

UMA BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DA FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Érico Ricard Lima Cavalcante Mota¹

Kildilene Carvalho Matos Mota²

Resumo

Este artigo visa apresentar, em forma de síntese, o percurso histórico da educação, desde as comunidades primitivas até aspectos da educação do homem liberal. Este texto faz parte de uma pesquisa teórico-bibliográfica situada no paradigma qualitativo de pesquisa e na perspectiva crítica fundamentada na leitura ontológica de Marx. Utiliza-se como método de análise o materialismo histórico dialético. Ao discutir a história da educação, faz-se necessário o questionamento central da problemática: qual a função social que a educação ocupa em cada sociedade e tempo histórico? Entende-se aqui que esta inquietação deve fazer parte do conhecimento dos pedagogos e de outros profissionais que atuam na educação. Para abranger a temática, escolheu-se fazer um recorte histórico. Nesta empreitada, diversos autores foram escolhidos para subsidiar os fatos e narrativas, dentre os quais PONCE, MANACORDA, HUBERMAN, ARANHA e MANDEL são os principais. Neste texto, não se abrangeu obviamente todas as civilizações da história, mas escolheu-se privilegiar grandes períodos baseados no modo de produção. A educação nas comunidades primitivas resguardadas pela posse comum da terra e pela divisão igualitária do trabalho conserva em si um caráter democrático e social, incluindo e formando todas as crianças da comuna para a vida na tribo. A partir da nova divisão social do trabalho e posteriormente da instituição da propriedade privada, a educação passou a ser privilégio da classe dominante. Até antes da revolução industrial, em muitos casos, nem se destinou sequer escola às classes dominadas. Esta análise ruma a concluir que a educação, no contexto das sociedades divididas em classes sociais, após o esfacelamento das comunidades primitivas, esteve predominantemente em favor das classes dominantes e muitas vezes exclusivamente a ela.

Palavras-chave: Educação – História – Função Social

1.0 A educação do homem nas comunidades primitivas

As comunidades primitivas se iniciaram desde que o homem deixou de ser nômade e passou a plantar e a caçar. É considerado o primeiro modo de produção da história e

¹ Pedagogo/UFC, Especialista em Gestão Escolar/UECE e Mídias da Educação/UFC e Mestre em Educação/UECE. Professor Assistente da Universidade Estadual de Goiás - UEG / ericoricard@gmail.com.

² Pedagoga/UECE, Especialista em Psicopedagogia/UECE, Mestre e, Educação Brasileira/ UFC. Professora da Prefeitura de Crixás-Go / kildzip1@yahoo.com.br.

se baseia no uso coletivo dos meios de produção, nas relações familiares e no cooperativismo, semelhantemente ao que ocorre em muitas aldeias indígenas. Neste modo de produção, não havia propriedade privada e tudo era de todos: os bens e os meios de produção eram coletivos.

Segundo Ponce (1997), as comunidades primitivas viviam em “coletividade pequena, era assentada sobre a propriedade comum da terra, na qual os indivíduos eram livres e com direitos iguais”. Tudo que se produzia coletivamente era dividido entre todos e imediatamente consumido, não havendo, portanto, a divisão de classes.

A produção era pequena, não tinha fins lucrativos, pelo contrário, era produzido apenas o necessário para o próprio consumo, afinal, os instrumentos de trabalho não eram muito desenvolvidos, não possibilitando a acumulação de bens. Nas comunidades primitivas as pessoas – homens, mulheres e crianças - eram iguais e participavam da distribuição dos víveres igualitariamente. Até completarem sete anos de idade, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam em suas tarefas de acordo com seus esforços e recebiam como recompensa a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. Após os sete anos, as crianças “já deviam começar a viver as suas próprias expensas” (PONCE, 1997, p. 17).

Não havia ninguém encarregado da educação das crianças, mas “sim à vigilância difusa do ambiente” (PONCE, 1997, p. 16). A primeira educação da criança se baseava em observar e participar das atividades dos pais. Quando necessário, os adultos explicavam às crianças como elas deveriam comportar-se diante de algumas circunstâncias. Ponce (1997, p. 19-20) resume, com precisão, a matriz da educação psicológica desenvolvida nas comunidades: “Numa sociedade que a totalidade dos bens se encontrava a disposição de todos, a silenciosa imitação das gerações anteriores pode ser suficiente para ir levando a uma meta comum e inevitável desigualdade dos temperamentos individuais”.

Toda a comunidade era responsável espontaneamente pela aprendizagem das crianças. Afinal, se as pessoas das comunidades primitivas ansiavam e perseguiram o bem comum, é inevitável que se importasse com a educação de todas as crianças. A consciência de cada criança era a consciência do grupo, afinal a formação do homem é social. Leia-se em Ponce (1997, p. 20-21) explicação mais detalhada sobre a ideia da “natureza” social do homem:

Devemos, então dizer que o primitivo não recebia uma educação de acordo com sua “natureza”? Se por natureza, quisermos significar a “essência do homem”, tal como apareceria se eliminássemos as influências sociais, salta aos olhos o absurdo da pergunta. Nunca, em momento algum, existiu um homem nestas condições. *O homem enquanto homem é social*, isto é, está moldado por um ambiente histórico de que não pode ser separado[...] dever ser das comunas - lhes era sugerido pelo seu meio social desde o momento do seu nascimento, portanto nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela.

E, por fim, o autor responde sobre a questão principal que se persegue: qual a função social da educação nas comunidades primitivas?

Os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar (PONCE, 1997, p. 21-22).

Entende-se, então, que quando Ponce caracteriza como integral e espontânea a educação, tal movimento era necessário para que as crianças se apropriassem de todo o universo simbólico das comunas – do bem comum, da coletividade, da divisão do trabalho, do cooperativismo, da relação de igualdade entre todos, das técnicas de caça e pesca, dentre outras necessidades, enfim, da reprodução das relações sociais igualitárias e homogêneas as quais eram necessárias para que as novas gerações continuassem a cumprir tal organização.

Certamente, este modelo comunal teve o seu declínio. É certo que o declínio se deu a partir da mudança do modo de produção do trabalho. Com a transformação do trabalho, mudaram as relações sociais, conseqüentemente mudou a educação. O principal fator que contribuiu com a mudança foi a instauração gradual de uma sociedade de classe.

Com a instauração gradual da propriedade privada, não havia mais uma comunidade livre e igual. Havia uma sociedade hierárquica dividida em administradores e executores, por conseguinte uma sociedade com certo desenvolvimento técnico que, segundo Ponce, já se organizava em prol da guerra com outras comunidades. Guerras estas que

propiciaram o surgimento de escravos de guerra. Então, as comunidades primitivas rumaram na direção de uma sociedade escravocrata.

2.0 A função social da educação no modo de produção escravista

Com o desenvolvimento da técnica, sobrava tempo para fabricar instrumentos de guerra para atacar outras comunidades primitivas. Com a guerra, como foi dito anteriormente, os grupos vencidos tornavam-se escravos dos grupos vencedores. Então lhes parecia bastante razoável que os povos vencidos trabalhassem para os vencedores a fim de lhes assegurar mais tempo para o ócio. É necessário dizer que havia três classes sociais: a classe proprietária ou dominante, a classe trabalhadora ou dominada e os escravos. Havia civilizações que criaram para si, inclusive, leis que regulamentavam o relacionamento entre senhores e escravos. Por exemplo: o código de Hamurábi da civilização babilônica. A escravidão tratou-se de fenômeno histórico extenso e diverso, já que foi utilizada também entre os egípcios, assírios, hebreus, gregos e romanos.

Para caracterizar a educação após a desagregação das comunidades primitivas, é necessário considerar alguns aspectos do quadro socioeconômico que se instalara antes do século V a.C. Apesar de não se poder falar especificamente de luta de classes, podia-se se caracterizar a relação entre duas classes: opressores e oprimidos, já que os escravos não participavam ativamente da vida social, apenas cumpriam uma função específica que será delineada posteriormente.

Como a educação era pensada pela classe dominante, e as pessoas desta classe já haviam tomado consciência de seus privilégios e da condição da classe oprimida, trataram obviamente de pensar a educação com o objetivo claro de perpetuar-se em sua condição de privilégio. De acordo com Ponce (1997), a educação das classes mais altas, para ser eficaz, deveriam cumprir três finalidades. A primeira era “destruir vestígios de qualquer tradição inimiga” (PONCE, 1997, p. 36), ou seja, afastar qualquer saudosismo da organização rudimentar das comunas primitivas. A segunda seria “consolidar a sua situação de dominante e ampliá-la” (PONCE, 1997, p. 36) manter sua situação privilegiada e se possível aumentar o

nível de dependência dos oprimidos em relação a sua condição social atual; e por último, “prevenir uma possível rebelião das classes inferiores” (PONCE, 1997, p. 36).

Em suma: a educação após a instauração da sociedade de classes, tem por precípua finalidade a extinção definitiva das tradições do comunismo tribal, a aplicação da ideia falaciosa de que as classes dominantes querem beneficiar as condições de vida das classes dominadas e a vigilância em relação aos possíveis protestos por parte dos oprimidos. Se o trabalho era diferente, a educação também era. Sobre o ideal pedagógico desse período Ponce (1997, p. 36) define:

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se.

A educação não era diferente por mera coincidência, afinal a classe dominante necessitava se manter no poder. Já nesta época, a classe dominante considerava “perigoso” que pessoas da classe inferior pudessem ter acesso à cultura, visto como condição para se rebelarem ou ascenderem socialmente, ameaçando sua hegemonia.

3.0 A função social da educação do homem grego e do romano

Para fins didáticos, este tópico pretende dividir a antiguidade em dois períodos: começar-se-á por explicitar a função social da educação na antiguidade grega anterior ao século V a.C.; depois se pretende explicitar após o século V a.C., para em seguida, considerar a função social da educação romana.

Entre os séculos X e VIII a.C. a atividade produtiva era predominantemente a agricultura familiar, portanto o consumo daquela família se bastava praticamente com sua

produção, mas quando sobrava, praticavam o escambo com outras famílias produtoras de outros mantimentos ou utensílios domésticos.

Até o século VIII a.C. não havia na Grécia efetivamente comércio, mas é a partir do século VII a.C, com o aumento do rendimento do trabalho da classe trabalhadora, é que o comércio começa a se sobrepôr à agricultura. Gradativamente a produção vai aumentando, possibilitando a produção para a comercialização.

Para as atividades comerciais, a classe dominante preferiu escolher o trabalho dos escravos e dos estrangeiros a fim de aumentar seus lucros, já que, provavelmente, os escravos, quando recebiam algo em troca de seu trabalho, era bem menos do que os trabalhadores oprimidos. O comércio se instalou como atividade predominante, mas não se desenvolveu, já que, os meios da produção não se desenvolviam, continuando artesanais e primitivos, portanto não havia muitos produtos que se pudesse vender e nem havia meios de transporte para atingir outras localidades.

Esta situação vem a mudar a partir do século V a.C., pela efervescência de dois eventos: o surgimento da moeda, substituindo o escambo; e o desenvolvimento dos instrumentos de navegação. O primeiro evento facilitou o comércio, mas o segundo representou o enriquecimento da nobreza – classe social opressora que consegue transferir seus privilégios e suas riquezas hereditariamente.

O nobre era rico e já nascia proprietário de muitas terras; com as navegações, eles se tornam mais ricos e exploradores da usura – passam emprestar dinheiro aos pobres trabalhadores. Quando não podiam pagar, vendiam-se como escravos ou vendiam sua família como escrava. Neste contexto, os escravos já não eram mais predominantemente os vencidos das guerras. Aliás, neste período a guerra cumpre a função social de enriquecimento de alguns dos povos e a desgraça de outros.

O estado espartano era forte e visava de certa forma, manter alguns preceitos da comunidade primitiva. Licurgo tentou distribuir a terra dentre as famílias espartanas, mas esta iniciativa não logrou êxito e em seguida foi se instaurando irremediavelmente a propriedade privada. Cada lote de terra era distribuído para a família espartana e era transmitido como herança ao primogênito. Como retribuição pelo usufruto da terra, os cidadãos se comprometiam com o estado espartano em prestar serviço como guerreiro pela manutenção e

expansão de sua pátria. Os filhos nascidos deficientes eram alvo de infanticídio, certamente porque não serviam para cumprir a função máxima de sua pátria – guerrear.

O número de escravos ou pessoas vivendo em semi-liberdade era 20 vezes maior que sua população de homens livres, portanto havia muito poucos que tinham liberdade e muitos que não a tinham ou a tinham parcialmente. Para manter tantas pessoas subjugadas ao seu domínio, Esparta precisava formar constantemente um exército e viver continuamente em guerra.

A educação espartana era voltada para a guerra e conseqüentemente visava formar guerreiros e estimular as virtudes necessárias ao exercício belicoso até nas crianças. Tal informação, provavelmente, estaria associada à informação citada sobre a função que a guerra cumpria neste período, caracterizado pelo escravismo. As crianças espartanas, ao completarem sete anos, eram entregues ao Estado, e ficavam na tutela do mesmo até que completasse sessenta anos, quando se aposentavam.

A fim de assegurar a superioridade militar frente às classes oprimidas e aos escravos de guerra, a educação era militarista, compartilhada por homens e mulheres e recheada de rigor moral e físico. Ponce (1997, p. 41, grifos do autor) nos relata resumidamente a função social precípua da educação espartana:

Eis o fim supremo da educação, rigidamente disciplinada por meio da prática da ginástica e austeramente controlada pelos éforos, os cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto. Que produzia semelhante educação? “Selvagens brutais, taciturnos, astutos, cruéis e, às vezes. heróicos”, mas sempre *capazes de mandar e de fazer-se obedecer*.

Ponce (1997) ainda relata que a instrução, no sentido moderno, quase não existia no modelo espartano. Dentre os nobres, poucos sabiam ler e escrever e os jovens eram advertidos a não se interessarem por qualquer outro assunto que não fossem os exercícios militares. Os espartanos não são educados para serem intelectuais nem refinados, nem para terem grandes discursos. Inclusive, de acordo Aranha (1996), o termo **laconismo** que se refere a maneira breve, concisa e resumida de falar – deriva da Lacônia, região onde viviam os espartanos.

Mas a educação dos *hilotas* e *periecos* era muito diferente. Era-lhes proibida a prática de exercícios físicos e eram obrigados a se embriagarem e desfilar em bêbados durante

os banquetes, sob o falso argumento que as novas gerações deveriam conhecer os malefícios da embriaguez. Os jovens das classes subalternas eram proibidos de cultivar o corpo ou quaisquer espécies de armas, pois era castigado se fossem descobertos.

Em todos os momentos e relatos percebe-se o caráter de classe na diferença de educação. A nobreza não se contentava em lhes explorar o trabalho nem em manter-lhes submissos e embrutecidos por meio das ameaças explícitas e implícitas. Percebe-se nesta narrativa que a formação integral não é negada exclusivamente hoje. Mas se as massas são ignorantes e despolitizadas, não é por acaso ou por supremacia das raças, mas por processo de embrutecimento provocado historicamente pela classe dominante.

Atenas não necessitava investir tanto no militarismo, já que sua produção era maior que a de Esparta. Atenas apresenta a formação intelectual de forma considerável, mas fazia diferença entre os gêneros. Em torno dos sete anos, o menino era orientado por um preceptor – o pedagogo. Na escola, os jovens estudavam música, artes plásticas, filosofia e tinham atividades físicas. Mas as meninas não frequentavam a escola, ficando aos cuidados da mãe até o casamento.

Contudo a diferença entre as classes era igual ou talvez maior que a de Esparta. Ao crescer, o comércio impunha certo crescimento à agricultura. O comércio dos botins de guerra havia alterado consideravelmente a organização da comunidade primitiva, gerando, inclusive, desigualdades entre os cidadãos atenienses. No século VI a.C., a educação já mostrava seu caráter dual na divisão entre escolas: o ginásio preparatório de atividades militares chamado de **Academia** era para os membros das famílias patrícias; enquanto o Cinosarges destinava-se aos filhos dos cidadãos mais humildes.

Com o crescimento da riqueza através do comércio e da guerra gerando escravos, o número destes evoluiu e se tornou dezoito vezes maior que o número de cidadãos livres, havendo ainda o dobro de **metecos** – estrangeiros livres – por cada cidadão. Tais escravos eram proibidos de manusear ou entender de armas como garantia da hegemonia da elite. As discussões nas ágoras – símbolo máximo da democracia ateniense – giravam, muitas vezes, no sentido de gerar estratégias de manutenção e fortalecimento das classes sociais mais ricas.

Em Atenas, havia um processo de avaliação de estudos desenvolvido pelo Estado chamado de “efebia – que visava verificar até que ponto ele havia chegado em sua educação –

tanto no manejo de armas, quanto na compreensão dos deveres de cidadão.” (PONCE, 1997 p. 44). Após o rompimento com os ideais das comunidades primitivas, o trabalho manual, por ocasião da sua ascensão social, passou a ser desprezado pela nobreza, afinal quanto mais ricos ficavam os nobres, menos trabalhavam. Segundo Aristóteles, os trabalhadores eram predominantemente escravos, e, segundo ele: “Nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos estes que devem ser reservados aos que não necessitam trabalhar para viver” (ARISTÓTELES *apud* PONCE, 1997, p. 45).

Era neste contexto de desigualdade explícito que a cultura ateniense discriminava, excluía e segregava. A palavra virtude, a qual se cultivava, estava associada ao ócio criativo, portanto o trabalho físico era destinado apenas aos cidadãos com pouca ou nenhuma posse. Aristóteles a confirma: “A aprendizagem da virtude a é incompatível com uma vida de trabalhador e de artesão” (PONCE, 1997, p. 48).

Certamente as classes sociais abastadas de hoje acham as ideias de Aristóteles sobre o trabalho intelectual dos **diagogos** como **ócio elegante**, **jogo nobre** ou **descanso distinto** e o desprezo total pelo trabalho manual como uma teoria interessante e válida. Isto é compreensível, já que se encontram numa situação privilegiada, por isso a valorizam, mas os historiadores não perceberem que isso representa a relação de exploração de uns contra os outros. Viver o **ócio elegante** enquanto pessoas trabalham incansavelmente para sustentar tal existência? O que seria mesmo o significado da injustiça na Grécia Antiga?

Os nobres atenienses se dedicavam através do ócio elegante à teoria e desprezavam a prática, porque afinal, de vida prática, cotidiana, eles não entendiam mesmo, já que acham estes afazeres desprezíveis. A teoria se dissociara da prática, no contexto dos principais filósofos gregos. A partir de 600 a.C. fundam a escola elementar – de aprender a ler e escrever. Percebeu-se que era necessária porque tais habilidades não seriam aprendidas na transmissão oral nem pela imitação dos adultos.

Segundo Manacorda (2006), enquanto a educação dos nobres era menos rígida do que a de Esparta, havia uma forte influencia para as formas de democracia educativa. Para as classes sociais mais ricas, educação para o poder, que são **o pensar** e **o falar**, ou seja, são estas suas armas. E para as classes subalternas que Manacorda (2006, p. 41) as denomina de “produtores governados”, nenhuma escola inicialmente, depois um treinamento para o

trabalho, cujas modalidades apresentadas por Platão permanecem imutáveis por milênios. Para definir e finalizar o tópico, cita-se Manacorda (2006, p. 41) sobre a educação dispensada aos trabalhadores pela nobreza ateniense: “Para as classes excluídas e oprimidas, nem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas em todo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas”.

O que se pode concluir sobre a função social da educação grega é que ela sempre foi dual, ou seja, sempre esteve a serviço da classe dominante. A espartana manteve seu viés de dominação através do militarismo e a ateniense rumou pelo caminho da retórica aliada ao militarismo, enquanto as classes subalternas não recebiam nenhuma forma de educação para lhes promover, senão treinamentos para servir à nobreza ou mesmo aos novo-ricos. Em determinados momentos, foi-lhes ensinados valores de submissão e docilidade e em outros lhes foi negado o direito a educar-se ou até mesmo de aprender a se defenderem.

4.0 A função social da educação do homem feudal

A Idade Média fica compreendida num período de aproximadamente mil anos. Desde a queda do Império Romano, em 476, até a tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453. A partir do século IV, o escravismo, como modo de produção greco-romano, vai se enfraquecendo e cedendo espaço para o Feudalismo.

Com as invasões bárbaras, e, posteriormente, com a expansão mulçumana, as cidades se tornam inseguras e caem num processo de desagregação, ocasionando um processo conhecido com **ruralização**. Mas a principal razão pela qual o modelo escravocrata ruiu foi porque deixou de ser produtivo. As populações menos favorecidas – os escravos e os colonos passam a procurar se situar próximas aos castelos dos senhores em busca de proteção, e no feudalismo estes ou seus descendentes se convertem em servo e vilão³. A sociedade se torna agrária, produzindo tudo de que necessitava, inclusive o artesanato caseiro.

³ O vilão aparece em alguns livros de história como o do Ponce (2009) e se refere ao homem livre que vende sua força de trabalho, mas não estava preso à terra. O servo era formalmente livre, mas estava preso à terra e só poderia se vincular obrigatoriamente a um feudo.

O comércio regride e o escambo volta a fazer parte do cotidiano da sociedade. A sociedade é eminentemente aristocrática e as relações que predominam são a de suserania e vassalagem. O rei tem seu poder enfraquecido pela distância entre os feudos e, posteriormente, mais ainda pela interferência do Papa. Aranha (1996, p. 70) apesar de não se situar na perspectiva onto-histórica, consegue perceber as distâncias entre as classes, que se acentuaram da Antiguidade até a Idade Média:

No mundo feudal, a condição social dos homens é determinada pela sua relação com a terra, e por isso os que são proprietários (nobreza e clero) têm poder e liberdade. No outro extremo, se encontram os servos da gleba, os despossuídos, impossibilitados de abandonar a terra do seu senhor, a quem são obrigados a prestar serviço.

Para alguns historiadores, há três classes sociais: a nobreza detentora das terras; Os servos denominados de escravos por alguns historiadores como Ponce (1997), porque descendiam deles; e o clero, que alguns historiadores não aceitam enquanto classe porque a maioria de seus membros também eram senhores feudais. Grande parte dos livros de história retrata a divisão desta sociedade segundo as palavras do Bispo Adalberon de Laon: “na sociedade alguns rezam, outros guerreiam e outros trabalham; onde todos formam um conjunto inseparável e o trabalho de uns permite o trabalho dos outros dois e cada qual por sua vez presta seu apoio aos outros.” (O FEUDALISMO, 2013). Esta fala apenas ilustra o papel conformador da desigualdade cumprido pela Igreja nesta época.

Huberman (1986) afirma que os servos não eram verdadeiramente escravos, no sentido original da palavra. Oficialmente eram homens livres, presos pelas condições objetivas desfavoráveis que os vinculavam à terra e ao trabalho em troca de uma segurança, às vezes, duvidosa. A estrutura social do feudalismo praticamente não permitia mobilidade entre classes, portanto a condição de um indivíduo era determinada pelo seu nascimento.

Ainda que o servo trabalhasse continuamente e incansavelmente, as condições que lhes eram impostas jamais lhe possibilitariam tornar-se senhor de um feudo. O senhor era o proprietário do feudo e, na época, acreditavam que o que gerava a riqueza era a quantidade de terras que o indivíduo tivesse, mas quem produzia a riqueza eram os servos através de seu trabalho desvalorizado.

Da produção do servo em seu próprio lote, ele devia entregá-la metade ao senhor feudal e essa obrigação denominava-se **talha**. Além da corvéia e da talha, existiam outras obrigações que eram responsáveis por retirar do servo praticamente tudo o que produzia, para que este não pudesse ascender socialmente. Este modelo do senhor feudal ceder um lote de terra para o servo já vinha da antiguidade e se chamava de **colonato**.

Posição contraditória era a da Igreja, já que, de um lado, apregoava a igualdade entre os homens e de outro conformava os servos acerca de sua função no contexto social. Ainda segundo o Bispo Adalberon de Laon: o conjunto de servos é “uma raça de infelizes que nada podem obter sem sofrimento”. Para a Igreja, a situação dos servos deveria ser encarada de forma naturalizada e sagrada, de acordo com a “vontade de Deus”. O rei era oficialmente o suserano-mor, mas sem poderes, por causa da auto-suficiência econômica dos feudos. A igreja católica era a única instituição centralizada, que ditava as normas de comportamento social na época, fazendo com que as leis obedecessem aos costumes e à “vontade de Deus”.

A educação proposta pela Igreja às massas nada tinham a ver com a libertação ou emancipação, nem sequer com a instrução, mas com a continuidade do processo de domesticação e docilização do campesinato.⁴ Dois séculos depois da morte de Isidoro de Sevilha⁵, foram criadas também, pelos mosteiros, as escolas chamadas "externas" que se destinavam a atender aos **clérigos seculares**⁶ e a alguns nobres que tinham vontade de estudar, mas não queriam se tornar religiosos. Eram denominadas de externas porque se localizavam fora dos conventos, mas eram escola internas, no sentido de serem internatos. A disciplina era rigorosa e o ensino durava muitos anos.

As escolas externas ensinavam aos filhos da nobreza a gramática, a retórica e a lógica – o *trivium*⁷. Ponce revela que as duas últimas eram ministradas com apoio em coleções jurídicas com a intenção de desenvolver a arte dos discursos e das réplicas e alguns exercícios enfadonhos que orientavam os alunos na escrita das cartas, **documentos e escritos**

⁴ Campesinato era um termo que Ponce (1997), dentre outros historiadores, utilizam para incluir servos e vilões – os menos favorecidos na sociedade feudal.

⁵ Isidoro de Sevilha foi um teólogo, matemático e doutor da Igreja, além de arcebispo de Sevilha, considerado um dos grandes eruditos e o primeiro dos grandes compiladores medievais. A obra influenciou largamente toda a produção intelectual na Espanha medieval.

⁶ O clérigo secular fazia parte do clero, portanto participava da Igreja, mas não se desligava de suas atividades seculares.

⁷ Etimologicamente, *trivium* significa “o cruzamento e articulação de três ramos ou caminhos”.³ Esse grupo de disciplinas incluía a lógica (ou dialética), a gramática e a retórica. As artes do **trivium** teriam como objetivo prover disciplina à mente, para que esta encontre expressão na linguagem, especialmente no que se refere ou no referente ao estudo da matéria e do espírito (ARTES liberais, 2014).

de caráter mercantil (PONCE, 1997, p. 93) que os alunos apelidaram de forma pejorativa de *dictamen prosaicum* que significava **dissertação em prosa**. As aulas nas escolas externas apresentavam provavelmente alto nível de compreensão e esforço para acompanhá-las. Então leia-se no trecho citado por Ponce (1997, p. 93): “Juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regamente pelos serviços, eis os produtos das escolas "externas" dos monastérios”.

Mas não era o desejo dos jovens da época. Tais alunos, filhos de senhores feudais, aprendizes de cavaleiro, ansiavam muito mais por fazer parte da escola cavaleiresca, em que poderiam aprender a arte militar da guerra para, então, poder combater e saquear outros senhores feudais, servos e vassalos. De fato, após terminarem o módulo de gramática, evadiam-se grande parte dos alunos.

O jovem nobre seguia predominantemente um “percurso”, como descrito no trecho a seguir:

O jovem nobre vivia sob tutela materna até os sete anos, ocasião em que entrava como pajem ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos quatorze, era promovido a escudeiro, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado cavaleiro (PONCE, 1997, p. 94).

É necessário se compreender que a virtude, na Idade Média, não estava relacionada com princípios morais, mas à cultura cavalheiresca de ter coragem, saber lutar, vencer o inimigo, conquistar reinos e riquezas, e nunca desistir. O nobre conquistava suas riquezas através da guerra com outros senhores feudais, conhecida por guerra de cobiça. A divisão de classes permanece e se torna tão perversa quanto no modo escravista, já que os servos, apesar de considerados livres, encontravam-se presos à terra, por meios de acordos unilaterais.

No escravismo, as relações estavam ditas explicitamente – o valor das pessoas era pago diante delas e as relações eram mais transparentes. O escravo ansiava provavelmente pela liberdade e ninguém poderia convencê-lo do contrário. No feudalismo, as relações eram formalmente diferentes, mas ainda permaneciam as relações de exploração de uma classe pela outra. E a igreja funcionava como conformadora da condição social a qual o indivíduo permanecia. A igreja como promotora da formação das massas conseguia pacificar e alienar a

consciência das massas mais ainda, forjando-lhes uma consciência naturalizada e conformista da desigualdade. Os servos levavam esta sociedade nas costas e seu trabalho não era valorizado, considerando a falta de iniciativas que oferecessem alguma educação para estes e as relações injustas no interior dos feudos.

A arte da guerra herdada de Esparta parece encantar ainda os senhores feudais, que preferem se apropriar do trabalho de outros do que construir qualquer coisa. A educação neste período cumpre dois propósitos: de um lado, mantêm os servos e vilões na tutela de seus senhores sob o domínio rígido dos preceitos clericais; e por outro formava o descendente do nobre guerreiro com a missão clara de guerrear a fim de manter e ampliar seus domínios, vivendo e sobrevivendo do trabalho de outrem.

5.0 O renascimento e a função da educação do homem burguês

O renascimento inaugura uma nova educação – a pedagogia da existência em contraposição a pedagogia da essência, enunciando que a educação não deve ir contra o homem, pelo contrário, deve ser humanista, portanto considerar a matéria humana como ponto de partida, pois o **homem é naturalmente bom**. Enquanto a concepção anterior partia do pressuposto de que o homem era naturalmente inclinado para o pecado, ou seja, para o mau, portanto carecia ser moldado, convertido, educado, posto numa forma ideal, a nova educação parte do pressuposto que o homem é bom. O primeiro notável pensador que defendeu tal ideário foi Jean-Jacques Rousseau que acreditava em um método natural de educar.

A perspectiva da existência toma o homem tal como é e não como deveria ser, por isso também é conhecida como humanista. Constitui a corrente de maior importância da pedagogia burguesa, já que se baseará no respeito ao individualismo. Para se entender os paradigmas que sustentam estas ideias liberais ou esta visão liberal do homem é necessário um breve retorno aos valores do homem feudal. A cultura do homem era pautada pela existência de uma hierarquia no universo. O mundo era pensado como imutável e inquestionável, e organizado pela vontade divina. Uma realidade pronta na qual a verdade era a divina e só restava aos mortais cumpri-la. A hierarquia entre homens também era oriunda da vontade divina e o universo se refletia na hierarquia entre os homens. Um mundo estático, no

qual cada um já nascia no lugar no qual deveria ficar. Um mundo pautado pela fé e dogmas religiosos que ofereciam aos homens as ideias prontas e os valores certos para serem adotados. Um mundo que modelava as individualidades, impedindo que o sujeito se diferenciasse e se afirmasse como tal.

O surgimento do capitalismo precisa lançar um fundamento que se oponha ao ideal feudal teocêntrico. O ideário capitalista, contendo várias ideias do liberalismo, vem retornar a ideia da individualidade – a valorização do indivíduo em contraposição à vontade divina. Ora, os capitalistas precisavam romper com os dogmas da igreja, portanto se instituiu a liberdade como doutrina. Cada indivíduo era livre, fraterno e com direito à propriedade, à segurança, à liberdade e à igualdade. Esta visão era sedutora demais para ser amplamente contestada, portanto o mundo estava vivendo uma nova ordem.

O capitalismo precisava quebrar a sacralização da natureza para extrair as matérias-primas e precisava também do indivíduo produtivo, por isso não poderia romper completamente com a religião, mas valorizar as individualidades e consumir. Neste movimento, o homem também estava em um novo movimento: ele era, pensava e fazia. A liberdade da escolha agora era uma exigência da condição humana burguesa. A vida coletiva foi dando lugar e espaço à vida privada. Segundo Bock (2004, p. 3):

As casas vão modificando sua arquitetura para reservar locais privados para os indivíduos; os nomes vão se individualizando; marcas vão sendo colocadas em roupas, guardanapos, lençóis permitindo identificação. A vida do trabalho vai saindo da casa para a fábrica, modificando o caráter da vida pública. A casa vai se tornando lugar reservado à família, que dentro de casa, vai também dividindo espaços e permitindo lugares mais individuais e privados. Os banheiros saem dos corredores para se tornarem lugares fechados e posteriormente individualizados.

Com a evolução do capitalismo, a noção de individualidade vai se fortalecendo e mudando as estruturas como afirma Bock (2004). Surge mais fortemente a individualidade composta pelos aspectos mais singulares, pessoais e privados. O conhecimento deixa de ser teocêntrico para se tornar mais antropocêntrico, portanto obtido através da razão humana. Surgem as ciências que explicam racionalmente o que era explicado através pelo criacionismo teocêntrico. A fé e a religiosidade ainda persistem, enfraquecidas e particularizadas, mas sem o aval da ciência, do estado e da economia. O próximo passo da burguesia seria inaugurar sua

filosofia específica que resumia o conjunto de suas ideias – o liberalismo. Este ideal permeia e perdura até os dias atuais e perpassa muitas das correntes educacionais posteriormente citadas.

6.0 A função social da educação do homem liberal

Com o fortalecimento da burguesia, aristocracia e burguesia passam a disputar o poder do Estado. Nesta perspectiva, dois filósofos ingleses de posições antagônicas tomam a cena em defesa de suas ideias. De um lado, John Locke acreditando que os indivíduos têm “direitos naturais”. Segundo ele, no estado natural a única lei que prevalece é a lei da natureza. O homem tem o direito de ser protegido quanto aos seus bens naturais, a saber: a vida, a liberdade e a propriedade. Para proteger seus direitos naturais os homens fortalecem um pacto social e instituem um Estado que deve defender os direitos naturais dos indivíduos. Nesta perspectiva, a função social do Estado é a de garantir que os indivíduos exerçam bem seus talentos individuais. Esta doutrina desenvolvida por Locke fundamentava os interesses da burguesia – que o Estado funcionasse apenas como mantenedor destes direitos e não interferisse na economia, facilitando a exploração da mão-de-obra e do livre mercado.

Instaura-se o Estado liberal e o liberalismo econômico como meio de regular a economia apenas pela “mão invisível”⁸ do mercado. O liberalismo se constitui num sistema de ideias elaboradas por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classes daqueles países. Foi na França que essa doutrina se fortaleceu na bandeira revolucionária da burguesia. A doutrina liberal carregava em si um conjunto de princípios – o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia.

O individualismo presente na doutrina liberal considera que a pessoa, enquanto sujeito, deve ser respeitada, por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. Nesta concepção, a posição social de cada indivíduo se dá de acordo com o aproveitamento de suas aptidões e talentos, desconsiderando o desnível social e econômico. Ou seja, se alguém é desprovido de recursos financeiros é porque não soube utilizar bem seus

⁸ Termo utilizado pelos economistas liberais para defender que o mercado se autorregula.

talentos, ou seja, é preguiçoso ou acomodado. Dessa forma, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social é o próprio indivíduo e não as relações desiguais entre as classes sociais.

A doutrina liberal reconhece a divisão da sociedade de classes como justa e fruto do trabalho das gerações anteriores. Jean Jacque-Rousseau foi um liberal moderado, porque conseguia enxergar na propriedade privada a gênese da desigualdade social. O princípio básico do liberalismo é obviamente, a liberdade, enquanto dom natural. Esta ideia central está associada às diversas outras necessárias para o fortalecimento do capitalismo e da burguesia: liberdade de escolhas sem a direção religiosa; liberdade para explorar a natureza; liberdade para ter – propriedade; liberdade para ser e crer. Tais ideias formavam outro princípio que era o individualismo. A liberdade era apenas a porta para romper com o domínio da igreja e do Estado, que por sua vez fomentava a produção e o consumo.

Outra ideia associada a esta é que o princípio da liberdade presume que cada indivíduo seria tão livre quanto outro para ascender socialmente, já que na Idade Média isso é praticamente impossível, pois as colocações sociais eram advindas da vontade divina. Com a instituição da liberdade formal, o indivíduo tem a ilusão que tal ascensão só depende do seu próprio esforço.

Além destes, outro princípio fundamental da doutrina liberal é o direito natural à **propriedade**. O liberalismo almejava limitar o poder da autoridade política, o Estado, e confinar os negócios do governo, para que ele proceda segundo o espírito da lei, e não do arbítrio ou do autoritarismo. Locke considera que o Estado existe para proteger os interesses do homem, sobretudo do homem burguês, por isso o liberalismo repudiava os privilégios dados à aristocracia – riqueza por descendência.

A instituição da propriedade privada teria acontecido ainda nas comunidades primitivas, mas era necessário reafirmá-la, já que do outro lado havia a doutrina absolutista que concedia direitos ilimitados ao monarca, e isto era visto, obviamente com reservas pela burguesia.

A igualdade é uma base dos princípios liberais, importantíssima nessa doutrina. Mas trata-se apenas de uma igualdade civil e de direitos, já que a igualdade social não é possível e nem considerada como justa, tendo em vista que os homens não são tidos como iguais em talentos, também não devem sê-lo em riquezas – por isso existe a desigualdade.

É nessa perspectiva que se aceita que a propriedade é fruto da recompensa dos talentos individuais ou do esforço individual. Este princípio fortalece ainda mais a crença da prosperidade através do talento e do esforço, portanto obtido pelo merecimento. Nesta direção, a doutrina liberal reconhece as desigualdades sociais e o direito dos cidadãos mais talentosos de serem mais bem sucedidos materialmente.

O último princípio do ideário liberal é o da democracia. Esta postula sobre o direito igual de todos os cidadãos participarem das decisões do governo, através de seus representantes legais. É certo que nem todos os pensadores liberais irão concordar com este princípio. Rousseau, por exemplo, acreditava que nunca haverá uma perfeita democracia, já que seria contra a ordem natural que um grande número de pessoas governe e que um número pequeno seja governado. Tais princípios da doutrina liberal eram considerados avançados na época em que foram elaborados e objetivava-se que fosse construída uma sociedade aberta, onde os homens teriam iguais oportunidades de lograr êxito nesta.

O discurso liberal na educação era o de que a escola não deveria estar a serviço de nenhuma classe e nenhuma religião, portanto laica e gratuita. Que ela não fosse privilégio de ninguém, principalmente da aristocracia e do clero. A educação deveria formar o homem total, livre e pleno.

Tal educação, na doutrina liberal, faz-se acreditar que o desenvolvimento da vocação e a realização individual contribuem para a construção do progresso geral. Ou seja, a educação liberal contribuiria para que houvesse a justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual – meritocracia.

Locke afirma que a diferença entre os homens é causada pela educação, através da revelação de suas aptidões, talentos e dons inatos, portanto não era necessária a universalização da educação. É inevitável lembrar que é no contexto do liberalismo que surge a discussão da temática da escola pública no ocidente. Mas no contexto da necessidade da formação de mão-de-obra capitalista era de fundamental importância para a burguesia que o Estado a financiasse como condição de sustentação do sistema.

A educação no capitalismo, de uma forma geral, reproduziu historicamente as relações entre as classes sociais. Fazendo referência genérica ao modelo capitalista do Brasil, os filhos dos donos dos meios de produção são preparados pelas escolas particulares

mais competitivas para continuarem a tradição familiar ou ingressar nos melhores cursos de nível superior a fim de manterem seu *status quo*. Enquanto os filhos do proletariado frequentam as escolas públicas, quando muito, conseguem ingressar em cursos técnicos ou cursos superiores de “segunda linha” a fim de continuarem a vender sua força de trabalho para manutenção do capitalismo.

7.0 Notas Conclusivas

A educação nas comunidades primitivas era para todos e visava essencialmente preparar os novos indivíduos para a vida em comunidade, de forma a instrumentá-los com todas as atividades e a consciência inerentes da cultura tribal. Após a nova divisão social do trabalho, a desigualdade se instaurou no seio delas, ocasionando o surgimento da propriedade privada e conseqüentemente a exploração do homem pelo homem. A partir desta nova organização, a educação e posteriormente a instituição para esta finalidade passaram a constituir diferença entre as classes.

No modo de produção escravista, a divisão está estabelecida: artes nobres (guerrear, pensar, governar e argumentar) para os filhos da aristocracia e ofícios manuais para os filhos das classes subalternas. Formar o guerreiro, o cidadão político e intelectual das classes nobres e preparar os filhos das classes dominadas para o trabalho braçal, de menos valor.

No feudalismo, predominam as escolas cavaleirescas e/ou as monásticas para os filhos dos senhores feudais prosseguirem em guerrear ou na vida religiosa e nenhuma outra forma de educação dos filhos dos servos, nem ofícios manuais.

Com o ressurgimento do comércio, inicialmente o acesso às artes liberais; em seguida o desenvolvimento das ciências naturais, mas permanece a educação dual, já que apenas os filhos da elite se educam para prosseguirem seus estudos. Com a revolução industrial a própria burguesia passa a exigir a escola para os filhos do proletariado, a fim de garantir que possa utilizar a mão-de-obra do trabalhador em tempo integral.

Pode-se concluir que a educação, de uma forma geral, tem se pautado prioritariamente por garantir a reprodução do modo de produção de cada sociedade. Com algumas variantes, diferentes e específicas de cada época. Após o desmonte das comunas primitivas, não se tinha dado amplo acesso a educação para as classes dominadas. A partir da revolução industrial e o contexto fabril é que começa a surgir políticas de Estado para dar acesso às camadas populares.

8.0 Bibliografia

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARTES liberais. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Modificado em 6 abr. 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_liberais>. Acesso em: 8 abr. 2014.

BOCK, A. M. B. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. **Psicol. Am. Lat.**, n. 1, fev. 2004.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANDEL, E. **O capitalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

MÉSZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

O FEUDALISMO. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=295>>. Acesso em: 21 out. 2013.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 22. edição. São Paulo: Cortez, 1997.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.