profundamente enraizado na cultura russa, como ainda o é hoje; e a Igreja ortodoxa, poderosa. O poder soviético a manteve, ela continuou praticando os seus ritos, mas sem lugar no currículo e nas atividades escolares. Outra característica da escola soviética foi o patriotismo, herança do regime anterior. A defesa da “Mãe Pátria” e o respeito aos símbolos nacionais exerceram função ideológica e eram designados “socialização política”. Em síntese, a escola foi uma das mais potentes forças de sustentação da Revolução, o que explica também a razão pela qual ela não foi apenas um direito, mas uma obrigação.

Desde 1919, o Estado criou uma rede educacional abrangendo: a) escolas maternas e jardins de infância para crianças de três a sete anos de idade; b) escolas primárias de quatro anos; c) escolas secundárias de dois tipos (uma de três e outra de sete anos de estudos); d) escolas técnicas que recebiam alunos oriundos do secundário incompleto e tinham quatro anos de duração; e) escolas de fábrica, para aprendizes de quinze a dezoito anos de idade; f) Faculdades operárias para alunos acima dos dezoito anos de idade; g) escolas técnicas superiores e universidades. As universidades não eram gratuitas e, além disso, praticavam rigorosos exames seletivos para ingresso.

Completavam esse complexo sistema, as escolas especiais nas grandes cidades, como as de *ballet*, de idiomas, de ciências e de matemática. Por meio dessa política, a escola soviética criou uma nova elite dirigente e uma intelectualidade técnica, artística e política. As escolas especiais nas grandes cidades da União Soviética, nos trazem à lembrança a carta de Diderot à Czarina Catarina na qual ele a aconselhou: “As escolas da capital devem

ser as mais célebres; elas atrairão as crianças da vizinhança”. Estudando na União Soviética durante a minha juventude, lembro-me de que os professores nos contavam sobre essa atração e sobre como ingressar numa dessas cobiçadas escolas especiais exigia enorme esforço dos alunos.

Esse sistema de escolas foi instituído com as mesmas normas e características para as quinze repúblicas soviéticas que compunham o País<sup>77</sup>. Instruiu em línguas diferentes, extraindo o seu conteúdo de diferentes culturas nacionais. Por isso, o sistema escolar soviético foi russo na sua forma e organização, como também na sua descendência histórica direta da Rússia pré-revolucionária.

Até a década de 1970, a escola soviética atendeu às necessidades de formação da mão-de-obra, ou seja, do mundo do trabalho, e sustentou ideologicamente a Revolução. Por essa época, porém, a revolução técnico-científica começou a evidenciar a sua defasagem no tocante à escolaridade necessária para essa nova etapa da humanidade. Além disso, o avanço da revolução tecnológica, a tendência de sociedades globalmente conectadas acelerou as contradições do regime soviético que, se por um lado, criou boas políticas como a da educação pública, por outro, era baseado na existência de partido único, sem liberdade política. Essa situação requeria reformas que foram encaradas por Mikhail Gorbachev (1931-2022), último Presidente da URSS, como necessidade de humanizar e democratizar o socialismo. Para ele, socialismo e democracia deveriam andar juntos.

No tocante à reforma da educação, havia convergência em reconhecer essa crise e o fato de que a escola soviética havia

---

<sup>77</sup> A Revolução de 1917 foi realizada na Rússia, mas a partir de 1924, começou a ser constituída a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) abrangendo territórios asiáticos e europeus. As Repúblicas foram: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Cazaquistão, Estônia, Geórgia, Letônia, Lituânia, Moldávia, Quirquistão, Rússia, Tajiquistão, Turquemenistão, Ucrânia e Uzbequistão. As línguas dessas Repúblicas foram mantidas nas escolas, que passaram a ensinar também o idioma russo e mais uma língua estrangeira.

realizado plenamente as suas metas: Campanha da Alfabetização; ensino primário para todas as crianças; universalização do ensino secundário; edificação de Faculdades Operárias e do ensino superior; formação de quadros dirigentes; desenvolvimento da ciência que possibilitou o pioneirismo soviético na exploração espacial. Contudo, no final da década de 1970 a escola dava mostras de não estar à altura da revolução tecnológica e das novas demandas do mundo globalizado. Por isso, em 1984, o governo soviético lançou uma reforma do ensino e, em 1988, para que a escola pudesse concentrar o seu potencial no aperfeiçoamento da instrução geral, o órgão máximo de deliberação do Partido Comunista propôs “libertá-la da necessidade de preparação profissional em massa”<sup>78</sup>. No entanto, essa Reforma não chegou a ser concluída, pois em 1991, abruptamente, a União Soviética se desintegrou.

Concluo este tópico com duas considerações adicionais. A primeira delas refere-se à constatação de que o princípio fundamental da pedagogia marxista, isto é, a formação omnilateral, não foi plenamente alcançado na escola soviética. Esse princípio de Marx e Engels, inspirado na tradição grega da formação omnilateral, foi tratado na obra *A ideologia alemã* (1845) de forma metafórica. Nela, os dois autores projetaram a sociedade ideal, comunista, na qual, segundo eles, não mais havendo desigualdade de classe, “cada indivíduo poderá aperfeiçoar-se no campo que lhe aprouver, não tendo por isso uma esfera de atividade exclusiva”. Prevendo esse grau de perfeição, afirmaram Marx e Engels: “é a sociedade que regula a produção geral e me possibilita fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição, e tudo isto a meu bel-prazer, sem por isso me tornar exclusivamente caçador, pescador ou crítico”<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> BOBROV, L. *A solução soviética do problema dos quadros*, p. 54.

<sup>79</sup> MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, p. 41.



Ocorre, porém, que a Revolução Russa foi feita sem as condições previstas por Marx e Engels, que acreditavam em uma revolução proletária no país mais desenvolvido industrialmente, a Inglaterra, liderada por uma classe operária organizada em sindicatos. Essa perspectiva não aconteceu. A revolução foi deflagrada em um país que contrariou a própria teoria marxista, pois a Rússia era czarista, manteve o trabalho servil até o final do século XIX, a maioria da sua população era camponesa e nem luz elétrica havia. A Revolução de 1917 teve de eletrificar, industrializar e alfabetizar o país, tudo ao mesmo tempo. Meus professores no Instituto de Ciências Sociais de Moscou alertavam para o fato de que a União Soviética construía o “socialismo real”, isto é, nas condições concretas existentes. E essas condições não permitiram alcançar o reino da igualdade e da liberdade total (“aperfeiçoar-se no que lhe aprouver”; “fazer uma coisa hoje, outra amanhã”). Isso quer dizer que devemos abrir mão desse princípio? Acredito que não. Ele deve estar presente nas nossas práticas educativas de hoje se o tivermos como inspiração.

A segunda consideração é relativa ao meu encontro com o Embaixador da Rússia no Brasil, Alexey Kazimirovitch Labetsky, em junho de 2024. Ao lhe entregar os dois livros que escrevi com Amarílio Ferreira Jr. sobre a educação soviética, perguntei-lhe se nada de bom havia ficado da Revolução Russa, ao que ele respondeu prontamente: “Ficou, sim; a educação”<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Professora da UFSCar apresenta livros sobre a escola soviética ao Embaixador da Rússia no Brasil. 2024. 87087\_bittar\_2904937892257914478.jpeg (1600×1066) (ufscar.br)



Crianças atravessando a rua sob a condução de uma profissional da creche. República do Azerbaijão, Sumgayit (1959).



Crianças limpando e reorganizando a sala de aula. Rússia (1960).



Ensaio de sanfoneiros em uma escola de música infantil, Kuibyshev, Zhigulevsk (1954).



Aula de ginástica. Professora avaliando habilidades de meninas. Moscou (1973).



Alunos no trabalho agrícola. Escola secundária Pavlysh, Região de Kirovograd – Pavlysh, República da Ucrânia (1972).



Meninos em aula de Química (1956).



Meninas soviéticas ostentando medalhas de mérito escolar. Provavelmente, década de 1960.



Crianças passeando na Praça Vermelha sob a condução da professora. Moscou (1967).



## 11. O breve século XX: a escola contestada

Tomei de empréstimo o título “breve século XX” do historiador Eric Hobsbawm, para quem, as contradições, a rapidez, as rupturas e as sucessivas tragédias, como as duas Guerras Mundiais, fazem dele a “era dos extremos”, um século curto e intenso, cuja demarcação escapa da simples cronologia para ter início histórico com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914) e o fim com a dissolução da União Soviética (1991).

Nesse breve e marcante século que Franco Cambi designou como das mulheres, das crianças, da técnica e dos direitos, em muitos países do nosso Planeta, a construção do sistema de escolas públicas foi um processo desigual e ainda hoje incompleto. Quando Paulo Freire elaborou a sua pedagogia, na segunda metade do século XX, a maioria das crianças brasileiras não tinha acesso à escola.

O breve século XX foi contraditório em tudo. Na educação, a contradição essencial foi que a escola se tonou mais controladora, mas mesmo assim contribuiu para mudanças sociais e políticas. De um lado, a escola foi mais requisitada pela sociedade, mais presente, e se tornou a instituição sem a qual não é possível compreender a nossa época. Mesmo que tardia, como foi o sistema estatal brasileiro, que só tomou impulso após 1930, a escola se firmou como instituição presente em todo o País. Lembremos que a sua expansão, durante a ditadura militar (1964-1985), foi acompanhada de outras políticas que a valorizaram, como a vacina obrigatória, realizada nas escolas, e a própria merenda escolar. Para o Brasil isso não foi pouca coisa.

Por outro lado, embora os ventos progressistas da Escola Nova e da Psicologia Infantil (Vygotsky; Piaget), tenham arejado a escola do século XX, de modo geral ela foi submetida a um processo de racionalização que assumiu características disciplinares em geral autoritárias e conformistas. Ao mesmo tempo em que se tornava o centro social das comunidades



humanas, o seu coração, como definiu Franco Cambi, ela se tornou uma espécie de “fábrica social” pouco afeita às relações que hoje designamos democráticas.

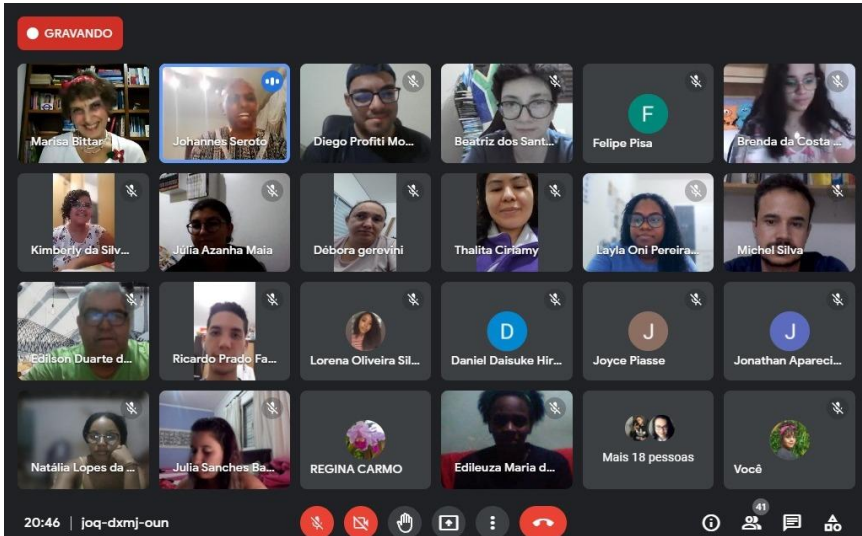
No século XX, a universalização da escola foi agravada por outro problema: o racismo. Nos Estados Unidos da América, desde a Guerra de Secessão (1865) houve oposições violentas quer à expansão da escolarização quer ao novo espírito que a inspirava. Nesse contexto, surgiram associações racistas contra a escola pública, ou melhor, contra o direito de a população negra frequentar a mesma escola das crianças brancas. Outra página similar foi escrita pelos estudantes de Soweto, na África do Sul, em 1976, ao se rebelarem contra o governo segregacionista. Esse tema pouco conhecido da história da educação foi tratado pelo meu colega sul-africano, Johannes Seroto, em uma aula ministrada aos meus alunos durante a pandemia da Covid 19 <sup>81</sup>.



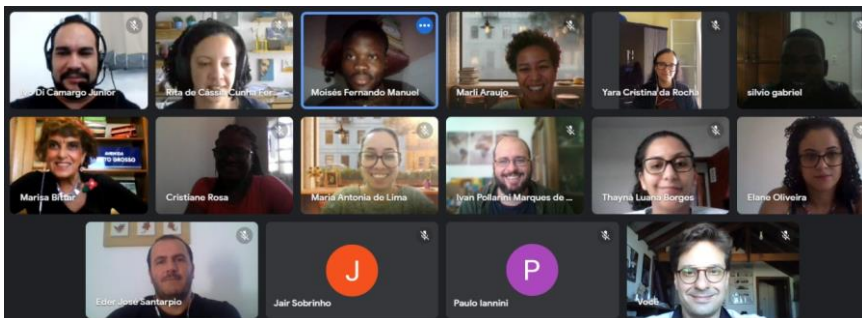
Mbuyisa Makhubo carregando o corpo do menino de 13 anos, Hector Pieterson, morto no massacre de Soweto, em 1976, África do Sul. Manifestação estudantil contra o segregacionismo. Foto: Sam Nzima.

---

<sup>81</sup> Johannes Seroto. *Political resistance in the 1976 Soweto uprising: a social-historical perspective*. UFSCar, 06.10.2021.



Professor Johanes Seroto (África do Sul), o segundo da esquerda para a direita, na coluna do alto, ministrando aula sobre a Revolta Juvenil de Soweto (1976) para alunos de História da Educação. UFSCar, 6 de outubro de 2021.



Professor Moysés Fernando Manoel, o terceiro na coluna do alto, da esquerda para a direita, ministrando aula sobre a educação em Angola após a independência de Portugal. UFSCar, 5 de maio de 2022.

As características conformadoras da escola do século XX inspiraram a sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002), para quem, o sistema escolar se tornou um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais. Sua referência empírica foi a França, o que

nos dá um bom contraponto para pensarmos sobre a escola burguesa projetada pela Revolução de 1789. Com base em seus estudos, Bourdieu afirmou que a escola francesa conservava as diferenças sociais. Além disso, ele criticou “o mito do dom”, demonstrando que o “gosto” é fruto de condições sócio-culturais e não algo “natural”. Ele também mostrou que o campo científico pratica a mesma lógica competitiva do capitalismo embora com variáveis próprias.

Nesse contexto, a França foi o palco mais visível dos movimentos estudantis de 1968 que podem ser compreendidos como revolução cultural, revolta juvenil e crítica à ideologia escolar expressando a tomada de consciência sobre a desigualdade na relação educativa como parte da desigualdade social. O protagonismo estudantil, no contexto europeu, segundo Manacorda, foi uma voz importante sobre a falta, na geração adulta, da sensibilidade pela histórica opressão educativa por ela exercida sobre a geração mais jovem.



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

No caso brasileiro não foi bem isso porque tal protagonismo não nasceu de um contexto democrático como o francês. Ao contrário, o movimento estudantil no Brasil que, aliás, antecedeu o da França, foi uma das forças mais importantes na luta contra a ditadura militar (1964-1985) e pela democratização das relações escolares. Em visão panorâmica podemos classificar os movimentos estudantis da época em duas categorias: os que aconteceram em países democráticos reivindicando mais democracia, e os que combateram ditaduras, como os da América Latina. Na fotografia a seguir, Amarílio Ferreira Jr. e eu estamos em praça pública contestando a ditadura militar, uma das páginas mais significativas da história política brasileira.



Manifestação de estudantes e professores contra a ditadura militar. Campo Grande – MS, 1982. Arquivo da autora.

Em versões mais radicais, os movimentos estudantis chegaram a contestar a própria existência da escola. A propósito, Manacorda cita a *Lettera a una professoressa*, escrita em 1967, pelos alunos da Escola de Barbiana, e que expressa, segundo ele,

uma crítica racional da escola sem, contudo, oferecer uma alternativa em troca. A Carta é também um ataque aos professores como corporação, tal como podemos constatar: “Antes de tudo, descobri a injúria exata para vos definir: vós sois somente uns superficiais. Sois uma sociedade de mútua bajulação que se sustenta porque sois poucos”. Sobre as reformas educacionais na Itália da época, diz a Carta: “Discussões intermináveis entre partes que parecem opostas, mas iguais (...) Uns e outros longe de nós. Os deputados se dividiram em duas partes. Os da direita propondo latim, os da esquerda propondo as ciências. Não houve um sequer que pensasse em nós (...) nós precisamos de uma língua de hoje e não de especializações. Porque é só a língua que nos faz iguais. Igual é quem sabe expressar-se e entender a expressão do outro. Que seja rico ou pobre, pouco importa. Basta que fale”<sup>82</sup>.

Quem acompanhou este livro até aqui, há de compreender que “a língua” de que falam esses estudantes é o “dizer” antigo que veio do Egito e passou à Grécia, a oratória, a arte de falar, de convencer, um dos pilares da concepção unilateral de educação. As “especializações” são o “fazer”, ou seja, o outro pilar do princípio grego, mas não o fazer guerreiro e, sim, o produtivo, o trabalho manual, a capacidade tecnológica, segundo Manacorda, “um problema insuperável da pedagogia moderna”.

A contestação à escola do século XX encontrou uma voz demolidora no autor austríaco Ivan Illich (1926-2002). Numa série de críticas às instituições modernas, ele escreveu o livro *Sociedade sem escolas* argumentando que podemos adquirir mais conhecimento fora delas. Sua tese encantou círculos progressistas e anarquistas da educação ocidental nas décadas de 1970 e 1980, época em que os países do Ocidente já haviam edificado os seus sistemas nacionais de educação em contraste com a maioria de outras regiões do Planeta que não dispunha

---

<sup>82</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias, p. 339-340.

deles. Apesar dessa contradição, intelectuais avessos à escola, ao livro didático, ao ensino e aos professores endossaram Ivan Illich, que pensou em libertar a educação da escola ao identificar nas corporações mais arraigadas da sociedade contemporânea um aprisionamento do conhecimento e, de certa forma, um uso desse conhecimento em favor das próprias corporações, no caso, médicos, militares e professores.

Obviamente, Illich não defendeu sociedade sem educação, mas sim sociedade *sem escolas*. Esse aspecto da sua teoria nos remete aos tempos imemoriais de que tratamos neste livro e nos quais o conhecimento era transmitido de geração a geração sem necessidade de escolas. Mas, como vimos, o próprio desenvolvimento das sociedades humanas requisitou uma instituição que, ao lado do ler e do escrever, transmitisse os valores cívicos e culturais, fato este ligado à ideia de construção do bem comum, isto é, o princípio da *polis* educadora (poder público). Desde então, a escola passou a ser uma instituição intrínseca à complexidade das sociedades humanas a tal ponto que, pensar em uma época na qual ela não existiu, é estranho para a maioria das pessoas. Por isso, a tese de Illich sobre a desescolarização foi influente em sociedades ricas como os Estados Unidos da América e Europa Ocidental, mas que sentido teria para países que sequer haviam construído o seu sistema nacional de escolas públicas? Que sentido teria para um país como a Índia que, ainda hoje, tem grandes dificuldades de alfabetizar todas as suas crianças?

Concluimos este capítulo constatando que, apesar das insuficiências da escola e do seu papel conformador, ela ficou associada à democracia, isto é, contribuiu para a democratização das sociedades no século XX. Podemos citar a seu favor: os movimentos estudantis contra as ditaduras na América Latina; a Revolta Juvenil de Soweto (África do Sul, 1976); a *Lettera a una professoressa* (Itália, 1967); as lutas contra a desigualdade educacional na França (1968); os métodos ativos visando democracia; a inclusão de todas as crianças e jovens à escola e à

cultura na União Soviética (1917-1991). Essas lutas e conquistas, esse esforço das diferentes sociedades em diferentes épocas da nossa história nos fazem indagar: foram suficientes? A resposta é não. Mas foram o possível.

## 12. Uma escola para o século XXI

Nossa época vive o contraste entre a falta de escolas em vastas regiões do mundo e a plena escolaridade em outras. Além da não universalização da escola primária e secundária, há países que dão mais importância à educação superior enquanto milhões de crianças não têm acesso à creche e à escola de primeiras letras.

Quando vivi em Londres, estava em discussão a proposta de aumentar a idade de escolaridade obrigatória para dezoito anos de idade. No Instituto de Educação, pude acompanhar os debates que então aconteciam. Em 2015, a lei foi aprovada. Na Inglaterra e País de Gales, a educação tornou-se obrigatória até aos dez anos de idade em 1880. A idade para deixar a escola, *the leaving age*, como é chamada essa obrigatoriedade, subiu para onze em 1893; doze em 1899; quinze em 1947; dezesseis em 1972; e dezoito em 2015. É significativo ter havido aumento de permanência na escola em 1947, dois anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, período trágico da história, fato que mostra o quão a escolaridade foi considerada importante por aquela sociedade. A partir de 2015, a obrigatoriedade de continuar os estudos até completar os dezoito anos de idade não significa especificamente aumentar a extensão do ensino secundário, mas que, por lei, os jovens deverão continuar a sua educação em tempo integral ou parcial, seja na escola secundária, na universidade ou em cursos profissionais. Em síntese, devem continuar a sua escolaridade em qualquer uma dessas instituições; não podem interrompê-la.





Highbury Quadrant Primary School. Escola Primária em frente à casa em que Amarílio Ferreira Jr. e eu moramos (Londres, 2014). No painel azul, além do nome da escola, consta, como em todas as escolas inglesas, o nome da Diretora. Outro detalhe é o muro baixo.



Colvestone Primary School. Escola próxima ao bairro em que Amarílio Ferreira Jr. e eu moramos (Londres, 2019). No painel, consta o nome da Diretora (Headteacher), Caroline King, e seu telefone.

Esse caso nos permite constatar que, ao mesmo tempo em que se alcança uma política como essa, mantendo os jovens por mais tempo em regime de aprendizagem, outros tantos países não garantem o mínimo para as suas crianças e não construíram os seus sistemas nacionais de educação.

Os séculos XVIII e XIX deram impulso à edificação dos sistemas escolares e à compreensão da educação como um direito que deve ser provido pelo Estado. Esses sistemas passaram a ser importantes elementos no processo de construção do Estado Nacional. Vastas regiões do nosso planeta, porém, têm uma história muito diferente sobre a construção dos seus sistemas escolares.

Países que foram colonizados herdaram graves situações que não permitiram universalizar a educação básica. O mosaico da educação deixado pelo colonialismo é diverso, seja no continente africano seja no americano. Países que ainda têm populações indígenas, como é o caso do Brasil, adotaram políticas específicas de ensino, inclusive no idioma próprio delas, conforme preconizaram as leis da educação brasileira após a ditadura militar. A título de exemplo, citarei o caso de Mato Grosso do Sul, estado que tem 80.459 de população indígena, dos quase 1,7 milhão de todo o Brasil, perfazendo 6,8% desse total, percentual que o torna o terceiro em população indígena no Brasil, atrás do Amazonas e da Bahia.

Desde a redemocratização, isto é, após 1985, escolas específicas foram criadas para os indígenas de Mato Grosso do Sul, como a Municipal Indígena "Ejiwajegi" – na Serra da Bodoquena, que reúne a população da etnia Kadiwéu como também remanescentes de Kinikinawa. Desafios de várias ordens são enfrentados em escolas como ela, tal como Amarílio Ferreira Jr. e eu pudemos conhecer pessoalmente durante o período em que passamos com a comunidade, em 2004. Da nossa experiência lá, realço duas questões que preocupavam a escola: 1) a Direção municipal e coordenadores pedagógicos cogitavam restringir a docência exclusivamente a professores indígenas a fim de preservar a cultura original dos Kadiwéu e Kinikinawa, principalmente o idioma; 2) alunos adolescentes manifestavam

claro desejo de aprender na língua portuguesa e de ter, em seu currículo, educação tecnológica.

Essas questões vivenciadas por nós na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi" não diferiam muito do que ocorria, na mesma época, na comunidade urbana Terena, em Campo Grande, na qual a sua escola enfrentava até mesmo a dificuldade de ensinar no idioma Terena, uma vez que as crianças se sentiam envergonhadas de falar em sua língua materna. Conhecendo pessoalmente essa comunidade pude lembrar-me da minha própria condição de criança, na cidade de Franca (SP). Neta de imigrantes sírios, recordo-me de situações típicas envolvendo os meus avós, isto é, o falar português com a “boca de árabes”.

As duas experiências que conheço pessoalmente em escolas indígenas de Mato Grosso do Sul lembram, enfim, a estratégia adotada pelos jesuítas (1549-1759) quando estabeleceram suas missões no Brasil procurando, por meio das crianças, conquistar o coração dos pais. Não era outra a sua intenção quando realizavam procissões na mata, ocasiões em que crianças órfãs, vindas de Portugal, entoavam cânticos religiosos atraindo os indígenas adultos e se tornando, ao mesmo tempo, bilíngues. Essa estratégia comprova que as crianças, portuguesas ou indígenas, foram importantes veículos de difusão da língua portuguesa no Brasil. Em um país continental que apresenta rara unidade linguística, os idiomas indígenas têm, hoje, grande dificuldade de se manter vivos. O Censo do IBGE, de 2010, apurou a existência de 274 línguas faladas por 305 etnias diferentes, das quais, apenas 25 com mais de cinco mil falantes.



Amarílio Ferreira Jr. nadando com meninos indígenas. Recreação na Escola Municipal Indígena "Ejiwajegi", Território Kadiwéu, Serra da Bodoquena- MS. Janeiro, 2004.

Além da universalização inconclusa e da ausência de políticas específicas nas regiões que foram colonizadas pelos europeus, outro aspecto tratado neste livro foi o da relação entre religião e educação. Como isso chegou ao século XXI? Países governados por visões sectárias do islamismo, mantêm sistemas escolares excluindo meninas. As três religiões monoteístas – judaísmo, cristianismo, islamismo – tiveram e ainda têm na educação um veículo de transmissão de seus valores e dogmas. Religiões da tradição oriental, como hinduísmo, taoísmo, e budismo estão presentes em países altamente escolarizados, como o Japão, e também naqueles longe da universalização como a Índia onde ainda persistem extremas dificuldades de alfabetizar todas as meninas.

Ao lado disso, a revolução técnico-científica vem tirando da escola a quase exclusividade que ela tinha na função de transmitir conhecimentos. No caso ocidental, essa quase exclusividade foi

conquistada em detrimento da Igreja, mas, hoje, surpreendentemente, a influência religiosa na educação vem crescendo, como é o caso do Brasil.

No Ocidente, até a segunda metade do século XX, a escola ocupou papel central da vida em sociedade. Na terceira década do século XXI, porém, a sua própria existência e a sua função estão em questão. Podemos afirmar que a crise pela qual a escola passa hoje, em todo o mundo, é radicalmente diferente de todas as anteriores. Isso porque a nossa época é a da automação, das sociedades globalizadas e conectadas por redes de comunicação virtuais. Isso nunca existiu antes; portanto, a crise que vivemos é radicalmente nova.

O contraste com a escola que herdamos é muito grande. No passado, até o século XX, onde quer que fosse, a implantação da escola gerou duas mudanças civilizatórias: separou a criança do espaço comum em que ela vivia com os adultos e se transformou numa espécie de “fábrica social”. No primeiro caso, tratava-se de proteger a criança segundo a nova postura que surgia na Europa, fato correlato ao sentimento de infância que vinha nascendo. Quanto à segunda mudança operada pela escola, isto é, a de se transformar em uma espécie de “fábrica social”, ela foi responsável pela disseminação de hábitos sociais, pela convivência de milhares de crianças em um mesmo espaço que sintetiza o viver em sociedade. Antes dela, não existia um tal lugar.

Esse lugar físico pensado pela humanidade para educar crianças e jovens, o qual, pelo ritmo lento da história, vinha se mantendo soberano em suas práticas, foi “desconstruído” abruptamente, mas não pela tese de Ivan Illich e, sim, pela pandemia da Covid 19. O seu impacto sobre a escola deveu-se à conjugação de duas atitudes conjugadas entre si: a necessidade de reclusão e o uso da tecnologia. A tragédia humanitária que o mundo viveu desde o final de 2019 a 2021, provocou o que jamais havia sido imaginado por qualquer ficção: as escolas do mundo todo foram simplesmente fechadas do dia para a noite. De repente, não mais que de repente, como um raio em céu azul, as

sociedades do Planeta Terra foram privadas da sua “fábrica social”! Uma primeira e mais visível consequência herdada dessa crise é o fato de que a escola está sendo obrigada a mudar suas práticas de fora para dentro. Não deixa de ser irônico que dezenas de ideias e teorias tenham proposto mudanças radicais da escola em seus métodos e conteúdos sem alcançar os resultados esperados e que, de repente, o medo da morte, com as suas drásticas imposições, simplesmente fechou as escolas.

Vimos que a Revolução Russa, que construiu uma escola para todas as crianças e jovens, cumpriu a sua função até que a revolução tecnológica evidenciasse os seus limites. Esse problema foi constatado no final da década de 1970, ficando evidente que essa revolução exigia uma nova escola. Contudo, em muitos países, no campo da educação, a revolução tecnológica vinha sendo pouco compreendida como um dado da realidade; em alguns casos, até mesmo refutada. A pandemia mudou tudo isso; ela impôs as aulas remotas, o uso do computador para a aprendizagem, a conexão. Nesses poucos anos decorridos até 2025, quando estou escrevendo este livro, a revolução tecnológica mudou a escola mais do que qualquer fato, filosofia ou teoria das épocas precedentes e isso porque essa revolução não é similar a nenhuma anterior, as mudanças e os dilemas que ela nos trouxe não se equiparam a nada do passado.

Em termos de impacto, talvez, a revolução que estamos vivendo na educação só encontre paralelo em outra revolução silenciosa e remota da humanidade: a invenção da escola da escrita no século V a. C. Mas enquanto aquela foi uma revolução causada pela ideia política sobre a *criação* de uma escola para a *polis*, a de hoje é uma revolução que instaurou a crise *existencial* da própria escola. Enquanto redijo essas linhas, não são poucos os países que discutem os limites que adotarão para o uso de plataformas digitais por crianças e adolescentes. A Austrália aprovou uma lei proibindo o seu uso por adolescentes de até dezesseis anos de idade. No final de 2024, o Brasil aprovou a lei que restringe o uso de celulares na sala da aula às atividades

exclusivamente pedagógicas. O fato é que, quaisquer que sejam as regulações, o âmago da questão continua em pauta: depois da pandemia, que forçou o uso da tecnologia nas escolas, elas não são mais as mesmas.

A revolução tecnológica constitui o principal aspecto da nossa reflexão sobre a escola que o século XXI exige, pois ela põe à nossa disposição um manancial de informações que, para circular, independem da escola, das igrejas e de qualquer outra instituição. Como nunca antes, as informações estão disponíveis; vivemos a época das sociedades conectadas em redes e nos comunicamos o tempo todo. Há verdadeiro furor na publicação de imagens, dados, denúncias, busca frenética de visibilidade, batalhas identitárias inimagináveis, enfim um conjunto de novas práticas que vem gerando cansaço mental e visual, drástica redução da leitura e reflexão necessárias para compreendermos a nossa época. O que competiria à escola nessas circunstâncias em que as transformações causadas pela tecnologia e pelo poder midiático não encontraram ainda estabilidade e equilíbrio? Não seria a oportunidade para ela potencializar algo que sempre fez bem, isto é, a conexão entre os seres humanos? Não foi sempre a escola o lugar de fazer novas amizades, de brincar, da convivência entre a geração jovem e a adulta?

A conectividade virtual não substitui a convivência entre pessoas. Ser espaço de atividades lúdicas, ser instância capaz de propiciar a reflexão sobre como as sociedades podem viver melhor ainda são atributos da escola. Ela deve ser favorecida pela conectividade virtual, que é condição da nossa época, sem negligenciar, porém, a vida presencial, que lhe é intrínseca.

Considerando que o conjunto de transformações sociais advindas da tecnologia e das novas formas de comunicação ainda está em ebulição, não sabemos de que forma tudo isso se estabilizará e nem mesmo se as nossas representações típicas da sociedade industrial, como partidos políticos, sindicatos e associações acadêmicas conseguirão sobreviver e, em caso positivo, em quais condições, com qual representatividade. O que

já sabemos, porém, é que nenhum setor da nossa sociedade está imune à conectividade.

Esse turbilhão anula a necessidade da escola? Ao contrário, ela se justifica exatamente porque a informação abundante e crua não significa conhecimento em si. A informação é um elemento, uma fonte para formarmos o conhecimento, mas para o construirmos, temos de usar a nossa inteligência, a nossa vontade, o nosso esforço. Conforme escreveu Peter Burke, precisamos distinguir entre o que é informação e o que é conhecimento. A primeira refere-se ao que é relativamente “cru, específico e prático, e conhecimento o que foi cozido”<sup>83</sup>. Ou, conforme Sêneca, não precisamos saber sempre *mais*, precisamos saber *melhor*.

Uma ideia potente sobre a escola do século XXI é a de que, ajudada pela revolução tecnológica que põe a informação ao nosso alcance, ela pode se concentrar no essencial, e o essencial ultrapassa a informação pura e simples. Além de ser lugar da aprendizagem e produção de conhecimentos, ela está em melhores condições para se concentrar em fazer o que só ela pode: tornar-se plenamente o espaço da formação humanista, democrática e cidadã.

O papel que a escola deve desempenhar no século XXI não deve ser um tema facultado unicamente a pedagogos, educadores e responsáveis por políticas governamentais. O cientista político Marco Aurélio Nogueira, em seu livro *A democracia desafiada*, preocupado em compreender esse nosso presente tão desafiador, afirma que, além da revolução tecnológica, este século vive um processo social abrangente – a reestruturação econômica, as novas relações de trabalho, o desemprego estrutural, a massificação das ferramentas de comunicação, o consumismo, a fragmentação social, a individualização – que explica o sucesso das redes digitais”<sup>84</sup>. Para ele, “numa sociedade da informação, o requisito é

---

<sup>83</sup> BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento*, p. 19.

<sup>84</sup> NOGUEIRA, Marco Aurélio. *A democracia desafiada*: recompor a política para um futuro incerto, p. 201.



que se continue a aprender ao longo da vida.” Não bastará “dominar os conteúdos essenciais; será preciso interpretar dados e lidar com algoritmos, transitar entre diversas áreas do conhecimento, evitar a hiperespecialização, apurar a perspectiva crítica e a criatividade (...). Saber se comunicar (falar, escrever, dialogar). Se a realidade está a cada dia mais volátil, complexa e ambígua, (...), a escola não pode permanecer como sempre foi”<sup>85</sup>. Portanto, da perspectiva de uma teoria política preocupada com marcos civilizatórios baseados na democracia, na arte de construir o bem comum, não está dada à escola a permissão para que ela permaneça como sempre foi.

A escola, essa instituição nascida no século V a.C, tão necessária e idealizada no passado, depende do valor e da importância que dermos a ela e isto não pode se resumir a uma perspectiva abstrata como se o futuro não dependesse de nós. É o nosso presente, com os seus dilemas e com as nossas ações, que está construindo a escola do futuro e que está em semente na escola de hoje. A construção dessa nova escola está em processo; portanto, em transição. O que significa estar em transição? Significa que ela já *contem* algo do futuro, mas *ainda não é o futuro*. Não pensar dessa maneira é permanecer na posição cômoda e egoísta segundo a qual o futuro não é responsabilidade nossa. Se, por um lado, não temos controle sobre ele; por outro, ele é fruto do nosso presente. Portanto, pelo menos em parte, ele depende de nós.

Enfim, se no século V a.C, a escola da escrita nasceu como meio democrático de comunicação, de educação, de difusão do conhecimento, hoje a revolução tecnológica, repõe com mais força e clareza a questão clássica de que não é só a escola a educar, mas a vida em sua plenitude. Como sustentou Platão, a sociedade como um todo educa. Se hoje o seu postulado é cabalmente comprovado, qual é então o desafio para aqueles cujo ofício é educar? Se a sociedade como um todo educa, qual é o papel

---

<sup>85</sup> NOGUEIRA, Marco Aurélio. *A democracia desafiada*: recompor a política para um futuro incerto, p. 385-386.

daqueles cuja profissão é ensinar? Segundo Manacorda, trata-se de um compromisso pessoal que nós, educadores, devemos assumir: “Apesar de o ser humano lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral”<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*, p. 361.



## 13. Conclusões

Em nossa breve caminhada pela história da educação entramos em contato com diferentes experiências humanas sobre a forma de partilhar os seus conhecimentos, os seus valores morais e a sua cultura. Desde os tempos remotos de Confúcio ou de Homero, as sociedades humanas buscaram formas de legar seus conhecimentos às gerações futuras.

Como afirmamos na **Apresentação**, todas as sociedades que existiram no mundo, as que existem e aquelas que ainda existirão praticaram, praticam e praticarão educação. Viver em sociedade é educar-se continuamente, e viver em sociedade, como ensinou Norbert Elias, significa que não existe “eu” sem “nós”. Vimos que nessa relação foram variadas as formas de educar-se tendo prevalecido, em tempos imemoriais, a educação moral e cívica. Aprender a escrever, como era no Egito ou na Suméria, séculos antes de Cristo, tinha sentido profissional, isto é, formar escribas para desempenhar ou servir a atividades de governo. Entre os antigos gregos e romanos, educação consistia no desenvolvimento físico, moral e intelectual do ser humano. A transmissão de valores morais começava pelas famílias e preceptores. Aliada à ginástica, passava pelo aprendizado das leis, chegando à retórica, isto é, a filosofia.

Conforme mostramos, desde os mais remotos tempos da humanidade, o método da aprendizagem foi o da memorização, isto é, o método mnemônico, que desconheceu fronteiras geográficas e resistiu aos séculos. Outra persistência que evidenciamos neste livro foi que o nascimento da escola do alfabeto, isto é, da linguagem, enalteceu a educação das artes liberais. Esse passou a ser o traço característico da escola que, desde então, relegou o ensino das profissões manuais ao preconceito. No alvorecer da época moderna, por exemplo, ao escrever sua obra

prima, Cervantes criou um diálogo entre Dom Quixote e Dom Diogo de Miranda no qual o primeiro indaga ao segundo quantos filhos tinha ao que ele lhe responde ter apenas um e que, se não o tivesse, talvez até se julgasse “mais ditoso” porque ele não era “tão bom como eu queria”. Seu filho tinha então dezoito anos de idade e tinha estado seis em Salamanca, universidade que cultuava os conhecimentos humanísticos, “aprendendo a língua latina e a grega, e quando quis que passasse a estudar outras ciências, achei-o tão embebido na da poesia (se se pode chamar ciência), que não é possível fazer-lhe arrostar a das leis, que eu quereria que estudasse, nem a rainha de todas, a teologia. Queria eu que fosse coroa de sua linguagem, pois que vivemos num século em que nossos reis premiam altamente as boas e virtuosas letras, porque letras sem virtude são pérolas no tremedal”<sup>87</sup>.

Em nossa incursão à história da escola, entramos nas sinagogas, nas sacristias, mosteiros e escolas corânicas nas quais a educação foi moldada à fé, escolas para formar segundo o judaísmo, uma religião nacional, e escolas para formar segundo o cristianismo e o islamismo, religiões globais. As religiões monoteístas, instituindo a noção de um Deus único, que existe fora da natureza, onipresente e onisciente, isto é, que está em todos os lugares ao mesmo tempo e cujo saber é ilimitado, romperam a tradição milenar das religiões politeístas pelas quais os humanos se relacionavam diretamente com os seus deuses, experiência que a *Ilíada* nos oferece de maneira bela e singular. As religiões monoteístas de que tratamos neste livro, ao contrário, instituídas sob a noção de fé em um ser sobrenatural e existente por si só, buscaram na educação e na escola a via mestra para a sua propagação.

Em plenos tempos medievais, constatamos o nascimento das Corporações de Ofício para ensinar profissões às camadas populares; o embrião da educação profissional do futuro, enquanto, ao mesmo tempo, nasceram as universidades, redutos

---

<sup>87</sup> CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*, p. 372.

das artes liberais. Nesse ponto do nosso percurso tivemos oportunidade de compreender que o princípio grego da formação completa, herdada de Homero, revelou-se na arte do falar, praticada pela Igreja, ao passo que a arte do fazer significava o trabalho produtivo dos servos. Esse fio condutor do nosso livro nos permitiu apresentar o binômio criado pelos gregos como inspiração para pensarmos em uma educação completa, ideal, para todos os seres humanos. Se o falar representa a arte do convencimento pela palavra ao passo que o fazer representa o processo produtivo, podemos pensar em uma escola que forme para o exercício da cidadania (política) e que, ao mesmo tempo, não ignore o trabalho produtivo. A esse respeito, observamos que a escola soviética conseguiu ser de cultura e de trabalho, experiência que nos faz cientes de que, ignorar o processo produtivo da sociedade, faz da escola uma instituição alienada.

Mostramos que a escola demorou a ter uma pedagogia específica para a criança e que a própria infância foi um conceito e um sentimento criados pela humanidade. Seria inadequado dizer que a escola, em sua longa caminhada, foi uma instituição que, por insensibilidade, ignorou a criança objetivando exclusivamente torná-la, o mais rápido possível, um adulto. O mais certo é compreendermos que o sentimento de infância foi construído historicamente e, sendo assim, quando ele não existia, como seria possível pensar na criança como criança? Vimos que, para o nascimento desse sentimento, contribuíram as ações dos reformadores humanistas e, depois, a teoria de Rousseau, no século XVIII, que seria a semente para os métodos ativos propostos no final do século XIX, abrindo caminho para Escola Nova (John Dewey).

Mas aprendemos também que a criança talvez nunca tenha sido tão valorizada e cuidada quanto na escola soviética. A propósito, lembro-me de que, no Instituto de Ciências Sociais de Moscou, onde Amarílio Ferreira Jr. e eu estudamos, o Professor Oleg Tsukânov, sempre provocador e brincalhão, certa vez disparou uma frase inesperada e bombástica na aula de

Economia Política: “Vocês, certamente, no Ocidente, ouviram dizer que aqui na União Soviética existe uma classe dominante cheia de privilégios”. Isso nos desconcertou completamente porque, se disséssemos que não, estaríamos omitindo a propaganda anti-soviética que o Ocidente propagava; se disséssemos que sim, precisaríamos dar a nossa própria opinião a respeito. Por isso, procuramos ganhar tempo para responder, atitude típica dos brasileiros naquele Instituto e que era designada pelos nossos professores como “enrolação”. O Professor Oleg, ciente dessa nossa costumeira estratégia, deu um basta à artimanha e disparou certo: “Existe sim; a classe dominante da União Soviética são as crianças!”<sup>88</sup>

Procurei mostrar neste livro que não há modelo perfeito para a escola. Utopias, teorias, ideias, propostas e políticas educacionais vêm marcando a história da educação sem que alcancem plenamente os seus propósitos, pois as escolas existem em condições reais, com pessoas reais e nos limites de sua época, tal como a Revolução Russa evidenciou entre a formação omnilateral pensada por Marx e Engels e a escola realmente existente, a que foi possível edificar nas condições existentes. Essa constatação nos proporciona um certo ceticismo saudável quanto à profusão de reformas que marcam a história da educação, fazendo-nos desconfiar de propostas e modas de momento.

Outro aspecto conclusivo refere-se às duas teorias que mais inspiraram o debate pedagógico durante o século XX e que parecem ter perdido força ante as mudanças operadas pela revolução tecnológica. A esse respeito, Manacorda sustenta que nem a concepção burguesa nem a socialista conseguiram se efetivar tal como foram pensadas por seus idealizadores. Tanto uma quanto outra devem ser vistas como “proposição ideal, como hipótese”, porque, segundo ele, “no socialismo real é extremamente árduo aplicar esse ideal, assim como é árduo no

---

<sup>88</sup> TSUKÂNNOV, Oleg. *Anotações de aula*. Instituto de Ciências Sociais de Moscou, 1982.

liberalismo e na democracia reais aplicar os ideais liberais e democráticos”<sup>89</sup>.

Essa nos parece uma forma equilibrada de concluir este livro porque vivemos uma realidade histórica que nenhum dos teóricos aqui citados viveram, isto é, a sociedade global conectada em redes. Contudo, ainda somos inspirados pelos grandes esquemas teóricos que interpretaram a sociedade, a educação e a escola. Devemos abrir mão deles? Penso que não. Como afirmei na **Apresentação**, todo o saber criado pela humanidade está ao nosso alcance para que o incorporemos à nossa própria época, para que ele nos inspire a pensar sobre ela, e que, submetidos ao exame sobre aquilo que, dessa imensa sabedoria, ainda é válido para nos ajudar a viver melhor, continue a iluminar o nosso presente como antídoto para os valores superficiais e fluidos dos tempos que estamos vivendo.

Ao lado da profusão de teorias e proposições, vimos o quanto a escola resistiu no seu modo de ser. Segura de si, apegada às suas práticas, corporativa, a escola persistiu em ser o que sempre havia sido, tal como Machado de Assis nos contou sobre os meninos que, por castigo, levaram dez golpes da palmatória. Por sua insensibilidade e corporativismo, a escola foi questionada por Ivan Illich, que, então, na década de 1970, propôs “sociedade sem escolas”. Contudo, acabou sendo uma contingência imposta pela pandemia da Covid 19 que, de fora para dentro, fechou as escolas, e ao mesmo tempo, forçou as mudanças impulsionadas pela revolução tecnológica, conduzindo-nos ao contexto que estamos vivendo agora. O uso da tecnologia se intensificou de tal modo a partir da pandemia que, passados poucos anos, muitos países do Planeta estão envolvidos com proposições legislativas para regular o uso do celular nas escolas por crianças e adolescentes. Isso porque, a obsessão pela telinha instantânea do celular em alguns países está roubando até mesmo as brincadeiras e o tempo lúdico que, historicamente, marcaram a vida nas escolas. Sendo assim,

---

<sup>89</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*, p. 297.



políticas que regulem esse uso cingindo-o ao trabalho pedagógico em sala de aula vêm sendo propostas desde 2024.

Essa realidade, na terceira década do século XXI, está nos obrigando globalmente a repensar a escola. Estaremos à altura do desafio? Se pensarmos que a humanidade cria problemas que somente ela mesma pode resolver, não há motivo desistirmos dos nossos ideais e desacreditarmos da escola. Ao contrário, a ela abrem-se novas perspectivas e desafios não apenas de proporcionar os conhecimentos curriculares essenciais, mas também de ser espaço de formação da cidadania, da civilidade, da cultura, do diálogo capaz de construir consensos.

Em 2012, quando estive em Roma para conhecer Manacorda pessoalmente, deparei-me com um homem de noventa e sete anos de idade cheio de entusiasmo, falante e brincalhão. Interessado em seus temas de sempre, indagou a mim e ao Amarílio, que vínhamos de Londres, sobre a educação britânica e a brasileira, curioso por saber o que os alunos dessas escolas liam e o que nós, professores brasileiros, recomendávamos aos nossos. Amante da literatura, perguntou-nos de imediato sobre o que os alunos brasileiros liam e, antes da nossa resposta, ele mesmo cogitou: “A cultura guarani ou a grega? Ou então as duas?” Após uma conversa instigante e animada, ele nos surpreendeu quando, na saída, já próximos da escada, nos olhou sorrindo e indagou de forma cabal: “E então, quem vocês acham que venceu? Platão ou Marx?”<sup>90</sup>.

A inesperada e inesquecível pergunta ainda é válida e, quem sabe, perfeita para encerrarmos este livro. De um lado, a concepção milenar enraizada na Antiguidade que chegou até nós teorizada por Platão quando distinguiu o “sapateiro por natureza” dos afortunados que poderiam chegar aos mais altos graus de instrução. De outro lado, a estimulante ideia de educação de Marx e Engels que se fundamentaram na formação omnilateral grega, mas que, ao contrário dela, pensada exclusivamente para

---

<sup>90</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. *Depoimento*. Roma, 2012.

uma classe, propuseram a formação completa para todas as classes sociais. Estendo a pergunta inspiradora de Manacorda a vocês: a resposta está em aberto.



Marisa Bittar e Mario Alighiero Manacorda. Roma, 12 de junho de 2012.



Amarílio Ferreira Jr. e Mario Alighiero Manacorda. Roma, 12 de junho de 2012.



## 14. Referências

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História da pedagogia*, v. II. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1981.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ASSIS, Machado de. Conto de escola. *Obra Completa*. V. II. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. (p. 548-554).
- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia*. Tradução Licínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (dois volumes).
- BITTAR, Marisa. *História da Educação: da Antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- BITTAR, Marisa. Educação. In: MILL, Daniel (Org.) *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. 1 ed. Campinas: Editora Papirus, 2018, v. 32, p. 195-198.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. *A educação soviética*. São Carlos: EdUFSCar, 2021.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. Colonisation and Jesuit Education in Brazil. *History of Education*. Journal of the History of Education Society. London. Volume 53, 2024. Issue 4. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2024.2306977>
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didáctica Magna*. Tratado Universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- BITTAR, Marisa. Colégios e regras de estudo no sistema jesuítico de educação. *Série Estudos* (UCDB). v. 31, p. 225-244, 2011.

BOHN, Winfried. *A história da pedagogia*. De Platão à atualidade. 3ª ed. Tradução: Global Translation.br. Florianópolis: Conceito Editorial, 2010.

CARRIM, Nazir. Os direitos humanos e os limites na libertação das vozes subalternas na África do Sul Pós-Apartheid. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. (Orgs.). *Educação Comparada*. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES, 2012. V. 2, p. 147-164.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de La Mancha*. Tradução de Visconde de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMPANHIA DE JESUS. Ratio Studiorum. In: FRANCA, S.J Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Tradução: Leonel Franca, S.J. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

DEWEY, John. *Vida e obra*. Traduções de Murilo Octávio Paes Leme; Anísio S. Teixeira; Leônidas Gontijo de Carvalho. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores).

DIDEROT, Denis. Carta à Tzarina Catarina I, a Grande. *Intermeio* – Revista do Programa de Mestrado da UFMS. Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 05-10, jan.-jun., 1995.

DURKHEIM, Emile. *A evolução pedagógica*. Tradução de Bruno Charles Magne. 2ª reimpressão. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. *A escola da Revolução Russa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

FIDELER, David. *Um café com Sêneca*. Tradução Heci Regina Candiani. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.

FOX, Robin Lane. Cultura escrita e poder nos primórdios do cristianismo. In: BOWMAN, Alan K.; WOOFF, Greg (Org.). *Cultura escrita e poder no mundo antigo*. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1998. p. 154-182.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- HOMERO. *Odisséia*. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- GORKI, Máximo. *Mãe*. Traduções: José Celso Martinez Correa e Shura Victoronovna. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 2ª ed. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.
- JAEGER, Werner. *Cristianismo primitivo e paideia grega*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1991.
- JOSEFO, Flavio. *História dos hebreus*. Obra completa. Tradução Vicente Pedroso. Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus, 1990.
- JUERGENSMEYER, Mark (2005). *Religion in Global Civil Society*. [S.l.]: Oxford University Press.
- KRAMER, Samuel Noah. *A história começa na Suméria*. Tradução: Fernando Piteira Santos. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., s/d.
- LEACH, A. F. *The schools of Medieval England*. Second edition. London: Methuen & Co. Ltd., 1916.
- LUTERO, Martinho. Manifesto pela criação e manutenção de escolas cristãs. In: RIETH, Ricardo Willy (org.). *Educação e reforma*. São Leopoldo: Sinodal, Porto Alegre: Concórdia, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1980.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Depoimento*. Roma, 2012.
- MANOEL, Moysés Fernando. *Educação em Angola*. UFSCar, 05.05.2022.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach. B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na de seus

diferentes profetas. V. 1. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Editorial Presença, 1980.

MADEIRA, Ana Isabel. Comparando discursos sobre educação colonial nos impérios francês e afro-português: um ensaio sobre hibridação. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. (Orgs.). *Educação Comparada*. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES, 2012. v. 1. (p. 221- 236).

McCULLOCH, Gary. Impérios e educação: o Império britânico. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. (Orgs.). *Educação Comparada*. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES, 2012. v. 1 (p. 207-220).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *A democracia desafiada*: recompor a política para um futuro incerto. Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades Editorial, 2023.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação no Renascimento*. São Paulo: EDUSP, 1980.

METZLER, John. Os Estados em desenvolvimento e a educação: África. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. (Orgs.) *Educação Comparada*. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: CAPES, 2012. v. 1. (p. 333-354).

NÓBREGA, Manuel da. Carta ao P. Diego Laynes, Roma (São Vicente, 12 de Junho de 1561). In: \_\_\_\_\_. *Cartas do Brasil e mais escritos*. Introdução e Notas Históricas e Críticas: Serafim Leite. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1955. p. 381-394.

RAO, Parimala. *Colonization and Education in India: myth and reality in the postcolonial debate*. UFSCar, 17.03. 2022.

RUGIU, Antonio. *Nostalgia do mestre artesão*. Tradução Maria de Lourdes Tombaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. *Dom Quixote de La Mancha*. Tradução Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2002.

SEROTO, Johannes. *Political resistance in the 1976 Soweto uprising: a social-historical perspective*. UFSCar, 06.10. 2021.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução: Cária Ainda Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. A força dos trabalhadores. Tradução Denise Bottman. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TSUKÂNNOV, Oleg. *Anotações de aula*. Instituto de Ciências Sociais de Moscou, 1982.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Tradução: Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UnB; Edições Imprensa Instituto de Pesquisas Internacionais, 2001.

ULLMAN, Reinhold. Os alunos e os professores nas universidades medievais. *Veritas*. Porto Alegre. V. 39. N. 155.p. 397-412, 1994.

ZOLA, Émile. *Germinal*. Tradução de Francisco Bittencourt. São Paulo: Abril Cultural, 1981.





## 15. Índice remissivo

- Castigo(s) – 26; 47; 62; 64; 66; 72; 147  
Capitalismo – 20; 71; 75; 77; 78; 81; 88; 90; 92; 98; 107; 126  
Colégios – 53; 54; 59; 60; 62; 65; 67; 68; 69; 70; 93; 94; 97; 98  
Colonialismo – 74; 93; 98; 99; 100; 102; 103; 105; 133  
Cristianismo – 9; 11; 17; 41; 42; 43; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 54; 60;  
67; 74; 98; 100; 101; 113; 135
- Democracia – 43; 84; 87; 89; 90; 91; 114; 127; 129; 139; 140; 147
- Escola primária 21; 60; 67; 68; 78; 104; 131; 132  
Ensino secundário – 14; 85; 112; 115; 131  
Escrita – 24; 25; 26; 28; 29; 36; 44; 62; 64; 73; 82; 89; 124; 127;  
137; 140  
Estudante(s) – 12; 14; 25; 26; 49; 65; 77; 124; 126; 127; 128
- Islamismo – 13; 17; 50; 51; 74; 101; 135; 144
- Judaísmo – 17; 41; 42; 43; 47; 50; 135; 144
- Marxismo – 12; 14; 80; 84; 91; 103; 110  
Menina(s) – 21; 22; 51; 54; 55; 67; 68; 119; 121; 135
- Revolução tecnológica – 114; 115; 137; 138; 139; 140; 146; 147
- Socialismo – 15; 19; 79; 80; 92; 107; 114; 116; 146; 153
- Trabalho – 18; 20; 21; 24; 25; 27; 48; 58; 70; 79; 80; 84; 85; 89;  
92; 99; 100; 110; 112; 114; 116; 120; 138; 139; 145; 148

Este livro é resultado de docência e pesquisa desenvolvidas por Marisa Bittar desde 1993 na Universidade Federal de São Carlos. Fortemente ancorada em sua experiência de sala de aula, a autora apresenta a história da educação sob o prisma de diferentes épocas, diferentes culturas, diferentes escolas. Atenta às expectativas de suas turmas, Marisa Bittar vai a tempos remotos da humanidade buscando diferentes vivências ancestrais como o confucionismo, a escola egípcia para formar escribas, a escola para a *polis* grega, chegando à escola do século XXI, herdeira de belezas, mas também de injustiças. “Por que devemos nos aprisionar à nossa época, indaga a autora, se podemos somar a ela as que nos antecederam? Por que não relacionar passado, presente e futuro para compreendermos a história da humanidade?” Embasada nessas premissas, Marisa Bittar oferece, em linguagem clara, um livro útil para estudantes de Graduação e Pós-Graduação como também para todos que se interessem por educação em perspectiva histórica abrangendo diversidade cultural e geográfica.



**Marisa Bittar** é Professora Titular de História, Filosofia e Políticas da Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 1993. Graduada em História pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1978); Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992) e Doutora em História Social pela USP (1997). De 2011 a 2012, realizou Pós-Doutorado em História da Educação no Institute of Education, University College London (UCL). Desde 2008, é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Com Lajos Somogyvári (Hungria) e Thérèse Hamel (Canadá), coordena o Standing Working Group “Observatory for the History of Education” (International Standing Conference for the History of Education-ISCHE). Como resultado de pesquisas realizadas com Amarílio Ferreira Jr. no Institute of Education (UCL), entre 2014 e 2019, publicou *A educação soviética* (EdUFSCar, 2021) e *A Escola da Revolução Russa* (Pedro & João Editores, 2023).

Este livro é fruto da docência de trinta e três anos em História da Educação na Universidade Federal de São Carlos e do intercâmbio internacional que a autora desenvolve com o Institute of Education, University College London (UCL) desde 2011 quando realizou seu Pós-Doutorado. Nesse Instituto, considerado o mais importante do Ocidente em pesquisas educacionais, Marisa Bittar estudou com um grande mestre da Educação Comparada, o Professor Robert Cowen, e conviveu com uma comunidade internacional de todos os continentes. Como Pesquisadora do CNPq, ela oferece aos estudantes de Graduação e de Pós-Graduação bem como ao público em geral, este livro, em linguagem clara e acessível, no qual expõe a sua visão sobre a escola de diferentes épocas e culturas.

