



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

NAYARA DE SOUZA COSTA

**EDUCAÇÃO PARA A CONFORMAÇÃO:
OS PRESSUPOSTOS CRISTÃOS E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL**

**OUTUBRO/2024
MANAUS – AM**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

NAYARA DE SOUZA COSTA

**EDUCAÇÃO PARA A CONFORMAÇÃO:
OS PRESSUPOSTOS CRISTÃOS E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FAGED), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1:
Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes

OUTUBRO/2024
MANAUS – AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837e Costa, Nayara de Souza
Educação para a conformação : os pressupostos cristãos e os fundamentos da pedagogia social / Nayara de Souza Costa . 2024
233 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Nilvane Fernandes
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação. 2. Religião. 3. Luta de classes. 4. Pedagogia. 5. Pedagogia social. I. Fernandes, Maria Nilvane. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Este trabalho conta com o apoio financeiro da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e recebeu bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) – processo nº. 64302.UNI944.20700.13022023-88735



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

NAYARA DE SOUZA COSTA

**EDUCAÇÃO PARA A CONFORMAÇÃO:
OS PRESSUPOSTOS CRISTÃOS E OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Nilvane Fernandes – Orientadora
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo – Avaliador externo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Fábio Souza Corrêa Lima – Avaliador interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof^a. Dr^a. Aline Daiane Nunes Mascarenhas – Suplente externa
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Prof^a. Dr^a. Thaiany Guedes da Silva – Suplente interna
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Manaus, 08 de outubro de 2024.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Dedico esse trabalho à minha mãe, Neila Oliveria, e à minha irmã Blenda Souza, que ao meu lado viveram todos os sabores e dissabores da vida, e que sempre me apoiaram na continuação do percurso acadêmico. *Gratidão!*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

AGRADECIMENTOS

Sobrevivi aos carros de fuga durante dois anos! Então, muito me alegra poder agradecer a quem esteve comigo nesse trajeto da vida acadêmica que escolhi vivenciar. Primeiramente, gostaria de unir as minhas mãos para Deus, a quem depus a minha fé e os meus propósitos. Tal relação foi de suma importância para a obtenção de força e alegria.

Em seguida, entendo os meus braços à minha mãe, Neila Oliveira, e à minha irmã Blenda Souza, que sabem os sacrifícios diários que passamos para chegar a esse momento. Desde cedo, tínhamos um destino determinado pela sociedade, porém escolhemos revolucionar e superar as expectativas. Pelo incentivo que nunca me faltou, posso dizer que conseguimos mais um objetivo. *Meu muito obrigada!* E aproveito para dizer que chegaremos mais longe, pois mais uma mulher desse núcleo se aventurará na Pós-Graduação. *Meus parabéns, irmã!*

Também gostaria de deixar registrado a minha gratidão aos meus amigos e familiares, em nome da Tâmara Leite, Idelvani Thiago, Letícia Borel e Júlia Oliveira. Vocês sempre estiveram direta e indiretamente comigo nesse processo e me apoiaram em cada passo, mesmo com as constantes ausências. Quero dizer que a vida com vocês é mais feliz, assim espero que continuemos fazendo parte uma da vida da outra.

Por falar em amizade e cumplicidade, quero agradecer à minha orientadora, Dra. Profa. Maria Nilvane Fernandes. Quanto mais estudo e me aprofundo sobre as questões que permeiam a realidade, mais me convenço da raridade desse encontro. Gostaria de expressar toda a minha gratidão pelos ensinamentos acadêmicos e de vida, mais do que nas falas a gente aprende com a prática, e você sempre tem sido coerente com aquilo defende. Agradeço também pelos incentivos direcionados à vivência acadêmica em sua plenitude, pois assim, em coletivo, conseguimos nesses dois anos alcançar voos em



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

solos argentinos e quebrar as barreiras sociais e do conhecimento. *Muchas gracias maestra!*

Agradeço também ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi) em nome do Prof. Dr. Ricardo Peres e dos colegas Giovan Soriano, Larissa Nascimento e Rosiane Barbosa. Ao coordenador do grupo, agradeço por sempre estar presente e nos apoiar em cada momento; aos colegas, minha estima se direciona por somarem ao processo acadêmico, pois sem tais presenças, quão solitária teria sido essa jornada. Estendo meus cumprimentos ao Caio Arrais, membro do grupo, que me ajudou com o *design* das figuras que compõe esse trabalho. *Gratidão!*

Ante o apoio e orgulho de fazer parte da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), agradeço ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) e aos docentes em nome da Profa. Dra. Camila Silva, que tem realizado um belo trabalho em sua gestão. Agradeço a todos os colegas aos quais tive a honra de partilhar ideias em sala de aula, vocês foram essenciais para o meu crescimento.

Nesse mesmo sentido, agradeço ao Prof. Dr. Ademir Junior, do curso de Serviço Social, que me recebeu na disciplina de Política Social I durante o estágio docência e ao qual devo muitos ensinamentos. Agradeço também aos grupos de estudos ao qual faço parte, a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia no Amazonas (REPPED/AM) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância (GEPPEIN), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O empenho na investigação coletiva muito me auxiliou nesse processo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (UFAM), agradeço pelas oportunidades na realização de um esforço intelectual amparado, sem o qual, esse caminho seria bem mais árduo. Agradeço também à equipe que esteve à frente do Edital n.º 015/2023, que trata da *Mobilidade Acadêmica*, pelo cuidado e atenção. A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

internacionalização me oportuniza agradecer a todos os profissionais que nos receberam em Curitiba (Gestão do Sistema Socioeducativo do Paraná), Buenos Aires (Universidad de Buenos Aires/UBA) e, em Foz do Iguaçu (Universidade Federal da Integração Latino-Americana/UNILA, equipe dos Centros Socioeducativos e o Parque Nacional do Iguaçu em parceria com a UNILA).

Por fim, e não menos importante, quero expor minha gratidão por contar com profissionais tão honrados na minha banca de qualificação e defesa. Os membros titulares são o Prof. Dr. Leonardo Severo (Universidade Federal da Paraíba/UFPB) e o Prof. Dr. Fábio Lima (Universidade Federal do Amazonas/UFAM), e as suplentes, a Profa. Dra. Aline Mascarenhas (Universidade do Estado da Bahia) e a Profa. Dra. Thaiany Silva. Agradeço solenemente pelas contribuições direcionadas ao aprimoramento dessa dissertação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

Em um fim de tarde, ao sair do verde,
o céu banhara-se pelo azul sob a luz de novas estrelas
com tal serenidade que nada se assemelhava às luzes vermelhas na
terra,
das paradas intermináveis
e de ruídos provocados pelo tráfego de fadigas.
Ao encontro da borboleta criada por nós,
o alívio de uma passagem de volta para casa
e a vontade de flutuar sobre o trajeto sobressaem,
uma vez que os pés já não aguentam carregar a sina que é o corpo.
É um entra e sai.
Tudo parece tão fugaz ante os olhos quando não prestamos atenção, e
para tal, o conhecimento é uma ótima dose que nos permite ter
momentos de sanidade, como foi essa tarde da noite.
Ao mirar para mim no reflexo múltiplo, à mente e ao mundo
que vejo pela direita e esquerda a depender do horário,
percebi que vemos aquilo que queremos ver e
ignoramos aquilo que queremos ignorar.
Parece simples e é.
Assim como narciso, se escolho me mirar, é isso que vejo no vidro sujo.
Se escolho olhar além, o mundo lá fora se faz movimento.
Se faço os dois, sei que existo e que estou onde estou
devido o mundo ser o que é.
Mas se eu olhar para o lado?
Vejo câibras, suor, bocejos, poças de melancolia e
abaixo das janelas fundos que anseiam pelo sono;
vejo o dia passado na marca da pele e nas conversas que não cessam.
Me perdi um pouco.
Desculpe!
São tantos empurrões que às vezes acordo para a vida.
Como eu estava contando, vejo pares que em muitos momentos não vi,
mesmo aqui todo mundo apertado, a gente não se reconhece,
nem que seja para entonar um coro a fim de evitar o corredor sem fim
amontoado de corpos,
para descer pelo meio.
Volto o olhar ao vidro na iminência de uma alavanca
e minha parada me espera,
vou indo porque ainda tenho que pegar um carro de fuga;
espero poder vê-los amanhã,
quem sabe.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

RESUMO

O trabalho intitulado *Educação para a conformação: os pressupostos cristãos e os fundamentos da pedagogia social* possui como objetivo geral *compreender a relação entre o papel secular exercido pela Igreja Católica e seu processo de descristianização no campo social e educacional ante a estruturação teórica da Pedagogia e da vertente denominada pedagogia social*. Para tanto, dispomos dos seguintes objetivos específicos: a) identificar o papel secular da Igreja na Idade Média quando no seu processo de unificação e fortalecimento, a partir da diferenciação entre educação social e instrução; b) caracterizar o trajeto gradual de questionamento e substituição da função social da Igreja no espaço escolar na relação de luta de classes; c) analisar os processos ideológicos de formação e conformação social, mediante as proposições religiosas, liberais e reivindicatórias; e, d) correlacionar o processo de laicidade no espaço escolar e o aspecto de descristianização no âmbito não escolar com a construção científica da Pedagogia, bem como, a necessidade de uma pedagogia social, no século XIX. A fim de alcançá-los, seguimos epistemologicamente o método Materialismo Histórico-Dialético, no qual a contradição e a ideologia constam como categorias de análise que possibilitam a síntese das múltiplas determinações. Como metodologia, tem-se uma pesquisa exploratória, descritiva e bibliográfica com uso de fontes primárias e secundárias. Tal caráter se justifica pela reordenação de ampliação do recorte temporal e espacial para obtenção de uma visão geral e aproximativa do objeto de estudo por meio da revisão de literatura e análise crítico-reflexiva do fenômeno educativo no processo de compreensão dos fatores que determinam e contribuem nas mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e educacionais. Nesse percurso, o marco teórico fundamenta-se em clássicos como Friedrich Engels e Karl Marx para a compreensão histórica, junto de outros autores, a saber Eric Hobsbawm, Mary Fulbrook, Emma Marriott para compreensão do contexto social e alemão; Maria Franco, José Carlos Libâneo, Mario Manacorda, Lorenzo Luzuriaga e Dermeval Saviani na educação e Pedagogia; Andrés Díaz, Lorenzo Luzuriaga e Maria Mendizábal sobre o percurso da pedagogia social, bem como, outras bibliografias para especificar os acontecimentos educacionais e pedagógicos Maria Luiza Marcílio e outros autores para articulação com a criança e infância pobre. O panorama do trabalho tem como fio condutor a formação do homem religioso, cortesão, culto e cidadão no âmbito dos fundamentos cristãos na educação (escolar) e a sua descristianização como reflexo das transformações sociais, históricas, políticas, econômicas e educacionais na relação dialética entre teoria e prática. Como considerações, conclui-se que a educação (escolar) foi utilizada pela Igreja Católica na Idade Média como meio de unificação e fortalecimento do seu poder, mas no processo de alianças e lutas de classes, os grupos religiosos ligados à vertente cristã passaram a ser questionados e substituídos face a necessidade de controle da educação, o que gerou tanto uma concepção renovada quanto a laicização. Logo, em um período de emergência, essas mudanças fortaleceram a criação da pedagogia científica em um primeiro momento. Com a necessidade de apaziguamento dos conflitos sociais, esse movimento repercutiu no nascimento da pedagogia social no século XIX e no seu fortalecimento a partir do século XX.

Palavras-chave: Educação. Religião. Luta de classes. Pedagogia. Pedagogia Social.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

ABSTRACT

The general objective of the work entitled Education for conformation: Christian presuppositions and the foundation of social pedagogy is to understand the relationship between the secular role played by the Catholic Church and its process of de-Christianization in the social and educational fields in relation to the theoretical structuring of Pedagogy and the aspect known as social pedagogy. To this end, we have the following specific objectives: a) to identify the secular role of the Church in the Middle Ages when in its process of unification and strengthening, starting from the differentiation between social education and instruction; b) to characterize the gradual path of questioning and replacing the social function of the Church in the school space in the relationship of class struggle; c) analyze the ideological processes of social formation and conformation, through religious, liberal and claiming propositions; and d) correlate the process of secularization in the school space and the aspect of de-Christianization in the non-school environment with the scientific construction of Pedagogy, as well as the need for a social pedagogy in the 19th century. To achieve this, we followed the epistemological method of Historical-Dialectical Materialism, in which contradiction and ideology are categories of analysis that make it possible to synthesize multiple determinations. The methodology is exploratory, descriptive and bibliographical, using primary and secondary sources. This character is justified by the reordering and expansion of the time and space frame to obtain a general and approximate view of the object of study by means of a literature review and critical-reflexive analysis of the educational phenomenon in the process of understanding the factors that determine and contribute to historical, social, political, economic and educational changes. Along this path, the theoretical framework is based on classics such as Friedrich Engels and Karl Marx for historical understanding, along with other authors such as Eric Hobsbawm, Mary Fulbrook, Emma Marriott for understanding the social and German context; Maria Franco, José Carlos Libâneo, Mario Manacorda, Lorenzo Luzuriaga and Dermeval Saviani on education and pedagogy; Andrés Díaz, Lorenzo Luzuriaga and Maria Mendizábal on the path of social pedagogy, as well as other bibliographies to specify educational and pedagogical events Maria Luiza Marcílio and other authors for articulation with the child and poor childhood. The panorama of the work has as its guiding thread the formation of religious, courtly, cultured and citizen man in the context of Christian foundations in (school) education and its de-Christianization as a reflection of social, historical, political, economic and educational transformations in the dialectical relationship between theory and practice. The conclusion is that (school) education was used by the Catholic Church in the Middle Ages as a means of unifying and strengthening its power, but in the process of alliances and class struggles, religious groups linked to the Christian strand began to be questioned and replaced in the face of the need to control education, which generated both a renewed conception and secularization. Thus, in a period of emergency, these changes strengthened the creation of scientific pedagogy at first. With the need to appease social conflicts, this movement had repercussions on the birth of social pedagogy in the 19th century and its strengthening from the 20th century onwards.

Keywords: Education. Religion. Class struggle. Pedagogy. Social Pedagogy.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	EDUCAÇÃO E CARIDADE NA IDADE MÉDIA	52
FIGURA 2	JOVEN MENDIGO	97
FIGURA 3	INVITACIÓN AL JUEGO DE LA ARGOLLA	97
FIGURA 4	PENSADORES DO SÉCULO XVIII E INÍCIO DO SÉCULO XIX.....	117
FIGURA 5	PESTALOZZI COM ÓRFÃOS EM STANZ	140
FIGURA 6	OS FUZILAMENTOS DE 03 DE MAIO DE 1808.....	149
FIGURA 7	EDUCADORES DA PEDAGOGIA E DA PEDAGOGIA SOCIAL DO SÉCULO XIX.....	158
FIGURA 8	RAUHES HAUS.....	176
FIGURA 9	OS CHAMINÉS	189



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL NO TEXTO DE LUTERO, 1524.....	66
QUADRO 2	A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XVI	80
QUADRO 3	MÉTODO GERAL E ARTIGOS SOBRE A DIDÁTICA OU ARTE DE ENSINAR..	88
QUADRO 4	ASPECTOS DA DIDÁTICA MAGNA (1621-1657).....	93
QUADRO 5	CRIANÇA, INFÂNCIA E CARIDADE NO SÉCULO XVI	105
QUADRO 6	EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES	106
QUADRO 7	CRIANÇA, INFÂNCIA E CARIDADE NO SÉCULO XVII	108
QUADRO 8	ASPECTOS DA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA ROUSSENIANA.....	122
QUADRO 9	PANORAMA DO SÉCULO XVIII	143
QUADRO 10	LEI SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA, DE 1802.....	155
QUADRO 11	PEDAGOGIA GERAL EM HERBART	161
QUADRO 12	A EDUCAÇÃO EM FROEBEL.....	171
QUADRO 13	JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PARA DOM BOSCO	181
QUADRO 14	EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX	197
QUADRO 15	CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CUIDADOS NO SÉCULO XIX.....	205



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A IGREJA, A ORDEM E A EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM RELIGIOSO	31
2.1	A ALTA E A BAIXA IDADE MÉDIA POR UMA EDUCAÇÃO CRISTÃ	33
2.2	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	51
3	ENTRE A REFORMA E A CONTRARREFORMA: A FORMAÇÃO DO HOMEM CORTESÃO NA TENSÃO DE CLASSES	57
3.1	A EDUCAÇÃO E O ENSINO NO CONTEXTO DA REFORMA PROTESTANTE	63
3.1.1	A Educação e o Ensino no contexto da Contrarreforma da Igreja Católica	77
3.2	A EDUCAÇÃO COMO REDENTORA DAS ORDENS RELIGIOSAS E BURGUESAS.....	81
3.3	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	104
4	LUZES PARA UNS E FAGULHAS PARA OUTROS: RAZÃO E LAICIDADE PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM CULTO	110
4.1	O VIÉS SENSUALISTA E NATURALISTA NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.....	111
4.2	O VIÉS FILANTRÓPICO E UTILITÁRIO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	127
4.3	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	143
5	EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESCRISTIANIZAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E PROLETÁRIA	147
5.1	A CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DA PEDAGOGIA NO ÂMBITO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E FILOSÓFICA	151
5.2	A NEGAÇÃO E A REIVINDICAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR): EMBATES POLÍTICOS E RELIGIOSOS.....	179
5.3	CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO	203
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	221



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

1 INTRODUÇÃO

A epígrafe escolhida para esta dissertação foi produzida pela pesquisadora a fim de apresentar o delineamento do trajeto processual de superação da naturalização dos acontecimentos sociais por meio da investigação científica. Essa luta pela compreensão das determinações sociais é uma premissa à compreensão do mundo, e demarca o posicionamento epistemológico de questionamento, conhecimento da realidade concreta enquanto sujeito social, cultural e político, sobretudo, de reconhecimento da dimensão coletiva em um contexto que prima pelo individualismo.

Como uma catarse, essa epígrafe traz à tona a busca de compreensão das articulações socialmente construídas que geram variados contextos, que ora se diferenciam e ora se assemelham. Tal ruptura, que marca a história de uma vida, resulta do contato com um espaço onde o conhecimento é socialmente referenciado, e que permite em sua maioria a apropriação de conteúdos críticos, além de espaços profícuos para troca de ideias a saber, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A entrada em um universo outrora não almejado por não fazer parte da realidade determinada à classe trabalhadora, foi inicialmente um desafio face à falta de uma base educacional sólida e o sentimento de não pertencimento gerados, dentre outras coisas, pelas lacunas da educação básica. Além disso, aqui a relação educação e trabalho já se mostrava um imperativo na demarcação da vivência acadêmica devido a necessidade de condições objetivas para a continuidade dos estudos.

Esse panorama, longe de ser exceção, está relacionado com a organização e divisão do trabalho e da educação, que segundo Marx e Engels configuram uma articulação profunda capaz de explicar os processos educativos coadunados às relações de exploração e limitação do conhecimento (Lombardi, 2011). Assim, mesmo diante das

privações que a escolha por permanecer na universidade significava não somente individualmente, mas para a rede de apoio, optou-se pela continuidade dos estudos.

Ciente das consequências de ter o tempo livre à universidade, não restavam dúvidas ao não ser aproveitar bem o tempo acadêmico em relação ao ensino, pesquisa e extensão – tripé universitário – cujo percurso propiciou tanto a aproximação com o curso de Pedagogia na consolidação da identidade profissional quanto com o objeto desta dissertação, e por isso se faz salutar.

Ainda sem intenção de iniciar uma pesquisa, adentrei em 2018, mediante entrevista, no Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE)¹ denominado Oficinas da Vida. Coordenado pela Professora Doutora Adinete Souza da Costa Mezzalira, o PACE possuía como objetivo realizar atividades educativas em uma unidade socioeducativa de internação, para tanto, eram realizados estudos para a compreensão das especificidades da socioeducação e dos adolescentes em conflito com a lei, a fim de que as ações pedagógicas fossem contextualizadas e significativas.

Interessante frisar que por três anos – correspondente ao tempo de realização do Ensino Médio – a unidade socioeducativa foi paisagem no trajeto de finalização da Educação Básica, contudo, apenas ao nível de Ensino Superior essa instituição se tornou visível. O contato com esse espaço não escolar e escolar, ao mesmo passo, impactou no sentido de reformulação dos preceitos e opiniões sobre os adolescentes em conflito com a lei, que permeavam desde sempre realidade territorial.

Logo, sendo um espaço peculiar no meio social, permaneci por mais um semestre quando na renovação da atividade de extensão. Doravante, a pesquisadora começava a se formar ou ao menos tomar consciência dessa dimensão ao se interessar por outros lugares em que ocorre a prática educativa enquanto possibilidade de atuação profissional.

Ulteriormente, a busca pelo campo levou à participação em eventos acadêmicos que abordassem a temática da socioeducação. Em 2019, no âmbito da Faculdade de

¹ “O Programa Atividade Curricular de Extensão (PACE) é uma modalidade de ação que acompanha o semestre letivo. O coordenador da atividade recebe R\$ 1.500,00 para desenvolver o projeto e os discentes e colaboradores recebem certificados de participação que darão direito a 60 horas de atividades complementares ou 04 créditos. A submissão das propostas é feita semestralmente e os requisitos e orientações para submissão constam em edital próprio” (UFAM, 2019a, p. 1).

Educação da Universidade Federal do Amazonas, a Professora Doutora Maria Nilvane Fernandes, que tem como objeto de estudo a *socioeducação* e o *menorismo*, promoveu o Simpósio intitulado *Programas de Privação e Restrição de Liberdade de Adolescentes no Amazonas*² para aproximar os acadêmicos dessas discussões. Como integrante da comissão organizadora foi possível acompanhar o processo de contato e falas de perto, o que levou a interação maior entre pares com proposições em comum.

No segundo semestre de 2020, face ao contexto pandêmico ocasionado pelo coronavírus (Sars-Cov-2) – um dos maiores desafios sanitários deste século – a Câmara de Ensino de Graduação (CEG) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) suspenderam no dia 26 de março de 2020 as atividades acadêmicas do calendário acadêmico de 2020/1 e 2020/2 e as atividades administrativas presenciais e de graduação (UFAM, 2020). Diante desse cenário, a participação no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) sobre as *Políticas de Socioeducação: diálogos profissionais*, ocorreram de forma remota.

Além de ouvinte, o envolvimento se deu no campo da preparação, mediação e até na produção de artigos qualificados sobre a extensão universitária no Amazonas³ no ano de 2022 e sobre as telas mediadas no que tange o abuso e exploração de crianças e adolescentes⁴, em 2023. Os encontros com os diferentes profissionais da área da educação e da assistência social foram profícuos à ampliação do conhecimento sobre as questões e desafios em relação à infância e juventude.

Ainda no segundo semestre de 2020, face às experiências nas atividades de extensão, iniciei na investigação científica por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) nos anos de 2020/2021 como o projeto *Organização histórica*

² “A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) promoveu na segunda-feira, 7, no auditório Rio Alalaú, setor Norte, o Simpósio Programas de Privação e Restrição de Liberdade de Adolescentes no Amazonas. O evento contou com a presença do juiz titular da Vara de Execução de Medidas Socioeducativas do Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM), Luís Cláudio Cabral Chaves” (UFAM, 2019b).

³ COSTA, Nayara de Souza; THIAGO, Idelvani da Conceição Bezerra; FERNANDES, Maria Nilvane. Extensão Universitária no Amazonas: políticas de socioeducação e desafios tecnológicos em tempos pandêmicos. **Revista Plurais**. V. 12, Flux. Cont. 2022. Acesso em: 10 set. 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/13182>. (2022).

⁴ FERNANDES, Maria Nilvane et al. Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes como tema para extensão universitária. **Esferas**. V.1, n. 27, 2023, p. 1-22. Acesso em: 10 set. 2023. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/14346>. (2023).

das instituições escolares nas unidades socioeducativas do Brasil: política pública? Seu objetivo consistia em discutir sobre o processo de escolarização de adolescentes em cumprimento de medidas no sistema socioeducativo do Brasil em termos de oferta de ensino, matrícula, modalidade de ensino, currículo escolar e forma de contratação dos profissionais, bem como compreender as diferenças entre a oferta escolar para adolescentes privados de liberdade temporariamente daqueles sentenciados, e que também resultou em uma produção⁵.

Subsequentemente, no ano de 2022, sob financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizei o segundo Projeto denominado: *A atuação do pedagogo em instituições sociais: concepções políticas e teóricas*. O estudo pretendeu investigar os fundamentos da Pedagogia Social, apontando as principais características da atuação dos pedagogos inseridos em ambiente não escolar, bem como, verificar as concepções teóricas de pedagogos da área social.

Somado a essas experiências, a inserção no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEVI) sob coordenação da Professora Doutora Maria Nilvane Fernandes, configurou espaço de troca de ideias e experiências no âmbito da pesquisa e temáticas sobre educação no decorrer das pesquisas.

Resultante de um percurso de fortalecimento da identidade do pedagogo na docência e para além dela, e do tornar-se pesquisadora, apresentei como requisito à obtenção do diploma em licenciatura plena em Pedagogia, o Trabalho de Conclusão de Curso no segundo semestre de 2022, o estudo nominado: *Educação não escolar e o espaço de atuação do pedagogo na socioeducação do Amazonas*. O intuito foi tecer considerações acerca da função social escolar e não escolar do pedagogo e seu contexto de inserção no sistema socioeducativo de Manaus, com os objetivos específicos de identificar os aportes teóricos da educação social e do espaço de atuação não escolar no sistema socioeducativo; verificar a organização do sistema socioeducativo do Amazonas e

⁵ FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Nayara de Souza; CORREIA, Janiely. (2021). A Educação de Jovens e Adultos para adolescentes em conflito com a lei: a educação escolar na socioeducação. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 3, 2021, p. 279–302. Acesso em: 10 set. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18192>. (2021).

a relação com a educação escolar; e, apontar como está estruturado o perfil do pedagogo no Processo Seletivo Simplificado do sistema socioeducativo do Amazonas.

No rol da iniciação científica de fundamentação teórica no campo da Pedagogia, foi possível identificar discursos diferentes quanto ao seu espaço científico, a sua base de orientação a trabalho do pedagogo e a diferenciação entre o seu exercício no campo escolar e não escolar. Como aponta Marx (2013) “[...] a produção é sempre um ramo particular da produção, ou então é uma totalidade [...]”, o que na projeção para a educação, tem-se que ela é sempre uma parte específica da educação ou configura o todo.

Nesse íterim, em que o todo é a síntese de múltiplas determinações, questionam-se as posições que nomeiam tal prática e trabalho, posto que demasiadas terminologias foram encontradas para identificá-la, a saber, educação formal empreendida em instâncias de formação escolares ou não escolares institucionalizada, mas que tenha objetivos explícitos; informal, que recebe a influência do meio sociocultural; e, não formal, realizada em instituições educativas com certa sistematização e estruturação (Libâneo, 2009).

Apesar da conceituação de Libâneo (2009), Zanella, Lara e Cabrito entendem que diante de um contexto repleto de propostas revolucionárias para uma Educação Popular, bem como, a sua institucionalização e a divisão do sistema educacional em elementos formais (cursos oficiais) e informais (atualização profissional, técnica e rural, alfabetização de adultos etc.) oriunda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), se voltou à manutenção da coesão social, uma vez que a crise do capitalismo foi projetada como crise da educação. Ademais, os autores destacam que, nos moldes desses entes, “[...] a educação social aparece como uma política de inclusão cidadã no modelo de educação não formal, formal e informal [...] sobrepondo-se ao conceito revolucionário e transformador da Educação Popular”, que se liga a pedagogia social (2018, p. 90).

A educação social é posta como objeto da pedagogia social na sua formulação enquanto ciência. Luzuriaga (1958), afirma que a educação sempre foi iminentemente social desde os povos primitivos, passando pela Antiguidade Clássica (sociedade e Estado), a Idade Média e os dois séculos seguintes sob subordinação da Igreja, o século XVIII com a intervenção do Estado e, sobretudo, o século XIX. Nesse, houve o desenvolvimento da consciência do aspecto social da atividade educativa, embora para

ele, a pedagogia social originada nesse contexto não corresponda a uma disciplina ou ciência independente, mas parte da Pedagogia.

Para mais, destacam-se a educação escolar e a educação não escolar, os quais utilizamos nessa dissertação. O último termo, refere-se a práticas formativas de resposta a demandas além da escola relacionada a conceitos que “[...] expressam um significado ampliado para a formação humana com base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados [...]” (Severo, 2015, p. 74).

Depreende-se que a partir das diferenciações na conceituação na área da educação existem intencionalidades e finalidades opostas quanto a formação do homem⁶ e a organização social, que, por conseguinte, dispõe de sujeitos responsáveis para pensá-la e executá-la. Tanto os aspectos comuns e as diferenciações basilares, pedagógicas e práticas, tal como a produção e o trabalho, são social e historicamente determinadas pelo contexto a depender da ação política do homem, que marcam o processo de desenvolvimento da história, onde considerados esses pressupostos se faz possível a superação de uma perspectiva harmoniosa e generalistas das relações sociais (Marx, 2011a).

Assim, sendo a educação eixo central no estabelecimento dessas relações, as disparidades devem ser concebidas senão pela historicidade de sua construção, os quais desvelam o velho no novo e o que há de novidade de fato na seara das disposições referentes ao lugar social ocupado pela educação.

Cabe ressaltar, a título de posicionamento e abertura às questões que se sucederão nesta dissertação, que a compreensão delineadora das reflexões é da educação em sua característica plural, multiplicada pelas diferentes realidades e especificidades que a cercam, e não singular no sentido de se eximir a um determinado *lócus*. Correlato a Brandão (2007), não há apenas uma forma e nem um único modelo de educação, assim, a escola não é o único lugar onde ela acontece.

⁶ Utiliza-se neste trabalho o termo clássico homem para designar o gênero humano, que engloba concretamente homens e mulheres. Opta-se por esses termos, primeiro por não configurar uma linguagem que discrimine a diferença entre os sujeitos, segundo por não ter um consenso entre os linguistas em como proceder corretamente na língua portuguesa, e terceiro, para não ocasionar uma sobrecarga gráfica no uso dos artigos masculino e feminino a fim de marcar a existência dos sexos.

Ao partir dessas premissas que motivaram a continuidade da investigação científica, o projeto inicial proposto ao mestrado teve como título: *Concepções políticas e teóricas da Pedagogia Social sob o prisma da produção acadêmica brasileira*; no entanto, ante ao cumprimento obrigatório das disciplinas do curso, quais sejam: Educação na Amazônia (PPGEDU50), Epistemologia e Educação (PPGEDU50), Educação, Estado e Sociedade na Amazônia (PPGEDU51), Pesquisa em Educação (PPGEDU51), Pesquisa com Documentos de Políticas Educacionais (PPGEDU504), Materialismo Histórico-Dialético (PPGEDU504), Análise qualitativa assistida por Atlas TI e R, Estágio Docência na disciplina de Política Social I na área de Serviço Social e Vivência em Pesquisa (PPGEDU50) outros rumos foram definidos face o aprofundamento teórico.

Logo, após as reformulações, a presente dissertação é agora apresentada sob o título: *Educação para a conformação: os pressupostos cristãos e os fundamentos da pedagogia social*. Tal denominação advém das múltiplas determinações presentes no itinerário educacional (escolar), onde o monopólio da instrução tornou-se a salvação dos grupos dominantes e o instrumento de conformação social.

A inserção da pedagogia social no âmbito dessa discussão também ocorre devido a sua crescente presença no debate da educação não escolar, e por ter “[...] como principal misión la lucha no solo correctora sino preventiva contra la marginación y los estados carenciales”⁷ coadunado ao contexto industrial, que por sua vez, iniciou no século XVII (Mendizábal, 2017, p. 22). Em termos, a sua construção ocorreu no final do século XIX e se desdobrou no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial⁸ quando direcionada intencionalmente aos sujeitos que sobreviveram ao holocausto e que se encontravam em uma situação de pobreza.

Para mais, a ignição dos referenciais que sustentam a produção de conhecimento desse objeto ou de outros relacionados, possibilita entender as vertentes e seus múltiplos objetivos quanto a atenção destinada a um público-alvo específico, os processos,

⁷ “como principal missão a luta não apenas corretora, mas sim preventiva contra a marginalização e dos estados de carência”. (Tradução livre, 2022).

⁸ A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) envolveu grandes potências como os aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos) e o eixo entente (Alemanha, Itália e Japão) em um conflito marcado, dentre outros acontecimentos, o lançamento das bombas atômicas de Hiroshima e Nagasaki, e por ser período de tensão entre os projetos fascistas, liberal-burguês e socialista (Behring; Boschetti, 2008).

encaminhamentos e possibilidades e, também propicia a reflexão da educação realizada em espaços não escolares, o foco da pedagogia social.

Dessa forma, a pesquisa tem sua relevância social e pedagógica por traçar o itinerário da educação com análise dos preceitos cristãos no pano de fundo das relações de disputas e de sua gradual substituição na modernidade pelo perfilamento da questão menorista, com vistas às reflexões profícuas para entendimento das propostas educativas atuais. Ademais, caminha na direção da discussão relacionadas a divisão da educação, quando direcionadas para sujeitos situados em determinada classe social dado ao marco epistemológico, histórico, social e político que delinea o seu desenvolvimento.

A pesquisa, que conta com o financiamento da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e está situada na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, tem como problemática: *Como se configuram os pressupostos políticos, históricos, teóricos e cristãos de fundamentação da Pedagogia no processo de mudança das condições sociais de existência e de produção do conhecimento, que não só caracterizou a sua cientificidade, mas possibilitou a elaboração de um modelo de educação que põe em segundo plano o saber escolar?*

Face a isto, tem-se como objetivo geral: *compreender* a relação entre o papel secular exercido pela Igreja Católica e seu processo de descristianização no campo social e educacional ante a estruturação teórica da Pedagogia da vertente denominada pedagogia social. Para atender ao objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: a) identificar o papel secular da Igreja na Idade Média quando no seu processo de unificação e fortalecimento, a partir da diferenciação entre educação social e instrução; b) caracterizar o trajeto gradual de questionamento e substituição da função social da Igreja no espaço escolar na relação de luta de classes; c) analisar os processos políticos, sociais, econômicos e educacionais de formação e conformação social, mediante as proposições religiosas, liberais e reivindicatórias, e; d) correlacionar o processo de laicidade no espaço escolar e o aspecto de descristianização no âmbito não escolar com a construção científica da Pedagogia, bem como, a necessidade de uma pedagogia social, no século XIX.

O fio condutor de base para a seleção do referencial teórico e elaboração das reflexões neste trabalho é o Materialismo Histórico-Dialético. Sabe-se que a escolha de determinado método desvela o caminho que se pretende seguir na construção e

sistematização do estudo, pois ele traduz a forma como as diferentes relações são compreendidas tanto no posicionamento histórico e político do pesquisador quanto na exposição da pesquisa.

Ademais, a opção pelo método de viés marxista – aos olhos de quem boa parte da vida naturalizou e não ousou indagar o seu contexto – reflete a passagem pela universidade pública na área de educação, onde foram disponibilizados subsídios para encarar e questionar as diversas questões sociais, políticas e econômicas que infligem, agudizam e buscam estabelecer intencionalmente os lugares no mundo, sobretudo, pela divisão de classes⁹.

Essa lente, de natureza ontológica, demanda uma postura crítico-reflexiva e historicizada sobre o conhecimento teórico, especialmente do ponto de vista da totalidade. Ademais, permite o delineamento do objeto de estudos, aqui a *Pedagogia e pedagogia social*, para além da aparência fenomênica, o que pressupõe a práxis (processo e movimento que se dinamiza por contradições e superações) que desvela a sua complexidade dentro, por exemplo, de nuances como fundamentos, condicionamentos e limites (Netto, 2011).

Esclarecida a posição epistemológica assumida para a análise do objeto e, a partir do entendimento de que o objeto da pesquisa educativa “[...] confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função de promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação” busca-se compreender a proposição e construções teóricas que caminham na direção de diferenciação da educação (Alves, 2010, p. 11).

Nesse íterim, o trabalho terá como categorias de análise a *contradição* e a *ideologia* para apreender a ligação entre educação, Pedagogia, pedagogia social que repercutirá em políticas minoristas no século XIX. Como afirma Engels, desde “[...] que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição”. Assim, cada progresso na produção configura um

⁹ Durante a criação da família, da propriedade privada e do Estado, foram geradas separações entre privilegiados e não privilegiados, senhores e escravos, explorados e exploradores, oprimidos e opressores, em que “Cada progresso na produção é ao mesmo tempo, um retrocesso na condição da classe oprimida. [...]. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros” (Engels, 1984, p. 200).

retrocesso à classe trabalhadora, isto é, da imensa maioria, em que se atribui para a primeira os direitos e para a segunda, quase todos os deveres (Engels, 1984, p. 200).

Nesse sentido, as relações sociais não são estabelecidas de forma harmônica como costumam fazer parecer. Cada peso da balança, o direito e o dever, pendem segundo as circunstâncias e conforme a camada social a que o indivíduo pertence, sendo, portanto, um grau diferente para emancipação, produção da vida e para o acesso a uma educação escolar.

Ademais, a opção por esses guias históricos ao texto pressupõe o entendimento da *contradição* como motor interno do movimento do real – sendo e não sendo – que expressa a relação conflituosa e recíproca de destruição e construção de possibilidades que permitem a dialética entre os processos para a consciência do real na compreensão do comum e do específico em cada fenômeno a fim de superar a confirmação e legitimação pregadas hegemonicamente (Cury, 1986).

Para mais, coaduna-se a *ideologia* porque as classes que possuem força material dominante veiculam as ideias dominantes de cada época, pois elas detêm também a produção espiritual. Essas são difundidas por pensadores como “[...] ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma” enquanto os membros ativos dela “[...] têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios” (Marx, 2014, p. 47-48). Portanto, é um meio legítimo voltado à inculcação e formação do *consenso* para universalização e cristalização de ideias sobre o presente e o passado. Ante a justificativa harmônica de conformação da sociedade, no qual os dominados por via da relação com o trabalho, seja ele escravo ou assalariado, são intencionalmente impedidos de alcançar uma consciência da sua realidade.

O *menorismo* adentra nessa conjuntura como um movimento de contenção dos filhos da classe trabalhadora ante a criação de instituições sociais para o estabelecimento da ordem. A alteração no modo de produção especificou a pobreza (pobre, mendigos, mendigos do mar, vagabundos, pedintes, delinquentes, menores, transviados e desajustados), os locais para atender os pobres (casas de correção e de trabalho, instituições de caridade, prisões), as formas de punição contra o ócio (enforcamento, queimaduras de ferro, trabalho, medidas focalizadas) e a educação quanto a estrutura e

finalidades. Contraditoriamente, desenvolveram-se as noções de infância, adolescência, direitos e deveres e a premissa de que *criança* que tem infância, *não trabalha*.

Esses conceitos e instituições, construídos socialmente, foram hegemonicamente tomados como gerais e comuns a todos, mas efetivamente só atingem concretamente uma parcela da sociedade, tanto pela sua inclusão nesses locais, quanto pela sua exclusão em outros (Zanella, 2018a; Fernandes; Costa; Trejos-Castillo, 2024a).

Dessa maneira, a análise busca entender o grau de relação entre esses eixos na construção histórica, política, social e acadêmica de pavimentação da Pedagogia até o estabelecimento do que se convencionou dominar de pedagogia social. Intenta também apresentar como a cisão entre trabalho e educação está imbricada nas intencionalidades e questões históricas de sua justificação no sentido de compreender as ideias dominantes e a situação da classe dominada nos diferentes contextos desse processo, sobretudo, de conformação e de sua superação.

Para tanto, a pesquisa é exploratória, descritiva e bibliográfica com uso de fontes primárias e secundárias. Tal caráter se justifica pela reordenação de ampliação do recorte temporal e espacial para obtenção de uma visão geral e aproximativa do objeto de estudo por meio da revisão de literatura e análise crítico-reflexiva do fenômeno educativo no processo de compreensão dos fatores que determinam e contribuem nas mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e educacionais. Sob esse caráter o estudo se volta para o aprofundamento da realidade conhecida em suas múltiplas relações, e se apresenta como um trabalho mais esclarecido (Gil, 2008).

Com o intuito de obter um panorama geral sobre a temática, em que o primeiro esforço de investigação e sistematização foi a realização *a priori* de um levantamento dos trabalhos existentes no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na área da educação, a partir do descritor de busca "*Pedagogia Social*", que serviu de mapeamento da pesquisa e para a realização de trabalhos parciais e finais das disciplinas.

As estratégias de execução da pesquisa bibliográfica, foram o levantamento das obras primárias sobre o assunto, seleção do material no âmbito da bibliografia levantada; leituras que propiciem o conhecimento contextual do tema; organização das

leituras, e; registro e arquivamento das informações para o entendimento da sua construção teórica para futura continuação da pesquisa (Rocha; Bernardo, 2011).

O marco teórico para realização da discussão sobre o trabalho e o percurso histórico são sustentados por Friedrich Engels e Karl Marx, permitem a compreensão histórica crítica dos processos educacionais desde a Idade Média até o século XIX ante ao esforço de evidenciar as bases cristãs hegemônicas no campo da educação, da sua institucionalização e o início do processo de retirada dessa influência, ao qual marcou a cientificidade da Pedagogia e das primeiras elaborações da base da pedagogia social, uma vez que suas bases epistemológicas se assentam nos autores da época, que especificamente desenvolveram ações educativas com as crianças pobres. Além dos autores posteriores, como Leo Huberman e Henri Pirenne.

No campo educacional, estão Mario Manacorda e Lorenzo Luzuriaga como fio guia para a compreensão dos trajetos percorridos, aos quais dão a base para o entendimento, desenvolvimento e análise das questões educacionais e de organização da exposição conjuntamente com os eixos sociais, políticos e econômicos. Por fim, para tratar da questão do menorismo, as referências balizadoras foram Maria Marcílio e Maria Nilvane Fernandes. Os pobres e os filhos dos pobres, cuja instrução foi pauta mais no campo teórico que efetivo na prática, como aptos ao trabalho obtinham a sua educação ante a sua realização. O seu trabalho foi a base de sustentação dos pequenos grupos que se mantiveram no ócio, além disso, foi essa dimensão que serviu de argumento para a definição de quem é útil a sociedade.

No plano da elaboração das bases teóricas da educação escolar, da qual a Pedagogia também se ocupa, justificou-se majoritariamente a instrução para uma minoria, pois suas decisões bastam à ordem social. Tal asserção foi reforçada pelas teorias que buscaram compreender a organização social e as suas formas de governo. A situação dos pobres, então, continuou a ser inserida como lei natural, motivo de punição, criminalização e prevenção (Marx, 2010a).

Esse panorama na trajetória de construção da Pedagogia e pedagogia social, se inserem na conjuntura de separação dos espaços e instituições sociais. Pelo direito divino ou pelo direito do acúmulo de capital, obtido na exploração do trabalho, houve a cada período da formação do ser social (religioso, cortesão, culto e cidadão) em que o religioso

se estendeu a todos em diferentes formas e conteúdos e o cidadão como movimento de fortalecimento das raízes burguesas, mas também pela reivindicação realizada pelos trabalhadores. O cortesão e o culto, permaneceram no âmbito exclusivo do homem e não da coisa, como era vista a maioria das pessoas.

O apressado pelo eixo histórico ocorre em face do entendimento de que, sem a sua consideração, o trabalho de retorno à realidade se torna frágil. Além disso, auxilia no desvelamento de como as relações foram estabelecidas e como as práticas educativas foram organizadas em relação às finalidades de cada grupo social, portanto, fazendo parte da luta de classes em face da disputa ideológica presente em torno deste campo.

Como afirma Marx (2013, p. 63), “Fome é fome, mas a fome que sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fonte diversa da fome que devora carne crua com a mão, unha e dente”. Assim também é a educação. Ao perpassar todos os âmbitos da vida, ela assume, a depender do contexto e dos sujeitos, moldes que produzem, reproduzem e direcionam a formação humana, as relações sociais, políticas e culturais.

À vista disso, mediante o processo histórico sem o qual não é possível compreender sua *totalidade*, vão se criando necessidades que demandam diversas fontes para transmitir a cultura e para saciar, seja qual for o querer, bem como novas roupagens, ainda que sob velhos mantos. Então, o questionamento recai sobre o que caracteriza o seio dessas transformações sociais na proposição de novos formatos, e aqui, adjetivações à educação e à Pedagogia.

Apoiado nesses questionamentos e na “[...] casuística inata nos homens a de mudar as coisas mudando-lhes os nomes! E achar saídas para romper com a tradição sem sair dela” (Engels, 1984, p. 60), tem-se como intuito evidenciar os delineamentos dados à educação a fim de compreender as bases e perspectivas ante a sua realidade de elaboração.

Dessa maneira, muito do que conhecemos atualmente possui raízes históricas e teóricas remotas, uma vez que a história universal nem sempre existiu, mas é um resultado (Marx, 2013, p. 90). Isso posto, o que é, nem sempre foi e só se tornou face ao processo de desenvolvimento que torna a humanidade como tal, nas relações sociais que estabelecem coadunadas as circunstâncias de sua organização temporal.

Em relação à educação, as concepções que a explicam vão desde uma percepção natural até o entendimento de sua ligação à realidade concreta forjada a várias mãos. Concebê-la pela segunda perspectiva é um desafio para a classe trabalhadora. Desafio porque é um trabalho deixar de pensar como se pensa devido ao adestramento promovido pela ideologia dominante que orienta o pensar e que, ao ser empreendido, configura um passo em direção à compreensão da sua real localização e determinações.

Ante a segunda perspectiva, surgem indagações como: *o que é o ser humano sem a educação? Como a classe trabalhadora pode se entender como produtora da sua realidade social? Quais objetivos são almejados quando a construção é produzida?* Dessa forma, tal como o *Operário em construção* de Vinicius de Moraes¹⁰, o homem toma consciência do seu trabalho e do seu papel imposto nas relações sociais e tende a entender por que um tijolo vale mais que um pão, que o homem faz a coisa e a coisa faz o homem, que a produção de tudo que existe passa pela sua mão, que a sua marmitta, cerveja preta, macacão, casebre e pés são respectivamente o prato, o uísque, o terno, a mansão e as rodas do patrão.

Por conseguinte, o posicionamento é invertido, tendo como ponto de partida o homem de carne e osso, e não o homem pensado e imaginado. Não é, pois, a consciência que determina a vida, mas o contrário. E, esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos (homens) em sua conjuntura real que transformam a história em uma coleção de fatos vivos (Marx, 2014).

Criticamente, só significamos e compreendemos o meio, em face dos aspectos fulcrais que o contemplam, a história e o social. Assim, que o debruçar-se reflexivamente para o conhecimento de determinada particularidade da vida é sempre um aprofundamento duplo, dialético e de totalidade sobre si. Não obstante, o mesmo ocorre com o estudo das múltiplas expressões da educação, visto que ela é imanentemente “[...] presente à totalidade histórica e social e coopera o processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos” que é “[...] passada adiante nas próprias práticas sociais e sob a forma de costumes, idéias, valores e conhecimentos (*sic!*) (Cury, 1986, p. 53).

¹⁰ MORAES, Vinicius de. *Operário em construção*. In: **Novos poemas**. 1 ed. Rio de Janeiro: livraria São José, 1959. Pode ser acessado em: <https://encurtador.com.br/jlS49>. (1959).

A sua razão de ser, opera na construção de uma cosmovisão ligada também aos lugares ocupados no mundo. Dentro dessa tentativa, por exemplo, de estabelecer e restabelecer as relações políticas, sociais e econômicas, paira amiúde a impressão harmônica de que os interesses convergem para o bem comum. Nesse panorama, as práticas educativas costumam ser direcionadas para a manutenção desse véu que cobre os antagonismos ideológicos na formação do homem, que aqui, a partir da organização de Luzuriaga são indicados como o homem religioso (Idade Média), cortesão (Séc. XVI e XVII), culto (XVIII) e cidadão (XIX) (Luzuriaga, 1958). Para tanto, serão apresentados o trajeto do que hoje se apresenta como o mais desenvolvido no que diz respeito aos conceitos e entendimento das áreas, a fim de que os fenômenos sejam ultrapassados.

Na primeira seção, referente ao primeiro objetivo específico, apresentaremos como se deu o desenvolvimento da educação no contexto na Alta e Baixa Idade Média com o foco no papel social exercido pela Igreja quando na busca pela sua unificação e fortalecimento através da educação social e da instrução, seja voltado a nobreza seja aos pobres nas suas diferentes instituições sociais. Ademais, evidencia-se o discurso cristão destinado as crianças em demarcação da pluralidade de sua concepção em termos de tratamento e intervenção dos grupos eclesiais ou das vertentes religiosas germinadas nesse período.

Na segunda e terceira seção, referente ao segundo objetivo específico, coube caracterizar o trajeto gradual de questionamento e substituição da função social da Igreja no espaço escolar na relação de luta de classes. Para tanto, ante a entrada não linear na Modernidade, são explicitados os esforços de organização do ensino e da educação como pauta necessária aos governantes. Face a esse debate, desvela-se a busca pela inserção da burguesia nos espaços de construção do conhecimento em toda a sua relevância social, mas ainda com os rastros de antes quando na diferenciação de acesso com fins à conformação social dos pobres.

O questionamento sobre a hegemonia da Igreja Católica e a corrente do cristianismo de base humanista, atrelado ao terceiro objetivo específico, passou a ser uma Cruz que a burguesia não quis mais carregar, o que levou a validação de outras bases que respondessem e justificassem os lugares sociais, portanto, a formação dos indivíduos. Porém, no campo não escolar essa preocupação de retirada, até então, não tinha sido

formalizado e nem sido combatido de forma efetiva, em face de que de certa forma os grupos religiosos davam conta de uma tarefa que não interessava aos grupos dominantes, qual seja, a mínima instrução que também não deixava de conferir um caráter particular, por isso, *luzes para uns e fagulhas para outros*.

Para a quarta seção e quarto objetivo, visiona-se traçar o processo laicidade no espaço escolar, e descristianização no não escolar coadunado à construção científica da Pedagogia e à prerrogativa de criação da pedagogia social, no século XIX. Este retorno se justifica porque trabalhamos com a possibilidade de que a pedagogia social elaborada nas bases cristãs, humanista, romântica, idealista e de entendimento do eixo social não como retorno de questionamento da realidade, mas de justificação da formação do homem necessária ao contexto de conformação, desde sua criação se mostrou como uma das tentativas viáveis de resposta da classe dominante para substituir, na Modernidade, o papel que a Igreja Católica havia desempenhado durante a Idade Média.

O papel aqui refere-se a educação e assistência aos pobres no espaço não escolar, pois as iniciativas eram substancialmente provenientes das ações dos grupos religiosos. Decerto que por um lado, a falta de uma instrução estruturada e promotora de reflexividade proposta por esses indivíduos auxiliavam o projeto da burguesia; por outro, a educação pela instrução fora do controle religioso, se tornou um meio de inculcação dos seus interesses burgueses aos pobres. Assim, a exposição dos argumentos caminham de modo a explicitar um fio de compreensão sobre o objeto, a fim de identificar as intencionalidades envolvidas para a educação direcionada às pessoas pobres no âmbito não escolar, a partir da construção que levou à cientificidade da Pedagogia e, posteriormente, a adjetivação do social à sua nomenclatura.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

2 A IGREJA, A ORDEM E A EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM RELIGIOSO¹

*Acima das nuvens
os homens decidem intermediar todas as questões da terra.
Com visões panorâmicas
decidem demarcar os seus espaços no plano terreno
como recolher o fruto do trabalho obtido pelo pecado da existência.
Decidem até como se conhece o mundo,
pois o saber não pode passar dos mosteiros
e nunca devem preencher os ermos da consciência dos pobres.
Tal blasfêmia jamais poderia acontecer.
Ninguém adentrará pelo buraco da agulha.
Por isso cerquem tudo!².*

Esta seção perpassa o eixo do trabalho, do domínio do conhecimento e do movimento histórico de conformação dos indivíduos em termos do conhecimento. Isto está ligado ao objetivo de desvelar a partir da Idade Média a diferenciação intencional entre o educar e o instruir na correlação entre ideologia e contradição.

Aqui destacam-se os pressupostos cristãos que se tornaram hegemônicos no processo de fortalecimento da Igreja Católica no Ocidente, enquanto meio de compreensão da realidade e das bases que compõe a Pedagogia e a pedagogia social

¹ Ainda que saibamos que qualquer intervenção na linha do tempo seja sempre artificial e passível de críticas, optamos por utilizá-la nesta produção para fins didáticos e para que o conhecimento histórico se tornasse mais inteligível, já que tanto a pesquisadora quanto a orientadora não possuem formação em História. Nesse aspecto, estamos cientes de que pode haver tantas divisões quantos pontos de vista culturais, religiosos e ideológicos. Apesar disso, mesmo não havendo como definir um padrão único ou consensual optamos por seguir a periodização clássica para nos orientar. Assim, a Idade Média possui como marco de periodização duas fases que estão assim subdivididas: a Alta Idade Média data do século V ao XI e teve início com o fim do Império Romano e o início do feudalismo; a Baixa Idade Média, por sua vez, data do século XI ao XV e compreende o enfraquecimento do sistema feudal e a transição para o sistema capitalista (Chesneaux, 1995; Le Goff, 2015; Cadiou, 2007).

² Este texto poético sob o título *Daqui, da onde a chuva cai*, foi escrito pela autora da dissertação e é resultante do percurso de apreensão dos processos históricos proporcionados pela redação do trabalho.

no campo educacional. A primeira recebeu seu caráter científico no século XIX e a segunda surgiu a partir dela face ao movimento de compreensão do aspecto social à educação. Apesar do recente caráter de ciência em ambas as áreas, optamos por retornar aos seus pressupostos tendo como marco inicial a Idade Média.

O itinerário da exposição perpassa esse período histórico mediante a discussão de como, a Igreja Católica, pelo monopólio da filosofia e da ciência, utilizou a educação, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência e a assistência em prol de sua sobrevivência política e ideológica (Gramsci, 1982). Esse processo abriu via ao entendimento de que, na Modernidade, a pedagogia social desde as suas primeiras expressões, foi concebida como uma teoria viável à burguesia para ocupar uma função correlata à da Igreja e de grupos religiosos, sobretudo, quando ligada a questão social.

No desenvolvimento lento das forças produtivas, seguiu-se o contexto de mudanças econômicas com o crescimento de grupos monetariamente fortes, os quais se tornaram a base da produção capitalista, ao passo do aumento da pobreza. A Reforma Protestante, a Contrarreforma, a destruição das instituições feudais, a institucionalização da educação, o surgimento de medidas educativas propostas para a instrução do povo em teoria paralelo a um conjunto de medidas sanguinárias para os pobres foi o contexto em que a Igreja Católica perdeu pouco a pouco a sua hegemonia.

O recorte temporal da pesquisa remonta a um dos tempos mais longínquos, a Idade Média³. Esta é comumente situada entre os séculos V ao XV, ainda que perdesse resquícios posteriores na história – dado que transição de um momento ao outro não é engessado – foi marcada por modificações históricas intrinsecamente ligadas ao mundo trabalho, que inclusive demarcou também o seu declínio a partir do século XI. Para explicitar o processo de fortalecimento religioso da Igreja Católica e pavimentar o percurso de institucionalização da educação no século XVI, serão apresentadas brevemente as alterações políticas e econômicas desse período, uma vez que serviram de base ao período moderno.

³ Com objetivo de demarcação historiográfica para o estudo, a Idade Média foi separada em Alta e Baixa Idade Média. A delimitação (Antiguidade Clássica, Época Romana e Idade Média) foi realizada por Christoph Keller em 1583, no entanto, só foi aceita na França do século XVIII, quando se espalhou pela Europa. Em relação às suas subdivisões, elas variam entre os franceses, alemães e ingleses, mas aqui serão utilizados os termos dos primeiros, qual seja, Alta Idade Média (século V ao XI) e Baixa Idade Média (século XI ao XV) (Loyn, 1997).

De modo a contextualizar, a Igreja Católica na tentativa de se organizar, unificar e impedir um rompimento definitivo da instituição, passou a realizar desde a Antiguidade encontros regionais e universais, denominados respectivamente de sínodos e concílios. Presidido por São Pedro⁴, primeiro Papa da Igreja Católica, os concílios universais tiveram início no ano 51 de nossa era, e a partir dele somam-se 20 reuniões desse tipo – o último deles realizado entre 1962 e 1965 – onde foram discutidos temas como a conversão ao Cristianismo, o paganismo, a data da Páscoa e o celibato. Antes e depois de 51, as reuniões regionais passaram a ser realizadas na cidade de Cartago, no Norte da África ou na cidade italiana Romana, e, apesar de locais e restritas, tratavam de temas como o rebatismo dos hereges e a excomunhão de membros da própria Igreja (Fernandes, 2020; All Catholic, 2022).

Assim, o seu fortalecimento na Idade Média é um resultado de uma longa organização e discussão entre os maiores representantes da sociedade. O esforço se deu no sentido de unificação e imposição de uma vertente religiosa que chegou aos nossos tempos com outros desafios à sua manutenção. Na educação, os reflexos se manifestam nas bases, princípios e fins da educação comumente retomado nas propostas pedagógicas, como veremos no decurso das seções.

2.1 A ALTA E A BAIXA IDADE MÉDIA POR UMA EDUCAÇÃO CRISTÃ

No mesmo século em que o imperador romano Constantino⁵ se converteu ao Cristianismo (313), ocorreu o I Concílio da Igreja Católica (325), em Niceia, com vistas a nortear a conduta dos cristãos e evitar o perigo eminente de cisão da Igreja (Fernandes, Agnus Dei, s/d; All Catholic, 2022). Da mesma maneira que o Imperador Romano

⁴ São Pedro (1 a.C. a 67 d.C.) nasceu na Galileia. Ele foi um dos apóstolos de Jesus, fundou uma Igreja com São Paulo de Tarso e é considerado o primeiro Papa. A sua morte crucificada foi ordenada pelo imperador tirânico Nero Cláudio (Field, 2023).

⁵ Constantino I (272 a 337) nasceu em Naísso. Ele foi o primeiro imperador cristão de Roma, e com o passar dos anos, as suas convicções cristãs se acentuaram “pois proibiu que os senhores matassem os escravos, coibiu o adultério e o concubinato, extinguiu o suplício da cruz e interditou os combates de gladiadores”. Além disso, iniciou a construção de Constantinopla em 326 para ser sede do vasto império romano (Frazão, 2000a, p. 2).

convocou o concílio de Niceia, os Reis visigodos também convocaram os Concílios de Toledo na Península Ibérica, a partir de 397⁶.

Apesar do fato evidente de que muitas das questões que pautaram os sínodos e os concílios foram atreladas à organização da estrutura da instituição, a Igreja Católica não se furtou em definir parâmetros educacionais, assim, ela estabeleceu a proibição da leitura dos textos clássicos aos bispos, orientou que as ordens sagradas só poderiam ser acessadas por pessoas alfabetizadas, e, que os monges, não podiam entrar na vida monástica sem conhecer as letras (Manacorda, 2022). Portanto, se analfabeto, o fiel não poderia adentrar a estrutura da instituição; por outro lado, não seria conveniente que fosse tão letrado a ponto de ler os livros clássicos gregos, sem uma mediação.

Logo, a Igreja passou a orientar tudo o que poderia ou não ser realizado, controlando, efetivamente, a ordem social e tornando-se o pensamento dominante. No âmbito educacional, delineava o conteúdo e as estratégias de executá-la, definindo, inclusive, quem poderia ter acesso ao conhecimento, o que foi orientado filosoficamente pela Patrística⁷.

Essa corrente representada por Santo Agostinho, correspondeu na tentativa da Igreja Católica de conferir unidade aos preceitos cristãos na Antiguidade e na Idade Média, ao qual dispunha a concepção de que a criança cuja vida nem um dia tem na terra, não está limpa do pecado. Sobre a educação, relatou em suas *Confissões*, o sofrimento na escola provocado pela forma de ensino dos mais velhos (açoites e repetições) e o entendimento de que ninguém faz bem o que é contra a vontade, mesmo sabendo fazer (Hipona, 2007).

Tais questões perfilaram e se acentuaram no decorrer da Idade Média, marcada pela queda do Império Romano do Ocidente⁸, no século V, e pela continuidade do Império

⁶ Toledo foi capital dos visigodos V ao VIII e dos muçulmanos em VIII a XI.

⁷ Por meio dessa corrente se buscava sintetizar o pensamento cristão para exprimir seus fundamentos, elementos éticos, antropológicos, políticos e históricos. A partir da filosofia (neo)platônica (inatismo da verdade, dualismo entre alma e corpo, ascetes ética mística) da teologia e da moral, organizou ideias como a verdade transcendental entendida pela razão do homem e a boa conduta para se chegar à cidade celestial (Cambi, 1999).

⁸ O Império Romano (27 a.C. a 476 d.C.) foi administrado por imperadores como Cláudio (41 a 54 d.C.) que conquistou a Grã-Bretanha, o tirânico Nero (54 a 68 d.C.) que ordenou a queima de cristãos; Trajano (98 a 117) que o expandiu ao máximo; Adriano (117 a 138) que construiu uma muralha no norte da

Bizantino de base cristã, situado no Oriente. Esse último permaneceu por mais de mil anos e contava com a sua próspera capital Constantinopla⁹ – hoje Istambul.

A ausência de uma incidência do pensamento cristão católico e a não proibição da usura contribuíram para que o comércio prosperasse e a cidade possuísse grandes riquezas, expandindo conforme o governo de seus imperadores¹⁰. Quanto à educação, os seus últimos esplendores ocorreram na Itália com Teodorico¹¹, ante a decadência cultural manifestada de certa forma pelos golpes direcionados à tradição clássica dos estudos liberais, por exemplo, com o fechamento da escola filosófica de Atenas em 529 por Justiniano e a falta de instrução daqueles que iam para os mosteiros acessar o conhecimento e as letras (Marriott, 2015; Manacorda, 2022).

Assim, mesmo após a decaída do Império Romano do Ocidente, a fé continuou a ser usada como elemento homogeneizador. No século V, o cristianismo foi visto como um meio possível de coesão para estabelecer um domínio duradouro e para o fortalecimento da monarquia, dado a falta de unidade entre os súditos. No século

Grã-Bretanha; o Diocleciano, que em 286 dividiu o Império em Oriental e Ocidental mais ainda como partes de um todo, e; Constantino, que em 324 reunificou o Império com o estabelecimento de Bizâncio – posterior Constantinopla – como capital e inseriu o cristianismo como religião oficial. O tamanho territorial e o enfraquecimento da proteção pelos soldados, contribuíram com a queda do Império do Ocidente, quando nas invasões pelas tribos bárbaras (visigodos, vândalos e hunos), pondo fim ao governo de Rômulo Augusto, o último imperador romano (Marriott, 2015).

⁹ Constantino, o fundador de Constantinopla, ao alterar os princípios jurídicos sobre a exposição de crianças, decretou em 331, o não reconhecimento do direito de *Patria Potestas* quando na tentativa de recuperar os filhos abandonados. Se mortos após o abandono, os pais passavam a ter a mesma pena dos parricidas, porém, em momento algum a lei proibia o ato de abandono ou venda (Marcílio, 1998).

¹⁰ O Império Romano do Oriente (330 a 1453) foi administrado por Teodósio II (401 a 450) e Anastácio durante os séculos V e VI melhoraram as suas finanças e a sua fortificação, e; Justiniano I (482 a 565), que em 527 reconstruiu grande parte da capital para reunir o Leste e o Oeste, e, além disso, conquistou o Norte da África e partes da Itália, copiou e codificou as leis de Roma – base do direito europeu. Por assim ser, nos séculos VI e VII a cidade recebeu vários ataques e também passou a ser palco de disputas religiosas crescentes. “Em 610, Maomé, um mercador árabe que vivia em Meca, teve uma grande visão na qual foi instruído a proclamar a grandeza de Alá, Deus Todo-Poderoso. Ao fazer sua pregação, atraiu muitos seguidores, embora as autoridades da Meca o vissem como um perigoso inimigo”. A sua fuga é conhecida como Migração e o calendário islâmico tem início a partir dessa data (Marriott, 2015, p. 48).

¹¹ Teodorico, O grande (454 a 526), fazia parte dos ostrogodos do ramo oriental. Em 489, invadiram a Itália sob o seu comando e ocuparam toda a península, o que fez Odoacro se refugiar na cidade fortificada de Ravena. Em 493, Teodorico armou para o refugiado sob a justificativa de dividir a Itália e assim o matou (Field, 2023).

seguinte, por exemplo, o rei Leovigildo já demonstrava a preocupação em converter os povos à sua religião ariana, pelo desterro ou confisco¹² (Comitre, 2013).

Dessa maneira, a entrada em uma era histórica de aproximadamente mil anos foi marcada pela divisão territorial do Império Romano e pelas disputas religiosas entre o Oriente e o Ocidente. Ademais, o controle do pensamento filosófico, da educação, do corpo, do espaço geográfico e territorial e do avanço científico contribuiu para a imperiosa ação secular da Igreja Católica.

Ainda no século V e VI, se desenvolveu no antigo território da Gália, uma forma romanizada da sociedade germânica e o líder Clóvis¹³, convertido ao cristianismo estabeleceu uma monarquia merovíngia. O seu território, que hoje é o sudoeste da França e parte da Alemanha, era permeado por um tenso governo entre o rei, a nobreza e a Igreja. Nesses locais, a nobreza passou a construir instituições (monastérios) nas zonas rurais, nas quais a maioria das pessoas era serva, embora houvesse, em menor proporção, camponeses livres.

Marcílio afirma que a visão condescendente e ambígua da miséria e a tradição judaica e romana de cuidado com as crianças permaneceram com os cristãos. Nessa seara, os seus Concílios nos séculos V e VI – Vaison (442), Agda (506), Arles (552) e Mâcon (581) – procuravam encorajar os fiéis a acolherem os expostos, até mesmo com a destinação de propriedades para quem os criava. Além disso, por meio do abandono irrevogável, os que reclamavam para si os expostos, inclusos os *infantes* com menos de 12 anos, podiam fazer o quisessem com eles (escravos, mendigos etc.). Os cristãos assumiram a posição de *aliena misericórdia* aos enjeitados (*alumni* de Deus) pela condição da pobreza como meio de aproximação do pai celestial e da caridade como

¹² Importante mencionar que a pena de desterro, no período moderno, se tornou bastante usual, em face de que era necessário povoar as terras conquistadas. Além disso, no século XV, Portugal combinava duas formas de degredo (interna e externa) em que os condenados eram enviados para as regiões limítrofes, longínquas ou inóspitas para povoá-las, para defesa territorial ou para as galés (navios de guerra). Somente em 1954 a pena de degredo foi removida do Código Criminal Português, o que pôs fim a uma prática secular (Toma, 2009).

¹³ Clodoveu Clóvis I (466 a 511 ou 513) nasceu na Bélgica e morreu na França. Além de ter chefiado um dos reinos tribais francos sálios, converteu-se ao catolicismo em 496, sob a influência de sua esposa Clotilde da Borgonha. Em 509, ele unificou seus reinos, tornando-se o primeiro rei da dinastia merovíngia que existiu por mais de 200 anos (Field, 2023).

condição para a salvação, contudo, a vida dependia mais das circunstâncias do que das leis (Marcílio, 1998).

A pobreza era base de sustentação dos pequenos grupos em termos econômicos e espirituais, no sentido de embasar e validar as ações. Os pobres trabalhadores eram os que forneciam a alimentação e vestuário dos cavalheiros, damas, clérigos e padres (Huberman, 1981). Desse jeito, a organização desses em relação às mudanças que aconteceram em termos territoriais, políticos e econômico, visava também mascarar socialmente a sua presença, sobretudo, cristalizar a naturalização de sua situação a fim de não gerar nenhuma contraposição que colocassem os privilégios e alguns postos em risco, o que perpassou a história.

Como acontece em cada período histórico, a educação esteve também atrelada, às necessidades sociais, refletindo a relação com o conteúdo sagrado para a justificativa da permanência, saída e entrada de outros grupos no círculo daqueles que minoritariamente tomavam as decisões.

Tal processo pode ser compreendido ou pelo menos delineado ante a forma de organização que ocorria nos espaços ocupados pelos eclesiásticos para a expansão e fortalecimento de uma educação cristã nas escolas monásticas. As características dessa atuação do século V ao século VI, eram: a) leitura como ocupação normal dos monges; b) punição do ócio com o trabalho manual (motivação moral), normalmente realizado por trabalhadores agrícolas; c) polêmica contra a cultura clássica; d) transição da tradição helenístico-romana para os clássicos da tradição bíblico-evangélica; e) assunção do próprio patrimônio cultural com preparação mínima para o ler, escrever e contar; f) sistematização das disciplinas (*trivium* e *quadrivium*) (herança greco-romana) (Manacorda, 2022). Havia, portanto, uma separação territorial e dos responsáveis pelo ensino nesses locais.

Os concílios – Toledo (527) e Vaison da França (529) – trouxeram à tona a preocupação cada vez mais palpável da Igreja com as escolas. Consta no primeiro, a permissão aos pais para destinarem seus filhos à missão de sacerdócio na Igreja, e; no segundo, a ordem dos padres das paróquias acolherem jovens leitores em suas casas a

fim de instruí-los nas leis do Senhor¹⁴. Ambos os documentos, previam que atingida a idade de 18 anos, as pessoas (livres) poderiam optar entre o matrimônio ou a servidão divina, o que abriu espaço para a instrução de leigos como as crianças (*oblatis*) com foco na educação moral e participação na liturgia, conforme a *Regula Benedicti* (540) (Manacorda, 2022).

A regra estabelecida por São Bento de Núrsia¹⁵, renovou a vida monástica com a organização de um conjunto de práticas morais e disciplinadoras como o trabalho manual, o voto de pobreza e de castidade, a obediência ao abade, hospitalidade, a caridade com os pobres, a reza, a dedicação ao estudo e ao ensino através da escrita diária – essa última ação configurou um papel central na história da civilização ocidental, uma vez que contribuiu para o resgate de obras literárias da Antiguidade. Com a experiência do monasticismo na Europa, as escolas para a formação dos monges foram ampliadas pela criação de instituições externas destinadas aos filhos dos leigos (filhos dos Reis e servidores), cujo ensino elementar foi gradativamente enriquecido com o latim, a gramática, a retórica e a dialética e, pelo surgimento de escolas episcopais para o clero secular nas cidades e, o clero regular, constituído por leigos instruídos, nos campos (Cambi, 1999; Félix; Barros, 2003).

Outro elemento presente na estruturação desse seletivo grupo era a punição. Os monges adultos (*intelligibilis aetas*) recebiam uma advertência secreta, repreensão pública ou excomunhão e os mais jovens tinham que apresentar a *máxima reverentia*. Nessa época, as crianças, após regeneradas pelo batismo, assumiram grande carga simbólica no Evangelho mediante a visão de criança exemplar, logo, ordenava-se que os menores de 15 anos deveriam ser tratados com cautela, vigilância, moderação e prudência. Assim, considerados irracionais e inferiores, não escapavam de pancadas, jejuns prolongados e açoites (Cambi, 1999; Manacorda, 2022).

¹⁴ Na primeira fase da Idade Média, cabia “aos bispos o exercício pessoal da misericórdia para com os infelizes e, também, o de estimular o clero e os leigos, na prática de caridade. A casa dos bispos tornou-se a casa dos pobres, onde estes iam buscar comida e vestimentas” (Marcílio, 1998, p. 31).

¹⁵ São Bento de Núrsia (480 d.C. a 547 d.C.) nasceu na Itália. “Formado em Roma, retirou-se para Subiaco, acompanhado por outros jovens, onde fundou um primeiro mosteiro”. Em 529, fundou depois o de Monte Cassino com regras minuciosas à ordem beneditina e fixou um novo lugar de formação pela ascese e cristã (Cambi, 1999, p. 132).

Isto posto, a abertura desses espaços aos leigos não se resumia à bondade divina, mas a uma necessidade de crescimento e defesa da Igreja, que usava a fé para tornar férteis as suas concepções, como a especificação da educação para as crianças. Apesar do tratamento diferenciado e particular, as crianças recebiam punições físicas mais severas, enquanto aos outros eram direcionadas lições morais.

Dessa forma, o cristianismo sob a representação da Igreja Católica, ainda que não fosse a religião professada por todos, dado as especificidades de cada povo em cada região, começava a se estabelecer tanto no Oriente quanto no Ocidente, estabelecendo também a sua concepção sobre a criança e sobre a educação. Desde o início, os saberes, independentemente de sua origem foram restringidos a um grupo reservado, que fez disso o seu triunfo em um meio de controle político.

Comitre (2013) afirma que a monarquia visigoda e a Igreja Católica, por exemplo, buscavam a justificação do seu poder no passado, com o cristianismo do antigo Império Romano do Ocidente e no futuro, pelo vislumbre da salvação, uma vez que ambos ofereciam a base para o discurso de sucessão, obtenção de cargos e um governo duradouro. Para tanto, os pagãos e as diferentes heresias deveriam ser combatidos via pena de desterro ou sanções econômicas, logo, como os judeus não estavam obrigados a cumprir a lei cristã, de não praticar a usura, eles passaram a ser combatidos como um inimigo comum, inclusive, com a negação da herança judaica.

Um exemplo desse apagamento, é o modelo de escola hebraica (*more synagogae*) que as escolas cristãs seguiram e cujas referências englobavam a formação dos sacerdotes-mestres, a aculturação das tradições práticas, a memorização obsessiva, a repetição, pouca atenção à escrita e a decoração da Igreja com afrescos (Comitre, 2013; Manacorda, 2022).

Reelaborando-se culturalmente, no século VII, os conventos passaram a aceitar crianças das classes subalternas livres ou resgatadas (escravas). Isto posto, as regras monásticas visigóticas passaram a reproduzir textos de concílios tradicionais para recrutar seus alunos dentro da própria organização eclesiástica, como expresso no concílio de VI de Toledo de 633, presidido por Isidoro de Sevilha¹⁶. Posteriormente, o

¹⁶ Isidoro de Sevilha (560 a 636) nasceu em Cartagena. Ele representou a Igreja de Sevilha por mais de 30 anos e defendia a concepção de que o rei era o intermediário direto de Deus, a salvação seria

concílio de Merida de 666 recomendou que os padres recrutassem e alimentassem de bom grado um bom número de sacerdotes – necessários à segurança da Igreja – para serem clérigos ou servos. As instruções e as punições, também foram definidas pelo arcebispo no *Differentiarum liber*/Livro das diferenças, o qual distinguiu as duas idades da criança, sendo elas: a *pueritia*/idade tenra e pequena e a *pubertas*/fase quase adulta, na qual se têm as vergonhas do corpo (Manacorda, 2022).

Assim como as regras, a responsabilização da formação e acesso à instrução era articulada por um pequeno círculo de pessoas, que reforçavam seus espaços via exigências contraditórias, como liberar acesso apenas aos que conheciam as letras, sendo que a sociedade era majoritariamente analfabeta. Por outro lado, essa imposição estava bem definida e amarrada aos objetivos para a permanência imaculada. Aliás, muito se criticava a cultura clássica anterior¹⁷, que passou a ser introduzida ante a submissão às escrituras sagradas; os concílios para a própria manutenção das instituições religiosas passaram a agregar, recrutar ou resgatar crianças de famílias ligadas a Igreja, ou de outros locais, assim, elas cresceram em número.

Nesse contexto, o latifúndio – quase sem mercado externo – foi conservado na França merovíngia e para a adaptação a essa situação, os senhores passaram a tirar suas reservas dos tributos cobrado aos camponeses presentes em seus domínios providenciando assim, os implementos necessários ao cultivo e à vestimenta, criando oficinas e gineceus para a rotação de cultura (Pirenne, 2007). Por tal configuração, a Igreja funcionava de maneira semelhante, pois tinha uma grande parcela de terra, poder político e também dependia do trabalho alheio para se manter¹⁸.

obtida por serviços para o bem comum e que as pessoas já nascem para serem servos ou senhores. Além disso, ele influenciou na elaboração da legislação antijudaica, a partir dos concílios visigóticos do reino de Toledo, que visavam o fortalecimento da Igreja Católica e da monarquia, por meio da separação entre os cristãos e os judeus (inimigo comum) e assim fazer dos seus objetivos o da maioria (Comitre, 2013).

¹⁷ Gregório I foi papa de 590 a 604 e costumava ser o adversário mais duro da cultura clássica, pois não queria submeter as palavras celestes à gramática e dizia que os louvores de Cristo não poderiam estar na mesma boca dos louvores de Júpiter (Manacorda, 2022).

¹⁸ A partir do século XVIII, os fundamentos teóricos liberais de Adam Smith e David Ricardo, a premissa de que a terra é o que garante a riqueza, passaram a ser contestadas pelos economistas liberais. Nessa seara, Karl Marx, ainda que as tivesse aceitado inicialmente, se opôs ao argumento, provando que a riqueza é originária da exploração da força de trabalho, em que se criam as condições para obtenção do trabalho excedente (mais valor) (Gianotti, 2013).

Ao final do século VII – anos após Clovis ter dividido o território com seus quatro filhos – o poder merovíngio declinou e se ofuscou pelos altos funcionários do reino, como o Pepino de Herstal, que venceu uma série de guerras para a reunificação dos territórios francos. Em seguida, seu filho Carlos Martel impediu ataques do exército árabe à Constantinopla e à França, o que lhe garantiu grande prestígio, e o filho deste, Pepino (O breve)¹⁹ no século VIII ao ser eleito, depôs os merovíngios e inaugurou a tradição da monarquia de conferir um ofício a mando de Deus, mas ainda pelo critério de direito sanguíneo. Sob o seu governo, obteve apoio da Igreja Católica para derrubar os bárbaros através da concessão de parte das terras conquistadas (Marriott, 2015; Field, 2023).

Essa aliança também levou Carlos Magno²⁰ ao trono do Império Franco, em 768, onde o estendeu com partes da Espanha, Alemanha e da Itália, e nessa última, derrotou os Lombardos que atacavam as terras da Igreja Católica, o que o fez ser coroado como primeiro imperador do Sacro Império-Germânico pelo Papa Leão III, em 800.

No final do século VIII e início do IX, o seu sistema administrativo era constituído por funcionários reais, elites locais, familiares e clérigos, voltados à execução das leis, manutenção da paz, coleta de impostos e recrutamento de soldados. Carlos Magno, organizou uma escola Palatina sob a responsabilidade de Alcuíno de Iorque²¹, em que se ensinavam a ele, a sua família e aos funcionários nobres as matérias elementares, bem como, latim, grego, poesia, aritmética, astronomia e teologia. Seu intuito era elevar a educação secular e estatal para obter funcionários ao Império, por isso, baixou Proclamações e Editos, em que dispôs: a necessidade do estudo humilde e sério; a ordem para criação de escolas nas paróquias para as crianças aprenderem a ler; o ensino dos Salmos, os sinais da escrita, os cânticos, a gramática e os livros sagrados nos

¹⁹ Pepino III (O breve) (714 a 768) morreu na França. Filho de Carlos Martel, se proclamou rei dos francos entre 751 e 768. Deu início à dinastia carolíngia e também deixou o seu reino dividido entre seus filhos, Carlos e Carlomano (Frazão, 2000a).

²⁰ Carlos Magno morreu em 814, na Alemanha. Antes de ser coroado Imperador no ano 800, ele ampliou o poder franco com a anexação da Lombardia, da Baviera e da Saxônia e criou províncias, como a Áustria, e assumiu direitos imperiais como a cunhagem. Após a morte do pai e do irmão, Carlomano (751 a 771) ficou com toda a França (Frazão, 2000b).

²¹ Alcuíno de Iorque (735 a 804) nasceu em Nortúbrim, atual Grã-Bretanha. Foi bibliotecário da catedral de York, antes de se encontrar com Carlos Magno na Francônia em 782. “Desempenhou aí um papel proeminente na Renascença Carolíngia e fundou a escola do palácio em Aix-la-Chapelle, onde era ensinada as sete artes liberais de acordo com o sistema educacional de Cassiodoro” (Loyn, 1997, p. 53).

mosteiros, e; a proclamação para que todos mandassem seus filhos à escola (Luzuriaga, 1990).

O renascimento carolíngio, também contou com os eclesiásticos Crodegango de Méis²², que estabeleceu um modelo para os colégios canônicos (clérigos seculares) nas cidades com reitores para cuidar, instruir e nutrir os meninos e adolescentes, além do monge lombardo Paulo Diácono²³, que trouxe elementos para a instrução dos meninos e de reconstituição das regras dos colégios canonicais. Ademais, alguns eclesiásticos das regiões conquistadas também passaram a escrever concílios para o seu novo rei segundo o cristianismo (Marriott, 2015; Manacorda, 2022). Nesse caso, foi valorosa a organização do saber produzido, mesmo que o aspecto religioso ditasse a perspectiva sobre o uso dos documentos anteriores e a escrita de novas regras para a vida da comunidade.

Então, sob a sua inspiração o sistema de ensino contemplava a educação elementar ministrada nas paróquias a fim de doutrinar as massas camponesas e mantê-las dóceis e conformadas; educação secundária nas escolas monásticas e nos conventos, e; educação superior, nas escolas imperiais destinada aos funcionários. Apesar da educação dos servos, essa ocorria oralmente, transmitida de pai para filho. As gerações herdavam culturalmente a luta pela sobrevivência. No caso das mulheres, pecadoras predestinadas, só podiam ter uma educação se fossem vocacionadas para os conventos femininos, contudo, só as proprietárias e herdeiras tinham essa chance. Face a esse panorama, a Igreja e seus conventos eram grandes instituições com senhores e servos (Gadotti, 2001).

O foco era, portanto, a formação dos clérigos para ocupação dos postos mais importantes do Império, o que consolidou uma base cristã com um retorno ideológico garantido. Nesse período, não só o conteúdo era específico, mas os espaços também

²² Crodegango de Méis (712 a 766) foi um aristocrata que representou o renascimento carolíngio com a função de bispo, em Méis. Com uma educação beneditina sólida, em 737, foi nomeado chanceler do reino da Áustria, a partir disso, fundou abadias em Gorze e Gengenbach (Arduino, 2007).

²³ Paulo Diácono (720 a 799), proveniente de uma família nobre, foi um monge beneditino, historiador e poeta lombardo. Ele viveu na corte em Benevento, quando Pávia foi tomada por Carlos Magno, em 774, e se refugiou junto deste entre 782 e 786, com expoente participação no renascimento carolíngio (Clássicos Literários, s/d).

continham as suas diferenciações, uma vez que, estando ou não incluídos, os servos eram social e teoricamente levados a acreditar no determinismo de suas vidas²⁴.

Com a morte desse governante em 814, seu filho Luís, o Piedoso²⁵ assumiu o trono e deu continuidade à escola Palatina. Em 829, os bispos da Gália dirigiram-se a Luís, pedindo que a exemplo do pai, estabelecesse escolas no reino a fim de que o trabalho construído não desaparecesse, além disso, “[...] apoiou a reorganização eclesiástica na Alemanha, em especial as reformas monásticas de São Bento de Aniana, e foi um notável patrono do saber” (Luzuriaga, 1990; Loyn, 1997, p. 571).

Os monarcas, então, trouxeram para si a tarefa de prover escolas para a formação de seus funcionários do Estado e da Igreja, não só com o ensino das escrituras sagradas, mas também de outras temáticas, mesmo que coadunadas com a perspectiva religiosa. Da mesma forma, usaram os Concílios para convocar a presença das crianças livres e nobres à escola, e embora a Renascença carolíngia não tenha sido longínqua, teve suas influências²⁶.

Ademais, o período carolíngio foi marcado pelo crescimento da população e pela derrubada da mata para a edificação de vilarejos. Por iniciativa do grupo eclesiástico e de alguns leigos, surgiram também os primeiros hospitais fundados nas cidades e na área rural (estradas mais frequentadas, no campo ou nas vizinhanças das cidades), que

²⁴ No século XX, algumas versões cinematográficas foram criadas do romance *The Dog of Flandres* (O cachorro de Flandres), escrito em 1872 por Marie Louise de la Ramée. Esta história, que é considerada um clássico infantil na Coreia e no Japão, aborda o contexto de um menino pobre, órfão e vendedor de leite chamado Nello e de seu cachorro *Patrasche*, na Antuérpia (Bélgica) do século XIX. O enredo mostra, dentre outras coisas, como a determinação social é tida como natural. Em uma das cenas, o pai da Aloise, amiga de Nello, diz que vai mandá-la para a escola a fim de que eles se separem, assim dizem: “[...] O que há de errado com Nello, pai? – Por favor, entenda, não há nada de errado com o menino, mas ele nunca vai significar nada. *Em breve, você estará na escola e conhecerá crianças de sua própria classe social. – Eu não vou para uma escola velha e estúpida, nenhuma criança desta aldeia jamais fará isso, pai. – Aqueles camponeses não são inteligentes o suficiente para a escola*” (Shochiku, 1997, 7:41 min. a 8:04 min., grifo nosso).

²⁵ Luís, o Piedoso (778-840), nasceu na França. Ele foi filho de Carlos Magno e imperador do Ocidente (814-840). Como seu sucessor designou Lotário, mas depois do segundo casamento quis favorecer o filho da segunda união, o que gerou rebelião dos outros herdeiros (Loyn, 1997).

²⁶ Na Inglaterra, Alfredo, o Grande (849-899), criou uma escola palatina para os nobres da corte e ainda para moços de origem humilde. Seguindo os passos de Carlos Magno, ele ordenou a tradução de obras clássicas e eclesiásticas do latim ao inglês, levou sábios educadores ao seu reino a fim de elevar o nível cultural, o que deu base para o aparecimento das universidades. “Ao fazer circular esses textos e ao promover a alfabetização da aristocracia no vernáculo, Alfredo difundiu deliberadamente a ideologia monárquica ao lado da cultura cristã” (Luzuriaga, 1990; Loyn, 1997, p. 62).

tiveram um destaque na assistência aos pobres a partir do século IX²⁷. Após esse marco, também se fortaleceu a ideia da pobreza como algo divino, providencial e a ser aliviado para salvação dos ricos com a proibição de usura aos leigos ante o castigo (jurisdição do tribunal) (Marcílio, 1998; Pirenne, 2007). Em vista disso, na Idade Média, a razão era subordinada à fé para o alcance da verdade e nem todos tinham acesso a uma instrução, o que se via era um esforço voltado para a aceitação da predestinação da riqueza ou da pobreza, conformação e o controle ante o risco de descer às profundezas do inferno pelos mais variados pecados.

Ulteriormente, com a guerra dinástica entre os sucessores de Carlos Magno, foi criado o Tratado de Verdun, que dividiu o reino em três partes, a França Ocidental, Média e Oriental²⁸. Cabe destacar, que essas propriedades eram tomadas nos processos de conflitos e conquistas para compor os domínios reais e servir de feudos aos séquitos do rei (guarda militar pessoal, subcomandantes do exército e gauleses romanizados) para sustentação de uma nova nobreza por prestação de serviços e tributos (talha, banalidades e corveia)²⁹ por partes dos escravos e dos servos³⁰. Em tais condições, prevalecia a pobreza e a fome, e nem mesmo a Igreja possuía uniformidade (Engels, 1984; Marcílio, 1998).

²⁷ Os hospitais e a beneficência eclesiástica já existiam na Antiguidade. Para evitar o perigo de cisão da Igreja, por exemplo, o imperador romano Constantino ordenou em 325, a criação de um *Xenodochium* (casa de acolhida aos estrangeiros) em cada cidade para hospedar estrangeiros, viajantes e necessitados; e em 335, fechou esses centros e estimulou a criação de hospitais cristãos regulados pelos bispos. Esses cresceram em número e se direcionaram ao acolhimento de doentes, assistência aos pobres, cuidado com as crianças, órfãos, velhos. A Igreja centralizou essas instituições nos Monastérios como forma de lhes dar nova roupagem, o que refletia a mudança na ordem social (Ministério da Saúde, 1965; Fernandes, 2020).

²⁸ Em 843, a fim de cessar a briga pela partilha de terras, foi criado, como solução aparente, o Tratado de Verdun, que dividiu o Oriente, Ocidente e reinos centrais. Dessa forma, até o final do século IX, apenas o Reino Franco Oriental permaneceu na mão dos carolíngios, pois a partir das aspirações de alguns nobres, surgiram os ducados como o de Sten da Francônia, Saxônia, Baviera, Suábia e Lorena (Fulbrook, 2016).

²⁹ Os servos tinham que pagar tributos pesados, como a talha (dividir a produção), a corveia (trabalhar nas terras do senhor feudal) e as banalidades (poias) para uso das instalações e instrumentos dos senhores feudais (Pirenne, 2007).

³⁰ Durante a Idade Média, o comércio de escravos era uma atividade comum. Em tempos de guerra, crianças e mulheres se tornavam escravos dos vencedores. Os nobres lhes encarregavam de cuidar do trabalho pesado, dos animais e tarefas domésticas, e a Igreja os usavam para manutenção e limpeza dos mosteiros (Ler+Digital, 2019).

Essa realidade nos auxilia a entender quem possuía permissão para frequentar tais centros religiosos e culturais da Idade Média. Quanto aos séculos seguintes, Huberman aponta que:

A ascensão da classe média é um dos fatos importantes desse período que vai do século X ao século XV. Modificações nas formas de vida provocaram o crescimento dessa nova classe e seu advento trouxe novas modificações no modo de vida da sociedade. As antigas instituições, que haviam servido a uma finalidade na velha ordem, entraram em decadência novas instituições surgiram, tomando seu lugar (Huberman, 1981, p. 79).

Não obstante, essas alterações desvelam as disputas políticas entre os diferentes grupos sociais, que na tentativa de ampliar os domínios de governança lançaram mão de novas alianças seja para superação ou para formação de resistência, porém, independente do objetivo buscaram seu alicerce na maior parte da população. Fez-se necessário, nesse aspecto, criar instituições, mas também repaginar aquelas úteis ao projeto societário vislumbrado. Portanto, a educação não só acompanhou esse processo como ela foi o meio pelo qual ele se fez possível, ainda que a qualidade e as condições sejam intencionalmente minadas.

Correlato a isso, a doutrina escolástica – nome derivado da escola dependente do eclesiástico (*scholasticus*) – iniciada com o Renascimento carolíngio, estava em seu primeiro período, o primitivo (sécs. IX ao XII), que se seguiu do médio (sécs. XII e XIII) representado por Tomás de Aquino³¹ e do tardio (sécs. XIV e XV). Durante a escolástica primitiva, começou a se desenvolver o método de ensino constituído pelos problemas sujeitos ao exame (*quaestiones*) e exposição de argumentos a favor ou contra (*disputationes*), bem como, de conciliação entre fé e razão (dialéticos e anti-dialéticos) e a polêmica dos universais (Félix; Barros, 2003). Essas disputas foram aprofundadas nos séculos seguintes, pois se articularam com as necessidades postas pelas mudanças da ordem social³².

³¹ São Tomás de Aquino (1224-1225) nasceu em Nápoles. Ele foi um filósofo e teólogo, fundador de escolas superiores, professor universitário e um peregrino. Seus princípios eram evitar a aversão pelo tédio e despertar a capacidade de admirar e perguntar para o início autêntico do ensino (Gadotti, 2001).

³² No filme *Em nome de Deus, Abelardo e Heloísa*, que se passa na França do século XII, o professor Pedro Abelardo faz uso da escolástica para ensinar os seus alunos. Seu método de diálogo consistia

Na passagem para os séculos de declínio da Idade Média, a Europa passou por transformações no campo comercial, por exemplo, com a atividade regular dos judeus que vendiam quadros, pimentas³³ (raras e caras), esmaltes, marfim e incensos para a Igreja, e no século, XI ocorreu a reabertura do tráfego no mediterrâneo, a realização de Cruzadas para conquistas de território e perseguição religiosa³⁴ sob a promessa de doação de terras.

Nesse contexto, em 1094, o imperador bizantino pediu auxílio ao Papa Urbano II na guerra contra os seljúcidas que haviam impedido as rotas de peregrinação à Terra Santa (Jerusalém)³⁵. Assim, em 1095, ele realizou o Concílio de Clermont para incentivar os cristãos na luta. Muitos pregadores fizeram a divulgação da mensagem de que a Igreja intermediaria a redução dos pecados após a morte e doaria terras aos soldados. Essa medida ocasionou a criação e o aumento da quantidade de ordens militares existentes ao longo dos séculos (Pirenne, 2007; Field, 2023).

Esse foi um período de intensa atividade legislativa e organizacional da Igreja no qual decisões importantes sobre o batismo, por exemplo, tiveram que ser tomadas para que se decidisse quem o receberia e como seria a sua realização. O sacramento, como

em questionar os alunos sobre algum tema religioso a fim de obter uma explicação lógica, ao invés dos outros eclesiásticos que não sabiam responder às questões ou que davam uma resposta rasa. O filme pode ser acessado no link: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-pedro-abelardo-e-heloisa-de-argenteuil-amor.phtml>

³³ Nos séculos posteriores, o monopólio do sal, ópio, bétel e outras mercadorias se tornaram minas inesgotáveis de riqueza. Em meados do século XIX, o ópio – usado para combater a desintéria – era popular entre a elite britânica e foi o estopim para as Guerras do Ópio na China, quando da tentativa de abertura comercial desse país pelos ingleses (Marx, 2013; Marriott, 2015; Borel, 2022).

³⁴ Em 1209, o Papa Inocêncio III organizou cruzadas contra os albigenses, que constituíam uma seita religiosa do sul da França. Eles professavam o cristianismo apostólico e se conformavam a todos os costumes e simplicidade do evangelho. Tal ação também aconteceu porque o papa buscava combater os senhores daquela região, e para demarcar o poder, ordenou o massacre de 20.000 albigenses (Engels, 1977).

³⁵ “Logo após a convocação do papa Urbano II (1095), Pedro, o Eremita, mobilizou e liderou milhares de pessoas em direção à Terra Santa. Grande parte dessas pessoas era pobre, ladrão e mendigo. Ao chegarem à Ásia Menor, foram mortos, presos ou escravizados pelos exércitos turcos da região. Este evento passou a ser chamado de ‘A Cruzada dos Mendigos’ ou ‘Cruzada Popular’”. Ademais, existem lendas sobre a Cruzada das crianças, na qual um menino francês chamado Stephen de Cloyes de apenas 12 anos, teria reunido 30 mil garotos. Com o apoio real, se dirigiram até Marseilles onde encontraram um mercador que aceitou levá-los para África, e lá, foram vendidos como escravos; outra história, é do garotinho alemão chamado Nicholas, que liderou grupos de adolescentes da Alemanha para a Terra Santa, mas a maioria morreu atravessando os Alpes de Gênova e os que ficaram interromperam a viagem porque o mar mediterrâneo não se abriu como o mar vermelho de Moisés (Editora mundo dos curiosos, 2022, p.14).

meio de entrada na Igreja e única forma de obter a salvação para as crianças filhas do pecado, escravas e abandonadas como inocentes, passou a ter direito e as que morriam antes desse processo tinham o limbo (lugar nebuloso entre o inferno e o céu) como destino³⁶.

Ao povo, passava-se a ideia de que essas organizações e ações tinham explicações divinas. Os representantes de Deus, a partir da fé, difundiram tais sentimentos para convencer a legitimidade das violências e fizeram uso da condição de pobreza e miséria das pessoas, que ela mesma acentuava, para apresentar a possibilidade da felicidade não só celestial, mas terrena. Essas Guerras Santas, pelo seu aspecto econômico, deram início ao movimento de desagregação da Idade Média.

O comércio ganhou espaço pela necessidade de provisões durante o percurso e após o retorno das pessoas, que ao terem conhecido outros lugares, comidas e vestimentas começaram a apresentar demanda de certos produtos que possibilitavam a obtenção de vantagens para além dos domínios da Igreja, já que muitos nobres e os cavaleiros estavam endividados e precisavam garantir uma vida melhor para os filhos mais novos que não tinham direito à herança. Ademais, a burguesia nascente formada nesse período pelos mercadores venezianos ocupava lugar estratégico no transporte das especiarias orientais pela Europa. Nesse aspecto, havia, para os vários grupos sociais, muito interesse em avançar sobre o território dos muçulmanos na Ásia (Huberman, 1981).

A partir disso, é possível compreender que *contraditoriamente* a Igreja, ao dar início às Cruzadas, tentou conquistar novos territórios e estabelecer o domínio de poder econômico e político, *terminou* por sofrer a influência cultural e científica de outros povos do Oriente acelerando o fim do seu domínio, além de ter contribuído com o crescimento exponencial do comércio – e da classe que poria fim ao seu domínio. A categoria contradição desvela, mais uma vez, que a classe hegemônica do período (a Igreja) ao tentar solucionar a crise emergente, colocou em marcha, uma crise ainda maior e, ainda

³⁶ Tal rigidez com a criança estava provavelmente ligada à concepção de Santo Agostinho (354-430) – bispo de Hipona e figura da doutrina da Patrística – adotada em 418 no Concílio de Cartago, em resposta a visão de Pelágio a quem se contrapôs, Agostinho ao afirmar que o ser humano era detentor do pecado original, pois ao nascer a criança já apresentava uma inclinação natural ao vício e futuramente ao inferno, cuja libertação dependeria da graça divina, da disciplina, controle e batismo. Posteriormente, Jean Rousseau (1712-1778) se posicionou ao assinalar o inverso: a criança nasce boa e a sociedade a corrompe e, em face disso, foi obrigado a fugir da Igreja (Zanella, 2018a).

que o processo tenha sido lento, séculos depois, a burguesia nascente tomou para si, um a um, o poder econômico, político e educacional da Igreja.

Posteriormente, no século XII, as pessoas passaram a migrar do campo para as cidades nascentes, ante a decadência do sistema senhoril. Também houve o início da constituição de mercadores e artesãos, o povoamento das regiões mais antigas da Europa, o crescimento no número de hóspedes³⁷ e dos mosteiros rurais, segundo a utopia de serem eles uma sociedade entre o céu e a terra³⁸, e o recebimento dos pobres e desamparados nos hospitais (criados com essa finalidade) (Huberman, 1981; Pirenne, 2007).

Em relação ao contexto educacional, o fato de poucas pessoas saberem ler e escrever, inclusive os nobres, passou a se modificar com as escolas catedrais e o nascimento das universidades. Os seus efeitos refletiram nos modelos educacionais que surgiram nesses períodos, quais sejam: a educação da cavalaria com fidelidade e obediência³⁹, a educação das comunidades⁴⁰ e a educação das corporações⁴¹. Nas escolas catedrais, o ensino era de responsabilidade do *scholasticus* ou *didascaus* e nelas participavam bispos, monges e sacerdotes especialmente cultos. Os locais mais notáveis

³⁷ As terras baldias eram oferecidas aos hóspedes livres, pois os ermos, florestas e pântanos permaneciam fora da propriedade privada e dependiam tão somente da jurisdição do príncipe. Assim, esses arroteavam, roçavam, dessecavam a terra, como a floresta de Theux. Além disso, em 1070 foi criada pelos comerciantes a partir de um hospital beneditino, a Ordem dos Cavaleiros de São João (Hospitalários) de Jerusalém, Rodes e Malta. Esses faziam votos monásticos iguais aos Templários, e atuavam na defesa dos peregrinos na ação da Terra Santa (Pirenne, 2007; Loyn, 1997).

³⁸ Atualmente, os doramas (dramas coreanos) estão em ascensão nos catálogos de assinatura de *streaming*, por isso, tornam populares muitas histórias reais e fictícias com base em sua cultura. Uma das que podemos aproximar com o contexto da hotelaria como meio entre o céu e a terra, é o denominado *Hotel del Luna*. O enredo trata, dentre outras coisas, de um local que hospeda as almas e as prepara (resolvendo assuntos terrenos) para a sua enfim ida ao além. Pode ser acessado na plataforma Netflix.

³⁹ O *ideal* perfeito de cavaleiro necessitava de um longo aprendizado (espiritual e físico) e uma cerimônia de formação que só era possível a quem tinha o privilégio de pertencer a determinada classe social (Larroyo, 1970).

⁴⁰ Durante a Alta Idade Média, os habitantes dos burgos, ao adquirir o direito de eleger vereadores, deram início aos Municípios, para ajudar os senhores a arrecadarem impostos e administrar as cidades, de maneira comum (comunidades/comunas). A maioria dos moradores das cidades livres era artesãos e uma pequena parte pertencia ao clero e à nobreza. Dessa formação, nasceu a terceira classe social que depois foi denominada *terceiro estado* (Larroyo, 1970).

⁴¹ As corporações nasceram para tentar regulamentar o trabalho artesanal de pessoas dedicadas a uma mesma profissão e eram marcadas por uma hierarquia (mestres, oficiais e aprendizes). O ensino ministrado era técnico, industrial e comercial (Manacorda, 1999; Larroyo, 1970).

eram a escola de Latrão (Roma), Loyn, Reims, Liège, Magdeburgo, Paderborn e, como as monacais, tinham externamente um espaço para demais alunos e profissionais (Luzuriaga, 1990; Fernandes, 2020).

Com o passar do tempo, a instrução passou ser organizada em torno do dever ser com a realização das cerimônias dos oblatos e, o ensino tornou-se tarefa do *magis scholar*/mestre escola e dos seus substitutos *proscholus*/estudantes a partir do costume condenado de venda da autorização do ensino, e não mais do clero secular. Essas alterações ocorreram porque as comunas apresentaram a necessidade de criar as suas instituições, pois para eles as que estavam sob responsabilidade do clero não atendiam os seus objetivos. Desse modo, buscaram um ensino prático e utilitário da língua materna, da leitura, da escrita e do cálculo com estudo adiantados na redação de documentos mercantis, enquanto ao campesinos cabiam o adestramento para cultivar o campo e a aprendizagem de ideias religiosas (Larroyo, 1970; Luzuriaga, 1990).

Assim, durante a Baixa Idade Média, a propriedade da terra e a organização da educação escolar e, por conseguinte, a construção do conhecimento estavam intimamente interligados, portanto, só quem tinha a propriedade do primeiro poderia receber a segunda e colaborar com o terceiro, o que significa dizer que ser ou não proprietário de terra era determinante para a realização de demais atividades que estavam atreladas ao conhecimento do mundo. Mesmo que tenha havido, no período, exceções nas quais crianças pobres eram adotadas pela Instituição e depois se tornaram representantes dela, essa foi apenas uma exceção.

A despeito do comércio e do crescimento das cidades do século X ao XIII, a Itália e Holanda apresentavam expoente crescimento de seus burgos extramurais (*fauburg*) na terra dos senhores feudais, mas, a organização se diferenciava da vida no feudo e, para garantir o seu espaço e liberdade da terra, os mercadores criaram as corporações ou ligas, pois queriam ter seus próprios julgamentos, tribunais e legislação criminal, fixar impostos e manter os não membros distantes dessas relações. Na Alemanha, as cidades aumentaram para o entorno de 3.000 habitantes⁴² e possuíam como características as

⁴² “A explosão demográfica, vivenciada nos séculos XI, XII e XIII, contribuiu para a introdução de métodos mais intensivos e produtivos que, ao invés de erradicar a pobreza, ampliou-a. Foi um período de difusão de epidemias e doenças facilitadas pelas cruzadas – em que participavam, inclusive, crianças –, pelas peregrinações e pelo crescimento das cidades” (Fernandes, 2020, p. 43).

muralhas, fortificações, edificações das guildas, corporações e sólidas casas burguesas para patrícios urbanos. Além disso, elas tinham um *status* político diferenciado se subordinadas a um governante local ou ao imperador e estavam longe de ser igualitárias, uma vez que eram dominadas por algumas famílias ricas (Huberman, 1981; Fulbrook, 2016).

Coadunado a isso, o aumento demográfico na Europa contribuiu para a intensificação de métodos produtivos mais intensos e acabou por ampliar a pobreza, ao contrário da Alta Idade Média, onde as esmolas e a assistência individual eram suficientes para aliviá-la. Dadas as circunstâncias, muitas pessoas se tornaram mendigos, ladrões e vagabundos (Marx, 2013; Zanella, 2018a). Nesse ensejo, nota-se que as mudanças na organização de novos agrupamentos se coadunaram ao trabalho, dando indícios da nova ordem que começava a nascer⁴³.

Ainda no século XII, ocorreu o nascimento das universidades no movimento da cultura superior, clerical, profissional como *studium generale* e *universitas studiorum* para estudantes de todos os países, os quais se hospedavam nas *hospitía*. Na Europa, a primeira foi criada em Salerno na Itália, seguida da Bolonha, e com a virada do século, outras foram construídas pela atração de um mestre como a de Paris, Salerno e Oxford por fundação do Papa, como a de Roma, Pisa e Montpellier; por editos dos príncipes, Salamanca nascido como hospedaria e Nápoles, e; ambos os poderes, Parga e Viena. As suas faculdades compreendiam Artes, Teologia, Medicina e Direito e os métodos predominantes eram o silogístico e a filosofia escolástica (Luzuriaga, 1990).

Essa última base teórica é uma expressão da oposição entre os aristotélicos (racionalistas) com a figura de Tomás de Aquino⁴⁴ e os agostinianos (místicos), que acreditavam que a formação do cristão é ascética. O frade tinha como alicerce o racionalismo e o naturalismo aristotélicos para justificação da metafísica cristã com a junção da fé e da razão, mas sem deixar de acreditar que a verdade estava presente nas

⁴³ No século XIV, com a exploração crescente dos camponeses e o estabelecimento da servidão, esses desencadearam revoltas no campo na França e, no século XVI, a Guerra dos Camponeses, na Alemanha. Essa última será apresentada na próxima subseção (Segal, 1945).

⁴⁴ São Tomás de Aquino (1224-1225) nasceu em Nápoles. Ele foi um filósofo e teólogo, fundador de escolas superiores, professor universitário e um peregrino. Seus princípios eram evitar a aversão pelo tédio e despertar a capacidade de admirar e perguntar para o início autêntico do ensino (Gadotti, 2001).

escrituras (Cambi, 1999). De certa forma, a explicação do mundo e a forma de conhecer começam a avançar no sentido do ser racional, ainda que essa aceção venha de cima para baixo.

No campo político, as grandes alterações desse marco temporal, foi a busca de proteção, sobretudo comercial, onde a figura do rei se apresentou como um possível meio de poder supremo efetivo, se auxiliado com o dinheiro dos cidadãos (comerciantes) para a manutenção do exército que teria apenas uma função: lutar. Assim que, no decorrer dos séculos XIV⁴⁵ e XV, tais laços se fortaleceram, para o encerramento das relações feudais que, aliás, tiveram resquícios duradouros.

Além disso, surgiu nesse período, uma pequena classe de assalariados, que era protegida no campo pela economia camponesa e nas cidades pela organização corporativa, onde mestres e trabalhadores estavam socialmente próximos com uma educação profissional dos aprendizes nas oficinas, já que o ofício era forçosamente associado a uma corporação⁴⁶ (Huberman, 1981; Luzuriaga, 1990). Logo, correlato as alterações econômicas, políticas e educacionais permaneceu uma diferenciação histórica a quem deveria ter acesso, seja ao ensino do clero ou o por eles criticados.

2.2 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

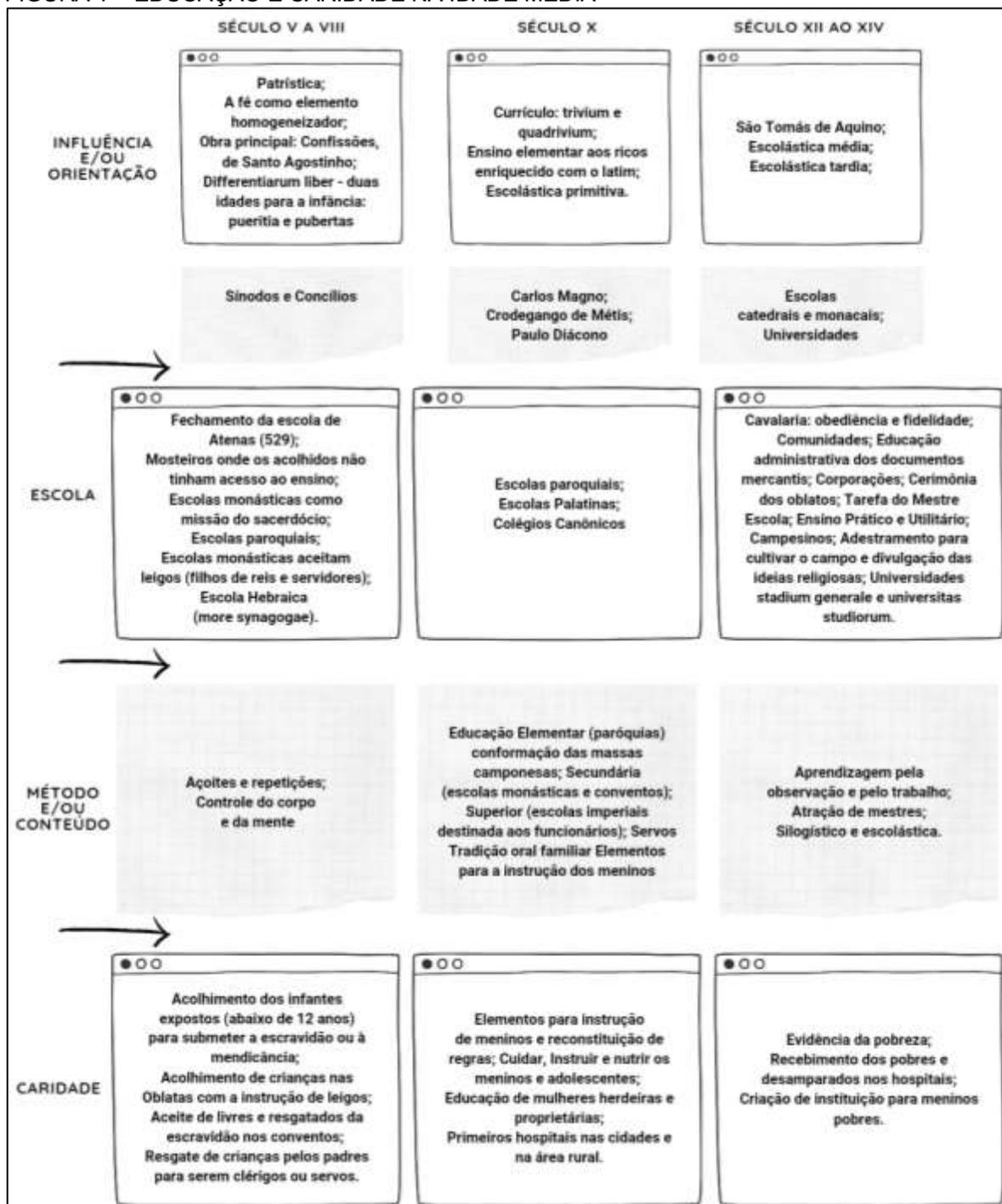
Como acontece em cada período histórico, a educação na idade Média esteve atrelada às necessidades sociais do período, refletindo a relação com o conteúdo sagrado para a justificativa da permanência, saída e entrada de outros grupos no círculo

⁴⁵ A vida medieval tinha condições favoráveis para a transmissão da doença, seja pelas condições precárias de higiene, aglomerados populacionais, migração, comércio ou realização de guerra em diferentes regiões. Dado a esses fatores e à alta transmissão, em 1347, uma doença ocasionada pela picada da pulga-do-rato portador de bacilo levou a uma epidemia, a peste negra. Aldeias inteiras desapareceram na Alemanha e na Inglaterra, e muitas vezes os judeus eram apontados como causadores da praga, o que gerou um grande massacre. Destaca-se que, desde o século XIII eles já eram proeminentes como agiotas devido ao comércio e ao fato de que não seguiam as leis de proibição da usura imposta pela Igreja Católica (Ujviri, 2020; Fulbrook, 2016).

⁴⁶ Na Inglaterra, se inicia a legislação do trabalho assalariado para a sua exploração com o Estatuto dos trabalhadores de 1349, onde uma tarifa legal foi estabelecida por peça e por dia e os trabalhadores rurais deveriam ser contratados por ano e os da cidade no mercado aberto; outro Estatuto de 1360, autorizava o patrão a empregar a coação física para extorquir o trabalho (Marx, 2013).

daqueles que minoritariamente tomavam as decisões. A *Figura a seguir*, evidencia o caminho percorrido para a compreensão da educação ao longo da Idade Média.

FIGURA 1 – EDUCAÇÃO E CARIDADE NA IDADE MÉDIA



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Luzuriaga (1990) e Manacorda (2022).

Como evidencia a *Figura 1*, a educação ao longo da Idade Média perpassou as especificidades políticas e sociais no Ocidente para compreensão da educação (escolar) em relação à teologia cristã. O seu modelo de escola seguiu influências e orientações determinadas no seio das mudanças econômicas e políticas com conteúdo diferenciados, mas tendo a educação religiosa como fio condutor do conhecimento. O monopólio do saber foi uma das formas de sua perenidade secular atrelado a interpretação dos homens acerca do que era ou não aceitável aos seus preceitos morais.

Desde a Antiguidade, a Igreja Católica buscou a sua organização e unificação mediante a realização de sínodos e concílios, cujos temas iam desde o batismo à educação. Nesse último caso, a Patrística foi essencial para o seu crescimento, uma vez que consistiu na tentativa dos representantes da Igreja Católica de sintetizar os fundamentos e princípios do pensamento cristão (Cambi, 1999).

Logo, nesse período de transição, uma nova ordem religiosa passou a dominar as questões sociais e a ditar apontamentos sobre o conhecimento. O monopólio do saber foi uma das formas de sua perenidade secular, pois utilizava o argumento da fé para a promessa de um mundo melhor após a vida.

O dogmatismo foi base de explicação dos acontecimentos naturais, ou não, dado que qualquer causa e resultado tinham uma providência divina, inclusive, os seus cargos eclesiásticos. Outras ações que perfilaram os séculos seguintes foram a sua perspectiva de caridade voltada ao alívio da pobreza e meio de salvação dos ricos. Tal concepção foi proclamada e praticada por bispos e monges também no Oriente (Marcílio, 1998).

Nesse processo, a monarquia estava ao lado do clero quanto às disposições preliminares de uma unificação, que cabe ressaltar não eram homogêneas. No século V e VI, por exemplo, as tensões entre essas duas camadas somavam-se com a nobreza. A articulação inicial entre elas ocorreu ante a um objetivo similar, qual seja, a justificação do seu *lócus* social enquanto instâncias de poder. Contudo, a base para a ocupação de seus postos e de sua riqueza advinham dos servos pobres, que trabalhavam e pagavam pela existência, seja ao senhor feudal ou à Igreja que funcionava nesses moldes.

O dinheiro obtido nos primeiros dez séculos não era movimentado por falta de saída, logo, era improdutivo. As terras para eles configuravam a sua riqueza, e para viver nelas, o trabalho era um requisito (Huberman, 1981). Dessa forma, a Igreja, com a sua

organização feudal de cobrança de impostos e manutenção de pobres na realização do trabalho pesado de punição ao ócio, permaneceu como um ente detentor de poder religioso e econômico. Portanto, quando na consolidação do feudalismo, houve a naturalização desses processos de vivência em resposta aos nobres e ao clero.

A cultura no feudo, desenvolve-se somente no castelo do feudatário ou nas igrejas e, sobretudo, nos mosteiros: ela também se caracteriza por poucos intercâmbios e é toda devotada a fé cristã, aos seus dogmas e mitos. A sociedade feudal é, portanto, uma sociedade fixa, com escassa mobilidade social e pouca reciprocidade; é uma sociedade de ordens, em que os homens se acham estavelmente colocados e têm um papel social bem determinado (Cambi, 1999, p. 156-157).

Coadunado a isso, Gramsci (1982), aponta que na Idade Média, a produção e a disseminação do conhecimento centralizados pela Igreja Católica tinha como intuito estruturar ideologicamente a formação eclesiástica, que configurava com os médicos, a categoria mais importante de intelectuais nas instituições ou fora delas.

Perante a sua necessidade de manutenção, a educação e a instrução eram limitadas em acesso, forma e conteúdo, com destaque a fé. Isto posto, os mosteiros e as catedrais, que não convinham aos servos, eram cerceados para a composição do clero e da nobreza. O fim último era o retorno desses representantes para a composição do grupo frente ao embate com aqueles que almejavam o seu espaço.

O ensino tinha como eixos a leitura, a diferenciação entre as ocupações entre os monges e os trabalhadores agrícolas, a não aceitação da cultura clássica, o destaque da tradição bíblico-evangélica, o uso das produções próprias como material de instrução e das disciplinas *trivium* e *quadrivium* (Manacorda, 2022). Nesse sentido, a instrução religiosa foi possível aos nobres e às pessoas livres. Para o resto dos indivíduos, o processo educativo ocorria na relação com o seu entorno, por meio da imitação do trabalho e da socialização, sem que houvesse uma reflexão sobre o contexto situacional servil.

Ainda no século VI, por meio dos Concílios de Toledo (527) e Vaison (529), permitiu-se que os pais entregassem seus filhos ao sacerdócio e os padres os recebessem para fins de instrução para servidão divina. No século VII, essa permissão

se estendeu às crianças resgatadas (escravos) para um processo, sobretudo, de segurança da Igreja (Manacorda, 2022). Portanto, o acesso ou o impedimento a esses espaços de formação moral e para o trabalho, dependiam da Igreja Católica e seu aparato de estruturação.

No século seguinte, a Igreja iniciou a difusão do monasticismo dirigida ao menino-monge (noviço ou oblato) com uma educação influenciada pela escola hebraica (memorização e repetição) que reverberou nos domínios primários de Carlos Magno. Posteriormente, século VIII e IX, a educação palatina e estatal, foi disposta como uma preparação dos funcionários do Império carolíngio, que tinha vinculação religiosa devido à forma de constituição das sucessões dos altos postos (Cambi, 1990).

O panorama econômico e político no século X, foi um marco em relação ao aumento da população e onde os segundos gênitos se viram obrigados a abandonar as dependências paternas em busca de recursos. Dentre eles, estavam os normandos que constituíram a maioria dos soldados da primeira Cruzada (Pirenne, 2007). No âmbito da expansão do conhecimento, espaços e culturas, esses movimentos, em nome da fé cristã, marcaram também um ponto de derrocada do monopólio dos eclesiásticos.

A partir do século X ao XV, ocorreu a saída do campo para as cidades nascentes, o povoamento das regiões mais antigas da Europa, a constituição da camada de mercadores e dos artesões e a ascensão da classe média (Pirenne, 2007). Tal configuração, por sua vez, demarcou a reivindicação por parte dos novos grupos econômicos ao acesso ao ensino mais elaborado, que outrora se limitava ao clero e à nobreza.

Contudo, o povo continuava a ser educado pelo trabalho servil, com “[...] uma educação da reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das reações sociais [...]” (Cambi, 1999, p.168). Nesse grupo, ainda existiam os miseráveis e mendigos que dependiam da caridade dos ricos que, deste período ao final da Idade Média, já não conseguiam se manter da assistência individual.

Em oposição ao feudalismo, *para quem essa nova camada poderia se voltar a fim de garantir sua segurança e avanço?* Para o rei. Como retribuição, os grupos comerciais dispenderam do dinheiro, o que facilitou a realização de trocas e, sobretudo, o pagamento

do exército sem depender de um senhor e dos vassallos militares. Este último, passou a ter apenas uma missão, qual seja, lutar (Huberman, 1981).

Desta feita, com o início de desagregação do sistema feudal, introduz-se a educação cavaleiresca. Luzuriaga (1990), afirma que as atividades centrais eram o serviço ao príncipe e ao Estado com fidelidade e obediência, por isso, para guerrearem deveriam ter valores, honra, cortesia e coragem e ser treinados fisicamente com equitação, esgrima, manejo de arco e lança. Do século XI ao XII, a escolástica também esteve primitivamente em desenvolvimento, com foco na tentativa de conciliação entre a fé e a razão.

Entre os séculos XII e XIII – tempos de intensa atividade artesanal e comercial – a escolástica teve como expoente, o frade São Tomás de Aquino. Ligado às universidades criadas nessa época, como a de Paris, sistematizou a sua filosofia com base na aproximação do cristianismo ao aristotelismo, e não mais, ao platonismo ou ao agostinismo. O seu intento era a demonstração racional e filosófica da existência de Deus com afirmações e refutações argumentativas (Marcondes, 2014).

Nesse sentido, correlato à criação das cidades, organização das corporações e universidades, a teologia passou a ser alinhada com os estudos clássicos para uma explicação racional subordinada à fé. A força motriz até aqui evidenciada, como aponta Marx (2011b), foi a luta de classes na relação de união de forças, mas de superação dos grupos pela formação de alianças temporárias e não cristalizadas.

O período medieval, destacado nesta seção, corresponde historicamente ao século V até o século XV, entretanto, considerando que a primeira instituição criada para atender um número limitado de meninos pobres teve como marco uma iniciativa privada em 1440, optamos, metodologicamente, por inserir a discussão na próxima seção, até mesmo porque a análise cronológica está mais atrelada a uma percepção histórica, social e política do que aos marcos regulamentadores fixos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

3 ENTRE A REFORMA E A CONTRARREFORMA: A FORMAÇÃO DO HOMEM CORTESÃO NA TENSÃO DE CLASSES

*A Terra mudou de lugar.
Somos ou não o centro do universo?
Questionam-se os intelectuais e os dos cedros.
Mas para mim e para os meus,
somos há muito tempo o núcleo de dois mundos.
Em um, se vive e no outro, se existe.
Me disseram, que há muito tempo a cruz foi carregada,
mas só neste mundo que vivo, o sangue continua a ser derramado
e eu não sei o porquê,
como pode poucos terem tanto ócio e
eu nem conseguir de tempo para sustentar...
a fadiga de um dia laborioso?¹.*

O Renascimento foi assentado após um período de desagregação do feudalismo entres os séculos XIV e XV. Nesse espaço-tempo, houve várias concessões direcionadas a realização de um comércio livre dos soldados e barões feudais que outrora detinham a dominância no sistema social. Passou-se do pagamento pelo trabalho à Taile (imposto regular com dinheiro), do qual os monarcas mantinham seu sustento (Huberman, 1981). Essa situação, gradualmente, foi motivo de contraposição dos então aliados nos séculos posteriores.

No fim da Idade Média, formou-se a classe burguesa, chamada dessa forma pelo seu *lócus*, os burgos (cidades). A educação direcionada para eles, nesse processo, estava ligada às corporações ou grêmios, com caráter profissional, com ou sem escola. Durante a sua vida, o aprendiz convivia com o mestre, a fim de saber os segredos do

¹ Este texto poético sob o título *Dois mundos*, foi escrito pela autora da dissertação e é resultante do processos de apreensão dos processos históricos proporcionados pela redação do trabalho.

ofício para quem sabe ocupar o lugar deste. Esse período tem como marca o início da separação do futuro da criança do passado da sua família². Na Espanha, os mestres eram isentos da prisão e recrutamento, e para os não examinados, proibia-se o ensino, fato este que mudou secularmente com a venda da autorização do ensino (Luzuriaga, 1990).

Quanto as iniciativas privadas de caridade em relação à educação, em 1440³, o rei Henrique VI⁴ doou uma grande quantidade de terras, direitos e benefícios, bem como, cisnes no Tâmis, para fundar a *Kynges's College of Our Ladye of Eton besyde Windesore*/Escola do Reino de Nossa Senhora de Eton ao lado de Windsor, posteriormente chamada de *Eton College*.

Seu objetivo era que os seus súditos tivessem a oportunidade de adquirir conhecimento, para tanto, destinou 70 vagas aos meninos pobres conhecidos como *King's Scholars*/Estudiosos do rei e, ao lado deles, outros *Oppidans* – termo utilizado para identificar os *estudantes que moravam na cidade*, mas que poderiam se beneficiar da *educação gratuita*, desde que pagassem pelo alojamento. O colégio era administrado por um reitor, dez bolsistas, um diretor da escola para supervisionar a educação e pelo coro da capela (Gramsci, 1982; *Eton College*, 2023). Desse modo, a entrada dos pobres nas escolas religiosas para leigos era restrita tanto pelo número de alunos aceitos como pelo custo de permanência.

Mediante o breve panorama da Idade Média, é possível observar que a Igreja Católica, ocupou um papel central nas decisões políticas, sociais e educacionais para o seu fortalecimento e da nobreza que era a sua sustentação, sobretudo, na propagação

² Como sinaliza Marx no Manifesto Comunista, se a história de todas as sociedades até então existentes é a história da luta de classes, essa disputa entre opressores e oprimidos marcou a história das crianças que inevitavelmente estavam de um lado ou de outro, sem qualquer possibilidade de mobilidade social. No capitalismo a mobilidade entre as classes sociais e a separação das crianças do mundo do trabalho possibilitou que essa relação se transformasse. Assim, a partir do século XX, a criança passou a ter um futuro diferente da família à qual pertencia, portanto, deixou de se identificar com a sua classe de pertencimento e passou a se identificar com a burguesia (Fernandes, 2024c).

³ Na década seguinte, em 1453, o sultão Maomé II (1432-1481) liderou o ataque que rompeu as muralhas de Constantinopla, que foi conquistada e se tornou Istambul (Field, 2023).

⁴ Henrique VI (1421 a 1471) nasceu no Reino Unido e foi rei da Inglaterra. Seu governo ocorreu em dois períodos, o primeiro entre 1422 a 1461 e depois entre 1470 a 1471, além disso, foi perpassado por várias guerras dinásticas pelo trono, como a Guerra das duas Rosas entre 1455 e 1485, em que uma representava a dinastia Lancaster (monarquia feudal) ou York (monarquia absolutista) (Engels, 1977).

de seus ideais hegemônicos. Coube à Igreja os ditames e a organização dos espaços de acesso ao saber independentemente da natureza, o que expressava, não apenas, as diretrizes religiosas, mas as vontades do plano terrestre, uma vez que tais decisões foram frutos da atuação do homem em seu meio.

Logo, as mudanças eram enviesadas ante as necessidades desses grupos, porém, outros faziam a história de oposição como massa de sustentação e exploração da sociedade que eles buscavam manter, especialmente, porque essas não tinham quase nada a perder face a árdua penitência de renúncia do pouco que conseguia. Todas essas questões, alteraram o rumo da história, nesse caso, em direção a transição de uma conjuntura política e econômica para outra, qual seja, do feudalismo ao capitalismo.

À vista disso, o prelúdio do nascimento do modo de produção capitalista teve a sua base no último terço do século XV e nas primeiras décadas do século XVI. Marx (2014) aponta que:

Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (Marx, 2014, p. 48).

Isto posto, os grupos dominantes na tentativa de se fortalecerem – como também havia ocorrido na transição para a Idade Média – buscaram inserir na sua perspectiva de minoria, o argumento explicativo para o conhecimento real das relações históricas, temporais, políticas. E, a burguesia realizou isso em conjunto, utilizando a mobilização dos seus melhores esforços, como a violência, a ideologia, a divisão do trabalho e da educação, abrindo espaço ou se forçando a abrir, também na trama de especializações que garantissem o seu *status quo*.

Tal assertiva refletiu também no seu modo de produção. Como afirma Engels, as condições sob qual os seres humanos produzem e trocam não são iguais como querem fazer parecer, ao contrário, elas mudam de uma localidade para outra e de um tempo para o outro, logo, as diferenças se estendem tanto à distribuição quanto entre as classes privilegiadas e desfavorecidas, exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas.

Ademais, “Cada novo modo de produção ou cada nova forma de troca são freados [...] não só pelas velhas formas e suas instituições políticas correspondentes, mas também pelo velho modo de distribuição” (Engels, 2015, p. 228).

No último terço do século XV, dado a dissolução dos séquitos feudais, foi criada na Inglaterra o prelúdio das bases de produção capitalista e do proletariado, qual seja, a massa (camponeses) expulsa das terras quando no cercamento e na transformação das lavouras em pastagens de ovelhas.

Durante 150 anos, leis infrutíferas, como a disposta por Henrique VII⁵, em 1489, foram criadas para proibir a destruição de casas camponesas com determinados acres de terra e, também, para conter o problema que se apresentara com o número de expropriados. A maioria desses, por força das circunstâncias, se converteram em mendigos, assaltantes e vagabundos, o que demandou a partir desse recorte temporal na Europa Ocidental a criação de uma legislação com o escopo de punir os mais pobres de maneira tão violenta, ao qual Marx (2013) denominou de *legislação sanguinária*.

Consiste, então, em um processo de expropriação da terra seguida da apreensão e punição do não retorno monetário. Extraia-se o trabalho pela força ou, se não desse certo, seria menos prejudicial aos bolsos que chegassem à morte. As leis respondiam a essa demanda de prender os pobres vagabundos, porque aos ricos foram criadas formas de obter a fiança e a liberação do próprio trabalho. Hodiernamente, continua-se a prender pelo não trabalho, mas pelo não trabalho formal ou, socialmente, entendido como digno. *Quem não tem esse tipo de trabalho?* O miserável. Então, prendem uma massa que se habilita a trabalhar na fabricação ou comercialização de mercadorias consideradas ilegais⁶.

⁵ Henrique VIII (1441-1547) nasceu na Inglaterra e foi rei durante 1509 até 1547, ano de sua morte. Ele fundou a Igreja Anglicana tendo como um dos motivos a intenção de divórcio na justificativa de geração de um herdeiro. Diante disso, provocou a maior separação confessional vivenciada pela Europa (Hilton, 2016).

⁶ A dissertação de mestrado intitulada *Entre a criminalização do conflito com a lei e a proteção contra o trabalho infantil: adolescentes amazonenses no tráfico de drogas*, de Letícia Borel (2022) apontou que após os países imperialistas perderem o poder de comercialização das substâncias psicoativas (classificadas como drogas) a sua produção passou a ser proibida e tida como ilegal. Convém mencionar, entretanto, que a produção dessas substâncias para os laboratórios farmacêuticos pertencentes aos colonizadores nunca foi proibida.

Dessa maneira, as pessoas não saíram da localidade em que vivam de maneira voluntária por um processo natural – o que nos faz pensar na história hegemonicamente contada – mas foram violentamente retiradas de tais territórios. O enriquecimento de um grupo continuou sendo o empobrecimento do outro e o não trabalho daqueles que foram e que ainda seriam expulsos da terra passou a ser motivo de punição, pois o argumento era de que não havia nenhum outro responsável pela situação a não ser eles mesmos.

Ademais, a situação no final do século expressava uma alteração no campo econômico e social de certos grupos. Esse foi um período em que os ingleses queriam obter o monopólio mercantil de Veneza e do sul da Alemanha e, para tanto, buscaram outras formas de chegar ao Oriente. Como resultado do encontro da rota marítima ao sul por Vasco da Gama⁷ em 1497, o Atlântico se tornou mais importante, o que fez Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra e França ascenderem comercialmente com os novos territórios (América e África). Em um tempo em que o ouro e a prata eram postos como a única fonte para obtenção de mais riqueza, as expedições garantiram exponencial nuance aos interesses da nobreza e dos mercadores (Huberman, 1981).

O sistema colonial passou a servir de incubadora ao comércio marítimo e as guerras comerciais, reverberando em divisões territoriais por quem achasse primeiro⁸ (Marx, 2013, p. 1002). Companhias de mercadores foram formadas para o aproveitamento das oportunidades comerciais, marítimas e colonizadoras, porém, os gastos desses empreendimentos (construir navio, engajar tripulantes etc.) tinham um alto custo.

Assim, para levantar capital, foram criadas associações por ações e as sociedades especuladoras privadas – os atuais bancos, mais bem estruturados no século XVI⁹ – com

⁷ Vasco da Gama (1469-1524) nasceu em Sines. Ele foi “um navegador português, comandante da grande expedição que partiu de Lisboa e abriu o novo caminho marítimo para as Índias, importante centro produtor de especiarias, tecidos e pedras preciosas” (Frazão, 2000c, p.1).

⁸ “O Tratado de Tordesilhas (1494) dividiu o mundo não-europeu em esferas de influência espanhola e portuguesa [...] o estabelecimento da Inquisição e a expulsão dos judeus da península [...] o território que seria o Brasil, ficando do lado português da linha. De momento, porém, as viagens asiáticas prevaleciam” (Loyn, 1997, p. 351 e 717).

⁹ Antes, as pessoas de posses costumavam guardar o seu dinheiro em cofres situados nas suas residências, mas com o surgimento dos bancos esses foram depositados em nome de uma maior segurança. Em *O cortiço*, de 1890, o comerciante português João Romão, dono de um cortiço, fez sua riqueza explorando os moradores, que em situação de pobreza, precisavam de um lugar para morar.

transações em dinheiro e pelo sistema de crédito. O fato de o Atlântico ter se tornado a nova rota, fez com que a Antuérpia virasse o centro livre do comércio internacional da época, especialmente, por receber os mercadores sem restrições, ter tecidos ingleses e especiarias das Índias (Huberman, 1981).

Enquanto a situação desses grupos melhorava gradativamente, a dos camponeses seguiam um rumo contrário, posto que o salário não acompanhou o aumento dos preços das mercadorias. O contexto da revolução agrária enriqueceu o arrendatário e empobreceu a população rural ante a sua expulsão e a usurpação das pastagens para o aumento de gados (Marx, 2013).

Diante disso, no início do século XVI, as cidades passaram a ter um grande fluxo de pessoas expulsas do campo, que não tinham as qualificações necessárias para o trabalho nas corporações, assim, houve um expressivo aumento de mendigos. Tal situação, “[...] obrigaba a adoptar soluciones inmediatas de carácter assistencial de acuerdo com los viejos modelos tradicionales de caridad y control social [...] se trataba de um problema antiguo, pero com dimensiones nuevas [...]”¹⁰ (Sierra, 2003, p. 14).

Os nobres também buscaram obter um poder efetivo com o estabelecimento de impostos pelo uso das suas terras e isso contribuiu para o desenvolvimento posterior dos vastos impérios absolutistas. Correspondente a essas alterações não só econômicas, políticas, religiosas, artísticas¹¹, tecnológicas¹² e territoriais ligados as questões agrárias,

Na história, João Romão é convidado para a festa de comemoração do título de barão do seu rival Miranda, e ao ter contato com a alta sociedade percebe que, além de capital, é preciso ter *status* social. Assim, ele resolve guardar o seu dinheiro no banco e fazer um seguro da sua estalagem. Após isso, ocorre um incêndio e ele a reforma. Além disso, para se juntar com a filha de Miranda, que o acolhe após saber de sua fortuna, ele se desfez da escrava Bertoleza, que o serviu durante toda a vida, entregando-a para seu antigo dono. Usando uma metáfora, o romance naturalista de Aluísio de Azevedo, descreve o desprendimento da nova classe das antigas instituições e do proletariado após se tornar classe dominante. O filme pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=IMKkPz-3r1Q>. (Azevedo, 1967).

¹⁰ “[...] era necessário adotar soluções imediatas de carácter assistencial de acordo com os antigos modelos tradicionais de caridade e controle social [...] era um problema antigo, mas com novas dimensões”. (Tradução livre, 2022).

¹¹ Leonardo da Vinci (1452-1519) nasceu na Itália e foi um renomado artista. Por volta de 1510 a 1512 desenhou em um manuscrito *A criança no útero*, que expressava tanto a influência das correntes da época como o seu interesse por anatomia.

¹² Novos progressos em relação aos modelos clássicos ocorreram na Idade Média Central no Mediterrâneo, estimulada pela experiência árabe e pelas Cruzadas. Como muitas informações sobre navegação foram acumuladas, sabe-se que os Vikings usavam uma pedra-ímã como guia e na obra de

mas também de mentalidade, a ordem econômica e social sofreu mutações que impactaram também na organização do Poder central da Igreja.

Nesse sentido, longe de ser obscurantista, a Idade Média foi perpassada por diferentes transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais que apontavam para ordem de uma nova organização social, inclusive, pelo conflito e reconciliação entre a Igreja e o poder imperial, bem como, por oposição de alguns movimentos religiosos externos e internos correspondentes ao contexto concreto que desembocaram, no século XVI e XVII, em marcos históricos como: a Reforma e a Contrarreforma da Igreja; a acentuação do aspecto religioso dogmático e piedoso; no incremento da intervenção do Estado; nas ideias filosóficas idealistas (René Descartes, Francis Bacon e John Locke); no desenvolvimento científico que contribuiu para o desenvolvimento da nova ordem que se formava (Johannes Kepler e Galileu Galilei) e; no âmbito da educação escolar, no nascimento da nova didática (Wolfgang Ratke e John Comenius) (Luzuriaga, 1990).

3.1 A EDUCAÇÃO E O ENSINO NO CONTEXTO DA REFORMA PROTESTANTE

Em 1513, o italiano Nicolau Maquiavel escreveu o livro, *O príncipe*¹³. O livro trata de questões políticas, econômicas dos principados na correlação entre a dominação e o desejo de não ser dominado, por isso, Maquiavel, descreveu como os príncipes (hereditários ou novos) deveriam agir para manter o seu poder político, quase como se fosse um guia de orientação aos regentes. Esse poder, de origem mundana e proveniente da configuração do homem na sociedade, de forma menos dispendiosa, poderia colonizar

Alexandre de Neckam, no século XII, existem referências às suas qualidades magnéticas. O uso da bússola, coincidiu com o desenvolvimento das embarcações maiores e deu confiança para aventuras ultramarinas (Loyn, 1997).

¹³ Nicolau Maquiavel (1469-1527) nasceu na Itália. Ele foi um diplomata, filósofo, historiador e autor da Itália. Ocupou cargos públicos e ao conceber o Estado se contrapôs ao viés da moralidade piedosa da Igreja Cristã e situou o poder político a realidade concreta em que um único representante pode fazer o uso de meios extraordinários para o bem comum e ordem pela virtù – derivada do latim *virtus* e de vir (homem). Apesar de afirmarem que neste livro se encontra a famosa expressão *os fins justificam os meios*, significando que não importa o que o governante faça em seus domínios, desde que seja para manter-se como autoridade, a expressão não está explícita no texto. De qualquer maneira, em face dos seus escritos, o termo maquiavélico ou maquiavelismo passou a ser bastante utilizado para referir-se ao pensamento falso, doloso e pérfido. A partir de 1559 até o século XX, as suas obras foram proibidas pelo Vaticano (Weffort, 2001).

regiões-chave do Estado “[...] prejudicando somente aqueles de quem tira dos campos para dá-los aos novos habitantes [...]. *Os lesados, por fiarem dispersos e pobres nunca poderão acarretar-lhe embaraços*” (Maquiavel, 2001, p. 27, *grifo nosso*). Assim, dada a concepção de Estado que se construía sob o comando dos príncipes em seus ducados, a intenção era estabelecer uma ordem para evitar o caos e a barbárie em lugares de mesma província ou não, como a Alemanha, que não estava unificada enquanto estado e, era composta, por diferentes línguas e costumes.

Neste movimento de declínio do poder da Igreja e de suas ações em nome de Deus que a Reforma Protestante eclodiu, tendo como principal representante, Martinho Lutero¹⁴. Monge e professor de teologia na Universidade de Wittenberg, Lutero, em 1517, publicou o texto *Disputatio pro Declaratione Virtutis Indulgentiarum*/Disputa pela Virtude Declarada das Indulgências contra Práticas Abusivas. Lutero, em 95 teses, se posicionava contra a venda de indulgências para diminuição do pecado, tanto do comprador como de seus entes queridos.

Para ele, tal venda desencorajava os cristãos de doarem aos pobres, explicitando ainda, que a concepção de pecado e penitência era proveniente dos cânones e não das escrituras. “Procedem desajuizadamente e mal os sacerdotes que reservam e impõem aos moribundos *poenitentias canonicas* ou penitências para o purgatório a fim de ali serem cumpridas” e adiciona “[...] Certo é que no momento em que a moeda soa na caixa vêm o lucro e o amor ao dinheiro cresce” (Lutero, 1517, tese 10 e 28).

O dinheiro arrecadado pela venda de indulgências era direcionado à Roma e para a família de banqueiros alemães *Fuggers*¹⁵ com o escopo de pagar os empréstimos concedidos ao príncipe Alberto de Brandemburgo, que o permitia subornar o Papa. Ao discordar dessa situação que representava a de um grupo maior, Lutero ao difundir suas ideias por meio da tradução da Bíblia para o alemão – com a operacionalidade da prensa

¹⁴ Martinho Lutero (1483-1546) nasceu na Saxônia (Alemanha) e foi um sacerdote líder da Reforma Protestante, que se voltou contra os abusos da igreja católica. Excomungado em 1520, queimou a bula do papa em praça pública e também traduziu a Bíblia para o alemão (Gadotti, 2001).

¹⁵ Os Fuggers faziam parte do grupo financeiro atrás dos tronos, pois emprestavam uma grande quantia de dinheiro e, em troca, recebiam provento de minas, especulações comerciais, terras da coroa e o que tivesse sido posto como garantia. A sua influência era tão grande que Jacob Fugger, por exemplo, decidiu sobre o uso da coroa do Sacro Império Romano, se Carlos V da Espanha ou Francisco I da França seria o Imperador. Além disso, cobrou, por carta do primeiro, o atraso no pagamento de 543 mil florins (Huberman, 1981).

de Gutenberg – também impulsionou movimentos de pregação para a população analfabeta, bem como, abriu espaço para um individualismo e uma igualdade espiritual (Fulbrook, 2016). Em termos concretos, o movimento contrário à Igreja não foi apenas interno, mas externo e ligado à burguesia¹⁶.

Durante esse percurso, guiado pela corrente de pensamento humanista, que insere o ser humano como centro em detrimento das ordens divinas, Lutero enviou, em 1524, uma carta aos regedores de todas as cidades da nação alemã sob o título *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham Escolas*. O movimento tinha relação com a luta que se travava, pois com fiéis minimamente letrados, esses não precisariam de um intermediário para a leitura do livro Sagrado, além de ser mais fácil ter apoio contra a ordem dominante.

Como justificativa, Lutero usou o que os pais dizem sobre os filhos: “Pois, é, o que vão estudar se não podem tornar-se padres, monges e freiras?”. Com a nova ordem que nascia, o trabalho ganhava pouco a pouco relação com a profissão: “Têm que aprender alguma profissão com que possam sustentar-se” e que o diabo, quando quis, fundou conventos, escolas e estados, porém, naquele contexto, mudou de ideia a fim de que ninguém mais estudasse nada (Lutero, 2000, p. 9). Ao fazer tal assertiva, parece se referir aos diabos da terra, mas se não fez, aqui cabe a metáfora a alguns representantes da Igreja.

No manifesto, ele também relatava o abandono das escolas, universidades e conventos na Alemanha e sobre a falta de recursos e doação para as escolas; a preocupação com métodos de ensino e modos de vida para juventude no intuito de formá-la em um tempo oportuno; educação como dever das autoridades; o exemplo de instrução em Roma; o uso das línguas como enfeite no currículo; importância de saber as línguas para interpretação da escritura sagrada; a necessidade de não desprezar as línguas como os espiritualistas; a formação para o governo secular e a sociedade; a disciplina e liberdade na educação; o tempo de estudo e tempo de trabalho; a urgência da tarefa e a relevância das bibliotecas com um bom acervo (Lutero, 2000).

¹⁶ Em 1439, o ferreiro alemão Johannes Gutenberg (1398-1468) com base nas inovações chinesas (prensa em seda como blocos de madeira) criou uma forma de tornar o processo mais fácil com uso de uma liga metálica e tipos móveis mais baratos e duráveis, que começou a operar em 1450 (Field, 2023).

QUADRO 1 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL NO TEXTO DE LUTERO, 1524

Escolar	Social
“Por que não arrumar o mesmo dinheiro para a pobre juventude necessitada, sustentando uma ou duas pessoas competentes como professores?”.	Sem as indulgências, “ele pode doar, como agradecimento e para a glória de Deus, parte disso para a escola, para educar crianças pobres ”.
“[...] caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço”.	“Aliás, para que vivemos nós velhos senão para cuidar da juventude, ensiná-la e educá-la ? É completamente impossível esperar que esse povinho louco se eduque a si mesmo”.
“[...] a necessidade obrigou, em todos os tempos e no mundo inteiro, até entre os pagãos, a manter professores [...] a sua falta é sempre [...] a queixa mais frequente”.	“Não existe animal irracional que não cuide de seus filhos e não lhes ensine aquilo que é bom para eles”.
“[...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas ”.	“Nenhum pecado merece castigo maior do que justamente aquele que cometemos contra as crianças, quando não a educamos ”.
“[...] os pagãos nos envergonham muito [...], mas mandavam instruir [...] os meninos e as meninas com muita seriedade e esforço”.	“Infelizmente não tem ninguém que se dedique à pobre juventude e lhe dê orientação ”.
“[...] se fossem ensinadas e educadas em escolas ou em outras instituições com professores e professoras instruídos e disciplinados, que ensinasse [...] outras matérias [...] conheceriam a história e a sabedoria do mundo inteiro”.	“Para ensinar e educar bem as crianças é necessário gente especializada”.
“Por que não criar para elas escolas desse tipo e oferecer-lhe essas matérias?”.	“[...] os pagãos nos envergonham muito [...], mas mandavam [...] educar os meninos e as meninas com muita seriedade e esforço”.
“As escolas de hoje já não são mais o inferno e o purgatório de nosso tempo [...] não acho que devam ser criadas escolas iguais àquelas que havia até agora, em que o menino se ocupava vinte, trinta anos”.	“[...] a necessidade nos obriga a manter educador comunitário para as crianças”.
“[...] os meninos devem ser mandados a essas escolas diariamente por uma ou duas horas, no entanto, devem fazer serviço em casa [...] Também uma menina pode gastar diariamente uma hora para ir à escola [...] seguramente ela gasta mais tempo com dormir, dançar e jogar”.	“Também o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e capazes de manter seu estado secular exteriormente. Assim os homens podem governar o povo e o país e as mulheres administrar bem a casa e educar os filhos e os criados [...] por isso é urgente que se eduquem meninos e meninas para isso”.
“[...] aconselho a todos aqueles que se interessam pela criação e manutenção de tais escolas e pelo estudo das línguas na Alemanha que não sejam poupados esforços e nem dinheiro para instalar livrarias ou bibliotecas [...] meu conselho é não reunir todo tipo de livros sem critério algum”.	“[...] o único problema é a falta de vontade para educar a juventude e ajudar o mundo com pessoas qualificadas”.
“[...] não restou, em parte alguma, uma escola ou um ensino decente nem qualquer método adequado para o estudo [...] tivemos que nos contentar com professores e mestres desse tipo: eles próprios não sabiam nada e não eram capazes de ensinar nada de bom e decente. Também não conheciam os métodos de como aprender e ensinar nada de bom e decente”.	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Lutero, 2000, p. 7-47, *grifos nossos*.

No *Quadro* acima, são evidenciadas as menções de Lutero sobre a educação e como ela deveria ser articulada. Como é possível observar, no manifesto Lutero exprimiu um posicionamento de contraposição à educação eclesiástica quanto ao controle do saber, e a produção de obras que, a seu ver, não eram relevantes. Além disso, questionava a demora na formação e a péssima instrução das línguas. Tudo isso, em contraposição à sua evidente preocupação com a instrução dos jovens e a educação dos pobres, atrelado ao aproveitamento da juventude, o tempo de sua formação, a forma de organização dessas instituições e a prosperidade das cidades que se formavam. O êxito dessa argumentação refletiu na expansão das escolas primárias pelos príncipes em Hessen (1526), Wittenberg (1533) e, na Saxônia (1580) ante as ordenações feitas por Johannes Bugenhagen¹⁷.

Embora tenha atuado contra a grande força dominante da velha ordem, Engels situa Lutero como um burguês-reformista, pois mesmo que tenha soado como progressista, no início, não demorou a mudar de opinião e a unir-se aos séquitos burgueses, aristocráticos e monárquicos na pregação de uma evolução pacífica e resistência passiva, inclusive, quando os protestantes tiveram seu momento na Inquisição¹⁸. De maneira oposta a ele, estava Tomás Münzer¹⁹ que pregava uma discussão fora das vias pacíficas e o fazia em ataque aos princípios gerais do catolicismo ao dar destaque à razão humana e não a fé, além disso, era próximo da vertente ateuísta. Ao se afastar de Lutero, que o denunciou e a quem chamou de instrumento de Satã, foi acusado de fomentar manobras subversivas (Engels, 1977)²⁰.

¹⁷ O teólogo e pastor Johannes Bugenhagen (1485-1558) nasceu em Wittenber (Alemanha). Para difundir a proposta, atuou no norte do país (Brunswick, Lübeck e Hamburgo), aplicando diversos preceitos à educação primária e também reorganizou o ensino universitário e primário na Dinamarca (Luzuriaga, 1990).

¹⁸ A Inquisição ou Santo Ofício foi disposta por Gregório IX em sua bula *Excommunicamus* (1231), porém, desde o Papa Lúcio III (1097 A 1185) eram feitas inquisições episcopais regulares com violência popular e linchamento. Formada pelos tribunais da Igreja Católica, que perseguiram e julgavam os hereges, no século XIII, se buscou introduzir uma racionalidade legal nos procedimentos, o que chegou a ser tarefa das Ordens Mendicantes, sobretudo dos dominicanos (Loyn, 1997).

¹⁹ Tomás Münzer (1489-1525) nasceu em Stolberg, na montanha do Harz em meados de 1498. Estudou na escola de Halle, teologia e também fundou uma liga secreta contra o arcebispo de Magdeburgo e a Igreja Romana.

²⁰ Esse aspecto pode ser atrelado ao uso e negação que os burgueses fazem do povo com o afastamento do aspecto revolucionário, no século XIX.

A Reforma, disfarçada de religiosa, correspondia nesse caso, aos interesses de superação do feudalismo e o bloqueio do controle da Igreja, visto que essa era dona de boa parte das terras e dos tesouros. Assim, o êxito dos reformadores como Lutero e Calvino em detrimento de outros, ocorreu porque esses não ameaçavam os privilégios da nobreza e nem o seu projeto de centralização do poder real, além de possibilitar que as escolas fossem fundadas pelos mercadores prósperos. Além disso, como consequência dela, houve um impulso no processo de expropriação violenta dos antigos vassallos hereditários das terras com a doação dessas propriedades aos favoritos do rei, além da frequente venda e supressão dos mosteiros (Marx, 2013; Huberman, 1981).

Portanto, a sua ação inicial de crítica à Igreja não tinha um viés intencional de melhoria da situação de vida dos plebeus, tanto é que sua prática e escritos não demoraram a pender para a defesa de outras formas de injustiças quando aliado aos príncipes e ao prelado, o que pode ser confirmado pela carta intitulada *Contra as hordas assassinas de camponeses e ladrões*, de 1525.

Todavia, o movimento do campesinato não cessou e várias revoltas ocorreram, em 1525. Em resposta aos motivos desses movimentos, Engels adverte no livro *As guerras camponesas na Alemanha*, que explicar as ações revolucionárias como obra dos príncipes seria dar muita honra à grande burguesia tanto no século XVI quanto no século XIX, uma vez que por trás dela existiu e existe uma massa e um proletariado. O fato é que esse grupo engendrou e engendra projetos para o seu desenvolvimento industrial, comercial e de comunicação, e depois na impossibilidade de conter o proletariado divide o seu poder para contê-los conforme as circunstâncias (Engels, 1977).

A continuidade das insurreições, mesmo a partir da contenção de quem as incitou, estava conforme as mudanças históricas, políticas e sociais da época. Para além de uma questão religiosa, a igualdade que se queria era econômica entre aqueles que detinham tudo na Alemanha, àqueles que ansiavam por mais e aos que nada possuíam.

Lutero ainda publicou em agosto de 1530²¹, o texto *Uma prédica para que mandem os filhos à escola*, a qual destinou, Lázaro Spengler como um dos responsáveis pelos

²¹ Nesse mesmo ano, Nicolau Copérnico (1473-1543), importante figura na astronomia moderna, defendeu a sua tese sobre heliocentrismo, onde o sol é o eixo do sistema solar ao invés da terra, proposição essa de embate com a visão da Igreja. Além disso, ele também foi “um estudioso das

avanços no sistema escolar de Nürnberg²². Na carta, Lutero exaltou a escola como excelente, destacando as grandes despesas e os gastos da cidade. Orientou ainda que houvesse um permanente cuidado com justificativas que tentassem afastar as crianças da escola sob a prerrogativa do dinheiro (ídolo), cujo foco era a aprendizagem apenas de leitura e cálculo e dispôs que “Uma comunidade, e especialmente uma cidade como esta, precisa ainda de outras pessoas além de comerciantes” (Lutero, 2000, p. 50).

O que se percebe no texto, é que Lutero estabelece uma crítica ao grupo dos comerciantes, propondo a defesa da Igreja e, ao mesmo tempo, por uma boa causa, pedia indulgência daqueles que detinham certo poder aquisitivo para a manutenção desses espaços, logo, desde sua institucionalização já se tinha noção da dimensão do financiamento da educação na sustentação das bases cristãs.

Porquanto, o empreendimento de avanço na área educacional se deu entre os humanistas, que compartilhavam de opiniões comuns sobre a escolástica e a educação, para além de uma visão limitada das escrituras, sem deixar de notar que a proposição de uma escola pública foi pautada e apoiada nos nobres e, para eles. Ademais, os humanistas condenavam a pobreza, uma vez que, ela seria uma decadência resultante do pecado e a mendicância uma infração à lei do trabalho necessário para ser explorado na nova ordem que se formava (Marcílio, 1998).

Ainda sobre os reformadores, vale apontar a atuação de Filipe Schwartzert²³, mais conhecido como Melanchthon, que foi considerado o principal representante da Reforma no que diz respeito à educação, ao ponto de ser chamado de *Praeceptor Germaniae*/Mestre da Alemanha. “En su primera lección, que tuvo lugar em Wittenberg [...] volvió a hablar sobre el tema de la mejora de los estudios para los jóvenes [...]” e também destacava que “[...] todo labor educativo se tiene que sustentar en una

questões do dinheiro. Advogava a modificação do sistema monetário do seu país, a Polônia” e “[...] defendia a adoção de um sistema monetário unificado” (Huberman, 1981, p. 95).

²² Lázaro Spengler (1479-1534) foi um grande defensor de Lutero e responsável pela educação em Nürnberg, sua cidade natal, o que tornou o lugar influente para outras cidades da região (Lutero, 2000).

²³ O teólogo e exímio conhecedor de línguas clássicas Filipe Schwartzert (1497-1508) nasceu em Bretten (Alemanha) e foi batizado nos círculos humanistas como Melanchthon. Aos 12 anos, passou na Universidade de Heidelberg e conseguiu o título de Bacharel em artes clássicas, em seguida trabalhou como tutor dos filhos do conde de Löwenstein. Em 1528, deu a sua primeira aula na universidade de Wittenberg sobre a temática de melhora dos estudos para os jovens (Rupp, 1996).

concepción [...] antropológica sin la cual el empeño educativo no se puede poner práctica de manera provechosa”²⁴ (Rupp, 1996, p. 662-664). Sua concepção era de que o homem educado era capaz de melhorar o mundo na relação com a religião, em contraponto com Erasmo de Rotterdam²⁵, que acreditava que o saber deveria ter autonomia, eixo também evidenciado pelo alemão Valentim Trotzendorf²⁶, em relação à educação escolar, mas nos moldes da República romana.

Rupp (1996) assinala que Melanchton dividia os alunos do secundário conforme o nível de conhecimento. Além disso, ampliou a caracterização tradicional da ciência incorporando a geografia, a história, a poesia e as ciências naturais em seu sistema de disciplinas, sendo o latim a língua principal do ensino. Apesar disso, a ênfase na ciência não garantiu que as suas proposições não fossem desatreladas das questões divinas ou tivessem como foco a educação dos mais pobres.

Nesse preâmbulo da Reforma, o francês João Calvino²⁷ organizou em Genebra o que se chamou de Segunda Reforma e, em 1538, solicitou a criação de escolas, pois via o saber como necessidade pública na garantia de uma melhor administração e uma importante base de apoio para a Igreja. Ulteriormente, em janeiro de 1545, um ano antes da morte de Martinho Lutero, Calvino enviou uma carta a fim de obter um retorno sobre os seus escritos. Assim, o referenciando: “Ao mui excelente pastor da Igreja Cristã Dr. M. Lutero”. Na sequência do documento apontou: “Quando disse que meus compatriotas franceses que muitos deles foram tirados da obscuridade do Papado para autêntica fé, nada alteraram [...]. O que de fato está fazendo esta [...] se não romper com a confissão de fé?” (Calvino, 1545. p. 1). Esses questionamentos dirigidos a Martinho Lutero tocavam

²⁴ “Na sua primeira aula, que aconteceu em Wittenberg [...] ele voltou a falar sobre a melhoria nos estudos dos jovens” e também destacou que “todo trabalho educativo deve basear-se numa concepção [...] antropológica sem qual o esforço educativo não pode ser posto em prática fecunda”. (Tradução livre da pesquisadora, 2024).

²⁵ Erasmo de Roterdã (1469-1536) nasceu na Holanda. Ele foi um clérigo, filósofo e um dos maiores pensadores da Renascença germânica. A sua posição era oposta a dominação do saber pela Igreja e seus pensamentos serviram de base para a escola catedral de São Paulo de Londres (Luzuriaga, 1990).

²⁶ Valentim Trotzendo (1490-1556) nasceu em Alta Lusácia. O alemão tinha como discurso a autonomia escolar, forma de República romana e o ensino como via para aprendizagem (Luzuriaga, 1990).

²⁷ O teólogo, pastor e reformador protestante João Calvino (1509-1564) nasceu na França e escreveu muitos livros e obras teológicas, dentre uma das mais famosas podemos citar o trabalho intitulado Institutas da Religião Cristã.

em um ponto central que demarcava as diferenças entre eles, a ideia de salvação pela predestinação (Calvino), boas ações (católica) e pela fé (Lutero).

Calvino publicou, em 1558, um texto que tratava do sistema de educação elementar, o qual compreendia o ensino de leitura, escrita, aritmética, religião e exercícios de gramática no idioma vernáculo, para todos. Além disso, fundou escolas secundárias, que serviram de modelo aos liceus da França, onde funcionava a formação dos funcionários civis e eclesiásticos por meio das humanidades e instrução religiosa – preceitos que se estenderam pela Europa e nas colônias inglesas da América (Luzuriaga, 1990).

O autor ainda aponta que as características da educação calvinista consistia na acentuação do elemento leigo; preparação para a *república*, a sociedade e a igreja; o enfoque nas virtudes e no conhecimento; a educação como essencial à liberdade de consciência; o amplo sistema de educação elementar, secundária e universitária, *tanto para os pobres como para os ricos; enorme conhecimento das escrituras pelas classes mais pobres*; utilização do modelo de organização da igreja na educação; *dispor a se sacrificar pela educação*, realizando a todo custo; inspeções coletivas; espírito progressivo de indagação e investigação (Monroe²⁸ *apud* Luzuriaga, 1990).

Nota-se que ao evidenciar os aspectos educacionais, a preocupação se volta para a preparação à república. Essa premissa ganha concretude em face das ideias que eram defendidas à época, por Nicolau Maquiavel, que entendia ser necessário que a sociedade encontrasse um equilíbrio pela função regeneradora e educadora, onde o povo passaria a ser visto como virtuoso e as instituições estáveis. Ainda que personifique o poder em apenas uma figura como fundadora do Estado, o Maquiavel, traz uma questão salutar, que é a reorganização social por meio de uma intencionalidade humana no poder político e o ajuste das novas instituições (Weffort, 2001).

No que concerne à sua abordagem pedagógica, enfatiza a educação integral, a disciplina e a rigorosidade para a formação moral e intelectual na proposição de um conhecimento prático na vida cotidiana do indivíduo, o que influenciou posteriormente a elaboração científica sobre a didática.

²⁸ FORSTER, Herbert Darling. Calvinists and education. In: MONROE, Paul. **A Cyclopedia of education**. 1 ed. Nova York: Macmillan, 1911 (1991).

Na Escócia, o reformador calvinista foi John Knox²⁹, deu enorme impulso à educação independentemente da posição social, *educação popular*, fazendo daquele Estado o mais culto de língua inglesa. Em seu livro da disciplina para a Igreja escocesa afirmou que todas elas deveriam ter um mestre-escola capaz de ensinar gramática e língua latina e, no campo, o ministro deveria *cuidar das crianças* para instruí-las nos primeiros rudimentos e, especialmente, no catecismo (Freitas, 2000; Luzuriaga, 1990).

Na Inglaterra, o movimento de Reforma foi denominado anglicano. À época, o rei Henrique VIII estava no poder e tinha a intenção de se divorciar da atual esposa Catarina de Aragão³⁰ com quem teve Maria I³¹, porém a Igreja de Roma não concedeu tal autorização por ser contra seus princípios, mesmo com tal negativa, o rei se casou seis vezes e teve uma filha com Ana Bolena³², a futura princesa Elizabeth I³³; além disso, desposou também, Joana Seymour, com quem teve Eduardo VI³⁴; Ana de Cleves³⁵,

²⁹ John Knox (1513-1572) nasceu no Reino Unido e foi um ministro e reformador escocês, que enfatizou a importância da educação para todos e, em 1560, ajudou a fundar a Universidade de Edimburgo (Freitas, 2023).

³⁰ Catarina de Aragão (1485-1536) nasceu na Espanha, e foi a primeira consorte de Henrique VIII. Seu divórcio provocou o rompimento entre a coroa inglesa e o papado, o que deu origem a Igreja Anglicana. Ela trouxe uma herdeira ao mundo, Maria Tudor, e foi afastada do meio em que vivia até a sua morte (Frazão, 2000d).

³¹ Maria I (1516-1554) nasceu em Londres e reinou na Inglaterra e Irlanda, de 1553, até sua morte. Maria I, não aceitava Ana Bolena como rainha e essa também não a estimava devido ao risco de sucessão ao poder. Casada com Henrique VIII, Ana Bolena subiu ao trono onde atuava contra o protestantismo, logo, contrária à marca de sua dinastia Tudor (Hilton, 2016).

³² Ana Bolena (1501-1533) foi a segunda esposa do rei Henrique VIII e, antes de garantir seu status perante a sociedade, era vista como concubina, o que se alterou no nascimento de Elizabeth I, dado ao seu perfeito estado físico. John Foxe “apresenta Ana como um modelo de rainha devota, distribuindo esmolas aos pobres” (Hilton, 2016, p. 72).

³³ Elizabeth I (1533-1603) nasceu no Reino Unido. Ela era filha do segundo casamento do rei Henrique VIII com Ana Bolena e reinou entre 1559 a 1603 – período de fortalecimento da Inglaterra. Ela se referia como *príncipe* e sua autoridade tinha como uma das características a dualidade biológica entre corpo natural e corpo político (imortal) por meio de uma virgindade mística, além de se basear no estilo de Nicolau Maquiavel (Hilton, 2016).

³⁴ Eduardo VI (1537-1553) nasceu na Inglaterra e reinou entre 1547 e 1553. Continuou o caráter reformista do pai, porém não conseguiu prosseguir face ao curto reinado, morrendo com apenas 15 anos (Hilton, 2016).

³⁵ Ana de Cleves (1515-1557) nasceu em Londres e foi a quarta rainha consorte quando casada com o rei Henrique VIII. Seu reino foi breve com o matrimônio anulado, de janeiro até julho de 1540.

Catherine Howard³⁶ e Catarina Parr³⁷.

Após o marco de nascimento da segunda filha, Henrique VIII tentou fortalecer a vertente anglicana entre 1536 e 1541, onde “[...] publicou vários decretos para dissolver mosteiros, conventos e confrarias na Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda”. Ao contrário da Alemanha nesse período, o contexto inglês possibilitou a unificação quase exclusiva desse ramo da Reforma. Esse panorama, configurou um momento de destruição das instituições da ordem superada, assim como a Igreja fez, para se estabelecer na Idade Média, pois, ao “[...] atingir certo nível de desenvolvimento, o novo engendra os meios materiais de sua própria destruição” (Marx, 2013, p. 1011).

Outras ações adotadas, conforme Marx, em continuidade ao reinado anterior de Henrique VII³⁸ foram as medidas sanguinárias contra os expropriados. Essas ordens marcavam uma diferenciação entre mendigos³⁹ e vagabundos, sendo o primeiro os velhos incapacitados para trabalhar e que podiam então pedir esmolas; e; o segundo, pessoas sadias e aptas para o trabalho. Caso esses sadios fossem pegos em ociosidade, eles seriam flagelados, encarcerados, arrastados por um carro e açoitados até sair sangue. Nessa condição, deveriam prestar juramento e, por fim, voltar à localidade de última moradia a fim de ser útil no *labor*, e, caso reincidissem, seriam enforcados (Marx, 2013)⁴⁰.

³⁶ Catherine Howard (1523-1542) nasceu na Inglaterra e foi rainha consorte entre 1540 a 1541. Era filha de Lord Edmund Howard e prima de Ana Bolena, que arranhou o casamento de Mary Howard com Henrique Fitzroy – filho ilegítimo de Henrique VIII (Hilton, 2016).

³⁷ Catarina Parr (1543-1547) nasceu na Inglaterra e foi a última esposa do rei Henrique VIII. Antes de se casar teve um relacionamento amoroso com Thomas Saymor, mas foi interrompido pelo interesse abrupto do rei (Hilton, 2016).

³⁸ Henrique VII (1457-1509) nasceu no Reino Unido. O seu período de reinado foi entre 1485 e sua morte. Ele “demonstrou respeito pelos progressos da cultura europeia [...] e encomendou a Poydore Vergil a produção do primeiro grande estudo da história inglesa e reconstruiu o palácio de Richmond no novo estilo” (Hilton, 2016, posição 333).

³⁹ Os chamados *mendigos dos mares* eram protestantes refugiados. Esse grupo, com protestantes, membros despossuídos da aristocracia dos Países Baixos, simples criminosos e marinheiros ingleses, promovia ataques aos comerciantes espanhóis, e, por isso, romperam com os suprimentos de Alba. Isso gerou o fortalecimento dos calvinistas e foi chamado de manifestação perturbadora de uma revolução social pelo rei Felipe II da Espanha (Hilton, 2016).

⁴⁰ Na Idade Média, se tinha muita criatividade nos atos de torturas, como o berço de Judas. Consiste em um assento na forma de pirâmide onde o torturado sentava e tinha seu ânus encaixado até falecer por hemorragia. Percebe-se que essa criatividade deve ter acompanhado as transformações sociais (Ler+Digital, 2019).

Em relação à educação, nesse período, Luzuriaga apresenta que:

[...] os reis trataram de remediar em parte a supressão, transformando algumas das escolas e criando outras [...] escolas de gramática, secundárias, ao passo que as primárias eclesiásticas anteriores só mais tarde foram substituídas [...] *Desenvolvem-se os Colégios de fundações (Public Schools) [...] para os filhos da burguesia e dos cavaleiros pobres; os ricos eram educados por preceptores [...]* (Luzuriaga, 1990, p 114, grifo nosso).

Diante ao exposto, é possível delinear que, à época as infâncias eram distintas, logo, a criança burguesa e da realeza tinham uma vivência mais próxima com o que hodiernamente é tido como padrão de infância; a criança pauperizada, por sua vez, crescia com a prerrogativa de uma vida voltada para o trabalho, inclusive, pela punição que a falta dele poderia acarretar, o que acontece, ainda hoje. As escolas nesse contexto tinham como intuito o acesso da burguesia e dos cavaleiros pobres⁴¹ – mas com lugar diferenciado na sociedade – enquanto os ricos dispunham de uma educação com preceptores particulares.

Eduardo VI, filho de Henrique VIII, reinou pouco mais de cinco anos e durante esse tempo instituiu leis direcionadas aos pobres. Em 1547, primeiro ano de seu governo, estabeleceu uma condenação a quem se recusasse trabalhar, qual seja, virar escravo de quem o denunciou como vadio. Assim, cabia ao dono, manter as mínimas condições de sobrevivência, por exemplo, oferecendo pão, água, bebidas fracas e restos de carne. A despeito disso, este tinha o direito de forçar o escravo a trabalhar (Marx, 2013). Para tanto, foram estabelecidas regras contrárias à ociosidade, eram elas:

O escravo que fugir e permanecer ausente por 14 dias será condenado à escravidão perpétua e deverá ser marcado a ferro na testa ou na face com a letra S [de Slave/escravo em português]; se fugir pela terceira vez, será executado por alta traição. Seu dono pode vendê-lo, legá-lo a herdeiros ou alugá-lo como escravo, tal como qualquer outro bem móvel ou gado doméstico. Os escravos que tentarem qualquer ação contra os senhores também deverão ser executados. Os juízes de paz, assim que informados, deverão perseguir os velhacos. *Quando se descobrir que um vagabundo esteve vadiando por 3 dias, ele deverá ser conduzido à sua*

⁴¹ Desde a Alemanha do século XI, os cavaleiros de menor importância começaram a ascender como uma camada social intermediária entre a nobreza e os camponeses (Fulbrook, 2016).

terra natal, marcado com um ferro em brasa no peito com a letra V e acorrentado para trabalhar nas estradas ou ser utilizado em outras tarefas. Se o vagabundo informar um lugar de nascimento falso, seu castigo será o de se tornar escravo vitalício dessa localidade, de seus habitantes ou da corporação, além de ser marcado a ferro com um S [...]. A última parte desse estatuto prevê que certos pobres devem ser empregados pela localidade ou pelos indivíduos que lhes deem de comer e de beber e queiram encontrar trabalho para eles. Esse tipo de escravos paroquiais subsistiu na Inglaterra até o avançar do século XIX, sob o nome de roundsmen (circulantes) (Marx, 2013, p. 981, grifo nosso).

Dessa maneira, o pobre era escravo trabalhando ou não, a diferença é que a aplicação da lei era diferenciada, no segundo caso. A partir de uma denúncia, fundada ou não, uma pessoa poderia fazer do outro um escravo particular. O admirável gado novo⁴² da época já sentia a ferrugem que ia lhe comer e era marcado a ferro a fim de que fosse reconhecido por onde passasse. Para mais, o direito sobre a vida que vira propriedade, se assemelha a quarta lei das XVII tábuas escritas na República Romana (509 a.C.-27 a.C.) na qual o pai tinha a legitimidade sobre a vida e morte de seu filho, inclusive, para vendê-lo. Além disso, era rigorosa a ponto de que aqueles que fossem pegos roubando ou mendigando deveriam morrer⁴³. Quanto à educação, têm-se que:

Todas as pessoas têm o direito de tomar os filhos dos vagabundos e mantê-los como aprendizes: os rapazes até os 24 anos, as moças até os 20. Se fugirem, eles deverão, até atingir essa idade, ser escravos dos mestres, que poderão acorrentá-los, açoitá-los etc., como bem o quiserem (Marx, 2013, p. 482, grifo nosso).

Ao mesmo tempo que pregavam que os pobres tivessem acesso à escola, junto aos burgueses – para quem as instituições foram originalmente abertas – a maioria deles, ficava fora dos espaços. Além disso, nas situações em que os pais eram acusados de vadiagem, os filhos seriam de quem os quisesse para o trabalho e, aceitando ou não,

⁴² A música e poesia de Elba e Zé Ramalho *Admirável Gado Novo* expressa as situações das pessoas que, a cada novo contexto, servem de gado à engrenagem onde a vigilância está sempre normal. (Ramalho; Ramalho; 2003). Pode ser acessada no link: <https://encurtador.com.br/hnyF6>

⁴³ A lei das doze tábuas foi criada pela tribuna da plebe durante a República Romana (509 a.C. a 27 a.C.). Na luta por igualdade, a lei aborda, por exemplo, temas como os julgamentos dos furtos (Tábua II); a legitimidade sobre as vidas dos filhos; o infanticídio dos que nasciam disformes (Tábua IV); e o direito da propriedade e da posse da terra (Tábua VI) (Meira, 1972).

serviriam aos seus donos. Fugir do trabalho, automaticamente, os tornava vadios, logo, a lei aplicada aos pais, também a eles era aplicada.

Em 1553, os moradores de Whitby fizeram uma petição contra o cercamento de terras, porém, eles foram expulsos do mesmo jeito. Alguns morreram de fome e outros foram roubar e mendigar nas estradas. Mais do que orações, a Coroa criou leis para sustar o prejuízo gerado em seu exército (os camponeses) e, em sua renda (impostos). Na Suíça, quando não havia outra forma de se livrar dos mendigos, organizaram-se expedições contra os *heimatlosen* (desabrigados) (Huberman, 1981). O mesmo aparato procedeu na Inglaterra.

Elizabeth I estabeleceu, em 1572⁴⁴, que os mendigos maiores de 14 anos e, sem licença, seriam severamente flagelados tendo as orelhas marcadas a ferro⁴⁵; os maiores de 18 anos que reincidissem seriam enforcados, contudo, em ambos os casos alguém poderia empregá-los no prazo de dois anos para não caírem em tal infortúnio⁴⁶, mas se pegos pela terceira vez, seriam tidos como traidores e não lhes restaria outro caminho a não ser ir para a forca (Marx, 2013).

Ao que parece, na nova lei, ao contrário da lei de Eduardo VI da Inglaterra, houve uma preocupação em definir uma idade para caracterizar as punições dos mendigos, em geral, ou seja, os menores de 14 anos teriam um destino diferente se estivessem mendigando, uma idade para definir o aspecto da reincidência, bem como, a quantidade de vezes que a remissão pelo trabalho seria aceita. No que toca à educação nos tempos elizabetanos, Luzuriaga aponta que houve uma:

⁴⁴ Entre 1575 e 1586, foram criados centros ou casas de recolha nas cidades de Madri, Granda e Barcelona (Mendoza, 2019).

⁴⁵ Na série histórica *Outlander*, a protagonista inglesa Claire Fraser que vivia no século XX ao ser transportada para a Escócia de 1743, presencia uma cena onde uma criança é levada a julgamento por roubar pão do seu chefe. Ao saber que o menino poderia ser açoitado ou mutilado, ela, a partir da concepção de infância de sua época, busca interceder à autoridade responsável – que baseia a justiça pelo humor diário – para que isso não fosse realizado. Como resultado da benevolência, o menino apenas teve a orelha pregada na berlinda (instrumento de punição). A série está atualmente disponível na *Netflix*.

⁴⁶ A venda de ações para realização de expedições passou a ser realizada nos séculos XVI e XVIII. Em uma de suas participações secretas, a rainha Elizabeth, em 1562, um ano antes de terminar o seu reinado, por meio do capitão inglês John Hawkins, realizou quatro expedições à Serra Leoa para vender escravos, e obteve um lucro bastante elevado (Hilton, 2016; Huberman, 1981).

Melhora positiva no campo da *educação popular* foi introduzida com a promulgação das chamadas ‘leis dos pobres’, que vinham substituir as instituições caritativas anteriores e que ordenavam às autoridades locais criar *asilos e oficinas para os pobres e seus filhos e cuidar da educação destes*. Mas essas instituições se desenvolveram melhor no século XVIII (Luzuriaga, 1900, p 114, *grifo nosso*)

A educação dos pobres, chamada de *educação popular* pelo autor, melhorou após duas sucessões com as políticas sociais criadas por Elizabeth I (leis elizabetanas)⁴⁷ durante o seu reinado, pois se prevê em lei um lugar para destinar ações caritativas que se aproximam aos preceitos da Igreja Católica, que perdeu força na Inglaterra, se investe em instituições para removê-los das vistas. Para a época, essas ações configuraram um avanço, mas também deixaram a entender que a situação educacional dessas pessoas era mais precária. Zanella (2018b) afirma que essas medidas contribuíram para a separação da pobreza e do pauperismo, uma vez que a primeira era/é necessária e, a segunda, um mal a ser combatido.

3.1.1 A Educação e o Ensino no contexto da Contrarreforma da Igreja Católica

Em face aos desdobramentos da Reforma Protestante, a figura central da Igreja Católica passou a ser questionada, conforme já mencionamos na *subseção 3.1*. Como resposta a esse movimento, a Igreja Católica se viu obrigada a colocar em marcha um movimento de Contrarreforma que apresentava diferentes princípios religiosos, sociais e educacionais que derivaram ou ganharam força a partir da Reforma.

Assim, a Igreja Católica preocupada em combater os hereges que se erguiam em diferentes regiões e que ameaçavam o seu controle territorial também na área do saber, passou a perseguir esses intelectuais (teólogos) proibindo seus meios de expressão. Essa ação, ganhou força e passou a ser reconhecida como um movimento de Inquisição,

⁴⁷ Em 19 de dezembro de 1601, a rainha Elizabeth decretou a Lei dos Pobres, com a obrigação de socorro aos necessitados, assistência pelo trabalho, imposto cobrado para o socorro aos pobres e a responsabilização das paróquias pela assistência de socorro e trabalho. Em 1834, esta Lei foi reformulada (Engels, 2010).

e, culminou com a criação em 1540, da Companhia de Jesus pelo Papa Inácio de Loyola⁴⁸.

A Companhia de Jesus tornou-se, por assim dizer, um *sistema colonial cristão*, cujo objetivo era catequizar os nativos das terras conquistadas/invadidas e contribuiu com um processo de garantia de posse das terras unido ao objetivo de propagar a doutrina cristã nas novas localidades de forma violenta (Luzuriaga, 1990; Marx, 2013).

Arelado ao amadurecimento do sistema colonial e marítimo, que contava com trabalho forçado das crianças nas embarcações, os padres ainda utilizavam os grumetes, pajens, órfãs do rei – enviadas para se casarem com os súditos da Coroa – nas missões como intermediários para pacificação e diminuição da resistência dos povos originários (Zanella; Costa; Lara; Cabrito, 2018). Portanto, a educação como necessidade pública não se estendia aos que atravessavam ou estavam no ultramar.

Logo, não é de se espantar que o movimento de Contrarreforma possuía uma aparente dualidade expressa nas atividades dos seus agentes durante todo esse percurso. Por um lado, era combativa e, por outro, agia de forma educativa, o que é bastante representativo da figura dos soldados de Cristo que faziam parte da Ordem Jesuíta, que apesar de trazerem nas mãos a Bíblia, vestiam-se com roupas de soldados.

Nesse contexto, em face da crise, a Igreja Católica passou por uma transformação, já que ao longo de sua história, excluía os pobres da instrução ou buscava monopolizar as ações educativas, contudo, começou a se ver obrigada a repensar a própria estrutura e a definição de que a educação escolar só era destinada a alguns. Ainda que o foco de atuação fosse a educação catequética, de alguma maneira, trazia consigo também a educação escolar. Assim, ainda que a Igreja fosse contrária à corrente humanista, tentava promover ações que a englobavam sem deixar o dogma de lado, por isso, a região ultramarina era um recomeço de fortificação do espaço que perdera no contexto europeu.

⁴⁸ Inácio de Loyola (1491-1556) nasceu na Espanha e foi um educador representante do espírito organizador cristão, tendo como obra a Companhia de Jesus que ganhou feição de milícia (Luzuriaga, 1990).

O regulamento da Igreja, se baseava no Concílio de Trento⁴⁹ (1545-1564) e no *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*/Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus publicado, em 1599⁵⁰. O primeiro consistia na base filosófica dos jesuítas e tinha como foco reformar a Igreja Católica no âmbito educacional e de catequização, além de regulamentar o sistema escolástico jesuítico a partir da seguinte organização: classes, horários, programas e disciplina. O Plano estabelecia seis anos de estudo na *studia inferiora/estudos inferiores* e o seu currículo era constituído por estudos da gramática, humanidades ou poesia, retórica, um triênio de *studia superiora/estudos superiores* de filosofia (lógica, física e ética) e um ano de metafísica, matemática superior e fisiologia. Este último, teve como objetivo a reorganização das escolas católicas, tanto as metropolitanas (catedrais) quanto as instituições mais pobres (mosteiros e conventos). Para mais, regulamentou o ensino de gramática, das Sagradas Escrituras e da Teologia (Luzuriaga, 1990; Manacorda, 2022).

Nesse período de reorganização, outras vertentes católicas foram criadas, dentre elas estão a *Congregação dos piaristas* ou *escolapios* organizados pelo espanhol José de Calasanz⁵¹, que em 1597 estruturou uma escola voltada aos meninos pobres. O escopo da congregação era a “[...] instrução das crianças tanto na piedade cristã como nas letras humanas [...]. Devem-se prover os meninos pobres de mestres capazes, que os ponham cedo em disposição de ganhar facilmente a vida” (Luzuriaga, 1990, p. 124). Ante a esse panorama, os grupos dominantes galgavam os espaços de disputa em relação ao conhecimento, enquanto os pobres dependiam da caridade – situação que se estendeu durante os séculos.

⁴⁹ O Concílio de Trento ocorreu entre os anos de 1543 e 1563. No XIX *Concílio Ecumênico*: contra os inovadores do século XVI, tinha-se como um dos objetivos a extirpação das heresias e reforma dos costumes em nome da fé cristã contra o qual jamais prevalecerão as portas do inferno (Concílio Ecumênico de Trento, p. 1, 1546).

⁵⁰ Este foi o período em que a Companhia de Jesus chegou ao Brasil. Este plano universalista e elitista teve como escopo formar os filhos dos colonos, em que o ensino superior se limitava à formação dos padres catequistas (Saviani, 2013).

⁵¹ José de Calasanz (1556-1648) nasceu na Espanha e uma família distinta. Estudou humanidades e outras ciências nas universidades de Lérida, Valência e Alcácia. Ele fundou a escola primária popular católica dedicada à massa do povo que a transformou na primeira organização em grande escala na área da *educação popular* cujo foco do ensino era elementar (escrita, leitura, aritmética, latim e piedade) e, ainda que seguissem esse caráter popular e caritativo ganhou notoriedade, e passou a ter no século seguinte em torno de 900 alunos.

QUADRO 2 – A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XVI

OBJETIVO	CARACTERÍSTICA	ABSTRAÇÃO
Descentralização do conhecimento do âmbito da Igreja Católica	Educação como meio de transformar o mundo em um lugar melhor; Educação para o trabalho e finalidade na vida cotidiana;	Otimismo pedagógico e finalidades educacionais diferentes
Autonomia e controle pedagógico	Oposição ao controle sobre o saber; Proposição de uma educação autônoma; Inspeção do professor pelo prefeito de estudo.	Pedagogia
Renascimento	O saber como necessidade pública; Educação essencial à liberdade de consciência; A não institucionalização da escola como crime divino; Educação independentemente da posição social; Ensino gratuito; Necessidade de melhorar a educação dos jovens.	Transformação social e teórica
Fortalecimento da Igreja ao passo da preparação para inserção de um grupo não eclesástico nos espaços de instrução	Educação religiosa e moral; Educação como base de apoio à Igreja; Educação como meio de administração; Preparação para República; Educação catequista; Formação moral e intelectual; Formação do clero; Formação da classe dirigente.	Domínio político e ideológico
Controle moral e físico	Submissão; Competição e meritocracia; Obediência à base do chicote; Violência pedagógica; Vigilância e denúncias; Castigos.	Controle social
Diferenciação da educação para o rico e para o pobre	<i>Necessidade de um educador comunitário;</i> Ampliação de educação elementar; Estudo inferior (educação secundária); Foco no estudo superior (teológico e universitário);	Mudança estrutural da educação e da instrução
Estruturação dos métodos e da rotina institucional	Educação escolar com tempo definido; Divisão dos alunos de acordo com o nível; Educação prática para meninos e meninas; Educação integral; Método de ensino: ligação ou prelação, explicação, repetição, composição, métodos verbais, memorização; Escrita de redação; Currículo.	Organização metodológica da escola

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Hilton (2016), Manacorda (2022), Lutero (2000) e Luzuriaga (1990).

Como ordenado no *Quadro 02*, a educação e o trabalho se entrelaçaram nesse processo de mudança da ordem no século XVI. O contexto da Reforma além de questões econômicas trouxe a oposição do controle do saber pela Igreja Católica e, essa como resposta foi combativa, no entanto, frente a pressão fez uso da corrente humanista para remodelar o seu controle social, moral e do conhecimento e ter influência sobre os novos dirigentes, que não mais provinham dos mosteiros ou da nobreza.

Apresentavam-se ideias que dessem vazão à descentralização do conhecimento, à organização da instituição, da educação e da instrução, sem superar a submissão dos comandantes aos comandados. Apesar da proposição de uma educação independentemente da posição social, o único modelo que era direcionado a todos consistia na educação moral, pois o espaço de instrução tinha um público específico, os ricos com tempo livre⁵². Nesse aspecto, a preocupação da Igreja não partiu da benevolência, mas da emergência de formar os jovens, ou seja, a base que os sustentaria a longo prazo. Há nesse movimento uma transição que vai do, para quê formar (domínio político e econômico) à preocupação de como formar (domínio metodológico).

Nesse contexto, torna-se evidente as contradições expressas nas relações estabelecidas entre a educação e o trabalho. Tanto os nobres quanto os pobres estavam sendo educados para o exercício de uma atividade prática, contudo, a natureza dessa concepção terminou por refletir na forma como os meios educativos foram organizados. Logo, havia uma disputa pela formação dos jovens, uma vez que as ideias dominantes (ideologia) sustentam uma forma de organização social.

3.2 A EDUCAÇÃO COMO REDENTORA DAS ORDENS RELIGIOSAS E BURGUESAS

O século XVII, materializou as transformações científicas dos séculos anteriores na vida concreta dos homens. A atração da pedra magnética ao ferro – descoberta por Tales de Mileto no século VI a. C. e pelos chineses no século X – finalmente, foi introduzida nos países da Europa pelos árabes no século XII. Assim, por volta do século

⁵² Em 1578, Johannes Kepler (1571-1630), um dos responsáveis por comprovar o heliocentrismo, por ser de família de poucas posses, adentrou na escola elementar de Leonbeg por meio do programa educacional dos Duques de Württemberg, que concediam bolsas de estudos aos filhos pobres e fiéis (Rosa, 2012).

XIV, o equipamento passou por mais uma modificação, quando o marinheiro e inventor Flávio Gioia prendeu seu magneto central (agulha) sobre um cartão com o desenho de uma rosa-dos-ventos e a inseriu em uma caixa de madeira ganhando o formato que conhecemos hoje e que permitiu que os navegadores singrassem *mares nunca d'antes navegados* como disse Camões, em sua epopeia portuguesa, *Os Lusíadas*.

No século XV, os portugueses inventaram as caravelas e, no final do mesmo século (1492), Martin Behain publicou o primeiro modelo da Terra em escala tridimensional, chamado Globo Terrestre de Nürnberg, portanto, estavam dadas as condições concretas para que os conquistadores singrassem os mares para conquistar outros domínios, como foi o caso de Cristóvão Colombo na América, sob as ordens dos Reis Católicos da Espanha. No século seguinte, mais precisamente, em 1543, a teoria do cientista Nicolau Copérnico foi publicada em livro. Em sua obra, constava que a Terra girava em torno do sol, não sendo, portanto, o centro do universo. Ademais, afirmou que a Terra realizava movimentos de rotação e translação planetários, estando mais próxima do sol do que outras estrelas.

Essa teoria ficou amplamente reconhecida como Heliocentrismo. No final do século XVI, a Espanha, que era o país mais rico e poderoso, entrou em declínio, tendo sido o primeiro a ter os preços elevados no século seguinte devido à circulação de prata sem precedentes pela Europa. Assim, ainda que por um lado, os mercadores se beneficiassem; por outro, os reis passavam a depender cada vez mais dos ricos mercadores. Com isso, os governos passaram a supor que o envio de moedas para outras nações para a aquisição de produto tornava as nações mais empobrecidas o que contribuiu para que o mercantilismo fosse um período marcado por uma tentativa de controle de moedas para que o rei pudesse acumulá-las (metalismo). Nesse período, ocorreram muitas guerras comerciais entre as nações europeias, o que reverberou no aspecto educacional (Huberman, 1981; Marx, 2013).

Isto posto, podemos observar que a transição de um período a outro não configura um movimento linear e nem acontece da mesma forma em todos os lugares, justamente por possuírem a particularidade no todo que foi esse período. Assim, os processos sociais, políticos e educacionais do século XVI tiveram reverberações e descontinuidades

no século XVII⁵³. As transformações na ciência, na economia e na sociedade refletiram na forma de manutenção da vida dos mais desfavorecidos.

Importante dizer, entretanto, que todas essas transformações promoviam, pouco a pouco, uma mudança na ordem e, a Igreja, com sua sabedoria milenar, conseguiu perceber que tais mudanças a fariam perder o poder mantido por tantos séculos. Em face disso, colocou em marcha um amplo movimento reacionário de perseguição ao novo mundo que nascia. Como exemplo, podemos citar, o padre, místico, poeta, autor de peças de teatro, filósofo, astrônomo e matemático Giordano Bruno. Considerado um dos maiores pensadores do Século XVI e um dos precursores da ciência moderna, mesmo tendo sido conselheiro de príncipes e reis não conseguiu escapar do rigor da Santa Inquisição, em 1600, tendo sido queimado em praça pública no centro de Roma. Giordano pagou com a vida a ousadia de ter desafiado a Igreja e discordado das ideias então vigentes, dentre as quais a de que a Terra era o centro do universo⁵⁴. Da mesma maneira, o matemático e astrônomo alemão Johannes Kepler⁵⁵ publicou, em 1610, um texto sobre as leis do movimento planetário no qual descreveu a rota elíptica da terra o que o levou a receber severas críticas em face do modelo heliocêntrico.

Um ano antes, Galileu Galilei⁵⁶, inspirado por um fabricante de lentes, criou em 1609, a luneta. O instrumento, além de ser utilizado para identificar *terra à vista*, foi também utilizado para identificar e estudar corpos celestes e trajetória dos planetas, o

⁵³ Na Inglaterra, em 1601, a assistência aos indigentes em geral nas *Workhouses* (casas de trabalho ou socorro, oficinas de trabalho para os validos, hospícios para os velhos e incuráveis, asilo para as crianças ou hospital para os doentes) já era obrigatória nas paróquias. Em 1794, o código penal prussiano autorizou a internação de prostitutas e ladrões no *Workhouse* por um período ilimitado de tempo (Zanella, 2018b; Rosenblum, 2014).

⁵⁴ A história de Giordano Bruno é relatada em um filme produzido em 1973 por Giuliano Montaldo. O drama biográfico que levou o seu nome relata o processo movido pela Santa Inquisição contra o filósofo que mesmo tendo se retratado, aos moldes de Galileu, sofreu um novo processo em que foi condenado (Montaldo, 1973). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vk-2j7wZjto>.

⁵⁵ Johannes Kepler (1571-1630) nasceu na Alemanha. Ele foi um astrônomo, matemático e astrólogo que contribuiu para a comprovação matemática observacional do sistema heliocêntrico, aprimoramento do telescópio, descoberta dos princípios que governam o movimento planetário, mesmo com o uso de justificativas metafísicas em que os elementos móveis do mundo estariam em harmonia com algum segredo divino (Rosa, 2012).

⁵⁶ Galileo di Vincenzo Bonaiuti de Galilei (1564-1642) nasceu na Itália e foi um físico e matemático. Entre as suas contribuições estão o descobrimento das luas, a criação do telescópio que observou a progressão do nascer do Sol e a confirmação do sistema de Copérnico. Em 1638, publicou a obra em que colocou o céu e a terra sob um mesmo sistema cósmico, o que gerou represália pelo Santo Ofício, iniciada antes com o jesuíta Scheiner (Rosa, 2012).

que o levou a ser denunciado, em 1615, à inquisição da Igreja por defender o heliocentrismo e rejeitar o modelo ptolomaico.

Essa perseguição aos cientistas e à ciência, não passou despercebida pelas mulheres, que em um tempo em que a medicina era muito atrasada no Ocidente utilizavam a sabedoria popular para os procedimentos de cura de pequenos males. Igualmente, os judeus viraram bodes expiatórios para os acontecimentos ruins da época, já que não eram obrigados, por sua religião, a negar o lucro. Ademais, a atribulação do período produziu revoltas camponesas, aumentou a tensão social e política na Europa, com iminente expectativa de guerra devido a questões como a escassez, a fome e os conflitos religiosos. Para tanto, exércitos foram preparados e cidades, como Mannheim (1806), foram construídas e fortificadas (Fulbrook, 2016).

Decerto, esse foi um período em que os homens no processo de produção de sua existência, que aqui está determinado histórica e economicamente, começaram a compreender o mundo por fatores que não se resumiam à naturalidade e espontaneidade, por exemplo, da salvação⁵⁷.

Em um contexto no qual, as relações de produção estavam sendo alteradas, o aumento da pobreza era exponencial⁵⁸ e, as ações tinham uma linha tênue, entre a piedade e punições. Essas últimas, foram realizadas por Jaime I⁵⁹ na Inglaterra, para aqueles que perambulavam e mendigavam (malandros e vagabundos); na França, com a criação de um reino de vagabundos (*royaume des truands*)⁶⁰; e, na Espanha, em que a proibição da mendicância foi considerada herege.

⁵⁷ Reprodução da aula ministrada pela professora Maria Nilvane Fernandes, na disciplina de Sociologia da Educação I, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED), no qual a pesquisadora atuou como monitora durante o período pandêmico, no ano de 2020.

⁵⁸ Um quarto da população de Paris na década de 1630 era constituído por mendigos, e tal quantidade era uma realidade na Inglaterra, na Holanda e na Suíça, onde os homens de bens organizavam expedições contra os desabrigados (Huberman, 1981).

⁵⁹ Jaime I (1566-1625) nasceu no Reino Unido. Ele era da dinastia de Stuart e reinou entre os anos de 1603 a 1625 na Inglaterra, após a morte de Elizabeth I.

⁶⁰ Entre 1942 a 1974, no governo de Getúlio Vargas (1882-1954), funcionou em Sergipe a denominada Cidade de Menores. Ela tinha como objetivo “[...] assistir e educar menores abandonados e delinquentes da faixa etária dos sete aos dezoito anos de idade, em regime de internato. Neste estabelecimento, recebiam ensino primário, profissional e agrícola [...] estava inserida no projeto nacional de assistência ao menor e recebeu influências do discurso higienista que via nessas crianças uma ameaça à sociedade” (Bispo, 2007, p. 6).

No campo educacional, essas contradições foram expressas nas muitas projeções sobre a educação escolar que passou a ser organizada para atender as necessidades provenientes do, nascente, modelo econômico capitalista. O debate, sobre o controle ou o acesso ao conhecimento, no âmbito protestante, ou da Igreja católica, se estendeu como uma disputa entre o clero, a nobreza e a nova burguesia.

Logo, no seio dessa transição e formação de intelectuais, o século XVII continuou com um clima histórico voltado à “[...] busca de invenções, o domínio da natureza, a esperança no progresso da humanidade” que instigou “[...] alguns educadores a rever a atividade escolar e a introduzir no ensino os novos métodos de investigação da ciência” (Franco, 2009, p. 32).

Como características educacionais têm-se: a) acentuação do aspecto religioso na Reforma e Contrarreforma, tanto pela via dogmática como íntima e piedosa; b) intervenção do Estado por meio de legislações mais amplas e compreensiva nos países protestantes; c) novas ideias filosóficas idealistas (René Descartes)⁶¹ como a empirista (Francis Bacon⁶² e John Locke⁶³); d) desenvolvimento das ideias científicas do século XVI (já mencionadas), e; e) o nascimento de uma nova didática no seio da pedagogia (Wolfgang Ratke e Jan Amos Comênio) (Luzuriaga, 1990).

⁶¹ O francês René Descartes (1596-1650) escreveu o *Discurso sobre o Método*, em que constavam as três leis que regem o mundo a partir das infinitas perfeições de Deus. As leis obtidas por indução metafísica (criação do universo) foram justificadas pela dedução com leis mecânicas e processo cartesiano. Entre as suas obras enciclopédicas estão: *Discurso sobre o método*, *Compendium musicae*, *Studium Bonae Mentis*, *Regulae ad Directionem Ingenii*, *As paixões da Alma*. Ademais, importa mencionar que Descartes cancelou uma de suas publicações em que concordava com Galileu Galilei em face do medo de ser submetido à mesma condenação da Igreja (Rosa, 2012).

⁶² O filósofo e estadista inglês Francis Bacon (1561-1626) era pertencente a uma família nobre e seu tio foi ministro de Elizabeth I. Trabalhou como procurador-geral sob o regime do rei Jaime I. Estudioso de Direito, compôs o parlamento inglês e escreveu ensaios sobre a metodologia a ser adotada para o desenvolvimento do conhecimento e da Ciência com a valorização do método experimental e com críticas ao uso de procedimentos impróprios e equivocados. Escreveu sobre a metodologia sistematizada e lógica do procedimento científico a ser adotada no tratamento da natureza e da Ciência, posicionando-se contra a Ciência teórica e especulativa foi, portanto, um defensor do pensamento crítico e do progresso da Ciência e da Técnica, algo que era necessário para o desenvolvimento do sistema capitalista que já se desenvolvia (Rosa, 2012).

⁶³ John Locke (1632-1704) nasceu no Reino Unido em uma família burguesa e puritana. Ele estudou na Universidade de Oxford, onde se formou em medicina e posteriormente se tornou professor, além disso, fundou o empirismo. Suas obras são: *Cartas sobre a tolerância*; *Ensaio sobre o entendimento humano*; *Dois tratados do governo civil* (Weffort, 2001).

Nesse sentido, a preocupação consistia em criar métodos de investigação para a compreensão do pensamento, do homem e do mundo, fossem as explicações metafísicas ou não. Como parte desse panorama, a educação também passou a ser entendida como uma área que precisava ter procedimentos para se caracterizar como uma ciência, que poderia pender para a criticidade ou para o reforço das ideias pregadas pela Igreja Católica.

Ante a esse cenário, alguns educadores criaram propostas de organização e procedimentos com base em uma pedagogia realista a ser seguida no ensino, dentre eles, estão os pedagogos Wolfgang Ratke e John Amos Comenius.

Segundo Luzuriaga (1990), o objetivo era substituir o conhecimento verbalista para o conhecimento das coisas (representações) com emprego de regras e com consideração da individualidade do educando pelo cultivo do espírito de tolerância, respeito à personalidade e à fraternidade entre os homens. Nesse aspecto, podemos intuir que também era o nascedouro de alguns dos princípios do capitalismo e do nascimento de novas ciências, como, por exemplo, a Psicologia.

Nesse cenário, o burguês Wolfgang Ratke⁶⁴ trabalhou na reforma do ensino na Holanda – modelo capitalista desse período até o século XVIII, quando as manufaturas ficaram ultrapassadas e o país deixou de ser uma nação comercial e industrial dominante, segundo Marx (2013). Ele tentou introduzir os preceitos de Francis Bacon na educação com a unificação da razão e da experiência, para estabelecer um método indutivo (do geral ao particular) com o intuito de que o conhecimento não se findasse em si, já que configura uma forma de poder.

Em 1612, em contexto de domínio dos príncipes e de resistência dos soberanos⁶⁵, Ratke escreveu um memorial dispendo sobre o seu método, o que causou impacto no

⁶⁴ Wolfgang Ratke (1571-1635) nasceu na Alemanha e, além de ter introduzido na educação as ideias de Francis Bacon, elaborou projetos sobre métodos conforme as leis da natureza, bem como os apresentou aos príncipes dos Estados alemães (Luzuriaga, 1990). Wolfgang Ratke teve outros trabalhos publicados, como: o *Método da Arte de Ensinar* (1620-1622); *Tonel de Ratke Feito Rolar, Cortesmente, até Todos os Soberanos e Todas as Autoridades da Nação Alemã* (1626); *A Arte de Ensinar das Escolas Cristãs Organizada na Harmonia da Verdadeira Fé, da Natureza e das Línguas, Confirmada e Mantida a Partir da Natureza e das Línguas*. Nesse texto, Ratke defendeu que a instrução devia ser financiada em parte pela constituição e, em parte, por particulares (Hoff, 2018).

⁶⁵ A crise religiosa foi determinante para que o Sacro Imperador Romano Carlos V assinasse com a Liga Esmalcalda a Paz de Augsburgo. Esse foi um compromisso entre as forças luteranas e católicas para

clero, oposição dos luteranos tradicionais e dos burgueses que não queriam uma educação para o povo (Hoff, 2018). Esse memorial foi produzido em 7 de maio de 1612, em Frankfurt:

1. Como jovens e adultos podem aprender melhor o hebreu, o grego, o latim e as demais línguas em muito menos tempo e progredir com mais facilidade; 2. Como não somente em alto alemão, mas também em todas as línguas, se pode organizar uma escola em que todas as artes e todas as faculdades podem ser estudadas minuciosamente e propagadas; 3. Como, em todo o Império, podem ser introduzidos e, pacificamente, conservados uma única língua, um só governo e, por fim, também uma só religião. Para demonstrar melhor o método, pode-se apresentar por escrito um modelo de ensino da língua hebraica, latina, siríaca, árabe, grega, caldeia e do alto alemão. Assim, a par desses exemplos, pode-se fazer basicamente uma ideia sobre toda a obra (Ratke, 2018, p. 33).

O manifesto de Ratke abrangia questões sobre a unificação política e da língua pelo seu método de ensino a fim de superar as rupturas existentes, na época. Não obstante, o seu texto gerou grande oposição do clero e das confissões cristãs, diante disso, orientado por seu amigo ele teve que fazer um esclarecimento para acalmar as polêmicas entre o luteranismo, calvinismo e catolicismo, qual seja: a) a sucessão do ensino de línguas no Império causa fadiga ante a uma instrução forçada e repetitiva, o que é prejudicial; b) um ensino diferenciado elevaria a língua e a nação alemã; e, c) as ações eram propostas e tinham dentre os objetivos reconciliar o povo alemão com Deus (Ratke; Huff, 2018).

Wolfgang Ratke ao propor procedimentos que propiciassem o acesso às escrituras originais e um ensino que se distanciasse do antigo, incomodou a sociedade. A burguesia, que estava no movimento de acesso ao conhecimento, do qual este pedagogo fazia parte, não aceitou as intenções educativas por ele porque estendia o acesso às classes populares, o que evidenciou uma contradição, uma vez que um dos princípios da Reforma era esse acesso. Ulteriormente, a fim de continuar o seu propósito, ele publicou o *Método Geral da Didática* ou *Arte de Ensinar* entre 1613 e 1614.

acabar com a agitação política interna entre os reformistas e contrarreformistas. Nela estabeleceu-se, portanto, que os príncipes teriam o poder de determinar o caráter político dentro dos seus territórios, sem poder realizar atividades missionárias em outros lugares (Fulbrook, 2016).

No *Quadro 03* a seguir, apresentamos uma síntese da proposta de Ratke a partir do texto *Como se deve bem e formalmente ensinar e aprender as línguas* (1613-1614) e do artigo intitulado *A arte de ensinar* de Wolfgang Ratke (1616).

QUADRO 3 – MÉTODO GERAL E ARTIGOS SOBRE A DIDÁTICA OU ARTE DE ENSINAR

ASPECTOS DO ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> – A educação e a instrução voluntária encorajam os estudos de uma forma alegre; – Antes de aprender uma língua estrangeira, é preciso conhecer as letras e saber distingui-las; – A leitura deve partir de: escrever no quadro e lê-la de forma mastigada⁶⁶; atrelar as formas das letras com objetos que a criança conhece para poder reconhecer e copiar as formas e figuras; mostrar o que as letras têm em comum ou suas diferenças (ex.: c e o); mostrar a semelhança e diferença entre as línguas estrangeiras; falar as letras em alto; ter o hábito de pronunciar as palavras; devem aprender a soletrar; – Tudo é precedido por uma prece; – Tudo deve seguir o curso da natureza com uma ordem de ensino adequada; – Não ensinar mais de uma coisa por vez; – Repetir um processo várias vezes; – Manter uniformidade em todas as coisas; – Não dar regra antes de ensinar a matéria; – Só ensinar o que foi comprovado e o que estiver correto; – Estudar um autor por vez; – Todo ensino deve ser programado: curta noção do desenvolvimento mais amplo; – Nenhuma lição ou hora de ensino deve ser perdida; – Ter igualdade na repartição de livro;
ASPECTOS DO OFÍCIO DO PRECEPTOR
<ul style="list-style-type: none"> – Um só mestre de ensino por matéria; – Deve dedicar-se, incondicionalmente, ao ensino divino; – Deve ser temente a Deus e invocar o nome de Deus e o Espírito Santo nas suas preces; – Deve pedir a Deus coragem e zelo para a obra da instrução; – <i>Orientar e procurar a salvação, a felicidade e a prosperidade para a juventude;</i> – Deve ser sábio e inteligente a fim de ele próprio conhecer e entender o que vai ensinar aos outros; – Deve ser leal e preciso na explicação clara e compreensível; – Todo trabalho cabe ao mestre; – Nada mais deve fazer do que ensinar e manter a disciplina; – <i>Nunca procurar com palavras arrogantes sua própria honra, mas procurar a piedade e o proveito das crianças;</i> – Deve ser aplicado na sua tarefa, isto é, deve organizar todo seu estudo e todo seu trabalho; – Deve ser prudente e ter clareza tanto no ensinar quanto na tarefa da recapitulação; – <i>Com respeito ao ensino, deve-se: perceber com precisão as inclinações naturais das crianças, comprová-las e diferenciá-las;</i> – Deve estudar a maneira como cada aluno se comporta; – Deve cuidar para que o ensino e as repetições tenham lugar em horas certas. <i>Uma hora para estudo e outra para repouso à diversão ou empregar as crianças num exercício de recreação ou de passatempo;</i>

⁶⁶ Johann Pestalozzi, educador do século XIX, apresenta métodos de ensino parecidos com os de Ratke. Ele também apresentava as letras, mostrava o comum e as diferenças das letras, não avançava para o próximo passo até a consolidação de uma etapa e seguia a concepção do curso da natureza da criança.

<ul style="list-style-type: none"> – Deve controlar a leitura e as exposições, perguntar aos alunos se conseguem acompanhar ou não; – <i>Deve ensinar as letras às crianças</i>; deve apresentá-las por escrito e, também, em voz alta; – Deve-se ter o maior cuidado de utilizar a voz viva quando se quer ler ou aprender algo do livro; – Deve empenhar-se em corrigir, toda hora, a leitura e proteger fielmente os meninos desses erros; – Deve gastar pouco tempo na exposição e não três ou quatro horas; – Deve iniciar o aluno na leitura de um autor com uma linguagem que possa ser facilmente entendida e aprendida; – <i>Pode punir os alunos preguiçosos e negligentes conforme a distinção de seus engenhos, mas com prudência e descrição para que o aluno retorne o amor ao preceptor</i>; – <i>Não deve marcar exames ou aplicar uma prova antes de se assegurar que os meninos; compreenderam bem e que são capazes de responder às questões</i>; – Deve após o exame, observar se alguns meninos se saíram bem, então deve elogiá-los e felicitá-los.
ASPECTOS DE COMPORTAMENTO DO ALUNO
<ul style="list-style-type: none"> – Deve obedecer, amar e respeitar o preceptor; – Compete ouvir e permanecer calado para não atrapalhar o tempo da aula; – Não ter nenhum preconceito e obedecer ao mestre; – Devem sempre estar sentados.
ASPECTOS DOS PAIS E TUTORES
<ul style="list-style-type: none"> – Devem exortar os meninos a gostarem de seus preceptores e atribuir-lhes total respeito; – A disciplina familiar e escolar deve estar em concordância;

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2024.

NOTA: Baseado em Ratke (2018, p 43-66, *grifos nossos*).

Conforme as especificações no *Quadro 3*, a educação e a instrução de forma voluntária são vistas a partir de uma perspectiva otimista, visto que sua metodologia incorpora o uso de termos como alegria, felicidade, prosperidade, amor e elogio. Com base nesses preceitos, o ensino deveria seguir o curso da natureza de forma progressiva, repetitiva, memorizada e programada para preencher o tempo destinado aos estudos. Em relação aos preceptores, eles deveriam ter as habilidades necessárias e formais para *ensinar e aprender*, por exemplo, saber identificar o que foi aprendido, corrigir os erros dos alunos, preparar e organizar o seu ensino e avaliação.

Quanto às crianças, Wolfgang Ratke defendia *uma educação para todos*, enfatizando que a juventude deveria ser orientada para a prosperidade com honra, piedade e respeito. Estabelecia, ainda, um momento para estudo, outro para recreação, e, em caso de alunos considerados preguiçosos, os castigos poderiam ser empregados.

Sobre isso, Manacorda afirma que, perante a idade adulta (*intelligibilis aetas*), “[...] a idade infantil apresenta-se como incapacidade de entender; portanto, o castigo é mais eficaz do que a persuasão”. Nessa sociedade, seria, portanto, estúpido isolar a punição do contexto social, uma vez que está intimamente atrelada ao comando em qualquer discurso sobre a educação e a sociedade (Manacorda, 2022, p. 149, *grifo nosso*). Nesse

panorama de defesa da sociedade burguesa, ao citar todos, a sua referência pode ser considerada um ato contra a ordem religiosa da época, mas um ato que em relação a ordem política da nobreza, manteria a exclusão.

Após quase quatro anos, em 1618, o pedagogo⁶⁷ apresentou ao príncipe Luís de Anhalt-Cöthen⁶⁸, fundador de uma escola, o seu trabalho que dispunha, dentre outras coisas, sobre a escola como obra pública, de onde ninguém pode ser excluído, e a necessidade de melhoria, preservação, organização, inspeção dessas instituições pelos denominados escolarcas, inspetores ou fiscais provenientes da burguesia. No geral, as suas ideias se achavam no meio caminho, entre o realismo e o verbalismo, em que o idioma era um meio essencial para conhecer as representações (Ratke, 2018; Luzuriaga, 1990). Ademais, para ele, a natureza propunha uma ordem, ao contrário, da posterior teoria hobbesiana sobre o poder, em que a guerra de todos contra todos seria o estado natural de uma sociedade caótica e sem uma organização estatal.

Cabe atentar que nesse mesmo ano, teve início a Guerra dos Trinta Anos⁶⁹, que se estendeu até 1648. A guerra – importante divisor na teoria na história alemã – teve como motivo as tensões religiosas no Sacro Império Romano (católicos e protestantes) e nos Estados da Europa, problemas mal resolvidos pela Paz de Augsburg, revoltas e resistência dos principados ao imperador, dado ambições distintas. Durante esse conflito, partidos políticos-religiosos foram criados para representar as causas de cada grupo e, o que era apenas uma disputa interna, ganhou dimensões internacionais quando no seu aproveitamento para expansão do território e na realização de alianças individuais (Fulbrook, 2016).

⁶⁷ O termo Pedagogo estava associado a pensadores que tratavam do método de ensinar. No século XX, observa-se que o termo passou a ser associado aos profissionais da área da saúde, especialmente, aos médicos e psicólogos, ainda que a Pedagogia já tivesse se tornado uma profissão no Brasil, por exemplo. Observamos ser comum a utilização, nesses casos, do termo pedagogista para estudiosos de outras áreas ligadas à saúde, mas que se detiveram na área da educação como Jean Piaget, Maria Montessori. No Brasil, a psicóloga russa Helena Antipoff e a médica brasileira Carlota Pereira de Queiroz são também apresentadas desta maneira.

⁶⁸ Luís I de Anhalt-Köthen (1579-1650) nasceu na Alemanha e seu reinado se iniciou no começo do século XVII, em 1603.

⁶⁹ Na Guerra dos Trinta Anos, “cerca de dois terços da população total desapareceram, a miséria dos que sobreviveram era extremamente grande. Cinco sextos das aldeias do império foram destruídos”. (Huberman, 1981, p. 107)

Os efeitos sociais e econômicos da guerra foram, por exemplo, a devastação de plantações, construções e animais; pilhagem de terras a fim de impedir a sobrevivência dos exércitos inimigos; mortes em grande escala com declinação da população do Sacro Império Romano, inclusive, com incêndios das igrejas onde estavam mulheres e crianças; e, migração da população que buscava proteção em outras cidades. Diante dessas questões foi lançada finalmente o Tratado da Paz de Vestfália, em 1648⁷⁰.

O tratado incluiu uma série de provisões, como passar parte da Alsácia para a França e, foi um referencial para o direito público e para a vida política do Império, cuja constituição básica permaneceu até a abolição do Império, em 1806. Além disso, as fronteiras religiosas criadas através dela duraram até as revoltas populares desencadeadas na Segunda Guerra Mundial (Fulbrook, 2016).

Dessa maneira, as propostas de educação e estruturação da escola ocorriam em contexto de disputas políticas, religiosas e territoriais de expansão. A educação também se tornou alvo de disputas, uma vez que a formação dos jovens burgueses garantiria futuros aliados às causas, do catolicismo, do protestantismo, do império ou de sua camada social.

Esse movimento é transposto para os escritos posteriores de Wolfgang Ratke que ajusta a sua proposta de escola ao formato político desejado. Nesse trajeto, publicou, em 1631, um tratado acerca das funções do soberano – concebido como um representante de Deus – na escola cristã, em face de que a criação de escolas precisava ser cultivada visto que o governo dependia e resultava dela: “Cada dia, a escola assegura a perenidade do Estado” porque é onde se realizam as coisas mais importantes e necessárias da cristandade para a felicidade e salvação de todo o país (Ratke, 2018, p. 156).

Quanto à educação para todos e para os pobres, Ratke afirmava, em seus textos, a necessidade de criar escolas nas quais fosse possível manter meninos e meninas alemães, não permitindo que uma criança, principalmente filho de gente pobre, faltasse às aulas. Ademais, frisava a importância de não excluir os alunos antes de aprender a

⁷⁰ Nesse período, entre 1640 e 1688, ocorreu a Revolução Inglesa ou Revolução Puritana. O anglicanismo foi substituído pelo calvinismo em um processo de insatisfação do parlamento com as medidas anticonstitucionais do rei Carlos I. Essa ação da minoria burguesa para estabelecer a República, gerou a criação dos Atos de navegação, que angariou riquezas para a Inglaterra e influenciou na Revolução Industrial. Marx (2012) afirma que, começando por esta Revolução, se têm os traços de um domínio classista para outro em que uma minoria se contenta e se coloca como representante do povo.

ler; de ajudar as crianças pobres com doação de livros, vestimentas e tudo o que lhes fosse necessário até que conseguissem uma forma de prover o seu sustento. Para isso, era necessário dispender de auxílios para que as crianças pobres conseguissem seguir os seus estudos, porém, tais dispêndios só deveriam ser atribuídos aos alunos mais inteligentes e com boa disposição para ações louváveis (Ratke, 2018). Logo, Ratke procurou ajustar um ensino para seu tempo e para o interesse da classe social à qual pertencia.

É interessante notar que o processo de transição trouxe essa necessidade de que em nome de todos se criassem escolas para atender as minorias que se encontravam fora dos locais de produção e controle do conhecimento, mas aqui não se tratava da minoria que é maioria, mas da burguesia nascente e crescente. Por finalidades particulares, esse grupo mobilizou pautas para sua inserção em espaços outrora fechados, o que não quer dizer que em todos os momentos históricos as demandas sociais vinham dela, mas que ela, na sua progressiva ascensão tem criado estratégias para o ganho de espaço político e para podar a massa que lhe deu e dá sustento.

Outra figura importante desse contexto histórico foi Comenius⁷¹, que realizou atividades educativas e pedagógicas em escolas da Alemanha e da Polônia. Influenciado por Francis Bacon e Wolfgang Ratke, ele também escreveu sobre os procedimentos do ensino, tendo redigido a obra clássica *Didática Magna ou Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, de 1657. Reformador, fundador da didática e, em parte, da pedagogia moderna, tinha como objetivo unir as ideias religiosas (fins) e realistas (meios) para a fraternidade entre os homens na superação das diferenças políticas e religiosas (Luzuriaga, 1990).

Aos magistrados políticos e da Igreja, apontou que “Se queremos Igrejas e Estado bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo, ordenemos às escolas e façamo-las florescer a fim de que sejam verdadeiras oficinas de homens”, pois delas saem os magnatas, governantes, doutores e todos os exímios, além disso, é melhor

⁷¹ Jan Amos Comenius (1592–1670) nasceu em Margraviada da Morávia. Ele estudou teologia e foi reitor de um colégio antes de se tornar padre. Além disso, foi vítima da Guerra dos Trinta Anos e passou a vida no exílio. No campo educacional, criou um sistema que superava o pessimismo antropológico da Idade Média, estabelecendo um otimismo realista onde o homem é capaz de aprender e pode ser educado (Gadotti, 2001).

frequentá-la do que ficar na rua ou ser adestrado em um ofício (Comenius, 2001, p. 28). Logo, entendia a educação como meio do formar o homem que dirigiria o futuro de outros homens e, por isso, deveria ter um papel social de destaque e de retorno para aqueles que empreenderiam em sua criação, dado que a juventude é a planta ao qual eles devem regar para futuros frutos eclesiásticos, políticos e econômicos nascerem. O *Quadro* a seguir apresenta a sistematização de seu pensamento na obra escrita em 1657.

QUADRO 4 – ASPECTOS DA DIDÁTICA MAGNA (1621-1657)

EDUCAÇÃO (ESCOLAR)	ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - As escolas devem ser asilo comum da juventude; - Deve se ter uma escola pública em cada povoação, praça e aldeia; - Buscar tudo que tem utilidade e abarca a vida inteira; - Quatro horas de aula (duas por turno) com modelo graduado. <i>Aos pobres duas podem ser para o trabalho doméstico ou qualquer recreação;</i> - As escolas não contribuíaam ao seu fim, pois eram como padarias devido ao método tão duro. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ordem é alma das coisas; - Ensinar é as artes das artes; - Aprender também é arte; - É preciso seguir o desenvolvimento da natureza; - Quem não ignora a arte de ensinar pode gravar a efígie de todas as coisas na mente; - Demonstrar a verdade com exemplos das artes mecânicas; - Exercitar o intelecto, a mão e a palavra; - Usar as manhãs são mais favoráveis ao estudo; - Usar livros adaptados às idades; - É preciso ensinar solidamente, não apenas com palavras; - Buscar ter menos trabalho inútil e mais trabalho atrativo; - Economizar tempo e fadiga; - Ensinar línguas entre 10 e 12 anos; - O cérebro é a oficina dos pensamentos; - Não usar da violência e do constrangimento; - Os trabalhos não devem diferir quanto à matéria, mas quanto à forma; - As disciplinas não devem ser ensinadas separadas, mas em conjunto; - Não se deve parar até terminar a obra.
INFÂNCIA	PUERÍCIA
<ul style="list-style-type: none"> - A formação deve começar na vida presente dada a incerteza da vida; - É preciso aprender desde cedo aquilo que se vai fazer na vida; - As crianças têm todas as faculdades mais simples e mais aptas; - As crianças são mais fáceis de ensinar. - Devem ter o regaço materno como escola materna; - Deve-se cuidar dos sentidos externos; - É necessário plantar novas árvores para crescerem bela e grande; - O ensino é mais geral e rudimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola primária (<i>Iudus literarius</i>) ou escola pública de língua vernácula; - Cuidar dos sentidos internos (imaginação, memória) com uso dos órgãos executivos (mão, língua); - Deve-se a prender a língua nacional, antes das outras; - O ensino é mais particularizado; - Deve-se ler, escrever, pintar, cantar, medir, pensar. - Deve-se saber as histórias sagradas; - Deve-se aprender e pôr em prática os ensinamentos morais; - Deve-se aprender condições econômicas e políticas;

	<ul style="list-style-type: none"> – Deve-se aprender a história geral do mundo; – Deve-se aprender artes mecânicas; – Devem se dedicar seis anos em seis classes; – Deve-se usar livros próprios para as classes.
ADOLESCÊNCIA	JUVENTUDE
<ul style="list-style-type: none"> – Escola latina ou ginásio; – É o ensino mais particularizado; – Deve-se ensinar retórica e formar oradores capazes; – É preciso usar o juízo por meio da dialética, gramática, ciências e artes reais; – Deve-se ensinar: gramática, física, matemática, ética, dialética e retórica. 	<ul style="list-style-type: none"> – A juventude é a riqueza do mundo; – Período em que a razão e a vida estão em pleno vigor; – Academia e as viagens; – Devem ser verdadeiras universidades; – Deve-se ir apenas alunos diligentes, honestos e solícitos; – O ensino é mais particularizado; – Os anos de juventude são para se formar e não devem se gastar em outras coisas; – Deve-se cultivar a alma por meio da teologia, da inteligência pela filosofia, do corpo pela medicina e dos bens externos pela jurisprudência; – Importa utilizar bem o tempo de trabalho.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Comenius (2001) e Luzuriaga (1990, *grifos nossos*).

No *Quadro 4*, são evidenciadas algumas características do seu método em relação à forma de ensino para os diferentes momentos da vida. Comenius, ante as variadas tentativas de organizar a escola, buscou examinar as experiências a partir das particularidades do método indutivo de modo a estabelecer um modelo universal de ensino, cujo objetivo era ensinar tudo o que é necessário a todos.

Esse modelo foi necessário em um contexto no qual a escola precisava ser para as massas, por isso, não poderia mais um professor atender um único aluno nas bases anteriores, que na nova perspectiva significavam ações vazias, violentas, de caráter verbal e com um conteúdo prolixo e confuso.

Como os educadores que o antecederam, também dedicou palavras aos dirigentes no intuito de convencê-los a despeito da criação de escolas e se fundamentou nos preceitos religiosos, no entanto, adotou outros meios mais viáveis para a concretização da educação escolar. Dentre as regras elaboradas para a garantia do ensino e da aprendizagem, estavam a separação dos alunos por etapa – onde o conteúdo permanecia com alteração apenas na forma conforme a idade – o uso de livros didáticos em bom estado, horários para as disciplinas, ensino gradual, a qualificação e a preparação do professor. Tudo para atender à nova ordem que precisava de força de trabalho que soubesse minimamente ler e contar.

Nesse panorama, a educação na infância foi a semente tanto do seu método como da educação da juventude. Para ele, esse momento era propício para a aprendizagem, logo, não deveria ser pulado e nem enfadonho como antes. Somente na etapa da puerícia, da adolescência e da juventude o ensino deveria ser mais particularizado e, se atualmente se diz que as crianças são o futuro da nação, também o eram no século XVII.

A educação era um meio para que os homens não fossem mais animais ferozes, brutos, troncos e inertes. Ela devia ter uma finalidade previamente estabelecida, qual seja, a preparação para a salvação ante a piedade, sem deixar de se preocupar com a questão nacional terrena, posto que a vida é incerta, podendo ser breve ou duradoura. Quanto aos pobres, poucas referências eram feitas:

Que são os ricos sem sabedoria senão porcos engordados com farelo? Que são os pobres sem compreensão das coisas senão burros condenados a transportar a carga? Um homem formoso privado de cultura, que é senão um papagaio de plumagem brilhante ou, como disse alguém, uma baínha de ouro com uma espada de chumbo? [...] Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados (Comenius, 2001, p. 73, grifo nosso).

Diante disso, o pobre era tanto aquele desprovido de conhecimento quanto aquele sem bens. Por um lado, os economicamente ricos eram pessoas com uma boa condição, mas de parco entendimento sobre as ciências sem um sustento intelectual, e por outro, o pobre e os pobres dos pobres (*the poorest of the poor*) como aponta Marx, o eram duas vezes, pois estavam condenados a carregarem a carga devido à falta de sustento material e sem acesso às instituições escolares, ainda que houvesse uma preocupação cientificamente escrita sobre a sua participação nesses espaços (Marx, 2011a).

No que concerne também a esse recorte temporal da obra de Jan Comenius, no período de 1621 a 1657, as publicações do francês e fundador da filosofia moderna, René Descartes – já mencionado no texto – eram amplamente debatidas. Descartes partiu da crítica da filosofia medieval e do ceticismo, para criar uma sistematização do conhecimento via racionalismo, para tanto, viajou por diferentes países a fim de observar e coletar experiências até se focar apenas em elaborar os fundamentos a uma forma correta e segura de conhecer. O seu princípio consiste em que existimos enquanto

pensamos (*Cogito, ergo sum*) e para ir além do cogito, é preciso começar duvidando de tudo mediante a uma atividade cartesiana na relação com as ideias inatas, factícias e artificiais (Rosa, 2012). Assim, as outras áreas também buscavam os parâmetros e caminhos científicos de aplicação.

No outro campo, ligado à religião e à ideia do monarca como representação de Deus na terra além de ser crítico de René Descartes, estava o inglês contratualista Thomas Hobbes⁷² para quem a origem do Estado e/ou da sociedade era formulada por um contrato social firmado entre os homens a fim de conter o estado natural de guerra no qual os homens ao perseguirem objetivos comuns, entrariam em conflito. Como único caminho viável para a paz, na sua teoria, era necessário que o soberano (Estado) operasse de forma absoluta e reprimisse tais embates, impondo pelo fundamento jurídico inúmeras regras a serem cumpridas apenas pelos homens na abdicação de seu direito igualitário para obter proteção. Dessa forma, ninguém poderia cometer injustiças, revoltas, desobediência contra o monarca, uma vez que este tinha a benevolência de representar as vontades dos súditos, salvo apenas, pela manutenção da vida, no sentido de propriedade (Weffort, 2001).

Quanto a sua proposição sobre a liberdade, afirmava que é fácil os homens se enganarem com esse especioso nome e que “Através da leitura desses autores gregos e latinos, os homens passaram desde a infância a adquirir o hábito [...] de fomentar tumultos e de exercer [...] controle sobre os atos de seus soberanos (Hobbes, 2003, p. 184). Nesse cenário, as leis corresponderiam ao delineamento da frase atual de que, onde o direito de um termina, o do outro começa, em que seriam retirados os obstáculos para viver em paz.

Weffort assinala que, no século XVII, o termo *hobbista* era pior do que maquiavélico, não apenas por representar o Estado como monstruoso, o homem belicoso, subordinar a religião ao poder político, mas por negar o direito natural à propriedade privada. Logo, como essa é justamente a base do seu poderio, nem a

⁷² Thomas Hobbes de (1588-1679) nasceu no Reino Unido. “Foi um pensador inglês de concepção rigorosamente materialista e mercantilista, autor de uma importante obra de teoria política: *Leviatã*, 1651. Nela, é retomada a afirmação de que o homem é o lobo do homem [...] Considerava a liberdade de comércio uma lei natural” (Sandroni, 1999, p. 284). Na contemporaneidade, a cantora Pitty reproduziu na música *O lobo*, a famosa expressão de Hobbes: “O homem é o lobo do homem, o lobo” (Pitty, 2003).

burguesia do seu próprio país aderiu às suas ideias e, por conseguinte, procuraram se sustentar nas ideias do inglês John Locke, uma vez que, para este, a finalidade do poder público era o de proteger a propriedade (Weffort, 2001).

FIGURA 2 – JOVEN MENDIGO⁷³



FONTE: Mendonza, 2019.

FIGURA 3 – INVITACIÓN AL JUEGO DE LA ARGOLLA⁷⁴



FONTE: Mendonza, 2019.

Paralelo a essas questões de acesso, organização da escola e concepções sobre como os Estados monárquicos deveriam agir, as crianças pobres continuavam a realizar trabalhos e/ou mendigar como seus pais. Na Espanha, por exemplo, houve movimentos artísticos que caracterizam esse processo de sacralização e dessacralização da pobreza no embate entre as ideias antigas e novas e, sobretudo, pelo processo do desenvolvimento capitalista, como as *Figuras acima*. A vida do malandro (pícaro), diferente do pobre asqueroso, era representada em romances picarescos, em

⁷³ Murillo, Bartolomé Esteban. Joven mendigo, 1645-1650. Óleo sobre lienzo, 137 x 115 cm. Musée du Louvre, París. (Fotografía de Sailko, disponível em Commons, <https://bit.ly/2QQLYlt>).

⁷⁴ Murillo, Bartolomé Esteban. Invitación al juego de la argolla, 1665-1670. Óleo sobre lienzo, 165,2 x 110,5 cm. Dulwich Picture Gallery, Londres (Fotografía de José Cabana, disponível em Wikimedia Commons, <https://bit.ly/2xqzTg6>).

dramatizações (*entremés*) onde os personagens principais eram pobres, e por pinturas (*pinture ridicule*)⁷⁵, das quais Mendoza (2019) destaca as do sevilhano Bartolomé Murillo.

As Figuras 2 e 3, são duas pinturas barrocas do século XVII e estão situadas no movimento Contrarreformistas ortodoxo para estabelecer um ideal de santidade do pobre, feitas por Bartolomé Murillo, que apoiava a visão da Igreja. As suas obras se voltavam para a vida cotidiana dos pobres a partir de uma representação feliz, despreocupada de quem fazia do espaço urbano o lugar habitual de suas vidas (Mendonza, 2019).

Na primeira imagem, o *Joven Mendigo*, está sentado no chão sujo em lugar de penumbra com as roupas rasgadas e os pés descascados. Ao seu redor têm-se algumas comidas esparramadas pelo chão. Na segunda imagem, demonstram-se duas visões diferentes a depender da face, no chão a menina sorridente em tom convidativo chama a outra criança para o que na época era chamado de recreação ou passatempo, por outro lado, o menino com as roupas e sapatos rasgados aparenta uma feição cabisbaixa de cansaço e segura um pedaço de pão na mão para saciar a fome – o alimento que Jaime I tinha indicado anteriormente às condições mínimas de sobrevivência para os mendigos.

Em face da miserabilidade e da pobreza, como a retratada acima, o número de mendigos cresceu nas grandes cidades, inclusive, devido à migração, e se tornou um problema visível à luz do dia. Em face disso, a mortalidade de crianças, especialmente nas camadas empobrecidas era banalizada, o que contribuiu para que o “[...] infanticídio disfarçado – aquele em que a criança morria por acidentes provocados – persistiu no Ocidente até o final do século XVII” (Fernandes, 2020, p. 42). Teoricamente, a concepção liberal sobre o tratamento dos pobres estava atrelado às mudanças sociais.

No contexto inglês, em decorrência da Revolução Inglesa, houve guerras civis entre os cabeças redondas (soldados do parlamento) e os cavaleiros do rei; a disposição de uma república comandada por Oliver Cromwell⁷⁶; a ascensão de Carlos II ao trono

⁷⁵ Outras pinturas com representação popular: *El músico ciego y su lazarillo* (1645) de Francisco Herrera el Viejo – trata de uma composição em que um homem cego junto a sua sanfona e um jovem (seu guia) pedem esmola; *Vagabondi* (1624-1687) de Monsu Bernardo.

⁷⁶ Oliver Cromwell (1599-1658) nasceu na Inglaterra. Ele foi um “Político e militar britânico, um dos líderes da Guerra Civil inglesa que levou à deposição do rei Carlos I e à instauração temporária de uma república puritana de caráter burguês na Grã-Bretanha do século XVII. Em 1663, foi nomeado Lorde

(1660)⁷⁷; distúrbios no regime católico de Jaime II e a sua deposição em favor de sua filha Maria II⁷⁸ e do seu genro Guilherme III ou de Orange⁷⁹, que por serem protestantes retiraram o apoio da Igreja Católica. Esses embates quanto a forma de governo resultaram na Revolução Gloriosa⁸⁰, que levou os cabeças redondas a retornarem para uma monarquia parlamentarista sob a criação da *Declaração de Direito dos Estados Unidos* (1689), o que lhes garantiu o poder de decisão e limitou a coroa (Marriott, 2015).

Nesse mesmo tempo de triunfo no liberalismo sobre o absolutismo, o inglês John Locke, publicou as suas principais obras onde legitima a deposição, defende a propriedade, a liberdade e a tolerância religiosa. Para ele, os indivíduos dotados de razão fazem em consentimento um contrato social para a proteção de sua propriedade (vida, liberdade e bens) – seus direitos naturais – na escolha de uma forma de governo (monarquia, oligarquia, democracia ou misto) e do poder legislativo (supremo), que compõem com o executivo e o federativo, os princípios do estado civil. O não cumprimento do objetivo – proteger a propriedade – em nome de intenções particulares configura um governo tirano ao qual se pode resistir, inclusive, para a sua deposição. Esta doutrina do direito de resistência fermentou as revoluções liberais que eclodiram na Europa e na América (Weffort, 2001).

Protetor da Inglaterra, Escócia e Irlanda”. A sua ação de tomar de empréstimo a linguagem, o fervor e as ilusões do Antigo Testamento em favor da sua revolução burguesa, serviu de exemplo para Luís Bonaparte no século XIX (Marx, 2011b, p.156).

⁷⁷ Carlos II (1630-1685) nasceu na Inglaterra. Ele foi rei da Inglaterra, Escócia e Irlanda, mas, com a derrota por Oliver Cromwell, se exilou na França por 40 dias. Quando, no retorno e disputas políticas e religiosas, dissolveu o parlamento em 1681, reinando sozinho até 1685 (Cobra, 1997).

⁷⁸ Maria II da Inglaterra (1662-1694). Ela foi rainha da Inglaterra, Escócia e Irlanda com o seu marido e primo Guilherme III e II. Ela foi criada como anglicana por ordem do seu tio Carlos II, embora seus pais pertencessem ao catolicismo romano. Sua ascensão, dentre outras situações, ocorreu por ser protestante e, além disso, provou ser uma governante poderosa (Academia Lab, 2024).

⁷⁹ Guilherme de Orange ou III da Inglaterra (1650-1702), nasceu nos Países Baixos. “A partir de 1672, ‘conhecido como o ano do desastre’, após uma forte crise política advinda da invasão francesa promovida por Luís XIV” ele “[...] passou a estatuder de cinco das sete províncias da República dos Países Baixos. A partir de 1689, com 39 anos, reinou a Inglaterra, a Irlanda e a Escócia. Importante defensor do protestantismo, participou de várias guerras contra o rei católico Luís XIV da França em colisão com potências europeias protestantes e católicas” (Carvalho, 2014, p. 16-17).

⁸⁰ A Revolução Gloriosa (1642-1688), “[...] conduziu ao poder, com Guilherme III de Orange, os extratores de mais valor, tanto proprietários fundiários como capitalistas. Estes inauguraram a nova era praticando em escala colossal o roubo de domínios estatais [...] Tais terras foram presenteadas, vendidas ou [...] anexadas a domínios privados”. Essas constituíram as bases dos domínios principescos da oligarquia inglesa (Marx, 2013, p. 967).

No âmbito educativo, John Locke, ao se contrapor a René Descartes, postulou que a mente é uma tábula rasa e um papel em branco e que o conhecimento ocorre pelo empirismo (experiência). *Mente sã e corpo são*, foi uma premissa que para ele descrevia o estado de felicidade nesse mundo cabendo individualmente a responsabilidade em alcançá-la ou não, pois “[...] puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Esta es la causa de la gran diferencia entre los hombres”⁸¹ (Locke, 1986, p. 31-32).

Ainda no texto *Pensamentos sobre educação*, Locke introduz uma regra geral direcionada as mulheres quanto à formação de seus filhos (cavaleiros), qual seja, que a indulgência e a ternura viciam e prejudicam a formação dos meninos, e exemplifica que o corpo aguenta o sofrimento que desde cedo está acostumado a sofrer. Para mais, a sua visão sobre educação é parcelada, mercantil, funcional, utilitária, classista, em que entende os seus efeitos como criadores das desigualdades sociais:

Locke está perfectamente convencido de que todo el mundo está bien donde está, de que no se trata de emplear la educación para acabar con las diferencias, sino adaptarla a ellas [...] no ve razón alguna por la que haya que ofrecer una educación a quien no sea hijo de caballero [...] *El estudio de las ciencias en general es asunto de aquellos que viven con acomodo y disponen de tiempo libre*. Los que disponen de empleos particulares deben entender sus funciones; y no es insesato exigir que piensen y razonen solamente sobre lo que forma su ocupación cotidiana (Enguita, 1986, p. 15-16, *grifo nosso*)⁸².

Correspondente a época e ao crescimento da burguesia nos espaços de decisão, a sua preocupação consistia apenas com a formação dos nobres e burgueses por meio de aulas particulares. O acesso à educação foi importante para um grupo mudar o seu

⁸¹ “[...] pode-se dizer que de todos os homens que encontramos, nove em cada dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, devido à educação que receberam. Esta é a causa da grande diferença entre os homens” (Tradução livre, 2023).

⁸² “Locke está perfectamente convencido de que todos estão bem onde estão, que não se trata de usar a educação para eliminar diferenças, mas de adaptá-la a elas [...] ele não vê razão para que a educação deva ser oferecida a alguém que não seja filho de um cavaleiro [...] O estudo da ciência em geral é assunto de quem vive bem e tem tempo livre. Quem tem emprego privado deve compreender as suas funções; e não é absurdo exigir que pensem e raciocinem apenas sobre aquilo que constitui a sua ocupação diária” (Tradução livre, 2023).

lugar social, mas não era visto da mesma forma para aqueles que compreendiam o apoio de base dessas transições. Estes deviam, mediante o consenso, ocupar o lugar de sempre sem questionar sobre a sua realidade, uma vez que não eram livres e nem dispunham de tempo para tal façanha.

Isto posto, como representante do pensamento da sua época que ainda é a nossa, fica evidente que o ideário burguês liberal não era de inserir a maioria pobre nos espaços escolares, portanto, quando isso acontece se deve voltar a atenção sobre os seus alicerces, uma vez que a educação e suas finalidades são bem definidas nesse panorama de manutenção do *status quo*.

Ulteriormente, face à multiplicação dos pobres, que segundo John Locke era proveniente da falta de disciplina, corrupção de hábitos, virtudes e diligência e não da escassez e da falta de emprego – posto que Deus os abençoara com um período de fartura comercial – ele buscou definir os métodos apropriados para que estes fossem úteis ao reino, em um “[...] período em que os mendigos e desempregados constituíam um problema e custavam boas somas na assistência social, tal argumento tinha valor considerável [...]” (Huberman, 1981, p.137)⁸³.

Para tanto, propôs uma lei de fechamento de lojas de conhaque, regras para captura e punição dos mendigos, classificação dos mendigos (impossibilitados, os que ainda podiam trabalhar mesmo com limitações e os aptos) e os meios de usar as mãos hábeis para o trabalho (Locke, 1697). Na mesma normativa previa o seguinte:

Que se algum menino ou menina, abaixo de quatorze anos de idade, for encontrado mendigando fora da paróquia onde eles habitam (se dentro de cinco milhas de distância de tal paróquia) eles devem ser enviados para a próxima *working-school*, onde deve ser exaustivamente chicoteado, e mantido no trabalho até o anoitecer, para que possa ser mandado embora com tempo suficiente para que consiga chegar ao seu lugar de moradia ainda naquela noite. Ou, se eles morarem mais longe do que cinco milhas do lugar onde forem encontrados mendigando, que sejam enviados para a próxima casa de correção, para lá permanecerem

⁸³ A percepção de Locke quanto o aproveitamento dos pobres para serem úteis não é nova e acompanhou a história, mas a formulação teórica sobre o tema começa com ele e se desdobra no *utilitarismo econômico*. Esta corrente filosófica, que influenciou amplamente na organização das instituições modernas como a prisão, foi criada no século XVIII pelo filósofo britânico Jeremy Bentham (1748-1832) e continuada por John Stuart Mill (1806-1873).

trabalhando por seis semanas, e quanto tempo mais até a próxima sessão após o final das ditas seis semanas (Locke, 1697, p. 8-9, *grifo do autor*).

Esta proposição esclareceu o lugar do pobre na sociedade e o espaço a que de fato ele servia e ocupava. A punição aos mendigos menores de 14 anos era realizada duplamente, pelo trabalho nas escolas de trabalho, bem como, pelo chicoteamento do grande pecado de não ter posses. Tirá-los da rua e a proposição de um discurso de culpabilização individual era uma forma de esconder a grande massa criada no seio da fartura de alguns, de isenção quanto às suas consequências e, também, uma apreensão quanto à possível união de forças para o desencadeamento de revoltas.

Segundo Zanella, a privação de liberdade nem sempre existiu, e, por isso, a ideia de que uma pessoa tem o seu tempo cronológico apreendido é moderna e está atrelada ao fato de que *tempo é dinheiro*. Nesse aspecto, os termos, pena e prisão, não são sinônimos e nem foram materializados, conjuntamente. A prisão, antecedida pela pena, inexistia nas sociedades pouco desenvolvidas e seu surgimento esteve atrelado ao crescimento populacional no entorno dos palácios, nas fortalezas, nos buracos, fossas baixas, gaiolas de madeiras, cavernas e masmorras onde os condenados permaneciam amarrados até a execução do suplício corporal (imputações) ou da morte (Zanella, 2018b).

Diante disso, a legislação da época estava relacionada aos problemas de como tornar uma nação rica, logo, os representantes buscavam fomentar a indústria interna com prêmios, tarifas protetoras e atração, rapto ou prisão daqueles mais pauperizados para transformá-los em trabalhadores por meio de um modelo de educação para o trabalho, sendo ele, o nascedouro das *workhouses*⁸⁴ e das prisões para jovens, depois homens adultos e, por fim, para as mulheres que deixaram as casas de saúde para serem inseridas nas instituições prisionais (Zanella, 2018a). Paralelo a isso, houve o preparo de institutos de educação técnica e fábricas, administradas e mantidas pelo Estado⁸⁵ (Huberman, 1981).

⁸⁴ Conforme a Zanella (2018a; 2018b), as *workhouses* estão ligadas ao nascimento das instituições de privação porque possuem relação com a necessidade de transformação dos mendigos, vadios e andarilhos que esmolavam, em trabalhadores.

⁸⁵ O francês Jean-Baptiste Colbert (1619 a 1683) foi um político responsável por organizar tais instituições

A despeito dos movimentos destinados à educação dos pobres, na última década do século XVII, ocorreu na Alemanha também, o movimento religioso pietista de renovação luterana, cujo principal representante foi Hermann Francke⁸⁶, que fundou em Halle uma escola para meninos pobres, posteriormente estendida aos burgueses, aos nobres e aos órfãos. Dessas instituições surgiram outros tipos de escola de grande influência no contexto da educação pública alemã e europeia, como a escola primária popular na língua alemã; a escola latina ou ginásio com ensino eclesiástico; o *Pädagogium* ou escola secundária científica de onde derivou o colégio secundário realista, e; o seminário de professores (escola normal) – o primeiro na Alemanha (Luzuriaga, 1990).

Como afirma Libâneo, no século XVII, muitos foram os suportes lançados no movimento científico e filosófico, que trouxeram ao campo educativo ideias de conhecimento pela experiência, do estudo e respeito à natureza da criança, que por sua vez, demandou nova atenção a individualidade do educando (Libâneo, 2009). Destarte, foi um século de demarcação e refinamento da classificação da pobreza, da educação e das suas formas de execução aos filhos dos pobres e dos vagabundos, no qual houve uma oscilação entre a caridade, a filantropia, o cuidado e o fardo, a punição e a não necessidade de educação escolar, todos perpassados pelo trabalho em um contexto em que a força de trabalho era ainda escassa.

Além disso, evidenciaram-se como esses grupos e países (Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra):

[...] lançaram mão do poder do Estado, da violência concentrada e organizada da sociedade, para impulsionar artificialmente o processo de transformação do modo de produção feudal em capitalista e abreviar a transição de um para o outro. *A violência é a parteira de toda sociedade velha que está prenhe de uma sociedade nova. Ela mesma é uma potência econômica [...]* (Marx, 2013, p. 998, grifo nosso).

na França. Considerado “o Mussolini de sua época, ocupando vários postos do gabinete na França do século XVII, interessava-se particularmente em atrair artesões estrangeiros para viver e trabalhar na França. Colocava agentes em outros países com a tarefa exclusiva de recrutar trabalhadores por qualquer meio” (Huberman, 1981, p. 134).

⁸⁶ August Hermann Francke (1663-1727) nasceu na Alemanha. Ele foi um teólogo e filantropo profundamente religioso, místico e organizado (Luzuriaga, 1990).

Dessa forma, o modo de produção capitalista passou a se desenvolver e a intensificar a situação de desumanização, mas em contrapartida, os trabalhadores também tomaram iniciativas para usar a parteira (violência) contra aqueles que os estavam subjugando. Para entendermos o processo juntos, avancemos ao próximo século.

3.3 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

Esta seção, buscou apresentar como a Pedagogia moderna foi sendo estruturada para orientar a educação escolar, e como durante esse processo as alterações econômicas e sociais levaram gradativamente à concepção de uma infância e de criança idealizada, bem com a elaboração de propostas para educação e instrução dos pobres. O século XVI, ainda não estava suficientemente desenvolvido para que fosse possível observar uma concepção de infância já sistematizada, mas já apresentava uma reflexão inicial sobre o tema.

Em uma época em que a pobreza era um argumento que repercutia para a culpabilização individual dos pobres, os ricos tinham direito ao ócio da criança o que repercutiu na criação de acessórios infantis. O principal acessório, nesse tempo, era uma engenhoca de triciclo que tinha como objetivo auxiliar a criança a andar. Esse instrumento evidencia a existência de uma atenção voltada as crianças nobres, ao tempo destinado ao seu ócio, bem como, ao desenvolvimento de alguns tratamentos de doenças infantis (Hilton, 2016).

É desse período, a produção dos primeiros textos, da área da medicina para o cuidado das crianças. Dentre esses textos, podemos destacar o manual *Der Schwangern Frauen und Hebammen Rosegarten/A mulher grávida e parteiras de Rosegarten*, escrito em 1513, pelo médico alemão Dr. Eucharius Rösslin (1470-1526). Traduzido para o inglês, entre 1533 e 1540, é considerado um dos primeiros manuais científicos sobre o tema (Green, 2009). O texto de Rösslin destacou-se por questionar a abordagem usual de apertar os bebês utilizando para isso faixas de linho para garantir a retidão dos membros da criança. Contrapondo-se a essas ideias, o médico adotou, na sua produção,

outra abordagem, justificando que, para ele, era desconfortável ao bebê ter contato com mãos rudes, palhas picantes e panos ásperos.

No final do século, o nascimento da filha de Henrique VIII, Elizabeth I, que era vista como bastarda foi também um elemento que chamou a atenção para a criança, já que era filha de Ana Bolena – a mulher que foi decapitada e teve o casamento anulado por acusação de concubinato. Era uma prática do período, que as crianças da realeza fossem exibidas nuas, para que os nobres pudessem realizar exames físicos e de detecção de deformidades infantis. Quando alguma deformidade era identificada, uma suposta união pecaminosa era a explicação validada (Hilton, 2016).

QUADRO 5 – CRIANÇA, INFÂNCIA E CARIDADE NO SÉCULO XVI

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS DA CRIANÇA NO SÉCULO XVI	
RICAS	POBRES
Separação entre o futuro da criança e o passado da sua família; Educadas por preceptores; Cuidado com a infância (reis); Cuidado com a saúde na tenra idade; Construção de brinquedos; Prioridade da formação intelectual Eram aprendizes; Recebiam instrução; Tinham prerrogativas para ir à escola; Eram ensinadas para serem padres, monges freiras; Tinham proposição de educação em escolas públicas (cavaleiros pobres).	Iniciativas privadas de caridade aos meninos; Os chamavam de mendigos, assaltantes, vagabundos, lesados, expropriados, condenados, escravos, circulantes e ociosos; Educação pelo trabalho e penitência; Eram escravos dos mestres; Deviam ter conhecimento prático; Deviam ser regenerados; Infância pauperizada e educação popular Podiam ser tomadas por qualquer um; Corriam o risco de serem flageladas ou enforcadas; Eram menores de 14 anos entre pobres e pauperizados; Eram grumetes, pajens, órfãs do rei e catequizadas.
CARIDADE NO SÉCULO XVI	
Caridade cristã na educação; Vendas <i>versus</i> caridade; Assistência aos pobres; Pregação para a população analfabeta; Condenação da pobreza como pecado;	Falta de doação e envio de indulgências para as escolas Lei dos pobres; Criação de asilos e oficinas para os pobres; Emergência da benevolência.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Calvino (1545), Comenius (2001), Lutero (2000), Marcílio (1998) e Fernandes (2018).

De acordo com o *Quadro 6*, além da educação, houve uma diferenciação na preocupação com a criança. As que pertenciam a um grupo tinha preceptores e os indivíduos que trabalhavam para eles deveriam ser minimamente instruídas nas escolas públicas. Estes eram os considerados pobres, pois na linha da miséria a criança era um dos termos que podiam ser usado para designá-la.

Longe de ser apenas uma demarcação econômica, também era plural quanto ao aspecto educacional e da infância. Por exemplo, do lado da realeza, teve-se Eduardo VI que reinou antes de sua morte aos 15 anos e, Elizabeth I, que teve boa educação com o tutor calvinista Roger Ascham (1515-1568) – escritor da obra *The scholemaster*/o mestre-escola. Ascham nasceu no Reino Unido, foi um escritor didático que propôs uma série de medidas para a tradução dos clássicos gregos e latinos para a educação dos jovens burgueses (Luzuriaga, 1990; Hilton, 2016)

Como vimos, durante o século XVI, as transformações compreenderam as concepções educacionais, de homem e infância. Todavia, a o poder central da Igreja Católica na educação e na sua forma institucionalizada começou a ser questionado. Não se queria mais a intervenção de um clérigo entre o terreno e o divino para obtenção da salvação, que na época passou da caridade à compra de indulgências. A educação ganhou relação com a profissão para o sustento e com o luteranismo uma preocupação com o educar.

QUADRO 6 – EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA	
PARA A CLASSE DIRIGENTE	PARA OS POBRES
<ul style="list-style-type: none"> – Formação moral e intelectual; – Escola mantida por meio de doações; – Educação primária; – Educação secundária; – Educação com preceptores como Elizabeth I; – Escola pública aos filhos da burguesia e dos cavaleiros pobres; – Formação dos leigos; – Seminários. – Acesso à nova ciência; – Ensino gratuito e para quem podia pagar (minoria); – Instalações ricas de materiais; – Abertura de acesso por serem futuros dirigentes sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Escola mantida com doações para a educação de pobres – nova indulgência; – Abertura da educação primária; – Educação elementar e caritativa; – Formação moral e intelectual; – Conhecimento das escrituras sagradas; – Ensino gratuito, mas com foco nos adolescentes burgueses; – Crescimento da educação popular; – Asilos e oficinas para os pobres e seus filhos e cuidar da educação destes. – Educação como aprendiz para não se tornarem vagabundos como os pais; – Escravos se fugissem do papel de aprendizes; – Igrejas metropolitanas; – Mosteiros e conventos; – Bolsas de estudo aos pobres.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Hilton (2016), Manacorda (2022), Lutero (2000) e Luzuriaga (1990).

A separação na finalidade educativa da educação no século XVI, ocorria no âmbito da disputa. Aos dirigentes pensa-se uma educação primária e secundária, de abertura

aos filhos dos burgueses com acesso à nova ciência e uma escola mantida por doações e pública, mas com o pagamento. Aos pobres, uma educação popular com limitação por não ter dispensas monetárias, formação de aprendizes, bolsas de estudo e, aos mais pobres ainda, educação pelo trabalho para evitar o ócio e a mendicância.

Essas posições perpassaram os movimentos sociais de briga entre o principado e o clero na Alemanha, o que levou a nobreza, os estamentos e os Estados (burguesia) a apoiar o Lutero em revolta contra a Igreja. Portanto, ele não se comprometeu com o povo e não era um radical quanto aos abusos e escândalos públicos e notórios da Igreja e da burguesia, por sufocar o movimento depois de sua reforma e estimulava os nobres a aniquilarem-nos (Huberman, 1981).

Essa mudança, foi marcada teoricamente pela transição do pensamento teológico ao humanismo (homem no centro). Sem o exclusivo domínio da Igreja, a juventude rica precisava ser mandada para a escola diariamente para obter um ensino decente, em contraposição, aos pobres bastava uma educação pelo trabalho e um educador comunitário. Os pobres, segundo as proposições educacionais, não precisavam ser instruído, mas apenas educado moralmente.

No século XVII, as afirmações religiosas passaram a ser questionadas e submetidas ao método de investigação com base na racionalidade lógica e no empirismo devido as descobertas científicas, como a teoria copernicana de que a Terra gira em torno do Sol. Desta feita, era um marco das disputas entre as potências, as religiões e os segmentos como o clero, a nobreza e a burguesia que ascendia.

O aspecto educacional, como pedra angular dessa consolidação, passou a ser tema de organização em estrutura, conteúdo, forma de ensino e finalidades. Dentre eles, estava Wolfgang Ratke, que elaborou um método de ensino com destaque aos preceptores, alunos e os pais e seguia os objetivos da burguesia, ainda que encontrasse resistência pela proposta de abertura da escola a todos.

O comum entre o seu contexto e o de Johann Pestalozzi, século XVIII e XIX, é que no primeiro os príncipes e a burguesia não queriam que o acesso a instrução fosse universalizado a todos. Mas a diferença no segundo foi que essa abertura foi requisito para o projeto de acumulação do capital, com a proposta da instrução elementar. Logo,

a negação inicialmente foi viável, e posteriormente, pela própria resistência daqueles deixados de fora, a consolidação foi forçada.

Comenius também, com a sua didática, apresentou a educação como essencial na construção de uma verdadeira oficina de homens e representantes, já que esses não venderiam a sua força de trabalho. O importante era convencer os dirigentes do papel social que essa instituição moderna cumpriria para a sua desvinculação com o clero, bem como evidenciar a infância como uma semente para a juventude, já que um homem sem cultura seria um papagaio de plumagem brilhante (Comenius, 2001). Porém, o seu método não configurava uma formulação pedagógica a rigor, pois conforme Severo (2015), a base do seu pensamento era teológico-humanista com foco na didática e na construção especulativa do conhecimento.

QUADRO 7 – CRIANÇA, INFÂNCIA E CARIDADE NO SÉCULO XVII

CARACTERÍSTICAS SOCIAIS DAS CRIANÇAS NO SÉCULO XVII	
INFÂNCIA RICA	CRIANÇA POBRE
Uma idade infantil incapaz de entender; Infância como momento propício para a aprendizagem; Respeito à personalidade e individualidade; Nascimento da Psicologia; Desejo de salvação, felicidade e prosperidade para a juventude; Perceber as inclinações naturais das crianças; As crianças deveriam ter uma hora para o estudo e outra hora para o repouso; Deveriam ter atividades de recreação ou passa tempo; Deveriam aprender as letras; Deveriam ser punidas quando preguiçosas e negligentes; Deveriam ser formadas para serem magnatas e exímios governantes e doutores; Deveriam ser formadas para ter um trabalho atrativo; Devem ter regaço materno e escola materna.	Eram inúteis e úteis; Compunham as altas taxas de infanticídio; Deviam ser formadas para o ofício; Deviam ter uma educação para o trabalho doméstico ou qualquer recreação; Quando selecionadas deviam receber ajuda por meio de doação de livros e dispêndios para o estudo; Deviam ser formadas para no futuro ter um trabalho útil; Podiam ser enviadas para as <i>workschool</i> e casa de correção; Deviam saber ganhar a vida; Deviam ser controladas socialmente; Deviam ser formadas para a unificação do povo. Ter piedade no proveito das crianças
CARIDADE E ASSISTÊNCIA NO SÉCULO XVII	
Sacralização e dessacralização da pobreza; Ideal de santidade do pobre.	Assistência social; Tinha uma vertente cristã pietista.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Locke (1986), Marcílio (1998), Ratke (2001) e Zanella (2018).

Com base no *Quadro 7*, no século XVII a referência às crianças em relação à educação apresenta-se com mais frequência, isto porque foi um período de maior organização dos grupos que avançavam cientificamente, bem como na exploração de territórios, pessoas e no acúmulo de capital.

Contudo, a educação escolar era destinada apenas para aqueles que possuíam tempo livre e propriedades, ou seja, uma minoria. O conteúdo liberalista da educação atendia ao viés mercantil, funcional, utilitário e de adaptação do pobre, inclusive, com a proposta de envio destes as *working-school* (Locke, 1697).

As iniciativas no campo da educação para os pobres, tinham como contrastes a sua inutilidade e utilidade proveniente de um falso desdém, uma vez que sem essa massa de camponeses tal riqueza jamais poderia ter sido erigida historicamente. Nesse percurso, o viés cristão e humanista, eram os que realizavam mais ações à educação e à instrução, logo, no campo escolar e social.

Aqui é importante recuperar, o que já dissemos no início da segunda seção: a Igreja com o monopólio da filosofia e da ciência, utilizou a *educação*, a *instrução*, a *moral*, a *justiça*, a *beneficência* e a *assistência* em prol de sua sobrevivência política e ideológica (Gramsci, 1982). Portanto, seguindo a nossa perspectiva entendemos que, na Modernidade, a pedagogia social foi tida como uma vertente propícia a ocupar uma função correlata à da Igreja na Idade Média e a dos grupos religiosos que se voltaram para a ação direta com os pobres para apaziguar o problema social que significavam. Tendo então perpassado pela formação dos religiosos, na *Quarta Seção* discorreremos mais sobre a transição gradual para a formação do homem culto no século XVIII.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

4 LUZES PARA UNS E FAGULHAS PARA OUTROS: RAZÃO E LAICIDADE PARA A FORMAÇÃO DO HOMEM CULTO¹

A crise da sociedade feudal começou por volta dos séculos XIV e XV, tomou fisionomia, mais ou menos clara, no século XVI, acelerou-se no século XVII e ganhou forma, na Europa Ocidental e na América do Norte, na transição do século XVIII para o século XIX. Processo esse que constitui a gênese e afirmação do mundo burguês – porque é produto da ação revolucionária da burguesia (Netto, 2002).

No século XVII, decorrente das críticas aos dogmas religiosos, ocorreram transformações científicas que alteraram a relação como conhecemos o mundo e o homem: as perseguições contra os novos posicionamentos, também deram força para a sua continuidade ensejando a criação de novos procedimentos de ensino; a insatisfação da expansão do ensino às camadas populares, e; as proposições liberais para a educação.

No século XVIII, segue-se a valorização da razão, com intelectuais expoentes na área política e educacional, com ênfase no papel do Estado, na laicização, na filantropia, na defesa teórica de abertura de escolas para o povo e na disposição de uma educação regeneradora e utilitarista (Jeremy Bentham e John Stuart Mill). Portanto, partimos da percepção de que, nesse contexto, tornou-se necessário produzir ideologicamente um novo elemento conciliador de classe: *a pedagogia social*.

¹ A luz do conhecimento diz respeito a valorização da razão, por exemplo, desde de Aristóteles com a maiêutica a produção de um novo conhecimento correspondia ao iluminar e com Platão o racional (etapa da alma) era voltado à consciência e ao conhecer as coisas.

Logo, retornam-se às bases para compreensão do papel da Igreja no rol dessas alterações e sua influência ao longo dos séculos quando nas ações desenvolvidas com pessoas pobres, viés fortalecido, sobretudo, após os confrontos bélicos.

Face a isso, desenvolveremos nesta Seção, o movimento cultural nomeado como Iluminismo ou era da razão, que foi caracterizado pela busca de respostas ante a elaboração de métodos opostos à visão da Igreja católica e por diferentes discussões teóricas sobre a ideia de educação pública, estatal, nacional, integral, gratuita e obrigatória, fundada na razão universal, que ganhou força e consistência no século XVIII e ilustra a nossa percepção de mundo até o contexto atual, ainda que o capitalismo tenha passado por transformações.

4.1 O VIÉS SENSUALISTA E NATURALISTA NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

O pano de fundo dessas transformações esteve intrinsecamente ligado às crescentes mudanças no mundo do trabalho. Esse foi um momento marcado pelos passos maduros e largos da sociedade burguesa, que vinha se delineando, desde o século XVI, com o aperfeiçoamento da manufatura e, em sua terceira fase, desenvolveu não apenas a indústria por meio do uso das forças elementares e de maquinarias, mas também, a divisão social do trabalho (Marx, 2013). O campo industrial já apresentava uma considerável demanda desde o final século XVII, face ao aumento de encomendas súbitas. A despeito disso, Marx aponta a observação de John Bellers:

A incerteza da moda aumenta o número dos indigentes. Ela causa dois grandes males: primeiro, os oficiais passam a sofrer com a miséria no inverno por falta de trabalho, já que os comerciantes varejistas e os mestres tecelões não se arriscam a investir seus capitais para manter ocupados os oficiais até que chegue a primavera e saibam qual será, então, a próxima moda; segundo, na primavera, não há oficiais o bastante, de modo que os mestres tecelões têm de atrair muitos aprendizes para poderem abastecer o comércio do reino por um quarto ou metade do ano, o que arranca o lavrador do arado, esvazia o campo de trabalhadores, em grande parte abarrota a cidade de mendigos e, no inverno, mata de fome alguns que se envergonham de mendigar (Marx, 2011a, p. 1.344, grifo nosso).

Esta passagem, que contraria os argumentos de John Locke na propositura de sua lei, sobretudo, em relação à individualização do não trabalho e o argumento de ampla fartura por Deus provida, evidencia a real situação dos trabalhadores e a miséria em que se encontravam. O fardo dos burgueses e parte da sua estrutura, cresceria ainda mais na decorrência do século XVII e do século XVIII, na chamada Era das Revoluções².

Tais expressões e desencadeamentos, tiveram como marcos histórico inicial, os conflitos pelo controle do Império espanhol (Guerra de Sucessão Espanhola); o enfrentamento entre os ingleses e os franceses na América do Norte com a Guerra da Rainha Ana (1702-1713) e os processos de ascensão do Reino da Prússia³, que formado em 1701, emergia como um rival à supremacia da Áustria na Alemanha, dando vação a uma era absolutista (Marriott, 2015). Logo, as configurações geopolíticas entre as potências passariam a ganhar novos formatos.

Por sua vez, as tendências e urgências estavam para além do campo da moda, pois com tais efeitos sociais, diferentes ações foram requeridas no campo da administração, sobretudo, educacional. Como não podia deixar de ser, os movimentos estratégicos de manutenção e embate pela propriedade foram basilares na nova concepção jurídica e social do homem, bem como mobilizou ações diretas e tangenciais aos pobres a depender dos interesses.

No que diz respeito as características que marcaram a educação no século XVIII, podemos destacar: a primazia da razão; aspiração à liberdade, individualismo na educação, reconhecimento das leis naturais do universo e da sociedade, sentido ativo e otimista da vida, despertar do espírito social e cooperação e a secularização progressiva da educação com redução da influência eclesiástica e acentuada no Estado (Luzuriaga, 1990).

² Alessandra Arce utiliza esse termo, em referência a Eric Hobsbawm, para caracterizar em seu livro o período em que Johan Pestalozzi e Friedrich Froebel – pensadores e influenciadores do preceito da educação social – elaboraram as suas ideias.

³ A ascensão da Prússia, que marcou o decurso do século XVIII e o governo absolutista, teve como base o eleitor e duque Frederico Guilherme, no século XVII. Os seus sucessores, na dinastia Hohenzollern, foram: Frederico I ou III, que em 1701 foi coroado rei fora do Sacro Império Romano (Königsberg) dado ao apoio à Guerra de Sucessão Espanhola; Frederico Guilherme I, que investiu no poderio militar, e; Frederico II com sucesso militar na guerra da Silésia e repartição da Polônia (Fulbrook, 2016).

Portanto, buscava-se fazer a separação entre a Igreja e o Estado, cada qual com um grupo representativo engajado na permanência e conquista de espaço. Esse movimento, entretanto, não foi realizado de maneira estanque, já que apesar da efervescência das ideias iluministas no século XVIII, as atividades ainda não aconteciam separadas da religião teórico e praticamente.

Em 1717, por exemplo, o padre francês La Salle⁴ – que em 1684 criara o Seminário dos Mestres – junto com seus *Hermanos de las Escuelas Cristianas*/Irmãos das escolas cristãs revisaram as *Reglas comunes de los Hermanos de las escuelas Cristianas*/Regras comuns dos irmãos das escolas cristãs, iniciadas em 1694. Nela, descreviam sobre a produção dos métodos de ensino a serem empregadas no Instituto para meninos pobres; as regras a serem seguidas pelo professorado em relação as suas atividades diárias, religiosas e educacionais, entre as quais estavam o ensino gratuito e a venda de livros pelo mesmo preço adquirido (La Salle, s/d).

Reforça-se no documento, que o objetivo do Instituto era oferecer educação cristã aos meninos durante os cinco dias da semana, em horário diurno, uma vez que “[...] los artesanos y los pobres ordinariamente poco instruidos, y ocupados todo el día en ganar su sustento y el de sus hijos, no pueden darles por sí mismos la instrucción que necesitan”⁵. Dessa forma, as atividades, as instruções e os sacramentos visavam contornar os maus hábitos dos meninos, antes que o pecado os corrompesse, assim, nas escolas os mestres deveriam destinar a mesma lição para todos e corrigi-las, seguindo o guia prático de estudos à risca, não mudando o seu conteúdo (francês, latim, leitura de manuscritos, escrita; ortografia, aritmética) e nem a forma de ensinar e exigir silêncio, que era *essencial* durante a aula (La Salle, s/d). Ademais, a instrução era realizada de forma rígida, com disciplina e consoante ao guia de estudos.

O ensino religioso era obrigatório, pois aqueles que não aceitavam ir ao catecismo não poderiam continuar no instituto. A sua premissa era de afeto aos pobres mais do que

⁴ Juan Bautista de La Salle (1651-1719) nasceu na França. Ele foi um padre francês que enveredou na criação de escolas a partir do encontro com Adrián Nyel na casa das irmãs do menino Jesus em Reims, e ajudou a abrir a primeira escola na paróquia de São Maurício (La Salle, s/d).

⁵ “[...] os artesãos e os pobres, que normalmente são mal educados e ocupados o dia todo em ganhar a vida para si e para os seus filhos, não podem dar-lhes sozinhos a instrução de que necessitam” (Tradução livre, 2023).

aos ricos, no entanto, a relação imparcial e de pouco diálogo entre os professores e alunos, indicava um distanciamento desse grupo e dos seus problemas externos, uma vez que os professores ou irmãos deveriam ter o mínimo de contato com os alunos e nenhum com as pessoas de fora.

Fernandes e Alencar de Toledo (2024) apontam que a pedagogia lassalista elaborou uma metodologia para atendimento de delinquentes que serviria de modelo para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei nos séculos XX e XXI. Para mais, regras (silêncio e filas), terminologias (correção e punição), ações (reprimendas de forma controlada e justificada) e atividades realizadas, tanto na Casa de Correção (1705) quanto no Centro de Detenção (1715) – organizados por La Salle – podem ser identificadas, por exemplo, nas metodologias de trabalho desenvolvidas no Sistema Socioeducativo do Paraná, no contexto atual. Por conseguinte, concluem:

A obra de La Salle é fonte de pesquisa, não apenas por ter elaborado um programa didático diferenciado e que, pela primeira vez, preocupava-se com a formação de professores, mas também, pela inovadora proposta de fundar escolas dominicais para atender os jovens trabalhadores, bem como, um Instituto para delinquentes, proporcionando-lhes uma formação técnico-profissional (Fernandes; Alencar de Toledo, 2024, p. 14).

Ademais, essas escolas que orientaram outras linhas protestantes foram o primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas normais direcionadas aos leigos, que participavam das atividades de instrução que historicamente foram limitadas ao clero. Contudo, não deixavam de ser concepções espiritualista, em que a educação era tida como um processo de aperfeiçoamento aderente às verdades ensinadas de fora, que ditavam como o homem deveria ser e o guiavam para longe dos pecados sob uma vigilância constante, como era no caso dos professores (Manacorda, 2020; Libâneo, 2009). No mais tardar, esse cenário mudou teoricamente, social e politicamente, por exemplo, com as medidas dos déspotas esclarecidos e dos representantes comuns na disputa pela manutenção e divisão do comando.

Na Prússia, especialmente sob o reinado de Frederico I e III⁶ e de Frederico Guilherme I⁷ entre 1688 e 1740, buscou-se uma aproximação e o financiamento do pietismo⁸ como forma de religião estatal, a fim de substituir a enraizada ortodoxia luterana, que apoiava as bases de poder local dos nobres provinciais dependentes da patronagem. Essa promoção ocorreu por meio da proliferação de instituições educacionais pietistas, como os orfanatos e escolas de Hermann Francke – citado na subseção anterior – e da criação da universidade de Halle. A influência dessa vertente foi o enfoque na experiência interior, no desenvolvimento individual, no sentimentalismo (*Empfindsamkeit*) e no burguês romance educacional (*Bildungsroman*) de aprendizagem ou formação com foco no desenvolvimento moral e psicológico de um personagem (Fulbrook, 2016).

Na França de Luís XV, em 1740⁹, a situação política e social – caracterizada por pesadas cargas tributárias decorrentes do contexto bélico e do luxo da corte – provocou uma insatisfação popular, em que os intelectuais produziram diversas sátiras e panfletos. No final da década, mais precisamente em 1749, foi publicada a obra do nobre francês Montesquieu¹⁰, nomeado como *De l'esprit de lois/O espírito das leis* que contribuiu na

⁶ Frederico I de Brandemburgo e III da Prússia (1657-1713), nasceu na França e foi o primeiro rei da Prússia-Brandemburgo, cujo reinado durou entre 1688 a 1713 (Fulbrook, 2016).

⁷ Frederico Guilherme I (1688-1740) nasceu na Alemanha e reinou de 1713 até a sua morte. O conhecido rei soldado realizou importantes reformas e investimentos no poderio militar que, em 1733, o deixou com uma excelente força armada. Até 1740, 80% da despesa do Estado era gasta com o exército em tempo de paz, por isso dizia-se que a Prússia era um exército com um país. Além disso, ele também fortaleceu o aparato administrativo estatal e se correspondia com Voltaire, quando ainda era príncipe herdeiro. Foi também o rei Frederico Guilherme I quem inaugurou o sistema de educação compulsória prussiano, o primeiro sistema nacional da Europa (Fulbrook, 2016).

⁸ Embora expulsos de alguns lugares, os pietistas conseguiram encontrar um nicho, como em Wüttemberg. Apesar da Igreja luterana nesse local, ele foi incorporado e influenciou posteriormente gerações de estudantes em Tübingen, como Wilhelm Hegel (1770-1831) e Friedrich Schiller (1759-1805) (Fulbrook, 2016).

⁹ Nessa década, no que se refere à violência nas colônias, os puritanos da Nova Inglaterra pagavam 50 libras esterlinas por mulheres e crianças e pelos seus respectivos escalpos, a fim de reforçar o seu poder. Atualmente, no Brasil, que já foi colônia, o escapelamento ocorre por outros motivos, como o uso de pequenas embarcações sem capa de proteção no motor. As pessoas atingidas são mulheres e adolescentes de baixa renda, sobretudo, da região amazônica. O país já apresenta leis para tais situações (Marx, 2013; Brasil, 2019).

¹⁰ Charles-Louis de Secondat (1689-1755) nasceu na França e ficou conhecido pelo nome Montesquieu, por ser barão. Foi um escritor francês, magistrado e membro da Academia de Bordéus, que desenvolveu os conceitos de direito público comparado e da sociologia do direito. Entre as suas obras está *O Príncipe* de 1713 (Boudon, 1990).

mudança de concepção sobre as leis, posto que, até então, elas eram atreladas às leis de Deus e exprimiam certa ordem natural e um dever do homem.

O seu pensamento, portanto, a partir das leis *newtonianas* e de pesquisa *in loco* na Inglaterra, se voltou para o entendimento de que os homens ao se encontrarem em sociedade entram em estado de guerra e perdem a igualdade que havia entre eles, dessa maneira os direitos das gentes (fundado no princípio de paz e guerra), o direito político (relação entre governantes e governados) e o direito civil (leis onde todos mantêm entre si) são estabelecidos (Montesquieu, 1996; Weffort, 2001). Portanto, assim como o mundo, os homens também possuem as suas leis.

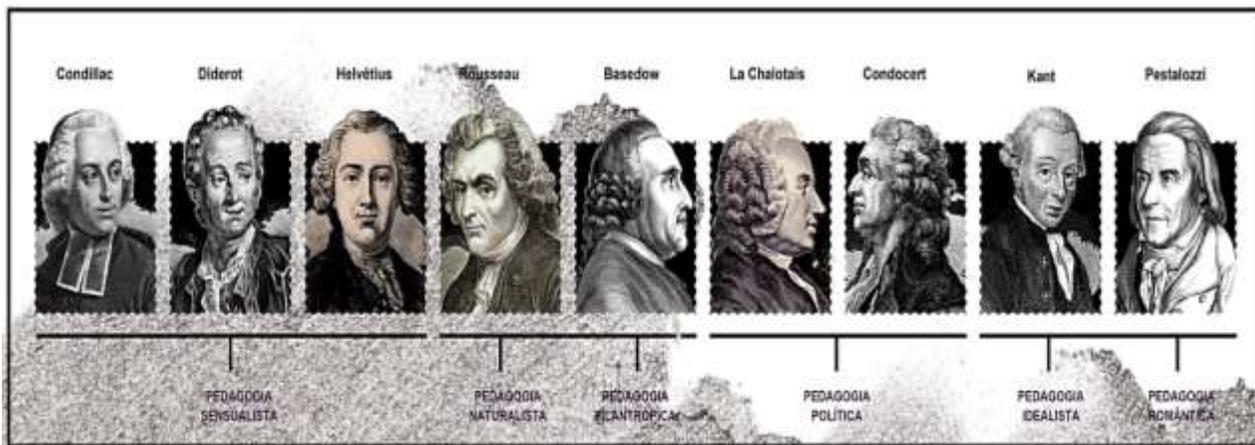
A partir disso, Montesquieu buscou compreender a natureza de cada governo, o republicano (o povo ou parte do povo tem o poder soberano), o monárquico (um governante por meio de leis fixas estabelecidas) e o despótico (um governante sem lei e sem regra, que conduz tudo por sua vontade e capricho). Cada um deles teria respectivamente um princípio que o rege, quais sejam, a virtude, a honra e o temor, que guiariam a organização de cada grupo. No caso de uma república democrática, a lei teria que garantir a igualdade ante a regulamentação de contratos porque cada vontade atrapalharia a lei fundamental na divisão de bens, sendo elas, favoráveis ao comedido espírito do mercado, pois enquanto o fosse, ele não teria nenhum efeito ruim e proporcionaria a cada cidadão pobre um conforto razoável e ao rico uma mediocridade que o faria precisar do trabalho alheio (Montesquieu, 1996).

Em relação à educação, destacava que as suas leis ocorreriam primeiro no seio familiar como reflexo do governo estabelecido. Assim, em uma monarquia, suas características eram a honra, a virtude, a nobreza, a polidez e a obediência. No despotismo, seria limitada, servil e de obediência extrema, e, na república, ela possuiria todo o poder para estabelecer uma virtude política, o amor às leis e a pátria (Montesquieu, 1996).

O contexto de desenvolvimento das ideias liberais sobre o governo e a divisão de poderes (executivo, legislativo e judiciário), apresentaram uma via republicana de entrada para representação do *povo* em espaços de decisão em contraposição a um governo despótico em diferentes momentos e lugares, a exemplo da França que ainda era uma monarquia absolutista quando a Inglaterra passou a ser uma monarquia parlamentar.

Para tanto, o século XVIII apresentou a busca pela racionalidade em diversas áreas na confluência com disputas políticas acirradas entre o clero, a nobreza, a burguesia e os trabalhadores.

FIGURA 4 – PENSADORES DO SÉCULO XVIII E INÍCIO DO SÉCULO XIX



FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2024.

NOTA: Luzuriaga (1990) e Cambi (1999).

Na *Figura 4*, tem-se uma linha do tempo com os principais pensadores da educação Iluminista, que dispenderam esforços na proposição e construção do conhecimento em relação ao desenvolvimento da educação pública estatal e nacional. O primeiro, Étienne Condillac¹¹, foi um dos representantes da corrente sensualista, pois procurou demonstrar que o conhecimento e as faculdades humanas se desenvolvem gradativamente por meio das sensações, ideia que ele melhorou ao ser preceptor do neto de Luís XV¹² onde escreveu *Cours d'études/Cursos de estudo*. Filosoficamente, a sua educação seguia o método analítico e se baseava na observação dos fatos, no estudo da natureza, além disso, considerava que a educação da criança devia seguir o mesmo processo da humanidade em seu percurso de formação de juízo, pensamento independente e crítico (Luzuriaga, 1990; Abbagno, 2007).

¹¹ Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) nasceu na França. Ele foi um filósofo, epistemólogo e padre católico. Sua teoria, baseada no empirismo, é de que as sensações são os instrumentos que nos permitem conhecer, logo, a consciência e os pensamentos são resultados de suas alterações (Só Filosofia, 2008a).

¹² Luís XV (1710-1774) nasceu na França. Foi rei da sua cidade natal e de Navarra de 1715 até sua morte. Até a maioridade, aos treze anos, o governo ficou sob responsabilidade de seu tio Filipe II (Frazão, 2000e).

Entre 1751 e 1772, em um contexto de intensa repressão, a obra coletiva e subversiva, *L'Encyclopédie* (Enciclopédia)¹³ ou Dicionário Razoado das Ciências, das Artes e dos Ofícios foi publicada por Denis Diderot¹⁴ e D'Alembert¹⁵, contou com a contribuição de pensadores como: Charles Montesquieu, François Voltaire¹⁶ e Jean-Jacques Rousseau¹⁷. As ideias apresentadas foram consideradas como incitadoras à independência dos povos e, por isso, foram proibidas em 1759 (Diderot, 1979).

O idealizador da obra, Denis Diderot, concebia o homem como uma máquina composta por átomos (força interna) responsáveis pela transformação da natureza (sistema orgânico e biológico) atrelado à sensibilidade da matéria, em que a vontade e o livre arbítrio são apenas abstrações, posto que os resultados se encontram determinados ao sistema natural, ao qual o homem faz parte. Nesse horizonte, a educação, para ele, consistia em um fator decisivo na vida do homem e para a sociedade, onde os conhecimentos científicos deviam prevalecer acima dos literários com a apropriada promoção pelo Estado via legislação que garantisse o esplendor das ciências, das artes liberais e da mecânica (o grau de desenvolvimento de uma nação) desprendida da Igreja (Diderot, 1979; Luzuriaga, 1990).

Manacorda (2022) afirma que Diderot tinha consciência sobre as relações sociais de seu tempo, da diferença entre cultura e trabalho (intelectual e experimental), o

¹³ A obra foi inspirada na *Cyclopédia* de Ephraim Chambers de 1728. Ademais, “Os salões das grandes damas de corte do século XVIII desempenharam papel fundamental na difusão das ideias do Iluminismo e por eles circulavam os artigos da Enciclopédia” e ela foi proibida em diferentes momentos, uma vez que o conteúdo era desafiador e o organizador, constantemente perseguido (Diderot, 1979, p. 9).

¹⁴ Denis Diderot (1713-1784) nasceu na França. Filho de um cuteleiro, foi desde cedo orientado para o sacerdócio, no entanto, não seguiu a carreira eclesiástica e foi estudar em Paris sem apoio da família porque eles não queriam sustentar um intelectual. Entre as suas obras estão os *Pensamentos Filosóficos*, *O Passeio Cético*, *Suficiência da Religião Natural*, *As Jóias Indiscretas* e a *Enciclopédia* (Diderot, 1979).

¹⁵ Jean le Rond d'Alembert (1717-1783) nasceu na França. Ele foi um matemático e crítico da sociedade, e foi convidado por Diderot para ocupar o cargo de co-diretor para os assuntos científicos (Diderot, 1979).

¹⁶ François-Marie Arouet mais conhecido como Voltaire (1694-1778), nasceu na França em uma família burguesa. Ele foi filósofo, escritor e um grande representante do movimento Iluminista. Com base em John Locke, defendia a ideia de que tolerância religiosa e a monarquia constitucional deveriam ser adotadas em toda Europa (Frazão, 2000f).

¹⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nasceu na Suíça. Ele foi um filósofo e escritor, que nasceu em berço protestante, virou católico e depois retornou à base; também teve cinco filhos que confiou a um internato. Entre as suas obras estão: *O Contrato social* (1762) e *Emílio ou da Educação* (1762) (Gadotti, 2001).

concurso das forças que operavam a mudança (a mão de obra do artesão, a luz dos acadêmicos, o homem pelo custeio da maquinaria), do desenvolvimento do capitalismo moderno e sua divisão social, e para ele, era mais viável que um gênio saísse de uma cabana do que de um palácio. Concatenado a essa vertente, mas com otimismo pedagógico, estava Claude Helvétius¹⁸, que inseria educação como uma questão de alta relevância ao denominá-la de onipotente – sendo a causadora das diferenças de gênero humano – e entendia as sensações como decisivas em sua realização, independentemente de qualquer religião (Luzuriaga, 1990; Manacorda, 2022).

Dessa forma, o desenvolvimento humano passou a ser concebido como uma questão interna e a promoção da educação um aspecto fora do âmbito decisório da Igreja, posicionamento que à época era mal-visto e motivo suficiente para ações punitivas por parte dos governantes, ainda que abraçado por alguns absolutistas quando no fomento de pesquisas, compras de materiais e criação de instituições, como fez a Imperatriz Catarina (a grande)¹⁹.

Essa figura ilustrada, por exemplo, sob orientações educacionais de Diderot e de seu alto funcionário Ivã Ivanovich Belchoi, realizou mudanças radicais na assistência à infância abandonada com a criação do *Plano Geral para a Casa Imperial de Educação de Moscou*. No intuito de transmitir uma imagem de benfeitora, ela ordenou a construção de um grande hospício para expostos em Moscou, aberto solenemente em 21 de abril de 1764²⁰ e que serviu de modelo para outra instituição criada em 1796 (Marcílio, 1998). Dessa forma, os teóricos ilustrados também se voltavam ao grupo de crianças expostas ante as suas perspectivas educativas.

¹⁸ Claude Adrien Helvétius (1771-1715) nasceu na França. Ele foi um filósofo, maçom e literato, cujos escritos se sustentam no empirismo ao dispor que o ambiente em que vivemos imprime o espírito através das sensações, dos sentidos, juízos, emoções e memórias (Só Filosofia, 2008b).

¹⁹ A imperatriz Catarina II, a Grande (1729-1796), nasceu na Rússia e governou até a sua morte. Durante o seu governo, como déspota esclarecida, buscou promover o desenvolvimento correspondente às mudanças da época. Apesar da origem estrangeira, tornou-se popular com as suas ações de organização administrativa e militar com disposição de privilégios para a nobreza (Frazão, 2000g). “Discípula dos enciclopedistas, continuou a ocidentalização iniciada por Pedro, o Grande (1672-1725) e foi grande amiga de Diderot. Além disso, encomendou a ele a escrita dos projetos das universidades e também comprou a sua biblioteca” (Diderot, 1979, p. 15).

²⁰ “O hospício de Moscou foi panejado para receber quinhentas crianças menores de dez meses. Mas, desde a sua abertura, o número de entradas excedeu [...] sua capacidade: em 1767 entraram 1.089 crianças; em 1796 esse número elevou-se para 1.921 [...] Não é difícil imaginar a extrema precariedade [...] onde a mortalidade infantil sempre foi assombrosa” (Marcílio, 1998, p. 80).

Ainda sob influência do volume cinco da *Enciclopédia*, que apresentou um capítulo acerca da *Enfant* (Criança) – termo utilizado para designar a etapa em que as *crianças* saem de casa – escrita por Louis Jaucourt²¹, a crítica política contemporânea afirma que os seus autores minaram a autoridade paterna, isto porque consideravam que adquirida a idade da razão e a faculdade de julgar, as crianças se tornavam senhoras de si, além disso, os deveres para com os pais, por exemplo, em caso desses virarem necessitados ou indigentes seria proporcional aos cuidados investidos por eles anteriormente, portanto, não seriam obrigados a cuidar e obedecer eternamente aos seus pais²².

Sobre essa relação de parentesco, revisitam questão da punição hereditária, em que pontuam o seguinte:

Finally, it may be asked if children may be punished for a crime committed by their father or their mother. But that is a shameful question. Nobody can be reasonably punished for a crime committed by another when he himself is innocent. All merits and demerits are personal and depend on the individual's will, which is the most personal and inalienable of life's possessions. *Human laws that condemn children for the crimes of their fathers are therefore as unjust as they are barbarous*²³ (D'Alembert; Diderot, 2016, p. 195-196, grifo nosso).

Logo, as mudanças se estendem as leis, as obrigações dos filhos com seus pais e a sua liberdade de fazer o que bem entender com a suas vidas. A liberdade também acrescia no fato de que uma *criança* não podia responder por crimes passados de seus pais, e que tal ação, configuraria uma injustiça. No texto, não é especificado se esse posicionamento se refere a todas as crianças ou apenas às crianças da classe em ascensão.

²¹ Louis de Jaucourt (1704-1779) nasceu em Paris. Ele foi um filósofo francês, que ao longo da vida estudou teologia, ciências exatas e naturais (Cambridge) e medicina, além de ter sido um dos principais editores da Enciclopédia (L'Agora, s/d).

²² Esse movimento pode estar ligado à construção ideológica da criança como indivíduo apartado da sua família, situação que na história só observamos acontecer no sistema capitalista, já que antes a criança sempre esteve atrelada à sorte da sua família como já mencionamos nas subseções 2.1 e 2.2.

²³ “Finalmente, pode-se perguntar se as crianças podem ser punidas por um crime cometido pelo pai ou pela mãe. Mas essa é uma pergunta vergonhosa. Ninguém pode ser razoavelmente punido por um crime cometido por outrem quando ele próprio é inocente. Todos os méritos e deméritos são pessoais e dependem da vontade do indivíduo, que é o mais pessoal inalienável dos bens da vida. As leis humanas que condenam às crianças pelos crimes dos seus pais são, portanto, tão injusta quanto bárbaras” (Tradução livre, 2023).

Ao passo que as construções teóricas de contestação das ideias postas iam se desenvolvendo, em 1756, a França²⁴ juntamente com a Áustria, Rússia²⁵, Suécia e Grã-Bretanha entraram em diferentes conflitos, como a internacional Guerra dos Sete Anos. Nesse embate, Frederico II²⁶ teve que defender sua nova conquista, a Silésia, e o seu sucesso em tal empreitada garantiu espaço de prestígio da Prússia como potência e a equiparou à Áustria, pelo menos na Alemanha. Isso gerou a rivalidade austríaca-prussiana com evidente disputa pelo domínio alemão, apesar de ainda não se racionar em termos de Estado-Nação.

Na França, por exemplo, Jean Rousseau em 1762²⁷ publicou os livros: *Contrato Social* e *Emílio ou da Educação*²⁸. A despeito de sua visão contratualista, ele apontava que os homens ante os obstáculos para sua sobrevivência criavam forças e, em concurso renunciavam a sua liberdade natural para obter a liberdade civil, propriedade (efeito da força) daquilo que possuía, igualdade moral e legítima. Para tal contrato, se tornou necessário, processos que garantissem a fidelidade e o respeito da vontade geral, como leis sobre os direitos e os deveres, contudo, Rousseau tecia uma crítica ao contexto revolucionário, já que para ele, as revoluções eram exceções do processo histórico (Rousseau, 2010).

Ligado a essas questões políticas, ele apontava que tudo era certo quando saía das mãos do autor das coisas (Deus), mas tudo degenerava nas mãos dos homens, portanto, a criança nasceria boa e a sociedade a corromperia, o que era um

²⁴ Anteriormente, a França, por meio do Tratado de Viena (1738), tinha anexado o ducado de Lorena ao seu território, o que caracteriza a luta secular entre a França e o Sacro Império Romano Germânico para aquisição desse lugar estratégico (Fulbrook, 2016).

²⁵ No século XVIII, a Rússia se tornou uma potência, embora, relativamente isolada e menos desenvolvida que o restante da Europa (Marriott, 2015).

²⁶ Frederico II (1712-1786), que reinou entre 1740 até 1786, sucedeu Frederico Guilherme I. Ele se declarou rei após alcançar a soberania sobre a maioria dos territórios prussianos. Seu reinado durou 46 anos e, durante esse tempo, reorganizou o exército prussiano e patrocinou as artes no Iluminismo (Museum-digital, 2022).

²⁷ Até então, a educação francesa tinha sido destinada às congregações religiosas através da Companhia de Jesus para o ensino secundário, e com os irmãos da doutrina cristã para o ensino popular primário. No entanto, em 1762, eles foram suprimidos nesse território, e já tinham sido em 1759 nas Américas, pelo Marquês de Pombal (Manacorda, 2020).

²⁸ O parlamento de Paris ordenou que as produções fossem queimadas; em Genebra também foram condenadas, o que levou Jean Rousseau a se refugiar em Neuchatel. No entanto, *O Contrato Social* foi uma obra declamada em comícios populares (Weffort, 2001).

posicionamento contrário ao defendido pela Igreja, o que levou Rousseau a se exiliar na Suíça e depois na Inglaterra. Na ordem civil, àquele que desejava conservar a primazia da natureza (liberdade natural) estaria sempre em contradição com as suas inclinações e seus deveres, não seria nem homem e nem cidadão porque era necessário que realizasse uma ação correlata com aquilo que falava, portanto, dessas duas formas decorreriam instituições contrárias: uma pública e comum e a outra particular e doméstica. Para ele, a primeira não existia mais em face da ausência da pátria e da nação, além de não conceber como público os colégios e as universidades, por estarem voltadas aos usos ordenados dos que comandavam sociedade à época (Rousseau, 1995).

Ao não considerar o público, Rousseau se volta à questão privada e doméstica com proposições educacionais direcionadas às mães que sabem pensar, a fim de que preservem a natureza na formação do homem, e afirma não se prender à importância de uma boa educação em crítica aos autores, que ao fazê-lo apenas traçaram preceitos irrealizáveis sem aplicação prática (Rousseau, 1995). De modo igual, ainda que pretendesse o afastamento na evidência de outro lugar para a criança e a infância, a sua elaboração sobre educação também foi idealista já que pensava a criança pertencente à sua condição social, ainda que tenha entregado seus filhos para o orfanato durante o período do desenvolvimento de tais ideias. No *Quadro* a seguir, apresentamos os destaques da obra *Emílio* ou da *Educação*.

QUADRO 8 – ASPECTOS DA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA ROUSSENIANA

EDUCAÇÃO	MÃE, PAI E FAMÍLIA
<ul style="list-style-type: none"> - A arte de formar homens permanece esquecida; - A educação é uma arte, torna-se quase impossível alcançar seu êxito total; - A educação é um hábito; - A sua facilidade de aplicação da educação depende das circunstâncias; - A educação primeira é a que mais importa e ela cabe às mulheres; - Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, nos é dado pela educação; - A educação vem da natureza (desenvolvimento dos órgãos) ou dos homens (o uso que nos ensinam a fazer da educação) 	<ul style="list-style-type: none"> - A mãe é responsável pela primeira educação; - A mãe protege o arbusto (filho) nascente contra o choque das opiniões humanas; - A mãe cultiva, rega a jovem planta antes que morra, seus frutos dar-te-ão alegrias; - A mãe deve estabelecer um cinto de muralhas ao redor da alma da tua criança - Não há quadro mais encantador do que o da família, mas apenas um traço errado na educação pode desfigurar tudo; - O pai quando engendra e alimenta seus filhos não faz mais que sua tarefa. Ele deve homens a sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis, deve cidadãos ao Estado;

<p>ou das coisas (ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam);</p> <ul style="list-style-type: none"> – A educação dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda sim por suposição; – A educação primeira deve ser puramente negativa, não cabendo ensinar a virtude ou a verdade, mas preservar seu coração do vício e do erro; – A educação da sociedade tende a formar um homem de duas caras; – A educação consiste menos em preceitos do que em exercícios; – Quem sabe suportar os males e os bens da vida é o mais educado. – Pobre não precisa de educação, é obrigatória de sua condição, não poderia ter outra. 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Não há nem pobreza, nem tarefas que desprendam o país da responsabilidade de educá-los.</i>
INFÂNCIA	CRIANÇA
<ul style="list-style-type: none"> – Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos; – Quase toda primeira infância é doença e perigo: metade das crianças que nascem morrem antes dos oito anos; – A primeira infância é de império ou servidão; – Na infância, a criança começa se distinguir dos objetos; – O choro é a primeira relação do bebê como tudo que a cerca; – A infância deve ser amada e um bem precioso; – A infância tem o seu lugar na ordem da vida humana; – Deplora-se o estado da infância, não se vê que a raça humana teria perecido se não começasse sendo criança. 	<ul style="list-style-type: none"> – A criança se encontra em um estado de aprendizagem; – Procura-se sempre o homem na criança sem pensar o que esta é antes de ser homem; – Nasce fraca, desprovida de tudo e estúpida, por isso, precisam de força, assistência e juízo; – Há só uma ciência ensinar as crianças, é os deveres dos homens; – Uma criança se torna mais preciosa à medida que se torna mais idosa; – É preciso defender a criança dos males da juventude; – A criança não deve contrair nenhum hábito; – Os medos se criam na infância, então, é necessário torná-la corajosa. – Ao ensinar a criança, se reaprende com ela; – Sofrer é a primeira coisa que a criança tem que aprender. – A criança aprende pelos sentidos; – As crianças delicadas morrem mais do que as outras.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Rousseau (1995, *grifo nosso*).

No *Quadro 8*, Rousseau delega que a educação é função da mãe e apela para o seu senso de maternidade, uma vez que muitas delas, em sua opinião, transferiam a responsabilidade para outrem, seja ama ou preceptor. A partir do seu juízo de valor, em que pese a pena, buscou situar os benefícios que o acompanhamento da primeira infância e a liberdade trazem às crianças, sobretudo, quando a finalidade consiste em torná-las homens. Dessa forma, compreende essa fase como base para uma vida adulta,

ao qual as inclinações devem ser respeitadas assim como é feito no processo de cultivação das plantas, logo, a educação é tida como um desenvolvimento natural.

Para a projeção exemplificada de suas ideias, criou uma série de condições para a escolha de *Emílio* (seu aluno imaginário), que dentre outras coisas, não pode estar em desvantagem (ambiente frio) e ser fraco, portanto, são características ideais de uma criança rica, órfã, robusta, sadia com conhecimentos e talentos necessários ao trabalho; para mais, define também a ama, os cuidados que essa deve ter no processo de amamentação e o governante, que deve acompanhar o percurso educacional até que o aluno consiga se guiar sozinho (Rousseau, 1995). No que tange à educação dos demais, o pensador afirma:

Pobre não precisa de educação, é obrigatória de sua condição, não poderia ter outra. Ao contrário, a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si mesmo quanto para a sociedade. Ademais, a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas: ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois em proporção do número das duas condições, há mais arruinados do que enriquecidos. Escolhamos, portanto, um rico; teremos certeza, ao menos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem sozinho” (Rousseau, 1995, p. 29, grifo nosso).

Ademais, não atribui propósito em educar uma criança enferma, posto que não vale o esforço e a sociedade perderia dois homens (Rousseau, 1995). Em vista de conceber o pobre como homem e usar essa declaração para justificar a educação como prescindível a ele, delineia, com base em sua vivência de observação dos folguedos, a educação para o rico. Isto posto, ambos são iguais enquanto categoria *homem*, mas as condições e as vantagens que ele mesmo insere como item de escolha de seu personagem, são diferentes. À educação são impostos critérios sem os quais se poria em prejuízo a consolidação do seu projeto e a partir deles se reafirma o *locus* dos *Emílios* burgueses da época.

Para os *Emílios* não burgueses, entretanto, a teoria de Rousseau irá consolidar um modelo de educação que busca regenerar, reeducar e ressocializar aqueles que nasceram pobres e pertencentes a famílias não burguesas, idealizadas socialmente, em

que a mãe permanece em casa cuidando dos rebentos com suas amas e o pai é um nobre ou empresário que não precisa se preocupar com o seu sustento. Nessa condição, espera-se que o Estado assuma o cuidado dessas crianças, inserindo-as em instituições mantidas longe da degeneração social, sob os cuidados de especialistas da educação (homens e mulheres de boa índole) que serão capazes de realizar a regeneração almejada (Zanella, 2018a).

Manacorda afirma que a instrução para o trabalho, em Rousseau, expressa seus limites e contradições por apresentar uma concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas e da própria divisão do trabalho aquém da Revolução Industrial em ato e consciência, pois ainda que o ofício fosse necessário ante a pavorosa expectativa de revolução, ele não poderia ser estúpido, como são as tarefas de bordador, músico, comediógrafo, escritor, ferreiro e pedreiro, realizados por quem não pode escolher e por quem não tem criatividade. Por outro lado, no que toca aos aspectos positivos, o autor busca focalizar o sujeito (a criança) ou o homem, o direito à felicidade, à ignorância das coisas inadequadas para a infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar coisas úteis e o gosto de cultivá-las, a condenação dos livros para as crianças, a redescoberta da educação dos sentidos, o exercício e a higiene (Manacorda, 2020; Rousseau, 1995).

A proposta de Rousseau estava conforme as movimentações de questionamento de acesso à educação, de abertura aos espaços de decisão para a classe em ascensão, de oposição à monarquia quando diz não haver mais pátria e nem cidadania, com a discussão política das esferas do poder (executivo, legislativo e judiciário), com a educação moral e familiar²⁹.

La Chalotais³⁰, representante da burguesia e crítico dos jesuítas, também discutiu a relação entre o Estado e a educação. Em 1763, publicou o *Ensaio de educação nacional*, em que pontuou a necessidade de substituição do ensino religioso por uma

²⁹ Ainda de acordo com Zanella (2018), Fernandes (2024c) e Borel (2022), a obra Emílio é a base educacional do menorismo, pois seus preceitos foram utilizados para justificar a separação da criança de sua família.

³⁰ Louis-René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785) nasceu na França. Ele foi um advogado geral e magistrado, que liderou o parlamento bretão em uma longa batalha legal contra o rei Luís XV. Como resultado, o rei ordenou na purga e suspensões dos parlamentos, entre 1765 e 1767, ele foi encarcerado e exilado (Tikkanen, s/d).

educação civil destinada à preparação de diferentes profissionais do Estado, cabendo a esse, instruir seus membros, porém, com uma educação limitada ao povo a fim de que não se ocupassem com questões além do seu trabalho. Apesar de as ideias não terem sido executadas na França e na Inglaterra, elas influenciaram outros países (Luzuriaga, 1990; Cambi, 1999).

Para mais, no mesmo ano na Prússia, Johann Hecker³¹ a mando de Frederico II escreveu o regulamento da primeira lei escolar, o *Generalland-schulreglment*, regulamentos escolares para implementação de um sistema uniforme de escola primária (Fulbrook, 2016). O que evidencia a amplitude geográfica dessas ações.

Hobsbawm (1962) afirma, que na maioria dos países as reformas escolares não passaram de floreios teóricos incapazes de mudar o caráter geral da estrutura política e social, pois elas fracassavam ante a resistência da aristocracia local e ao despotismo esclarecido. A França foi em exemplo da força e resistência monárquica em relação as reformas, pois queriam estabelecer a situação social à sua maneira. Assim, a burguesia transferiu as suas esperanças de uma monarquia esclarecida para a nação.

Cabe destacar, que no volume oito da *Enciclopédia* de 1765, no que concerne aos pobres, faz-se referência ao *Hôpital* (Hospital) traduzido para o inglês *Poorhouse/Casa dos pobres*. No texto, consta que, no período de escrita da obra, já não se entendia a palavra hospital como hotelaria, onde os viajantes eram recebidos com hospitalidade, como aconteceu durante todo o período medieval, mas sim como casas de piedade para refugiar os pobres, em face da determinação de que os bispos destinassem $\frac{1}{4}$ da sua renda para a manutenção dos locais. Portanto, nesse contexto, a palavra hospital não remetia a uma instituição exclusiva para atender doentes. Essa situação rememora o Concílio de Viena de 1312, onde foi disposto que o tratamento dos enfermos não poderia mais ser realizado por religiosos, cabendo a eles apenas, a assistência espiritual dos doentes, por isso, a administração dessas instituições foi transferida para leigos sob juramento de resposta à autoridade episcopal (Diderot; D`Alembert, 2016).

³¹ Johann Julius Hecker (1707-1768) nasceu na Alemanha. Ele foi um teólogo e educador alemão importante na fundação de escolas secundárias voltadas mais à preparação da vida prática do que à educação de fato clássica. Também foi responsável pelas escolas primárias de Berlim, onde abriu em 1747 a *Realshule/Escola Real* e contribuiu com Frederico II (Britannica, 2024).

No intuito de colocar esses estabelecimentos dignos de seu propósito, destacam-se algumas perspectivas gerais da época sobre a temática, em que era mais importante: trabalhar para prevenir a pobreza do que multiplicar os santuários para os pobres; reduzir as receitas dos asilos e o número de pobres; ter trabalho moderado e suficiente para satisfazer as necessidades e diminuir a quantidade de pessoas pobres; e, o entendimento de que um Estado bem governado não deveria ter esses indivíduos, salvos os casos de nascença ou a entrada accidental na indigência, em que os pobres jovens, vigorosos e preguiçosos não eram considerados. Em substituição a essas opiniões, o autor aponta que as casas de pobres, eram necessárias em todos os lados e todas elas deveriam ter uma correspondência geral, mas afirma que muitos dos que tramavam contra esse plano eram os que bebiam o sangue dos pobres. Se o soberano é pai do povo, por que ele não seria o caixa geral de seus pobres súditos? (Diderot; D`Alembert, 2016).

Portanto, o trabalho, numa percepção meritocrática, era a justificativa para a riqueza ou a falta dela, por isso, deveria ser oferecido minimamente para que os pobres conseguissem sobreviver. Nesse sentido, as contradições entre o existir e o viver em Rousseau estavam intimamente ligadas ao lugar ocupado pelas camadas sociais, pois, entre o público e o privado, os sem recursos se encontravam muitas vezes nas frígidas instituições sociais destinadas a eles.

4.2 O VIÉS FILANTRÓPICO E UTILITÁRIO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

As concepções educacionais e econômicas que serviam de luz teórica aos preceitos burgueses ganharam rápida notoriedade, assim, as ideias rousseauianas, foram postas em prática pela primeira vez na Alemanha pelo educador Johann Basedow³², em 1768. Após ter lido o *Emílio*, o educador e escritor, traçou como objetivo realizar as ideias expostas na obra, assim, escreveu o texto *Representações aos amigos do homem* (filantropos) em que inseria a educação como uma tarefa central a ser viabilizada pelo Estado, além disso, pedia fundos para a criação de uma escola, do

³² Johann Bernhard Basedow (1724-1790) nasceu na Alemanha. Na infância, foi mal educado, porém, mais tarde logrou a formação no Ginásio local e na Universidade de Leipzig continuando seus estudos, assim, se tornou um reformador educacional, professor e escritor (Luzuriaga, 1990).

Conselho Patriótico de Educação e para publicações de livros escolares. Com êxito, conseguiu recurso e ajuda do príncipe Leopoldo de Dessau e, em 1774, publicou *O livro do método para os pais e mães de família*³³ (guia educacional) e criou a escola *Philanthropinum* (Luzuriaga, 1990).

A educação para Basedow era intuitiva, ativa, próxima da natureza, filantrópica, humanitária, didática, social, nacional e a escola, unificada, experimental, estatal e internacional, dado o seu objetivo de formar o europeu. O Instituto era direcionado para educar meninos de seis a 18 anos, de famílias abastadas e/ou humildes. Para tanto, aplicava os seus métodos (processos, jogos, gravuras, educação física e estética) para tornar o ensino atraente. A ideia predominante era a de utilidade, do realismo sobre o humanismo, o ensino religioso e a tolerância religiosa, aprendizagem pela observação de ofícios em fábricas e/ou campos, pelo menos uma vez por ano, assim como fez o *Emílio*. Portanto, as escolas eram técnicas e profissionais, civis e sociais, graduais no método e levavam as condições psicológicas da infância em consideração no ensino (Luzuriaga, 1990; Cambi, 1999).

Dessa maneira, a proposição era de uma educação nacional e europeia mantida pelo Estado e não mais pela Igreja, assim dispõe, “Ultimum in educatione est, ut pueri ad vitam, fibíaliis & patriae commodam, praeparentur”³⁴ (Basedow, 1874, p. 17). Além disso, em contraposição aos conflitos religiosos que demarcaram a elaboração de diferentes experiências pedagógicas, em seu instituto tinha o ensino religioso, mas com a devida tolerância religiosa.

³³ *O Liber Methodicus Scriptus Patribus et Madribus Familiarum et Gentium a John Bernh Basedovio*/Livro metódico escrito aos pais e as mães de famílias e nações por John Bernh Basedovio interpretado por Carolo Ehregott Mangelsdorfio, em 1940, possui em seu sumário, os seguintes tópicos gerais: I e II - Da paixão pelo universo, particularmente, pelo trabalho elementar; III - Da razão que as famílias civis têm pelo Eclesiastes; IV - Sobre a educação de jovens de classes atrasadas; V - A continuação e da instituição; VI - Da instituição de línguas em particular; VII - Dos gramáticos e do estudo da eloquência nas escolas; VIII - Sobre a diferença na educação de filhos e filhas; IX - Sobre o cuidado público da moral, da educação dos filhos e da aprendizagem; X - Da enciclopédia ao mundo das instituições e dos leitores (Basedow, 1874, tradução livre).

³⁴ “A última coisa na educação é que as crianças estejam preparadas para a vida, para o bem do país e para o benefício do país” (Tradução livre, 2023).

Essas iniciativas acabaram por influenciar as reformas escolares na Prússia, primeiro pelo Barão von Rochow³⁵ que escreveu o livro *Do caráter nacional das escolas públicas*, com base na escola que criara para os camponeses em sua terra, e segundo, pela curiosidade gerada no ministro da Prússia, Barão von Zedlitz³⁶. No mesmo território, em 1779, Frederico II³⁷ confiou a um adepto de Basedow – com experiência educativo-filantrópica – a organização do sistema de instituições educativas, que eram obrigatórias dos cinco aos 14 anos, nessas, os pais pobres recebiam isenção nas despesas, bem como sansões por infrequência dos filhos. As escolas eram a *Volkschule* (escola popular), a *Realschule* (escola das coisas), a escola técnica inspirada no movimento pietista de auxílio aos pobres com orfanatos e escolas e a escola normal para professores (Cambi, 1999).

Vale ressaltar que as revoltas dos comerciantes e produtores das colônias da América³⁸, na década de 1770, contra as restrições mercantilistas e o monopólio da Inglaterra foi um agente impulsionador de outros movimentos revolucionários. Sob a orientação dos princípios liberais e do *Laissez-faire/Deixe fazer*, os fisiocratas

³⁵ Friedrich Erbehard von Rochow (1734-1805) nasceu em Berlim. Ele foi “[...] um bom amigo de von Zedlitz, foi um nobre em Brandenburg, que tentou obter uma reforma da educação para o povo no campo, tanto teoricamente como praticamente. Assim, ele não só publicou um conhecido livro de leitura para as crianças nas escolas rurais chamado ‘O amigo das crianças’, mas também realizou reformas fundamentais nas escolas das suas fazendas” (Mainka, 2000).

³⁶ Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793) nasceu na Prússia. Ele “coordenou, por quase duas décadas, como Ministro da Justiça e Educação [...] Sua variada área de atuação estendia-se desde a competência jurídica e criminal, passando por questões relacionadas às camadas mais carentes da sociedade [...] à estrutura educativo-escolar brandemburgo-prussiana” com ensino do patriotismo, convencimento dos jovens para que aceitassem seus lugares no estamento mais baixos e criou o exame do Abitur (Ensino Médio) (1788) (Mainka, 2000, p. 157-158, p. 163).

³⁷ Tanto Frederico Guilherme I (1713-1740) como Frederico II (1740-1786) adotaram medidas para garantir a lealdade dos funcionários estatais em um momento em que a nobreza fundiária tinha grandes poderes locais. O primeiro enfatizou a concessão por mérito, permitindo aos plebeus alcançarem a nobreza por meio de prestação de serviço ao Estado e proibiu a nomeação de nobres em sua própria localidade. Quanto ao segundo, os *junkers* (proprietários de terra) continuaram a ter poder em seus Estados com controle da administração militar. Os camponeses não estavam em condições de exigir nada na época porque estavam em uma posição fraca e oprimida no sistema de propriedade (*Gutscherrschaft*) onde só os agrários tinham direitos políticos (Fulbrook, 2016).

³⁸ A relação da Grã-Bretanha e suas colônias no século XVIII “[...] se deterioraram, em grande parte devido ao ressentimento dos colonos por sua falta de representação no Parlamento Britânico. A tensão aumentou quando os britânicos tentaram instituir novos impostos, o que culminou com uma série de protestos, inclusive a Festa do Chá de Boston, em 1773, quando os colonos jogaram três carregamentos de chá no porto da cidade” e em 1776 “os colonos britânicos promulgaram [...] a Declaração da Independência, que unificava as colônias norte-americanas [...]. O Tratado de Paris, assinado em 1783, reconheceu por fim a independência dos Estados Unidos da América” (Marriott, 2015, p. 105-106).

franceses³⁹, defendiam o livre comércio, a inviolabilidade da propriedade privada e acreditavam na terra como única fonte de riqueza e o trabalho nela, o único produtivo. O contato com os fisiocratas, teve grande influência na obra de Adam Smith⁴⁰, para quem a divisão do trabalho era determinada pelo tamanho do mercado, que por sua vez, definiu a produtividade, dessa riqueza das nações (Huberman, 1981).

Essa perspectiva serviu de base para a liberdade defendida na Revolução Francesa (1789), ano também da publicação da quinta edição de seu livro, que é um clássico. Adam Smith foi muito respeitado, pois ele avançou o quanto pode na análise da realidade concreta, que serviu de base para o trabalho de David Ricardo⁴¹ e para Karl Marx⁴² no que concerne a sua tese, a mais valia ou o mais valor.

Sobre educação, ele apresenta que um dos inconvenientes gerados pelo comércio é a restrição da visão das pessoas e a negligência sobre esse aspecto. Para tanto, exemplifica que na Escócia um carregador de nível mais baixo sabe ler e escrever enquanto em Birmingham, os pais colocam os meninos de seis ou sete anos para trabalharem, o que configura uma grande perda porque eles acabam desvencilhando-se da autoridade dos pais e se entregam à embriaguez, “[...] por falta de educação e

³⁹ “Os fisiocratas chegaram à sua fé no comércio livre por um caminho indireto. Acreditavam, acima de tudo, na inviolabilidade da propriedade privada, particularmente na propriedade privada da terra. Por isso, acreditavam na liberdade – direito do indivíduo fazer de sua propriedade o que melhor lhe agradasse e desde que não prejudicasse os outros” eles “[...] abordavam todos os problemas sob o ângulo de seus efeitos agricultura” (Huberman, 1981, p. 149-150).

⁴⁰ Adam Smith (1723 a 1790) nasceu na Escócia. Ele foi um economista, filósofo e professor da disciplina denominada Filosofia Moral, na Universidade de Glasgow. Defensor do liberalismo, em 1776, ele publicou o livro *Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das nações* com edições em 1776, 1778, 1784, 1786 e 1789, que virou material obrigatório e inquestionável no estudo de Economia Política ao longo do século XIX. É um clássico do liberalismo que foi estudado por Marx com profundidade na formulação da sua teoria (Huberman, 1981; Smith, 1996).

⁴¹ David Ricardo (1772-1823) nasceu na Inglaterra. Ele “[...] foi um economista britânico, um dos mais influentes de sua época. Deixou importantes contribuições para o pensamento econômico mundial. Segundo a ‘lei de ferro dos salários’ desenvolvida pelo economista, são inúteis todas as tentativas de aumentar o ganho real dos trabalhadores, porque permanecerão sempre próximos ao nível de subsistência” (Frazão, 2000h, p.1).

⁴² Karl Marx (1818-1883) nasceu em Trier (capital da província alemã do Reno). Iniciou seus estudos em 1830 e, na mesma década, escreveu as Reflexões de um jovem perante a escolha de sua profissão. Estudou Direito, mas se entregou ao estudo de Filosofia, no qual, em 1841, recebeu o título de doutor. Colaborou como publicista na Gezeta Renana no período em que conheceu Engels, e em 1843, escreveu a Crítica da filosofia do direito de Hegel, consistindo em um marco para a contestação do idealismo e fortalecimento do materialismo. Dentre as suas outras obras são: A questão judaica (1844), A Sagrada Família (1845), O 18 de Brumário de Luís Bonaparte (1852) e O Capital (1867) e A ideologia alemã (1932) (Marx, 2011b).

formação, não têm com que ocupar-se no restante da semana, entregando-se a rixas e à devassidão [...]” (Smith, 1996, p. 33). Logo, a ênfase é pela perda dos dias restantes úteis ao trabalho.

Tal posicionamento se deu em um contexto, no qual ainda não existia um exército industrial de reserva disponível, por isso, era importante atrelar o processo educacional ao trabalho, o que foi pertinente para a classe dominante até que uma massa de trabalhadores livres, disponível e educada, fosse grande o suficientemente para a indústria, para desejar vender a sua força de trabalho a valores módicos.

Na compreensão de Smith, seria bom também que tais crianças soubessem ao menos ler e ter acesso a uma formação elementar, pois isso proporcionaria o benefício da religião, não como um pio sentimento, mas como um assunto para pensar e, mais do que isso, questionar, já que em tempos seculares e laicos, não era bem-vinda que a formação dos religiosos fosse aceita sem maiores questionamentos. Novos tempos se realizavam, a burguesia já havia conquistado o poder econômico, urgia agora conquistar o poder político e ideológico, para isso, a escola era fundamental. Ademais, “[...] os salários pagos a diaristas e empregados de todo tipo devem ser tais que lhes *possibilitem continuar a procriar diaristas e empregados*, conforme a demanda da sociedade” (Smith, 1996, p. 130, *grifo nosso*).

Engana-se quem pensa que a sua preocupação era para com os pobres, pois o seu enfoque demonstrava o medo das *classes superiores* com a miséria que elas causavam. Convém ainda mencionar, que Adam Smith preocupava-se também com o adoecimento do proletariado, em termos de idiotização. Nesse aspecto, propôs a educação elementar como uma das formas de utilizar uma parte do cérebro para combater os efeitos das atividades repetitivas. Marx trabalha essa condição nos *Cadernos de Paris ou Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e desenvolve, a partir dessa leitura, as categorias alienação e estranhamento para explicar a transformação subjetiva do ser social e o seu adoecimento em face da exploração do trabalho (Costa, 2020).

Geralmente, as suas críticas são contra as instituições, a Igreja e as corporações porque elas impediam a livre concorrência. A primeira (Igreja), dentre outras coisas, ao formar pela caridade e sem expensas próprias dos indivíduos, criava uma maior

concorrência e fazia baixar os salários das profissões como Direito e Medicina; a segunda (corporações), limitava o número de aprendizes e impedia a livre circulação de artesãos e operários manufatureiros (Smith, 1996). Então, basta que o pobre saiba ler, uma vez que mais gente formada significa menores salários e a falta de expensas de alguns não é justificável, já que o talento não é uma causa de distinção, mas tem a ver com a formação.

Na tendência de substituição da caridade religiosa ou particular pela beneficência pública, os fisiocratas e as teorias ilustradas julgavam que as crianças abandonadas deveriam ter algum aprendizado profissional para serem úteis, como preconizaria o utilitarismo teorizado por Jeremy Bentham⁴³. Além disso, elas poderiam ser preparadas para serem agricultoras, por um chefe de família rural, que receberia pensão para isso; poderiam também, se tornar soldados para ocupar o lugar dos ricos sorteados para o serviço de milícia; trabalhar em serviços pesados; ou serem embarcados para povoar as colônias conquistadas, em um contexto em que esses locais precisavam ser povoados. O pensamento em voga era utilitarista, a partir da concepção de que esses indivíduos deviam servir à nação, podendo até ser cobaias das novas experiências científicas, como a inoculação da varíola (Marcílio, 1998).

O reflexo desses pensamentos e produções se estendeu nos anos seguintes, especialmente, no berço da grande indústria, a Inglaterra de 1780⁴⁴. Nessa década ocorreu o início do crescimento da chamada Revolução Industrial (1780-1840) com a criação de máquinas ferramentas (máquina do trabalho propriamente dita)⁴⁵ que executavam as mesmas operações que antes o trabalhador realizava, porém, detinham

⁴³ É atribuída a Jeremy Bentham (1748-1832) a idealização do Panóptico (1785). O modelo desenhado por Bentham propunha a racionalização do sistema penitenciário moderno e poderia ser aplicado a prisões, escolas, hospitais ou fábricas (Fernandes; Costa, Trejos-Castillo, 2024b). Esse modelo será amplamente utilizado para a institucionalização de menores a partir de meados do século XIX.

⁴⁴ “A partir da metade do século XVIII, o processo de acumulação de velocidade para partida é tão nítido que historiadores mais velhos tenderam a datar a revolução industrial de 1760. Mas uma investigação cuidadosa levou a maioria dos estudiosos a localizar como decisiva a década de 1780 e não a de 1760, pois foi então que, até onde se pode distinguir, todos os índices estatísticos relevantes deram uma guinada repentina, brusca e quase vertical para a ‘partida’”. Além disso, alguns autores atribuem à Engels os primeiros usos do termo Revolução Industrial (Hobsbawn, 1962, p. 27 e Engels, 2010).

⁴⁵ Tecnicamente, esse período foi marcado pela introdução de maquinarias, como: a máquina a vapor de Thomas Newcomen, a máquina de fiar hidráulica de Richard Arkwright (1770); a máquina a vapor aperfeiçoada de James Watt (1781); e, o tear mecânico de Edmund Cartwright (1784).

mais ferramentas do que o corpo humano poderia permitir. Além disso, foram desenvolvidos os primeiros elementos científicos e técnicos da grande indústria, o que intensificou a exploração dos trabalhadores, a diminuição da jornada de trabalho ante a divisão do trabalho necessário e mais trabalho (Marx, 2013).

Com a melhoria das técnicas agrícolas, o aumento de produção do agronegócio, o cercamento extensivo de campos e pastagens, o crescimento populacional e a ascensão de uma nova classe de trabalhadores sem-terra com uma vida dura e clemente, a relação com o trabalho passou a assumir novas dimensões de manutenção da ordem dominante (Marriott, 2015). Dessa forma:

A grande indústria, em geral, criou por toda parte as mesmas relações entre as classes da sociedade e suprimiu por meio disso a particularidade das diversas nacionalidades. E [...] criou uma classe que tem em todas as nações o mesmo interesse e na qual toda nacionalidade já está destruída; uma classe que, de fato, está livre de todo o mundo antigo e, ao mesmo tempo, com ele se defronta. A grande indústria torna insuportável para o trabalhador não apenas a relação com o capitalista, mas sim o próprio trabalho (Marx, 2014, p. 60).

Isto posto, as pessoas saíram do campo para as cidades de modo a garantir sua sobrevivência na nova indústria, onde o trabalho realizado nas oficinas já não podia competir com as máquinas mesmo em suas formas primárias. Decerto que esta industrialização não ocorreu da mesma forma em outros países, mas eles foram afetados pelas mudanças no contexto europeu, e se projetaram para tal alcance na particularidade que coube a cada um. Nessa conjuntura, foram delineadas novas demandas à educação, mas sem deixar de conter as contradições entre a educação para a burguesia e para os trabalhadores:

Os alemães possuíam instituições de treinamento técnico, como a Bergakademie prussiana, que não tinham paralelo na Grã-Bretanha, e a Revolução Francesa criou um corpo único e impressionante, a École Polytechnique. A educação inglesa era uma piada de mau gosto, embora suas deficiências fossem um tanto compensadas pelas duras escolas do interior e pelas universidades democráticas, turbulentas e austeras da Escócia calvinista, que lançavam uma corrente de jovens racionalistas, brilhantes e trabalhadores [...] Oxford e Cambridge, as duas únicas universidades inglesas, eram intelectualmente nulas, como o eram também as sonolentas escolas públicas, com a exceção das Academias fundadas pelos 'Dissidentes' (Dissenters) que foram excluídas do sistema educacional (anglicano). Até mesmo as famílias aristocráticas que

desejavam educação para seus filhos confiavam em tutores e universidades escocesas [...] (Hobsbawm, 1962, p. 28, *grifo nosso*).

Na Áustria, após a supressão dos jesuítas, também houve uma reorganização nacional e estatal para formação de cidadãos e funcionários, e na Rússia, Catarina II criou, a partir de 1786, escolas elementares e um liceu baseado no modelo europeu central com professores e produções de livros ligados ao Estado, todavia, o projeto não teve sucesso dado as resistências. Segundo Cambi (1999), esses dois lugares, foram os principais campos de reforma institucional para o desenvolvimento da burguesia.

A educação caminhou, até então, por uma via moral, religiosa, patriota, nacional e burguesa de convencimento, obediência, subordinação e treinamento profissional com a separação educacional em conteúdo e finalidade, em que uns seriam formados para alcançar a nobreza e outros (os trabalhadores) para permanecerem sem os esclarecimentos – contraposição ao iluminismo pregado – com um estudo assentado no referencial bíblico básico e útil ao trabalho a ser desenvolvido no campo ou na indústria.

Como se percebe, alguns reis e rainhas absolutistas tomavam decisões no âmbito educacional, mas o povo em si ficava de fora dessas ações como medida de manutenção do seu *status*, todavia, na França, a situação desses representantes foi abalada. Contextualmente, na década de 1780 ocorreram problemas agrários ocasionados pela péssima safra de um inverno difícil e, decorrente disso houve falta de trabalho e o aumento do custo de vida, assim, muitas pessoas passaram a ter distúrbios e/ou envolvimento com o banditismo⁴⁶. Além disso, a dívida da guerra americana gerou uma crise no governo, no qual, a aristocracia e os parlamentares viram uma chance de recapturar o Estado, por exemplo, com a realização da Assembleia dos Notáveis e com a convocação dos três Estados (clero, nobreza e povo), em 1787 (Hobsbawm, 1962).

Logo, em 1889, iniciou-se na França um cenário de revolução que levaria à decapitação de monarcas, como Luís XVI⁴⁷. Os marcos do final do século foram a

⁴⁶ Na França, a classe com privilégio contava com 130.000 membros no clero e 140.000 na nobreza. Os sem privilégio correspondiam a 25.000.000 (95% por cento) da população, em que 250.000 desses eram da classe média superior e burgueses; 2.500.00 eram artesões, e o resto trabalhava na terra, pagava imposto aos Estados, díizimos ao clero e taxas feudais à nobreza (Huberman, 1981).

⁴⁷ Luís XVI da França (1754-1793) foi rei entre 1774 e 1792. No seu reinado, a França passou por um período conturbado e de grande revolta da população contra o abismo entre as classes sociais, em que

convocação dos Estados Gerais, a formação da Assembleia Nacional, a queda da Bastilha (uma prisão estatal que simbolizava a autoridade real), a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão⁴⁸ e os movimentos dos camponeses que causaram o Grande Medo.

Dessa forma, a Revolução Francesa, forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maioria do mundo, deu o primeiro exemplo conceitual de nacionalismo, forneceu códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas, a elaboração da Constituição do Clero (rechaçou a democracia excessiva através da monarquia constitucional) e a posterior ascensão de Napoleão Bonaparte⁴⁹, com o golpe de 18 de brumário⁵⁰. Dentre os simpatizantes da

a nobreza se recusava a perder seus privilégios, até que lhes foram tomados a força em 1792. O monarca apostava na invasão estrangeira como meio de salvação, mas os seus planos foram descobertos e, em 1792, o povo o atacou, dando início à república. Por fim, ele e sua esposa foram guilhotinados (Frazão, 2000i).

⁴⁸ O documento dispôs sobre os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem e os deveres, dos quais a Constituição deveria preservar, para a felicidade geral. Dentre os dezessete artigos, estão que os homens nascem livres e iguais em direitos; toda associação política tem que conservar os direitos de liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão; a soberania da nação; a liberdade limitada pelo direito do outro; a lei combativa às ações prejudiciais como expressão da vontade geral e definidora em caso de acusação e seus efeitos; a presunção de inocência do acusado até a declaração legal; a não perturbação da ordem pública por certas opiniões; a livre expressão; a instituição de força pública; a contribuição pública e a prestação de contas pelos agentes públicos, e; que ninguém pode ser privado de ter propriedades (UFSM, 2018).

⁴⁹ Napoleão Bonaparte (1769-1821) nasceu na França. Ele foi um militar e estadista francês, que se tornou imperador entre 1804 e 1814 com o título de Napoleão I. “Embora odiado em vida por toda a Europa, depois do absolutismo monárquico restaurado na França, tornou-se um herói popular e em 1840 seus restos mortais foram trasladados da ilha de Santa Helena para o Dôme des Invalides, em Paris” (Frazão, 2000j, p.1)

⁵⁰ No dia 18 de brumário (9 de novembro de 1799) Napoleão Bonaparte derrubou, mediante um golpe de Estado, o Diretório francês, tornando-se ditador com o título de primeiro cônsul. O brumário se refere ao calendário revolucionário dividido em: vindimiário, brumário e frimário (outono); nivoso, pluvioso e ventoso (inverno); germinal, florial e pradial (primavera) e messidor, thermidor e fructidor (verão) (Marx, 2011b).

Revolução, estavam filósofos como Immanuel Kant⁵¹, Johann Fichte⁵², Georg Hegel⁵³ e educador o suíço Johann Pestalozzi (Hobsbawm, 1962).

Nesse meandro da Revolução, também ganhou evidência a figura de Jean Condorcet⁵⁴ no campo da pedagogia política. Em 1792, ele escreveu e apresentou à Assembleia Nacional o famoso *Rapport/Relatório* sobre a organização da instrução pública, onde pedia em nome de uma educação nacional, para que fossem assegurados a facilidade de cada um aperfeiçoar seu engenho recebido da natureza; a igualdade na instrução, a fim de que os homens preenchessem as funções necessárias à sociedade; a organização geral dos estabelecimentos de ensino público; a universalização da educação, sendo uma útil aos que a recebem e outro aos que não a recebem, e; a abrangência da escola para todas as idades (Condocert, 2004).

A falta da educação escolar, para ele, era uma das principais causas da ignorância e a instrução seria uma possibilidade de estender as vantagens. Com esse fim, escolas primárias, secundárias e de terceiro grau deveriam ser criadas, sendo quatro anos para cada curso. Os primeiros anos, consistiriam em um tempo necessário para que as crianças mais pobres fossem capazes de aprender para serem empregadas no trabalho

⁵¹ Immanuel Kant (1724-1804) nasceu na Prússia. Ele foi um professor e filósofo alemão, cuja formação teve influência pietista e da mecânica newtoniana no estudo das Ciências da Natureza. Kant comprometeu-se como súdito fiel da majestade real, e até o fim de sua vida acreditou no poder da razão, no respeito das leis justas, na autonomia da escolha moral e no papel civilizacional da educação para a formação do homem que estivesse moralizado pelos princípios da nova sociedade que surgia. Para ele, o conhecer é uma função ativa do sujeito e o fenômeno só pode ser conhecido pelo eu, pela via transcendental (razão e empirismo). Entre suas obras estão: *Crítica da razão pura* (1781), *Fundamentos da Metafísica dos Costumes* (1785) e *Crítica da Razão Prática* (1788) (Marques, 2000).

⁵² Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) nasceu na Alta Lusácia. Ele foi um filósofo alemão, e é considerado o fundador do idealismo moderno. Com base em Immanuel Kant, desenvolveu suas ideias, em que objetivara construir um sistema para tornar a filosofia uma ciência precisa. Além disso, acreditava que o Ser é algo derivado da ação do Eu puro (inteligência) em sua atividade ativa na delimitação do não eu. Nessa relação, o Direito e o Estado são acionados para gerir as contraposições (Só Filosofia, 2008d).

⁵³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nasceu na Alemanha. Ele foi um filósofo alemão e reitor do ginásio de Nuremberg, fundado por Melanchton. Seu intuito, era entender o homem em sua totalidade na dialética entre o racional e o real, em que o primeiro cria o segundo. Assim, representa a base idealista, pois percebe o homem como uma essência abstrata e o Estado como superior no seio social. O seu pensamento se tornou alvo de disputa entre os hegelianos de direita e de esquerda, influenciando amplamente o pensamento de Karl Marx (Só Filosofia, 2008d).

⁵⁴ Jean Antoine Nicolas de Caritat Marquis de Condorcet (1743-1794) nasceu na França. Ele foi filósofo e defensor da reforma educacional no Iluminismo, sendo um dos principais formuladores das ideias de progresso ou perfectibilidade indefinida da humanidade (Acton, s/d).

útil, posto que o secundário, destinava-se às famílias e crianças que podiam se privar por mais tempo do trabalho. Aqui, os filhos dos cultivadores poderiam realizar um estudo isolado e voluntário em virtude da falta dos meios de locomoção necessários para chegar à escola (Condocert, 2004).

As suas ideias visavam assegurar o bem-estar e uma igualdade política reconhecida pela lei. Com esse objetivo, propôs a autonomia do ensino confiada à Sociedade Nacional de Ciências e Artes e a uma Diretoria da Instrução subordinada ao Parlamento, ao qual, caberia também a nomeação dos professores (Luzuriaga, 1990). Logo, a sua proposta estaria ligada ao lema de liberdade, igualdade, fraternidade e universalidade, voltada às necessidades sociais da época com um viés moderado, em que a educação nacional seria concretizada de forma diferente aos cidadãos.

Immanuel Kant, assentado em Jean Rousseau e Johann Basedow⁵⁵, afirmava que o homem não era moral por natureza, portanto, não nascia bom ou mal, e que esse “[...] não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. Assim, a educação consistia em uma arte mecânica ou racionada (pedagogia) para o desenvolvimento da natureza, cuja prática precisa ser aperfeiçoada por várias gerações, sendo o mais árduo problema proposto ao homem, e uma das duas descobertas humanas mais difíceis, com o ato de governar. A sua realização, portanto, ocorre pelo cuidado (precauções) desde a infância (conservação e trato) ante a instrução (parte positiva da educação), a formação e a disciplina (meio de submeter o homem às leis da humanidade) (Kant, 1999, p. 15).

Perpassam a educação, portanto, a moral, a felicidade, a subordinação, a disciplina, o dever, o ideal, a natureza e o crescimento humano metaforicamente associado ao de uma planta. Reconhece-se em referência a Rousseau, a criança diferente do adolescente e do adulto, na proposição de uma educação que a prepare e a fortaleça para as dificuldades existentes na sociedade, em que aponta a educação pública como mais vantajosa a essa finalidade, ainda que critique o alto custo de sua

⁵⁵ É preciso fundar escolas experimentais antes de poder criar escolas normais. “Vê-se, pois, que, sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação. A única escola experimental que até agora começou de algum modo a trilhar esse caminho foi o Instituto de Dessau [...]. Desde que o Instituto Philanthropinum de Dessau deu o exemplo, foram feitos muitos experimentos desse gênero noutros institutos” (Kant, 1999, p. 29 e 54).

manutenção e se incline para a educação doméstica. Apesar disso, apresentava uma preocupação de transformar a arte educativa em um estudo, para que as próximas gerações tivessem acesso ao que foi elaborado.

Quanto a educação para os pobres e a desigualdade, Kant salientava que o homem deveria ser disciplinado, culto e prudente tanto para permanecer em seu lugar na sociedade quanto para servir-se de outros homens no escopo de alcançar o seu fim, qual seja, a cultura geral da índole (habilidade e aperfeiçoamento físico ou moral). A educação pública nos institutos – cujo objetivo buscava fornecer uma boa educação privada – eram dispendiosas como as Casas de Misericórdia (Santas Casas) e os hospitais, por isso, se justificava a dificuldade em conseguir que outras crianças, que não a dos ricos, participassem dessas escolas. Assim, para ele, o dinheiro das despesas com a manutenção da instituição deveria ser distribuído aos pobres, já que em suas casas, eles seriam melhor cuidados (Kant, 1999). Como é possível de observar esse argumento é sempre utilizado em favor de uma menor intervenção estatal.

Socialmente, fazer benefícios aos pobres deveria ser visto como um dever do homem, em que a base explicativa das desigualdades seriam as ordens das coisas e das vantagens ocasionais que alguns homens possuem em relação a outros, a fim de que tal consciência fosse inspirada a partir da adolescência (Kant, 1999). Isto posto, todo o seu discurso se voltava a uma classe, a um tipo de criança e de adolescente, que por obterem vantagens continuavam a tê-las pelo dispendioso custo de manter os Institutos abertos a tantos alunos.

Os lugares sociais eram concebidos como mera causalidade e as desigualdades deveriam ser ignoradas enquanto fosse possível no desenvolvimento da natureza. Os institutos para os ricos e a educação fora dela para os pobres, seria realizada em locais de assistência e ainda que efetivada, se voltava à conformação do papel que lhe era imposto. Decerto, que tal perspectiva traçou o perfil do homem a se formar e do homem a governar a sociedade ante as necessidades da classe ascendente, em sua contraposição ao clero e aos demais detentores de poderes políticos, que era o que lhes faltava.

Nesse contexto, se insere o educador suíço Johann Pestalozzi⁵⁶, que ao contrário de dispendir os esforços ao ensino de meninos ricos, se voltou para a educação popular dos pobres a partir de bases cristãs e do seu contato com as ideias iluministas (Enciclopédia) e a obra de Rousseau. O seu percurso pode ser dividido em quatro fases, a *primeira*, em 1774, quando converteu a sua granja em um estabelecimento para meninos pobres; a *segunda*, a partir de 1798, quando recolheu mais de 400 órfãos da guerra; a *terceira fase*, em Burgdorf, onde escreveu *Como Gertrudes instrui a seus filhos* (1801); e, a *quarta*, é representada pelo Instituto de Yverdon, já no século XIX (Luzuriaga, 1990).

Após o seu casamento e o nascimento de seu filho, o educador se mudou para uma fazenda em Neuhof, em um contexto de migração das pessoas do campo para as cidades devido à situação das colheitas e o início da indústria fabril⁵⁷, por sua vez, de aumento de crianças famintas e desamparadas. Movimento esse que “[...] não só libera trabalhadores para o capital industrial, e com eles os seus meios de subsistência e seu material de trabalho, mas cria o mercado interno [...]” (Marx, 2013, p. 994).

Diante desse panorama, marcado pela existência de vários abrigos para os pobres da região, ele resolveu abrir uma escola industrial para os pobres, em que recolheu 60 *menores* em sua casa com o intuito de reajustar os desajustados por intermédio do trabalho manual (educação ativa) na lavoura, na tecelagem e na instrução, oferecida apenas em horas de descanso, para a manutenção da instituição (Würth, 1971).

Desse modo, a sua proposta de educação tinha como objetivo preparar os *transviados*⁵⁸ para a realidade industrial que emergira. Nesse ponto o papel da mulher e

⁵⁶ Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) nasceu na Suíça. Nasceu em uma família de estirpe social e intelectual, e quando criança perdeu seu pai e ficou sob cuidado de sua mãe. Com o seguimento de seus estudos, ele se tornou um educador e reformador social, que fundou um orfanato e uma escola primária para o ensino de rudimentos de agricultura e comércio. Entre as suas obras e publicações didáticas estão: *Leonardo e Gertrudes* (1781); *Ilustração para meu Abecedário* (1797); *O estabelecimento de Stanz* (1799); *Método para ensinar a soletrar* (1801), e; *Como Gertrudes ensina suas crianças* (1801), que foi dedicado à Isabela Näff, que o ajudou após a morte de sua esposa (Würth, 1971).

⁵⁷ Na Inglaterra, com a lei sendo o próprio veículo de roubo das terras comunais ou estatais, os grandes arrendamentos, chamados no século XVIII de fazendas de capital, passaram a liberar a população rural para a indústria como proletariado. Além disso, entre 1765 e 1780, esses por possuírem baixo salário recebiam assistência oficial aos pobres (Marx, 2013).

⁵⁸ O uso do termo corresponde ao designado pelo autor Würth (1971).

da família, estruturada e organizada no fim das contas, seria a base para que a educação ocorresse de forma certa no sentido de alterar a situação de miséria e/ou a postura desses indivíduos perante a sociedade, ao se apropriarem de todos os adjetivos necessários para a formação de uma pessoa boa e útil, além de apaziguar as lutas sociais no tempo da Revolução Francesa.

Por conseguinte, ao passo de sua falência, Pestalozzi buscou escrever sobre a miséria e os infortúnios, que tinham como causas a falta de educação no lar e na família, parte em que realizou um verdadeiro compêndio de *pedagogia social*. Sobre isso, Paul Natorp – representante idealista da pedagogia social no século XX – expõe que o educador suíço, ao conceber o homem como criador da sua vida superior, moral e externa em diferentes comunidades humanas (família e comunidade cívica) caracterizadas pelo trabalho e pela educação, apresentou uma *pedagogia social* e não meramente individual (Natorp, 1912).

FIGURA 5 – PESTALOZZI COM ÓRFÃOS EM STANZ



FONTE: Grob, 1879.

Posteriormente, ao se tornar redator da Folha Popular Helvética, ficou ciente da existência de 400 órfãos em Stanz, onde fundou seu orfanato em um espaço cedido pelo

governo⁵⁹, conforme a *Figura 5*⁶⁰. As batalhas geradas de constituição dos estados nacionais, ora o desalojavam, ora o impelia para abrir novas instituições face à demanda de criação de sistemas educativos para escolarização popular adequadas à nova ordem social, o que contribuiu posteriormente na difusão de suas ideias.

Em carta destinada ao seu amigo, relata o apoio que recebera para realizar as suas ações, a dificuldade imposta pela falta de estrutura do local de ensino e pelas mães, pais e irmãos que buscavam as crianças para o retorno à mendicância, sendo os que fugiam os mais mesquinhos e incapazes. Apontou também o seu objetivo de provar que a educação doméstica deveria ser imitada pela educação pública (Pestalozzi, 2023; Würth, 1971). Além disso, apontou:

Caro amigo, o princípio pedagógico de que por meras palavras é possível empoderar o espírito e o coração de um bando de crianças, e não precisar da impressão produzida pelos castigos corporais é, certamente realizável com crianças felizes em uma condição feliz. Mas, na mistura desigual de meus mendiguinhos, suas idades, seus hábitos arraigados e pela necessidade de, por um meio rápido e seguro, alcançar minha finalidade era necessária a impressão produzida pelo castigo corporal e injustificada a preocupação de, assim, perder a confiança das crianças (Pestalozzi, 2023, p. 34).

Assim, a depender da disposição familiar e de sua felicidade nesse seio, as crianças receberiam, ou não, punições corporais. Portanto, o educador reconhecia a especificidade da criança, as diferentes formas de educar os indivíduos a partir de suas condições adjetivadas, como felizes ou tristes – possível parâmetro socioeconômico – ao qual não renuncia o castigo às segundas, para fazê-las entender o erro. A família, então, é tida como base, solução e, ao mesmo tempo, provocadora das rudezas e selvagerias, cabendo a alguém (figura paterna) ou alguma instância puni-la.

⁵⁹ Em 1798, o exército napoleônico entrou em guerra contra a Áustria e invadiu a Suíça. No mesmo ano criou a República Helvética. Em junho de 1799, com a Primeira Batalha de Zurique, os franceses se retiraram e a casa utilizada por Pestalozzi em Stanz, foi transformada em um hospital de campanha dos derrotados (Pestalozzi, 2023).

⁶⁰ A pintura Pestalozzi com órfãos em Stanz foi feita pelo suíço Konrad Grob (1828-1904). A obra de arte pode ser visualizada em:
https://www.myartprints.com/kunst/konrad_grob/pestalozzi_in_stans_1006076.jpg

Tanto que, em relação à sanção aos criminosos, sugere medidas punitivas para que esses possam ser reintegrados à comunidade humana a fim de que sejam socialmente reaproveitados. Würth assinala, que o espírito de Pestalozzi animou pelo mundo as bases da assistência sócio-pedagógica para reeducação e preparação dos desajustados à vida nas reais possibilidades com a criação de instituições e aparatos para esse fim.

Na mesma direção, a sua concepção de que as circunstâncias fazem o homem, está fortemente expressa na patologia, na terapia de doenças sociais e na teoria das causas e curas do crime. Para mais, insere a sociedade como principal culpada do crime, uma vez que incentiva, planta as sementes de todos os vícios no indivíduo e depois o deixa indefeso diante de suas terríveis consequências. Dessa maneira, o indivíduo aparece quase isento de responsabilidade. Destaca-se tal perspectiva por ser expressão direta do princípio da *pedagogia social*, segundo Natorp (1912).

Dessa forma, o educador e patriota liberal, buscava, por meio de um viés cristão, difundir o modelo burguês de família, mulher e criança a partir de um treinamento mental e moral com centralidade no indivíduo e nas relações sociais (Arce, 2002). Logo, propunha uma adaptação através da instrução pelo trabalho, e assim continuou no século XIX.

Por fim, o contexto educacional do século XVIII esteve atrelado às mudanças no campo econômico, já que não se tratou apenas de uma disputa abstrata do poder, mas da consolidação de um grupo que monetariamente assumia o lugar ocupado pela Igreja e pelo clero por tanto tempo. Os iluministas buscaram luz para as trevas estratégicas postas ante o monopólio do conhecimento. Por um lado, esclareceram quem, por medo, assim se tornava, mas também obscurecia a maioria dos indivíduos nessa relação, os camponeses e trabalhadores pobres.

Porém, correlato à necessidade da nova organização social, *a educação popular* – aqui a dos burgueses – começou a ser pauta de intervenções no sentido valorativo à sociedade e ao Estado como provedor. Dessa maneira, a criança proveniente de um seio familiar feliz e com tempo livre, deveria comparecer às escolas e institutos a fim de aprender, sobretudo, a governança ou conteúdos de maior profundidade. Em contrapartida, as iniciativas para as crianças pobres, menores e desajustadas tratavam o

tempo livre como um desperdício, o que não deixou de ser motivo de castigo, pois nesse contexto ele foi institucionalizado e reafirmado pelo trabalho e pela educação.

Isto demarcou a permanente preocupação com a educação desses indivíduos, seja pelo acesso ou não à escola. Em tempos de revolução, a imagem do filho ao pai, monarca ou estadista, era o objetivo da vez, portanto, as proposições instrutivas e escolares foram aceitas a fim de que os ideais fossem incorporados e as lutas apaziguadas. Por exemplo, com ações experimentais aos órfãos (excedentes) gestados pelas guerras, dado a iminente ameaça de revolta por parte do povo e a sua adesão.

4.1 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

O sistema feudal foi suplantado gradualmente e, no século XVIII, à frente do conhecimento foi o Iluminismo, a busca por separar a educação da religião e, no campo econômico, as teorias liberais e o desenvolvimento da indústria. A educação e o trabalho estavam atrelados pela especificidade de que os pais, por buscarem a sua forma de sustento, não teriam como educar os seus filhos, então, precisava-se que as crianças tivessem um espaço para contornar os seus maus hábitos. No caso da instituição lassalista, a ligação com a religião era motivo para a permanência ou desligamento.

QUADRO 9 – PANORAMA DO SÉCULO XVIII

SÉCULO XVIII: LIBERALISMO E UTILITARISMO MARCOS TEÓRICOS	
1694 - Escolas cristãs de La Salle;	1774 – Leopoldo de Dessau – guia educacional <i>O livro do método para os pais e mães de família;</i>
1717 – La Salle;	1774 – Basedow – Instituição <i>Philanthropinum</i>
1751 – <i>L'Encyclopédie</i> – capítulo <i>Enfant</i> – <i>separação da criança da família;</i>	1774 – Pestalozzi – converteu a sua granja em estabelecimento para meninos pobres;
1762 – Rousseau – <i>Emílio ou da Educação</i>	1779 – Frederico II – <i>Volkschule</i> (escolar popular) e <i>Realschule</i> (escola das coisas);
1764 – Imperatriz Catarina – Hospício para expostos;	1786 – Catarina II – escolas elementares e um liceu;
1763 – La Chalotais – substituição do ensino religioso por uma educação civil;	1792 – Condorcet – <i>Rapport/Relatório sobre a organização da instrução pública;</i>
1763 – Primeira lei escolar (Frederico II);	1801 – Pestalozzi – <i>Como Gertrudes instrui a seus filhos;</i>
1765 – <i>L'Encyclopédie</i> – capítulo 8 – <i>hospital</i> <i>(saúde e tutela de pobres);</i>	
1768 – Basedow – <i>Representações aos amigos do homem;</i>	

CRIANÇAS RICAS	
Tinham que ir à escola; Eram bem mais cuidadas Tinham a infância conservada e tratada;	Tinham mestres ou tutores particulares; Tinham afastamento da sociedade; Mereciam instrução por serem de grande valia.
CARACTERÍSTICA DAS AÇÕES PARA OS POBRES	
Beneficência pública; Higienismo; Paternalismo tradicional ao paternalismo econômico; Substituição da caridade religiosa pela beneficência; Aliança do Estado com os leigos e religiosos para enfrentar o problema social da pobreza pública; Obrigação da Roda dos Expostos e intermediação na entrega das crianças;	
CRIANÇAS POBRES	
Eram chamadas de indigentes, expostos, transviados; Deveriam permanecer como pobres e miseráveis; Eram vistos como filhos da pátria; Deveriam ser úteis à nação; Eram devedores da sociedade; Eram agentes a serviço do Estado; Poderiam servir ao exército ou trabalhar em serviços pesados; Poderiam ser embarcados para as Colônias que a Europa conquistara; Poderiam ajudar a povoar as colônias; Poderiam ser cobaias de experimentos médicos.	
INSTITUIÇÕES	
1763 – Hospital dos Expostos de Londres; 1764 – A Casa de Expostos de Moscou (1764); 1770 – Casa de Expostos em São Petesburgo; <i>Société Philanthropique</i> ; Orfanatos; Internatos; Casas de Misericórdia;	
CARIDADE	
Caridade como inclinação da própria natureza humana e dever do homem; Os moralistas viam a caridade como o amor do ser humano pelo outro; A afeição não era um dever, mas uma necessidade;	
FIM DO SÉCULO XVIII	
Interesse pelos direitos e situação do ser humano; Necessidade de maior intervenção do Estado na saúde pública e na assistência social aos pobres e aos necessitados; A burguesia buscava por: ordem, eficiência e disciplina social e preocupação com a condição humana; Bem-estar da criança; Controle racional dos pobres;	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Kant (1999), (Marcílio (2012) e Rousseau (1995 e 2010).

Conforme o *Quadro 9* acima, o século XVIII teve importantes contribuições teóricas na área da educação e na área social. A partir delas se pode compreender o pensamento dominante da época, uma vez que só esse grupo tinha tempo de ócio, e ainda que alguns tenham tido alguma dificuldade nas despesas, conseguiram dar conta dos escritos por meio dos mantimentos dos representantes sociais autointitulados esclarecidos.

Perante as suas posições e a tentativa de tratar dos assuntos de forma científica, os autores divulgaram a sua concepção de criança na época, que difere em terminologias e tratamentos a separação entre merecedores ou não da instrução, entre trabalhadores e ociosos, logo, entre as fagulhas e as luzes.

Ante a uma ação de contenção dos pobres, também se criaram termos para designá-los e instituições para atendê-los conforme a perspectiva de caridade. No início do século essa atividade estava mais ligada ao dever e ao final a questão econômica no sentido das resoluções. Isto ocorria porque as antigas ações de caridade não davam mais conta de conter a crescente massa equivalente ao crescimento do capitalismo. Ao final do século, ainda que a maioria das iniciativas fossem privadas, a questão social dos abandonados passou a ser atrelada ao Estado a fim de obtenção do controle social.

Em relação a educação, tivemos a educação como uma questão de alta governança. Ela passou a ser pensada no âmbito das formas de governo, tendo na monarquia o objetivo formar para a honra, virtude, nobreza, polidez e obediência; no despotismo, educação limitada, servil e de subordinação; e na república, como foco na virtude política, amor as leis e a pátria (Montesquieu, 1996).

Além disso, buscava-se iluminar a educação como uma questão pública, estatal e nacional. Os déspotas esclarecidos realizaram algumas iniciativas educacionais para tentar se enquadrar na nova situação que lhes eram apresentadas e visavam deter o monopólio das decisões tomadas nas áreas com auxílio dos diversos pensadores.

A Pedagogia passou pelo conhecimento através das sensações, como algo natural, filantrópico, político e idealista, e a educação como algo decisivo para a vida dos homens na sociedade, sendo salutar no meio familiar e fora dela. A criança que antes tinha uma inclinação ao vício passou a ser essencialmente boa e corrompida pela sociedade. O seu cuidado deveria ser uma prioridade, ao ser a primeira fase do processo humano, porém, viável apenas se dispostas todas as condições de ensino, pois, como afirmou Rousseau, os pobres não as tinham e os enfermos não precisavam estar nas instituições, cabendo apenas a sua regeneração, reeducação e ressocialização (Rousseau, 1995).

O ensino religioso deveria ser substituído por uma educação civil para preparar os profissionais do Estado com limitação de acesso ao povo (La Chalotais). Tal dimensão

deveria ser intuitiva, ativa, próxima da natureza, humanista, didática, social, nacional e a escola unificada, experimental, estatal e internacional (Basedow).

Dessa forma, instituições como casas de trabalho e orfanatos foram a via de lidar com o resultado das mudanças empreendidas na época. Inclusive, por esse motivo, passou, sob o viés de liberdade, a buscar a instrução elementar dos pobres para a criação da massa reserva. Como afirma Adam Smith, os pais perdiam a autoridade dos filhos e o movimento propôs a delegação dessa ao Estado, os usando para o trabalho. O seu argumento estava no nível elementar, uma vez que julgava a Igreja por formar os professores ante a caridade, já que não tinham como arcar com as dispensas, e assim ela criava uma concorrência causal na vida econômica desses sujeitos.

Se a educação passava ao âmbito do Estado, sob os princípios liberais de liberdade, igualdade e fraternidade, o mínimo era que esses servissem à nação. O período industrial precisava dessa mão-de-obra barata, mas por um lado temia-se que a educação fosse destinada aos pobres devido aos movimentos de revoltas. O ensino deveria ser universalizado nos princípios liberais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Ao final do século, o homem não era mais corrompido pela sociedade, pois a educação é que definiria essa qualificação. Mesmo que tivesse teoricamente uma abertura da educação escolar, enfatizou que cada um deveria permanecer no seu lugar de origem. Os ricos, livres para ir para a escola, deveriam ignorar as desigualdades, visto que educação do pobre ocorria no campo da assistência e a sua situação nada tinha a ver com a exploração e a sua condição.

Mas ainda tendo que formar elementarmente, Pestalozzi se voltou à educação popular dos pobres. O ensino ocorria pelo trabalho manual na lavoura e como preparação para a realidade industrial, e a escola deveria ser espelho da educação familiar. A punição perpassou o seu ato educativo e a concepção dos criminosos, também foi de reaproveitamento, piedade, assistência, treinamento moral e mental. Segundo Natorp (1912), ao inserir o homem como criador da vida em diferentes comunidades humanas na relação pelo trabalho e pela educação, apresentou uma *pedagogia social*.

Por fim, ante os pressupostos do menorismo para contextualização de proposições para uma pedagogia social, percebemos que a Igreja na Idade Média possuía um espaço central na educação, seja na sua forma de instrução ou não. Os eclesiásticos eram a

categoria que se ocupava dessa organização sob o uso da caridade, das indulgências e duas vezes do trabalho dos pobres.

Quando na Modernidade, a sua posição começou a ser questionada, pois dava conta da explicação divina da coroa, mas não para a inserção da burguesia nesses espaços. Durante essas alterações, essa instituição também passou a prover justificativas que acomodassem cada qual em sua situação e o aparato liberal também deu conta por apresentar o argumento individualista e meritocrático.

A Igreja passou a perder o controle sobre as instituições sociais e os déspotas as conceberam como tê-las como lócus de suas ações. Precisava-se educar os pobres e essa formação não seria *a priori* nas escolas. Porém, com a necessidade gerada pela indústria, o ensino elementar se viu necessário.

Os ideais liberais da Revolução Francesa moveram tais argumentos no final do século XVIII e ao longo do século XIX. Acontece que esses preceitos não se findaram no âmbito parlamentar e nos limites da burguesia e chegaram ao povo (extraparlamentar) com um sentido ameaçador da dominação estabelecida. O que se verá na próxima seção, que trata do aspecto pedagógico no decorrer dos oitocentos, é que a generalização e a realização da liberdade não permaneceram mais como interesse da burguesia, logo, a generalização da educação escolar também não (Marx, 2011b).

No entanto, como o capitalismo precisava das massas e como houve resistência, ela passou a minar essa instituição moderna em forma e conteúdo, pois poderia entrar em contradição com a base da propriedade privada e dos negócios (Marx, 2011b). Ante esse argumento, o final do século XIX ao XX, correntes pedagógicas foram criadas em crítica ao conteúdo, e a pedagogia social foi encaminhada para a adaptação com foco não escolar para apaziguar o resultado da exploração e do expansionismo bélico, o que coaduna com as suas bases teóricas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

5 EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESCRIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E PROLETÁRIA

O nosso itinerário chegou ao século XIX. Como vimos, o percurso traçado até aqui compreendeu uma gama de transformações políticas, econômicas, territoriais, educacionais e minoristas. Mas especificamente, o milênio anterior foi perpassado sobretudo por mudanças em relação ao trabalho, a inserção de novas tecnologias e conquistas burguesas (liberal-democrática) tendo o povo (ex. *Sans-culottes*)¹ como linha de frente sob os ideais de liberdade, gratuidade, laicidade e renovação cultural.

Nesta seção, serão apresentados aspectos que remetem aos pressupostos já desenvolvidos, bem como novas demandas dos oitocentos. O século pedagógico, é assim designado por dar conta da consolidação de proposições antigas e de criação de novos meios de realização da educação escolar, sobretudo, voltada às pessoas pobres e às crianças, também no âmbito da política social.

A organização do texto conta com uma recapitulação, a divisão do século em duas partes e o foco na Alemanha, devido ser o berço da Pedagogia e da pedagogia social. Começamos destacando que a Revolução Francesa foi essencial aos desdobramentos no século XIX por fornecer o padrão revolucionário para as ações subsequentes, foi constituída de grandes marcos como: a disposição da Constituição em 1791 sob a monarquia constitucional e os três poderes (legislativo, executivo e judiciário); o voto censitário; a guerra de 1792; a radicalização pela iminência da guilhotina; o

¹ Os *Sans-culottes* foram um movimento “[...] disforme, sobretudo urbano, de trabalhadores pobres, pequenos artesãos, lojistas, artífices, pequenos empresários. Os *sansculottes* eram organizados, principalmente nas “seções” de Paris e nos clubes políticos locais, e forneciam a principal força de choque da revolução — eram eles os verdadeiros manifestantes, agitadores, construtores de barricadas” (Hobsbawm, 1962, p. 51).

estabelecimento da República e do sufrágio universal em 1793; o termidor como fim desse movimento, e; a ascensão de Napoleão Bonaparte² como representante da expansão burguesa.

Ademais, na França a educação técnica e científica foi perpassada pela criação da Escola Politécnica (1795) para formar técnicos em diferentes especialidades, primeiro esboço da Escola Normal Superior (1794) que seria usada como parte da reforma geral da educação secundária e superior, a Academia Real (1795) e a criação do Museu Nacional de História Natural com pesquisas fora das ciências físicas (Hobsbawm, 1962). Essas marcaram a influência francesa também no campo educacional.

FIGURA 6 – OS FUZILAMENTOS DE 03 DE MAIO DE 1808



FONTE: Goya, 1814.

² Napoleão Bonaparte (1769-1821) nasceu na França. “O próprio Napoleão Bonaparte, embora cavalheiro de nascimento pelos padrões de sua bárbara ilha natal da Córsega, era um carreirista típico daquela espécie [...]. O Ano II fez dele um general [...]. O poder foi meio atirado sobre seus ombros e meio agarrado por ele quando as invasões estrangeiras de 1799 revelaram a fraqueza do Diretório e a sua própria indispensabilidade. Tornou-se primeiro cônsul, depois cônsul vitalício e Imperador”. (Hobsbawm, 1962, p. 59-60).

A *Figura 6*, intitulada *Os fuzilamentos de 03 de maio de 1808*³, retrata bem o século. Os espanhóis à esquerda e os franceses armados à direita, sob comando de Napoleão I. No chão estão aqueles que perderam as suas vidas, ao redor estão os que emanam o desespero com as mãos na cabeça e os olhos arregalados ante a fileira de homens sem rosto e uniformizados. Ao centro, destaca-se um homem vestido de branco, que ao ver da pesquisadora simboliza a paz, o cessar fogos e/ou a aceitação da sina com a rendição dos braços levantados.

Metaforicamente, essa pintura apresenta a política do século XIX caracterizada pela violência, guerras⁴, tirania, luta, contradição e resistência, uma vez que as questões sociais atreladas ao mundo trabalho se agudizaram ainda mais.

A acumulação de capital, que veio do comércio primitivo, mais a existência de uma classe de trabalhadores sem propriedades, prenunciavam o início do capitalismo industrial. O sistema fabril em si proporcionou a acumulação de uma riqueza ainda maior. Os donos dessa nova riqueza, educados na crença de que o Reino dos Céus era deles, se economizassem e reinvestissem suas economias, empregavam novamente seu capital em fábricas. *Assim, o sistema moderno, tal como o conhecemos, começou a existir* (Huberman, 1981, p. 155, *grifo nosso*).

Antes de chegar ao céu, o reino capitalista se instalava na terra para os poucos salvos, e tudo isso esteve ligado à educação e propostas pedagógicas que suprissem as demandas, justificassem o modelo de sociedade, formassem o cidadão, bem como, o diferenciassem. Como vimos, a chamada educação social veio a reboque, quando na destruição dos mosteiros menores, a família em si se tornou responsável pela educação. A partir de então, houve uma conseqüente sensibilização para que os que dispunham de tempo frequentassem as escolas. Quanto aos pobres apenas o educar era suficiente. Na configuração do capitalismo industrial, a instrução básica se estendeu aos últimos e mais

³ “As revoluções na França e na América do Norte, juntamente com as ideias liberais do Iluminismo [...] inspiraram as colônias espanholas nas Américas a lutar por independência. De 1808 a 1825, a independência foi proclamada em toda a América do Sul e em quase toda América Central [...] José Bonaparte, irmão de Napoleão, depôs a monarquia espanhola durante Guerra Peninsular [...]” e destruiu a sua administração. Além disso, nesse ano, o príncipe Dom João aportou no Brasil (Marriot, 2015, p. 106).

⁴ Entre 1803 e 1815, a França guerreou contra a Espanha, Áustria, Prússia, Rússia, Grã-Bretanha e Portugal, em que um dos resultados foi a dissolução do Sacro Império Romano-Germânico (1806) existente desde o século XIII (Marriott, 2015).

tarde quando houve a proibição do trabalho infantil o tema passou a ser apresentado sob a prerrogativa do direito.

O século XIX, foi marcado pelos sistemas nacionais de educação e pelas leis de instrução pública na Europa e na América, em que tentaram universalizar a escola primária tornando-a gratuita e na maior parte, leiga ou extraconfessional. A educação elementar, ante ao contexto industrial, foi pauta central desdobrada em escolas para a primeira infância e escolas normais (Luzuriaga, 1990).

Nesse percurso, ocorreu também, a diferenciação entre o educar e o instruir que pouco a pouco foi se alargando, no contexto de industrialização, consolidação dos sistemas nacionais de ensino, elaboração científica da Pedagogia e um esboço de discussão de uma proposta de pedagogia social.

5.1 A CONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DA PEDAGOGIA NO ÂMBITO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E FILOSÓFICA

Triunfos e revoluções, essas eram as lembranças da burguesia e do povo no início do século XIX. Mas logo, o medo se somou a esses sentimentos, especialmente ao primeiro grupo, que por vários momentos tentou burlar qualquer movimento de oposição. Tal configuração produziu uma ideologização mais radical da pedagogia e da educação, pois foram compreendidas como setores chaves do controle social, da própria gestão do poder social e político, da contradição entre a perpetuação do domínio burguês e a operação da emancipação das classes trabalhadoras (Cambí, 1999).

Houve também uma continuidade não linear da separação entre a Igreja e o Estado, a busca pela verdade cada vez mais alijada dos dogmas cristãos, a realização de estudos voltados a compreensão da realidade e a formação da consciência, a valorização da subjetividade com maior atenção aos problemas sociais gerados no processo de ascensão da burguesia, a oposição ao academicismo e a razão extremada, a aproximação com realismo, o surgimento das ciências humanas, a categorização da Pedagogia como ciência, a difusão do positivismo e o início da elaboração da pedagogia social, em termos.

Conseqüentemente, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade foram argumentos de base das proposições teóricas e de formação. A luta de classes, assim como nos séculos passados, foi acentuada na relação com o trabalho e na configuração da estrutura de sua realização quando houve uma organização forte e contrária às finalidades impostas pela sociedade burguesa.

Todavia, nessa correlação de forças, “[...] o interesse particular da burguesia tomou poder como interesse geral da sociedade [...]” (Marx, 2011b, p.11). Isto posto, os pensadores da época ou defenderam o ponto de vista burguês para sua organização, a criticaram ou, ainda mais do que isso, elaboraram projeções para além do sistema econômico que se fortaleceu.

Este foi o caso de Pestalozzi, que em meio ao contexto bélico promovido pela França, entrou em sua terceira fase (1808), como mencionado na *Seção 2.4*. Com a sua saída de Stanz devido a invasão das tropas francesas, o Ministro Stapfer⁵ lhe ofereceu a direção da Escola Normal Helvética, mas com a sua intenção de continuar no terreno da educação popular recusou a oferta. Mediante essa situação, foi lhe concedida a licença para ensinar na Escola Rural de Burgdorf, onde se viu como professor da escola para não burgueses⁶ (Würth, 1971). Contudo, a sua passagem foi rápida:

Um dia se espalhou pelas ruas vizinhas à escola o rumor de que o Catecismo de Heidelberg estava em perigo. Nas cidades reformadas da Suíça este ainda é o alimento ao qual estão estritas, de caso pensado, as crianças dos burgueses e dos não burgueses [...]. Mas o boato do catecismo não foi o único. Nas ruas cochichavam entre si, que eu não sabia nem ler, nem fazer contas e tampouco ler corretamente [...]. *Em uma reunião, declararam que não queriam que o novo ensino fosse testado em suas crianças, mas que os burgueses deveriam testá-lo em suas próprias crianças* (Pestalozzi, 2023, p. 76, grifo nosso).

⁵ Philip Albert Stapfer (1766-1840) nasceu em Paris. Ele foi Ministro das Ciências e das Artes da República Helvética, e como tal, fez interseções para o regresso de Pestalozzi à Stanz, porém, sem sucesso. No entanto, conseguiu a autorização para que o educador continuasse as suas experiências nas escolas menores da pequena cidade de Burgdorf (Natorp, 1912).

⁶ Na nota 26 da edição brasileira do livro *Como Getrudes ensina as suas crianças*, consta o seguinte sobre a *escola de não burgueses*: “No original, ‘Hintersassen-Schulmeister’: o termo Hintersassen faz referência a um *status* legal indicando pessoas que passam a residir em um local, mas que têm direitos restritos em comparação aos burgueses e às famílias antigas. *Trata-se de uma antiga instituição que advém do período medieval e apresenta alto grau de complexidade*, o que no caso suíço se ramifica nas questões dos cantões” (Pestalozzi, 2023, p. 75, grifo nosso).

Dessa maneira, encontrou resistência adversas para empreitada de seu projeto educacional, pelo menos em relação ao povo na cidade baixa⁷. A sua postura ante a insistência na instrução popular e a apresentação de uma postura oposta à tradição escolar, teve um fator de novidade e estranhamento, mas de aceitabilidade por parte daqueles que a viam como essencial para a nova conjuntura política.

Então, a Associação dos Amigos da Educação e o governo, dispuseram em 1800, o apoio para sua instituição própria no castelo de Burgdorf (Berthold), que abrangia o ensino primário, o internato e uma escola de professores. Nesse mesmo período, perante a uma vasta experiência prática de 30 anos voltada à instrução do povo, viu a necessidade de organizar e publicar as suas ideias com a escrita da obra *Como Gertrudes ensina a seus filhos* (1801), em que procurou sintetizar seus métodos didáticos e a sua concepção da pedagogia social (Würth, 1971).

Em 1801, na carta endereçada a Gebner, Pestalozzi apontou a sua vontade de externalizar sobre a sua prática na instrução do povo, cujo ideal de formação era ensinar os *mendiguinhos* a serem homens pelo trabalho⁸. Apesar de ter essa tarefa como um plano falho, tinha a convicção do seu querer em estancar a miséria, da sua figura como um *Schulmeister* (Mestre-escola) e da possibilidade de instrução sobre os fundamentos psicológicos através dos verdadeiros conhecimentos advindos da intuição para que a compreensão gradual passasse dos primeiros passos aos segundos. Também organizava o seu ensino segundo o sentimento das regras de leis físico-mecânicas pela recepção e conservação das impressões exteriores, o que foi visto por Pierre Glyre⁹ como uma tentativa de mecanizar a educação ao qual ele concordava (Pestalozzi, 2023).

⁷ Em 1880, foi lançado em Bern na Suíça o: *Pionier: Organ der schweizerrischen permanenten Schulaussetzung in Bern*/Pioneiro: Órgão da exposição escolar permanente em Berna. Na primeira edição, consta que seu objetivo é aumentar a eficácia escolar a partir da divulgação de práticas escolares exitosas de outros países. Os editores-chefe do jornal educativo se preocupavam em publicar o melhor da área educacional e também de valorizar as fontes como Pestalozzi, Fallenberg e Girard. Tudo em relação a eles não deveriam permanecer em pó, mas ser lembrado pelo Pioneiro. As edições encontram-se disponíveis entre o período de 1880 a 1929 (Der pionier, 2022, v. 1).

⁸ Termo utilizado pelo autor: “Vivia [...] na pobreza em meio a mais de cinquenta mendiguinhos, partilhava com eles meu pão, vivia eu mesmo como um mendigo pra ensinar mendigos a viverem como homens”. (Pestalozzi, 2023, p.63).

⁹ “Pierre Maurice-Glayre (1743-1819), pastor protestante com intensa atividade política. Destaque-se que foi secretário particular e conselheiro pessoal de Stanilas Poniatowski, último rei da Polônia. Participou ativamente da vida política da Suíça tendo ocupado inúmeros cargos de relevância” (Pestalozzi, 2023, p.79).

O momento configurou uma necessidade de organização da experiência de forma teoricamente sólida e compreensível ao público da época. A miséria como temática e seus conhecimentos da situação dos pobres não interessavam a maioria das figuras importantes da sociedade, uma vez que não chegava aos pés das verdades por eles impostas. Mas o que se depreende de seu esforço de sistematização, é que se delineou uma ideia psicológica simples sem estar consciente totalmente dela, pois não se sabia o que fazia, mas se sabia o que queria.

Intenta destacar também a sua crítica à escola, quando a denomina como uma máquina antipsicológica/unpsychologischen Schulen. Em seus anseios, acreditava que produzido seus livros didáticos, pouco a pouco, o ensino primário poderia ser substituído por uma educação doméstica aperfeiçoada e realizada pelas mães¹⁰, portanto, o professor seria um simples instrumento mecânico de um método proveniente da natureza (Pestalozzi, 2023).

Arce (2002) afirma que Pestalozzi procurou estabelecer estágios (primeira infância e educação escolar) atrelado a um tipo de trabalho específico. Como via, a educação levaria o animal à condição de humano por uma instrução gradual do simples ao complexo, sem desprezo das impressões da realidade, dos sentidos e do particular no heterogêneo, para mais, criaria indivíduos humildes, trabalhadores e possuidores de uma moral inabalável por intermédio da verdade única (intuição e conceito). Isto posto, a autora questiona se esse pensamento configura o gérmen das ideias escolanovistas do final do século XIX e início do século XX, cujo foco são aprender a aprender e o método, ao invés do ensino do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Em 1802, com a retirada das tropas de Napoleão em Burgdorf, houve uma guerra civil entre os republicanos unitários e os federalistas (aristocratas), assim, o líder militar convocou uma delegação à Paris para redação da Constituição da República Helvética Unitária, da qual como delegado Pestalozzi apresentaria suas ideias, no entanto, não teve retorno. Mediante a vitória aristocrática (cantões), esse grupo exigiu o castelo de

¹⁰ Essa iniciativa pode ser relacionada com as propostas de *homeschooling*, reconhecida e praticada em 63 países. No Brasil, essa problemática da retirada de crianças do espaço escolar ganhou a sua mídia e Projetos de Leis. A educação escolar é inserida na discussão da privatização dos bens públicos na passagem de prioridade do Estado à família a partir de possíveis lacunas legislativas. Mas o país ainda entende esta como prejudicial à educação como direito (Barbosa, 2016).

volta, assim, ele foi primeiro para um antigo convento em Münchenbuchsee onde criou uma escola primária para os pobres, e depois para Yverdon onde permaneceu de 1805 a 1825. Nesse meio tempo, recebeu alunos de famílias ricas e, também visitas de pessoas notáveis que queriam conhecer seu trabalho, como Friedrich Herbart (Würth, 1971).

No contexto de escrita do seu livro, Würth afirma que o princípio pestalozziano fundamental da associação íntima do trabalho manual na horta, na lavoura e na oficina com o estudo nas aulas estão presentes nos conceitos básicos da pedagogia social, mas aponta que “[...] êle não foi o criador de uma pedagogia científica, nem é o da pedagogia social em si...êle no entanto, abriu caminho para ambas [...]” (*sic!*) (Würth, 1971, p. 85). Dessa forma, tem-se os pressupostos da pedagogia social que se desenvolverá como científica no século XX, tendo a educação social como objeto. Em contrapartida, Natorp diz que: “Die Frage aber, ob in diesem Sinne Pestalozzis Pädagogik ‘Sozialpädagogik’ sei, ist bedingungslos zu bejahen.”¹¹ (Natorp, 1912, posição 1316).

Como destacado, a sua trajetória foi marcada por iniciativa própria de educar e instruir os pobres ao trabalho, o que demarca a sua especificidade. À época, as iniciativas particulares por parte de professores ocorriam porque não havia uma responsabilização do Governo, Estados ou Municípios como conhecemos atualmente. Logo, não era nem direito e nem dever. Tal configuração, inclusive foi expressa na redação da Lei sobre a Instrução Pública, proclamada por Napoleão em 11 de floreal de 1802, como apresentado no *Quadro 9*.

QUADRO 10 – LEI SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA, DE 1802

DIVISÃO DA INSTRUÇÃO	
Escolas Primárias	Fundadas pelas comunas e organizadas pelos subprefeitos; Professor primário elegido pelos conselhos municipais com pagamento pelas comunas e pelos pais; <i>Isenção da remuneração aos pais sem condição de pagar, desde que não exceda a quinta parte das crianças recebidas nas escolas.</i>
Escolas Secundárias	Fundadas por comunas ou mantidas por professores particulares quando ensinado língua latina, francesa, geografia, história e matemática; Fundadas perante autorização do governo. Se particulares, ficam sob supervisão de prefeitos;

¹¹ Mas a questão de saber se a pedagogia de Pestalozzi é ‘pedagogia social’ nesse sentido deve ser respondida afirmativamente sem reservas (Tradução livre, 2022).

	Concessão pelo governo de locais, distribuição de vagas gratuitas nos liceus quando realizada a boa instrução e gratificações aos professores;
Liceus	Fundação de um liceu por circunscrição de cada tribunal de apelação sob direção de um diretor, inspetor e administrador. Todos devidamente casados; Ensino de línguas antigas, retórica, lógica, moral e elementos das ciências matemáticas e físicas; Deve ter acima de 8 professores composto por mestres de estudos, desenho, exercício militares e artes recreativa; A primeira nomeação dos professores será por apresentação de cidadãos que se dispuserem; Os alunos serão escolhidos pelo governo, os admitidos por concurso, alunos pensionistas e externos; <i>Terá uma comissão administrativa composta por prefeito do departamento, presidente do tribunal de apelação, comissário do governo junto ao tribunal criminal, prefeito e diretor.</i>
Escolas Especiais	Último grau de instrução para aperfeiçoamento das ciências e das artes úteis; Além das escolas de línguas vivas, artes, desenho, música, composição e observatórios; Poderão ser instaladas: 10 escolas de direito, 3 escolas de medicina, 4 de história natural, física e química, duas de mecânica e química, uma de matemática, geografia, história, economia pública.
Escola Especial Militar	Será instalada em um lugar forte da República para o ensino da arte da guerra; Deverá compor o <i>Ministério da Guerra</i> ; Terão um batalhão de 500 alunos para serem habituados do serviço e disciplina militar; A cada ano 100 dos liceus e 150 dos outros grupos (pensionistas e externos) serão mantidos às expensas da República, que pela conduta e talento podem servir ao exército.
Alunos Nacionais	Serão mantidos às expensas da República: 6.400 alunos pensionistas nos liceus e escolas especiais, sendo 2.400 filhos de militares ou funcionários civis, judiciais, administrativos ou municipais, que bem serviram à República; <i>Serão mantidos por 10 anos, os filhos dos cidadãos dos departamentos reunidos da França. Eles deverão ter pelo menos 9 anos e saber ler e escrever;</i> Serão escolhidos 4.000 das escolas secundárias por meio de exame e concurso; Os alunos do liceu não podem passar de 6 anos à expensa da nação e um quinto voltará às Escolas Especiais com expensas; A média das pensões será de 700 francos, sendo voltados a limpeza, alimentação, sustento dos alunos e pagamento dos professores; O governo aceitará donativos e fundação dos particulares em favor das escolas ou qualquer outro estabelecimento da nação pública; Serão expulsos por indisciplina.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Arriada, 2012.

A separação da instrução pública disposta no *Quadro 10*, identifica os responsáveis por cada Escola, a forma de obtenção de professores, o conteúdo, o perfil dos alunos e as formas de entrada nessas instituições na França. Essa proposição, esteve ligada ao posicionamento de Napoleão, qual seja, de que a resistência da Igreja e a supremacia do Estado era um resquício da mentalidade medieval, ainda que

posteriormente tenha reconhecido o catolicismo como religião dominante na França com a permissão das escolas confessionais (Arriada, 2012).

Dispõem-se na Lei, que a Escola Primária passaria a ser responsabilidade dos subprefeitos e a Secundária, aberta as iniciativas de particulares. A proposta era que a maioria dos alunos fossem escolhidos pelo governo, especialmente os filhos daqueles que compunham a administração. Quando externo ou pensionista, deveria ter pelo menos de pelo menos 9 anos e saber ler e escrever.

No mesmo ano, a Inglaterra em face da modificação na indústria e da revolta da opinião pública quanto a exploração do trabalho de mão de obra infantil, o Parlamento votou sobre a lei dos aprendizes (*Apprentice Bill*) que visava pôr fim ao trabalho noturno das crianças e da extensa jornada de 12 horas que realizavam, mas foi desrespeitada pelos industriais¹² (Engels, 2010). O fato é que as propostas educacionais em territórios diferentes detêm particularidades, mas a divisão da educação e do trabalho os mantinham em semelhança.

Assim, com o avançar das questões políticas e econômicas no Ocidente, houve reflexões múltiplas quanto ao trabalho e à educação. A organização de um ensino específico, mesmo que não fosse da responsabilidade inteira dos governos, passou a constituir iniciativas que no tempo foram quase paralelas no sentido de compor base teóricas ou de práticas desenvolvidas por diversos educadores. Decerto que as suas proposições ora foram aceitas e reformuladas, ora foram condenadas por meio de perseguições aos que se propunham se desvencilhar dos objetivos nacionais ou liberais ainda que não tivessem a intenção de mudar o contexto social, por exemplo dos pobres.

A influência francesa em relação ao liberalismo, jacobinismo e a educação também em sua forma Politécnica perpassou o longo século XIX. Esta última, foi imitada em Praga, Viena, Estocolmo, São Petersburgo, Copenhagen, Bélgica, Massachussets e na Alemanha (Hobsbawn, 1962).

¹² Em 1819, 1825 e 1831, Robert Owen (1771-1858) – quem primeiro fundou escolas infantis (*infant school*) para os pequenos das classes trabalhadoras, depois integrada no sistema inglês de educação – começou a instar o poder executivo no sentido de promover garantias legais para a proteção da saúde dos operários, especialmente das crianças (Engels, 2010).

FIGURA 7 – EDUCADORES DA PEDAGOGIA E DA PEDAGOGIA SOCIAL DO SÉCULO XIX



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Luzuriaga (1990) e Mendizábal (2017).

Correlato a isso, a *Figura 7*, aponta algumas das figuras importantes que marcaram o campo da Educação durante o processo de guerras e revoluções, com especial atenção à Pedagogia e as bases para a proposição da vertente denominada de pedagogia social. Esses teóricos, como disposto nesta Seção, conheceram as ideias e o trabalho de Pestalozzi por escritos ou por meio de visitas.

Conforme o conhecimento dessas ideias, outros pensadores próximos ou não, teceram considerações ao seu trabalho educativo, que além do já citado acima, somam-se Joannes Niederer¹³, Johann Fichte, Friedrich Froebel¹⁴ e Paul Natorp¹⁵. Dessa forma, esse foi um período em que pedagogos e filósofos reconfiguraram a Pedagogia com propostas voltadas às camadas desprivilegiadas da população tanto com apego à

¹³ Johanes Niederer (1779 a 1843) foi um pastor protestante e um dos principais assistentes de Pestalozzi. À ele cabia a preparação religiosa dos alunos do seu credo e a escrita científica. No entanto, por rancor manifestou insatisfação por via de discussões, críticas, inimizades e intrigas (Würth, 1971).

¹⁴ Friedric Wilhelm August Froebel (1782-1852) nasceu na Alemanha. Após o estudo universitário assumiu a atividade de educador, com atenção à educação das crianças da primeira infância. Redigiu alguns manifestos e cursos como: Ao nosso povo alemão (1820), Uma educação global que responda plenamente às necessidades do caráter alemão, eis a primeira e fundamental exigência do povo alemão (1821), Princípios, objetivo e vida interna do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau (1822) e Notícias do Instituto Geral de Educação Alemão de Keilhau (1823) (Froebel, 2001).

¹⁵ Paul Gerhard Natorp (1854-1924) nasceu na Alemanha. Foi um filósofo e pedagogo alemão, cofundador da escola neokantiana de Marburg, estudou música, história, filologia clássica e filosofia. Seu pensamento recebeu forte influência de Kant, Fichte, Pestalozzi e Schleiermacher.

tradição filosófica de origem quanto com consideração dos novos paradigmas da filosofia romântica alemã¹⁶ (Franco, 2001).

Além disso, esse foi um período de firmamento das propostas das instituições escolares do século passado. A Áustria, por exemplo, em 1760, realizou a organização estatal dos seus colégios e, em 1805, criou um ordenamento escolar para o Império com obrigação escolar dos seis aos 12 anos no seguinte formato: as escolas comuns (*Trivialschulen*) estavam presentes na cidade e no campo; as escolas principais (*Hauptschulen*) eram organizadas em cada círculo ou distrito; as escolas normais (*Normaschulen*) para formação de professores; e, as escolas reais (*Realschulen*), situadas nas cidades principais, eram destinadas à formação de técnicos (Cambi, 1999).

Nesse sentido, as experiências pedagógicas foram numerosas ao longo do século e correspondiam com a nova demanda educacional e de modelos a serem adotados nas instituições escolares ou fora delas. Os representantes viam a educação como um meio de garantir uma unificação da nação em termos de cultura sem o qual não era possível forjar o sentimento de nacionalismo.

O contexto alemão, desde o idealismo clássico com Kant, caminhou para o desenvolvimento de outras proposições teóricas. Johann Fichte, pós-kantiano, tinha como ponto de partida a consciência do *eu* como autossuficiente na criação do *não eu*. Seu intuito era elaborar um sistema da razão para além da crítica dessa faculdade e uma Doutrina da Ciência na superação da dicotomia entre sujeito e objeto e o mundo sensível e o inteligível para o alcance do saber do absoluto, que resulta de um ato de vontade, anterior ao saber e ao próprio pensamento. Ele restaurou o papel da intuição como modo de acesso ao real, e esse aspecto, influenciou os pensadores românticos (Marcondes, 2014).

A sua filosofia expressou os interesses da burguesia alemã em termos de poder, abolição das normas feudais e dos privilégios de casta e da unificação nacional da Alemanha. A educação, ativa, baseada no aluno, com foco mais na vontade do que no

¹⁶ A filosofia romântica ou pensamento romântico alemão surgiu de uma profunda insatisfação com os rumos da filosofia moderna. Esse “[...] foi muito mais uma atitude e um estilo de pensamento do que uma teoria ou uma doutrina filosófica [...] Sua obra possui uma determinada forma de expressão estética que valoriza as emoções e sentimentos, tendo como ponto de partida a experiência individual de uma relação intuitiva com a realidade, sobretudo com a natureza, que recorre ao mito e à tradição religiosa, inclusive pagã, para formular suas metáforas e imagens poéticas” (Marcondes, 2014, p. 272).

conhecimento, assumiu o papel de salvadora da nacionalidade via acesso a todos os cidadãos, sem exceção. Devido a esse posicionamento, Fichte configura como um dos representantes da escola unificada, do ativismo e do *voluntarismo em pedagogia*, onde a moralidade é decisiva e a humanidade, o fim último (Luzuriaga, 1990).

Nesse sentido, as formas de investigação do conhecimento no contexto alemão passaram, com base nos teóricos anteriores, a formular o processo de como conhecemos e se o que apreendemos é a verdade. A razão possuía seu espaço fortalecido quando na ascensão do lugar da fé, e passava a ser criticada pelo movimento romântico da época.

Frederich Schelling, também desenvolveu a sua filosofia em um período em que a burguesia estava assustada com o terror jacobino. O seu idealismo focava na natureza e não na sociedade, com os princípios dialéticos *fichteanos*, no qual a natureza é produto da consciência do espírito mundial absoluto em desenvolvimento. Tanto Fichte como Schelling baseavam a realidade, em apenas um princípio, na tentativa de superar a dualidade entre sujeito e objeto, qual seja, o entendimento que só é possível conhecer a aparência das coisas e não a sua essência. Além disso, essa era a expressão máxima do anti-hegelianismo (Marx, 2010b; Engels, 2010).

Na seara desse desenvolvimento de produção teórica idealista, o alemão Friedrich Herbart¹⁷ escreveu em 1806 a sua obra *Pedagogia Geral*, como reflexo das suas experiências como preceptor e elaborada a partir do contato com produções literárias e práticas pedagógicas, como a de Pestalozzi.

Herbart é um homem de formação filosófica, discípulo de Kant, de Fichte e de Schiller. É sobretudo em Pestalozzi que Herbart bebe a sua ideia da *importância fulcral da experiência e da circunstância externa na construção da personalidade da criança*. Pestalozzi foi, sem dúvida, a maior fonte do pensamento pedagógico herbartiano. Herbart elogia a obra do pedagogo suíço, os seus fins e muito especialmente o espírito que

¹⁷ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) nasceu na Alemanha. Formado em Filosofia, foi preceptor de três alunos e durante esse tempo elaborou seus pensamentos pedagógicos. Profissionalmente, ele sucedeu o Kant na cátedra de filosofia da Universidade de Königsberg. Entre as suas obras estão: "Ditados de Pedagogia (1802-1803) [...] Manual de Introdução à Filosofia (1813); Manual de Psicologia (1816); Sobre as relações entre a escola e a vida (1818); Psicologia como ciência fundada, segundo um método novo, na experiência, na metafísica e na matemática, 2 vols. (1824-25); Metafísica Geral, (1828-29); Pequena Enciclopédia da Filosofia (1831) e Sobre as relações entre o idealismo e a pedagogia (1831-32)" (Herbart, 2014, p. 30).

reina nas suas instituições, não deixando, porém, de notar os seus pontos débeis, como *a insuficiente fundamentação teórica e um excessivo memorismo, embora parcialmente atenuado pelo recurso à instituição* (Herbart, 2014, p. 25, grifo nosso).

A partir disso, pontuou em seu texto conceitos sobre a educação e seus fins, sobre a Pedagogia, o papel do educador, o ensino com desdobramento sobre questões direcionadas a criação do interesse, o governo das crianças e a disciplina e, curiosamente, trata sobre o uso das imagens no ensino e dá indicações sobre a leitura dos livros voltados às crianças. Existem muitas questões em seus textos que hodiernamente se apresenta como uma pauta necessária, por exemplo, formas didáticas que embasam a experiência literária.

QUADRO 11 – PEDAGOGIA GERAL EM HERBART

EIXO	CONCEPÇÃO
EDUCAÇÃO	A educação é arte que a humanidade culta necessita e a moralidade é o seu fim básico, pois consiste no processo de aperfeiçoamento do caráter humano.
	A educação é um todo de trabalho contínuo, que necessita ser percorrido pontualmente de um extremo a outro.
	A representação estética do mundo é, pois, a tarefa principal da educação.
	A humanidade educa-se mediante a ideologia que estabelece.
	A educação não pode ser concebida sem o ensino, e não há ensino algum que não eduque.
	A educação pela instrução exige ciência e reflexão capaz de contemplar e representar a realidade próxima como um fragmento do grande todo.
	Um governo que se satisfaça sem educar destrói alma; e uma educação que não se preocupe com a desordem das crianças não conhecerá as próprias crianças.
<i>Só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode proporcionar esta oportunidade à arte do mestre, pouco importando que essa educação se dirija apenas a uma minoria, pois o mundo depende de poucos, e poucos bem formados podem conduzi-lo bem.</i>	
PEDAGOGIA	A Pedagogia é uma ciência alimentada pela filosofia e a sua base é composta pela Ética e pela Psicologia. A primeira, ciência da moralidade, concebe o homem no seu dever (ideal do homem) e a segunda, o homem no seu ser.
	À pedagogia, distinta da arte educativa, cumpre realizar o itinerário da educação, ou seja, o aperfeiçoamento moral do homem.
	A Pedagogia é a ciência que o educador necessita para si e para se comunicar.
	É necessário que a Pedagogia se concentre, tão exatamente quanto possível, nos seus conceitos próprios e cultive mais uma reflexão independente, com o que se tornaria o centro de um círculo de investigação, sem correr o perigo de ser governada por um estrangeiro como longínqua província conquistada.
ESCOLA	Escola – demos a esta nobre palavra o seu verdadeiro significado – quer dizer ócio e o ócio é patrimônio comum à especulação, ao gosto e à religião.
CRIANÇA/JOVEM	A criança vem ao mundo desprovida de vontade moral, e é necessário submeter a sua impetuosidade para que, quando se formar, a sua vontade se não oriente num sentido contrário à sociabilidade.

	O jovem é o seio do futuro. Não pode haver maior sorte ao pedagogo do que o encontro com naturezas nobres que lhe apresentam aberta e francamente a plenitude da receptividade dos jovens.
	O jovem é tão capaz como nós de distinguir o vulgar e linear do que é grave e solene. É importante continuamente satisfazer e preencher o seu espírito límpido.
	Para orientar a vontade da criança de acordo com a sociedade é necessário mantê-la constantemente sob uma pressão sempre tangível.
	<i>Àqueles que possuem uma vontade contrária à sociabilidade e a sociedade encontra-se com eles numa disputa inevitável, assim, são submetidos ao que é justo em relação a elas.</i>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Herbart (2014).

O esforço de Friedrich Herbart, como evidenciado no *Quadro 11*, foi dispor sobre a cientificidade da Pedagogia, para tanto, a diferenciou conceitualmente da educação. Esta última, é uma arte que difere da Didática, tendo como objetivo a formação moral do homem. E, como seria uma loucura deixar o homem pela sua própria natureza, ela não pode ser concebida sem o ensino.

Para ele, a primeira parte da Pedagogia é compreender qual a intenção do educador ao iniciar o seu trabalho, pois a educação pela instrução exige ciência e reflexão. Isso demanda ao educador ações que superem as suas experiências na realização do ensino, caso contrário não pode assim ser denominado. Além disso, reconhece que a ideologia faz parte desse processo de preparação do aluno à sociabilidade, e aponta que só uma educação particular e em circunstâncias favoráveis pode proporcionar esta oportunidade à arte do mestre, pouco importando se for destinada só para uma minoria, já que o mundo depende de poucos, e poucos bem formados podem conduzi-lo bem (Herbart, 2014).

Logo, houve a separação e a unificação coerente do eixo filosófico e empírico prático. O primeiro foi realizado por Comenius, que procurou equacionar a questão metodológica da educação com os meios de ensinar tudo a todos, a saber, a Didática; o segundo, por Herbart (Saviani, 2020). Nessa elaboração teórica entre fins e meios, o pensador perpassou questões atreladas ao processo de divisão social de trabalho, ao ócio e a multiplicidade de ocupações.

O ensino ocupa o primeiro lugar nas suas reflexões pedagógicas, e é seguido da disciplina. Nos casos em que a multiplicidade não tiver raízes na individualidade, a segunda se torna independente. Esta realiza-se com sujeitos desregrados segundo a sua

receptividade e prontidão para a aceitação de um novo modo de pensar, caso contrário, é mais viável “[...] um governo atento e constante do que uma verdadeira educação, governo esse que um dia terá de se entregar ao estado ou a outras instituições exteriores eficazes [...]” (Herbart, 2014, p. 109). Além disso, em resposta a Rousseau, essa formação não pode renunciar à experiência e o convívio na educação.

Infelizmente a educação não tem em seu poder a experiência e o convívio!
– Comparem-se os lugares na herdade de um rico industrial e num palácio de uma senhora da sociedade que viva na cidade! No primeiro caso poderá levar-se o educando a toda a parte, no segundo caso será preciso contê-lo. Seja ele quem for, nos primeiros anos, os camponeses, os pastores, os caçadores e toda a espécie de trabalhadores, e ainda os filhos destes, serão o melhor convívio para ele, seja para onde for que o levem, ele aprenderá com eles e deles poderá tirar proveito. Em contrapartida, quantas preocupações não há entre as crianças da cidade de boas famílias e entre a criadagem urbana! (Herbart, 2014, p. 126).

Dessa forma, a experiência e o convívio com os trabalhadores contribuiriam mais para a formação moral do homem, do que o deixar isolado. Por isso, é complementar ao ensino ordenado e orientado por uma ciência própria. Aos não ociosos cabe apenas a primeira, pois é preciso de tempo e um professor para que se lancem a atividade de aprofundamento daquilo que se tem interesse e vontade.

A Pedagogia humanista alemã embalada tanto pelo romantismo como pela crítica a ele, propôs uma nova síntese com destaques ao indivíduo, os sentimentos, o irracional, à camada desprivilegiada e à nação (Franco, 2001). Dos pedagogos aos filósofos, houve esforços quanto a produção teórica acerca da educação na Alemanha.

O pano de fundo dessas alterações nesse contexto, ao largo dos primeiros quinze anos do século XIX, contou entre outros fatos, com a anexação de territórios alemães pela França, que mudou alguns aspectos do sistema jurídico e administrativo, por exemplo, o fechamento de 112 unidades políticas, incluindo arcebispados, bispados eclesiásticos, abadias e conventos; a separação do Sacro Império Romano (1806); a abolição formal da servidão (1807); a suspensão dos estamentos e abolição e retorno de isenção de impostos aos nobres (1810 e 1819); a derrota da França pela Rússia (1812); fim das guerras de libertação (1814); a criação da Confederação Alemã (1815), mas sem

um chefe de Estado ou cidadania comum; o fortalecimento da Prússia com proteção à Alemanha; e a queda de Napoleão Bonaparte (1815)¹⁸, porém, muitas das suas reformas permaneceram em vigor (Fulbrook, 2016).

Logo, a concepção da Alemanha enquanto um país unificado e ordenado administrativamente na maior parte do século XIX, é possível apenas na projeção não aprofundada do presente ao passado. Além disso, essa configuração foi de certa forma movida pelo receio dos pequenos grupos de perderem o poderio político em seus territórios, bem como do avanço do interesse dos burgueses pelo poder político, exemplificado em países como a França.

Engels, pontua que o esforço reacionário alemão foi reverter as ressonâncias da Revolução de 1789 na cultura germânica porque a Alemanha tinha as causas fundamentais que produziram no Império Britânico a miséria e a opressão do proletariado, mas também a substância de agitações políticas de busca por condições humanas. Para tal preparação, a revolução filosófica ligada ao idealismo de Georg Hegel¹⁹, mediada pela intervenção de Ludwig Feuerbach²⁰ e no materialismo histórico, foi indispensável (Engels, 2010).

Em 1807, Hegel ao lançar a obra *Fenomenologia do Espírito* (conceito angular do seu sistema), apresentou as significações filosóficas, culturais e históricas como fundamentais ao processo da consciência-de-si. A sua originalidade, que superou a identidade vazia do *Eu Penso* ou a imóvel tautologia *Eu=Eu* de Descartes e Fichte, se voltou para a figura da consciência-de-si na ação do movimento dialético, qual seja, a reflexão do ser no mundo sensível (ser-outro) e do mundo da percepção. Tal movimento

¹⁸ Ante ao enfrentamento de Napoleão, ocorreu o Congresso de Viena. Idealizado pelo estadista e príncipe austríaco Von Metternich, teve como objetivo estabelecer um novo equilíbrio de poder na Europa centrado em cinco potências: Grã-Bretanha, França, Prússia, Áustria e Rússia. A polônia e a Itália foram redistribuídas entre elas (Marriot, 2015).

¹⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nasceu na Alemanha. “Filósofo alemão; último dos grandes criadores de sistemas filosóficos dos tempos modernos, lançou as bases das principais tendências posteriores. Hegel foi o maior expoente do ‘idealismo alemão’, uma decorrência da filosofia kantiana [...]”. Dentre as suas obras estão: *Diferença entre os sistemas de Fichte e Schelling* (1802), *Fenomenologia do Espírito* (1807) e *Princípios da Filosofia do Direito* (1820) (Marx, 2010b, p. 159).

²⁰ Ludwig Feuerbach (1804-1872) nasceu na Alemanha. “Filósofo alemão, materialista e crítico de Hegel [...] Influenciou os pensadores socialistas e existencialistas do século XIX – entre os quais Marx e Engels – com sua crítica das religiões e o conceito de alienação; ideólogo das camadas democráticas mais radicais da burguesia alemã interessadas em liberdades de cunho democrático [...] Nos últimos anos de sua vida se interessou pelo socialismo (Engels, 2010, p. 364-365).

de negação do *em-si* do objeto pela satisfação do desejo marca a transcendência da consciência-de-si sobre o objeto. O objeto atua como mediador para o reconhecimento de si no seu *ser-outro*, para tanto, a historicização do conhecimento consiste em um aspecto decisivo de inflexão na descrição dessas experiências (Hegel, 1992).

Conforme a sua elaboração, o sujeito pode conhecer a coisa em si a partir da percepção imediata que tem do objeto, pois a certeza de si mesmo leva à verdade do mundo. Não é só a consciência da coisa que nos faz ter consciência do *eu*, mas a consciência do *eu* nos faz obter a verdade sobre a coisa, e isto demarca a dialética. Logo, conforme a sua teoria, a consciência que faz o objeto em outros termos, a determina.

O que já é bem conhecido por assim ser, costuma não ser reconhecido, porém, pressupor o conhecimento de algo é deixá-lo como está. É preciso que este saber seja um ponto de partida e retorno no esforço do entendimento (potência absoluta), pois a apreensão do fenômeno no exercício de conhecer a essência-de-si consiste apenas no primeiro aspecto da formação cultural, uma vez que se requer uma análise histórica, dialética mediada pelo objeto, logo, do ser e do *vir a ser*, que está determinado por substância e elemento de seu *ser aí* (a consciência). Esta última, “[...] ao abrir caminho rumo à sua verdadeira excelência, vai atingir um ponto onde se despojará de sua aparência [...]. Aqui a aparência se torna igual à essência” (Hegel, 1992, p.73).

Nesse processo, as verdades e os falseamentos não se excluem, mas se atrelam em quando na produção dos resultados e quando um meio de obtenção do conhecimento. À Filosofia cumpre o papel de unificação dos movimentos do duplo processo do *vir a ser* do todo na particularidade de seus momentos e, o método não é senão a coisa que estrutura o todo. O conhecimento científico é complexo e para que o todo simples emergja da reflexão da mais alta verdade, demanda-se entre outras coisas: paciência, tempo, necessidade lógica e esforço complexo de aprender a exercitar-se. Caso contrário, o indivíduo permanece no senso comum ligado ao sentimento (oráculo interno) ou no âmbito cômodo do bom senso (Hegel, 1992).

Para Engels, o socialismo científico alemão, o único socialismo científico que até hoje existiu não teria sido fundado sem a contribuição hegeliana. Na sua filosofia dialética, onde nada é absoluto ressalta-se o que há de transitório em tudo o que existe, bem como, seu caráter revolucionário absoluto (Engels, 1977, p. 18). A base idealista hegeliana

subsidiou muitas produções teóricas sobre a compreensão da realidade, especialmente, aquelas desenvolvidas por Karl Marx.

A pedagogia hegeliana se caracteriza como um humanismo integral em que o trabalho é distinguido como uma atividade específica do homem. O homem só toma consciência de si na relação com a realidade histórico-social para a superação do imediatismo e participa da experiência da humanidade em geral (Cambi, 1999).

Desse modo, não tratou especificamente de educação escolar, mas pontou caminhos pelo qual o ensino leva o situar-se do indivíduo, especialmente, no estudo do que foi culturalmente produzido pelo homem e que em um espaço de tempo determinado se encontra como a expressão do percurso realizado pelo esforço humano de entender a realidade. Decerto que com base na realidade concreta, a efetivação desse modo de pensar e formar se concentrava na classe burguesa, por um lado, por ser a expressão de seus ideais; por outro, devido as condições econômicas e social que apenas os favorecia.

O ensino superior e secundário no decorrer do percurso histórico ganhou mais atenção e esforços de sistematização dos meios e fins e o primário o sucedeu a passos mais lentos. Porém, ambos desenvolvimentos se direcionaram a formação do homem em um grupo específico, o dominante porque a limitação do saber assim como exposto na *Seção 2*, que trata da Idade Média, continuou a ser uma forma de justificação das camadas sociais e de conformação para que eles nunca fossem reclamados. Assim, as iniciativas educacionais em grande parte do século XIX tiveram esse caráter, mesmo com o aumento das iniciativas no campo educacional.

Por conseguinte, o panorama era de expoentes alterações no ramo da ciência e das formas de organização da educação que levaram à consistência teórica sobre o ser cidadão. A estruturação dos territórios, da unificação da população, da língua específica de nacionalidade estava em vias de elaboração, e a educação de modo geral e pelo ensino marcou uma das centralidades dessas disputas entre os grupos dominantes.

Com a Revolução Francesa, países como a Prússia saíram de sua letargia educacional, por exemplo com a criação da Universidade de Berlim (1806-1810). Na França, Napoleão I usou a educação para sua prática autoritária e monopolizadora, e reiterou, em 1808, que nenhuma escola ou estabelecimento poderia ser formado fora

dessa instituição. Porém, no que concerne a educação primária e popular, deixou a responsabilidade com as ordens religiosas. No contexto alemão, se empenhou na construção de uma educação nacional, em que se destacam figuras como Wilhelm von Humboldt²¹ que viu no método intuitivo de Pestalozzi um caminho ideal para a educação cívica e para responder a miséria material e o crescimento no número de órfãos de guerra (Luzuriaga, 1990; Würth, 1971).

Quanto à Grã-Bretanha, apesar de não haver reformas desse tipo, foi marcada pela criação de laboratórios particulares e sociedades voltadas ao progresso da ciência, bem como, pela pressão da classe média por uma educação técnica e científica. O “[...] progresso do comércio e o processo de exploração abriram novos horizontes do mundo ao estudo científico, e estimularam o pensamento sobre eles [...]” (Hobsbawm, 1962, p. 204).

Logo, para a estruturação do ensino a classe burguesa, havia um contingente de pessoas fora das regras estabelecidas. A unificação por vias bélicas, mesmo que buscasse remover o insistente traço do feudalismo (religião), a percebeu como um meio de alcance dos seus fins, sobretudo, na educação moral dos pobres. A aliança entre os grupos dominantes, antes usada como justificação na Idade Média, foi direcionada em prol da reorganização social, o que inclui o sentimento nacional. Dessa forma, permaneceu como uma pedra do sapato no que diz respeito aos espaços decisivos de poder, mas ainda valiosa na formação dos pobres, pelo menos no primeiro momento de sua estruturação.

Assim, o contexto europeu passou por diferentes transformações, como o aumento progressivo no número de pessoas frequentes nas escolas. Por exemplo, entre 1805 e 1806, a Prússia tinha pouco mais de 1.500 jovens instruídos; a França entre 1809 e 1842, duplicou o número de alunos com 19 mil e a Escola Politécnica de Paris, entre 1815 e 1830, teve 1.581 jovens; a Rússia passou de 1.700 estudantes em 1825 para 4.600, em 1848 (Hobsbawm, 1962).

²¹ Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt (1767-1835) nasceu na Prússia. Ele foi ministro de Estado na Prússia quando vencida por Napoleão. “Procurou com Fichte e outros, o reerguimento da nação, por uma intensa reeducação e [...] por novos rumos na educação da juventude” (Würth, 1971, p. 132).

Isto posto, poucos eram os que conseguiam adentrar esses espaços para o estudar. A seleção que faziam por meio do governo e/ou pelo pagamento para as expensas, matinha a escola cercada dos indesejáveis, ou pelos do círculo social frequentado pelos homens da sociedade. Para esses últimos, as iniciativas mais intuitivas eram aceitas, enquanto para as crianças burguesas se possibilitava o conhecimento das Ciências.

Se por um lado o século XIX foi marcado pelo caráter pedagógico, por outro, foi marcado pelas ações voltadas às crianças legítimas, ilegítimas e abandonadas, bem como, pela filantropia e pelo desenvolvimento da caridade com foco no controle social. Buscava-se a supressão da pobreza e a adoção de estratégias pedagógicas e educativas voltadas às crianças pobres, onde o número de mortalidade infantil e os abandonos eram mais comuns. As razões e explicações de tais acontecimentos passaram por rupturas, por exemplo, no século XVIII, período em que os abandonados (*enfants-trouvés*) eram expostos nas ruas, igrejas, conventos, portas de casas e hospitais, mas no século XIX, uma pessoa interposta ficava encarregada de mandar os filhos ao hospício dos expostos²² (Marcílio, 1998).

A diferenciação da criança a depender da classe em que ela estava atrelada era visível, assim como hoje. O abandono e a mortalidade eram acontecimentos da ordem do dia e não causava um sobressaltar dos olhos, mas a perda de força de trabalho fazia os corações burgueses mais frágeis balancear. Tidos como aptos ao trabalho ao longo da história, essas crianças, nem tempo de vida tinham, para se tornar os vagabundos da sociedade.

Os que vingavam, ante as condições extremas de miséria e pobreza, passaram a ser submetidos ao trabalho. Como diz Huberman (1981), ao lado das mulheres eles recebiam os menores salários possíveis. De início, os donos das fábricas os buscavam nos orfanatos, mas com o avanço da indústria, as crianças, com pais operários seguiram o mesmo destino. Eis um registro do trabalho infantil datado de 1816:

²² O papel do hospital passou por alterações. Era até então, um lugar de internar pobres, mas virou um centro de prevenção, de diagnósticos e de tratamentos. A clientela dos hospitais mudou progressivamente de um depósito de doentes pobres para a recepção da classe média e da elite (Marcílio, 1998).

Perante uma comissão do Parlamento em 1816, o Sr. John Moss, antigo capataz de aprendizes numa fábrica de tecidos de algodão, prestou o seguinte depoimento sobre as crianças obrigadas ao trabalho fabril: *Eram aprendizes órfãos? – Todos aprendizes órfãos. E com que idade eram admitidos? – Os que vinham de Londres tinham entre 7 e 11 anos. Os que vinham de Liverpool, tinham 8 a 15 anos. Até que idade eram aprendizes? – Até 21 anos. Qual o horário de trabalho? – De 5 da manhã até 8 da noite. Quinze horas diárias era um horário normal? – Sim. Quando as fábricas paravam para reparos ou falta de algodão, tinham as crianças, posteriormente, de trabalhar mais para recuperar o tempo parado? – Sim. As crianças ficavam de pé ou sentadas para trabalhar? – De pé. Durante todo o tempo? – Sim. Havia cadeiras na fábrica? – Não. Encontrei com frequência crianças pelo chão, muito depois da hora em que deveriam estar dormindo. Havia acidentes nas máquinas com as crianças? – Muito frequentemente"* (Huberman, 1981, p. 162, grifo nosso).

Os abandonados ou os órfãos sob a perspectiva liberal, tinham que ter alguma serventia no âmbito econômico. A individualização da responsabilidade pela situação em que se encontravam era uma forma de escamotear as verdadeiras relações que ocorriam no campo social e político. A exploração do trabalho de crianças com horas de trabalhos extensas e, em condições deploráveis era uma prévia da vida adulta, pois enquanto pobre e proletariado, a sua vida era tida como determinada.

Cabe, entretanto, destacar que a institucionalização para educar pelo trabalho, já era realizada na Idade Média, nas *workhouses*/Casas de Trabalho do século XVI ao XIX. Sobre isso, Marx pontua que o esforço de tentar sanar o pauperismo por meio da administração não era uma atividade isolada. Sob o entendimento malthusiano²³ de que o pauperismo é uma lei natural, os legisladores a tinham como uma condição aguda incentivada publicamente pelas leis contra a indigência social. Nesse sentido, o governo inglês passou a utilizar o viés humanista e o parecer de que a miséria é infligida pelo próprio trabalhador para reprimir e criminalizar os pobres porque o que era falha ou excesso virou beneficência. Esta última, no asilo de pobres (*almhouses*) esteve

²³ Thomas Robert Malthus (1766-1834) nasceu na Grã-Bretanha. “Escocês, pastor anglicano e economista, sustentou a tese segundo a qual o crescimento natural da população é muito mais rápido que o aumento dos meios de subsistência”. O conto o Pequeno Polegar, versão francesa de João e Maria, proporciona uma visão malthusiana de um pai muito pobre que devido a grande fome, resolveu se livrar dos filhos, pois eram um fardo por não conseguirem se sustentar (Engels, 2010, p.366; Darnton, 1986).

engenhosamente entrelaçada com a vingança da burguesia contra o miserável (Marx, 2010a).

Entre 1820 e 1830, por exemplo, não havia muitos jovens acusados de delitos graves no tribunal municipal de Boston, contudo, se verificou o aumento das acusações de jovens por crimes e, conseqüentemente, o aumento das prisões com a ideia de que essas instituições serviriam para reeducá-los (Borel, 2022). Dessa forma, se tinha uma contradição no âmbito administrativo, que a expressão da sociedade e das convicções burguesas.

A partir disso, tem-se por um lado, um recorte pedagógico, estruturação das escolas pelo governo, valorização gradual da criança e do seu ensino; e, por outro, a beneficência, o punitivismo e a criminalização pelo trabalho como um reconhecimento político. O aspecto contraditório dessas ações definia as finalidades educacionais ligadas às bases liberais onde cada qual é tido como responsável pela sua desgraça social.

No rol dessas ações, em 1825, as instituições existentes na França, Grã-Bretanha e Alemanha se voltaram para formar técnicos, professores e inculcar o espírito de serviço na juventude, como o caso do Método Pedagógico Lancasteriano, oficializado na Inglaterra em 1827. Antes, as atividades educativas eram de responsabilidade religiosas ou de fundações beneficentes, logo, não eram função do Estado.

Não havia qualquer sistema de educação primária antes que o Quaker Lancaster (e, depois dele, seus rivais anglicanos) lançasse uma espécie de alfabetização em massa, elementar e realizada por voluntários, no princípio do século XIX, incidentalmente selando para sempre a educação inglesa com controvérsias sectárias. *Temores sociais desencorajavam a educação dos pobres* (Hobsbawm, 1962, p. 28, grifo nosso).

Assim, as alterações ocorreram em um espaço de efervescência política, de crescimento da industrialização, da exploração do trabalho e em território que a partir do contexto mais elaborado do meio de produção – uma das bases da ordem capitalista – crescia em termos de produção filosófica e econômica sobre as questões pertinentes à época e que a levaria a despontar pela união da classe trabalhadora.

Ante essa conjuntura, Friedric Froebel – que passou dois anos em Yverdon com Pestalozzi (1806-1808) e fundou o Instituto Geral Alemão de Educação (1817-1831) – se

empenhou na criação de escolas privadas por iniciativa própria e/ou conjuntamente com outras pessoas e assumiu a direção de instituições como os orfanatos onde queria criar escolas primárias. Como resultado do percurso inicial de seu interesse pela educação, publicou em 1826 a sua obra *Die Menschenerziehung/A educação do homem*.

QUADRO 12 – A EDUCAÇÃO EM FROEBEL

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO
<p>A vida e educação se confundem; A educação deve acontecer naturalmente; A condição humana se realiza no processo de educação; A arte da educação consiste na livre aplicação do conhecimento, reflexão, do saber para a formação e desenvolvimento de seres racionais; O divino no homem, sua essência, deve ser, mediante a educação, desenvolvido, exteriorizado e elevado à sua plena consciência; A educação deve conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus para uma vida pura e santa; A boa educação, o ensino adequado, a verdadeira doutrina devem, portanto, necessariamente, levar à liberdade; a lei, à própria determinação; a coação, à vontade livre; o ódio exterior, ao amor interior; A educação não pode se restringir apenas a mera transmissão do conhecimento verbal, conceitual e abstrato, pois é insuficiente com a falta do aprendizado prático.</p>
OBJETIVOS E FUNDAMENTOS
<p>O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação. O fim da educação e da vida é a atividade espontânea e livre. A união da escola com a vida familiar é o meio da educação escolar. A educação deve levar o homem a ser consciente, pensante e inteligente a fim de manifestar o divino; É um erro considerar o desenvolvimento da humanidade como definitivo e concluído; Cultivar o integral da essência original divina contida no homem; A educação, doutrina e qualquer ensino devem tender muito mais a seguir a espontaneidade e a adaptar-se à natureza do que a prescrever normas e determinar condutas; As coisas externas são ponto de apoio à educação, assim, ela deve despertar o sentimento de comunidade; A educação não se contenta em deduzir do exterior o interior, mas busca a essência das coisas; A educação ativa e diretiva começa quando o homem começa a viver em união com Deus.</p>
PEDAGOGIA ESCOLAR
<p>O seu objetivo é despertar e desenvolver suficientemente as energias e atitudes gerais como as especiais de cada membro; Deve levar o <i>menino</i> a ter um coração sensível e bom com ânimo piedoso; A pela satisfação da educação alcança-se na vida em família; Deve unir a escola com a vida; a vida doméstica e familiar com a escolar; Os meninos, devem ser empregados em certos trabalhos domésticos, podendo ser iniciados particularmente na agricultura e na oficina, sob a direção de um pai ativo e dotado de talento natural.</p>
INSTITUIÇÃO ESCOLAR
<p>A escola não é apenas os estabelecimentos que levam esse nome, mas em geral, à transmissão consciente de conhecimento relacionados e ordenados entre si e dirigidos a um determinado fim; A escola pode ser externa ou no seio familiar tendo os pais como mestre; É o lugar onde o homem adquire o conhecimento essencial dos objetos exteriores segundo as leis particulares de cada um deles e as leis gerais do mundo; Não merece esse nome aquele estabelecimento que divide e quantifica os conhecimentos, divisão que não tem limites.</p>

ENSINO
<p>Deve ser composto por: exercício físico, jogos educativos, tarefas de construção e trabalho; Deve ser um trabalho sistemático de despertar que vá além do quadro da educação familiar para retomar e aprofundar, de maneira racional e por um esforço pedagógico contínuo, a exploração e a análise da estrutura das coisas; Deve dar ao homem a intuição e o conhecimento do divino, do espiritual e do eterno; O exemplo não é suficiente, por isso se precisa do ensino, mas não só do ensino, também da prática.</p>
CRIANÇA
<p>O homem é essencialmente bom e nem uma qualidade é fundamentalmente má; É sempre outro homem que tem culpa que em culpa da maldade do menino por atribuição perversa. Assim, a criança é boa. A criança deve ter um tratamento diferenciado; A criança é o germe de toda a atividade futura do homem; Para as crianças o mundo exterior aparece por meio das palavras para adquirir a consciência de si. As cores e a ficção pertencem a primeira época da infância.</p>
FASES DO DESENVOLVIMENTO
<p>Cada um deve ser o que o seu período de desenvolvimento exige; A criança difere do adolescente e este do adulto; Consideremos a vida do homem e da humanidade na infância; Os professores e educadores tendem a suprimir as fases da criança; As fases do desenvolvimento são: primeira infância (bebê), a infância propriamente dita (tempo da educação) e o terceiro é o período de cultivo particular da personalidade (adolescência); Na última fase do crescimento adquire-se a consciência moral e religiosa.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Froebel 2001 e Heiland, 2010.

Evidencia-se no *Quadro 12*, os aspectos que envolvem o entendimento de Froebel sobre a educação, a educação escolar, a criança e da sua diferenciação da infância. Os seus fundamentos são as bases do neo-humanismo cristão ligado ao protestantismo – fé que professava – com a proposição de um ensino que ultrapasse o mero exemplo, mas que seja organizado conforme as fases de desenvolvimento do homem. Para tanto, definiu que as bases e objetivos da educação deveria ter como norte a formação de um indivíduo consciente de si.

Nesse processo destacou que o homem precisava ver a criança em si no processo educacional familiar e escolar, pois ao crescer ignoraria a infância como uma fase que precisava de cuidados diferenciados. Tal perspectiva deveria ser realizada na escola, que ao seu entendimento não significaria apenas as instituições que receberiam esse nome, mas repercutiria também em um modelo de educação que poderia ocorrer na família. Então, os mestres eram os professores e os pais, com ênfase especial na mãe a quem melhor saberia educar. Ademais, enfatizava que as escolas que não proporcionassem um ensino que compreendesse os conteúdos na relação do particular e da totalidade não poderiam ser denominadas instituições escolares.

O ensino também não pode ser apenas a troca do exemplo pelo conteúdo, mas se deveria somar a prática a esse conteúdo. O trabalho em produção de objetos determinados deveria ser realizado pelo menos por uma ou duas horas por todas as crianças, adolescentes e jovens qualquer que fosse a sua situação de classe. O ensino pela observação e pelo manejo de materiais não é aprendido por palavras vazias e “[...] qualquer que seja o emprego ou o trabalho do pai, poderá servir de ponto de partida para todos os conhecimentos humanos [...]” (Froebel, 2001, p. 65).

Correlato a esse pensamento, ao propor um projeto para um estabelecimento de ensino voltado aos pobres, separou o turno da manhã para o ensino e o da tarde para as atividades práticas, como os trabalhos agrícolas e o artesanato. A educação pelo trabalho, para ele, era uma atividade indispensável e nisso consistia a sua crítica ao modelo da educação alemã que se focava apenas no ensino da leitura e da escrita, logo, a chamava de mecânica e vazia (Heiland, 2010). Ademais, referia-se à coerção, ao distanciamento da vida natural da criança e ao fato de se desconsiderar a criança nas suas características.

As suas críticas também se direcionaram à Pestalozzi, o que marcou pedagogicamente uma diferenciação entre os dois na forma como concebiam a educação a forma como ela deveria ocorrer:

Pestalozzi [...] envolvia-se nas discussões sociais e econômicas do período, expressando a sua opinião a respeito da figura de Napoleão e chocando-se sempre com a pobreza e o infortúnio que se abatiam sobre os mais pobres em consequência da exploração exercida pela classe nobre. Froebel, manteve-se alheio a todas essas questões, voltado para a Natureza e para a busca da revelação do divino no humano, não aceitando as preocupações de Pestalozzi e acabando por considerá-lo um reducionista, pois, ao preocupar-se com a situação social dos homens, Pestalozzi estaria, segundo a visão de Froebel, descuidando-se de algo maior, isto é, da espiritualidade do homem. Froebel também discordava da metodologia utilizada por Pestalozzi com as crianças, que desde cedo eram iniciadas na leitura e na escrita. Como Pestalozzi acreditava ser o analfabetismo uma das causas da falta de oportunidades do povo, a alfabetização na mais tenra idade constituía algo de suma importância para que o povo pudesse almejar uma vida mais justa e menos miserável. Froebel entendia que [...] as crianças deveriam ser deixadas livres para expressar toda a sua riqueza interior (Arce, 2002, p. 72-73).

Outra diferença entre Pestalozzi e Froebel, é que o segundo procurou bases científicas para dar conta do desenvolvimento de suas ideias e proposições, além disso, tratou de publicar vários escritos sobre o seu trabalho como exercício de divulgação de sua perspectiva pedagógica e de suas ações voltadas às crianças, em especial, às crianças órfãs com quem teve muito contato durante a vida.

Mas, “[...] ambos retiraram a historicidade do ser humano, tornando-o um ser abstrato, ao não reconhecer o processo histórico através do qual o homem vinha transformando a natureza e a si mesmo por intermédio de sua atividade social.” (Arce, 2002, p. 152). Tanto a natureza humana como o contexto social e econômico são dispostos como determinados.

Interessa destacar que seu trabalho foi marcado pelo contato com crianças pobres e órfãs, contudo, a educação para ser plena dependia da composição familiar ideal, com pai e mãe, no qual ambos possuem tempo o suficiente para ensinar os seus filhos. Se a educação escolar tinha que se basear na família, logo, só nessas condições essa também poderia atingir as suas finalidades.

O foco na família e na figura materna pelas características tinham um recorte de classe, pois nos países industrializados ou que estavam seguindo nesse rumo, as mães passaram a trabalhar nas fábricas – como vimos no contexto de Pestalozzi – e a culpa da mortalidade infantil, do emprego de narcóticos às crianças e a desagregação da família caíram sobre elas. O que houve de fato foi a reposta sobre a falsa relação doméstica que se estabelecera entre o homem e a mulher. Este reflexo também se volta à criança, que pobre foi empregada nas fábricas e órfãs alugadas para o trabalho explorado na condição de aprendizes (Engels, 2010). Logo, se percebe a diferenciação entre as famílias, já que foi a partir do modelo burguês de vida doméstica que também se desdobrou considerações sobre o nacionalismo:

[...] devemos germinar a própria árvore da ciência com sentimentos e conhecimentos próprio ao invés de cunhá-los pelos conhecimentos estrangeiros. À família cabe o bem da humanidade. *A educação alemã não pode suportar mais os conhecimentos com que se tem curvado, vazios de conteúdo*; não pode bastar uma formação só exteriormente polida. Se queremos ser independentes [...] necessitamos de conhecimento do próprio espírito (Froebel, 2010, p. 57).

À vista disso, suas proposições estavam atreladas às necessidades da época e, por isso, foram usadas e reelaboradas quando na organização do ensino para a primeira infância e para a infância na idade escolar. Dessa forma, certas preocupações da época se assemelham com as pontuadas atualmente e que são tão caras à educação pública e ao ensino, como o empobrecimento seletivo dos conteúdos a depender dos alunos.

Durante o decênio seguinte, ele tentou fundar uma instituição de cuidado para órfãos em Helba, mas fracassou. Em 1831, por ter sido considerado subversivo, fugiu para a Suíça, onde entre 1834²⁴ e 1835, foi convidado para administrar um orfanato, que ao não ser construído o designou para a formação de professores primários. Em 1836, mesmo ano que voltou para a Alemanha, foi encarregado pelo Orfanato de Burgdorf e por criar uma escola primária em suas dependências. No ano seguinte, fundou o primeiro jardim de infância voltado à formação e à fabricação de brinquedos (Heiland, 2010).

Houve, então, a expressão de criação de instituições para atender as crianças pobres a partir do discurso educacional ao mesmo tempo que o contexto europeu era marcado pelo trabalho infantil, abandono de crianças e alta mortalidade infantil. Com base nisso, a educação proposta para os pobres não compreendia a sua real situação econômica mesmo quando os direcionavam ao trabalho.

Nesse período, por exemplo, houve na Alemanha o crescimento da indigência e a convivência entre uma pobreza com uma burguesia complacente, que gerou iniciativas caritativas por parte das igrejas cristãs. Tudo isso, em tempos de um conservadorismo reacionário, que se acentuou com a Revolução Francesa, em 1830²⁵, e com a mobilização popular no Festival de Hambach, onde as pessoas se reuniram para ouvir música e ouvir discursos políticos. Como resultado, seguiram-se as proibições de reuniões e associações políticas populares, a censura efetiva da imprensa e o controle de professores e alunos (Fulbrook, 2016).

²⁴ Em 1833, a Inglaterra dispôs a lei fabril sobre a jornada normal de trabalho de 15 horas. Houve a permissão legal para empregar menores entre 13 e 18 anos por 12 horas; limitação de trabalho de 8 horas para os que tinham entre 9 e 13 anos; a proibição do emprego de crianças menores de 9 anos e a destinação de uma hora e meia para as refeições. Em 1839, a Alemanha também restringiu o trabalho de menores de 9 anos (Marx, 2013).

²⁵ De 1815 a 1830, o absolutismo retornou na França e foi derrubado apenas em 1848 com ascensão da burguesia republicana. Eugene Delacroix pintou um quadro marcante da Revolução de 1830, chamada *A Liberdade Guiando o Povo* ante o processo de restauração e transição da monarquia absolutista para a constitucional. (Marx, 2011b).

Quanto aos jovens abandonados na década de 1830, o conservador luterano Johann Wichern²⁶, sob influência de Friedrich Schleiermacher²⁷ e Pestalozzi, criou a *Rauhes Haus* – termo do norte da Alemanha destinado a pequena casa ou cabana – em Hamburgo.

FIGURA 8 – RAUHES HAUS



FONTE: Das rauhe haus, 2020.

A *Figura 8*, retrata o lugar em o jovem teólogo Johann Wichern começou a trabalhar como professor de escola dominical em Hamburgo. Antes a muitas crianças desabrigadas e morando na rua teve a ideia de criar um espaço para abrigá-las fora do modelo dos quarteis da época.

²⁶ Johann Hinrich Wichern (1808-1881) nasceu na Alemanha. Ele foi um professor protestante que fundou instituições voltadas às crianças pobres e aos delinquentes, termo usado na época (Mendizábal, 2017).

²⁷ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) nasceu na Alemanha. Ele foi um filósofo e teólogo inspirado na corrente idealista de Platão e Kant. Acreditava que por mais que a educação pertencesse ao Estado a família, a Igreja, a ciência e a comunidade poderia também deveria intervir. Para ele a escola era o Estado em miniatura (Luzuriaga, 1990).

In 1833, 25-year-old Wichern persuaded leading Hamburg politicians and businessmen to found a 'rescue village for neglected and orphaned children. A small thatched peasant's cottage in Horn became the foundation's first 'family house'. Wichern's idea was successful and more houses were erected on the site of Horn. Between ten and twelve children lived with a carer in each of the houses [...]. Nowadays the foundation Das Rauhe Haus is one of the best-known church welfare organisations in Germany (Das rauhe haus, 2020, p. 7)²⁸.

Desse jeito, as instituições variam na estrutura que abrigavam as crianças pobres. Muitas vezes eram afastadas dos grandes centros e dependiam de uma benfeitoria de pessoas importantes da sociedade tanto para a divulgação das práticas quanto para as articulações políticas. Os governos auxiliavam as iniciativas privadas no âmbito da educação para o trabalho com poucos êxitos no modelo de escola primária mais estruturada.

Mendizábal aponta que Wichern, uma das bases da pedagogia social, tinha como objetivo reintegrar os jovens e suas famílias por meio de grupos formadores chamados de Irmãos. Estes, a partir dos preceitos cristãos, faziam orações, jogos, esportes e trabalhavam. Em 1840, ele criou a Escola de Educador Internado e em 1848, a Missão Interna, dedicada a assistência e ao trabalho social.

À época, o poder jurídico prussiano permitiu que as associações cristãs missionassem para os *Verbrechertum* (criminosos), na *Zuchthaus* (penitenciária) e na *Gefängnis* (prisão comum). A primeira como instituição total foi projetada para a formação moral do criminoso por meio do trabalho, da educação e da orientação espiritual. Foi nesses espaços que o pastor Wichern se envolveu, o que lhe deu assunto para escrever entre 1845 e 1875, ataques ao capitalismo de livre mercado, liberalismo, socialismo, democracia e o materialismo.

On behalf of the Church and for the Prussian government, he carried out investigations into the lives of factory workers and the urban underclass and conditions in penitentiaries, jails, and workhouses. He started

²⁸ Em 1833, Wichern, de 25 anos, convenceu os principais políticos e empresários de Hamburgo a fundar uma "aldeia de resgate" para crianças negligenciadas e órfãs. Uma pequena casa de camponês com telhado de palha em Horn tornou-se a primeira "casa de família" da fundação. A ideia de Wichern deu certo e mais casas foram erguidas no local de Horn. Entre dez e doze crianças viviam com um cuidador em cada uma das casas [...]. Hoje em dia a fundação Das Rauhe Haus é uma das organizações de bem-estar eclesiástica mais conhecidas na Alemanha (Tradução livre, 2024).

numerous organizations for welfare and penal reform that were later integrated under the Inner Mission umbrella. *Wichern and the Inner Mission became controversial both among theological conservatives suspicious of a Christian volunteerism based on the “priesthood of all believers” and among liberal bureaucrats and politicians concerned that the Church had moved from organizing charitable works to intervening in the very structure of state power*²⁹ (Rosenblum, 2014, p. 27-28, grifo nosso).

Diante desse cenário, o próprio governo permitiu que os grupos religiosos entrassem nas instituições voltadas aos criminosos, que correspondia a qualquer pessoa com a chamada predisposição para fazer algo ilegal. Todavia, durante esse processo as associações passaram a ser suspeitos pela perspectiva dos representantes judiciais por ser também um espaço em que o viés cristão e pietista pudesse se firmar.

O espaço voltado às crianças pobres e/ou delinquentes e aos criminosos faziam parte das atividades políticas por mais que a burguesia quisesse transparecer neutralidade no que tange as causas e os resultados de sua organização enquanto grupo com poder econômico. Em face disso, também na Inglaterra, as escolas e as instituições de assistência, até 1840, não eram exclusivamente vinculadas aos estados. Em 1840, Firmin Marbeau (1798-1875), prefeito adjunto de Paris, fundou a primeira creche para as mães trabalhadoras e, em 1868, já existiam 85 creches na França. A creche representou uma revolução nos costumes dentro da visão burguesa, humanista e católica da vida familiar. Além disso, data desse período a popularização do carrinho de bebê, criado em 1733 por William Kent (1685-1748) (Marcílio, 1998).

As condições intelectuais e os meios de instrução dos trabalhadores eram limitados, pois não existiam muitas escolas sujeitas ao controle público. O único meio formal para a instrução não obrigatória ocorria nas fábricas, mas quando em 1843 se tentou aprovar ações nesse sentido, os burgueses foram contrários visto que as crianças

²⁹ Em nome da Igreja e do governo prussiano, ele realizou investigações sobre a vida dos operários das fábricas e da classe baixa urbana e as condições nas penitenciárias, prisões e asilos. Ele fundou inúmeras organizações de bem-estar e reforma penal que mais tarde foram integradas sob a égide da Missão Interna. Wichern e a Missão Interna tornaram-se controversas tanto entre conservadores teológicos desconfiados de um voluntariado cristão baseado no “sacerdócio de todos os crentes” quanto entre burocratas liberais e políticos preocupados com o facto de a Igreja ter passado da organização de obras de caridade para a intervenção na própria estrutura do poder do Estado (Tradução livre, 2024).

que trabalhavam durante o dia tinham que comparecer à escola de noite (das 8 às 10 horas) o que as fazia sair mais cedo da jornada de trabalho que era de 16 horas.

Além disso, a maioria dos professores eram operários inaptos e pessoas ineptas sem conhecimentos rudimentares e sem disposição de formação moral necessária ao educador. Antes da lei fabril adicional de 1844, era comum que professores não instruídos marcassem um X no certificado de frequência escolar das crianças para validar legalmente o uso do seu trabalho nas fábricas (Engels, 2010; Marx, 2013).

Engels afirma que “[...] a burguesia tem muito mais o que temer do que esperar da instrução dos operários”. Se não fosse o fanatismo religioso, os meios de instruções ingleses piores, pois cada Igreja Anglicana criou suas *National Schools* (escolas nacionais) com o objetivo de formar os seus fiéis. Logo, a religião se tornou o centro da instrução em detrimento do viés racional, intelectual e moral sem o ensino da escrita e leitura por ser uma ocupação profana (Engels, 2010, p. 150).

O panorama, portanto, era de embate entre os grupos religiosos e burgueses, que quando deparados com os pobres se alinhavam em relação aos seus objetivos comuns, proveniente de parcerias antigas, já que o objetivo maior precisava ser mantido: a defesa da exploração do trabalho dos pobres.

5.2 A NEGAÇÃO E A REIVINDICAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR): EMBATES POLÍTICOS E RELIGIOSOS

Na Itália, onde situava-se João Bosco³⁰ – referencial à pedagogia social – também se tinha um número crescente de expostos e medo das revoluções ocasionada pela educação religiosa ou não. Em Milão, o número de expostos em hospitais sempre ultrapassou a marca de 3 mil; na Brescia, entre 1830 e 1859³¹, o número de abandonados

³⁰ João Melchior Bosco (1815-1888) nasceu na Itália. Em 1835, ele entrou no seminário maior de Chieri e conseguiu sua ordenação sacerdotal em 1841. Com santidade oficialmente reconhecida pela Igreja, ele foi o fundador das Filhas de Maria Auxiliadora e dos Cooperadores Salesianos. Também escreveu muitas obras, dentre as quais, *Storia Ecclesiastica* (1845) e *Storia d'Italia* (1855). As obras salesianas tiveram uma expansão mundial: França (1875), Argentina (1877), Patagônia (1879), Espanha (1881), Brasil (1883) e Equador (1888).

³¹ Em 1859, o naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882) publicou o livro intitulado *A Origem das espécies*. “O livro teve sua primeira edição esgotada em um dia. A obra destituiu a vida humana de qualquer superioridade em relação aos animais e enterrou o conceito de divindade, abrindo caminho

era de 5.840. Ao total, a Itália tinha nessa época cerca de 1.200 instituições de proteção social (Marcílio, 1998).

Perante o contexto de ações voltadas às crianças pobres designadas pela Igreja e outras iniciativas privadas, em 1841, o sacerdote Dom Bosco, iniciou a sua obra em favor dos jovens aprendizes – cujos pais entregavam para ele – e de abandonados. No escrito *Regulamentos do Oratório e das Casas de 1877* encomendado pelo Papa Pio IX, descreveu sobre a década de 1840. Nele afirma que quando entrou no Pensionato Eclesiástico, a primeira coisa que seu guia espiritual fez foi levar-lhe às prisões.

[...] pude logo verificar como é grande a malícia e a miséria dos homens. Ver turmas de jovens, de 12 a 18 anos, todos são, robustos, e de vivo engenho, mas sem nada fazer, picados pelos insetos, à míngua de pão espiritual e temporal, foi algo que me horrorizou. O opróbrio da pátria, a desonra das famílias, o aviltamento aos próprios olhos personificava-se naqueles infelizes. Qual não foi, porém, minha admiração e surpresa quando percebi que muitos deles saíam com firme propósito de vida melhor e não obstante voltavam logo à prisão, da qual haviam saído poucos dias antes [...]" (Dom Bosco, 1877, p. 76).

A partir dessa experiência buscou formas de estudos e ações que mudassem os rumos dos jovens por meio de uma educação cristã. Em 1844³², foi desligado do Hospital Santa Filomena em Turim por ordem da Marquesa Barolo, tanto porque as autoridades eram contra o seu trabalho com os pobres quanto pela pressão social dos comentários que recebia na época: “Com seu bando de rapazes mais ou menos vagabundos Dom Basco é um perigo público: perturba a boa ordem, *pode a cada instante promover uma revolução* (Dom Bosco, 1877, p. 79, *grifo nosso*).

Essa posição das autoridades e a pressão social, que também foi sentida por Pestalozzi na Alemanha, tinha uma característica em comum, pois ambos foram

para a ciência moderna”. A teoria “[...] fornecia, pela primeira vez, um modelo de explicação satisfatório para a origem das décadas, e o fez em termos que eram inteiramente conhecidos até para não-cientistas, já que refletiam os conceitos mais familiares da economia liberal, a competição”. (Frazão, 2000k, p. 3; Hobsbawn, 1979, p.260).

³² Em 1844, Karl Marx em colaboração com Arnold Ruge publicou o primeiro volume do livro intitulado *Deutsch-Französische Jahrbücher*, em que consta a *A questão judaica* e a *Introdução a uma crítica da filosofia do direito de Hegel*. Além disso, publicou um artigo sobre a greve na Silésia e começou a escrita do livro *A sagrada família* finalizado em 1845 (Engels, 2010).

pressionados por meio de comentários provindos da comunidade em que se situavam. O primeiro que não era ligado diretamente a uma instituição religiosa foi visto como analfabeto e o padre quando não quis mais atender os objetivos dos representantes da nobreza e dos burgueses passou a ser questionado quanto a sua saúde mental e ser chamado de louco. Tamanho era o medo da revolução.

Apesar de ter sido desligado seguiu para aquilo que definia a sua vocação, a educação cristã dos jovens. Em 1847, ele abriu *A Casa do Oratório* para os jovens operários e aprendizes. No mesmo ano, foi impresso o *Manual do Jovem Instruído*.

QUADRO 13 – JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PARA DOM BOSCO

CONVICÇÕES
A salvação, dignidade dos fracos, urgência da caridade ativa; Via o protestantismo como um erro; Somos feitos para a alegria eterna, mas também para a presente; Deus concebe prêmios, mas também castigos; A melhor penitência é obedecer e aceitar as provações diárias.
EDUCAÇÃO
O homem se distingue dos animais pela razão; Educação cristã para regeneração; Educação para reforma moral; A vocação humana só pode ser concebida pela salvação; Para ser santo, era preciso cumprir os deveres religiosos e escolares; Instrução na religião nas Casas de Educação; Não se podia fazer más leituras; O Oratório tinha salas para as aulas e lugar para recreio; Leitura de biografias de jovens santos como Savio (morreu aos 15), Magone (morreu aos 14 anos) e Besucco (morreu aos 14 anos).
JUVENTUDE
A juventude antes dos doze anos não é capaz de fazer muito bem nem muito mal, e passados os dezoito torna-se muito difícil abandonar hábitos adquiridos para adaptar-se a um novo regulamento de vida; As ásperas penitências e as longas horas em oração eram proibidas para os que ainda não tinham idade e boa saúde. A juventude é a idade da inocência, simplicidade e humildade; A santidade é possível para os jovens; O jovem pode servir ao senhor e não precisa levar uma vida triste e longe do divertimento; Devem honrar a pátria e ser bons cidadão; É a abundância ao sagrado ministério; Os jovens são expostos ao mal; A situação da juventude desorientada, pobre e abandonada, desperta a exigência educativa para promover sua inserção no mundo e na Igreja com métodos de doçura e caridade, mas com certa tensão, que provém da ânsia pela salvação eterna dos jovens; O desobediente pelo contrário caminha por uma estrada que o levará à perda de todas as virtudes; O homem segue na velhice o caminho que trilhou na adolescência (<i>Adolescens juxta viam suam etiam cum senuerit non recedet ab ea</i>);

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Dom Bosco, 1975.

As suas convicções, como exposto no *Quadro 13*, eram a grandeza da salvação, a dignidade dos fracos, a urgência da caridade ativa com obras direcionadas para aqueles que tinham maior necessidade de serem salvos, como os menos favorecidos do qual distinguia três categorias de pobres, qual sejam, a juventude abandonada e periclitante³³, a classe popular então ignorante e desprezada e os pagãos carentes do evangelho. A sua educação cristã tinha como objetivo formar as virtudes no jovem com o meio de aproveitamento ao sacerdócio futuro.

O seu enfoque sobre a juventude era de uma idade que deveria ser vivida com alegria, obediência e com trabalho, externo ou doméstico para serem adaptados socialmente. A sua instituição tinha casas de estudos e salas especialmente para o cultivo da alma, o que demandava que os jovens aprendessem e soubessem ler, escrever e ter uma boa oralidade. Mesmo que seus preceitos e ensinamentos caminhassem conforme a religião católica e correspondesse aos anseios dos grupos dominantes, a sua vocação para com os pobres incomodou certos grupos.

O ensino, ainda que somente sob a forma do ensino eclesiástico, tinha o seu lugar socialmente valorizado e aceito na sociedade tradicional; de fato, tinha um lugar mais eminente do que na sociedade totalmente burguesa. Ter um padre, um ministro ou um rabino na família era talvez a maior honra a que os pobres poderiam aspirar, e valiam a pena os sacrifícios titânicos para obtê-la (Hobsbawm, 1962, p.141).

O tipo de caridade benfeitora e adaptadora nesse contexto também evidenciava que a beneficência dos ricos era uma gota no mar da pobreza e da miséria, por tanto, esse manto não era mais suficiente para dissimular a situação concreta em que se encontravam os pobres trabalhadores (Engels, 2010). Isto posto, a reação das autoridades levava às trocas de instituições ou a retirada de recurso das despesas.

Todavia, esse controle não era uma exceção, pois ao final da primeira metade do século XIX, as contradições não conseguiram mais ser contidas, uma vez que a classe

³³ Em 1861, publicou a primeira edição da biografia de Miguel Magone ou Miguel Rua. Segundo Dom Bosco, ele foi um rapaz abandonado que corria o risco de enveredar pelo caminho do mal e delinquência, pois era um tratante e dois amigos seus estavam na cadeia quando se encontraram. Como era órfão de pai e a sua mãe não podia cuidar-lhe, o jovem passava o dia na praça, pois fora expulso várias vezes da escola, e apesar disso, terminou a terceira classe elementar. Tudo (idade, pobreza, índole e o talento) o tornava digno de toda a caridade e atenção (Dom Bosco, 1975).

proletarizada passou a ser organizar a fim de se impor como indivíduo e não como coisas. A postura ativa desses grupos levou às estratégias de grandes duas classes marcada por uma incisiva reivindicação coletiva.

Dessa forma, as reações não foram um raio vindo céu sem nuvens, mas um desdobramento das políticas adotadas desde o século XVIII, e que proporcionou bases importantes para a organização do proletariado. As revoluções anteriores tiveram que recorrer a memória de mortos, mas no século XIX a classe dominada deveria encontrar seu próprio conteúdo. O pano de fundo na Europa entre 1848 e 1850 foi a luta de classes. Na França, os velhos poderes da sociedade burguesa se reagruparam com apoio das massas, camponeses e pequeno-burgueses após a queda da monarquia e do absolutismo. Posteriormente, a burguesia buscou reconfigurar os reflexos da revolução francesa ao seu favor, porém, o proletariado parisiense se deu conta de tal movimento e buscaram formar um governo provisório, mas seus representantes foram presos e as reuniões populares foram proibidas (Marx, 2011b).

Com isso houve a Insurreição de junho de 1848, que com a derrotada dos proletariados ficou explícito o despotismo de uma classe sobre a outra. Após esse marco, o que se segue na Assembleia Constitucional é a dissolução da facção burguesa republicana e o estado de sítio em Paris. As liberdades individuais de imprensa, expressão, associação, ensino, reunião e religião ao assumir a letra da lei se tornaram invioláveis, assim como o sufrágio universal direcionado aos homens. Este último, configurou e reverberou na eleição de Napoleão Bonaparte³⁴ como a vontade do povo em dezembro de 1848; no fim da Assembleia Constituinte em 1849 dado a vontade de supressão das leis suplementares à Constituição, como a lei do ensino e do culto religioso; no golpe dos burgueses monarquistas (proprietários de terra, aristocratas financeiros e grandes industriais) contra o legislativo em Paris no ano de 1851, e; na sua proclamação como Imperador em 1852 de revés imperialista (Marx, 2011b).

³⁴ Charles-Louis-Napoléon Bonaparte III (1808-1873) nasceu na França. Ele “[...] foi imperador da França entre 1852 e 1870. Após ser aclamado presidente da República, pelo povo, para o mandato de quatro anos, deu um golpe de estado que restaurou o trono francês e tornou-se imperador da França sob o título de Napoleão III. Durante o seu mandato declarou guerra à Prússia do chanceler Bismark (Frazão, 2000I).

Nesse sentido, os monarquistas são marcas de uma sociedade feudal que a França fortemente tentou suprimir na Revolução de 1789. A burguesia republicana fez uso do proletariado para angariar espaços de decisão e na sua própria divisão de interesses foi afastada. Quanto aos proletariados, a sua busca era pela materialização dos ideais burgueses de igualdade, liberdade e fraternidade.

No contexto alemão, os rastros da luta entre reformistas e revolucionários vêm desde as revoltas dos tecelões na Silésia (1844), o quais foram esmagados pelo exército prussiano. Esse acontecimento incidiu sobre a elaboração teórica da revolução social para além da revolução política por parte de Karl Marx, que respondia ao pensador neo-hegeliano Arnold Ruge e aos prussianos, que consideram os levantes como um completo fracasso face a ausência de alma política. A contraposição desse argumento foi as reivindicações do Partido Comunista para a união dos proletários de todos os países, em que constavam a orientação de armamento do povo (art. 4º) e a educação universal e gratuita ao povo (art. 17). Pois os trabalhadores, a partir da ideologia burguesa inserida como ideia comum, buscava a sua realização no âmbito extraparlamentar (Marx, 2010a; Marx, 2011b).

A Alemanha estava em campo de disputas entre os reformistas e os revolucionários, onde muitas pessoas foram acusadas de divulgar ideias prejudiciais ao Estado, dentre eles, estava Froebel. Entre 1849 e 1852, o educador trocou cartas com a sua amiga baronesa B. Von Marenolz-Bülow³⁵. Nelas expressou seu descontentamento com as revoluções por não respeitarem o passado, o presente e o futuro, uma vez que as tradições não poderiam ser destruídas dado que a sociedade possui uma lógica própria, imitando a natureza e conforme os desígnios divinos (Arce, 2002). Mas nesse caso, o problema era direcionado a instrução que, apesar de ideal, direcionava aos pobres, pois a Prússia proibiu os jardins de infância devido ao movimento clericalista e antissocialista³⁶.

³⁵ Baronesa Von Marenolz-Bülow. Acompanhou o trabalho de Froebel durante anos, inclusive, o visitou e ajudou a disseminar as suas ideias por toda a Europa após a sua morte (Arce, 2002).

³⁶ Em 1956, nos Estados Unidos da América. Na Bélgica a criação foi dirigida por políticos e jornais liberais. Em 1860, os jardins foram liberados na Prússia, com a difusão de seu pensamento. O Império austro-húngaro, em 1872, considerou o jardim da infância como compulsório para as crianças de seis anos e o método de Froebel como ensino obrigatório nas escolas normais. Em 1862, criou-se o primeiro jardim de infância no Brasil, em Castro, no estado do Paraná (Zanella, 2018).

Em contrapartida a partir de 1850, o número de sociedades protetoras da infância cresceu exponencialmente na Europa. Tais instituições buscavam disseminar método de criação e educação das crianças pobres através da introdução do ensino profissionalizante para meninos (oficinas de ferreiro, marceneiro, sapateiro) e para meninas (corte e costura, bordados, artesanato) juntamente com o ensino elementar (Marcílio, 1998). Coadunado a isso, acontecia a Segunda Revolução Industrial.

Somente a grande indústria proporciona, com as máquinas, o fundamento constante da agricultura capitalista, expropria radicalmente a imensa maioria da população rural e consome a cisão entre a agricultura e a indústria doméstica rural, cujas raízes – a fiação e a tecelagem – ela extirpa. Portanto, é só ela que conquista para o capital industrial todo o mercado interno [...]. O nascimento da grande indústria fizeram crescer os rebentos manufatureiros (sistema colonial, dívidas públicas, impostos escorchantes, protecionismo, guerras comerciais) e foi celebrado pelo raptos dos inocentes como crianças e da escravidão infantil para transformação da empresa manufatureira em empresa fabril (Marx, 2013, p. 1007) (Marx, 2013, p. 996;1007, grifo nosso).

Essas alterações provocaram um grande avanço econômico na Alemanha, que tinha uma conjuntura industrial diferente da Inglaterra e da França. A partir da década de 1850, a indústria e o comércio cresceram mediante a criação de caminhos de ferro, telégrafos e navegações transoceânica a vapor, cujo reflexos eram inéditos para o contexto alemão (Engels, 1977).

Logo, como evidenciado, o crescimento da indústria demandava pessoas para a realização do trabalho, dentre as quais, as crianças e as mulheres. As primeiras também eram raptadas para serem exploradas ao mesmo passo da criação de instituições educativas para as mães deixarem seus filhos, como os três jardins de infância alemães inspirados em Froebel.

Nessa conjuntura, tem-se a figura de Friedrich Diesterweg³⁷, um dos autores apontados de fazer os primeiros usos do termo *pedagogia social* ante a alteração e restrição do conceito utilizado por Karl Friedrich Mager³⁸ na Revista Pedagógica em 1844.

³⁷ Friedrich Adolf Diesterweg (1790-1866) nasceu na Alemanha. Foi professor e escritor de compêndios pedagógicos como Guia para a Instrução de Professores de Alemão e Pedagogia Alemã (Würth, 1971).

³⁸ Karl Friedrich Mager (1810-1858) nasceu na Alemanha. Ele foi um educador, cuja bases foram Hegel, Herbart, Diesterweg e Pestalozzi.

Todavia, ele utilizou o termo em 1850 para catalogar diferentes publicações sobre pedagogia mental, didática e metodologia em um guia bibliográfico de classificação de referências para a formação de professores alemães e não fez considerações intencionais sobre a área.

Diesterweg foi professor, orador, literato e político que escreveu compêndios pedagógicos e didáticos, inclusive, em combate a Pestalozzi. Posteriormente, ao conhecer a obra pestalozziana, passou a utilizar os métodos dele com a difusão de seus princípios e fez correções nas publicações para que fossem mais aceitos pelas pessoas (Würth, 1971).

Ademais, ele também foi quem primeiro utilizou a expressão *educação social*. Referenciado apenas uma vez em seus escritos, o seu uso não compreendia o sentido que assumiu ao final do século XIX, logo, foi utilizado de forma anedótica (Díaz, 2006). Convém destacar, entretanto, que quando retornamos aos primórdios de uso do termo, mesmo que o uso não tenha sido feito com uma intencionalidade científica, passou a compor a história teórica da vertente.

Assim, perante o contexto de evidência da situação das pessoas pobres em ações educativas, teorias pedagógicas, arte e literatura³⁹, bem como do desenvolvimento da compreensão do aspecto social na formação psicológica do indivíduo, sobretudo, a partir de bases históricas e materialistas, se inicia uma adjetivação da pedagogia que ainda estava nos primórdios de sua inserção no patamar de cientificidade.

Além disso, o entendimento sobre o conhecimento e a ciência, teve na segunda metade do século, duas grandes correntes, quais sejam, o positivismo francês de

³⁹ Em 1846 Fiódor Dostoiévski publicou o livro intitulado *Gente Pobre*, e entre 1853 a 1854, Gustave Coubert pintou o quadro chamado *Moças peneirando trigo*. A vida pobre a partir desse momento não aparecia mais como despreocupada e feliz, mas retratada a partir de uma perspectiva realista, por exemplo, da fadiga ocasionada pela exploração do trabalho. O livro pode ser encontrado em: <https://www.infolivros.org/livros/gente-pobre-fyodor-dostoyevsky.pdf> e a pintura em: <https://encurtador.com.br/9OZXj>

Augusto Comte⁴⁰ e o empirismo inglês associado com John Stuart Mill⁴¹. A primeira, se ancorava na imutabilidade das leis da natureza e da impossibilidade de qualquer conhecimento infinito ou absoluto, e a segunda, estava voltada a uma visão histórica do progresso evolucionista (Hobsbawn, 1979).

Isto posto, as alterações no campo econômico, social e político mudaram os rumos da relação com trabalho e a educação. Na Alemanha, de 1850 a 1860, ocorreu uma expansão na educação com a construção de instituições culturais (museus, teatros, zoológicos e galerias de arte) e educacionais. Na Prússia, os jardins de infância foram liberados para funcionar, e na França, o político francês, legitimista e clerical Frédéric Falloux⁴², aprovou uma lei da educação com o seu nome. Esse dispositivo tinha um caráter autoritário e confessional da educação com o favorecimento do ensino privado, a proibição das escolas e a restrição de garantia aos professores (Fulbrook, 2016; Luzuriaga, 1990). Porém, o sentido pedagógico não progrediu como o sentido técnico e administrativo.

Para inúmeras famílias camponesas e trabalhadoras, para as quais todos os demais caminhos de ascensão social estavam fechados, a burocracia, o ensino e o sacerdócio eram, ao menos teoricamente, himalaías que seus filhos podiam tentar alcançar. As profissões liberais não estavam tão ao seu alcance, pois, para se tornar um médico, um advogado, um professor [...] ou uma outra categoria qualquer de pessoa de instrução de

⁴⁰ John Stuart Mill (1806-1873) nasce na Inglaterra. “Filósofo e economista clássico inglês, autor de *Princípios de Economia Política com Algumas de Suas Aplicações à Filosofia Social*, 1848” ele “[...] analisou principalmente as teses de Malthus e Ricardo. Abandonando o rigor doutrinário do *laissez-faire*, afirmava que deveria haver menor dependência das forças naturais e um maior grau de intervenção governamental deliberada para a resolução dos problemas econômicos [...]. Aderiu com algumas reservas à filosofia positivista de Comte [...]. Suas idéias libertárias e altruístas levaram-no a tentar conciliar teoricamente empirismo, determinismo, liberalismo e socialismo, e, na ação prática, a defender o direito das mulheres ao voto e o direito dos sindicatos à greve” (Sandroni, 1999, p. 390-391).

⁴¹ Isidore Auguste Maie François Xavier Comte (1798-1857) nasceu na França. Ele foi “[...] um pensador francês, fundador do positivismo e um dos criadores da sociologia científica [...] desenvolveu a Lei dos Três Estados, segundo o qual o conhecimento do homem passaria por três estados: o teológico ou fictício, o metafísico ou o abstrato e, por último, o científico ou positivo. Com o positivismo, Comte tenta encontrar leis invariáveis do social e combate o negativismo dos iluministas, que, segundo ele, estimulavam a revolução e a desordem social.” (Sandroni, 1999, p. 115).

⁴² Frédéric Alfred Pierre, conde de Falloux (1811-1886) nasceu na França. “Político francês, legitimista e clerical, iniciador em 1848 da dissolução das oficinas nacionais (estabelecimentos nacionais de trabalho) visando eliminar o movimento operário; inspirador do esmagamento da insurreição de Junho em Paris, ministro da Educação (1848-1849), fêz votar em 1850 a ‘lei Falloux’, que entregava a instrução pública aos clericais, sob o pretexto da liberdade de ensino” (Arquivo marxista, s/d, p.1).

diversas atividades, eram necessários longos anos de estudo ou excepcionais talento e oportunidade (Hobsbawm, 1962, p. 143).

Dessa maneira, os caminhos da mobilidade social passavam a existir, mas com restrições legais, econômicas e de condições que oportunizassem os pobres trabalhadores a se propor ao estudo. As profissões liberais da época tinham um grupo intencionalmente demarcado, sendo difícil galgar as profissões públicas, do direito e da medicina. Ante os caminhos penosamente viáveis, a educação aparece como uma forma de mudança e melhoria de vida.

Por um lado, algumas nações destinavam a educação para os grupos confessionais, por outro, o processo de descristianização das camadas instruídas crescia com efeitos públicos benéficos. Quanto aos menos instruídos, os conhecimentos cristãos perfaziam a sua vida cotidiana, e para superar essa questão, os burgueses precisavam estabelecer uma moralidade leiga oficial e uma leiga em contrapartida ao sacerdócio – uma das vias do pobre ter um prestígio social – os professores. Logo, embora a religião continuasse forte ela não era mais dominante, pois a sua secularização passava a ser substituída pela ordem burguesa (Hobsbawm, 1965).

O viés, então, que preponderava era capital econômico face em contextos industriais e o fortalecimento de seus ideais como ideologia a ser seguida por todos, a fim de obter apoio na sua empreitada de se estabelecer no poder, como já havia feito antes. Para tanto, na disputa com a Igreja Católica e com as vertentes religiosas que foram criadas e aceitas por dar conta seus objetivos, e depois, suprimidas no campo da educação escolar por representarem uma via de intromissão dos grupos os assuntos do Estado, se bifurcava a educação pela instrução e o trabalho.

Perante o contexto industrial inglês que estava mais desenvolvido, mulheres e crianças passaram a ter um espaço crescente nas fábricas com o avanço das máquinas para os trabalhos que requeriam mãos ágeis e pequenas, assim como o limpador de chaminé da *Figura 9*.

FIGURA 9 – OS CHAMINÉS



FONTE: CTSweep/Reprodução.

As crianças pobres, por vezes provinham das *workhouses*/casa de trabalho e eram alugadas para o trabalho por 2 xelins e 6 pence por semana, e com o passar do tempo as crianças filhas de operários passaram a compor o cenário para fornecer o mais-trabalho, onde sofriam terríveis mutilações e acidentes fatais⁴³. Em face disso, em 1864⁴⁴, uma lei fabril sob providência do Estado e da *Comissão de Emprego Infantil/Children's Employment Commission*, foi criada para impor as mais simples providências de higiene, saúde e educação, em que no último caso proclamou-se a obrigatoriedade do ensino primário para o trabalho. Tal conjuntura consistia em processo de

⁴³ O filme *Daens: um grito de justiça* – indicado ao Oscar em 1993 – evidencia a situação do trabalho realizado nas fábricas na Bélgica. A cena inicial é marcada pela morte de Nini ou Cereja Molhada, como era conhecida por trabalhar como prostituta. O enredo, então, demonstra como eram as infâncias na época fabril, a alta mortalidade infantil, as inspeções nas fábricas, a exploração do trabalho de crianças e mulheres, a corrupção, o processo de inserção dos trabalhadores na escola e o uso do discurso religioso para apaziguar as contradições e as lutas. O filme encerra com a morte do menino Jefke, que em condição de ladrão findou a vida na busca pela sobrevivência. O filme pode ser encontrado no link: <http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/videos/showVideo.php?video=12261>

⁴⁴ Entre as reivindicações da época, têm-se o voto censitário na Alemanha em 1866. O uso do voto pelos trabalhadores para garantir suas demandas no seio da legalidade se diferenciava do uso característico do contexto francês proveniente de 1792, qual seja, o seu uso como abuso pelas autoridades (Marx, 2012).

revolucionamento com expressões das escolas politécnicas e agrônômicas, escolas profissionalizantes para o manuseio dos instrumentos de produção, mas com a disposição: sapateiro não vá além de suas sandálias (*ne sutor ultra crepidam*) (Marx, 2013).

Aqui, também foi necessário proclamar os direitos das crianças. O argumento se centrou na culpabilização dos *pais* (pai, mãe, tutor ou qualquer responsável) pela exploração do trabalho, e não na busca dos burgueses pela igualdade de condições de concorrência no seio do capitalismo. Em 1867⁴⁵, foram criadas as Lei de Extensão das Fábricas/*Factory Acts Extension Act* e a Lei para regulamento das oficinas/*Workshop's Regulation Act*, em que constava a punição da contratação de crianças – os menores de 13 anos não podiam trabalhar mais de 6 horas –, adolescentes e mulheres, face a isso, os mineiros reivindicavam para o grupo a condição legal das fábricas quanto a exigência do ensino elementar para o uso produtivo de menores de 14 anos, em contrapartida, os fabricantes repudiavam as cláusulas educacionais (Marx, 2013).

Desse modo, as leis sobre o trabalho, a busca pelo capital e sobrevivência, a disputa entre reformadores e revolucionários, as concepções pedagógicas voltadas às crianças pobres, as reformas educacionais, a tensão da Igreja Católica com os as seitas, a tensão entre as ordens religiosas com o Estado, e desse último com a família acontecia de forma correlata em diversos territórios sob particularidade históricas, sociais e econômicas, mas sem deixar de totalizar as transformações no campo do trabalho e da consolidação de um modelo econômico de produção desdobrado desde o fim da Idade Média.

Frente a essas questões que englobam movimentos de permanência e reivindicações, a partir de 1870, os sistemas nacionais de educação do povo europeu e americano passaram a ser estabelecidos. No contexto inglês, a base da educação primária foi formada pelo governo liberal de Gladstone com a transição entre o ensino privado e o oficial (municipal) seguido da obrigatoriedade escolar. Na Alemanha, devido a dominação do ensino pelas igrejas, foi publicado as Disposições gerais/*Allgemeinen*

⁴⁵ Em 1867, “O editor Otto Meissner publica, em Hamburgo, o primeiro volume de *O Capital*, de Karl Marx. Os problemas de Marx o impedem de prosseguir no projeto. Redige instruções para Wilhelm Liebknecht, recém-ingressado na Dieta prussiana como representante social-democrata (Engels, 2010, p. 379).

Bestimmungen com a disposição de matérias novas e orientações metodológicas. O seu ensino secundário passou por uma reforma com o reconhecimento da escola realista ou científica (*Realschule*) no mesmo plano que o colégio humanista (*Gymnasium*) com nove anos de duração. Todavia, o número de analfabetos não era menor (Luzuriaga, 1990).

De acordo com Franco (2009), sob a influência neo-humanista, a Alemanha realizou uma distinção entre uma formação mais breve, utilitária, sem continuidade, e uma mais longa, formativa, desinteressada, com vistas à educação superior (Franco, p. 39). Logo, o que se tinha era a distinção entre recreação e trabalho coadunado aos estudos.

Politicamente, o decênio de 1870, foi marcado pela guerra franco-prussiana (1870-1871)⁴⁶, a deposição de Napoleão III, a unificação do Império alemão, a Comuna de Paris (1871)⁴⁷, as modificações territoriais e a criação das nações-estados. Economicamente, uma depressão (1873-1896) iniciada em 1857 foi caracterizada, por Marx, como crise de superprodução do capitalismo. O período ficou marcado pela rápida produção em geral e de material bélico, criação de estradas de ferro, aumento da população e da imigração, desenvolvimento das tecnologias químicas e elétricas, início da expansão da comunicação, tentativa de padronização de uma linguagem internacional, organização global dos trabalhadores com a primeira Internacional e a definição do primeiro de maio (1886, EUA), início da interdependência econômica mundial, crises do capitalismo e o crescimento de países que antes ficavam industrialmente atrás da Inglaterra, como o Estados Unidos e a Prússia (Alemanha). Educacionalmente, teve-se a visibilidade da

⁴⁶ O Império de Luís Bonaparte III foi marcado por guerras e revoluções vindas de cima. O seu revés imperialista deu as condições do crescimento industrial e buscou fazer valer o princípio da nacionalidade pelo anexo de territórios como o da França. “O seu êmulo Bismarck adotou a mesma política para a Prússia; desferiu o seu golpe de Estado, a sua revolução a partir de cima, em 1866, contra a Liga Alemã e a Áustria e não menos contra a Câmara Prussiana de Intermediação do Conflito. Porém, a Europa era pequena demais para dois bonapartes e assim a ironia da história quis que Bismarck derrubasse Bonaparte e que o Rei Guilherme da Prússia não só estabelecesse o cesarismo da Pequena Alemanha, mas também a República francesa”. Aqui, as províncias Alsácia e Lorena foram anexadas à Alemanha (Marx, 2012, p.17).

⁴⁷ A Comuna de Paris, aconteceu entre março a maio de 1871. “Depois das guerras de 1870-1871, Bonaparte sai de cena e a missão de Bismarck está cumprida, de modo que ele pode novamente recolher-se à sua condição ordinária de junker [nobre alemão]. Porém, esse período foi finalizado pela Comuna de Paris. Um atentativa traiçoeira de Thiers de roubar as armas da Guarda Nacional de Paris provocou uma revolta vitoriosa. Uma vez mais ficou claro que, em Paris, não seria possível nenhuma outra revolução além da proletária. Após a vitória, o governo caiu automaticamente no colo da classe trabalhadora, sem qualquer contestação” (Marx, 2012, p. 17).

educação primária, dos professores, das universidades e laboratórios, bem como o investimento nas tecnologias (Hobsbawn, 1979).

Uma consequência significativa desta penetração da indústria pela ciência era que dali em diante, o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria [...] Daquele momento em diante, era quase impossível que um país onde faltasse educação de massa e instituições de educação avançada viesse a se tornar uma economia "moderna"; e vice-versa, países pobres e retrógrados que contavam com um bom sistema educacional, encontraram facilidade para iniciar o desenvolvimento, como por exemplo, a Suécia. [...] (Hobsbawn, 1979, p. 53).

Nesse sentido, tornava-se evidente a contradição do ensino escolar. Por um lado, os burgueses se contrapunham com a possibilidade de perder os lucros gerados pelos trabalhadores, por outro, o desenvolvimento da indústria e das máquinas que possibilitavam o alcance do mais-valor mesmo com as horas de trabalho reduzidas, prescindia da formação elementar e superior. Segundo Fernandes (2024c), a participação ativa de crianças no confronto do Massacre de Haymarket (1866), ocorrido nos EUA e da Comuna de Paris (1871)⁴⁸ ocorrido na França foram dois fatores que deixaram evidente para a burguesia que era imperativo proibir o trabalho infantil e separar as crianças da influência dos adultos nos sindicatos. Portanto, passava a ser uma questão de demanda do Estado e das autoridades, a educação em sua forma institucionalizada como um caminho possível para esse afastamento.

Ademais, se não havia escola para todas as crianças era imperativo separá-las do contato com os adultos que imbuídos de má fé e sobre a influência do anarquismo e do comunismo buscavam alterar a ordem social estabelecida. Para tanto, nos EUA, a separação das crianças e dos adultos teve início com a criação de instituições específicas para cumprir pena (as prisões), passou pela separação também nos asilos existentes e culminou com a proibição de inserção no trabalho. Finalmente, decorrente desse

⁴⁸ Em 1871, a Comuna sitiou Paris por três meses. Quando milhares de estudantes e trabalhadores se ergueram, junto com os pobres, foi necessário formar dois batalhões: *pupilles de la Commune*/estudantes da Comuna, formado por crianças de todas as origens, muitos órfãos, filhos voluntariamente comprometidos e supervisionados por adultos, e *vengeurs Flourens*/vingadores de Flourens, constituído por adolescentes entre 15 e 17 anos e que eram 80% da força de trabalho da Comuna. A participação de crianças e adolescentes foi motivada pelo fato de que muitas delas eram trabalhadoras (Zanella, 2018).

movimento criou-se tribunais específicos para julgar os casos que as envolviam o que contribuiu para que, em 1899, fosse criado o primeiro tribunal de menores do mundo em Chicago, Illinois, não coincidentemente, no mesmo lugar do Tumulto da Haymarket (Zanella, 2014; 2018; Fernandes, 2024c).

Esse caráter no campo educacional se atrela com a obra *Emílio*, pois seus preceitos foram utilizados para justificar a separação da criança de sua família com a chamada *Patria potestad e o Parens Patriae* – dois conceitos jurídicos originado na Roma Antiga e adotado na Inglaterra no século XI. A partir de então, essa percepção passou a regular as relações entre os progenitores e seus filhos, não emancipados, no que concerne o maior interesse do infante. Convém mencionar que, durante a Idade Média, era comum os reis terem um concierge (França) ou chanceler (Inglaterra) – pessoa de alto escalão no reino, portanto, de inteira confiança do rei – que realizavam reuniões para mediar conflitos e tomar decisões para manter a ordem, policiar os crimes, registrar os prisioneiros ou mediar situações que envolviam aqueles que não podiam cuidar de si (crianças, pessoas com deficiência mental, mulheres etc.) para resolver questões sobre herança, tutela etc. Com o tempo, na Inglaterra, por exemplo, essa função que era unitária passou a ser desenvolvida por um grupo de homens e a partir, de então, a ser denominada de *Chancelaria* ou Corte, mais tarde corte da justiça (Borel, 2022; Fernandes, 2024c; Zanella, 2018).

Em relação a busca de cuidados com as crianças para além da supervisão higienista das fábricas, pesquisas clínicas de fisiologia, microbiologia e de química passaram a ser realizadas desde a metade do século. Esses avanços tecnológicos contribuíram para a industrialização do leite em pó, a invenção da farinha láctea, o avanço da fermentação, a discussão sobre a amamentação, além disso, termos como profilaxia, prevenção, assepsia, esterilização puericultura e pediatria marcaram esse momento de atenção com a infância que deixava de ser uma área inóspita para se tornar um mercado de produção de mercadorias específicas para um consumidor específico (Marcílio, 1998; Zanella, 2018). Portanto, o fomento das investigações estava atrelado às necessidades impostas pelo contexto social e objetivos acadêmicos, pedagógicos e da filantropia laica e religiosa.

Intenta destacar que as concepções em torno da educação aliada ao trabalho para as crianças, como vimos nas seções anteriores, não era novidade desse tempo. Tanto os religiosos como os que assim não se professavam, argumentavam sobre essa relação a partir do argumento de utilidade e inutilidade para o governo ou à nação. Com a divisão do trabalho e os novos moldes de encaixe desses posicionamentos, havia a contradição entre a mobilidade e o determinismo social, uma vez que na prática as condições de alcance do ensino minimamente estruturado estavam aquém da realidade concreta da maioria da população.

A frequência nas escolas era vista como um momento de recreação aos olhos dos industriais, aos quais os pobres não poderiam usufruir. As classes dominantes deixavam as escolas deliberadamente no marasmo a fim de que ela permanecesse ignorante. Todavia, as configurações desse marco histórico e de seus anos futuros, tinham possibilitado a projeção coletiva quanto a reivindicação em 1848 e 1871 àqueles poucos ou nada instruídos⁴⁹. O direito ao voto ou o acesso as escolas não foram mero resultado de uma economia ou lei abstrata, mas da mobilização pelos ideais liberais numa tentativa de impedir que a burguesia voltasse a subir nos ombros de um governo monarquista e absolutista (Engels, 1977; Marx, 2011b).

O que se tinha, então, eram as reivindicações e concessões por parte dos grupos a fim de que elaborada a partir dos seus ideais, a ordem social não fosse ameaçada. A formação das nações-estados (produto) era um projeto político de uniformidade viabilizado por meio do nacionalismo. Isto demandava uma ação decisiva das instituições dominantes de cultura com a disposição de empregos, serviços militares e instrução oficial por parte dos estados. Dessa forma, os sistemas educacionais dos países desenvolvidos se expandiram com a criação de 18 novas universidades entre 1849 e 1875, mas com um número modesto de universitários; o ensino secundário, cresceu com as classes médias; no ensino primário, setor anteriormente negligenciado pelo estado laico, ficava claro que era mais importante garantir os valores da sociedade que se

⁴⁹ Em 1872, o Império austro-húngaro, considerou o jardim da infância como compulsório para as crianças de seis anos e estabeleceu o método de Froebel como ensino obrigatório nas escolas normais (Heiland, 2010).

formava do que estabelecer o ensino rudimentar da língua ou aritmética (Hobsbawn, 1979).

O aspecto político da educação em sua forma institucionalizada ou não estava em voga sob a prerrogativa de um projeto para a criação de estabelecimentos culturais de aproximação do povo aos aspectos culturais concebidos como específicos na história de constituição social, territorial e política, bem como, da atenção ao ensino primário, tanto por ocasião do avanço industrial quanto por essa necessidade imposta pela lógica liberal expansionista da metade do século XIX.

A possibilidade de união da classe trabalhadora no âmbito de decisão, que tanto a burguesia perseguiu durante as disputas com os monarquistas e os representantes da Igreja Católica, que historicamente, conseguiram impor a perspectiva cristã como representação geral para unificação e justificação dos lugares sociais divinamente concebidos, assombrava os grupos dominantes pelas datas pretéritas de organização não só quantitativa, mas politicamente articulada. Dessa forma, o campo de disputas era tanto na proposta da educação quanto da educação escolar, por meio da qual, ocorre a instrução intencional e por onde se pode trabalhar ideologicamente para o controle social como para a compreensão de si no processo histórico da formação humana em relação com o trabalho e as particularidades experienciais de classe.

A partir do viés do liberalismo, as instituições escolares passaram a ser concebidas como um meio de estabelecimento da língua nacional com exigência de um número suficiente de pessoas alfabetizadas. Em contrapartida da ciência e do progresso laico que ela significava, a Igreja Católica Romana, adotou uma postura conservadora e se posicionou com hostilidade à tendência liberal. O seu poder de resposta ainda era considerável, uma vez que detinha controle sobre o tradicionalismo da piedade e do setor educacional, todavia, se tornava cada vez mais passível de contestação. A intenção era tomar da religião qualquer *status* oficial na sociedade devido a sua “[...] crescente capacidade administrativa, amplitude e ambição do estado laico [...] que estava decidido a expulsar organizações privadas daquilo que então considerava seu campo de ação [...]” (Hobsbawn, 1979, p. 277).

A Igreja Católica Romana, tinha aliás uma hostilidade manifesta por tudo aquilo que o século XIX se punha firmemente a favor. As seitas ou os heterodoxos poderiam ser liberais ou mesmo revolucionários, minorias religiosas poderiam ser atraídas pela tolerância liberal, mas igrejas ou ortodoxias nunca poderiam sê-lo. *E, na medida em que as massas – especialmente as massas rurais – estavam ainda nas mãos destas forças do obscurantismo, tradicionalismo e reacionarismo político, seu poder precisava ser destruído para que o progresso continuasse seu curso.* Conseqüentemente, o anticlericalismo era mais militante e passional na proporção do ‘atraso’ do país [...]” (*sic!*) (Hobsbawn, p. 172, *grifo nosso*).

Decerto que a postura liberal em relação a religião não ocorreu de forma linear e repentina, mas foi processo de resposta da burguesia, no modo de produção capitalista a partir da concepção política liberalista, que serviu de base para a rápida proliferação de teorias educacionais, científicas e até religiosas que dessem conta da sua justificação enquanto grupo detentor do poder econômico e político. A descristianização, buscou retirar um monopólio que ainda restava aos grupos religiosos, sobretudo, da Igreja Católica que na Idade Média, que havia conseguido o fortalecimento das suas crenças não só por uma questão de fé, mas de acumulação de riquezas, terra e trabalho alheio nos âmbitos de sua administração. Esta, perdia gradativamente o controle que tanto estimava por uma articulação que pretendia realizar o mesmo feito.

Durante esse período, a Alemanha, tinha como pano de fundo um contexto de coalizões entre os interesses agrários e industriais, o crescimento do antissemitismo e uma campanha do Estado contra a Igreja Católica, onde medidas foram tomadas em relação ao treinamento, a nomeação de sacerdócio, a educação eclesiástica e a realização de atividades jesuíticas, a fim que assim tivessem o controle do até então inimigo interno. Na Prússia, com o apoio dos liberais, os padres que resistiram à lei anticatólica foram presos ou expulsos (Fulbrook, 2016).

Na década de 1880, tais mudanças de perspectiva continuaram a ser realizadas. A despeito da laicidade, as leis Jules Ferry reorganizaram o ensino francês com o estabelecimento de uma escola leiga, ante a substituição do ensino religioso pela moral e cívica, gratuita, obrigatória e com exigência de título aos professores do ensino primário (1881). A educação religiosa configurava uma prática privada a ser realizada um dia da semana, mas em 1886 passou-se a exigir que todas as escolas públicas fossem leigas,

e nos primeiros quatro anos do século XX, “[...] se proibiu o ensino de toda ordem às congregações religiosas.” (Luzuriaga, 1990, p. 183, grifo nosso).

No âmbito da educação não escolar, em que aos grupos religiosos ocupavam espaço com a educação e com a assistência, Marcílio (1998) afirma que a filantropia – criada a partir do Iluminismo, higienismo e da Revolução Industrial – assumiu o caráter laico dado a emergência para impedir o afundamento da ordem social, do Estado e da civilização⁵⁰. As políticas eram o reflexo da ideia de progresso, em que a infância pobre passaria a ser utilizada para formação de agricultores e soldados necessários à nação e para o devido controle da ordem social. Logo, os jovens delinquentes e abandonados deveriam ser regenerados, assim como dispôs Rousseau na *Seção 4*. Dessa maneira, o espaço então ocupado pela Igreja nesses âmbitos sociais era requerido, por uma estratégia filantrópica ligada ao estado.

QUADRO 14 – EDUCAÇÃO NO SÉCULO XIX

CONTEXTO	
Guerras, revoluções e apogeu do liberalismo; Formação de nações-estado; Separação da Igreja e do Estado; Luta extraparlamentar pelos direitos de liberdade, igualdade e fraternidade; Mobilidade social, e; Expansão global.	
EDUCAÇÃO	
Espaço de disputa política; Concepção positivista e empirista; A educação como arte e trabalho contínuo; Educação pelo trabalho manual; Educação doméstica; Educação cristã; Controle social; Formar indivíduos humildes, trabalhadores e possuidores;	Incutir valores e uma moral inabalável; Apaziguamento das desigualdades; A escola não restringida às instituições; Valorização da subjetividade; Oposição ao academicismo; Surgimento das ciências humanas; Voluntarismo em Pedagogia; Formação de professores; Foco na figura materna.
EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Críticas à escola (<i>unpsychologischen schulen</i>); Instrução para a minoria; Organização estatal inicial; Criação de escolas primárias em instituições de caridade; Pagamento de expensas para acesso à instrução; Obrigatoriedade de documento escolar para o trabalho fabril;	Ações de iniciativa privada, religiosa e depois estatal; Instrução pela experiência; Instrução com bases de estudo; Instrução pela reflexão de uma ciência própria, a Pedagogia; Escolas politécnicas; Criação de universidades;

⁵⁰ A eugenia, nome datado de 1883, era uma concepção ligada ao evolucionismo para melhorar a civilização. Este era um “[...] programa para a aplicação, às pessoas, do cruzamento seletivo comum na agricultura e pecuária, foi muito anterior à genética [...]. Era, essencialmente, um movimento político, em sua esmagadora maioria composto de membros da classe média e burguesia, que pressionavam os governos para que implantassem programas de ações positivas ou negativas visando melhorar a condição genética da espécie humana” (Hobsbawn, 2005, p. 223).

Escolas afastadas da cidade para órfãos e delinquentes.	Educação ativa baseada na vontade.
---	------------------------------------

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Arriada (2012), Dom Bosco (1975), Engels (2010), Herbart (2014), Hobsbawm (1979) e Rosenblum (2014).

No *Quadro* anterior, são evidenciadas algumas características sobre as concepções de educação, educação escolar e projetos de formação do cidadão, durante o século XIX. Para mais, até aqui foi possível sintetizar que, inicialmente, com a organização da instrução, os governantes ainda repassavam o ensino primário e secundário para as iniciativas privadas e religiosas. No entanto, essa articulação passou por alterações assentadas no movimento histórico e social proveniente do avanço das indústrias e do sistema capitalista.

Nesse processo, os absolutistas possuíam relações estreitas com os grupos religiosos, especialmente os cristãos e os protestantes, enquanto a burguesia largava continuamente a mão do proletariado toda vez que alcançava espaços políticos de poder. Alcançado o objetivo, o seu intuito foi estabelecer pela educação e pela escola uma maneira de uniformizar e articular os seus meios para a concretização dos seus ideais e diferenciar a forma como eles seriam apropriados pela classe trabalhadora.

Se pedagogicamente vimos que a criança era o homem do futuro e o jovem precisava de cuidados porque a velhice é incerta, o modo de produção capitalista sob a base de exploração do trabalho tratava de esvaziá-lo em tão tenra idade. Essas contradições perfilarão a negação da instrução e a reivindicação pelos trabalhadores, a oferta por parte dos burgueses da escola em horários, tempos e condições precárias, a aliança com os grupos representantes monárquicos e religiosos e depois a sua separação em nome da eliminação dos resquícios feudais e em nome progresso.

Por conseguinte, as instituições criadas no século XIX e a educação no seio familiar tinham como dever formar o homem-cidadão. O cuidado do governo, dos publicistas e dos pedagogos se voltava para a escola por ser um lugar central da elaboração dos comportamentos coletivos, arraigada no viés higienista e dos valores de sacrifício, trabalho, propriedade (Cambi, 1999).

Assim, seguiu-se aos de 1890 com o crescimento econômico europeu e dos Estados Unidos, a elevação demográfica e da urbanização, o desenvolvimento tecnológico, da imprensa e da publicidade (cartazes), início da associação industrial nos

países dependentes, concorrência entre nações, depressão na produção agrícola e revoltas camponesas na América. Culturalmente, foram criados museus e bibliotecas públicas com fomento da arte e da indústria revolucionária do cinema, exemplo disso, foi que entre 1870 e 1896, o número de teatros triplicou na Alemanha, de 200 para 600. Educacionalmente, foram criadas escolas, em que o ensino primário passava a ser assegurado pelos Estados, posto que a alfabetização era sinônimo de desenvolvimento. Entretanto, a cultura e a vida intelectual ainda estavam restritos a uma minoria próspera e culta (Hobsbawn, 2005).

No decorrer da década de 1890, os industriais passaram a reclamar que as Universidades não estavam mais interessadas nos problemas da produção, mas sim, fazendo as suas próprias pesquisas. As academias técnicas (*Technische Hochschulen*) queriam que o ensino se limitasse apenas ao que fosse necessário na prática, assim, as “[...] universidades, academias técnicas, indústria e governo estavam longe de coordenar seus interesses e esforços [...]” e embora as instituições de pesquisa começassem a ser financiadas pelo governo, ainda estava longe de serem avançadas (Hobsbawm, 2005, p. 223).

A década de fim de século, então, gerou a melhoria das tecnologias dos anos precedentes, mas também foi marcada pelo reflexo da ampla produção realizada pelas indústrias. O campo cultural e educacional, no qual os embates entre as classes também ocorrem, buscaram expressar a divisão entre o trabalho, a arte e os modos de acesso ao conhecimento qualificadamente elaborado, pois como foi visto, não se podia voltar atrás nos dispositivos legais como expressão geral da sociedade.

O contexto alemão nesse período, era a expressão do controle social relacionado aos ideais da época, pois aqueles que se autodenominavam socialistas eram perseguidos pelo governo. Estes últimos, em um contexto de multiplicação de mercadorias industriais e fortalecimento da classe operária, anunciavam planos de seguridade social e leis assistencialistas tanto para apaziguá-los como para unir os grupos católicos e industriais. Em 1898, o Império Alemão por meio da Lex Arons, excluiu os docentes social-democratas de designações universitárias, uma vez que foram tidos como revolucionários ou socialistas do âmbito intelectual e político (Fulbrook, 2016; Hobsbawn, 2005).

Isto posto, os trabalhadores, os pobres, as infâncias, a educação, a escola, a cultura e as formas de lazer foram ampliadas mediante as concessões, mas também pelas lutas e conquistas das classes dominadas que ao resistir impediram o retorno as bases sociais econômicas anteriores que lhe impossibilitavam de exercer um poder efetivo. Portanto, as articulações entre a minoria (burgueses, elite agrária, classe média e religiosos) buscaram sobre outras configurações suprimir os movimentos revolucionários.

As teorias e concepções pedagógicas também caminharam rumos que ora criticavam o modelo social face a exploração e a educação tradicional ora mantinham argumentos que promovessem o controle social. A partir do final do século XIX, Saviani (2021), aponta que surgiram movimentos de questionamento do modelo de ensino tradicional, como a *Pedagogia escolanovista* ou *Pedagogia da Escola Nova* que inseriu a criança como centro do processo educativo em termos de interesse, participação e aprendizagem.

Perante as transformações no campo teórico e concreto, das elaborações e reelaborações sobre a educação para ricos e pobres, a estrutura e organização da escola, a figura do professor e do aluno, a didática, a discussão de cientificidade das ciências sociais, o estabelecimento de caráter da pedagogia como científica, os objetivos e finalidades formativas, que a vertente da *pedagogia social* firmou suas raízes.

Em 1899, Paul Natorp publicou o livro *Sozialpädagogik: theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft/Pedagogia social: teoria da educação da vontade baseado na comunidade*. A sua obra foi lançada no final do século, porém, estava calcada nos problemas educacionais, históricos, sociais, políticos e filosóficos do século XIX, o que de certa forma lhe levou a uma atuação no movimento juvenil na primeira metade do século seguinte.

A ele se atribui o primeiro uso do termo sob uma reflexão mais específica, que no século XX deu caráter científico à essa vertente. Quanto ao seu perfil de estudo e elaboração filosófica, tem-se que ele foi:

[...] o fundador da moderna pedagogia social e com Hermann Cohen, um dos representantes mais destacados do movimento neokantiano, da chamada escola de Magburgo. Sua pedagogia inspira-se nessa direção,

embora nos últimos anos da vida se tenha aproximado da filosofia de Husserl. Sua influência foi muito grande na ordem teórica, como na da política pedagógica. Foi também um dos inspiradores da 'escola unificada', o redescobridor em nosso tempo, de Pestalozzi, e um dos defensores do movimento juvenil, de tamanho interesse para a educação alemã (Luzuriaga, 1990, p. 253-254).

Assim, as suas bases são idealistas e atrelada ao movimento romântico de Pestalozzi quando na proposição de uma educação para crianças pobres em instituições próprias. Mas esta aproximação com as ideias pestalozzianas não era recente, pelo menos em seu círculo familiar. O tataravô de Paul Natorp, era Bernhad Cristoph Ludwing Natorp⁵¹ (1797-1864), um clérigo que ocupou elevados cargos quando na reorganização do ensino em territórios como a Prússia, nesse período, mandou vários professores como hospites no instituto Pestalozzi (Würth, 1971).

Conforme Díaz (2006), este autor faz parte da primeira das quatro etapas do desenvolvimento da pedagogia social no contexto alemão, que se estende até 1920. Esse recorte é caracterizado pelo uso do termo apenas para classificação de determinadas bibliografias pedagógicas sem a intenção epistemológica e depois de caminho para científica.

Em seu livro *Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen/ Pestalozzi: sua vida e ideias*, de 1912, expõe os motivos pelos quais a experiência e os escritos pestalozzianos configuram valorosas contribuições para o grande tema da *pedagogia social*. Tal argumento se fundamenta que o referido educador reconhecia que as circunstâncias fazem o homem, mas que o homem também faz as circunstâncias. O ser é o seu próprio centro, então, as circunstâncias são enraizadas na própria natureza que cria, além disso, entendia que as situações escassas não impediam a formação humana, mas em certos aspectos tendiam até mesmo a ajudá-la, entretanto, existe situações que tornam esse desenvolvimento impossível, o que leva as pessoas à depravação e ao crime.

De acordo com Natorp, Pestalozzi alcança as ideais mais essenciais da criminologia moderna, qual seja, que a sociedade é a principal culpada do crime e que o tratamento do criminoso deve ser direcionado apenas para torná-lo apto para a vida social

⁵¹ Bernhad Cristoph Ludwing Natorp (1774-1846) nasceu na Alemanha. Ele foi um educador alemão e clérigo protestante. Dentre os seus filhos nasceu Gustav Ludwig Natorp (1797-1864), que então gerou Aldebert Natorp (1826-1891) que é pai de Paul Natorp (Würth, 1971).

novamente, ou seja, de onde ele saiu. É preciso uma supervisão pública rigorosa na educação dos jovens, que devem ser educados para adaptação social ao passo que a vida social se organize para trabalhar com esse grupo, portanto, se pobres, devem ser educados para a pobreza que a época de Neuhoof se tratava do contexto industrial. O sentido paterno que forma governantes e fraterno que forma cidadãos, assim como as leis civis e penais devem cooperar para a ordem social, cuja ordem é o trabalho econômico (Natorp, 1912).

Através dos princípios que enumera na pedagogia de Pestalozzi (espontaneidade, método, intuição, correlação de forças e comunhão), ele assinala uma fundamentação do trabalho educativo. Em face disso, dispõe que se entendermos a educação como autoformação onde a pessoa pode ser educada por sua própria vontade e força como pedagogia individual, então desde Sócrates-Platão ela tem essa forma, mas mediante o entendimento que a educação é um esforço conjunto a ajuda para a autoajuda não pode ser dispensada porque o indivíduo isolado é apenas uma abstração. Se a força moral deve ser a força central, então, ela aponta para a comunidade geral dos homens. Desse modo, toda educação é uma questão para o indivíduo, mas é também uma questão para a comunidade, logo, toda pedagogia é pedagogia social (Natorp, 1912).

Essa é a base da formulação de Natorp acerca da pedagogia social. Para ele o homem é apenas uma abstração que só se torna homem por meio da comunidade e da educação. A educação eminentemente social serve para modificar e transformar as associações sociais existentes como ideias, a fim de que a ordem e o progresso social (meio e problema) sejam alcançados. Isto posto, a pedagogia social considera a educação como meio para atingir o fim último da educação, e nesse processo, *as atividades educativas devem ser independentes do influxo dos fatores econômicos e políticos* (Luzuriaga, 1958).

Ante ao exposto, com questionamento da burguesia direcionado às organizações religiosas, tratou-se de organizar as teorias, formações de professores e as instituições escolares para a disposição de seus interesses. A Igreja Católica e os grupos religiosos eram e ainda permanecem fortes em certos âmbitos sociais, mas tal dominância não se igualava ao domínio que exerceu na Idade Média até o século XVIII. Por isso, o esforço de tentar remover as suas fortes influências das escolas e das outras instituições sociais

de beneficência da época, deixando-a apenas no âmbito privado da família, uma vez que ainda é um meio de controle social.

5.3 CONSIDERAÇÕES DA SEÇÃO

O século XIX foi marcado por importantes mudanças históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais, tecnológicas, comunicacionais e educacionais. De um modelo absolutista monárquico passou-se a consolidação de um modelo econômico industrial sob a perspectiva liberal e utilitarista, iniciado no século precedente.

A partir do pressuposto que o surgimento de um estágio não significa o desaparecimento imediato do anterior e que os acontecimentos nem sempre são encerrados por marcos datados, a primeira parte da exposição dessa seção buscou contextualizar o período de transição de um século para o outro como foco nos acontecimentos do Ocidente, e mais especificamente, do continente europeu.

Durante a primeira metade do século, não só o trabalho com crianças pobres se tornou campo de iniciativas privadas, como foi com Pestalozzi, mas a educação secundária também. Com a expansão bélica realizada por Napoleão Bonaparte até 1815, muitas reformas educacionais foram realizadas nos países em que a França se estabeleceu e os outros seguiram o mesmo rumo.

As tentativas de organização do ensino na conjuntura de lutas de classes e embates entre camadas monárquicas, burguesas e religiosas, passou a ser de interesse dos governantes como uma causa pública a ser controlada, especialmente, no que trata o ensino secundário e a educação superior. O ensino primário, até então não tinha sido alvo de grandes mudanças, pois os ricos ainda tinham seus preceptores e essa era destinada mais aos servidores dos governos.

Sobre isso, Engels (2010) afirma que os grupos religiosos compreenderam desde cedo a necessidade da instrução pela escola ou a formação do homem religioso fora dela, sendo esse ponto uma divergência com a burguesia, que alçado os poderes econômicos e políticos relegou essa estruturação e não reivindicou logo a sua organização, não se preocupou em inculcar os seus interesses. Quando se viu pressionada pelas reivindicações dos pobres trabalhadores, formalizou e criou a

possibilidade de ingresso, mas não condições. E ainda assim esvaziou o conteúdo e bifurcou a educação a força, não por benevolência, mas por medo dos resultados.

Perante a efervescência política na França, industrial na Inglaterra e filosófica na Alemanha, a Pedagogia como área científica ganha destaque e passa a ser discutida. O alemão Friedrich Herbart, em sua obra *Pedagogia Geral* pontou a necessidade de uma teoria pedagógica que permitisse uma capacidade intelectual, a fim de que o educador fosse preparado. De certa forma, a sua posição era contrária às atividades educativas que tinham como foco apenas o ensino pela experiência. Aqui educação (arte) e Pedagogia (ciência) foram separadas e ancoradas, tanto na Filosofia como na Psicologia para os fins educacionais, que comungavam para a moralidade e sociabilidade das crianças.

Posteriormente, com a evidência do aspecto histórico, do idealismo e do neo-humanismo, Friedrich Froebel também divulgou suas ideias sobre a educação das crianças. O seu percurso de vida consistiu em estudos diversificados o que o colocou em contato com as ideias pestalozzianas e o motivou a pensar as ações educativas realizadas com as crianças pobres, órfãs e abandonadas. Froebel assumiu a responsabilidade de direção e organização de instituições sociais, buscou implantar uma escola para a instrução elementar e fracassou em boa parte das tentativas. Assim como Pestalozzi sofreu comentários e perseguições políticas, mas nesse caso, por ser acusado de ideias revolucionárias e por permanecer em contato com crianças malvistas socialmente.

Na Itália, Dom Bosco trabalhou com a juventude com a clara intenção de formar adeptos para a vida eclesiástica. As instituições em que trabalhou inicialmente, eram de iniciativas privadas, mas ele não deixou de se dedicar à infância pobre e delinquente mesmo com a pressão social e econômica que sofreu face ao desgosto das autoridades para com a sua atividade e inclinação que buscava realizar uma educação que regenerasse as crianças pelo viés cristão, portanto, pela salvação.

Nesse sentido, a pedagogia e a pedagogia social, possuem bases neo-humanistas, românticas, idealistas e ligadas de certa forma ao aspecto religioso. A diferença consiste em que a primeira, quando na tentativa de sua organização enquanto ciência foi teoricamente elaborada sobre o entendimento de que a educação precisava

de um trabalho intelectual de reflexão específico para a formação de mestres com especialidades também específicas e a segunda, foi determinada a atuar no campo da sociabilidade ou da conformação social.

Como pano de fundo, o século XIX, teve um crescimento na produção industrial, aumento do número de pessoas nas cidades e do proletariado. Houve melhorias na comunicação, construção de estradas e pavimentação, introdução de navios a vapor, a criação de canais e ferrovias e a diminuição do trabalho têxtil realizado em casa. Face a isso buscou-se formar a mão de obra necessária para o manuseio das maquinarias para o alcance de progresso almejado na época. A Alemanha, por exemplo, produziu a mão de obra mais moderna e mais instruída da Europa e nos seus níveis superiores, os graduandos eram bem qualificados. (Fulbrook, 2016).

Tal alteração no modelo de produção capitalista, proporcionou uma mobilidade social aos pobres, todavia, a instrução historicamente continuou limitada a um pequeno grupo detentor do conhecimento, que mesmo nas concessões, buscou remodelar ao ensino para que as condições permanecessem desiguais em um século pedagógico e de cuidado com as crianças.

QUADRO 15 – CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CUIDADOS NO SÉCULO XIX

SÉCULO DA CRIANÇA NA EUROPA			
CRIANÇA POBRE (PROLETÁRIA)	Legítima, ilegítima, abandonada, impúberes rebentos e mendiguinhos; Alta mortalidade infantil; Eram alugadas para o trabalho; Dependiam de benfeitoria; Eram entregues às instituições pelos pais; Passavam por reintegração familiar; Futuros agricultores, soldados e servidores da nação; Limpadores de chaminés e de máquinas; Mão de obra barata; Reprimidos e criminalizados; Dava-se ópios.	Tem ócio; Tem recreação; Tem materiais e brinquedos específicos; É passível de cuidado e afago materno; Tem uma infância cuidada e protegida; Tem acesso as escolas secundárias, liceus e especiais; Selecionados para o estudo; O seio do futuro que bem formado pode conduzir bem as questões sociais; Possuem casas de estudo.	CRIANÇA RICA (BURGUESIA)
CUIDADOS COM AS CRIANÇAS NO FINAL DO SÉCULO			
O abandono e a ilegitimidade passam a ser censurados e condenados; Condenação moral dos filhos ilegítimos; Crença que as instituições cuidavam bem dos expostos; Mudança no papel do hospital; A medicina passou de clínica e caritativa para científica e preventiva;			

Invenção do leite artificial para o problema da amamentação;
 Crianças passam a ser alocadas em famílias;
 As mães pobres passam a receber subsídios;
 É feita a restrição da prática de abandono;
 Substitui-se o recolhimento hospitalar dos enjeitados por um sistema de assistência domiciliar para as mães;
 Substituição do sistema de Rodas;
 Preocupação com a boa nutrição e vestimenta;
 Busca por métodos modernos de educação;
 Criação de programas de capacitação profissional para os expostos;
 Ensino profissionalizante para meninos (oficinas de ferreiro, marceneiro, sapateiro) e para as meninas (ensino de corte e costura, bordados, artesanato de flores, papel e rendas) e o ensino elementar;
 Programas para a diminuição da mortalidade infantil;
 Admissão de amas de leite nos hospitais;
 Intervenções nas condições de parto;
 Campanhas de aleitamento materno;
 Vacinação de bebês contra a varíola;
 Assistência médica aos expostos
 Cuidado contra a sífilis e a tuberculose;
 Criação de novas formas de proteção, como os asilos, colônias, orfanatos, colégios e creches;
 Campanhas para o reestabelecimento de casamentos nas classes populares;
 Promulgação de normas sanitárias e educativas;
 Suspensão do pátrio poder para o processo de tutela.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

NOTA: Baseado em Arriada (2012), Dom Bosco (1975), Engels (2010), Herbart (2014), Hobsbawm (1979), Marcílio (1998) e Rosenblum (2014).

Assim, na relação educação e trabalho, a caridade, a beneficência e a filantropia quando no cuidado das crianças, particularmente as pobres, passou por intensiva mudança social com esforços estatais, como evidenciado no *Quadro 15*. Marcílio (1998), aponta que desde o final do século XIX, inúmeras associações filantrópicas e religiosas atribuíram-se o objetivo de ajudar as classes pobres, de moralizar seu comportamento, de facilitar sua educação, convergindo seus esforços para uma restauração da vida familiar, forma primeira e fórmula mais econômica da assistência mútua.

Ao lado da escola, está a família, vista como uma instituição primária e natural, mas que deve agir para o bem [...] A família burguesa assume justamente na segunda metade do século essas características de organismo autoritário e censório, atenta ao cuidado dos filhos, mas também ao seu estrito controle, fortemente repressivo e normalizante [...] (Cambi, 1999, p. 488).

Em conjunto com essas reformulações, as teorias pedagógicas também buscaram, a partir dos problemas educacionais dispostos na época, responder as

demandas. A universalização do ensino recente na história, passou por um questionamento em termos de método e conteúdo, no caso, a educação tradicional. Esse movimento inicial questionava a figura do professor e a maneira do seu ensino com a proposição de que a criança assumisse o papel central nesse processo. Ademais, proveniente da discussão de uma pedagogia individual a vertente da pedagogia social criou as suas primeiras raízes, a partir do entendimento da influência da comunidade no indivíduo, mas ainda sem deixar ser o criador do externo e sem superar as perspectivas de controle social. Tal era a necessidade dos burgueses para remover os grupos religiosos dos espaços escolares e não escolares, em que essa teoria viria a ser um meio de ações correlatas de assistências aos pobres, anteriormente monopolizado pela Igreja Católica.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Linha de Pesquisa 1 – Educação, Estado e Sociedade na Amazônia

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação perpassou um trajeto que possibilitou o entendimento acerca do papel da educação voltada aos mais pobres desde a Idade Média – período que configura o fortalecimento da Igreja Católica. Nesse percurso, a Pedagogia se consolidou como área do conhecimento em um contexto que a educação para as massas passou a ser pauta de uma defesa liberal devido ao contexto econômico, no entanto, como essa educação não poderia e nem deveria atender a todos de maneira igualitária, a própria classe que sustentou a elaboração da Pedagogia e a sua cientificidade possibilitou a criação de outras vertentes de falseamento ideológico e as direcionou como concepções pedagógicas contrarrevolucionárias, propondo assim, o nascimento da *pedagogia social*.

Assim, ainda que o percurso exploratório, descritivo e historiográfico realizado nesta dissertação tenha refletido uma compreensão ampliada do papel da educação como arma ideológica e da Pedagogia como ciência, ao invés de se deter na análise da pedagogia social de maneira exclusiva. Assim, é importante mencionar que esses elementos foram necessários para fundamentar a compreensão sobre o papel que será desempenhado pela pedagogia social, especialmente, quando ela se fortalece com a consolidação do menorismo com quem fará um par dialético no século XX.

Portanto, a síntese final que laça o trabalho mediante as exposições e as considerações traçadas, mais do que um encerramento de uma pesquisa, significa um ponto múltiplo de partida para investigações. Como vimos e aprendemos, é preciso conhecer aquilo que consensualmente se tem por conhecido de forma crítica e reflexiva ante a articulação das teorias com a realidade concreta.

Perante esse pressuposto, os caminhos e o planejamento iniciais são passíveis de mudanças, posto a necessidade de reordenação de rotas para o aprofundamento. Por

isso, apesar de a discussão da Pedagogia e da pedagogia social ser mais aparente e quantitativa no século XX, o recorte histórico precisou ser ampliado temporalmente a fim de compreensão das relações sociais e educacionais, bem como para a obtenção de consistência nos argumentos.

De antemão, sabe-se que um leque tão grande no espaço-tempo teórico e concreto é passível de lacunas dado a complexidade de cada período, mas pela linha guia da educação escolar e não escolar, foi possível dar conta do objetivo ao qual esse trabalho parte, qual seja, compreender a relação entre o papel secular exercido pela Igreja Católica no campo social e educacional com a estruturação da Pedagogia e com a elaboração da vertente denominada pedagogia social, desde a Idade Média até a Modernidade como reflexo da alteração no modo de produção da vida.

Esse objetivo resultou em incursões de estudos sobre o fenômeno educativo e sua forma de institucionalização. Sem o retorno histórico, as apreensões presentes no corpo do texto seriam inviáveis, primeiro, porque começariam por onde todo mundo começa, e, segundo, arriscaria apontar muitas novidades que, na verdade, já nos precedem há muitos anos. Ante ao exposto, percorreu-se um caminho da Idade Média ao século XIX, em que foram elaboradas as primeiras disposições da Pedagogia enquanto ciência e as bases iniciais da pedagogia social, com foco nas concepções de educação e de instrução/ensino.

O ponto de partida para a construção do trabalho, correspondente ao *primeiro objetivo específico*, foi dado no sentido de entendimento dos fundamentos cristãos no processo de construção teórica da ciência da educação e sua vertente adjetivada da palavra *social*, desde a Idade Média. Discorreremos sobre esse período face ao histórico reconhecimento de sua característica marcante, a atuação da Igreja Católica e o secular monopólio do saber.

Identificou-se que essa posição, longe de ser uma atividade assentada apenas no aspecto religioso, estava intimamente relacionada com as condições econômicas e sociais além da profissão da fé. O intuito era a formação do homem para arraigá-lo nas crenças e tradições cristãs, cujo ensino ocorria exclusivamente por intermédio de seus próprios pensadores, que elaboravam as suas atividades visando o retorno dos instruídos ao exercício eclesiástico.

Isto posto, a base ao qual se ancoravam era apresentada como a única forma correta e edificante, uma vez que as outras vertentes e ações que não coadunassem com os preceitos e finalidades da Bíblia, eram chamadas de heresias, por conseguinte, a formação daqueles que garantiriam o futuro da dominância clerical tinham como fundamentação a ordem divina realizada de forma rigorosa através dos sacrifícios.

Sabe-se que muitas das ordens não estavam expressas literalmente das escrituras, mas que partiam da vontade humana em exercer certa autoridade, e com isso, os grupos religiosos formados durante esse longo recorte histórico, usaram da fé para manter o controle e as instituições como algo a parte da estrutura social.

Posto que as pessoas eram escolhidas e formavam um círculo político dominante, Gramsci, aponta que a discussão sobre a formação histórica e social dos intelectuais orgânicos no mundo feudal e no seu precedente (clássico), é uma questão que deve ser examinada à parte e na sua concretude dado que os camponeses (essenciais no mundo da produção) não elaboraram seus próprios intelectuais orgânicos. Isso ocorreu porque as decisões dependiam majoritariamente da avaliação, aprovação ou condenação da Igreja Católica, que firmou o seu monopólio pela limitação do acesso à filosofia, ciência, educação, instrução, moral, justiça, beneficência e pela assistência aos pobres em prol de sua sobrevivência política e ideológica (Gramsci, 1982).

Com base nisso, a visão cristã apregoada dirimia todos os âmbitos da vida, sobretudo, por ser a única via aceita para a explicação do mundo e do homem. Não obstante, esses representantes postulavam a sua concepção acerca das crianças, que partia do pressuposto de que todos são pecadores, e por isso, deviam, no caminho da vida, se redimir para alcançar o perdão. As crianças eram tratadas como indivíduos sem juízo, que sob a orientação de um representante religioso deveriam ser batizadas para corresponder aos desígnios de Deus.

Em relação aos adultos, esses deveriam servir e praticamente pagar pela sua existência. Esse ato era feito mais de uma vez com pagamentos de impostos pelo uso da terra e taxas cobradas pelos eclesiásticos para contribuir com a manutenção das propriedades que se estendiam em diferentes territórios e, principalmente, pelo trabalho na obra divina realizado nas muitas instituições.

Essa última era a forma de educação direcionada aos pobres, enquanto os padres aprendiam as escrituras e as atividades necessárias ao sacerdócio. Logo, as posições na organização social, a riqueza, a pobreza, o conhecimento e a falta dele eram naturalizados. Por assim ser, ninguém mais do que os homens socialmente relevantes por seus cargos podiam ler, escrever, governar e ser o intermediário na terra para professar as palavras reveladas.

Aqui se inscreve o debate sobre a origem do homem, da moral, da natureza boa ou má, ou nenhuma das coisas. O conjunto dessas características perfilou a compreensão da sociedade em suas diferentes instituições como uma tradição que perdeu milênios, sendo também a herança do humanismo cristão, uma educação que controlava a mente e o corpo, se necessário, por meio da violência. Essas ações evidenciam o caráter secular da punição nas instituições educativas, que permearam os pensamentos pedagógicos posteriores, mesmo com a criação de outras vertentes contrárias (protestantismo, calvinismo, pietismo), que surgiram para atender o interesse dos grupos economicamente fortes.

Porém, ainda que tenha permanecido com um lugar socialmente referenciado de poder econômico, desde o final do século XIV, passou a ser questionada dados aos novos grupos que surgiam naquele contexto. Os marcos subsequentes, que englobam os séculos XVI e XVII, foram as primeiras etapas dessa mudança que removia aos poucos as raízes da Igreja, que aqui se referem ao *segundo objetivo específico*.

Do homem religioso passava a se requerer o homem cortesão e tal necessidade ocorreu ante a demanda social que passava por alterações significativas, como os novos caminhos ocasionados pelas navegações, crescimento das cidades, criação de bancos e corporações, descobertas científicas que contradiziam as explicações comumente aceitas, o crescimento do comércio, a criação de bancos com transações de dinheiro em crédito e elevação dos preços e o uso da população rural e urbana como base do expansionismo territorial e econômico.

Com o advento do período Renascentista e de ampliação dos conhecimentos pela mobilidade terrestre e marinha, os posicionamentos divergentes sobre a detenção do poder econômico e da educação ganhou maior proporção, sobretudo, com uma mudança inicial do pensamento teológico para o humanismo (homem no centro), onde o homem

deve ser educado para a formação de uma sociedade boa nos termos que configuravam o trabalho na época. Assim, os que eram considerados homens precisavam ter acesso aos conhecimentos e o resto, apenas ser educado e não instruído.

Mediante esse panorama, diferentes propostas foram realizadas no âmbito da educação, entre os quais, a preparação elementar (leitura, escrita, aritmética, religião e exercícios de gramática no idioma vernáculo) de viés leigo, a educação independentemente da posição social, a fundação de colégios públicos para os filhos da burguesia e dos cavaleiros pobres e a escolha de alguns pobres junto à escola dos burgueses. Tudo isso também, como reflexo da Reforma que questionava a centralidade das decisões que regiam moralmente as ações humanas, sem espaços para outras interpretações.

Nessa conjuntura, o que chama a atenção é a propositura de uma educação pública, argumento de acesso ao conhecimento apoiado pela burguesia, desde que ela organize a forma de conhecer, tendo os pobres pouco espaço. Decerto que houve disposições pontuais sobre a educação para os pobres, como a instrução dos funcionários civis e eclesiásticos, a proposta de educação elementar para pobres e ricos (Calvino), a instrução nos primeiros rudimentos (John Knox) e as exigências do ensino, como o de não poder faltar aulas, todavia, configurava um projeto educacional dual, um para a nobreza e o outro para o povo.

Em contraposição, a Igreja respondeu com a Contrarreforma, teve como marco a Inquisição e a colonização de territórios invadidos pelas potências econômicas, em que, para a sua reorganização, abriu espaço à educação dos pobres nos modos catequéticos e dogmáticos. Talvez sua tentativa mais elaborada foi forjar novamente seu fortalecimento na formação e no angariamento de terras.

Não foi a benevolência que deu marcha às suas ações, mas a necessidade de disputa no espaço político, especialmente com o uso das crianças, em um cenário em que elas eram enviadas nas embarcações para facilitar o processo de expansão e conversão, de modo a pagar pelas vagabundagens dos pais e a servir economicamente. Portanto, essas não eram vistas sob o véu da santificação.

As crianças eram tratadas de modos diferentes, pois para os ricos, o cuidado já se fazia presente nos moldes da instrução, saúde e ócio e para os pobres, a educação era

punitiva e sempre atrelada ao trabalho. Os filhos dos vagabundos podiam ser tomados por qualquer um – como a Igreja – a fim de que fossem aprendizes e, quando na condição de vadios, sofriam perseguições fatais. Só depois é que as ações caritativas foram requeridas para removê-los da vista dos governantes, aos quais exploravam os camponeses dado que a revolução agrária enriqueceu o arrendatário e empobreceu a população rural ante a sua expulsão e a usurpação das pastagens para o aumento de gados (Marx, 2013).

A despeito desses aspectos, Gramsci destaca que na transição de uma produção econômica por outra, cada grupo cria no âmbito da sociedade que a antecede, os seus intelectuais orgânicos para promover o seu desenvolvimento e monopolização, em que são postas resistências do velho ao novo, especialmente, na educação (Gramsci, 1982). Logo, no seio da dominância eclesiástica nasceram aqueles que iriam projetar um caminho sem a sua atuação efetiva de poder exclusivo, que por sua vez, caminhou pelos discursos a despeito do direito de propriedades e acumulação de riquezas.

Conquanto, a institucionalização da educação ocorreu no início do modo de produção capitalista, mediante o intuito de reformar os diversos âmbitos sociais para o afastamento da Igreja enquanto formadora, bem como minar as instituições que a representavam, por exemplo, os mosteiros. Aqui também se trocou a caridade individual pelas instituições caritativas, como os asilos e as oficinas, por via das leis inscritas pelos déspotas que sanguinariamente dispunham sobre o tratamento dos pobres, assim, tinham-se educações para dar conta das crianças ricas e nobres e para as pobres e indigentes.

Posteriormente, no século XVII, outras mudanças impulsionaram o conhecimento e a forma de conhecer para além da salvação. Nesse contexto, a educação se intensificou como um campo de disputa entre o clero, a nobreza e a nova burguesia, em que os pobres caminhavam na linha tênue entre a piedade e as punições.

As características nesse período foram a piedade, a intervenção por meio de leis, as novas ideias filosóficas idealistas e empiristas, bem como a elaboração teórica sobre a didática (Luzuriaga, 1990). O esforço em relação à instrução se estendeu na criação de propostas e procedimentos a serem realizados nas escolas pelos mestres e na realização de um ensino alegre conforme o curso da natureza, baseado nos preceitos

cristãos para a orientação da juventude. Tal configuração deveria ser concebida como uma atividade relevante ao mantimento das posições que cada um ocupava.

Para tanto, a criação das instituições escolares passou a compor argumentos para o bem do governo da Igreja e dos reis. A sociedade, fruto de um contrato, deveria primar pela sua organização e pelo resguardo da propriedade, e para tal, as revoltas não seriam aceitas e os pobres só poderiam servir ao trabalho. Essa concepção perpassou a diferenciação entre a idade adulta e a idade infantil, e idades infantis, uma vez que o tratamento era diferenciado.

Do lado da burguesia, havia abertura de escolas e, para os pobres, o acesso à educação escolar dependia da bondade e de donativos. Logo, a condição social definia a nomenclatura a ser empregada e a caridade começou a tensionar ante as alterações econômicas, a exemplo da lei dos pobres. As crianças eram vistas como más não só pela natureza, mas pela pobreza. Coadunado a isso, o pobre não era só aquele que não detinha condições materiais de existência, mas o que não possuía instrução.

As maneiras de separação entre os grupos passavam a ser outra vez definidas. Quanto aos dominantes, eles se dividiam e lutavam entre si para se manter em uma posição de obtenção do trabalho alheio sob outras características, enquanto os pobres permaneciam na sua situação de miséria crescente.

Essa configuração marcou uma divisão na educação escolar para a continuidade das diferenças entre o fazer e o pensar. Assim, a partir do pressuposto de que existem modelos diferentes de educação para classes diferentes, as intencionalidades também se pluralizam, materializando um campo concreto de disputa. Por trás dessas cisões, há quem as elabore e quem advogue essas tarefas para si, dado a iminência constante de que a entrada de outras camadas sociais seja a contrarreforma dos dias atuais.

Ademais, com a disposição mais sólida de que o homem estava nos centros dos acontecimentos sociais, pode-se então pluralizar a diferença nos exercícios da razão. O determinismo social era reconhecido pelo nascimento ao mesmo passo de questionamento da posição secular da nobreza e do clero e a preocupação não eram as circunstâncias que tornam um homem pobre, mas do que fazia um homem rico, sendo uma das respostas ignoradas e não reconhecidas, qual seja, a exploração do trabalho.

Cada um no lugar social com uma educação própria, ainda que de certa forma os ricos comerciantes e burgueses tenham forçado a porta das instituições naturalmente construídas face ao não aceite de sua exclusão dos espaços onde a instrução ocorria. Dito de outra forma, uma minoria idealizou esse movimento que só foi possível porque o grupo majoritário serviu de escada para o seu crescimento, aspecto esse que tem as suas extensões hodiernamente.

É nesse sentido que se dispôs de luzes para um e fagulhas para outros, como caracterização do século XVIII – correspondente ao terceiro objetivo específico –, dado que os objetivos perquiridos para superação da influência da Igreja Católica continuaram de forma mais consistente teoricamente. O bojo das discussões e embates se situou na explicação de que a pobreza e os lugares sociais não divinamente proferidos só podem ser resultados de fatores como a falta de vontade de trabalhar, o que gera o argumento de culpabilização individual pelo não alcance dos meios de subsistência, pois, por um lado, se indicava a falta de trabalho e, por outro, o excesso, sendo a miséria uma opção.

Assim, cada indivíduo dotado de razão era considerado capaz de alcançar o próprio sucesso. Aqueles que alcançavam eram vistos com bons olhos pelo árduo trabalho mesmo que fosse resultado do esforço alheio e os que não conseguiam ser eram socialmente julgados e punidos, que como vimos, não era uma prática inovadora assim como a disposição conformadora da educação fosse ela institucionalizada ou não.

A dimensão formadora nesse panorama foi direcionada por um viés conformador, utilitarista e filantrópico, com isso, os intelectuais corroboravam com o ideal de sociedade projetada mediante o ensino por meio da produção de materiais que tiveram ampla circulação e influíram no pensamento social dos que pretendiam se autodenominar esclarecidos.

Sob a perspectiva de que a educação deveria ocorrer em boas condições e sem ação incisiva com as crianças, o lado elitista desse processo de anulação da vida do preceptor em prol de uma vida economicamente útil e o papel da mulher nesse processo foi amplamente difundido. Aos ricos, reclamava-se uma educação com base nas ciências de forma estruturada e para os pobres bastava uma educação religiosa sem a necessidade de instrução para o contorno dos maus hábitos no qual estava incluso o

trabalho com a atividades práticas, que serviu de esboço para a organização das escolas técnico-profissionais (Manacorda, 2020).

Em contrapartida, o viés pregado consistia na liberdade de acesso ao conhecimento para a burguesia, de modo que as teorias educacionais buscassem estabelecer os modos possíveis de aprimoramento com ações pormenorizadas como a virtude, a honra, a polidez e a obediência, visto que em posse de recursos necessários, os faltava o controle do poder político.

Arelado ao contexto de inovações tecnológicas na construção de máquinas a compor a revolução na forma do trabalho e de sua divisão, a forma de expropriação e exploração da indústria levou ao crescente aumento da miséria e da situação de pobreza, mas também gerou revoluções manobrada pela burguesia que queria varrer as influências religiosas e monásticas que perduraram nos âmbitos da administração e decisão sobre a vida pública.

A busca pela liberdade, fraternidade e igualdade perpassou as iniciativas privadas de instrução dos ricos e pobres, com uma união temporária para derrubar os resquícios dos séquitos feudais e da herança absolutista. Essa briga entre os dominantes decidiu a vida de uma massa de trabalhadores, que, ao fim, conceberam os ideais burgueses como os seus e buscaram, posteriormente, a sua realização, a partir de um percurso não linear na construção da história, da educação e do trabalho.

O rol dos acontecimentos que englobaram a divisão do trabalho e concentração de massas para a formação do proletariado, que foram mobilizados e mobilizaram as transformações sociais com revoltas e reivindicações, se materializou com mais força em um século de melhoria das fábricas e da intensificação de exploração sob novos moldes que ao primeiro momento parecia ser um avanço rumo a uma perspectiva de direitos dos trabalhadores, e no segundo momento correspondente ao quarto objetivo específico, foram compreendidos na sua totalidade de desumanização no século XIX.

Outras características, que perfilaram o século pedagógico foi a ênfase no papel do Estado; a laicização; a preocupação com a questão nacional, moral e cívica; a abertura escolar para o povo ante ao princípio de universalização e gratuidade da escola primária; acentuação do espírito cosmopolita nos países europeus; a crença no poder racional na

vida dos indivíduos e dos povos, e; o reconhecimento da natureza e da intuição na educação (Luzuriaga, 1990).

Ademais, se notabilizou que a tentativa para a retirada da influência da Igreja nos espaços sociais e escolares não se resumiu apenas a uma questão religiosa, mas estava ligada à busca de controle sobre a formação dos trabalhadores, que provocavam as temidas revoluções. O ensino por meio das reformas em prol da unificação dos territórios e do nacionalismo, correlato ao período da Idade Média, estava sendo disposto para um pequeno grupo enquanto a maioria das pessoas realizava o trabalho que os sustentava.

Nesse ínterim, as proposições de uma instrução para o pobre que eram tidas como ações pontuais ou de ordens religiosas para as crianças, acabaram tornando-se uma forma de obtenção de uma mão de obra qualificada, e posteriormente, a escola se tornou um espaço de depósito ligado a própria estrutura das fábricas e das máquinas, onde as crianças pobres se tornavam apenas ferramentas fabris. Porém, é preciso destacar o levante revolucionário em prol das reivindicações sobre o ensino na disputa para sobreviver ao sufocamento orquestrado pela burguesia.

Portanto, a universalização do ensino primário e a abertura da escola ao proletariado passaram por um movimento de supressão e de limitação no processo de divisão da educação para esvaziá-la de conteúdos que pudessem tornar essa classe crítica e pensante, com isso, se ressalta que a burguesia tirou boas lições sobre a detenção do saber.

Como resultado, se tem uma compreensão da conjuntura desde a afirmação das bases cristãs na educação para a formação do homem religioso, passando pela institucionalização até a descristianização não só da escola, mas da educação realizada fora dela na formação do homem cortês, culto e cidadão.. Se as escolas passaram a ser laicas, no campo social, a caridade deu lugar a filantropia com a mesma emergência de separação para dar conta do reflexo das atividades liberais como a exploração do trabalho infantil, que contraditoriamente, se intensificou ao mesmo tempo, em que a concepção renovada de infância reverberou socialmente. Diz-se renovada porque, como vimos ao longo do trabalho, o cuidado, a instrução, o ócio, os brinquedos, os acessórios infantis e a recreação já eram termos e ações existentes nas camadas ricas.

Então, ao final do século as raízes do que posteriormente ocuparia um papel correlato ao da Igreja Católica de assistência ao pobre, como tudo depois das luzes, teria que ter um caráter científico para garantir uma veracidade as ações desenvolvidas, e nesse desdobramento se insere a *pedagogia social*, que advém da discussão do social na formação.

Decerto que os primeiros usos dos termos pelos pensadores alemães ainda não tinham intenções científicas quanto ao conteúdo, mas tinham o referencial ideal para atender os objetivos de atendimento de crianças comumente pobres ou pobre dos pobres para a sua conformação social. Como teoria, se mostrou um caminho possível de continuidade de descristianização e remoção dos grupos religiosos do campo social, bem como para a justificação da educação diferenciada para os pobres e a sua preparação para as suas condições de vida.

Por conseguinte, as relações sociais são complexas para tirarmos uma conclusão apenas do fenômeno de justificação da diferenciação entre as pessoas, mesmo em um contexto em que prevalece a questão da igualdade. A disputa secular em torno da riqueza e da educação quase sempre se resumiu aos grupos dominantes que, ao seu bem-querer, induziu os camponeses, os pobres e o proletariado a somar forças com a eterna promessa de que os resultados também seriam compartilhados. Mas, as promessas que geraram as mobilizações não ocorriam e por vezes intensificavam a situação de miséria, mesmo ante a possibilidade de mobilidade social.

Todavia, nem tudo foi mérito de um pequeno grupo dominante, mas de uma massa de pessoas que ousaram revolucionar por meio da força e de uma estruturação política que envolveu o estudo para a compreensão da realidade social. Por isso, a educação social e a educação pela instrução foram secularmente alvo de disputas e requerida pela burguesia na briga com a instituição de maior representação religiosa, a Igreja Católica. Tal expressão se estendeu com a limitação do acesso a uma qualidade na educação ofertada e na separação no campo das ciências, artes e cultura, a fim de não misturar os gostos do povo com o da elite governante.

Além disso, à medida que o controle sobre as ações dos pobres em todos os âmbitos foi entendido como forma de manutenção, no ápice do sistema capitalista de produção, o cuidado necessário para o seu apaziguamento foi perquirido nas diferentes

instituições sociais com a devida retirada da influência dos grupos religiosos desses espaços, especialmente com a sua disposição como ato privado desenvolvido, sobretudo, na vida familiar.

Ao partir do pressuposto que a realidade social passa por modificações que influem na forma como concebemos o mundo e a maneira como as teorias são elaboradas, é possível apontar que já no contexto de revoluções, de valorização da criança, de cuidado institucionalizado com os pobres mediante uma filantropia laica e de beneficência compreendida no âmbito das políticas sociais, a pedagogia social, que teve como base as ações pedagógicas fundadas em referências de ações educativas voltada aos pobres para o trabalho e para a sobrevivência no modelo econômico vigente, teve desde a sua base uma discussão do social sem o esforço de mudança das relações entre os dominantes e dominados.

Por assim ser, serviu como um meio correlato ao papel da Igreja Católica e dos grupos religiosos na atuação com os pobres nas instituições não escolares, 'cujos alvos foram/são majoritariamente as crianças e os adolescentes em situações de miséria, portanto, condições promovidas pelo próprio homem quando novamente estabeleceu como objetivo a expansão do capital e a busca da riqueza acima das vidas e das igualdades dispostas como direito.

Toda e qualquer teoria que se proponha a educar e a instruir deve ser refletida por meio de considerações que abarquem as suas raízes históricas e intenções políticas, pois sob a percepção de uma nova roupagem trazem em seu bojo práticas seculares situadas no espaço das lutas de classes que se estendem na discussão do trabalho para sua humanização ou desumanização, bem como no retorno à detenção absoluta do conhecimento, uma vez que fora âmbito institucionalizado seria mais viável retirar os recursos de emancipação e reflexão; realizar ações filantrópicas sob os véus de benfeitoria e não de direitos politicamente conquistados, e; manter a relação desigual, de pobreza e miséria como algo natural mesmo quando o conjunto de pesquisas e investigações apontam a sua contrariedade.

Nesse sentido, é que insere a discussão de regulamentação profissional dos educadores sociais e dos pedagogos. Ambas as ocupações estão registradas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) disposta pelo Ministério do Trabalho e

seguem em trâmite com Projetos de Lei para a validação de direitos aos que atuam nesses campos, no entanto, intenta destacar a celeridade com que a primeira proposta avançou como uma esfera alijada no campo da Pedagogia encontrando-se em situação de apreciação pelo Senado Federal, que ao fim das contas, designa à segunda o papel exclusivo na formação de professores no sentido de que responde bem à conjuntura neoliberal, que por conseguinte configura um possível campo de pesquisa para a compreensão da conjuntura política de sua mobilização social como diretriz.

Por fim, evidencia-se que o social influencia de fato na produção do conhecimento, no desenvolvimento humano e nos meios de ter acesso às condições que permitam uma melhor formação, mas não deve ser usado como justificativas para a naturalização dos lugares sociais ocupados pelos indivíduos e/ou apaziguamento das lutas promovidas pela classe dominada quando na busca de melhores condições e de efetivação dos seus direitos, como historicamente tem se desdobrado a proposta de pedagogia social, pois agir de tal forma não leva a consciência do homem de si e nem ao papel real da educação tão pouco da Pedagogia enquanto ciência comprometida com a apreensão do real para a sua transformação.

Como considerações, conclui-se que a educação (escolar) foi utilizada pela Igreja Católica na Idade Média como meio de unificação, mas no processo de alianças e lutas de classes os grupos religiosos ligados a vertente cristã passaram a ser questionados e substituídos face à necessidade de uma nova forma de pensar o papel e o controle da educação, que reverberou na laicização. Logo, essas mudanças levaram à construção científica da Pedagogia em que um período de emergência para o apaziguamento dos conflitos sociais foi determinante para as bases e a criação da *pedagogia social* no século XIX e seu fortalecimento no século XX, contexto em que capitalismo precisa cada vez mais avançar sobre os parques direitos sociais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (2007).
- ACADEMIA LAB. **Maria II da Inglaterra**. 2024. Disponível em: <https://academia-lab.com/enciclop%C3%A9dia/maria-ii-da-inglaterra/>. Acesso em: 15 mar. 2024. (2024).
- ACTON, Harry Burrows. **Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet**. s/d. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Marie-Jean-Antoine-Nicolas-de-Caritat-marquis-de-Condorcet>. Acesso em: 03 dez. 2023. (s/d). (s/d).
- AGNUS DEI. **Primeiro Concílio Ecumênico de Nicéia: os Cânonos dos 318 Bispos reunidos em Nicéia da Bítinia (325 d.C.)**. (s/d). Disponível em: <http://agnusdei.50webs.com/1niceia0.htm>. Acesso em: 28 ago. 2017. (s/d).
- ALL CATHOLIC Church Ecumenical Councils: all the Decrees**. Disponível em: www.piar.hu/councils/. Acesso em: 18 nov. 2022. (2022).
- ALVES, Mariana Gaio; AZEVEDO, Nair Rios (Edt.). **Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado**. Lisboa: FCT & UIED, 2010. (p. 1-29). (2010).
- ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2002. (2002).
- ARDUÍNO, Fábio. San Crodegango de Metz. In: **Santi beati e testimoni**. 2007. Disponível em: <https://www.santiebeati.it/dettaglio/44080>. Acesso em: 08 mar. 2024. (2007).
- ARQUIVO MARXISTA. **Frédéric Alfred Pierre, conde de Falloux**. s/d. Disponível em: Dicionário Político – Frédéric Alfred Pierre, conde de Falloux (marxists.org). Acesso em: 30 jul. 2024. (s/d).
- ARRIADA, Eduardo. As reformas napoleônicas e a lei 11 de floreal ano 10 (1º de maio de 1802). **Revista História da Educação (RHE)**. Porto Alegre, v.16, n.37, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28223>. Acesso em: 20 de junho de 2024. (2012).
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Martins, 1967. (1967).
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação e sociedade: revista ciência da educação**, Campinas, v. 37, n.134, p. 153-168, jan. mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/>. Acesso em: 27 fev. 2024. (2016).
- BASEDOW, Johann Bernhard. **Liber Methodicus Scriptus Patribus et Matribus Familiarum et Gentium**. In: Deutsche Digitale Bibliothek. 1874. p. 1-19. Disponível em: <http://digital.slub-dresden.de/id321037200/6>. Acesso em 01 dez. 2023. (1874).

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008. (2008).

BÍBLIA. Mateus 19. In: **Bíblia Sagrada Online**. 2009. Disponível em: https://www.bibliaon.com/mateus_19/. Acesso em: 18 mar. 2024. (2009).

BISPO, Alessandra Barbosa. **A educação da infância pobre em Sergipe: a Cidade de Menores “Getúlio Vargas” (1942-1974)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007. 140 f. (2007).

BOREL, Leticia Priscila De Almeida. **Entre a criminalização do conflito com a lei e a proteção contra o trabalho infantil: adolescentes amazonenses no tráfico de drogas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. 226 f. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9339>. Acesso em: 27 fev. 2024. (2022).

BOUDON, Raymond (Org.). **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Editora Círculo de Letras, 1990. (1990).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (2007).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto garante à vítima de escarpamento direito a cirurgia reparadora gratuita**. Agência Câmara de Notícias. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/557272-PROJETO-GARANTE-A-VITIMA-DE-ESCALPELAMENTO-DIREITO-A-CIRURGIA-REPARADORA-GRATUITA>. Acesso em: 25 jan. 2024. (2019).

BRASIL. **Decreto 17.943-A de, 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 20 nov. 2023. (1927).

BRITANNICA. Johann Julius Hecker: German educator. In: **History & Society**. 2024. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Johann-Julius-Hecker>. Disponível em: 23 fev. 2024. (2024).

CABRAL, Arthur Simões Caetano. A sociedade do Século XVI e a Pintura Renascentista Flamengo: análise iconográfica e iconológica da obra Jogos Infantis (1560), de Pieter Bruegel. **Revista Anagrama**: revista científica interdisciplinar da graduação. São Paulo, p. 1-15, ago. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35655>. Acesso em: 21 fev. 2024. (2012).

CADIOU, François *et al.* **Como se faz a história**. Petrópolis: Vozes, 2007. (2007).

CALVINO, João. **Carta de João Calvino a Lutero**. 1545. p. 1-2. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nevcc8v1>. Acesso em: 28 out. 2023. (1545).

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (1999).

CARVALHO, Alcimar do Lago. Entre Cristo e os homens, entre o bem e o mal: novas interpretações sobre a “Guirlanda de Flores e Frutos com o retrato de Guilherme III de

Orange” (Ca. 1665) de Jan Davidsz de Heem. In: **X Encontro de História da Arte**. 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kzAO8>. Acesso em: 21 fev. 2024. (2014).

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995. (1995).

CLÁSICOS LITERÁRIOS. **Paulo Diácono**: historiador Lombardo (720-799). s/d. Disponível em: https://classicosliterarios.com/paulo_diacono.html. Acesso em: 08 mar. 2024. (s/d).

COBRA, Rubem Queiroz. Carlos II da Inglaterra. In: **Cobra Pages**. 1997. Disponível em: <https://www.cobra.pages.nom.br/filmod/carlosii/>. Acesso em: 13 mar. 2024. (1997).

COMENIUS, John Amos. **Didática Magna**. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkain, 2001. *E-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em: 07 nov. 2023. (2001).

COMITRE, Diogo. **A conversão do reino visigodo ao catolicismo e a legislação antijudaica**: um exame dos concílios entre os séculos IV e VII. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. (2013).

CONCÍLIO ECUMÊNICO DE TRENTO. Contra as inovações doutrinárias dos protestantes. In: **Montfort**: associação Cultural. Concílios. 1546. Disponível em: <https://www.montfort.org.br/bra/documentos/concilios/trento/>. Acesso em 19 fev. 2024. (1546).

CONDOCERT, Marie Jean Antoine Nicolas Caritat. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'Instruction Publique lês 20 et 21 avril 1792. Trad. Maria Auxiliadora Cavazotti (Fotocópia). **Revista Educação em Questão**, v. 21, n.7, p. 234-245, set/dez, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8390/6048>. Acesso em: 03 dez. 2023. (2004).

COSTA, Nayara de Souza. **Educação não escolar e o espaço de atuação do pedagogo na socioeducação do Amazonas**. (Relatório de pesquisa). (TCC, Pedagogia). Orientadora Dra. Maria Nilvane Fernandes. Manaus: UFAM, 2022. (2022).

COSTA, Ricardo Peres da. **O trabalho do agente de segurança socioeducativo na socioeducação**: processos de estranhamento e alienação na construção de uma identidade profissional. 400 f. (Tese de Doutorado em Serviço Social e Política Social). Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2020. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/6681/Acervo/Detalhe/1421?returnUrl=/terminal/6681/Home/Index&guid=1618790404239>. Acesso em: 25 fev. 2024. (2020).

CURY, Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria. (1986).

DAS RAHUE HAUS. **Welcome to the foundation Das Rauhe Haus**. 2020. Disponível em: <https://www.rauheshaus.de/ueber-uns/about-us/>. Acesso em: 25 jul. 2024. (2020).

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos, e outro episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. (1986).

DER PIONIER. Mitteilung aus der schweiz permanenten Schulausstellung in Bern: den 15 Februar 1880. In: TH-BIBLIOTHEK. **Pionier: Organ der schweizerrischen permanenten Schulausstellung**. 2022. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=pio-001>. Acesso em: 27 fev. 2024. (2022).

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 7, n.7, p. 91-104, set. 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em: 12 jan. 2022. (2006).

DIDEROT, Denis. **Os pensadores: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultura, 1979. p. 1-29. (1979).

DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. **Encyclopedic liberty: political articles in the Dictionary of Diderot and d'Alembert**. Indianapolis: Liberty Fund, 2016. p. 139-144; 274-277. (2016).

BOSCO, São João. **Escritos espirituais de São João Bosco**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1975. p. 1-186. (Trad. Padre Fausto). (1975).

EDITORA MUNDO DOS CURIOSOS. **As cruzadas: o que foi e curiosidades históricas**. Edição Kindle, 2022. (2022).

ENGELS, Friedrich. **As guerras camponesas na Alemanha**. Trad. B.A. Montenegro [1874]. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1977. (1977).

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010. (p. 1-173). (2010).

ENGELS, Friedrich. Objeto e método. In: ENGELS, Friedrich. **Anti-Düring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Düring**. Trad. Nélio Schneider. [1885]. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2015. (Marx- Engels), p. 226-238. (2015).

ENGELS, Friedrich. **Origem da família da propriedade privada e do estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. (Clássico). (1984).

ENGUITA, Mariano Fernández. Prologo. In: LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Ediciones Akal, 1986. p.1 -86. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=H7chN8eCQfAC&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 27 nov. 2023. (1986).

ETON COLLEGE. **Sobre nós**. 2023. Disponível em: <https://www.etoncollege.com/about-us/our-strategy/>. Acesso em: 09 nov. 2023. (2023).

FÉLIX, Jaquelina; Barros, Sônia. **Modelos de Escola na Idade Média**. 2003. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jkEZ7>. Acesso em: 26 jan. 2023. (2003).

FERNANDES, Maria Nilvane. A influência econômica e ideológica da ONU: compreensão histórica para a análise de políticas. In: **XX SEINPE**. In: A ONU e a suposta defesa da paz social: uma agenda para a juventude (Minicurso). Manaus, AM: PPGE, 2020. (2020).

FERNANDES, Maria Nilvane. **Menorismo**: base teórica e processos históricos. (Relatório Pós-doutoramento na Texas Tech University – TTU). Orientadora Dra. Elizabeth Trejos-Castillo. (No prelo). (2024c).

FERNANDES, Maria Nilvane; ALENCAR DE TOLEDO, César Arnaut. Sobre a história das práticas religiosas na socioeducação: a influência moderna das escolas cristãs, do século XVII, de Jean-Baptiste de La Salle. In: RHE. **Revista de História da Educação**. v. 28, e125773. p. 1-17. DOI: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/125773>. (2024).

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da; TREJOS-CASTILLO, Elizabeth. No Brasil e nos Estados Unidos: o menorismo como um não-lugar. In: **Revista CES**. Disponível em: <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia>. (No prelo). (2024a).

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da; TREJOS-CASTILLO, Elizabeth. A fé, a moral e o hábito do trabalho na Pennsylvania: os primeiros asilos e prisões dos Estados Unidos da América. In: **Revista RBHCS (UFRGS)**. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/announcement/view/352>. (No prelo). (2024b).

FIELD, Jacob F. **A história da Europa para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Editora Valentina, 2023. (Edição Kindle). (2023).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da educação**: entre práxis e epistemologia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. (2001).

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo Cortez, 2009. (2009).

FRAZÃO, Dilva. **Carlos Magno**: imperador da dinastia dos Carolíngios. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/carlos_magno/#:~:text=Carlos%20Magno%20\(742%2D814\),2%20de%20abril%20de%20742](https://www.ebiografia.com/carlos_magno/#:~:text=Carlos%20Magno%20(742%2D814),2%20de%20abril%20de%20742). Acesso em: 05 jan. 2024. (2000b).

FRAZÃO, Dilva. **Catarina de Aragão**: rainha consorte da Inglaterra. 2000. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/catarina_de_aragao/#:~:text=Catarina%20de%20Arag%C3%A3o%20\(1485%2D1536,dando%20origem%20%C3%A0%20Igreja%20Anglicana](https://www.ebiografia.com/catarina_de_aragao/#:~:text=Catarina%20de%20Arag%C3%A3o%20(1485%2D1536,dando%20origem%20%C3%A0%20Igreja%20Anglicana). Acesso em: 01 dez. 2023. (2000d).

FRAZÃO, Dilva. **Charles Darwin**: naturalista inglês. 2000. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/charles_darwin/#:~:text=Charles%20Darwin%20\(1809%2D1882\),Teoria%20da%20Evolu%C3%A7%C3%A3o%20das%20Esp%C3%A9cies%20\(1859\)](https://www.ebiografia.com/charles_darwin/#:~:text=Charles%20Darwin%20(1809%2D1882),Teoria%20da%20Evolu%C3%A7%C3%A3o%20das%20Esp%C3%A9cies%20(1859)). Acesso em: 28 jun. 2024. (2000k).

FRAZÃO, Dilva. **Catarina II, a Grande**: Imperatriz da Rússia. 2000. Disponível em: https://www.ebiografia.com/catarina_ii_a_grande/. Acesso em: 01 dez. 2023. (2000g).

FRAZÃO, Dilva. **Constantino I**: imperador romano. Biografia de Constantino I. 2000. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/constantino/#:~:text=Constantino%20I%20\(272%2D337\),a%20nova%20capital%20do%20Imp%C3%A9rio](https://www.ebiografia.com/constantino/#:~:text=Constantino%20I%20(272%2D337),a%20nova%20capital%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em: 26 jan. 2023. (2000a).

FRAZÃO, Dilva. **David Ricardo**: economista britânico. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/david_ricardo/#:~:text=David%20Ricardo%20\(1772%2D1823\),para%20o%20pensamento%20econ%C3%B4mico%20mundial](https://www.ebiografia.com/david_ricardo/#:~:text=David%20Ricardo%20(1772%2D1823),para%20o%20pensamento%20econ%C3%B4mico%20mundial). Acesso em 15 mar. 2024. (2000h).

FRAZÃO, Dilva. **Luís XV**: rei da França. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luis_xv/. Acesso em: 01 dez. 2023. (2000e).

FRAZÃO, Dilva. **Luís XVI da França**: foi rei da França. Disponível em: https://www.ebiografia.com/luis_xvi_da_franca/. Acesso em: 01 dez. 2023. (2000i).

FRAZÃO, Dilva. **Napoleão Bonaparte**: Imperador francês. 2000. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/napoleao_bonaparte/#:~:text=Napole%C3%A3o%20Bonaparte%20\(em%20italiano%2C%20Napoleone,pequena%20nobreza%20de%20Lig%C3%B4ria%20lt%C3%A1lia](https://www.ebiografia.com/napoleao_bonaparte/#:~:text=Napole%C3%A3o%20Bonaparte%20(em%20italiano%2C%20Napoleone,pequena%20nobreza%20de%20Lig%C3%B4ria%20lt%C3%A1lia). Acesso em: 03 dez. 2023. (2000j).

FRAZÃO, Dilva. **Napoleão III**: imperador francês. 2000. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/napoleao_iii/#:~:text=Napole%C3%A3o%20III%20\(1808%2D1873\),o%20t%C3%ADtulo%20de%20Napole%C3%A3o%20III](https://www.ebiografia.com/napoleao_iii/#:~:text=Napole%C3%A3o%20III%20(1808%2D1873),o%20t%C3%ADtulo%20de%20Napole%C3%A3o%20III). Acesso em: 19 jun. 2024. (2000l).

FRAZÃO, Dilva. **Vasco da Gama**: navegador português. 2000. Disponível em: https://www.ebiografia.com/vasco_da_gama/. Acesso em: 04 fev. 2023. (2023). (2000c).

FRAZÃO, Dilva. **Voltaire**: filósofo francês. 2000. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/voltaire/>. Acesso em: 01 dez. 2023. (2000f).

FREITAS, José Flávio Neres. **A reforma protestante**: a filosofia da educação e o ganho social. 1 ed. Estados unidos da América: Edição Kindle, 2023. (2023).

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001. P. 1-89. (2001).

FULBROOK, Mary. **História concisa da Alemanha**. Trad. Bárbara Duarte. 2 ed. São Paulo: Edipro, 2016. (2016).

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Editora ática, 2001. (2001).

GIANNOTTI, José Arthur. Considerações sobre o método. In: MARX, Karl. . **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 85-109. (Marx-Engels). (2013).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. (2008).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira S.A., 1982. (1982).

GREEN, Monica H. The sources of Eucharius Rösslin`s Rosegarden for Pregnant Women and Midwives. **Medical History**. n. 53, p. 167-192, 2009. Disponível: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2668903/>. Acesso: 18 nov. 2023. (2009).

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**: parte I. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 1-73. (1992).

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangna, 2010. (2010).

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral**. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Trad. De Ludwig Scheidl. 2014. (2014).

HILTON, Lisa. **Elizabeth I: uma biografia**. Trad. Paulo Geiger. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016. Edição Kindle. Cap. II, II, III. (2016).

HIPONA, Aurélio Agostinho de. **Confissões**. 2007. Digitação: Lucia Maria Csernik. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.academia.edu/6572309/CONFISS%25C3%2595ES_SANTO_AGOSTINHO_Digita%25C3%25A7%25C3%25A3o_Lucia_Maria_Csernik_2007_LIVRO_PRIMEIRO&ved=2ahUKEwjekrmd_7eFAxVKtJUCHVAnDKYQFnoECCAQAQ&usg=AOvVaw2pbudLTGw6bICuJ9GAk4S2. Acesso em: 07 abr. 2024. (2007).

HOBBS, Thomas. Capítulo XXI: da liberdade dos súditos. In: HOBBS, Thomas de Malmesbury. **Leviatã ou matéria e forma de um Estado eclesiástico e civil**. 1 ed. São Paulo: Marlins Fontes, 2003. p. 179-190. (2003).

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era das revoluções, 1789-1848**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1962. (1962).

HOBBSAWM, Eric John Ernest. **A era do Capital**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979. (1979).

HOFF, Sandino. **Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635)**. Campinas: Autores associados, 2018. (Edição Kindle). (2018).

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro Zahar, 1981. (1981).

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Editora: Unimep, 1999. (1999).

L'AGORA. **Le Chevalier de Jaucuort (1704-1779)**. s/d. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uHJN6>. Acesso em: 25 fev. 2024. (s/d).

LA SALLE, Juan Bautista de. **Obras completas I: obras ascéticas y espirituales y escritos personales**. Universidad La Salle. Madrid: Ediciones San Pío X, [s/d]. Disponível em: http://bibliotecalasallista.lasalle.mx/lecturas/inducciones/CFIL_51-L-1-VIDA-OBRA-SJBDLS.doc. Acesso em: 26 nov. 2023. (s/d).

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. Trad. Luíz Aparecido Caruzo. 10 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970. (1970).

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Unesp, 2015. (2015).

LER + DIGITAL. **Idade Média: 31 fatos e curiosidades sobre a época mais louca da História**. Ebook. Edição Kindle, 2019. (2019).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. (2009).

LOCKE, John. Alguns problemas referentes à educação do pobre proposta de uma representação contendo um esquema de métodos para a inserção empregatícia dos

pobres, proposto pelo senhor Locke, em 26 de outubro de 1697. *In*: TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro; ARRIADA, Eduardo. John Locke: Alguns problemas referentes à educação do pobre. **Revista História da Educação (online)**, v.21, n.52, maio/ago. p. 363-378, 2017. (1697).

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Ediciones Akal, 1986. p.1 - 86. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=H7chN8eCQfAC&pg=PA3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 27 nov. 2023. (1986).

LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011. (2011).

LOYN, Henry R. (Org.). **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. (1997).

LUTERO, Martinho. **As 95 teses de Martinho Lutero**. 1517. Disponível: <https://pt.scribd.com/document/80897546/As-95-Teses-de-Martinho-Lutero>. Acesso em 9 nov. 2023. (1517).

LUTERO, Martinho. **Educação e reforma**. São Leopoldo: Sinodal, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/496537954/LUTERO-Aos-Conselhos-de-Todas-as-Cidades-da-Alemanha>. Acesso em: 9 nov. 2023. (2000).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Trad. Luiz Damasco Pena. 18 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990. (1990).

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia Social e Política**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira e J.B. Damasco Pena. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. (1958).

MAINKA, Peter Johann. Absolutismo esclarecido e educação na Alemanha: os escritos teóricos do Ministro da Justiça e Educação da Prússia Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793). **Revista Acta Scientiarum**, n. 22, p. 157-166, 2000. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/download/4125/2830/&ved=2ahUKewiYq4bSoJeDaxVKq5UCHbN-DxgQFnoECBIQAQ&usg=AOvVaw1lhQaM77tgYYfoHg_yTGC2. Acesso em: 01 dez. 2023. (2000).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: Da antiguidade aos nossos dias (Portuguese Edition)**. Cortez Editora. Edição Kindle, 2022. (2022).

MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. *In*: WEFFORT, Francisco Correia (Org). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "O federalista"**. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000. p. 25-45. (Séries fundamentos). (2001).

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança abandonada**. 1 ed. São Paulo: Editora Hucitee Ltda., 1998. (1998).

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: dos pré-socráticos à Wittgenstein**. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014. (2014).

MARQUES, Ramiro, **Dicionário breve de Pedagogia**. Portugal: Editora Presença, 2000. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://pedagogiaopedalettra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf&ved=2ahUKEwj396zqwp6DAxX4IJUCHaBMDD8QFnoECA0QAQ&usg=AOvVaw3uN2eF8LjJC8f5-bhAITfn. Acesso em: 03 dez. 2000. (2000).

MARRIOTT, Emma. **A história do mundo para quem tem pressa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Valentina, 2015. (2015).

MARX, Karl. **18 de Brumário de Luís Bonaparte (1851/1852)**. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b. (2011b).

MARX, Karl. A. Introdução. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 54-95 (Marx-Engels). (2011a).

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. Rubens Enderle. 2. Reimp. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 93-95. (Col. Marx-Engels). (2014).

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010. (2010b).

MARX, Karl. **Lutas de classe na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010. (2010a).

MARX, Karl. Prefácio. **As lutas de classes na França**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 1-26. (2012).

MARX, Karl. Prefácio. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 56-85; p. 87-93; p. 95; p. 97. (Marx-Engels). (2013).

MEIRA, Silvio Augusto de Bastos. Fragmentos da Lei das XVII Tábuas. In: **A Lei das XII Tábuas: fonte do direito público e privado**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1972. p. 166-175 (1972).

MENDIZÁBAL, M^a Rosario Limón. Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporânea. **Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos**, v. 75, p. 21-44, jul./ago. 2017. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023. (2017).

MENDONZA, Arsênio Moreno. Murillo e o ideal do sanctus indigente. **Átrio: Revista História da Arte**. nº. 25, 2019, p. 8-23. Disponível em: <https://www.upo.es/revistas/index.php/atricio/article/view/4532/4205>. Acesso em: 15 nov. 2023. (2019).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Capítulo primeiro: breve notícia histórica sobre os hospitais em geral. In: **História e evolução dos hospitais**. Rio de Janeiro: DNS, 1965. (1965).

MONTALDO, Giuliano. **Giordano Bruno**. Itália, 1973. Cor. 115 min. (1973).

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. **O espírito das leis**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 1-31; 41-51. (1996).

MUSEUM-DIGITAL. **Frederico II da Prússia (1712-1786)**. 2022. Disponível em: <https://br.museum-digital.org/people/587>. Acesso em: 15 mar. 2024. (2024).

NATORP, Paul. **Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen**. Leipzig: V. G. Teubner, 1912. (1912).

NETTO, José Paulo. **Curso Método em Marx**. Pernambuco: UFPE, Pós-graduação em Serviço Social, 2002. Acesso em: 20 mar. 2023. Disponível em: http://www.cristinapaniago.com/jos%C3%A9_p_netto_-_curso_o_m%C3%A9todo_em_marx_-. (2002).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (2011).

PAULINO, Roseli. Biografia de Pieter Bruegel, o velho. *In: Arte & Artistas*. 2021. Disponível em: https://arteeartistas.com.br/biografia-de-pieter-bruegel-o-velho/#google_vignette. Acesso: 5 fev. 2024. (2021).

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. São Paulo: Editora Unesp, 2023. (2023).

PIRENNE, Henri. **História econômica e social da Idade Média**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 2007. p. 6-92. (2007).

PITTY. O lobo. Álbum: **Admirável Chip Novo**. Composição: Priscilla Novaes Leone, 2003. (2003).

RAMALHO, Elba; RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo**. [Curitiba]: Album: Rock, 2003. 1 disco (ca. 4:54). (2003).

RATKE, Wolfgang. Textos escolhidos. *In: Hoff, Sandino. Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): clássicos da educação*. São Paulo: Autores Associados, 2018. (Edição do Kindle). (2018).

ROCHA Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giseli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. *In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs.). Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011. p. 81- 99. (2011).

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da Ciência: a ciência moderna**. 2 ed. Brasília: FUNAG, 2012. (2012).

ROSENBLUM, Warren. **Beyond the prison gates**. North Carolina: The university of North Carolina Press, 2014. P. 1-50. (2014).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio; ou Da educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 1-65. (1995).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Portugal: Editora Presença, 2010. p. 1-60. (2010).

RUPP, Horst F. Philipp Melanchton (1497-1560). La función del personal docente en un mundo de transformación. **Perspectivas: Revista trimestral de educación**

comparada, n.99. vol. XXVI, n. 3, sept. 1996, p. 659-669. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000106506_spa. Acesso em: 28 out. 2023. (1996).

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999. (1999).

SAVIANI, Dermeval. A institucionalização da Pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759). In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 49-63. (2013).

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 3 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2021. (2021).

SEGAL, Luis. Feudalismo. In: **Introdução ao Estudo do Marxismo**. Rio de Janeiro: Editorial Calvino Ltda, 1945. p. 296-329. (1945).

SEVERO, Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. 265 f. (2015).

SIERRA, Félix Santoaria. Estudio Introdutorio. In: **El gran debate sobre los pobres en el siglo XVI**. 1 ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2003. (2003).

SILVA, Eduarda. Como Fazer Andador Para Bebê. **Homify**. 2022. Disponível em: <https://www.homify.com.br/diy/29558/como-fazer-andador-para-bebe-andador-infantil-diy>. Acesso em: 19 fev. 2024. (2022).

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo Editora Nova Cultura Ltda., 1996. p. 1-184. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121165/mod_resource/content/1/Os%20Economistas%20-%20Adam%20Smith%20-%20A%20Riqueza%20Das%20Nacoes%20-%20Volume%20I.pdf. Acesso em: 07 fev. 2024. (1996).

SÓ FILOSOFIA. **Claude-Adrien Helvétius (1715-1771)**. Disponível em: https://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=88. Acesso em: 01 dez. 2023. (2008a).

SÓ FILOSOFIA. **Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780)**. Disponível em: https://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=87. Acesso em: 01 dez. 2023. (2008b).

SÓ FILOSOFIA. **Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831)**. Disponível em: https://filosofia.com.br/historia_show.php?id=105. Acesso em: 03 dez. 2023. (2008c).

SÓ FILOSOFIA. **Johann Gottlieb Ficht (1762-1814)**. Disponível em: https://filosofia.com.br/historia_show.php?id=103. Acesso em: 03 dez. 2023. (2008d).

THE DOG OF FLANDERS. Ouida. Japão: **Shochiku**, 1997. 1 vídeo (94 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PsjP1kHcHeQ>. Acesso em: 04 fev. 2024. (1997).

TIKKANEN, Amy. **Lois-René de Caradeuc de La Chalotais**. Britannica, s/d. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Louis-Rene-de-Caradeuc-de-La-Chalotais>. Acesso em: 01 dez. 2023. (s/d).

TOMA, Maristela. **Punição e Razão de estado: o degredo no império colonial português. XXV Simpósio Nacional de História (ANPUH)**, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/download/1242828762_ARQUIVO_Maristelacoloquio.doc. Acesso em: 26 jan. 2024. (2009).

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Faced promove Simpósio Programas de Privação e Restrição de Liberdade de Adolescentes no Amazonas**. 2019. Disponível em: <https://ufam.edu.br/ultimas-noticias/654-faced-promove-simposio-programas-de-privacao-e-restricao-de-liberdade-de-adolescentes-no-amazonas.html>. Acesso em: 10 set. 2023. (2019).

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Programa Atividade Curricular de Extensão**. 2019. Disponível em: <https://proext.ufam.edu.br/dproex/modalidadesdproex/pace/sobre-pace.html>. Acesso em: 10 set. 2023. (2019).

UFAM. Universidade Federal do Amazonas. **Ufam prorroga, por tempo indeterminado, a suspensão de atividades acadêmicas e administrativas**. 2020. Disponível em: <https://ufam.edu.br/noticias-destaque/1245-ufam-prorroga-por-tempo-indeterminado-a-suspensao-de-atividades-academicas-e-administrativas.html#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20do%20Amazonas,gradua%C3%A7%C3%A3o%20presenciais%20ou%20n%C3%A3o%20presenciais>. Acesso em: 10 set. 2023. (2020).

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Declaração do Direitos do Homem e do Cidadão**, de 1789. (2018). Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf&ved=2ahUKEwiVrriG7JmDAXVHppUCHd9EA-EQFnoECCKQAQ&usq=AOvVaw2mMjtZhqTJDs_PO3MHDX_-. 02 dez. 2023. (2018).

UJVIRI, Stefan Cunha. **A História e suas epidemias: a convivência do homem com os microorganismos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac rio, 2020. (2020).

WEFFORT, Francisco Correia (Org). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rosseau, "O federalista"**. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. (Séries fundamentos). (2001).

WÜRTH, Tiago. **Pestalozzi**. 1 ed. Rio Grande do Sul: Instituto Pestalozzi de Canoas, 1971. (1971).

ZANELLA, Maria Nilvane. Base teórico-metodológica da socioeducação. In: SEJU. **Cadernos de Socioeducação: fundamentos da socioeducação**. 1. ed. Curitiba, PR: SEJU. p. 120-137. (2018a).

ZANELLA, Maria Nilvane. **Da institucionalização de menores à desinstitucionalização de crianças e adolescentes: os fundamentos ideológicos da extinção da FUNABEM como solução neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. 586 f. (2018b).

ZANELLA, Maria Nilvane; LARA, Angela; CABRITO, Belmiro. Educação Social e popular na educação de jovens e adultos: a atuação dos organismos internacionais. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 2018, v.42, n. 42, p.76-87. (2018).