



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**RIBAMAR NOGUEIRA DA SILVA**

**A DIALÉTICA DO CURRÍCULO E OS ANTECEDENTES  
HISTÓRICOS DA PRODUÇÃO CURRICULAR**

Campinas  
2024

**RIBAMAR NOGUEIRA DA SILVA**

**A DIALÉTICA DO CURRÍCULO E OS ANTECEDENTES  
HISTÓRICOS DA PRODUÇÃO CURRICULAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO RIBAMAR NOGUEIRA DA SILVA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA.

Campinas  
2024

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

Si38d Silva, Ribamar Nogueira da, 1976-  
A dialética do currículo e os antecedentes históricos da produção curricular /  
Ribamar Nogueira da Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Regis Henrique dos Reis Silva.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Faculdade de Educação.

1. Currículo escrito. 2. Contradição. 3. Literatura educacional. 4.  
Materialismo histórico-dialético. 5. Historiografia marxista. I. Silva, Regis  
Henrique dos Reis. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).  
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** The dialectic of the curriculum and the historical antecedents of curriculum production

**Palavras-chave em inglês:**

Written curriculum

Contradiction

Educational literature

Historical-dialectic materialism

Marxian historiography

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutor em Educação **Banca examinadora:**

Regis Henrique dos Reis Silva [Orientador]

José Claudinei Lombardi

Marcos Francisco Martins

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Sérgio Eduardo Montes Castanho

**Data de defesa:** 06-08-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: [orcid.org/0000-0001-9245-1623](https://orcid.org/0000-0001-9245-1623)

- Currículo Lattes do autor: [lattes.cnpq.br/6701042617732633](https://lattes.cnpq.br/6701042617732633)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

Tese de Doutorado

**A DIALÉTICA DO CURRÍCULO E OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA  
PRODUÇÃO CURRICULAR**

Autor: Ribamar Nogueira da Silva

**Comissão Examinadora:**

Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (Orientador)

Dr. José Claudinei Lombardi

Dr. Marcos Francisco Martins

Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

## AGRADECIMENTOS

Concluído o trabalho de pesquisa, utilizo este espaço para agradecer e reconhecer as contribuições diretas ou indiretas no processo.

Através do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar-So), reconheço a importância que as atividades que desenvolvi junto ao GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) tiveram na minha formação como docente e pesquisador. Agradeço aos membros do grupo pela oportunidade de diálogo e aprendizagem ao longo de mais de uma década de atuação. Saibam que cada um(a) que participou comigo das atividades de Extensão faz parte da minha formação. Muito obrigado!

Estendo nominalmente o agradecimento ao Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, ao Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques, à Profa. Dra. Juliana Rezende Torres, ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima e à Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante (UFC); pelas contribuições teóricas e pelo incentivo na minha trajetória acadêmica desde o Mestrado na UFSCar Sorocaba.

Por meio do Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Unicamp), agradeço a acolhida junto ao HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil) e na FE-Unicamp (Faculdade de Educação da Unicamp), inicialmente como Aluno Especial e depois como estudante de Doutorado. Residindo 260 km distante de Campinas, reconheço que a oportunidade de cursar disciplinas antes do ingresso como regular, e posteriormente solicitar aproveitamento dos créditos, foi decisiva, pois não tive condições de me afastar do serviço público (municipal e estadual) para cursar o Doutorado. Para todos(as) docentes que contribuíram comigo na questão dos prazos e na tolerância dos atrasos, meu sincero agradecimento e minhas desculpas pelos eventuais deslizes. Saibam que sempre fiz o que pude.

Evitando o risco de esquecer alguém, agradeço todos(as) e quaisquer colegas com quem convivi durante o Doutorado. Éramos diferentes e ainda assim com tanta coisa em comum. Muito obrigado pelo apoio e pela companhia de todos(as). Peço desculpas se estive distante por um tempo. Mesmo ausente levava vocês comigo... e continuarei levando.

Ao Prof. Dr. José Luis Sanfelice (*in memoriam*), responsável por me introduzir nas primeiras leituras marxistas. Sou grato pelas contribuições teóricas no fazer historiográfico e pelos conselhos e orientações. Se ainda estivesse entre nós, certamente permitiria que eu tivesse outra vez o privilégio de tê-lo como membro da minha Banca. *Sanfelice, presente!*

À Profa. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar-So), minha “madrinha” na pós-graduação, agradeço imensamente o carinho e o cuidado comigo desde nosso primeiro contato em São Carlos. Sou grato ainda pela contribuição na elaboração do projeto de pesquisa que apresentei no ingresso do Doutorado e pela oportunidade de trabalharmos no estágio docente na disciplina História da Educação na UFSCar-So.

Ao Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (Unicamp), orientador dessa pesquisa, agradeço por ter me resgatado a tempo de terminar o Doutorado. A abordagem humanizada com que conduziu as orientações me fizeram caminhar de volta ao estudo, na direção da *luz*. Como comentei descontraidamente em uma de nossas conversas, “...se não fiz o texto ideal, ao menos produzi algo diante das condições objetivas, isto é, um texto *material*”.

À Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli (Unicamp), agradeço pelo incentivo durante o processo de ingresso no Doutorado e pela empatia que demonstrava após a escuta atenciosa em nossas conversas em que eu relatava meus problemas pessoais e familiares.

À Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini (Unesp Araraquara), para quem apresentei as primeiras aproximações sobre a hipótese de tratar o currículo em contradição dialética, durante uma conversa rápida de intervalo; e que depois, generosamente leu um artigo que produzi sobre a temática, contribuindo positivamente com suas impressões, fato que me incentivou na direção da realização desta proposta. Minha imensa gratidão, Juliana.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Félix Rosar (UFMA), agradeço por todo carinho demonstrado, seja nas palavras afetuosas, seja nas orientações pontuais e valiosas contribuições para a conclusão da pesquisa.

Ao Prof. Sérgio Eduardo Montes Castanho, agradeço os comentários e orientações durante a sessão de defesa; pela leitura atenta e pormenorizada do texto. Obrigado pelas generosas contribuições para a escrita da versão final da Tese.

Faço um agradecimento especial aos servidores e funcionários da FE-Unicamp, da FEF-Unicamp e da DAC-Unicamp; pela urbanidade no tratamento e eficiência nas atividades e solicitações durante o curso.

Aproveito para agradecer os servidores e funcionários das Bibliotecas que visitei, especialmente nos *campus* da Unicamp, USP e UFSCar-So. Diante da substituição acelerada dos acervos analógicos (físicos) pelos digitais, o *trabalho morto* ainda não consegue suprir o diferencial da presença do *trabalho vivo* nesses espaços.

Quebrando um pouco a formalidade, preciso afirmar que estou feliz pela oportunidade de ter amigos(as) e não apenas professores(as) na minha Banca. Na minha primeira aula com Sanfelice, ainda nos tempos da Universidade de Sorocaba, escutei nosso saudoso companheiro dizer que: “Estar na pós-graduação é um privilégio...”; e pensei por muito tempo que ele se referia apenas ao acesso aos conhecimentos. Agora sei que não. Sou grato a vocês Zezo, Mara, Lú, Marquinhos e Régis. Vocês fazem parte da minha história no melhor e mais profundo sentido que essa expressão pode ter.

À minha companheira Selma, sou e serei eternamente grato por sua compreensão e cumplicidade. Você sempre esteve comigo. Saiba que sem você eu não teria conseguido e que não medirei esforços para compensar nossas perdas.

Estou feliz e grato. Sou grato por quem está feliz comigo. Por continuar *aqui*, presente.

Por fim, se estou feliz por estar aqui, estou aqui somente porque nem meu pai e nem minha mãe puderam estar. Nem meus primos, tios, avós... amigos e tantos outros desconhecidos. Por isso reconheço que estou aqui por aqueles que antes de mim não puderam chegar aqui. Que eu possa colaborar para que aqueles que virão depois de mim e dos meus também possam estar aqui quando o momento chegar.

## RESUMO

Esta pesquisa teórica e bibliográfica trata da produção histórica do currículo fundamentada em pressupostos do materialismo histórico e dialético, buscando na historiografia da educação e do currículo os principais antecedentes históricos envolvidos no surgimento do currículo. Considerando que o currículo seria produzido somente a partir da Idade Moderna como desdobramento da contradição entre ensino público e ensino privado, específica do modo de produção capitalista; inicialmente apresentamos as categorias compreendidas em uma possível concepção dialética de currículo e desenvolvemos a análise de algumas das principais contradições envolvidas na produção do currículo em uma concepção dialética. Através dessas categorias, identificamos na historiografia da educação e do currículo elementos que indicariam os principais aspectos da constituição curricular durante a origem desse fenômeno na transição entre Idade Média e Idade Moderna. Por fim, partindo da hipótese que o “currículo escrito” seria a representação material da contradição entre o currículo como fato e o currículo como prática, realizamos as primeiras aproximações de uma concepção de “currículo escrito” como representação material tangível do currículo.

## ABSTRACT

This theoretical and bibliographical research deals with the historical production of the curriculum based on assumptions of historical and dialectical materialism, searching in the historiography of education and curriculum for the main historical antecedents involved in the emergence of the curriculum. Considering that the curriculum would only be produced from the Modern Age onwards as an unfolding of the contradiction between public education and private education, specific to the capitalist mode of production; Initially, the categories included in a possible dialectical conception of curriculum are presented and the analysis of some of the main contradictions involved in the production of the curriculum in a dialectical conception is developed. Through these categories, elements are identified in the historiography of education and curriculum that would indicate the main aspects of the curricular constitution during the origin of this phenomenon in the transition between the Middle Ages and the Modern Age. Finally, starting from the hypothesis that the “written curriculum” would be the material representation of the contradiction between the curriculum as fact and the curriculum as practice, the first approximations of a conception of “written curriculum” as a tangible material representation of the curriculum are made.

## SUMÁRIO

1	Introdução .....	11
2	Dialética e Currículo.....	20
2.1	Contradição, História e Currículo .....	39
3	Principais contradições envolvidas na produção histórica do currículo .....	49
3.1	Educação e a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano .....	50
3.2	Escola e o ensino privado e público.....	66
3.3	Currículo como fato e como prática.....	93
4	Antecedentes históricos da produção do currículo .....	116
5	O “currículo escrito” como representação material do <i>currículo</i> .....	147
6	Considerações Finais .....	154
	Referências.....	162

## 1 Introdução

A aporia apresentada por Mênon à Sócrates<sup>1</sup>, sobre o paradoxo que envolveria a busca do conhecimento, parece-nos, pode trazer reflexões para quem se depara com um problema historiográfico<sup>2</sup>. Por um lado, *se não se sabe o que é, não se saberia quando encontrasse...* O pesquisador, ao desenvolver a problemática que conduzirá o estudo do objeto do conhecimento em questão, parte sempre da suposta existência do *objeto*, pois, sem esse fato, não haveria o surgimento do problema. Ou seja, não há *problema* sem objeto. Assim, é a pergunta problemática que, de antemão, indica a(s) direção(ões) para se chegar na(s) resposta(s), o *conhecimento* que se busca. Porém, na historiografia algo antecede a definição da pergunta: o *tema*. Certamente Mênon não questionaria esse argumento. No entanto, há algo mais que também antecede necessariamente a pergunta, que seria, de acordo com Aróstegui (2006), a previsão de adaptação do trabalho aos problemas concretos do objeto pesquisado: o *plano de pesquisa*. Nesse sentido, o planejamento “[...] acarretaria a previsão do conjunto de problemas relacionados à pesquisa – ‘por que um processo é como é’ –, seus limites cronológicos e sua inteligibilidade e justificação e a pergunta que é preciso formular” (Aróstegui, p. 468). Utilizando uma expressão idiomática Contemporânea, Sócrates poderia ter *desenhado para explicar melhor* para Mênon sobre o caminho da busca do conhecimento. Falando nisso, seria o “desenho” do planejamento que faria a prática da pesquisa histórica

[...] ajustar-se à definição clara de problemas, à formulação de hipóteses, à construção dos dados, à elaboração de explicações o mais consistentes possíveis e à construção de mecanismos para “provar” comparativamente a adequação de suas explicações. [...] a pesquisa normatizada na ciência social parte de pressupostos ou “estados da questão”, identifica objetos de pesquisa e não se confunde com a mera descrição de fatos. Uma pesquisa tem um “tema”, mas a problemática de tal tema não se resolve, evidentemente, na coleta de informações sobre ele (Aróstegui, 2006, p. 469).

---

<sup>1</sup> No diálogo com Sócrates, Mênon argumenta sobre a impossibilidade de adquirir conhecimento: “E de que modo procurarás, Sócrates, aquilo que não sabes absolutamente o que é? Pois procurarás propondo-te [procurar] que tipo de coisa, entre as coisas que não conheces? Ou, ainda que, no melhor dos casos, a encontres, como saberás que isso [que encontraste] é aquilo que não conhecias?” (Platão, 2001, p. 49).

<sup>2</sup> Adotamos o termo “historiográfico” a partir dos sentido de *historiografia* discutido por Aróstegui (2006): a tarefa de investigação e escrita da história. Desse modo, um problema historiográfico trataria de algo relacionado a tal investigação/escrita, portanto, de questões teórico-metodológicas demandadas à compreensão e/ou explicação de fenômenos da história, ou seja, da realidade histórica.

Talvez a argumentação de Sócrates – o aprendizado como rememoração e o conhecimento como reconhecimento – pretendesse mostrar a Mênon que são os *pressupostos* que fundamentam a produção do conhecimento sobre a realidade. Por outro lado, *se apenas posso conhecer o que sei o que é, não poderia conhecer o que ignoro, pois (ainda) não sei o que é...* Lembra o pesquisador da transitoriedade do conhecido produzido, mas não somente daquele que advém na *resposta*, coerente na lógica, internamente coeso e aparentemente consolidado, porque *é o que é*; também de aspectos do processo epistemológico (científico) em si, dos “estados da questão” que, provisórios, nos permitem conhecer o que ainda não é, mas está sendo no *devenir*.

Logo, de partida, declaramos o que buscamos conhecer: o currículo. Então, o currículo seria o *tema* dessa pesquisa, certo? Era isso que eu pensaria dez anos atrás. Ou, sendo mais preciso (e honesto), cerca de dezessete anos atrás. Embora meu primeiro vínculo como docente da Educação Básica da rede estadual paulista date do ano de 1994, meu retorno e ingresso como servidor efetivo do quadro do magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) foi em 2006. Talvez meu primeiro contato profissional com o currículo tenha sido ainda durante as aulas da extinta formação de nível médio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Lembro vagamente trabalhar com os materiais elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), os chamados *Guias Curriculares*. Contudo, o impacto direto do currículo na minha prática docente de Licenciado em Educação Física ocorreria em 2007, ano de início da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP)<sup>3</sup>. Naquele ano, também, cursava (e custeava) minha primeira disciplina como Aluno Especial de um programa de pós-graduação privado, na esperança de ser aprovado na seleção do mestrado e, em seguida, pleitear minha *Bolsa Mestrado* – programa que custeava cursos de mestrado e doutorado em IES privadas para servidores efetivos. Pougando o leitor de detalhes adicionais, esclareço apenas que apesar de ter ingressado no mestrado em 2008,

---

<sup>3</sup> A produção do PCESP surge formalmente em 2007 na vigência do “novo” Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/2001). Baseado nos resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) – atualmente Prova Brasil – e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Governo José Serra instituiu o programa “São Paulo Faz Escola”, elaborando o plano de “Dez Metas” para a educação de São Paulo, a serem conquistadas até 2010. Para tanto, a SEE-SP implementou ações integradas e articuladas com o objetivo de “organizar” o sistema educacional paulista (São Paulo, 2009). Dentre as ações, tomando como referência os dados obtidos na prova do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizada em 2005, foi criada uma “base curricular comum” a todas as escolas, a PCESP (São Paulo, 2008), que teria se consolidado – ao menos formalmente – como Currículo do Estado de São Paulo (CESP) em 2010.

abandonei o programa inadimplente em 2009 (não consegui o benefício da referida bolsa) e retornei à pós *stricto sensu* somente em 2014, como aluno regular do PPGEd UFSCar-So, instituição em que desenvolvi pesquisa que resultou numa dissertação, defendida em 2016, sobre o currículo. Ou melhor, sobre a história do currículo. Ou ainda, sobre a história do currículo escrito. Ou, por fim, sobre a história do currículo escrito da Educação Física no Brasil, entre o final do Séc. XIX e metade do Séc. XX. Na verdade, o projeto de pesquisa inicial tinha a pretensão de tratar da história do Currículo do Estado de São Paulo; aquele que, no período, condicionava (e determinava) meu cotidiano escolar na Educação Básica. No entanto, durante a pesquisa exploratória, a ausência de estudos sobre história do currículo escrito brasileiro, em especial, da Educação Física, conduziu à delimitação do objeto mencionada anteriormente.

Essa breve digressão de cunho pessoal se presta não apenas em mostrar as dificuldades na delimitação de um objeto na historiografia, mas nos permite definir um ponto e, doravante, apresentar a maneira que realizamos o estudo e estruturamos a escrita da pesquisa, com base na historiografia que nos apropriamos, e no referencial teórico-metodológico cujos pressupostos adotamos.

Logo, o *ponto* do qual partimos é a existência histórica do currículo. Portanto, o currículo não é o *tema*, mas o *objeto* da pesquisa. O tema desta pesquisa é a *escolarização moderna*; processo no qual o currículo é produzido. Nesse sentido, por exemplo, considerando um dos principais estudiosos desse objeto – dentre outras obras que tivemos acesso – Hamilton (1989, 1990a, 1990b, 1993, 1995, 1999, 2009a, 2009b) traz indícios e fontes que, baseado em registros, situam o aparecimento (e usos) do termo “currículo” (*curriculum*) entre os Séc. XV-XVII.

Aqui surge o problema central, expresso nas perguntas iniciais desta investigação: “Por que o currículo surgiu apenas a partir da Idade Moderna?”; “Por que não há indícios históricos da relação entre o termo currículo e as escolarizações Antiga e Medieval, somente existindo registros do uso palavra currículo relacionada à escola que surgiu desde a Modernidade?” e, especificamente, “Quais as características presentes desde o surgimento da escolarização moderna que determinaram a produção do currículo?”.

São perguntas de um problema, é inegável. Porém, como alerta Saviani (2001), estaríamos diante de um “problema problemático” ou apenas de problema que se resolveria em um “não-saber”? Afinal, a historiografia do currículo – que teria surgido em meio às demandas da Nova Sociologia da Educação inglesa, durante a década de 1970 – já teria se debruçado sobre tais questões. A observação a seguir, vinda de um autor expoente desse campo historiográfico, ajuda na apresentação de nossa problemática:

[...] os conflitos em torno da definição do *currículo escrito* proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de *escolarização*. [...] Entretanto, como se tem observado, **o conflito em torno do currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um “significado simbólico” e um significado prático**, quando publicamente indica quais aspirações e intenções devidamente inseridas nos critérios do currículo escrito servem para a avaliação e análise pública de uma escolarização. Neste sentido, portanto, são publicamente estabelecidas “normas básicas” que avaliam a prática ou com ela se relacionam. Da mesma forma, a alocação de recursos financeiros e outros fica vinculada a essas normas básicas sobre critérios de currículo. O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas (Goodson, 1995, p. 17-18, nosso grifo).

O uso do termo “currículo escrito” para tratar do currículo na historiografia, entendemos, indicaria que o currículo *aparece* na história “escrito”, isto é, o currículo se manifestaria na *realidade* através de um suporte material capaz de “armazenar” conhecimento na forma de linguagem. Noutras palavras, a nosso ver, *o currículo escrito seria a representação material do currículo*. Supomos, assim, que essa característica do currículo escrito explicaria, na *aparência*, por que desde a transição do medievo à modernidade os mais diversos suportes materiais relacionados à escolarização (livros, manuais, livros didáticos, compêndios, enciclopédias etc.), quando organizados em determinada *prática* de ensino escolar, começaram a ser identificados como “*curriculum*”. Desde então, seria nesse sentido que o tal conflito curricular se desenvolveria, pois haveria um embate entre o significado simbólico (pré-ativo) e o significado prático (interativo); entre o que está escrito no currículo – *o fato* – e os demais processos teórico-metodológicos que envolvem o ensino-aprendizado – *a prática*. Explicaria, também, os motivos que nos levaram na pesquisa desenvolvida no Mestrado, a equivocadamente procurar o currículo na *aparência* do “currículo

escrito”<sup>4</sup>. Naquela ocasião, a resposta que dispúnhamos nos induziu a tomar aspectos do objeto empírico – acessíveis na aparência imediata – pelo objeto concreto, desprezando as múltiplas e variadas determinações do *real*. Ainda que considerássemos o currículo escrito como produto de relações sociais objetivas de produção e troca, não fomos capazes de aprofundar a análise.

Portanto, se metodologicamente partimos da existência histórica do currículo, caberia perguntar: “Por que a produção curricular aparece na realidade como currículo escrito?”. Isso nos traz até a questão dos pressupostos.

Entendemos que o salto qualitativo em nossa abordagem se deu quando, ao nos apropriarmos dos textos seminais de Marx e Engels, percebemos que o aparente conflito<sup>5</sup> entre elaboração e execução curricular, entre prescrição e realização curricular, entre planejamento e implementação curricular, entre *currículo como fato* e *currículo como prática*; seria, realmente, uma *oposição*. Daí a referida dificuldade mencionada anteriormente por Goodson (1995), entre “formas prévias de reprodução” e a criação de “novas formas”. De um lado teríamos o currículo pronto, estável e “morto”; do outro lado o currículo sendo construído, instável e “vivo”. Reconciliáveis somente na aparência de um “currículo escrito” feito para a prática, e de uma prática realizada com o “currículo escrito”. Contudo, a nosso ver, ocorre *que a aparência fenomênica oculta que essa oposição é dialética, pois o currículo se produz na contradição entre polos antagônicos, inseparáveis e irreconciliáveis*. O currículo estaria, na expressão de Harvey (2017), em “contradição latente”, pois embora imediata e aparentemente presente estabilidade, existiriam tensões subjacentes e contradições que poderiam se manifestar a qualquer tempo, no entanto,

---

<sup>4</sup> Naquele estudo (Silva, 2016a), entendendo que nem todo manual ou livro didático – embora contenha propostas administrativo-pedagógico, prescrições de métodos, sistematizações de saberes etc. – seria, necessariamente, currículo escrito, propusemos uma solução possível para essa problemática através da utilização de critérios para seleção, baseados em um conjunto de quatro aspectos, que caracterizariam os processos de elaboração e implementações curriculares, apoiados na contribuição de Nereide Saviani (2010): 1) a fonte contém o estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que ela se destina; 2) a fonte resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas; 3) a fonte possui indícios que tendem a seguir normas, critérios e modelos mundiais; 4) a fonte consiste na seleção e conversão de elementos da cultura (como saberes científicos) em saberes escolares, passíveis e desejáveis de serem ensinados.

<sup>5</sup> Destacamos os conceitos de: “currículo ‘oficial’” e “currículo oculto” (*‘oficial’ curriculum - hidden curriculum*) de Philip W. Jackson (1968); “currículo experienciado” (*experienced curriculum*) de Elliot W. Eisner (1985); “currículo visto” (*seen curriculum*) de Michael W. Apple (2004); “currículo contextual” (*contextual curriculum*) de William Pinar (2004); “currículo prescrito”, “currículo apresentado” e “currículo exterior” (*curriculum prescrito - curriculum presentado - curriculum exterior*) de José Gimeno Sacristán (1988) dentre outros.

especialmente em momentos de crise. Conceber o currículo em contradição nos impôs a necessidade de pensar a produção do currículo de maneira dialética, ou mais precisamente, materialista-histórica-dialética.

Diante disso, estamos em condições de justificar nosso plano de pesquisa. De acordo com Aróstegui (2006, p. 472-473), “Uma ‘história’ nunca é definida, a princípio, sem a explicitação do *lapso cronológico* em que ocorre. [...] Uma ‘história’, por outro lado, tem sempre um *espaço de desenvolvimento*, ou, [...] de *inteligibilidade*”. No sentido dos “campos de pesquisa histórica” abordados por este autor, pensamos que o problema do nosso estudo demandou formalmente uma abordagem *sistemática*, uma vez que o tema da pesquisa se deslocava cronológica e espacialmente à medida que desenvolvíamos as problemáticas. Desse modo, inicialmente, o foco no desenvolvimento das contradições relacionadas ao currículo – para a definição das categorias de análise desse estudo – determinava um olhar desde as sociedades primitivas, passando pelas civilizações antigas, até a Europa medieval e moderna. Na sequência, através das categorias de análise, recuperamos os antecedentes históricos do currículo, delimitando a *história sistêmica* entre o final da Alta Idade Média e o começo da Idade Contemporânea, com foco no continente europeu. Para tanto, utilizamos fontes bibliográficas da historiografia da educação e do currículo. Em se tratando de uma pesquisa bibliográfica realizada através de abordagem histórica, a problematização da temática nos conduziu principalmente às fontes secundárias, que por sua vez constituem quase a totalidade das referências utilizadas.

Diante da *totalidade* do currículo, buscamos desenvolver no Capítulo 2 – “Dialética e Currículo” – a estrutura categorial necessária à compreensão das principais *mediações* envolvidas na produção curricular. Por isso inicialmente expusemos como se daria de modo lógico-formal o pensamento dialético, e apontamos alguns dos limites (e riscos) do pensamento especulativo, mesmo em supostas bases materialistas. Na sequência, na seção 2.1 – “Contradição, História e Currículo” – apresentamos nossa compreensão sobre a categoria *contradição* na constituição do currículo *concreto*, cuja historicidade estaria acessível na instância objetiva da dialética.

Apresentadas as categorias, retomamos nosso problema, partindo da suposição: se o *currículo é moderno*, necessariamente, o processo de escolarização

no qual ele se produz e se realiza também é a *escolarização moderna*; pois ambos seriam expressões das relações sociais objetivas específicas de um e do mesmo período, ou seja, das relações de produção e troca do capitalismo. Assim, considerando que a escolarização, diferentemente do currículo, não seria um processo exclusivamente Moderno, manifestando-se desde a Antiguidade e durante toda a Idade Média, buscamos identificar e conhecer os principais aspectos de outras contradições – secundárias e/ou subjacentes – à produção do currículo, mas que o antecedem historicamente em outro(s) modo(s) de produção da existência. Como resultado, identificamos contradições envolvidas na *educação*, na *escola* e, claro, no *currículo*; temas que abordamos ao longo do Capítulo 3 – “Principais contradições envolvidas na produção do currículo”.

Nesse sentido, na seção 3.1 – “Educação e apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano” – remontamos o processo educativo voltado à transmissão do conhecimento necessário para a produção da *vida cotidiana* das sociedades humanas primitivas. Nesse percurso, tratamos: da produção do conhecimento através do *processo de trabalho* e da necessidade de transmissão do conhecimento histórico como atividade que assegura a existência do gênero humano no indivíduo e na sociedade; do papel do conhecimento na transmissão dos produtos da atividade e relação humanas, e o limite dessa transmissão em virtude dos desdobramentos da divisão social do trabalho; da relação dialética entre o *conhecimento cotidiano* e o *conhecimento não-cotidiano* na realização da *vida cotidiana*.

Entendemos que esse recuo temporal se justifica metodologicamente por considerarmos que a *educação* se realizava mediante um processo formativo que envolvia a apropriação do conhecimento necessário à (re)produção do gênero humano, mas que naquele período, em grupos humanos primitivos, ocorreria de modo *não escolarizado*, isto é, ainda sem a existência histórica de uma instância social orientada à instrução, ao *ensino*.

Por esse motivo, na seção 3.2 – “Escola e o ensino privado e público” – iniciamos ressaltando que uma análise da relação histórica entre *educação* e *escola* que não considera a dialeticidade material desses processos resultaria numa compreensão do *real* decorrente de uma concepção “binária”, “simplificada” e “parcial” de *educação*. Daí que, contrariamente – com base na historiografia da educação –, recuperamos aspectos sobre a origem da escolarização, e conseqüentemente da

*educação* institucionalizada, em meio às relações de produção e troca de sociedades cindidas em *classes*, durante a Idade Antiga, a Idade Média e início da Idade Moderna. Na Antiguidade, portanto, identificamos o surgimento histórico dos sentidos de *ensino privado* e *ensino público* que, dialeticamente contraditórios, resolveriam-se na *escola*.

Na seção 3.3 – “Currículo como fato e como prática” – nos apropriamos dos termos “currículo como fato” e “currículo como prática” de Young e Whitty (1977) para apresentarmos nosso entendimento de como a contradição do currículo se desenvolveria através da dialética materialista e histórica. Retomando elementos lógicos e teóricos apresentados na seção 2.1 – “Contradição, História e Currículo” – buscamos na historiografia do currículo por conceitos surgidos na Idade Moderna, diante das relações sociais específicas do *modo de produção capitalista*, e que expressam fenômenos educativos na atividade do ensino. Tais conceitos possibilitam, a nosso ver, apontarmos características *concretas* que constituem os polos *fato* e *prática* do currículo, estabelecendo as condições materiais (objetivas e subjetivas) para produção curricular na *escola moderna*.

Considerando as contradições envolvidas na *educação*, na *escola* e no *currículo*, no Capítulo 4 – “Antecedentes históricos da produção do currículo” –, com base na historiografia do currículo, buscamos identificar características dos materiais escritos produzidos na relação com a instituição escolar, isto é, dos *textos escritos* relacionados ao *ensino* que surgiram na transição entre medievo e modernidade. Dentre tais características, destacam-se: a apropriação da argumentação retórico-dialética na elaboração da escrita; o uso de “dispositivos” de ordenação lógico-espacial e a adoção de formas de compilação na textualização, com objetivo didático-pedagógico; a metodização de conteúdos do ensino. Conseqüentemente, no período histórico abordado surgiram os manuais, livros-texto, compêndios, enciclopédias, documentos e livros didáticos, como produtos dessas contradições, principalmente na contradição do *currículo*.

Por esse motivo, no Capítulo 5 – “O ‘currículo escrito’ como representação material do currículo” –, partindo da suposição que o *ensino* na *escola* produzida no *modo de produção capitalista* se daria na *mediação* com o *currículo*, apresentamos, brevemente, a hipótese de que na relação dialética entre *currículo como fato* e *currículo como prática*, a contradição se resolveria (ou se deslocaria) no “currículo escrito”, a *forma-escrita*, representação material e tangível do currículo. *Grosso modo*,

isso explicaria por que, em geral, sempre que nos referimos ao “currículo” ou à produção curricular, nós pensamos num *texto escrito*.

À guisa de conclusão, nas “Considerações finais”, retomamos as principais questões desenvolvidas na tese, apontamos os limites e as dificuldades deste estudo e indicamos quais poderiam ser as próximas possibilidades de investigação histórica sobre o tema.

Portanto, considerando a estrutura de exposição apresentada, enunciamos que o **objetivo geral** deste estudo é propor uma abordagem de análise da produção do currículo fundamentada em pressupostos do materialismo histórico e dialético, e recuperar na historiografia da educação e do currículo os principais antecedentes históricos envolvidos no surgimento do currículo. Nessa direção, são **objetivos específicos**: a) apresentar as categorias compreendidas numa possível concepção dialética de currículo; b) desenvolver as principais contradições envolvidas na produção do currículo numa concepção dialética; c) identificar na historiografia da educação e do currículo elementos que indiquem os principais aspectos da constituição curricular durante a origem desse fenômeno na transição entre Idade Média e Idade Moderna; d) apresentar as primeiras aproximações de uma concepção de “currículo escrito” como representação material tangível do *currículo*.

Desse modo, em linhas gerais, duas hipóteses de trabalho sustentaram a condução do estudo, sendo: a primeira, que o *currículo* é produzido somente a partir da Idade Moderna como desdobramento da contradição entre *ensino público* e ensino *privado*, específica do *modo de produção capitalista*; e a segunda, que o “currículo escrito” é a representação material da contradição entre o *currículo como fato* e o *currículo como prática*.

## 2 Dialética e Currículo

Iniciamos o texto tratando da dialética. Naquilo que nos interessa, entendemos que os conceitos de dialética e currículo se relacionam, principalmente, em dois modos.

O primeiro, da cronologia histórica, porque assumem sentidos contemporâneos, produzidos desde à Idade Moderna. Assim, embora a dialética (*dialektiké* - διαλεκτική) atribuída à Zênon de Eléa (490-430 a.C.) ou à Sócrates (490-430 a.C.) fosse a “arte do diálogo”, isto é, a argumentação presente durante uma discussão que tornaria possível a definição e distinção clara dos conceitos envolvidos (Konder, 1988, p. 7), e que alguns processos educativos “formais” na Antiguidade grega valorizassem o “diálogo” no ensino; o uso da palavra currículo para se referir às atividades educativas do período seria não apenas inadequado, mas anacrônico. Ainda que os motivos de tal anacronismo sejam detalhados mais adiante neste texto, cabe, a título de esclarecimento, recorrer a uma definição geral de currículo, elaborada por Dermeval Saviani:

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p. 17).

Se o currículo tem relação com aspectos escolares, as possibilidades pedagógicas da “arte do diálogo” não estavam presentes naquele espaço e tempo específicos, uma vez que a escola que funciona pelo currículo referida por Saviani não existia na Antiguidade, pois é um fenômeno Moderno, uma instituição produzida em meio as necessidades e especificidades de um modo produção e relações de troca distintas. Nesse sentido, como trataremos mais adiante, o currículo é produzido a partir da resolução ou deslocamento das contradições que envolvem o funcionamento – e em última instância a própria existência – da *escola moderna*.

É por esse motivo que adotamos aqui, de partida, uma acepção moderna de dialética: um modo de pensar a realidade por contradição, ou seja, de considerar que as contradições da realidade existem porque a realidade é essencialmente contraditória, estando em permanente transformação (Konder, 1988).

É a partir desse segundo modo, de pensar a realidade por contradição, que relacionamos dialética e currículo, isto é, que tratamos da produção do currículo considerando as contradições que se desdobram, engendram e transformam o real. Desse modo, partimos do pressuposto que

É dialeticamente que o real se manifesta, é dialeticamente que o todo se concretiza. Quer isto dizer, que o devir em que o real consiste tem de incluir em si próprio as diferenças e as contradições porque empiricamente se vai desenvolvendo e apresentando. Daí que a dialética seja verdadeiramente a forma do real na historicidade constitutiva do ser (Barata-Moura, 1977, p. 54).

Porém, antes de desenvolvermos nosso entendimento dessa relação, faz-se necessária a apresentação de princípios que caracterizam a dialética na Modernidade, no intuito de delimitar melhor o uso do conceito no texto, inspirado em aproximações marxistas.

Em termos lógico-formais a dialética na Modernidade ainda é tributária da Filosofia Antiga, desde os gregos pré-socráticos. Não importando as variações modernas e respectivos termos (dialética hegeliana, dialética marxista, dialética adorniana etc.), a contribuição do pensamento grego da Antiguidade permanece. Inusitadamente, essa permanência se deu por algo que Parmênides não admitia: o movimento, algo que pressupõe a existência do *não-ser*. O conceito moderno de dialética conserva a ideia da síntese do movimento do real ao longo do tempo a partir do “jogo de opostos”. O *ser* e *não-ser*, a *tese* e a *antítese* na transformação conciliatória defendida por Heráclito. De acordo com essa concepção de dialética,

Não é possível defender tanto a tese como também a antítese, como se ambas fossem verdadeiras. Não é isso, é exatamente o contrário. Ambas as posições são falsas. Verdadeira é apenas a síntese que de ambas se engendra. A virtude, pois, não consiste em defender uma tese – ou uma antítese –, como se esta fosse a verdade toda inteira, e sim, pelo contrário, em desmascarar tanto tese como antítese como sendo erradas, isto é – o que é o mesmo –, como sendo apenas elementos parciais de um todo maior. Só o todo maior, só a síntese é que é verdadeira.

[...]

Numa primeira etapa temos dois polos contrários que se excluem mutuamente. Tese e antítese se contrapõem, uma contra a outra, uma excluindo a outra. Nesta primeira etapa um polo anula e liquida o outro, eles são excludentes. Só que a coisa não para aí. Há um movimento, há um desenvolvimento, há um progresso. E então, nessa segunda

etapa, os polos se conciliam e se unificam, constituindo, num patamar mais alto, uma nova unidade (Cirne-Lima, 2002).

A unidade, aparentemente acabada, finita, estática e definitiva, esconde polos antagônicos que se repelem e se excluem mutuamente, mas que se conciliam no movimento do real. Nesse sentido, quanto mais aparente a unidade, maior a *contradição latente* a ocultar características que produzem o antagonismo dos polos. Mais ainda: considerando aspectos epistemológicos, a aparente unidade no objeto favoreceu historicamente a visão metafísica, que ao encontrar apenas a realidade numa essência em estase, produziu o conhecimento “verdadeiro” sobre o mundo real voltado aos interesses das classes dominantes, em detrimento das dominadas. Afinal, o movimento que deriva da tensão entre classes sociais antagônicas pode levar à conciliação, manutenção desejada do *status quo*, ou à revolução, transformação radical das relações sociais. Desse modo,

A concepção de dialética foi reprimida, historicamente: foi empurrada para posições secundárias, condenada a exercer uma influência limitada. A metafísica se tornou hegemônica. Mas a dialética não desapareceu. Para sobreviver, precisou renunciar às suas expressões mais drásticas, precisou conciliar com a metafísica [...] (Konder, 1988, p. 9-10).

Por esse motivo, observando a alterações da dialética entre a Antiguidade e a Idade Média, nota-se que a acepção no regime feudal – caracterizado pela estratificação social estável e sem mudanças significativas nas frações de classe ao longo da vida e entre gerações –, limitava-se ao uso lógico por uma racionalidade ascética, sob o julgo (e limites) da fé cristã institucionalizada. E não poderia ser diferente, uma vez que tais alterações surgiram do embate entre pensamentos antagônicos: idealismo e realismo; moninalismo e universalismo; dialética e analítica; dentre outros.

Talvez seja do embate entre a dialética e a analítica, no contexto do Renascentismo e, principalmente, das grandes revoluções que marcaram a Idade Moderna – revolução econômica, revolução política, revolução religiosa e revolução científica –, que a dialética recupera a importância perdida durante o medievo. Liberta dos monastérios e das amarras escolásticas, o pensamento dialético se revigora, permitindo a compreensão da concretude das transformações sociais daquele período. A partir do terço final da Idade Moderna e, em especial, durante o início da

Idade Contemporânea que a filosofia alemã de Kant, Fichte, Hegel, Feuerbach e Marx, realizou o grande salto qualitativo<sup>6</sup> na dialética.

Retornando brevemente a relação dialética e currículo, a adoção do método dialético na pesquisa se faz em aproximação à dialética materialista e histórica. Longe de uma escolha arbitrária, o currículo nos parece na realidade em *contradição latente*, exigindo, a nosso ver, uma abordagem metodológica adequada<sup>7</sup> e necessária<sup>8</sup>. Encontramos direcionamento nas considerações escritas por Friedrich Engels em 1859:

Mesmo depois de adquirido o método, a crítica da Economia podia ainda ser abordada de duas maneiras: historicamente ou logicamente. Como na história, tal como no seu reflexo literário, o desenvolvimento, a traços largos, progride das relações mais simples para as mais complicadas, o desenvolvimento histórico-literário da Economia Política fornecia um fio condutor natural a que a crítica se podia ligar e, a traços largos, as categorias econômicas apareceriam na mesma ordem do que o desenvolvimento lógico. Esta forma tem aparentemente a vantagem de uma maior clareza, pois, assim, segue-se o desenvolvimento real; de fato, porém, no máximo tornar-se-ia apenas mais popular. A história procede frequentemente por saltos e em ziguezague e, se houvesse que segui-la ao mesmo tempo por toda a parte, teria não apenas de recolher muito material de pouca importância, como também o curso do pensamento teria frequentemente que ser interrompido; além disso, não se poderia escrever a história da economia sem a da sociedade burguesa e, deste modo, o trabalho tornar-se-ia infundável, uma vez que faltam os trabalhos preparatórios. Portanto, o modo lógico de tratamento era o

<sup>6</sup> Embora consideremos que o marco histórico de tal salto se deu na “inversão” da dialética idealista realizada por Marx e desenvolvida desde então no materialismo histórico, entendemos que categorias produzidas na mística idealista: *abstração, concreção, mediação, imediatez, negação dialética* e, em especial naquilo que nos concerne, *contradição*; podem ser supostos de uma teoria de fundamento materialista, não devendo, pois, serem menosprezadas ou desprezadas (Cf. Barata-Moura, 1977). Por esse motivo, a nosso ver, Marx teria mantido as determinações-da-reflexão (*Reflexionsbestimmungen*) hegelianas, por exemplo, no desenvolvimento da categoria *abstração* (Cf. Ranieri, 2011).

<sup>7</sup> “O materialismo dialético não se limita apenas a fornecer uma sistematização e uma compreensão adequadas aos problemas e questões historicamente colocados no marco de uma tradicional investigação dialética. E vem também trazer uma problemática nova, possibilitada pela compreensão dialética das relações entre Natureza e História e do lugar e função da prática social em todo esse processo conjunto. Nesta medida, podemos verdadeiramente dizer que o materialismo dialético totaliza e ultrapassa as concepções dialéticas anteriores, retendo e incorporando – numa nova unidade sistemática, correspondente a uma superação dialética (e não em estado de mera dispersão eclética) –, o que nelas se apresenta como positivo, isto é, como referente a estádios diversificados de apropriação efectiva do real por parte da Humanidade” (Barata-Moura, 1977, p. 71). Nesse sentido, o problema da dialética em Hegel seria que o sistema por ele proposto não problematiza adequadamente as contradições materiais e históricas, mas as envolve exclusivamente no universo das possibilidades do pensamento lógico (Cf. Ranieri, 2011). Ou seja, Marx, diferentemente, realiza uma *redução dialética* ao invés de uma redução fenomenológica, ao buscar afastar o conteúdo do real para reencontrá-lo, situando-o e o restituindo (Cf. Lefebvre, 1969).

<sup>8</sup> Necessária ao considerar que a explicitação do objeto se desdobra: nas articulações interiores e próprias do objeto; na forma em que o pensamento capta e desenvolve o movimento no plano interno das determinações do objeto, “traduzindo-as” em conceitos de um discurso metódico (Cf. Müller, 1982).

único que estava no seu lugar. Este [modo], porém, não é de fato senão o histórico, despido apenas da forma histórica e das casualidades perturbadoras. Por onde esta história começa, por aí tem de começar igualmente o curso do pensamento, e o seu avanço ulterior não será mais do que o reflexo, numa forma abstrata e teoricamente conseqüente, do decurso histórico; um reflexo corrigido, mas corrigido segundo leis que o próprio decurso histórico real fornece, na medida em que cada momento pode ser considerado no ponto de desenvolvimento da sua plena maturidade, da sua forma clássica (Engels, 2014, p. 121-122, nossa interpolação).

Portanto, é a partir da *crítica* que buscamos o fio condutor lógico-material-histórico para escrever sobre a produção do currículo em relação ao modo de produção capitalista, nos momentos de desenvolvimento pleno: a forma “clássica”. Nesse sentido, no método dialético, as categorias se ligam “[...] ao grau de desenvolvimento do conhecimento no qual seu conteúdo está mais desenvolvido, no qual ela adquire uma forma clássica” (Cheptulin, 1982, p. 59).

Considerar as categorias como graus do conhecimento, ou seja, na ordem em que apareceram no desenvolvimento da prática social e do conhecimento que tal prática depende, pode não apenas reproduzir na consciência ordenadamente as leis e aspectos universais do mundo real nas categorias, mas igualmente reproduzir em concretude o desenvolvimento do conhecimento em estágios inferiores e graus superiores, isto é, como um método lógico de conhecimento, pois “A lógica não pode ser concebida apenas como ciência da forma do pensamento, separada de qualquer conteúdo [...]. O método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. [...] É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo” (Lefebvre, 1969, p. 19). Nas palavras de Lênin (*apud* Cheptulin, 1982, p. 60),

[...] uma teoria não das formas exteriores do pensamento, mas das leis do desenvolvimento de “todas as coisas materiais, naturais e espirituais”, ou seja, das leis de desenvolvimento de todo o conteúdo concreto do mundo e do conhecimento deste, isto é, apresentar o balanço, a soma, a conclusão da *história* do conhecimento do mundo.

Com efeito, a compreensão da “*história* do conhecimento” do currículo na forma clássica, de conteúdo superior e mais desenvolvido, demanda considerar que as categorias ligadas a esse objeto devem ser captadas pelos conceitos de “correlação homem-realidade” e de “movimento dialético”. Tal pressuposto, conforme Cheptulin (1982), assume que o desenvolvimento do conhecimento se move do *particular* para o *singular* e depois do *geral* para o *universal*; da *qualidade* para o *qualitativo* e depois da *quantidade* para o *quantitativo*; da *causalidade*; da

*necessidade; da lei; da essência; até, finalmente, da unidade, contradição e “luta de contrários”.*

O movimento em direção da essência começa com a definição do fundamento – do aspecto determinante, da relação – que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência. **A representação da célula original (do fundamento) do todo estudado em movimento e em desenvolvimento presume a descoberta de tendências contraditórias que lhe são próprias, da luta dos contrários que condiciona sua passagem de um estado qualitativo a outro. [...]**

Colocando em evidência a contradição própria do fundamento e seguindo seu desenvolvimento e sua resolução, assim como a transformação do objeto, o sujeito descobre que a passagem do objeto de um estado qualitativo a outro, efetua-se mediante a *negação dialética* de certas formas do ser por outros, a manutenção do que é positivo no negativo e a repetição do que já passou sobre uma nova base superior. Os conceitos de *negação dialética* e de *negação da negação* surgiram para refletir essa lei (Cheptulin, 1982, p. 127-128, nosso grifo).

Em termos *lógicos*<sup>9</sup>, a descoberta de tendências contraditórias estaria, segundo Hegel, em considerar que o princípio da contradição se dá na relação entre *efetividade*, aquilo que é o *ser* e o mesmo *ser*, e *possibilidade*, aquilo que é o *não-ser*, pois não o *ser* mesmo (Cirne-Lima, 1993). Efetividade e possibilidade seriam dois lados opostos, ambos “diferentes indiferentes”, isto é, *momentos* se excluindo reciprocamente. Assim,

A diferença em geral já é a contradição em si; pois ela é a unidade desses que apenas são na medida em que não são únicos - e a separação de tais que apenas são como separados na mesma relação. O positivo e o negativo, porém, são a contradição posta,

---

<sup>9</sup> Alexandre Kojève (2002 *apud* Ranieri, 2011, p. 143, nossa interpolação) observa que “[...] pode-se julgar que a dialética é específica do pensamento lógico; ou em outros termos, que se trata de um método filosófico, de um procedimento de investigação ou de exposição. Ora, não é nada disso. Porque a *Lógica* de Hegel não é uma lógica no sentido comum do termo, nem uma gnosiologia, mas uma ontologia ou ciência do Ser considerado como Ser. E o ‘lógico’ [*das Logische*] [...] significa não o pensamento lógico considerado em si mesmo, mas o Ser [*Sein*] revelado (corretamente) no e pelo pensamento ou discurso [*Logos*]. Os três aspectos em questão [o aspecto *abstrato* ou *acessível-ao-entendimento*, o aspecto *dialético* ou *negativamente racional* e o aspecto *especulativo* ou *positivamente racional*] são antes de mais nada aspectos do próprio Ser: são categorias ontológicas e não lógicas ou gnosiológicas; e não são meros artifícios de método de investigação ou de exposição”. Com isso, mais precisamente, sempre que utilizarmos termos que envolvam a lógica em referência direta à Hegel, trataremos do sentido ontológico do termo, nos limites da nossa compreensão da obra hegeliana.

porque como unidades negativas mesmas são o pôr de si e, assim, cada um é a superação de si e o pôr de seu oposto. - Eles constituem a reflexão determinante como excludentes; porque o excluir é um único distinguir e cada um dos distinguidos como o que exclui é ele mesmo o excluir inteiro, assim cada um se exclui nele mesmo (Hegel, 2017).

A positividade da efetividade e a negatividade da possibilidade, que de maneira autônoma e determinante se contrapõem, excluem-se mutuamente na contradição dissolvida em aparente unidade.

A reflexão em si, por meio da qual os lados da oposição se constituem a si em relações autônomas sobre si, é de início sua autonomia como momentos distintos; eles são, assim, apenas em si essa autonomia, pois eles ainda são opostos, e seu ser posto é constituído pelo fato de que eles o são em si. Mas, sua reflexão excludente supera esse ser posto, os torna autônomos existentes para si, os torna não apenas em si autônomos, e sim por meio de sua relação negativa com o seu outro; sua autonomia é também desse modo posta. Mas, além disso, por meio desse seu pôr eles se tornam um ser posto. Eles sucumbem, na medida em que se determinam como o idêntico consigo, mas que nisso é antes como o negativo, como um idêntico consigo, a relação com um outro (Hegel, 2017).

Depreende-se que um objeto – como o currículo – é posto ao mesmo tempo (da relação), e em momentos distintos (do movimento), como sendo algo que provisoriamente, no *discurso*<sup>10</sup>, chamaremos de *objeto como fato*, caracterizado pela efetividade; e de *objeto como prática*, caracterizado pela possibilidade. Opostos, constituem-se em relações autônomas sobre si, pois cada lado *é posto* pelo fato de que eles *são em si*, ou seja, o objeto como fato *é e apenas é* porque *não é* objeto como prática na medida em que o objeto como prática *é e apenas é* porque *não é* objeto como fato. Contudo, a reflexão excludente dessa relação negativa – em que o objeto como fato exclui o objeto como prática e, negativamente, exclui a si mesmo –

---

<sup>10</sup> “Toda explicação do em si de algo depende da relação deste último com o restante daquilo que com ele se relaciona para que este em si se constitua e seja compreensível. E um dos passos importantes para chegar-se à apreensão da compleição correta do objeto é o uso adequado do discurso referente à sua explanação. [...] [Um objeto (o currículo)] depende de uma série de conexões para que possa ser adequadamente compreendido, uma vez que a unidade dos conceitos depende das propriedades de todos os seus componentes – a dialética é pertencimento também da forma de exposição discursiva, uma vez que o processo que une diferentes elementos tem de ser apresentado segundo os pormenores dessa união. O discurso é, então, a exposição adequada de um objeto que se expõe a partir do nível de intelecção que a consciência tem para compreendê-lo. Para ser adequada, a exposição das determinações do objeto tem, portanto, de estar à altura das próprias determinações em si mesmas, sendo que componentes destas determinações são também as determinações-da-reflexão. A realidade se compõe, enfim, em função das propriedades de tudo aquilo que a determina, propriedades que se distinguem em, por um lado, reflexo e, por outro, objetividade” (Ranieri, 2011, p. 64, nossa interpolação).

torna ambos em si autônomos na determinação de idênticos consigo, como o negativo e, ainda, na relação com um outro.

Entretanto, essa reflexão excludente, considerada mais atentamente, não é apenas essa determinação formal. Ela é autonomia existente em si e é a superação desse ser posto e, por meio desse superar, é primeiramente existente para si e, de fato, unidade autônoma. Por meio da superação do ser outro ou do ser posto certamente está dado de novo o ser posto, o negativo de outro. Mas, de fato, essa negação não é novamente apenas uma relação primeira imediata com outro, não é ser posto como imediatidade superada, mas como ser posto superado. A reflexão excludente da autonomia, na medida em que é excludente, torna-se ser posto, mas é igualmente superação de seu ser posto. Ela é relação sobre si superante; nisso ela supera primeiramente o negativo e, em segundo lugar, ela se põe como negativo e este primeiramente é o negativo que ela supera; na superação do negativo ela o põe e supera ao mesmo tempo. A determinação excludente mesma é, desse modo, para si o outro, de quem ela é negação; a superação desse ser posto não é, por conseguinte, de novo ser posto como o negativo de um outro, mas é a união consigo mesmo, que é unidade positiva consigo. A autonomia é, assim, unidade que retoma em si por meio de sua própria negação, na medida em que retoma em si por meio da negação de seu ser posto. Ela é a unidade da essência, de ser idêntica consigo por meio da negação não de outro, mas de si mesma (Hegel, 2017).

Daí que, em termos formais, “fato” e “prática” são predicados do objeto. São esses predicados que sendo “diferença em geral” determinam a unidade do objeto. Mesmo que se constituam separados, apenas são e estão separados *pela e na* relação. O aspecto “fato” do objeto nega<sup>11</sup> o aspecto “prática”, isto é, o predicado posto nega o predicado outro. É a predicação “fato” na efetividade que precisa negar a “prática” na possibilidade, pois no próprio polo não pode transformar a propriedade que define o *ser* enquanto aquilo que é. Do outro lado, é a predicação “prática” na possibilidade que precisa negar a efetividade do “fato”, já que a transformação da propriedade define o *ser* que é. Desse modo, na determinação excludente o “fato” é para si a “prática”, ou seja, o outro. Na superação do negativo, a propriedade é posta e superada ao mesmo tempo. O objeto é, positivamente, a união consigo mesmo em unidade da essência.

A contradição dissolvida é, portanto, o fundamento, a essência como unidade do positivo e do negativo. [...] O positivo e o negativo são o

<sup>11</sup> É importante ressaltar que o conteúdo da negação não é um “jogo de soma zero”, pois Hegel *remete ao controle qualitativo o conteúdo dos elementos* ao considerar que “[...] a própria negação já garante que o elemento negado seria algo determinado, uma vez que o ato de negá-lo assim o define – em outras palavras, algo se define precisamente pelo que ele *não é* e este *não ser algo* corresponde a uma identidade que justifica a qualidade daquilo que *é*” (Ranieri, 2011, p. 45).

mesmo. Essa expressão pertence à reflexão exterior, uma vez que ela estabelece uma comparação com essas duas determinações. Mas não é uma comparação exterior que tem de ser estabelecida entre os mesmos, muito menos entre outras categorias, e sim eles têm de ser considerados neles mesmos, isto é, tem de ser considerado o que é sua reflexão própria. Nessa, porém, se mostrou que cada um é essencialmente o aparecer de si no outro e que é mesmo o pôr de si como o outro (Hegel, 2017).

Por isso a análise do fundamento parte do princípio de que “fato” e “prática”, propriedades do mesmo objeto que se busca explicar, têm que ser consideradas neles mesmos. Isso significa que a comparação se dá pela oposição determinante do *aparecer* de si no outro e do *pôr* de si como outro. Dito de outro modo, nos aspectos do objeto, há algo do “fato” que aparece e se põe na “prática” porque há algo da “prática” que aparece e se põe no “fato”. E esse aparecer e pôr constituem determinações *internas* de um objeto dado, como o currículo.

O representar, na medida em que não considera o positivo e o negativo tal como são em si e para si, pode sem dúvida remeter-se ao comparar, a fim de atentar ao que não é sustentável nesses distintos, que são tomados por ele como firmemente opostos um ao outro. Uma pequena experiência no pensamento reflexionante já irá perceber que, quando algo foi determinado como positivo, ao se avançar a partir dessa base, imediatamente ele se converte, sem que se perceba, em um negativo e, inversamente, o determinado negativo se converte em um positivo, sendo que o pensamento reflexionante se confunde nessas determinações e se torna a si mesmo contraditório. O desconhecimento da natureza do mesmo forma a opinião de que essa confusão é algo ilegítimo, que não deveria ocorrer e então se a atribui a uma falha subjetiva. De fato, essa passagem permanece também uma mera confusão se não há a consciência sobre a necessidade da transformação. - Mas é uma consideração simples, também para a reflexão exterior, que, primeiramente, o positivo não é um idêntico imediato, mas é em parte um oposto contra o negativo e o fato de que apenas nessa relação possui significado, portanto, o negativo mesmo reside em seu conceito, em parte, porém, o fato de que nele mesmo é a negação que se relaciona consigo mesma do mero ser posto ou do negativo, portanto, é ele mesmo a negação absoluta em si. - Igualmente o negativo, que se contrapõe ao positivo, tem apenas sentido nessa relação com esse seu outro; ele o contém, portanto, em seu conceito. Mas, o negativo, mesmo sem relação com o positivo, tem também um subsistir próprio; ele é idêntico consigo; assim, porém, é ele mesmo o que deveria ser o positivo (Hegel, 2017).

Isso explica os motivos que conduzem ao erro de tratar o *objeto como fato* como o determinante na relação com o *objeto como prática*, isto é, o lado que se constituiria “essência” no aspecto fundamental do objeto, condição que dispensaria os demais aspectos constituintes. Algo no “fato” o tornaria *positivo* ao ponto de desprezar

algo no outro e em si mesmo que se constituísse em negatividade. Inversamente, a mesma lógica equivocada partiria do polo contrário, quando a “prática” se põe como positiva e despreza que algo em si, que determina a própria autonomia, está no outro, e mantém significado apenas nessa relação. Nesse sentido,

[...] se um existente em sua determinação positiva não é capaz de ao mesmo tempo abranger sua determinação negativa e apreender uma na outra, não é capaz de ter a contradição nele mesmo, então ele não é a unidade viva mesma, não é o fundamento, e sim sucumbe na contradição (Hegel, 2017).

Aqui, depreende-se que o *fundamento* do objeto existente demanda tratar aspectos opostos como constituintes e determinantes de um e do mesmo todo estudado. Esse todo, um objeto, em movimento. Contudo, em termos lógico-formais, esse todo, ainda que *síntese*, é *contingente*: seja efetividade parcial de possibilidades ainda não realizadas; seja possibilidade daquilo que o efetivo ainda não é.

Nosso ato performativo de pensar ainda não pensa tudo que devia pensar, mas, estando a caminho para esta meta, antecipa-a, já agora, por estar em movimento e em direção a ela; o ato performativo é, assim, enquanto a antecipa, já agora uma realização parcial da meta final. Essa realização parcial apresenta um duplo caráter. Ela é, por um lado, uma efetividade, como desde o começo já era. Mas ela também é, por outro lado, uma antecipação parcial do fim que, como totalidade, ainda não é e existe, mas apenas deve ser, ou seja, ela é uma efetivação parcial da possibilidade. O ato performativo de pensar que está ainda a meio caminho no processo do pensamento e que antecipa a totalidade do pensamento completo e acabado, totalmente transparente e presente a si mesmo, é, por um lado, algo efetivo e, por outro lado, algo possível. Ele é, assim, tanto efetividade como possibilidade. Ele existe como algo efetivo e mira e intende para algo possível que ele pressupõe como tal. Esta é a primeira síntese entre efetividade e possibilidade, uma síntese que é provisória: a contingência (“Zufälligkeit”) (Cirne-Lima, 1993, p. 88).

Retomando o exemplo formal de um objeto tensionado na contradição entre os aspectos “fato” e “prática”, a *contingência* explicaria os motivos que levam ao entendimento que o objeto, quando estudado como unidade não-contraditória, seria um objeto indistinto, cujos aspectos constituintes, mesmo qualitativa e quantitativamente diversos, compõem o todo harmonioso da *coisa*. No entanto, nessa visão, se aspectos determinantes do objeto contingencialmente se impusessem na predicação e, incompatíveis, trouxessem o risco de contradição ao pensamento, o objeto se cindiria para retornar à unidade não-contraditória. Noutras palavras, se os aspectos “fato” e “prática” constituem um objeto, mas estão logicamente opostos é

porque não há um único objeto, mas sim dois: o *objeto-fato* e o *objeto-prática*. Incapaz de considerar a contingência como síntese provisória da contradição dialética, o pensamento vê objetos parecidos, mas diferentes. Nesse caso, da não-contradição, objeto-fato e objeto-prática seriam variações do objeto e não aspectos constituintes da mesma essência. A autonomia do *ser* que se põe, portanto, seria uma exigência do pensamento linear, a partir da percepção temporal de causalidade: o objeto é o *processo* de objeto-fato para objeto-prática. Com efeito, a não-contradição implicaria em afirmar que o processo que constitui o objeto possui aspectos diferentes, mas não antagônicos, uma vez que ocorreriam em fases ou etapas distintas, dispostas sequencialmente, por isso progressivamente lineares: os aspectos “fato” do objeto estão postos no objeto-fato e antecedem processualmente os aspectos “prática” do objeto-prática. No limite, a relação entre objeto-fato e objeto-prática, além do *objeto* em comum, seria a causalidade de alguns aspectos “fato” sobre alguns aspectos “prática”.

De outro modo, considerando o objeto em contradição dialética, o

[...] ato performativo de pensar é não somente efetivo, como também possível. Há, nele, uma primeira conciliação de efetividade e de possibilidade, pois ambos os polos que antes se excluíam estão agora conciliados e unificados. Este ato performativo é em si contingente (“zufällig”), pois ele poderia, por igual, não ser. Não se quer e não se pode escamotear ou dissolver a contingência que há aí. Não se pode dissolvê-la, pois o ato de pensar, se e quando dissolvido conceitualmente, é outro ato de pensamento e, assim, pensamento que se repõe. A gente pode tentar de todas as maneiras, a dissolução conceitual de um ato performativo de pensar é sempre um novo ato de pensar. E assim se percebe que este ato contingente de pensar é desde sempre necessário, sem que ele, por isso, deixe de ser contingente. Esta é a segunda síntese entre efetividade e possibilidade; nela está contida, como algo superado e guardado, a primeira e provisória síntese, a saber, a contingência. A expressão “superar e guardar” (“aufheben”) está sendo usada aqui em seu sentido estrito e rigoroso: a contingência, sem se perder e sem ser completamente dissolvida, foi colocada em nível mais alto, no qual ela tem a necessidade como a outra metade de si mesma (Cirne-Lima, 1993, p. 89).

Temos que, então, formalmente, considerar que o objeto como fato (efetividade) se põe contrário ao objeto como prática (possibilidade) por reflexão excludente. Tal relação se dá porque, num polo, os aspectos “fato” são ao mesmo tempo determinantes e determinados por aspectos “prática”, noutra polo; de modo que tais aspectos apenas existem no objeto *na* e *pela* relação. A síntese dessa relação é

o conhecimento sobre o objeto, seja síntese provisória (contingência), seja síntese por superação dialética (necessidade).

Contudo,

Como, em Hegel, a unidade categorial tem sempre como referência a própria realidade, que não somente é total e generalizadora, mas também submetida à contingência, temos como consequência que o ponto de partida do processo investigativo é aquele que considera a necessidade [lógica] como predominante enquanto efetividade objetiva, sempre superior às determinações puramente subjetivas, na medida em que ela, a necessidade, está baseada na realidade e não o contrário. O problema é que essa concepção de necessidade esbarra por vezes em um universo de desdobramentos preestabelecidos, existentes em função da hierarquia dos estágios que se sustentam em função de uma unidade lógica sempre determinada pelas carências do presente [...] Hegel torna a relação entre contingência e desenvolvimento algo estanque, na medida em que não acredita que a primeira possa dar origem ao segundo, o que o leva a segmentar, ou até mesmo desprezar, a real relação entre acaso e necessidade, uma vez que a segunda não pode ser oriunda da presença do primeiro (Ranieri, 2011, p. 62-63, nossa interpolação).

Considerar que o objeto em processo se produz em movimento dialético não garante, de partida, a compreensão na direção da teoria que abarca sua produção real. Ainda que a relação dos elementos seja tomada em sua efetividade objetiva, as categorias das determinações-da-reflexão operam dentro do espaço da necessidade lógica. Instaura-se o risco do *conceito* do objeto se realizar pela objetividade na *ideia*, engano especulativo<sup>12</sup>.

Com isso, se declaramos anteriormente que buscamos nesta pesquisa aproximação à dialética materialista e histórica, pensar sobre um objeto *real*, o currículo, torna necessário (e imperativo) abandonar concepções especulativas que não dão conta da concretude da realidade.

---

<sup>12</sup> De acordo com Hegel (*apud* Ranieri, 2011, p. 153), “As *determinações* no desenvolvimento do conceito são, por um lado, o conceito mesmo; por outro, porque o conceito é essencialmente enquanto ideia, estão elas na forma do ser-aí, e a série dos conceitos resultantes é, por isto e simultaneamente, uma série de *configurações*; assim elas são consideradas na ciência [...] No sentido mais especulativo o *modo do ser-aí* de um conceito e sua *determinidade* são uma só e a mesma coisa. Mas é de notar-se que os momentos, cujo resultado é a forma ulteriormente determinada, precedem-no enquanto determinações do conceito no desenvolvimento científico da ideia; mas não no desenvolvimento temporal enquanto configurações”. Mesmo que o método hegeliano considere a distinção entre determinação histórica e configuração particular (histórica) na determinação do Ser-aí (Dasein), a dialética especulativa continua sendo a “autoexposição do movimento imanente do conteúdo”, no sentido subjetivo (“alma”) e objetivo (“substância”), e não como se torna em Marx: método de reprodução do concreto (Müller, 1982).

Nesse sentido, Marx afirma que

[...] na medida em que Hegel apreendeu a negação da negação – conforme a relação positiva que nela reside, como a única e verdadeiramente positiva, e conforme a relação negativa que nela reside, como ato unicamente verdadeiro e como o ato de auto-acionamento de todo o ser –, ele somente encontrou a expressão *abstrata, lógica, especulativa* para o movimento da história, a história ainda não efetiva do homem enquanto sujeito pressuposto, mas em primeiro *ato de produção, história da geração* do homem (Marx, 2004, p. 118-119).

Por isso, na filosofia especulativa<sup>13</sup>, o ato performativo de pensar, ainda que efetivo, não alcança *imediatamente* a expressão *concreta* da realidade. Um objeto posto seria um “ser de pensamento” (*Gedankenwesen*), produto de um “estranhamento” (*Entfremdung*) do pensar puro, a consciência-de-si estranhada, o pensar exteriorizado, cuja essência seria tornada indiferente contra toda “determinidade” (*Bestimmtheit*). Com efeito,

Toda a *história da exteriorização* e toda a *retirada* (*Zurücknahme*) da exteriorização não é, assim, nada além da *história da produção* do pensar abstrato, do [pensar] absoluto, do pensar lógico, especulativo. O estranhamento, que forma [...] o interesse intrínseco dessa exteriorização e a suprassunção dessa exteriorização, é a oposição do *em-si* e [d]o *para-si*, de *consciência* e *consciência-de-si*, de *objeto* e *sujeito*, isto é, a oposição do pensar abstrato e da efetividade sensível ou da sensibilidade efetiva no interior do pensamento mesmo.

[...]

Portanto, da mesma forma que a essência, o objeto enquanto ente do pensamento (*Gedankenwesen*), o *sujeito* é, portanto, sempre *consciência* ou *consciência-de-si*, ou antes, o objeto aparece apenas como consciência *abstrata*, o homem apenas como *consciência-de-si*, as diferentes figuras do estranhamento que surgem são, por conseguinte, apenas diferentes figuras da consciência ou da consciência-de-si. Como, *em si* (*an sich*), a consciência abstrata – pois é assim que o objeto é concebido – é puramente um momento da diferenciação da consciência-de-si, assim também surge como resultado do movimento a identidade da consciência-de-si com a consciência, o saber absoluto, o movimento realizado (*vorgehende*) do pensamento abstrato enquanto resultado que não [se passa] mais fora de si, mas somente em si mesmo como resultado; isto é, a dialética do pensamento puro é o resultado (Marx, 2004, p. 121-123).

---

<sup>13</sup> O limite da *crítica crítica* seria, então, decorrente da mística idealista que toma, nos termos de Barata-Moura (1977), a “dialética subjetiva (derivada)” pela “dialética objetiva (primordial e estruturalmente determinante)”.

A partir das observações presentes na crítica realizada por Marx, entendemos que um objeto da realidade, como o currículo, ainda que considerado em contradição dialética determinada pela relação de aspectos constituintes essenciais, não pode ser tomado como uma *ideia*, isto é, uma abstração conceitual *estranhada*, uma “figura do estranhamento”. O objeto não surge e se desenvolve no pensamento (consciência e consciência-em-si) para ulteriormente se “reencontrar” exteriorizado em concretude da “*coisa*”. Nesse sentido, destaca Marx,

[...] é igualmente claro que uma *consciência-de-si*, por meio de sua exteriorização, possa pôr apenas a *coisidade*, isto é, unicamente uma coisa (*Ding*) abstrata, uma coisa de abstração e nenhuma coisa efetiva. Além disso, é claro que a *coisidade* de maneira alguma é, portanto, [algo] *autônomo*, *essencial* diante da consciência-de-si, mas sim uma simples criatura, um [algo] *posto* (*Gesetztes*) por ela, e o [algo que é] posto, ao invés de confirmar-se a si mesmo, é apenas uma confirmação do ato de pôr, que por um instante fixa sua energia como o produto e, *para fazer de conta* – mas só por um momento –, lhe concede o papel de um ser autônomo, efetivo (Marx, 2004, p. 126).

A teoria que busca explicar um dado objeto e tem por princípio os fundamentos que o determinam e definem a essência, precisa considerar que a efetividade e a possibilidade postas são concretas, embora, imediatamente, a “efetividade sensível” ou a “sensibilidade efetiva no interior do pensamento” acessem tal objeto como *aparência*.

Ainda mais, para Hegel,

[...] a negação da negação não é a confirmação da verdadeira essência, precisamente mediante a negação da essência aparente, mas a confirmação da essência aparente ou da essência estranhada de si em sua negação ou a negação dessa essência aparente enquanto uma essência objetiva, habitando fora do homem e independente dele, e sua transformação no sujeito. Um papel peculiar desempenha, por isso, o *supra-sumir* (*das Aufheben*), onde a negação e conservação, afirmação (*Bejahung*), estão ligadas (Marx, 2004, p. 130).

Por conseguinte,

O positivo, que Hegel aqui conseguiu – na sua lógica especulativa –, é que os *conceitos determinados*, as *formas de pensamento* universais *fixas*, em sua autonomia diante da natureza e do espírito, são um resultado necessário do estranhamento universal da essência humano, portanto também do pensar humano, e que Hegel os apresentou e reuniu, por isso, como momentos do processo de abstração. Por exemplo, o ser supra-sumido é essência, a essência supra-sumida, conceito, o conceito supra-sumido... ideia absoluta. Mas o que é então a ideia absoluta? Ela se supra-some novamente a

si mesma, se não quer voltar a passar de novo por todo o ato de abstração e contentar-se, assim, em ser uma totalidade de abstrações ou a abstração que a si se apreende. Mas a abstração que se apreende como abstração sabe-se como nada; ela tem de renunciar à abstração, e chega assim junto a um ser que é precisamente o seu contrário, junto à *natureza*. Toda a lógica é, portanto, a prova de que o pensar abstrato por si nada é, de que a ideia absoluta por si nada é, de que somente a *natureza* é algo (Marx, 2004, p. 130).

Novamente, recorrendo ao exemplo que utilizamos anteriormente, eis o risco de especulativamente explicar o objeto. A supressão do objeto que despreza determinações essenciais, acessíveis para além da aparência imediata, não é expressão concreta desse objeto. Nesse caso, o objeto seria uma “criatura” produzida por aspectos e momentos da relação, e que ao alcançar apenas determinações aparentes e não-essenciais, ficaria na superfície do fenômeno e sem a influência determinante da totalidade histórica.

Por exemplo, se o objeto fosse supressumido em um conceito: “o currículo”. A ideia de “o currículo” poderia ser a expressão de uma série de outros objetos/fenômenos existentes na realidade. A partir de aspectos e momentos constituintes do currículo, seria possível especulativa e anistoricamente afirmar o que “o currículo” foi ou é; como “o currículo” deve ser; quando “o currículo” surgiu; quais as características de “o currículo” e se tem variações; fazer juízo de valor sobre “o currículo”; etcetera.

O extrato a seguir que apresenta a crítica sagaz e irônica de Marx à filosofia especulativa, embora extenso, ajudará a concluir o exemplo.

Quando, partindo das maçãs, das peras, dos morangos, das amêndoas reais eu formo para mim mesmo a representação geral “*fruta*”, quando, seguindo adiante, *imagino* comigo mesmo que a minha representação abstrata “*a fruta*”, obtida das frutas reais, é algo existente fora de mim e inclusive o *verdadeiro* ser da pera, da maçã etc., acabo esclarecendo – em termos *especulativos* – “*a fruta*” como a “*substância*” da pera, da maçã, da amêndoa, etc. Digo, portanto, que o essencial da pera não é o ser da pera, nem o essencial da maçã é o ser da maçã. Que o essencial dessas coisas não é sua existência real, passível de ser apreciada através dos sentidos, mas sim o ser abstraído por mim delas e a elas atribuído, o ser da minha representação, ou seja, “*a fruta*”. É certo que meu entendimento finito, baseado nos sentidos, *distingue* uma maçã de uma pera e uma pera de uma amêndoa, contudo minha razão especulativa considera esta diferença sensível algo não essencial e indiferente. Ela vê na maçã *o mesmo* que na pera e na pera *o mesmo* que na amêndoa, ou seja, “*a fruta*”. As frutas reais e específicas passam a valer apenas como frutas *aparentes*, cujo ser real é “*a substância*”, “*a fruta*”. Por esse caminho

não se chega a uma *riqueza* especial de *determinações* (Marx; Engels, 2015, p. 72).

Retomando o exemplo, o essencial do currículo não seria a existência, passível de ser apreendida concretamente em ricas determinações, mas uma abstração: “o currículo”. O currículo real e específico passaria a valer apenas como aparência, o conjunto de aspectos e momentos que definiriam a *substância*: “o currículo”.

A especulação, que converte as diferentes frutas reais em *uma* “fruta” da abstração, *na* “fruta”, tem de, para poder chegar à aparência de um conteúdo real, necessariamente tentar – e de qualquer maneira – retornar *da* “fruta”, da *substância*, para os *diferentes tipos* de frutas reais e profanas, para a pera, a maçã, a amêndoa etc. E tudo que há de fácil no ato de chegar, partindo das frutas reais para chegar à representação abstrata “a fruta”, há de difícil no ato de engendrar, partindo da representação abstrata “a fruta”, as frutas reais. Chega a ser impossível, inclusive, chegar ao *contrário* da abstração ao se partir de uma abstração, quando não *desisto* dessa abstração (Marx; Engels, 2015, p. 73).

Daí que, especulativamente, apesar de “o currículo” expressar de forma abstrata alguns aspectos e momentos do objeto real, supassumidos no conceito (*a substância*), teria dificuldades em retornar ao objeto real, o currículo *concreto*.

Se a maçã, a pera, a amêndoa, o morango na verdade não são outra coisa que “a substância”, “a fruta”, cabe perguntar-se: como é que “a fruta” por vezes se me apresenta na condição de maçã e por outras na condição de pera ou amêndoa? de onde provém esta *aparência* de *variedade*, que contradiz de modo tão sensível a minha intuição especulativa da *unidade*, “da substância”, “da fruta”? Isso provém, responde o filósofo especulativo, do fato de que “a fruta” não é um ser morto, indiferenciado, inerte, mas sim um ser vivo, diferenciado, dinâmico. A diferença entre as frutas profanas não é importante apenas para o *meu* entendimento sensível, mas o é também para “a própria fruta”, para a razão especulativa. As diferentes frutas profanas são outras tantas manifestações de vida da “fruta *una*”, cristalizações plasmadas “*pela* própria fruta”. Na maçã, por exemplo, “a fruta” adquire uma existência maçãica, na pera uma existência pêrica. Não devemos mais dizer, portanto, como dizíamos do ponto de vista da substância, que a pera é “a fruta”, que a maçã, ou a amêndoa etc., é “a fruta”, mas sim que “a fruta” se apresenta na condição de pera, na condição de maçã ou amêndoa, e as diferenças que separam entre si a maçã da amêndoa ou da pera são, precisamente, distinções entre “a *própria fruta*”, que fazem dos frutos específicos outras tantas fases distintas no processo de vida “da fruta” em si. “A fruta” já não é mais, portanto, uma unidade carente de conteúdo, indiferenciada, mas sim uma unidade na condição de “*totalidade*” das frutas, que acabam formando uma “*série organicamente estruturada*”. Em cada fase dessa série “a fruta” adquire uma existência mais desenvolvida e mais declarada, até que, ao fim, na condição de “*síntese*” de todas as frutas

é, ao mesmo tempo, a *unidade* viva que contém, dissolvida em si, cada uma das frutas, ao mesmo tempo em que é capaz de engendrar a cada uma delas, assim como, por exemplo, cada um dos membros do corpo se dissolve constantemente no sangue ao mesmo tempo em que é constantemente engendrado por ele (Marx; Engels, 2015, p. 73-74).

Parafraseando Marx, caberia perguntar: como é que “o currículo” por vezes se me apresenta na condição de *currículo-fato* e por outras na condição de *currículo-prática*? De onde provém esta aparência de variedade que contradiz de modo tão sensível a minha intuição especulativa da unidade, “*da substância*”, “do currículo”? A filosofia especulativa afirmaria que os diferentes *currículos* são outras tantas manifestações “curriculares”, cristalizações plasmadas “pelo próprio currículo”. No currículo-fato, por exemplo, “o currículo” adquire uma existência de *currículo como fato*, no currículo-prática uma existência de *currículo como prática*. Ou seja, “o currículo” se apresenta na condição de currículo como fato, na condição de currículo como prática, e as diferenças que os separam entre si são distinções entre “o próprio currículo”, que fazem currículos específicos de outras tantas fases distintas no processo “do currículo” em si. “O currículo” já não é mais, portanto, uma unidade carente de conteúdo, indiferenciada, mas sim uma unidade na condição de “*totalidade*” dos currículos, que acabam formando uma “*série organicamente estruturada*”. Em cada fase dessa série “o currículo” adquire uma existência mais desenvolvida e mais declarada, até que, ao fim, na condição de “*síntese*” de todos os currículos é, ao mesmo tempo, a *unidade* que contém, dissolvida em si, cada um dos currículos, ao mesmo tempo em que é capaz de engendrar a cada um deles.

Com efeito, embora a dialética seja uma forma efetiva de pensar (e conhecer) a realidade, estamos cientes dos riscos de uma teoria que não considera a concretude do real. Nesse sentido, assumimos que

A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por esse motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da *praxis* humana. [...] Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que exercita a sua atividade

prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (Kosik, 1965, p. 13-14).

Na construção de uma análise sobre o objeto que nos interessa, o currículo, estamos cientes da distinção entre a *representação* e *conceito da coisa*, de modo que consideramos o fato de que

[...] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *praxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábitos bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e seu conceito correspondente. Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser[em] obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *praxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com a coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade (Kosik, 1965, p. 14).

De partida, então, supomos que o conhecimento imediato sobre o currículo não supera o senso comum, ficando limitado ao *pragmatismo*, forma utilitarista de “possibilidade do conhecimento” (Cf. Hessen, 1999). Isso explicaria por que a unidade dialética do currículo se mostraria imediatamente em *contradição latente*, ou seja, naquela em que os aspectos e momentos da contradição estariam indisponíveis. Tal condição não impediria que o currículo fosse identificado e descrito em sua representação fenomênica, sem, contudo, alcançar a riqueza de determinações concretas do conceito. Portanto, tomar uma apostila, um guia curricular ou um livro didático como *currículo* seria se limitar à “pseudoconcreticidade”.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (Kosik, 1965, p. 15).

Nesse sentido, por exemplo, olhando para um caderno de um dado sistema de ensino apostilado privado, é a pseudoconcreticidade que reduz a essência (do

objeto currículo) ao processo de fabricação da apresentação físico-material *tangível* do caderno, em suporte tecnológico de *texto escrito* impresso analógico ou digital. A “pseudoconcretude”, no caso, seria a manifestação do movimento de “produção” do caderno, isto é, da progressão fabril daquele caderno. Uma sequência de etapas que iriam da pesquisa, seleção, sistematização e escrita; até a revisão, diagramação, finalização e impressão/digitalização. Mesmo que o senso comum ainda seja capaz de “enxergar” em aparência outras relações *atrás* dessa manifestação do fenômeno que envolve o currículo (relações políticas, econômicas, mercantis, educativas etc.), jamais irá se ater nas inúmeras, diversas e ricas determinações que envolvem a produção concreta do objeto. Consequentemente,

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a praxis utilitária cotidiana dos homens e a praxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. [...] O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (Kosik, 1965, p. 20-21).

Por fim, esclarecemos que adotamos a dialética materialista e histórica não como uma compreensão simplista do método marxiano de investigação da realidade, como bem alerta Netto (2011, p. 12-13, grifos no original): “[...] uma espécie de saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (*o materialismo dialético*) e sua especificação em face da sociedade (*o materialismo histórico*)”, que seria

[...] resumível nos “princípios fundamentais” do materialismo dialético e do materialismo histórico, sendo a *lógica dialética* “aplicável” indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento das suas leis (as célebres “leis da dialética”) para assegurar o bom andamento das pesquisas.

Nossa pretensão, no alcance modesto da apropriação teórica até aqui realizada, é nos aproximarmos da *concepção de história com um guia de estudo*, pois, nas palavras de Engels:

É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. que lhe correspondem (Marx; Engels, 2010, p. 103-107).

Seguindo na direção desse guia, vejamos na sequência como contradição, história e currículo podem estar relacionados.

## 2.1 Contradição, História e Currículo

Declaramos anteriormente que consideramos neste estudo o currículo a partir da dialética. Nos termos apresentados, tentamos expor sucintamente como se daria de modo lógico-formal o pensamento dialético e, principalmente, apontamos alguns dos limites (e riscos) do pensamento especulativo, mesmo que supostamente em bases materialistas.

No entanto, antes de avançarmos, cabe mais uma pertinente observação. Pensar dialeticamente o currículo, a nosso ver, mostra-se uma necessidade metodológica, pois, como declaramos, o currículo na realidade empírica, imediatamente acessível, embora se mostre em unidade – enquanto unidade dialética –, está em *contradição latente*, uma vez que opostos antagônicos são indistinguíveis. Noutras palavras, o currículo está em contradição, mas a esconde durante o processo de produção histórica. No nosso caso, então, reafirmamos que tomamos a dialética como uma maneira de explicação do mundo que considera o movimento da realidade a partir do antagonismo entre polos contraditórios, determinados material e historicamente. Nesse sentido, no entanto,

Não se trata propriamente da aplicação de qualquer fórmula mágica, susceptível de tudo resolver pelo mero recurso a uma múltipla panaceia verbal ou lógica. Trata-se, sim, da possibilidade de determinar concretamente a dialética inerente a cada processo de desenvolvimento em causa; o que, evidentemente, supõe uma compreensão prévia de categorias que fundamentalmente traduzam a marcha do real e o sentido e estrutura das diferentes ordens de

causalidade que ao seu nível se processam (Barata-Moura, 1977, p. 86).

Aprofundando esse entendimento, assumimos a distinção metodológica entre *dialética objetiva* e *dialética subjetiva* nos seguintes termos:

A primeira tem por horizonte próprio o campo de tudo aquilo que existe e devém independentemente da consciência. A segunda procura considerar, precisamente, a esfera da consciência e do seu movimento, a qual, aliás, de modo algum, se apresenta separada ou alheia ou indiferente à da realidade objetiva (Barata-Moura, 1977, p. 86).

Entendemos a importância dessa distinção uma vez que ela serve de alerta para evitar que nosso olhar para o currículo, ainda que mediado por categorias dialéticas, seja separado, alheio ou indiferente à realidade objetiva. Não é porque um objeto é tomado no movimento contraditório da relação entre os aspectos, as características e os momentos que o determinam, que a unidade dialética posta seria expressão real desse objeto; a realidade objetiva do currículo *estruturada* na consciência. No entanto, não assumimos que a relação entre subjetividade e objetividade, entre pensamento abstrato e pensamento concreto, entre mundo ideal e mundo real se daria de maneira reflexa.

Metodologicamente, então, não basta o pensamento que, com base no contato empírico com o objeto concreto – o currículo –, capta o movimento aparente das relações entre opostos e as respectivas determinações que mantêm tais relações, para então, a medida que (re)estrutura na consciência a essência do fenômeno, “encaixa” uma subjetividade abstrata na objetividade concreta, emparelhando a dialética objetiva e a dialética subjetiva, reciprocamente, como se fossem fundamentalmente reflexas e passíveis de conversão ou de mutualidade. Noutras palavras, por exemplo, se eu parto da constatação empírica que a relação de oposição “fato” e “prática” na unidade do currículo, privilegiar a instância dialética subjetiva, então, conduziria à busca por aspectos, características e momentos dessa relação naquilo que são em si e, negativamente, também são no outro. Ou seja, há algo no “fato” que o faz ser “fato” e que não está nele, mas sim na “prática”; e vice-versa. Contudo, esse algo pode ser que não constitua o currículo *concreto*. Não constitua porque a relação “fato” e “prática” na dialética subjetiva não é exclusiva do currículo. Pode ser que o meu pensamento, influenciado pela consciência anterior, tome que “fato” e “prática” também estão em contradição na unidade de outro objeto, por

exemplo, a culinária. Poderia concluir que a unidade currículo e que a unidade culinária, ambos objetos concretos na *totalidade*, possuem as mesmas determinações naquilo que constituem a partir da relação “fato” e “prática”. Porém, “fato” e “prática” somente existem objetivamente na constituição do currículo concreto (ou da culinária concreta), portanto, na instância objetiva da dialética. O que estrutura “fato” e “prática” é determinado fundamentalmente pelo currículo. O “fato” e a “prática” apenas são concretos porque constituem o currículo.

Em suma, considerar a unidade dialética com primado da instância objetiva significa, metodologicamente, ater-se ao fundamento objetivo da historicidade; ou seja, a definição das relações históricas concretas envolvidas.

Se consideramos que o currículo – objeto concreto, pois determinado historicamente – está em contradição dialética, é importante tratar da categoria *contradição*.

Chauí (2000) classifica os principais sentidos do termo dialética: como instrumento de conhecimento platônico baseado em opiniões contrárias ou opostas; como lógica do provável aristotélica fundada na argumentação; como lógica do provável estoica através do raciocínio hipotético; como *ciência da lógica* hegeliana pela síntese dos opostos. Considerando esses sentidos, a primeira questão seria a distinção entre dialética e contradição. De um modo, tal distinção pode ser observada se tomamos a existência da contradição *sem* o movimento, ou seja, como o óbice de uma identidade não-contraditória. Nesse sentido, a identidade do ente se constituiria a partir de uma contradição que existiria no erro trazido pelo movimento. Os analíticos diriam que somente evitando a contradição é que a realidade é conhecida. Se há movimento, a abertura para o devir não revela o *ser*. Pelo contrário, é imóvel que o *ser* é realmente o que é. De outro modo (o que nos interessa aqui), havendo o movimento a contradição radicaliza a dialética. É *com* o movimento, no devir, que se dá a identidade dos opostos. Nas palavras de Lefebvre (1969, p. 174): “Se o real está em movimento, então que nosso pensamento também se ponha em movimento e seja pensamento desse movimento. Se o real é contraditório, então que o pensamento seja pensamento consciente da contradição”.

Ainda assim, entendemos que essa distinção, mesmo se considerada, pode conduzir à dificuldade metodológica. Uma vez observada a contradição num

objeto dado, pode-se supor que isolando a separação entre opostos, em estase, revela-se a identidade não-contraditória, fim analítico; ou que ainda, pior, em movimento, revela-se a unidade aparente e imediata do ente, porque unidade não-dialética. Retomando os termos do exemplo apresentado anteriormente, a identidade do currículo-fato se dá, desse modo, pela oposição ao currículo-prática quando isolado da relação. O currículo-fato apenas é quando se evita a contradição com o currículo-prática. Um ente em estase em unidade não-contraditória. Contudo, se considerada a contradição e, por isso, o movimento, o currículo-fato apenas é na relação de oposto ao currículo-prática, o contraditório, mas não em unidade dialética com ele, uma vez que as determinações que mantêm a relação não são consideradas na *totalidade*. Nesse caso, o currículo-fato é a aparência que se revela – carente de *mediação* – na contradição com o currículo-prática.

Por esse motivo,

[...] a contradição se encontra [...] no centro de toda a dialética. Na medida em que esta última se prende com a realidade, o conhecimento ou a transformação de processos objectivamente fundados, ela terá sempre de contar com aquilo, precisamente, que constitui o núcleo motor de qualquer processo: o feixe de contradições internas que o integra. É da maneira como os diferentes aspectos e momentos de um dado fenómeno se opõem, lutam e se “resolvem” que resulta o movimento e, com ele, o próprio devir uno e múltiplo em que a realidade objectivamente consiste. É a partir de si próprio das tensões e oposições que o integram, no seu preciso jogo de tensão e de oposição, que o todo se manifesta na sua dupla dimensão de unidade que jamais se perde e de diversidade que constantemente se renova, tanto de acordo com uma dimensão meramente quantitativa (evolutiva), como de acordo com uma dimensão qualitativa (de algum modo, descontínua, revolucionária). A permanência ou a substancialidade de um determinado ente ou de uma determinada fase do processo histórico e social correspondem sempre a *um determinado momento da luta de contrários* em que, respectivamente, cada um deles consiste (Barata-Moura, 1977, p. 140-141).

Depreende-se que embora o pensamento lógico-formal seja capaz de tomar a contradição sem o movimento, a unidade resultante não é dialética. Primeiro, pois oposição e antagonismo podem ser construções exclusiva ou predominantemente subjetivas, isto é, a contradição não existe objetivamente na realidade. Portanto, a luta entre opostos não passaria de um constructo ideal, mesmo que coerente com alguns aspectos objetivos do fenómeno. Não há movimento porque a luta não é real, ou seja, ela subjaz as determinações da dialética objetiva. Segundo, se a oposição é objetiva, dado da realidade, o movimento não pode ser tomado

especulativamente, pois o devir que transforma o real pela luta dos contrários é objetivo, ou seja, o movimento da contradição não é o *logos*; uma ordem de pensamento que se move nas determinações e “resolve” a luta objetiva numa unidade. Diferentemente, a unidade dialética é caracterizada pelo movimento necessário entre os opostos em luta que integram a contradição. O movimento é real porque a contradição é objetiva, então dialética.

De maneira mais precisa, se a contradição é dialética, então, a identidade é contraditória. Lukács (1979) afirma que na lógica dialética hegeliana há diversidade na própria identidade. Nas relações de vínculos que constituem o objeto, dá-se uma série categorial que se move da conversão da identidade em oposição até a contradição, ou seja, há o *ser-em-si* da contradição na simples diferença, o que confere caráter reflexivo à categoria identidade e, ao mesmo tempo, revela a inextinguível realidade do “ser-referido-a-outro”. Nesse sentido, cabe observar que

[...] a hierarquização categorial hegeliana acerca do trabalho de incorporação, em primeiro lugar, da realidade e, posteriormente, da objetividade oriunda da atividade humana pela consciência pode dar a impressão de que a referida unidade está presa a um modelo de interpretação subjetivamente tendencioso, na medida em que a distinção entre certeza sensível, percepção e verdade-da-certeza-de-si-mesmo obedece, em princípio, a uma transposição interna de um momento para o outro, ancorada em uma exposição puramente lógica. Mas não é assim: ainda que sob demonstração lógica, a exposição está amplamente apoiada na cadeia de relações recíprocas provenientes do mundo real, sendo que essa cadeia de relações tem prioridade e preponderância sobre os elementos isolados deste mundo. Isto é, mesmo na identidade a diferença está presente e é ineliminável, uma vez que, para se definir a si mesmo, o objeto necessita estar relacionado com outros, e qualquer tipo destas outras relações sempre será estabelecido com algo diferente daquilo que o referido objeto é: se somente sobrassem semelhanças, seria impossível definir qualquer identidade. Na verdade, então, a identidade ancorada na diferença é uma categoria necessariamente presente na própria objetividade, mas ela, a identidade, não se põe de uma vez e definitivamente; a processualidade é contínua, mas os resultados a partir dos quais se forma a identidade não se apresentam de uma maneira acabada e permanente. Ao contrário, em pontos determinantes de tais interações (situados de modo diverso em cada contexto concreto também diverso) ocorrem saltos, modificações aparentemente imprevistas, tanto na estrutura quanto na dinâmica do complexo (Ranieri, 2011, p. 60-61).

Entendemos que a questão da oposição e, principalmente, do antagonismo advém da diversidade na identidade. Na medida em que a identidade caminha pela oposição até chegar na contradição, a diferença é determinante na unidade dialética

do fenômeno, pois é ela (a diferença) que conduz os passos na direção oposta. Portanto, a diferença, quando essencial, define a identidade contraditória, tensionando os elementos da relação. Com efeito,

Refletir é separar aquilo que é diverso daquilo que é oposto de algo – a diferença já é, em si mesma, contradição, na medida em que é a unidade de aspectos que não são um só (por isso: *Entgegensetzung*) e existem ao mesmo tempo como separados no interior de uma mesma relação. Em outras palavras, a diferença é a forma de aparecer da contradição (Ranieri, 2011, p. 61).

É importante destacar que o processo de desenvolvimento dialético realiza transformações nas dimensões quantitativa e qualitativa dos opostos em relação, sem, no entanto, solucionar a contradição. Nesse sentido, a unidade adquire uma diversidade de aspectos e “momentos de permanência” na realidade objetiva. Desse modo,

[...] há ritmos diversos de transformação e, muito especialmente, de transformação qualitativa, estrutural. Porém, isto não quer dizer que só nos momentos mais evidentes ou privilegiados, mais agudos, das lutas que produzem transformações é que as contradições se verificam. A fase aguda de uma contradição representa ela própria um momento – o momento mais significativo da oposição – de uma luta que ao longo de um processo, mais ou menos complexo, vem a ser travada entre os contrários que a integram. Isto é, por detrás dos momentos de permanência e de substancialidade (relativas) detectáveis na realidade objectiva, encontra-se um determinado sistema de contradições em processo de luta e desenvolvimento (Barata-Moura, 1977, p. 142).

Supomos que isso seja um traço da contradição do currículo. Desde que surgiu como objeto real na história, produzido num modo de produção específico, o desenvolvimento dele teria sido por marcado por momentos de permanência, durante as fases de sua transformação. Nesse ponto, supomos, as diversas teorizações curriculares seriam expressões dessa “substancialidade relativa” do currículo, uma vez que objetivamente ressaltam, ao seu modo, aspectos qualitativamente diferentes do processo contraditório.

Ainda sobre o movimento, destacamos duas questões: uma contradição dialética não é uma mera oposição estática<sup>14</sup> entre contrários, pois

---

<sup>14</sup> “Tudo o que existe é concreto e, nesse sentido, em si mesmo algo diferente e, ao mesmo tempo, oposto ou unitário na sua contraposição. A finitude do mundo não o torna estático, mas se confirma exatamente no movimento definidor de sua identidade – movimento que mostra que as coisas não são aquilo que sua existência (*Dasein*) imediata parece moldar. A contradição é o princípio que move o

[...] o nexu que reúne e articula os contrários é inerente ao desenvolvimento do próprio ente ou processo em questão, daí que os polos da contradição se possam inverter e transformar no decurso da sua própria manifestação histórica[;] [...] o movimento que ao nível da própria contradição se manifesta aponta-nos para um determinado fundamento ou estrutura que radicalmente a rege ou comanda (Barata-Moura, 1977, p. 142, nossa interpolação).

Ressalte-se que a inversão não é somente em termos dos sentidos positivo ou negativo da relação dialética. Mediados, os polos se invertem na medida em que qualitativamente trocam de “posição” no interior da estrutura que rege relação, fundamento da contradição. Com efeito, correlacionados, é limitando-se e determinando-se em reciprocidade que os polos mantêm a unidade. Portanto,

[...] é ao detectar-se o fundamento da contradição, a estrutura que a rege, e ao actuar-se adequadamente a esse nível fundamental que, de algum modo, a contradição pode ser removida ou resolvida. Atacar cada membro da contradição per si, ou considerar apenas um dos membros da contradição, sem ter em conta a unidade fundamental que os sustenta e determina a sua própria oposição, corresponde a uma incompreensão total do que seja um processo dialéctico e traz como resultado, esperável e esperado, uma incapacidade teórica e prática relativamente ao real objetivo, que está e vai sendo (Barata-Moura, 1977, p. 146).

Se ignorássemos essas considerações, concluímos, seríamos conduzidos ao erro de “resolver” a contradição do currículo no polo “fato” – ou, inversamente, no polo “prática” –, já que, *a priori*, não conhecemos o fundamento objetivo da contradição<sup>15</sup>. Em tal erro ocorreria pensar que, por exemplo, a predominância do polo “fato” no processo explicaria um possível papel determinante na relação com o polo “prática”. No limite, a contradição do currículo se dissolveria em polos não-

---

mundo e trata-se de um princípio subsumível ao pensamento. A contradição é a oposição em movimento” (Ranieri, 2011, p. 59).

<sup>15</sup> Quando Barata-Moura (1977, p. 152) afirma que “Efectivamente, numa contradição dialética não se encontra em jogo a mera construção logicamente correcta de um qualquer sistema de princípios ou de enunciados. A questão principal não reside em torno da subjectividade dos modelos e das interpretações que se adiantam para um dado objecto (formal). Um critério simplesmente subjectivo, isto é, atinente às meras formas do pensamento e à sua articulação ‘lógica’ é incapaz de se desempenhar convenientemente de sua missão. Somente uma perspectiva que vá refletindo adequadamente o fundamento objetivo da contradição poderá dar conta dela em termos de efectiva inteligibilidade, sem as correntes quedas no agnosticismo, no ecletismo ou na precipitada disjunção (de uma forma absoluta) dos contrários.”, entendemos que o autor alerta para o risco de privilegiar a dialética subjetiva em detrimento da dialética objetiva ao considerar a contradição. Esse ponto é sensível ao exemplo que fornecemos – o do currículo –, pois a inversão dos polos poderia ocorrer de maneira subjetiva, no movimento do pensamento, como artifício lógico para alcançar a inteligibilidade do fenômeno. De outro modo, é a inversão objetiva (quantitativa e qualitativa), regida pela estrutura contraditória do currículo, que se apresenta à compreensão ao ser formalmente cognoscível.

antagônicos, mas linearmente subordinados. Noutras palavras, o currículo é aquilo que “se move” do “fato” à “prática”. Equivocamente, assim,

[...] a contradição diria simplesmente respeito à existência, a propósito de cada coisa ou acontecimento, de uma multiplicidade de aspectos ou perspectivas que, eventualmente, poderiam encontrar-se em conflito, mas que, no fundo, corresponderiam apenas a modos diversos de os considerar (Barata-Moura, 1977, p. 151).

Portanto,

A exclusão recíproca daquilo que se opõe, bem como a conciliação eclética desses mesmos elementos, correspondem, porventura, a interpretações não dialéticas da dialética que se encontram bem mais próximas uma da outra do que à primeira vista e numa consideração imediata seria de esperar e de supor (Barata-Moura, 1977, p. 151).

Outro ponto importante que consideramos é o “caráter orgânico” da contradição que rege sua estrutura e relação entre opostos. Essa organicidade impede que a correlação seja tomada de maneira “mecânica”, isto é, que os membros em contradição sejam equivalentes, e mais, que a equivalência entre os opostos produziria a necessária unidade dialética, mesmo diante da “inversão” objetiva dos polos na estrutura. Por exemplo, equivocadamente, o currículo-fato e currículo-prática estão contrapostos, mas se equivalem objetivamente como momentos do mesmo processo, mesmo que os locais que ocupam sejam quantitativa e qualitativamente determinados de maneira diferente. Como engrenagens de um mecanismo, girariam (e se moveriam) em sentidos contrários porque são peças necessárias e indispensáveis da única e mesma estrutura contraditória de “movimento”.

Por ser “orgânica”, a contradição não pode ser resumida a um conjunto de opostos. Assim, além da correlação, há uma “diferença de radicalidade” ou de “poder determinante” nos opostos. Logo,

[...] para que a análise de um determinado processo possa decorrer correctamente, é necessário definir qual é a parte da unidade dos contrários em luta *que conduz* a contradição. Em cada contradição há um polo determinante que a conduz. A sua correcta determinação é indispensável para que se possa compreender verdadeiramente o carácter e o sentido do desenvolvimento da contradição (Barata-Moura, 1977, p. 155).

Por tudo que já apresentamos aqui, talvez seja desnecessário afirmar que a definição do *polo dominante* não é arbitrária ou subjetivamente especulativa. A radicalidade que conduz a contradição é objetiva, emanando da concretude do real.

Entretanto, é importante destacarmos a distinção entre o polo dominante e o polo determinante.

O polo dominante de uma contradição é aquele que, num determinado momento, conserva a supremacia de um dado processo. O polo determinante de uma contradição é aquele que efetivamente a conduz, isto é, aquele que praticamente determina o estágio em que se encontra, o sentido ou a orientação da resolução da contradição, segundo formas mais ou menos acentuadas. É, pois, da maior importância atentar nestas diferenças e, sobretudo, ter em conta que *nem sempre* o polo dominante de uma contradição e o seu polo determinante coincidem. Ao longo do desenvolvimento histórico concreto das contradições, a determinação qualitativa dos seus polos vai necessariamente sofrendo alterações de maior ou menor profundidade e relevância [...] (Barata-Moura, 1977, p. 157).

Metodologicamente, a distinção entre polo dominante e polo determinante possibilita captar adequadamente o desenvolvimento histórico da contradição. Como apresentaremos mais adiante, desde o surgimento no modo de produção capitalista, o currículo se desenvolveu na luta entre “fato” e “prática”, oscilando o carácter de determinação e dominância dos polos, na produção de variadas manifestações concretas.

No entanto, o currículo é produto de outras diversas contradições que não somente o antecederam historicamente, mas se desenvolveram através de outras contraposições dialéticas objetivas. Durante esse processo, supomos, outras contradições – que envolvem, principalmente: a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano na educação (objeto-processo), o ensino privado e público na escola moderna (instituição) – atuaram como determinações do currículo. Nesse sentido, por exemplo, embora na contradição entre ensino público e ensino privado na sociedade pré-capitalista, a dominância fosse do “privado”, o polo “público” era determinante na estruturação do tipo de educação em que emerge e se consolida o currículo, no período histórico seguinte, no modo de produção capitalista.

Portanto, consideramos que

As contradições não são estáticas; não se encontram estabelecidas definitivamente, de uma vez para sempre. A luta que se manifesta no interior uma contradição conduz a novas formas e momentos que, por sua vez, contribuem para o estabelecimento de novas contradições. É este o tecido de que o processo histórico se constitui. É esta, igualmente, uma lei fundamental do desenvolvimento da realidade objectiva. Na verdade, as contradições não apenas incluem uma determinada forma de evolução ao nível dos elementos que em

oposição e luta as integram e constituem. Elas próprias se definem num horizonte de historicidade (Barata-Moura, 1977, p. 158-159).

Adotando o sentido empregado por Harvey (2016), entendemos que as oposições dialéticas mencionadas acima atuam na produção do currículo por serem *contradições fundamentais*, no sentido de que estão ligadas de tal maneira que seria impossível modificar substancialmente ou abolir qualquer uma delas sem modificar ou abolir as outras. Entendemos que esse sentido se aproxima da distinção observada por Barata-Moura (1977) entre o caráter primário ou secundário das contradições que advém da radicalidade da instância em que se colocam e se desenvolvem.

Desse modo, nosso pressuposto é que entre a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano – e entre os ensinos privado e público – se instaura a “contradição principal” daquilo que, no modo de produção capitalista, se tornará o currículo. Não obstante, consideramos a existência de outras “contradições secundárias”, em processos adjacentes e subjacentes, determinando a produção do currículo ao longo da história, em especial, desde as sociedades pré-capitalistas.. Cientes dessa importância, uma aproximação ao desenvolvimento histórico dessas contradições está presente mais adiante neste texto.

Em suma, se partimos do pressuposto que o currículo está em contradição, nosso olhar deve se direcionar para as contradições *internas* que constituem o processo de produção desse objeto. Mais especificamente, sobre a maneira de oposição que envolve os aspectos e os momentos do currículo, bem como a resolução e/ou o deslocamento das contradições na realidade objetiva.

### 3 Principais contradições envolvidas na produção histórica do currículo

Quando sucintamente relacionamos o currículo e a *escola moderna*, a intenção foi localizar no tempo histórico a produção coetânea desses dois objetos. Reforçando nosso entendimento, afirmamos que apenas seria possível tratar do currículo na relação com a *escola* que surgiu na Idade Moderna. Todo currículo é Moderno. Diferentemente, seria um anacronismo definir termos como “currículo medieval” ou “currículo antigo”. Isso não significa que processos educativos escolarizados formais (isto é, na *forma* escolar) e institucionalizados não ocorressem ao longo de períodos históricos precedentes, mas sim, e principalmente, que os aspectos, elementos e momentos que caracterizam o currículo são próprios de determinado *modo de produção*, o capitalista, que conduz as relações sociais desde a Idade Moderna.

Nesse sentido, o uso impreciso e equivocado do termo currículo para definir outras formas educativas, produzidas em períodos históricos e modos de produção que antecederam o capitalismo, indica que características que compõem a unidade do currículo *aparecem* parcialmente nos processos educativos na Antiguidade e no Medievo. Dito de outro modo, há elementos comuns às contradições *primárias* e *secundárias* envolvidas na produção do currículo que também seriam *fundamentais* ao desenvolvimento histórico do processo de formação humana em outras épocas, sob modos de produção diversos.

No entanto, as contradições, na *totalidade*, podem tanto se resolverem, quanto se deslocarem ou se desdobrarem durante o desenvolvimento, produzindo inúmeras outras contradições nas relações entre si<sup>16</sup>. Dentre tais contradições subjacentes, destacamos ao longo deste capítulo algumas envolvidas na *educação* (a

---

<sup>16</sup> No limite da nossa compreensão do tema, definimos: a *resolução* como a maneira pela qual uma contradição é resolvida ou superada, por exemplo, quando uma nova síntese ou entendimento mais abrangente seria alcançado; o *deslocamento*, quando a contradição é temporariamente “deslocada”, mascarada ou oculta, mas não realmente resolvida, por exemplo, quando um problema é transferido para outro lugar ou quando uma solução temporária é aplicada sem resolver radicalmente o problema; o *desdobramento*, como o processo pelo qual uma contradição se manifesta em diferentes aspectos ou dimensões, isto é, quando se desdobra em múltiplos aspectos ou estágios.

apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano), na *escola* (o ensino público e privado) e no *currículo* (o currículo como fato e como prática).

### 3.1 Educação e a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano

Iniciemos buscando uma aproximação aos elementos imediatos presentes em definições sobre o que seria a educação. As observações realizadas por Brandão (2007, p. 9-11) no excerto a seguir servem de ponto de partida:

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Isso posto, então, a educação seria algo que não existe como uma forma ou modelo único, mas algo que ocorre em algum lugar e em algum momento determinado. Ou seja, a educação é sempre situada em dada sociedade e em dado período histórico<sup>17</sup>. Aparentemente, eis a razão da diferença entre “educações” (Brandão, 2007). Dessas diferenças, conseqüentemente, surgiriam processos educativos passíveis de categorização: educação escolar e não-escolar; educação formal e informal; educação sistematizada e espontânea. Cada qual com a respectiva forma, conteúdo, prática, finalidade, dentre outras.

O problema dessa simplificação é que, na nossa concepção, a categorização em questão separaria o processo educativo, por associação, em dois grupos: a educação que ocorreria na escola de modo supostamente formal e sistematizado; a educação que ocorreria sem a (fora da) escola de modo supostamente informal e espontâneo.

É importante esclarecer que o sentido de formal/informal e de sistematizado/espontâneo específico dessa simplificação assume, a nosso ver, duas direções. A primeira, na compreensão do senso comum, formalismo e informalismo estariam relacionados a uma questão convencional e protocolar; uma educação que teria por característica estar ou não estar oficialmente institucionalizada pela autoridade de um ente do Estado ou por um indivíduo. A segunda, no debate terminológico acadêmico, caracteriza-se pela disputa de sentidos sobre as expressões que definiriam a relação educação e escola. Desse modo, termos como “educação não formal” (Garcia, 2008, Gohn, 2010), “educação social” (Souza Neto; Silva; Moura, 2009), “educação popular” freiriana (Saviani, 2008), “educação não-intencional” (Libâneo, 2017) dentre outros<sup>18</sup>; tentariam dar conta dos fenômenos educativos e escolares.

---

<sup>17</sup> “[...] como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista. Numa primeira aproximação, portanto, é cabível afirmar-se que uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais. Não se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa” (Duarte, 2012, p. 2).

<sup>18</sup> Martins (2016) realiza um estudo consistente sobre essa temática e sinaliza à adoção do termo “educação não escolar” que expressaria, de acordo com o autor, “[...] a totalidade dos processos educativos que se desdobram fora do sistema escolar” (p. 50).

Além disso, não estamos problematizando a relação forma e conteúdo inerente à educação, nem desprezando a existência, em algum grau, de sistematização e de espontaneidade em processos formativos. A questão seria que, grosso modo, e isso é particularmente sensível, haveria a educação *na* escola e educação *sem* escola. Contudo, a escola seria o critério de definição terminológica e conceitual.

Supomos que tomar a escola como parâmetro de distinção do processo educativo é desprezar a riqueza de determinações da educação na realidade concreta. Primeiro, porque a educação (processo) não somente antecede historicamente a escola (instituição), mas é constituinte e constituída daquilo que define ontologicamente o humano em *ser social*. Milênios antes do surgimento de um rudimento de instituição escolar, processos educativos já formavam a humanidade, possibilitando a sobrevivência de grupos ao transmitirem conhecimentos capazes de transformarem a natureza inóspita em ambiente social, adequado à vida e à reprodução. Portanto, a educação do humano nos grupos primitivos não era “não-escolar”, “informal” ou “espontânea” no sentido corrente na Contemporaneidade. Isto é, a *forma* não era “informal”, nem a *relação educativa* era “espontânea”, nos termos atuais. A educação se dava nas condições materialmente postas e contraídas nas relações sociais produzidas naquele modo de produção, naquela fase do desenvolvimento das forças produtivas.

Segundo, em decorrência, a escola se tornaria sinônimo de educação. Por isso o erro na percepção empírica (ou até análise metodológica) de procurar características da escola na tentativa de identificar processos educativos na história. Quanto mais distante (diferenciado) da escola um processo formativo, mais espontaneísta e acidental ele seria.

Entendemos que a distinção explica também por que, especulativamente, uma análise histórica poderia olhar para as *escolas* da Idade Antiga e da Idade Média e, *necessariamente* (lógica), “ver” a existência do currículo nos processos formativos dos grupos e sociedades que viveram nesses períodos. Insistimos que seria um erro, pois o currículo é Moderno, estando em relação com a escola que é produzida na Modernidade.

Retomando a busca por elementos essenciais à educação, partamos do pressuposto marxiano (Marx; Engels, 2007) que os humanos têm de estar em condições de viver para poder *fazer história* e que viver é produzir a própria vida material satisfazendo necessidades. O *primeiro ato histórico* é a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades; o segundo ponto (do mesmo ato) é que a satisfação dessas necessidades (na *ação* e pelo *instrumento*) conduzem a novas necessidades; e a terceira condição (do ato) é que ao conseguir satisfazer as necessidades e (sobre)viver, os humanos se desenvolvem ao ponto de procriarem, reproduzindo a espécie, e legando aos descendentes condições de vida qualitativamente diferentes dos humanos que os antecederam. Noutras palavras, a cada nova geração, os humanos recebem das gerações anteriores um mundo em que as condições materiais de vida e reprodução imediatas advém do acúmulo e desenvolvimento das forças produtivas empregadas na satisfação das necessidades históricas da humanidade. *Grosso modo*, o acúmulo das forças produtivas, *objetivado* em técnicas e instrumentos de *trabalho*, precisa ser *apropriado* pela geração do período, fator determinante para sobrevivência e reprodução própria.

Nesse sentido, concordamos com Duarte (2013) que o pressuposto marxiano do “primeiro ato histórico” apenas faz sentido se pensado dialeticamente. É da contradição entre *necessidade efetiva* e *necessidade potencial* que a produção de meios para a satisfação de necessidades produz novas necessidades *para* a satisfação das necessidades. Assim, é da dialética entre *apropriação* e *objetivação* que o ato histórico se realiza. Portanto,

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora) [...] O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas

necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (Duarte, 1998, p. 105).

Se recuarmos no tempo, tomando a sociabilidade de grupos humanos primitivos no “estado selvagem” proposto por Engels (2019) a partir de Morgan (2019), época em que preponderou a apropriação de produtos naturais prontos e que os produtos artificiais humanos eram, em sua maior parte, ferramentas auxiliares dessa apropriação, teremos alguns exemplos para compreender como se apresenta concretamente essa contradição fundamental que se resolve no processo educativo. Nesse sentido, considerando o modo de produção primitivo, o desenvolvimento das forças produtivas do “estado selvagem” que ocorreu concomitantemente à produção de técnicas de subsistência, indica que através dos momentos essenciais do *processo trabalho* (Marx, 2015) – a atividade orientada ou o próprio trabalho, o objeto do trabalho e o meio de trabalho –, os seres humanos se apropriaram do conhecimento<sup>19</sup> necessário à (re)produção do gênero humano.

Diante da necessidade de alimento, por exemplo, o humano primitivo se apropria do fruto colhido de uma árvore. Para tanto, utiliza as mãos para coletar tal fruto. Ao separar esse alimento da árvore, o humano o insere no processo de trabalho como *objeto*. Contudo, o fruto separado, ao se desprender (*lostōt*) da natureza, se presta ao *consumo individual* e imediato, suprimindo as necessidades nutricionais do grupo. A *astúcia da razão* do humano primitivo possibilita que ele diferencie qualitativamente os frutos que são ou não comestíveis, seja logo após o momento da coleta ou depois de algumas horas ou dias. Isto é, o trabalho de coleta somente é possível em função do conhecimento acerca das propriedades do alimento na natureza. Assim, o conhecimento sobre o objeto do trabalho orienta o humano primitivo a não ingerir (parcial ou totalmente) um fruto específico ou coletar apenas os maduros, preservando os frutos verdes para serem coletados no momento adequado, maximizando o processo de apropriação.

---

<sup>19</sup> Em termos gerais, assumimos o termo conhecimento no sentido do processo de reflexão dialética (sensível e conceitual) da realidade material na consciência humana, que fornece elementos suficientemente inequívocos e rigorosos das características e qualidades das coisas, permitindo um agir correto e adequado com o ambiente natural e social (Silva, 1976).

Por sua vez, a objetivação se dá na produção do conhecimento sobre o impacto das modificações da natureza que o processo de trabalho produz pela coleta racional dos frutos. Desse modo, por exemplo, o comportamento racional de um grupo primitivo nômade estaria determinado pelo conhecimento sobre as propriedades dos frutos disponíveis, incluindo a sazonalidade e o tempo de maturação entre as coletas. Algo semelhante ocorre na apropriação de raízes, ainda que o processo de trabalho exija um *meio*, pois o acesso ao alimento pode requerer força física que demande o uso de *instrumento* contundente, como uma pedra, osso ou madeira. A distinção entre a coleta de um fruto, com as próprias mãos, e a retirada de uma raiz, com um instrumento que cava o solo, consiste que a satisfação da necessidade do alimento para consumo individual demanda o *consumo produtivo* de outras objetivações, apropriadas como meio de trabalho. Nesse sentido,

O trabalho consome seus elementos materiais, seu objeto e seu meio; ele os devora e é, assim, processo de consumo. Esse consumo produtivo se diferencia do consumo individual pelo fato de que este último consome os produtos como meios de subsistência do indivíduo vivo, ao passo que o primeiro os consome como meios de subsistência do trabalho, da força ativa de trabalho do indivíduo. O produto do consumo individual é, por isso, o próprio consumidor, mas o resultado do consumo produtivo é um produto distinto do consumidor. Na medida em que seu meio e objeto são eles próprios produtos, o trabalho digere produtos a fim de criar produtos, ou consome produtos como meios de produção de outros produtos (Marx, 2015).

Podemos afirmar, então, que *o processo de trabalho produz conhecimento*. Seja conhecimento sobre o objeto do trabalho; seja conhecimento sobre o meio de trabalho. Isso ocorre porque o *trabalho* é “atividade orientada a um fim”, de maneira que o *pôr* da teleologia é um ato de consciência<sup>20</sup>. O fruto coletado, produto social, requer conhecimento para se realizar no processo de apropriação, assim como a raiz precisa do conhecimento sobre o uso do instrumento para ser retirada do solo e apropriada pelo grupo. O indivíduo jovem que não conhece as propriedades da pedra lascada disposta na natureza não a reconhece imediatamente como objeto do

---

<sup>20</sup> A diferenciação realizada por Marx (2011) entre a atividade vital humana e a animal se fundamenta num sentido de consciência do mundo mediada pelo trabalho. Desse modo, Markus (1978) observa que além de no humano a atividade vital consciente possibilitar a separação entre o sujeito e o objeto no ato de satisfação da necessidade, a existência da relação (de conhecimento) decorre da consciência. Daí a capacidade humana de através do trabalho antecipar idealmente o relacionamento entre sujeito (consciência-de-si) e objeto (consciência-de-algo/outrem), prevendo um resultado materialmente viável e desejado. Essa intencionalidade da consciência permite, então, não apenas a “reprodução mental” da realidade – a representação das relações naturais e sociais –, mas a “produção mental” de objetivos, ideais e valores que aguardam sua realização através da *prática*.

trabalho; instrumento que os antepassados por gerações fizessem uso. Para ele a pedra não foi objetivada, e por isso, na aparência imediata, não é apropriada para fazer parte do seu “corpo inorgânico” (*anorganischen Körpers*). É a apropriação do conhecimento histórico objetivado que medeia o consumo produtivo da pedra, transformando-a em instrumento, meio de trabalho. Nesse sentido,

[...] a apropriação de um objeto natural pelo homem, que transforma esse objeto em instrumento humano, nunca pode se realizar independentemente das condições objetivas originais desse objeto, ainda que esta venha a sofrer enormes transformações qualitativas em decorrência da atividade humana, gerando fenômenos sem precedentes na história natural. O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da prática social. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. [...] O ser humano cria uma nova função para aquele objeto (obviamente que tal criação se realiza inicialmente de forma necessariamente intencional, sendo, muitas vezes, até totalmente acidental) e busca, pela sua atividade, obrigar, até onde lhe seja possível, o objeto a assumir as feições e características desejadas. Ou seja, existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (enquanto produto da atividade objetivadora), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu a ação humana, pois isso em nada distinguiria o processo [...] [em] que o objeto em seu estado natural resulta da ação de forças naturais. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma síntese da atividade social, síntese essa que deverá ser apropriada por todos os seres humanos que venham a incorporar aquele objeto à sua atividade individual (Duarte, 1998, p. 107).

Depreende-se a importância do conhecimento histórico tanto no consumo individual quanto no consumo produtivo. Sem o conhecimento sobre as propriedades de um fruto, a “atividade vital” (*Lebenstätigkeit*) do humano primitivo não o transforma em produto. A objetivação do fruto em alimento depende da coleta no tempo correto, ou seja, o conhecimento sobre o momento adequado, nem sempre acessível empiricamente. Fora desse tempo, a ação humana de coleta, ainda que atue no estado natural do fruto, não resulta apropriação como alimento. Sem o conhecimento, também, a pedra lascada, objetivação apropriada em instrumento, não retorna ao processo de trabalho mediando a criação de novo produto. Nesse sentido, a atividade

vital no humano, diferente de outros animais, não apenas produz e reproduz a espécie biológica, mas desenvolve e reproduz o “gênero” (*Gattungswesen*) através da história.

Por ser histórico, o consumo humano se distingue dos outros animais. Ou seja, além, a transmissão do conhecimento histórico assegura não apenas a existência individual do gênero humano, mas a existência da sociedade. Consequentemente, Marx e Engels (2007, p. 422) observam

[...] que o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros, com os quais ele se encontra em intercuro direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência de suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela.

Portanto, considerando que Marx (2010) também afirma que a “essência humana” (*menschliches Wesen*) é a verdadeira “comunidade” (*Gemeinwesen*) de homens e que pela manifestação dessa essência que os humanos criam e produzem a comunidade humana, isto é, o “ser social” (*gesellschaftliches Wesen*); a comunidade não é um poder abstrato universal oposto ao indivíduo único, mas *está* na natureza essencial de cada indivíduo, sua própria atividade, sua própria vida, seu próprio espírito, sua própria riqueza. Nesse entendimento, Markus (1978, p. 18-19, nossa tradução<sup>21</sup>) observa:

Os poderes materiais e mentais historicamente criados e objetivados só podem ser apropriados pelo indivíduo dentro de uma comunidade humana, através da relação com outros seres humanos. Desde o

---

<sup>21</sup> No original: “*The historically created and objectified material and mental powers can be appropriated by the individual only within a human community, through the intercourse with other human beings. From the very beginning the child finds itself in a man-made, humanized environment in which essential human powers are embodied, but the ‘proper’, human meaning of objects as elements of this milieu are not given directly to it. ‘Neither nature objectively nor nature subjectively is directly given in a form adequate to the human being’. The human objects are not simply given for man, but posed to him as tasks. One has to develop in itself the ability of their use or reproduction, to be able to relate to them practically as to human objects, to objectifications of human powers. And as far as the basic forms of practico-social behaviour are concerned, this ‘learning-process’, the development of fundamental (to the given type of society) human abilities can be accomplished only through the mediations and with the help of ‘adults’, i.e. of society, within the actually present forms of human community (family etc.). This explains why this process of ‘growing-up’ is so protracted in human beings in comparison with animals, and so short in comparison with the real historical process of evolvment of those capacities the appropriation of which constirutes its content*”.

início, a criança encontra-se num ambiente humanizado e criado pelo homem, no qual os poderes humanos essenciais estão incorporados, mas o significado humano “adequado” dos objetos como elementos deste meio não lhe é dado diretamente. “Nem a natureza objetiva nem a natureza subjetiva são diretamente dadas numa forma adequada ao ser humano”. Os objetos humanos não são simplesmente dados ao homem, mas apresentados a ele como falas<sup>22</sup>. É preciso desenvolver em si a capacidade de seu uso ou reprodução, para poder relacionar-se com eles de forma prática como com os objetos humanos, com as objetivações dos poderes humanos. E no que diz respeito às formas básicas de comportamento prático-social, este “processo de aprendizagem”, o desenvolvimento de habilidades humanas fundamentais (para um determinado tipo de sociedade) só pode ser realizado através das mediações e com a ajuda de “adultos”, isto é, da sociedade, dentro das formas realmente presentes de comunidade humana (família etc.). Isto explica por que este processo de “crescimento” é tão prolongado nos seres humanos em comparação com os animais, e tão curto em comparação com o processo histórico real de evolução daquelas capacidades cuja apropriação constitui o seu conteúdo.

Isso explica, também, a criação de uma linguagem articulada como principal resultado do estágio inferior do estado selvagem (Engels, 2018). A transição para os estágios intermediário e superior demandou a apropriação do conhecimento produzido para suprir a necessidade de comunicação. No âmbito da produção não-material, a dialética entre apropriação e objetivação se desdobra na relação entre pensamento e linguagem, determinante na atividade comunicativa primitiva. O conhecimento que envolve a apropriação do instrumento – uma ferramenta de pesca rudimentar do paleolítico, por exemplo: um arpão – não está disponível no objeto dado, mas no “processo-aprendizado” mediado pela linguagem de uma comunidade.

Daí o fato de caso o adulto “pôr” o objeto (ao jovem que o “recebe”) *sem mediação da linguagem* não possibilitar a apropriação, o desenvolvimento da habilidade, pois é o conhecimento técnico da ferramenta que fundamenta o uso. E a técnica não se encerra nos limites materiais que as propriedades físicas do arpão adquiriram ao ser objetivado. O uso no consumo produtivo, transmitido pela linguagem, abrange o conhecimento sobre o meio de produção e as relações produtivas envolvidas na pesca. Sem a linguagem para transmitir a técnica que envolve o uso do instrumento não há consumo produtivo, nem a apropriação da

---

<sup>22</sup> No original, Markus (1978) utiliza a palavra “*talks*”. Apesar de possibilitar a tradução como “palestras” ou “preleções”, optamos por utilizar o termo “falas” por entendermos que o autor utiliza a palavra no sentido de *comunicação através da linguagem*. Portanto, não seria necessariamente na acepção de “aula” ou “palestra” (*lecture*), atividade relacionada especificamente ao *ensino*.

ferramenta. Um rio repleto de peixes não fornece alimento sem a habilidade no manuseio do arpão. Outro exemplo associado é o uso do fogo. Antes de objetivar domínio do fogo pela fricção, o humano primitivo já conhecia e utilizava as propriedades do fogo na alimentação, proteção e abrigo. Contudo, é o conhecimento sobre o feitiço do fogo, objetivado material e mentalmente, que propicia um salto qualitativo no uso, determinando a sobrevivência/reprodução ou desaparecimento da comunidade.

Ademais, a apreensão da realidade na consciência não é imediata e espontânea, resultado de uma “redução fenomenológica” (Lefebvre, 1991) característica da estrutura cognitiva humana. De modo diferente, dialético, o conhecimento pode mistificar a materialidade *real*. Marx e Engels destacam isso no seguinte trecho de *A Ideologia Alemã*:

As representações que esses indivíduos produzem são representações, seja sobre sua relação com a natureza, seja sobre suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural [*Beschaffenheit*]. É claro que, em todos esses casos, essas representações são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política. [...] Se a expressão consciente das relações efetivas desses indivíduos é ilusória, se em suas representações põem a sua realidade de cabeça para baixo, isto é consequência de seu modo limitado de atividade material e das suas relações sociais limitadas que daí derivam (Marx; Engels, 2007, p. 93).

Depreende-se que o “modo limitado” citado impacta a questão do conhecimento. Não apenas naquilo que se relaciona com *a capacidade de expressão representativa consciente da realidade*, mas na *transmissão dos produtos da atividade e relação humanas*. É, nesse sentido, que Marx e Engels (2007) observam que indivíduos em determinadas relações de produção, produzem a consciência na emanção direta do comportamento material, no processo de vida real.

Por exemplo, conhecer o fogo – ou outro sistema de forças naturais –, fazendo uso de suas propriedades no consumo produtivo, não demanda o saber efetivo sobre o fogo, isto é, o fogo como um sistema subjugado; conhecimento apropriado, representação *universal* do gênero humano. O humano primitivo podia conhecer a ação do fogo no preparo e transformação do alimento ao objetivar o uso dessa força no preparo do grão ou da proteína animal, sem, no entanto, *saber criar* essa força. Por analogia, o fogo na natureza seria como uma pedra, cuja composição

mineral possui a tenacidade e contundência suficientes para romper a dureza da casca das nozes. Objetivada, a pedra atua como instrumento, enquanto prolongamento inorgânico dos braços e mãos, sendo contundente sobre outro objeto. Deixada no chão, de volta à natureza, a pedra é como o fogo “natural”. Mantém as propriedades materiais concretas, mesmo que essas sejam desconhecidas pelo humano. O ser humano primitivo subjuga a pedra quando se apropria do conhecimento sobre as propriedades elementares dela, e compreende que pode fazer “pedras” aperfeiçoadas e mais contundentes através da fundição e modelagem dos minérios, o saber efetivo do metal.

Em ambas as objetivações, da produção do fogo e do metal, a representação da expressão consciente dos indivíduos primitivos e antigos era determinada pelas atividades e relações sociais de produção e troca do grupo. Portanto, não ter conhecimento efetivo sobre o fogo, conduziria a uma representação ilusória sobre o feitio, como se o aparecimento da chama fosse espontâneo e “natural”, ao invés de produto intencional da atividade humana que inicia uma ignição química que resulta na reação em cadeia entre combustível, comburente e calor. Noutras palavras, o membro do grupo que não conhece o feitio do fogo estaria limitado à apropriação ilusória da força natural, pois não possui o conhecimento histórico sobre o fenômeno, necessário à expressão consciente real. Possui, no máximo, uma representação pragmática do fogo.

Por sua vez, o limite que envolve a transmissão do conhecimento está ligado aos desdobramentos da divisão social do trabalho. Há de se supor que embora o conhecimento sobre o feitio do fogo fosse necessário à atividade vital de determinada comunidade primitiva, demandando o aprendizado da técnica pelas novas gerações, possivelmente bastaria que apenas uma minoria o dominasse. Os demais, de acordo com a função estabelecida nos grupos, utilizariam o fogo “pronto”, feito pelos membros responsáveis do grupo, portadores do conhecimento. A representação ilusória, nesse sentido, estaria em não perceber a diferença entre o fogo acessível imediatamente na natureza e aquele produzido intencionalmente por um membro do grupo. Não obstante, a transmissão seletiva do conhecimento traria impactos profundos na sociabilidade da comunidade; nas relações produtivas e de troca. Quem aprende a fazer o fogo, apropriando-se via transmissão, pode usar esse conhecimento como “instrumento” de *status* social. A depender do nível de

desenvolvimento cultural da comunidade, o feito do fogo concede ao membro poderes divinos ou sobrenaturais, e todos os privilégios advindos desse poder.

É preciso destacar neste ponto que o processo histórico de divisão social do trabalho, ao diferenciar socialmente as atividades vitais, produziu a esfera da atividade intelectual. Desse modo,

Para além da emergência do pensamento conceptual que, na sua forma elementar, ocorreu no decurso da antropogênese paralelamente e inseparavelmente da evolução inicial do trabalho, da linguagem e das primeiras formas de sociedade, o desenvolvimento da consciência humana significa, antes de tudo, a emergência e o desdobramento histórico desses sistemas independentes de objetivação que se tornam diferenciados e ao mesmo tempo separados do pensamento cotidiano como áreas particulares de produção mental-intelectual e “espiritual” (*geistige*). É desta forma que, no decurso da história, as formas “superiores” de realização intelectual que diferem umas das outras nos seus objetos e na sua relação com os seus objetos – as formas artísticas, religiosas e teórico-científicas de apropriação da realidade – evoluiu da apropriação “prática-mental” cotidiana do mundo (Markus, 1978, p. 31-32, nossa tradução<sup>23</sup>).

Ou seja, à medida que as atividades vitais se desenvolvem diversamente, a (re)produção da existência dos indivíduos, em meio às relações sociais mais complexas, a “vida cotidiana” (Heller, 1977) demanda a apropriação de conhecimentos sobre o mundo em que o grupo social se situa na história. O ser humano concreto resulta do conhecimento apropriado. Portanto, mesmo que sociedades diferentes apresentem abstratamente uma vida cotidiana *comum* caracterizada pelo processo de (re)produção dos indivíduos, a apropriação do conhecimento, determinada na divisão social do trabalho, ocorre nas relações sociais concretas, contraídas historicamente. Portanto,

Na vida cotidiana de cada homem há muito poucas atividades que ele tenha em comum com outros homens e, além disso, estas são idênticas apenas num nível muito abstrato. Todos precisam dormir, mas ninguém dorme nas mesmas circunstâncias e pelo mesmo período de tempo. Todos precisam comer, mas não na mesma quantidade ou da mesma forma. Cada um – considerando o homem

---

<sup>23</sup> No original: “*Beyond the emergence of conceptual thinking which in its elemental form has taken place in the course of antropogenesis parallel to, and inseparable from, the early evolution of work, language and first forms of society, the development of human consciousness means first of all the emergence and the historical unfolding of those independent systems of objectification which become differentiated and at the same time separated from everyday thinking as particular areas of mental-intellectual, ‘spiritual’ production (geistige Production). It is in this way that in the course of history the ‘higher’ forms of intellectual achievement differing from each other in their objects and in their relationship to their objects – the artistic, the religious and the scientific-theoretical ways of appropriation of reality – evolved from the everyday ‘practico-mental’ appropriation of the world*”.

particular na média da sociedade – deve também reproduzir a espécie, ou seja, trazer filhos ao mundo. Os homens, portanto, têm em comum entre si atividades que – independentemente do seu conteúdo concreto – são comuns às dos animais. E são essas atividades que servem para preservar o homem como *entidade natural* (Heller, 1977, p. 19, nossa tradução<sup>24</sup>).

Nesse sentido, o indivíduo que nasce em dada sociedade baseia a atividade vital na apropriação do *conhecimento cotidiano* já constituído, produto dos indivíduos do grupo que o antecederam na história. O ser humano precisa *aprender* a viver o próprio cotidiano; a se (auto)reproduzir como indivíduo histórico num mundo concreto. Se a apropriação do conhecimento cotidiano sobre a pesca era vital para o indivíduo da sociedade primitiva Antiga, outro indivíduo na sociedade Contemporânea precisa se apropriar da técnica de abertura de uma lata de atum para ter acesso à semelhante proteína animal. Ainda que o peixe seja o *mesmo*, as relações de produção e troca envolvidas na objetivação e apropriação para consumo demandam *conhecimento cotidiano* distinto.

No entanto, o conhecimento sobre a pesca não é *cotidiano* se o açude seca e não há peixes. Ou seja, mais precisamente, o saber pescar continua sendo conhecimento – produto da atividade intelectual humana objetivada –, porém, *negativamente*, conhecimento *não-cotidiano*. Desse modo, o conhecimento está em contradição entre os polos *cotidiano* e *não-cotidiano* da apropriação.

Retornemos ao feitio do fogo para ilustrar essa dialética do conhecimento. O indivíduo primitivo que nasce em uma comunidade que domina o fogo, desde a infância se apropria de objetivações que envolvem o uso do fogo na própria sobrevivência. Do preparo no cozimento do grão/cereal, do tubérculo, da vagem, da proteína animal, passando pela queima de cerâmica, pela proteção contra insetos e predadores e pela produção de calor; o infante primitivo se apropria do conhecimento cotidiano sobre o fogo. Todavia, para ele, o conhecimento sobre o feitio do fogo é não-cotidiano, o que não significa que o fogo socialmente gerado no grupo não seja

---

<sup>24</sup> No original: “*En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tiene en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en un plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo período de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad y del mismo modo. Cada uno – considerando el hombre particular en la media de la sociedad – debe además reproducir la especie, es decir, traer hijos al mundo. Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que – haciendo abstracción de su contenido concreto – son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar el hombre en cuanto ente natural*”.

determinante na vida cotidiana dele, mas que na reprodução da própria existência a apropriação de tal conhecimento é *negativa*. Em partes porque o nível de desenvolvimento das faculdades motoras e cognitivas na infância impossibilita a apropriação.

Assim, para melhorar o exemplo, imaginemos que a criança primitiva agora tenha chegado na juventude ou na fase adulta. De acordo com a função que desempenha na comunidade – determinada pela divisão social do trabalho –, o indivíduo não necessita se apropriar do feito do fogo como conhecimento cotidiano, na vida cotidiana daquela sociedade. Todavia, a existência de outros indivíduos do grupo que se apropriaram do conhecimento sobre o feito do fogo, transforma essa objetivação em *conhecimento não-cotidiano* para aquele indivíduo. Embora o conhecimento sobre o feito do fogo exista como produto imaterial, objetivação humana *genérica*, naquela sociedade, a apropriação se dá na dialética entre os aspectos *cotidiano* e *não-cotidiano*.

Por isso destacamos que a contradição na apropriação do conhecimento é desdobramento da dialética entre apropriação e objetivação. À medida que a atividade vital dos seres humanos objetiva o mundo em condições situadas e historicamente diversas, o conhecimento produzido se amplia qualitativa e quantitativamente. Em meio à imensa diversidade do conhecimento, e determinados pelas relações de produção e troca que (re)produzem a própria existência<sup>25</sup>, os indivíduos tendem a se apropriar somente do necessário para a vida cotidiana. Nada além disso<sup>26</sup>. *Grosso modo*, esse é o *movimento* que condiciona o criador de animais primitivo a não se apropriar do conhecimento sobre instrumentos de caça; o escravo

---

<sup>25</sup> “Quando dizemos que o particular é objetivado na vida cotidiana, devemos, mais uma vez, fazer um esclarecimento: o particular forma o seu mundo como *seu ambiente imediato*. A vida cotidiana se desenvolve e sempre se refere ao ambiente *imediato*. A esfera diária de um rei não é o reino, mas a corte. Todas as objetivações que não se referem ao indivíduo ou ao seu ambiente imediato transcendem o cotidiano” (Heller, 1977, p. 25, nossa tradução). No original: “*Cuando decimos que el particular se objetiva en la vida cotidiana, debemos, una vez más, hacer una precisión: el particular forma su mundo como **su ambiente inmediato**. La vida cotidiana se desarrolla y se **refiere siempre** al ambiente **imediato**. El ámbito cotidiano de un rey no es el reino sino la corte. Todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente inmediato, trascienden lo cotidiano*”.

<sup>26</sup> “[...] muitas vezes a estrutura fundamental não se desenvolve para além do cotidiano – frequentemente os homens não realizam nenhuma atividade que vá além da vida cotidiana – noutros casos, pelo contrário, atinge um florescimento completo precisamente nas objetivações genéricas superiores” (*Idem*, p. 26, nossa tradução). No original: “[...] *A menudo la estructura fundamental no se desarrolla más allá de lo cotidiano – frecuentemente los hombres no ejercen ninguna actividad que vava más allá de la vida cotidiana –, en otros casos, por el contrario, ésta alcanza un completo florecimiento precisamente en las objetivaciones genéricas superiores*”.

antigo não dominar a linguagem escrita; o cavaleiro medieval não saber técnicas de cultivo de cereais e o operário moderno não ler textos de filosofia. Cada qual em seu respectivo modo de produção se apropria *positiva* e efetivamente do conhecimento cotidiano em oposição à *negativa* e potencial apropriação do conhecimento não-cotidiano que, mesmo que imediatamente indisponível, é conhecimento *universal*, objetivação humana passível de transmissão.

Nesse sentido, especificamente, a educação – *produto* ou *processo* –, está em contradição. Ou seja, mais precisamente, está em contradição porque *resolve* a relação entre apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano.

Daí que, por um lado, a educação *apareça* em unidade. Mesmo considerando apenas o nível elementar de uma sociedade primitiva, somos levados a supor (e até defender) a homogeneidade aparente da educação na transmissão do conhecimento entre gerações de indivíduos. Transmissão que se daria sem tensões, diferenças e conflitos essenciais. Tanto que a espontaneidade seria uma das características desse produto/processo educativo. O contato entre os indivíduos de dado grupo social elementar, em relações contraídas na produção da existência, seria “educativo” em si. A educação seria socialmente “natural”, formando o indivíduo para as demandas “comuns” da sociedade. Os jovens receberiam dos adultos o conhecimento passado pelos idosos, que receberam esse conhecimento da geração anterior, e assim sucessivamente ao longo da história daquele grupo social.

Ocorre que essa seria a *educação em sentido abstrato*, de um *ser social* também abstrato. Os indivíduos concretos, que vivem no mundo *real*, apesar de se apropriarem da realidade *pela* e *na* educação, não o fazem do mesmo modo, no mesmo tempo e com a mesma finalidade. Por isso, diferentemente, o que jovem primitivo – indivíduo situado historicamente – recebe do adulto é resultado da contradição da educação, produto da oposição entre a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano. Dito de outro modo, todos indivíduos de um grupo não se *formam* igualmente diante da educação, mesmo que o fenômeno educativo aparente uma unidade. O local que ocupam na divisão social do trabalho, isto é, a função social que caracteriza a atividade vital no grupo, define sobremaneira a vida cotidiana.

Nesse sentido, quanto mais *dominante* o polo cotidiano, menos o indivíduo se apropria do conhecimento relacionado com atividades estranhas à atividade vital

imediate. Na direção contrária, quanto mais *dominado* o polo não-cotidiano mais efetiva é a apropriação do conhecimento necessário para reprodução do indivíduo no limite da função (local) social que ocupa. A não ser contingentemente, nada além disso é apropriado. Na contingência, inclusive, o conhecimento não-cotidiano garante melhor e maior capacidade de adaptação. Quanto mais o indivíduo eventualmente tiver se apropriado de conhecimentos que transcendem a própria vida cotidiana, mais apto estará no exercício de atividades vitais – mediadas por diversas objetivações – não corriqueiras.

Por outro lado, também, nota-se a aparente educação *sem* unidade. Num polo, a educação é o processo que forma o indivíduo para o cotidiano. Se tornar efetivo na atividade atribuída no grupo depende da apropriação mediada pela educação. De certa maneira, contudo, o aprendizado parece tão ligado à atividade vital que o indivíduo, alheio aos outros instrumentos/ferramentas de mediação possíveis, ignora a existência de conhecimentos para além do próprio entorno. No polo oposto, a educação forma para além do cotidiano, pois a atividade vital imediata dispensa apropriações mediadas na educação. No senso comum, trata-se da crença de que “a vida ensina”, reforçada pela pressuposta *naturalidade* da vida cotidiana.

Decorre desse sentido *não unitário* a concepção de que a educação não se presta aos indivíduos cuja atividade vital não demande a apropriação mediata de conhecimento não-cotidiano, como deveria ser, por exemplo, na vida cotidiana dos escravos na Antiguidade, dos servos na Idade Média ou dos trabalhadores assalariados na Idade Moderna e, subsequentemente, na Contemporânea. Novamente a divisão do social do trabalho condiciona a dominância dos polos, no entanto, a educação que forma para o cotidiano é *dominada* ao caracterizar-se predominantemente pelo *trabalho manual* quando o indivíduo ocupa local e exerce função na base produtiva, enquanto o indivíduo cuja atividade vital se caracteriza pelo *trabalho intelectual* estaria socialmente *acima* do outro indivíduo, formando-se por força do polo *dominante* da educação. Nesse caso a educação aparentemente se diferencia – e ressalta a falta de unidade – porque forma para o cotidiano independente do grupo, estrato ou classe social. Noutras palavras, ao dialeticamente transmitir conhecimento cotidiano e não-cotidiano, o processo educativo produz concretamente o cotidiano (ou a “vida cotidiana”) dos indivíduos situados historicamente, seja de maneira *positiva*, através da apropriação das objetivações

necessárias à prática social, seja de maneira *negativa*, por dificultar ou impedir tal apropriação.

Entendemos, pelo exposto, que a educação, ao transmitir o conhecimento historicamente acumulado, produz indivíduos *concretos*, isto é, “forma” sob *condições objetivas e subjetivas*, segundo o estágio de desenvolvimento do gênero humano. Em face disso, na medida em que as relações de produção e troca se complexificam no interior da estrutura social, a contradição entre a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano se desdobra em outras contradições. Isso conduziria, numa sociedade de *classes*, ao surgimento do antagonismo entre o *ensino público* e o *ensino privado*, que se *resolve* na produção da instituição escolar. Trataremos disso na sequência.

### 3.2 Escola e o ensino privado e público

Quando destacamos anteriormente a relação entre os termos *educação* e *escola*, mencionamos os problemas que surgem da tentativa de definir o fenômeno educativo (produto e processo) a partir da escolarização. Naquele trecho do texto, criticamos a criação de uma categorização/tipologia da educação fundamentada na escola e as consequências na compreensão do *real* que decorrem dessa concepção *binária, simplificada e parcial* de educação. De posse de elementos sobre a educação tomada de modo dialético, na sequência iniciamos esta seção partindo de tais consequências para desenvolver a dialética que envolveria a escola.

A primeira questão que se coloca é do binarismo. Antes da produção da escola e do surgimento histórico como instituição, é possível afirmar que a educação era um processo *único* e relativamente coeso, dispensando distinções categoriais de modalidade. Contudo, Ponce (2001, p. 19-20) observa que

Estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e esta com a noção individualista de *um educador e um educando*, que nos custa um pouco reconhecer que a *educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral*. E, do mesmo modo que é óbvio que a criança não precisa recorrer a nenhuma instituição para aprender a falar, também devemos reconhecer como não menos evidente que, numa sociedade em que a totalidade dos bens está à disposição de todos, a silenciosa imitação das gerações anteriores

pode ser suficiente para ir levando a uma meta comum a inevitável desigualdade dos temperamentos individuais.

Ainda que as contradições na apropriação do conhecimento concretamente produzissem indivíduos diversos, segundo condicionantes e determinantes históricos específicos, a relação de transmissão não presumia ou valorizava a *forma*. O surgimento de uma instância social responsável pelos processos educativos dividiu “formalmente” – isto é, na forma – a preparação dos indivíduos para atuação nas diferentes funções sociais demandadas pelo grupo. Daquele momento em diante, dois tipos de formação seriam possíveis: a não-escolar e a escolar. Se nos primórdios dessa dicotomia, a *vida cotidiana* exigia predominantemente a apropriação de conhecimentos voltados ao *trabalho manual* (sob dominância do polo *cotidiano* da educação), e acessíveis na formação não-escolar, o desenvolvimento dos meios e das relações de produção deslocou a contradição para o polo oposto – o conhecimento *não-cotidiano* –, valorizando a apropriação de objetivações (técnicas, instrumentos e linguagens) características do *trabalho intelectual*.

Portanto, à medida que as atividades vitais do grupo em si demandavam a apropriação de conhecimentos para além do cotidiano da maioria dos indivíduos, ocorreu a criação de uma instância social capaz de transmitir (e produzir) esse conjunto de conhecimentos para uma minoria<sup>27</sup>, que por sua vez assume gradativamente função dirigente nas sociedades. Com efeito, essa instância, ainda rudimentar, apenas permite ser caracterizada a partir da Idade Antiga, questão que trataremos mais adiante no texto. O que frisamos aqui é que a concepção **binária** entre a transmissão do conhecimento *sem* escola e *com* escola nos parece um desdobramento da dialética que envolve a educação, isto é, da contradição entre a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano.

Consequentemente, se a educação é concebida em função da escola, estamos diante de uma **simplificação**. Noutras palavras, a educação é subsumida na escola. Desse modo, o não-escolar adquire o sentido de “não educativo”, pois seria apenas a *forma* escolar que transmitiria os conhecimentos necessários à vida em sociedade, ou seja, a transmissão de *conteúdos* não imediatamente acessíveis na *vida cotidiana* dos indivíduos. A nosso ver, o processo educativo tende a ser

---

<sup>27</sup> Nas palavras de Ponce (2001, p. 22-23), “[...] um grupo de indivíduos libertos do trabalho material [...]”.

simplificado à *prática social* escolar por força do polo *não-cotidiano* que, embora *dominado* na dialética da educação, mostra-se como *contradição secundária* na produção da escola. Separada das atividades vitais imediatas, a instituição escolar seria produzida como instância social voltada à instrução especializada, isto é, da função social do *ensino*.

Todavia, a subsunção **parcializa** a educação, pois a escola, ao se desenvolver numa forma institucionalizada de transmissão do conhecimento, tende a se afastar (e até mesmo negar) do processo de apropriação das objetivações numa perspectiva universal e genérico-humanizadora. Nesse sentido, não apenas a impossibilidade de acesso à *forma* escolar interditará uma educação plena<sup>28</sup>, mas a restrição na aquisição dos *conteúdos* escolares conduzirá às possibilidades de formação quantitativa e qualitativamente distintas e, principalmente, parciais.

Isso posto, o sentido da palavra “ensino” que assumimos neste texto se aproxima do que seria uma *atividade educativa institucionalizada, exercida como função social de alguém ou de algum grupo, e realizada diante de uma demanda formativa de dada sociedade*.

Por consequência, o ensino seria um processo formativo que se daria num *local* instituído com finalidade educativa. Desse modo, por exemplo, considerando que a *família* poderia ser uma dessas instituições, caberia, aparentemente, a compreensão de que a educação nesse *espaço* teria sempre características de ensino. Contudo, dependendo das atividades vitais necessárias à produção da existência dos membros, seria possível que ninguém naquela instituição constituída por parentesco tivesse condições de assumir a função social educativa que ampliasse a formação para além dos conhecimentos cotidianos; seja por não ter se apropriado do conhecimento não-cotidiano, ou seja pela impossibilidade de suspender as próprias atividades vitais para transmitir conhecimento para aqueles que compõem o entorno.

---

<sup>28</sup> A plenitude educativa a que nos referimos, e que se contrapõe com a parcialização que sustenta a concepção da escola como sinônimo de educação, não significa menosprezo pela formação *não-escolar*. Nossa intenção é ressaltar que, ao longo da história, a escola adquiriu imensa importância na *luta de classes*, tornando-se a principal instituição formativa à sociabilidade que se desenvolveu a partir da Idade Contemporânea.

Nessa acepção, portanto, o *ensino* seria uma atividade voltada à transmissão do conhecimento não apenas num espaço instituído, mas num *tempo* determinado; um momento em que a pessoa que se apropria do conhecimento dispõe ao suspender – ainda que parcialmente – a atividade vital que garante a própria produção da existência. Além disso, nesse sentido, seria uma atividade educativa que pressuporia a relação entre membros de um grupo em que ao menos um dentre eles teria, pela divisão do trabalho, uma função social intencionalmente formativa: a de *instrução*.

Historicamente, entendemos que o *ensino* aparece principalmente na *forma* escolar. Porém, naquilo que interessa à nossa investigação – o currículo –, embora não estejamos preocupados em remontar a origem histórica da instituição escolar, e sim em apontar algumas das contradições envolvidas na sua produção e desenvolvimento, faz-se necessário abordar algumas questões que envolvem uma dialética da *escola*.

Nesse sentido, portanto, Cury (1986, p. 54) observa que,

[...] no caso da escola, as relações de classe são *anteriores* (não no sentido regressivo ou cronológico) a ela, embora mantenham com a mesma relações necessárias, ininteligíveis fora das relações de classe. As relações de classe determinam as relações da escola porque *interiores* a ela.

Concordamos com essa observação na medida em que o princípio das relações de classe envolve a dialética da apropriação do conhecimento. Ou seja, a formação de classes sociais está relacionada dialeticamente à educação, e essa, por sua vez, ao surgimento da escola.

Quando trata das relações de dominação e servidão na obra *Anti-Dühring*, Engels (2015) remonta a formação das classes sociais como resultado de dois processos. O primeiro, nos primórdios do poder estatal, caracteriza-se pela atribuição para um conjunto de indivíduos “servidores” de funções sociais essenciais ou importantes para coletividade. Se a hereditariedade já favoreceria a apropriação do conhecimento para manutenção dessa posição especial no grupo, com o gradativo desenvolvimento do modo de produção, as forças produtivas se intensificaram e produziram “órgãos para a salvaguarda dos interesses comuns e rejeição dos interesses conflitantes”. Ou seja, apoiado pela institucionalização de funções sociais,

cada vez mais autônomas em relação à vida cotidiana, o servidor original, por ser favorecido pelas circunstâncias, gradativamente se transformou em “senhor”. O segundo processo tem como marca o surgimento da força de trabalho como *valor*, fase do desenvolvimento do modo de produção em que a exploração do “homem pelo homem”, pela(s) necessidade(s) de produção e acumulação de excedentes, produz relações de escravidão diante de uma nova forma de divisão social do trabalho. Entendemos que ambos os processos ocorreram sob influência das contradições de apropriação do conhecimento, pois o poder da classe dominante, e a capacidade de exercer função dirigente, sustenta-se numa prática social fundamentada na *consciência* adquirida através da educação.

Portanto, a nosso ver, se por um lado a educação acompanha a história humana desde sempre, os condicionantes e determinações do *modo de produção* atuaram na forma como o processo educativo se deu ao longo do tempo. Daí a escola surgir e desempenhar função primordial nas inúmeras sociedades, em meio à *luta de classes*.

Por isso que o rudimento da *forma* escolar se mostraria mais aparente nas sociedades com cisão de classes. Tomemos o Egito Antigo, berço comum da cultura e da instrução (Cf. Manacorda, 1992), como exemplo. Pressupõe-se que aquela sociedade, que havia desenvolvido técnicas avançadas de cultivo e medição, tivesse uma transmissão “formal” organizada das habilidades práticas e de noções “científicas” sobre as atividades vitais – ou seja, uma educação através de *escolas* “intelectuais” e “práticas”. De outro modo, em se tratando da existência dessa formação intelectual e profissional,

A quase totalidade das provas [...] não se refere nem à escola intelectual, entendida especialmente como aprendizagem das técnicas culturais ou dos aspectos formais e instrumentais da instrução, definidos pelo ler, escrever e calcular, nem ao aprendizado profissional, entendido como aprendizagem das parciais habilidades manuais e das noções teóricas de cada ocupação. Temos, porém, provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder (Manacorda, 1992, p. 23).

Nesse sentido, Ponce (2001, p. 24) observa que “[...] *a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas*” e afirma que

[...] esta divisão da sociedade em "administradores" e "executores" [sic] não teria levado à formação das classes, tal como hoje as conhecemos, se outro processo paralelo não tivesse ocorrido ao mesmo tempo. As modificações introduzidas na técnica – especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem – aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que a comunidade, *a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento*. Apareceu um excedente de produtos, e o intercâmbio desses bens, que até então era exíguo, adquiriu tal vulto que se foram acentuando as diferenças de "fortuna". Cada um dos produtores, aliviado um pouco do seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e também para fazer trocas com as tribos vizinhas. Surgiu pela primeira vez a possibilidade do *ócio*; ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias (Ponce, 2001, p. 24-25).

Contudo, entendemos, o ócio não resultaria diretamente da produção de excedentes naquela fase de desenvolvimento das forças produtivas, pois os indivíduos que compõem a classe social dominada, limitados por uma *vida cotidiana* baseada no trabalho manual, não dispunham de tempo para o ócio, mesmo diante da existência de excedentes produtivos. De tal modo, o que proporciona o ócio é a possibilidade de realização cotidiana de uma *atividade vital* através da satisfação de necessidades pelo produto do *trabalho* alheio. A nosso ver, a *educação* separou a formação de forças mentais das forças físicas na medida em que a divisão do trabalho social produziu desigualdade econômica entre os indivíduos<sup>29</sup>. Aquilo que havia de comum no grupo passou a ser privilégio de poucos, segundo o *interesse privado*<sup>30</sup>. Se

<sup>29</sup> Nesse sentido, "Quando a comunidade primitiva ainda não se havia dividido em classes, quando a vida social era sempre igual a si mesma e diferia pouco de indivíduo para indivíduo, a própria simplicidade das práticas morais colocava as crianças sem esforço no caminho do hábito, e não era necessária nenhuma disciplina. Porém, agora que *surgiram na tribo as relações de dominância e submissão*, agora que a vida social se complicou até diferir bastante de indivíduo para indivíduo, de acordo com o lugar que cada um ocupa na produção, resulta evidente também que já não é possível confiar a educação das crianças à orientação espontânea do seu meio ambiente" (Ponce, 2001, p. 27-28).

<sup>30</sup> "Na sociedade primitiva, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva e nos laços de sangue; na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a *desigualdade econômica entre os 'organizadores'* – cada vez mais exploradores – e os *'executores'* – cada vez mais explorados - *trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas*. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, de acordo com os seus interesses, não apenas os

a sociedade se cindiu entre administradores e executores, o processo de apropriação das objetivações não poderia mais ocorrer na *forma* das relações de produção anteriores. Com efeito, o conhecimento necessário ao indivíduo dirigente era *não-cotidiano* aos dirigidos e ainda, mas não somente, caracterizado por objetivações próprias do *trabalho intelectual*. Contrapondo-se, o *trabalho manual* predominante no indivíduo dirigido, se por um lado era *não-cotidiano* ao dirigente, por outro mostrava-se *determinado cotidianamente* pelas técnicas e instrumentos, produtos do “ócio fecundo” dos “administradores”.

De acordo com Manacorda (1992), dentre os textos educativos conhecidos, considerados cronologicamente, o primeiro seria o *Ensino para Kagemni*. Escrito por um pai (provavelmente o sábio Kares), vizir do rei Uni da 3ª dinastia (2654 e 2600 a.C.). Trata-se de narrativa que descreve uma relação pedagógica entre o mestre e o discípulo, de característica mnemônica e repetitiva, sendo baseada na escrita e que prevê a transmissão autoritária de pai para filhos. Entendemos que essa fonte histórica indica que, no rudimento da *forma* escolar, o domínio da classe dominante – no caso, da realeza egípcia – transmitia o conjunto de conhecimentos necessários à geração futura, seus descendentes diretos, continuar exercendo função gerencial naquela sociedade. Portanto, na origem a *escola* já cumpriria a função de selecionar os *conteúdos*, interferindo na apropriação de conhecimentos no processo educativo. A vantagem da classe dominante estaria numa formação para além das necessidades da própria *vida cotidiana*, isto é, a apropriação dialética do conhecimento *cotidiano* e *não-cotidiano*. Noutras palavras, os indivíduos dirigentes saberiam não apenas o que é essencial para a produção da própria existência, mas também saberiam o que é importante para a existência dos demais indivíduos dirigidos, em condição subalterna. Esses, por sua vez, classe dominada, saberiam o

---

produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi nem estéril, nem injusto, a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções *necessárias, mas não produtivas*, a menos que muitos outros trabalhassem para esse alguém. Mas, se a aparição das classes sociais foi uma consequência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano, também não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, *não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes" (*Ibidem*, p. 25-26).

suficiente para a *vida cotidiana*, alheios sequer a existência de conhecimentos para além dela<sup>31</sup>.

Ponce (2001, p. 26-27) caracteriza tal processo educativo na transição para a sociedade de classes observando que

Cada “organizador” educava os seus parentes para o desempenho do seu cargo, e predispunha o resto da comunidade para que os elegesse. Com o passar do tempo, essa eleição se fez desnecessária: os “organizadores” passaram a *designar* aqueles que deveriam sucedê-los e, desse modo, as funções de direção passaram a ser patrimônio de um pequeno grupo que defendia ciumentamente os seus segredos. *Para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação.* As cerimônias de *iniciação* constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era espontâneo, mas coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma classe.

Sobre isso, ressaltamos que na dialética que produziu a *escola* como uma instância social a questão da *forma* nos parece preponderante<sup>32</sup>. Enquanto na *educação* da sociedade primitiva a apropriação do conhecimento – produto do trabalho manual e intelectual – era “espontânea”, isto é, ocorria em função (e por meio) das atividades vitais da *vida cotidiana*, a institucionalização de uma instância educativa demandou uma intencionalidade assertiva na transmissão do conhecimento. Recuperando a experiência histórica do Antigo Egito, os filhos do rei precisaram se apropriar sistematicamente do conhecimento necessário para a atuação política. Esse conhecimento era registrado em textos produzidos por especialistas designados (escribas-funcionários) ou pelos príncipes que dominavam a técnica da escrita. A questão formal é que a relação pedagógica mediada pelos textos se dava entre *mestre* e *discípulo* numa educação mnemônica, repetitiva, com base na escrita e transmitida autoritariamente. Nesse sentido, Manacorda (1992, nosso grifo) realiza algumas observações:

---

<sup>31</sup> Conseqüentemente, “Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que ‘esse bem comum’ pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância” (Ponce, 2001, p. 28).

<sup>32</sup> É importante destacar que embora a questão da *forma* na dialética que produziria a escola apareça preponderante, o caráter de instituição numa sociedade de classes eleva a importância do *conteúdo* que participaria da atividade educativa, isto é, do conhecimento transmitido. Desse modo, a *luta de classes* se daria na escolarização por meio de saberes diferenciados para diferentes classes.

[...] o ensinamento privado, de sabedoria ético comportamental para um filho, é assimilado ao conselho político para o faraó. E de fato [...] nesta **identidade entre privado e político** está a característica principal destes ensinamentos, que são exatamente voltados para a formação do homem político (p.13).

A educação para falar, antes de tudo, em seguida a obediência e, enfim, o valor da educação em contraste com a natureza individual, na formação da personalidade são os temas pedagógicos fundamentais mencionados nestas antiquíssimas palavras atribuídas ao faraó. Mas o essencial é o “falar bem” que [...] [é], então, conteúdo e objetivo do ensinamento. Mas o que significa exatamente este falar bem? Creio que seria totalmente errado considerá-lo em sentido estético-literário, e que, sem medo de forçar o texto, se possa afirmar que, pela primeira vez na história, nos encontramos perante a definição da oratória como arte política do comando ou [...] educação do orador ou do homem político. [...] acho que se pode legitimamente confirmar esta continuidade de princípio na formação das castas dirigentes nas sociedades antigas, e não somente naquelas. Note-se, porém, que este ensinamento do antigo Ptahhotep visa propriamente o falar bem, e de modo algum o escrever bem, embora a escrita já fosse instrumento essencial da cultura e já estivesse presente na perspectiva do ensinamento para Kaghemni. E a razão é esta: o escrever é uma técnica material, instrumento de registro dos atos oficiais, usado por peritos não necessariamente governantes; o falar se identifica com a arte do governo, que consiste [...] em intervir nos conselhos restritos do poder e discursar às multidões para aplacá-las (p. 14).

É claro que Ptahhotep está educando o futuro político ou, dentro da situação do antigo reino egípcio, o homem do palácio. Que também, dentro desta educação, além da arte da palavra, entre a obediência, [...] o obedecer está indissolivelmente ligado ao comandar, dois termos que se encontram inúmeras vezes, como lugar-comum, em qualquer discurso sobre educação e sociedade (p. 15).

Considerando a sociedade egípcia do Antigo Império, o rudimento da instituição escolar teria surgido do *interesse privado* da realeza/nobreza em transmitir o conjunto de conhecimentos necessários à vida política do dirigente. Ao príncipe não bastava apenas descender do faraó para dominar. Era preciso ser ensinado a dominar. Daí o caráter privado desse ensino, pois não estava acessível aos dominados. A vantagem econômica da propriedade privada reflete no *ensino privado* da classe dirigente. Assim como a propriedade (da terra e dos meios), privativo era o conhecimento.

Destacamos que na dialética do processo educativo, nota-se já naquele período a seleção de conteúdos (conhecimentos/saberes) em favor das classes dirigentes. Esse fato parece estar na valorização do aprendizado da fala (oratória)

diante da secundarização da escrita (registro). Levando em conta que ambos os conhecimentos seriam a base para atividades intelectuais – ou seja, trabalho não manual – naquela sociedade escravista, entendemos que o polo do *ensino privado*, de fundamento *não-cotidiano*, foi *dominante* como contradição que “institucionaliza” a *escola* na esfera estatal. Noutras palavras, a escola teria sido produzida em meio ao interesse privado da classe dirigente em ocupar a crescente esfera estatal de atuação, instância dirigente, que naquele período demandava conhecimentos muito mais complexos que os cotidianos do trabalho manual.

Portanto, é razoável supor que a escola produzida na Antiguidade atendia as demandas educativas das frações de classe dirigente, proprietárias dos meios de produção e cujas atividades vitais se baseavam no controle/organização das relações sociais de produção específicos daquele período histórico. Isso explicaria por que as frações da nobreza, dos escribas e, de certo modo, dos comerciantes, teriam no ensino de tipo privado o acesso aos conhecimentos adequados às respectivas funções naquela sociabilidade<sup>33</sup>. Mais ainda, isso sugere que um “ensino público”, voltado às frações de classes dominadas, ainda estaria nos limites de uma educação “espontânea”, caracterizada pela transmissão de conhecimentos cotidianos ao trabalho manual; o polo *dominado* da contradição.

Seria no período Arcaico-Feudal, de acordo com Manacorda (1992), que a partir de uma “tradição literária” – constituída na transmissão fidedigna dos escritos produzidos pelos membros antepassados da classe dirigente –, apoiada na “sistematicidade” (ou “institucionalização”) dos ensinamentos, que autorizaria desde aquele período considerar a existência de uma escola propriamente dita. Naquele contexto, uma característica desse *ensino privado* é a “instrução direta” do rei para os homens da própria corte. Tratando das modificações que marcam essa escola palaciana, Manacorda (1992) faz observações que nos possibilitam pressupor as origens da *forma* escolar caracterizada pela relação mestre e aluno(s).

Esta escola, da qual entrevemos nos antigos ensinamentos apenas o cerimonial e a didática, consistindo no texto escrito e na aprendizagem mnemônica, agora se nos apresenta visivelmente melhor definida: ela

---

<sup>33</sup> Manacorda (1992, p. 17 *et seq.*) sugere que a partir do período Arcaico-Feudal egípcio havia outras escolas voltadas aos não-nobres, não destinadas à formação para cargos políticos. Os formados neste modelo, segundo fonte apresentada pelo autor, seriam “como aqueles que são instruídos pelo rei”, ou seja, formados num tipo de ensino privado, aparentemente direcionado às classes médias/intermediárias, com mesmo conteúdo, mas paralelo àquele destinado à nobreza.

se realizava com o mestre sentado na esteira e os alunos ao redor dele. Na riquíssima iconografia egípcia não encontramos nenhuma imagem que apresente diretamente a escola e nem temos restos de prédios escolares; porém, a tradição posterior de todo o Oriente até hoje, documentada em numerosíssimas imagens, sempre nos apresenta o mestre sentado na esteira, no interior de um prédio ou à sombra de uma figueira, com os alunos sentados à sua volta (Manacorda, 1992, p. 19).

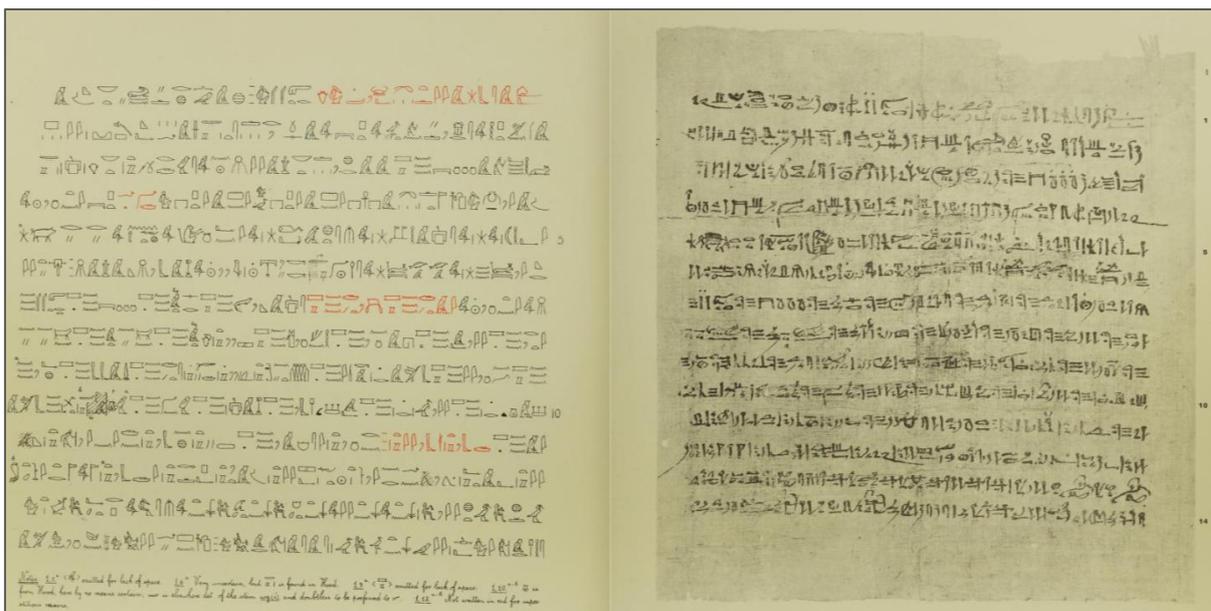
Sobre isso, destacamos que na origem histórica o *ensino privado* surgiria como processo educativo que demandava uma organização espacial específica, portanto, um espaço físico, um local privado. Independente da estrutura física do edifício – o palácio na civilização do Egito Antigo, a academia na Grécia Antiga, o mosteiro na França da Alta Idade Média, a universidade na Itália do baixo medievo etecetera –, a formação *não-cotidiana* estaria determinada pelo acesso ao espaço. Note-se que o acesso não somente em termos de permissão de entrada e permanência em espaços privados, mas na disponibilidade de tempo livre, para além das atividades imediatamente vitais do cotidiano: do ócio. Desse modo, seria possível afirmar que o *ensino privado* demandava o ócio dos indivíduos envolvidos na relação educativa, pois, de outro modo, a *atividade vital* estaria de tal maneira e com tal intensidade no trabalho manual que interditaria o acesso à educação formal, predominantemente trabalho intelectual, daquele tipo escolar.

Outro ponto que merece ficar em relevo é a função do *conhecimento escrito*. Quando a transmissão do conhecimento *não-cotidiano*, acúmulo histórico de trabalho predominantemente intelectual, assentou-se na materialidade do registro escrito em substituição à tradição oral – então praticada sem a transferência de textos escritos entre as gerações –, não apenas ocorreu a transformação na relação mediada de aprendizagem; a esfera de alcance do conhecimento também teria se ampliado para grupos de frações de classe intermediárias que dominavam a linguagem escrita, produzindo novas funções (ofícios) sociais. Com efeito, retomando a sociedade egípcia, Manacorda (1992) indica que

[...] talvez estes pequenos que se tornam grandes não sejam mais aqueles associados a um poder dinástico-familiar, mas funcionários subordinados a um poder burocratizado. Na formação destes vemos consolidar-se aquelas estruturas ou momentos educativos que vimos surgir lentamente: **o processo sistemático, a existência de um encarregado da formação de jovens, o uso do texto escrito, a aprendizagem mnemônica deste texto**, recitado em coro pelos jovens alunos etc. Paulatinamente nos encontramos perante uma tradição consolidada que tem na escritura o seu principal instrumento.

Este instrumento, a escrita, que neste momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna-se cada mais o instrumento da formação para o comando, para qual até agora era suficiente o domínio da palavra falada. Dessa forma, o escriba, isto é, o perito na escrita, tende a se tornar, além de funcionário da administração, também – se não sobretudo – mestres dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos “filhos do rei” e dos filhos de outros grandes (Manacorda, 1992, p. 20, nosso grifo).

**Imagem 1** – Onomastica do Papiro Golénischeff, produzido no século XVII a.C.



Fonte: Gardiner (1947)

Se o escriba assumia a função de mestre não era pela sabedoria divina ou descendência nobre de uma realeza dirigente. Era a capacidade de leitura do “livro de texto” (Cf. Manacorda, 1992, *passim*) que o transformava em mestre. Ou seja, o conhecimento armazenado no livro de texto necessitava da apropriação de instrumental *não-cotidiano*, a *técnica* da linguagem escrita, para ser recuperado como objetivação humana e novamente apropriado *na e pela* relação educativa. Instrumental este que caracterizava a função social do escriba, isto é, a função do *ensino*. Nesse sentido,

[...] o acesso à profissão de escriba se apresenta perante os jovens, mais claramente do que antes, como uma perspectiva de ascensão social. Aqui temos as letras no lugar da palavra e [...] As letras úteis não são nem seriam as belas letras, a literatura, mas a preparação, se não ao exercício direto do poder, certamente às funções administrativas do governo. [...] escriba é aquele que lê as escrituras antigas, que escreve os rolos de papiro na casa do rei, que, seguindo os ensinamentos do rei, instrui seus colegas e guia seus superiores, ou que é mestre das crianças e mestre dos filhos do rei [...] às vezes

esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre (Manacorda, 1992, p. 21).

Tais elementos indicam que a *escola* “propriamente dita” na Antiguidade egípcia era caracterizada por uma instrução “privada” – no espaço (local) e no conteúdo (conhecimento) – em que as relações mestres-discípulos eram mediadas pelos livros de texto<sup>34</sup>. Portanto, a nosso ver, é possível concluir que o livro de texto, na contradição que produziu aquela instituição escolar, adquire importância como ferramenta do trabalho intelectual<sup>35</sup>, aporte privilegiado ao *trabalho educativo*. Além disso, é possível afirmar que gradativamente ocorreu “a passagem da sabedoria para a cultura ou instrução”, pois

[...] é sábio não quem possui experiência e inteligência e, por isso, está numa posição de domínio, mas quem conheceu a tradição nos livros, adquiriu uma cultura e assimilou a sabedoria dos antigos. Daí a importância cada vez mais acentuada dos livros e, com eles, das bibliotecas ou “casas dos escritos” e da escola ou “casa da vida” (Manacorda, 1992, p. 26).

Entendemos que durante tal passagem a contradição da educação numa sociedade de castas, tensionada pelo progressivo desenvolvimento de frações de classes econômicas, teria produzido dialeticamente um *instrução* “pública” em oposição à *instrução* “privada”. Pública, aqui, no sentido de uma formação com

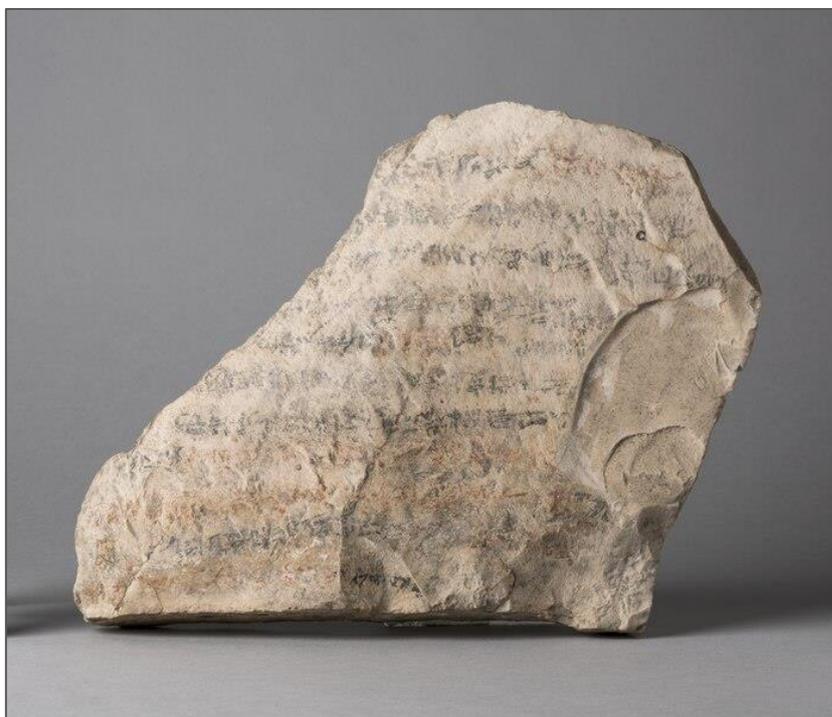
---

<sup>34</sup> Ainda sobre a importância do *conhecimento escrito* na escolarização Antiga, Manacorda (1992), ao se referir ao período do Novo Império egípcio, traz elementos ao observar que “Podemos considerar esta época como a de generalização da escola, pois nos fornece uma quantidade considerável das chamadas coletâneas escolares, isto é, textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba. A tradição literária aparece como o grande patrimônio a ser assimilado e com que se identificar e os autores como modelo perpétuo a ser reproduzido. Como aconteceu na história, a criatividade segue-se a erudição” (p. 30). Nesse sentido, seria a *Onomastica (Imagem 1)*, espécie de documento estatal enciclopédico produzido pelos escribas egípcios e mesopotâmicos, um exemplo de conhecimento escrito que supera materialmente os limites históricos da oralidade.

<sup>35</sup> Manacorda (1992) aponta não apenas função como meio de ascensão social, mas também a oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual no ofício dos escribas, em citações retiradas, por exemplo, da chamada “sátira dos ofícios” (*Imagem 2*), numa passagem em que um pai conversa com o filho no caminho até a escola do palácio: “Eu conheci fadigas, mas tu deves dedicar-te à arte de escrever, porque vi quem é livre do seu trabalho: eis que não existe nada mais útil do que os livros...”; “Quanto ao escriba, ele nunca sairá do bem-estar e em qualquer lugar onde ele morar não haverá mais necessidades”; “Farei com que tu ames os livros mais do que amas a tua mãe”; “É útil para ti um dia de aula: seu trabalho dura eternamente, como uma montanha”; “Eis que te tornas admirável quando és enviado como mensageiro, porque tu podes ouvir palavras dos funcionários e assumir as atitudes das pessoas importantes”; “Nunca vi um cortador de pedras enviado como mensageiro, nem um ourives. Mas vi o ferreiro no seu trabalho, à boca da fornalha, fedendo mais que ovas de peixe”; “Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei” (p. 22 *et seq.*). O autor apresenta também outros elementos que indicam o desprezo pelo “trabalho manual” na educação romana Antiga e na europeia Medieval.

fundamento *não-cotidiano* em relação às famílias/castas das frações dirigidas, cujos ofícios (ou funções produtivas) não demandam uma instituição educativa *externa* à *atividade vital*. Desse modo, o *ensino* se torna *público* na medida em que, primeiro, transmite algo (cultura/conteúdo) não disponível e/ou imediatamente acessível na *vida cotidiana* do indivíduo, sendo, em geral, composto por objetivações produzidas pelo (mas não apenas) trabalho intelectual; e que, segundo, os conhecimentos (técnicas, artes, instrumentos, ferramentas etcetera) transmitidos se tornam úteis, importantes ou necessários para as relações de produção e troca daquela sociabilidade.

**Imagem 2** – Óstraco hierático em calcário com a inscrição “Sátira dos Ofícios”.



Fonte: Coleção do Museu Egípcio de Turim ([https://collezioni.museoegizio.it/it-IT/material/S\\_6378](https://collezioni.museoegizio.it/it-IT/material/S_6378))

Ainda na sociedade egípcia dos séculos XVIII e XVI a.C., Manacorda (1992) observa a existência de uma forma de educação desde a primeira infância que ocorria numa instituição pública distinta da família: a escola. A separação da família, mais do que um rito tradicional de iniciação dos tempos primitivos, seria justificada tanto pela incapacidade de a mãe formar o filho para a função demandada, quanto (e talvez principalmente) pela necessidade de um local adequado para o aprendizado.

Desse modo, por exemplo, o autor afirma que

A educação física, de fato, é preparação para a guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação “oratória”.

Obviamente, esta também se realiza num lugar separado do exercício efetivo da arte aprendida, distinguindo-se nisto da aprendizagem, que se identifica plenamente com a prática do ofício e é realizada no trabalho, onde adultos e adolescentes vivem juntos. Conviver em guerra poderia trazer a morte; portanto, o treinamento dos guerreiros é uma escola, isto é, um ambiente separado para os adolescentes (Manacorda, 1992, p. 29).

Nesse sentido, observando outra sociedade, séculos depois, há indícios (Cf. Manacorda, 1992) de que a educação grega Arcaica também valorizava essa característica da formação “escolar” do guerreiro na juventude como necessária à atuação política na vida adulta e velhice. Contudo, na dialética de apropriação do conhecimento naquela sociabilidade grega, destacamos “[...] a transformação da educação guerreira em educação esportiva, que levará ao surgimento do profissionalismo e à invasão deste campo, inicialmente reservado ao nobres, por parte dos *mathóntes*, das pessoas do povo e, enfim, dos escravos” (Manacorda, 1992, p. 45). Do aspecto *público* do *ensino* surgiria a possibilidade de apropriação do conhecimento *privado*, da virtude (*areté*)<sup>36</sup> da classe dominante, acessível à classe dominada na “escola”, algo que seria contrário ao interesse da aristocracia grega<sup>37</sup>.

Dessa maneira,

Assiste-se, enfim, a um conflito entre as duas tradições culturais, a dos aristocratas guerreiros e a do povo de produtores. A esse conflito se entrelaça um outro que, com base social semelhante, dará origem à polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação. Neste conflito aparecerá o desprezo dos espíritos conservadores por qualquer ascensão das classes populares através da aprendizagem (Manacorda, 1992, p. 45).

Parece-nos que o ponto de virada na educação Antiga se deu quando, no período Clássico grego, o espaço de *ensino público* se ampliou do grupo dominante para todos os cidadãos livres na forma-estado da democracia grega. Segundo Manacorda (1992), o marco desse momento foi a produção da “escola do alfabeto”,

<sup>36</sup> Citando o orador ateniense Ésquines, Manacorda (1992, p. 45-46) observa: “[...] ‘a lei diz que um escravo não deve nem fazer ginástica nem ungir-se nas palestras’, porque estas eram coisas reservadas aos livres, mas a história correrá neste sentido, de tal forma que a *areté*, a virtude guerreira de Homero e de Píndaro, se tornará *téchne*, técnica adquirida nos jogos gladiatórios”.

<sup>37</sup> Ponce (2001) destaca o “caráter de classe” da educação na Grécia Antiga cujo objetivo era “Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas [...] rigidamente disciplinada por meio da praticada ginástica”, pois “Instrução, no sentido moderno do termo, quase não existia entre os espartanos. Poucos entre os nobres sabiam ler e contar, e era tal o desprezo que votavam a que não fossem ‘virtudes’ guerreiras, que os jovens estavam proibidos de se interessarem por qualquer assunto que pudesse distraí-los dos exercícios militares” (p. 41).

pois “[...] na Grécia, com a escrita alfabética surge um meio democrático de comunicação e de educação, e a escola de escrita se abre tendencialmente a todos os cidadãos” (Manacorda, 1992, p. 48-49). Tal tendência nada mais é, a nosso ver, o polo *público* do *ensino* que se desenvolvia como *dominado*, embora naquele período se tornasse *determinante* na contradição com o *ensino privado*.

Os conhecimentos musical e ginástico, conteúdos voltados ao *ensino privado* aristocrático – fortemente marcados pela transmissão oral e demonstrativa nos coros e tropas –, dividiram espaço com o conteúdo das letras do alfabeto, acessível pela técnica escrita e disponível nos materiais escritos. A escrita, então, deixou de ser exclusiva de escribas virtuosos para se tornar algo que poderia ser aprendido por qualquer cidadão.

Com efeito, supomos que nessa escrita produzida pelos *grammatistés* gregos da Antiguidade estaria, de acordo com o modo de produção daquela sociedade grega, o germe do aspecto *fato*<sup>38</sup> que caracteriza o *currículo* no modo de produção capitalista, pois materializa na escrita *momentos* da dialética entre os conhecimentos *cotidiano* e *não-cotidiano* do período. Apesar desse indicativo, reforçamos, a relação entre *ensinos público* e *privado* na Antiguidade, por ser diferente daquela característica a partir da Modernidade, não nos autorizaria falar em “currículo Antigo” ou algo semelhante, principalmente por se tratar de *outra escola*<sup>39</sup>.

Por isso, importa aqui destacar dois pontos. Primeiro, a *escola* da Grécia Antiga – notadamente naquela que surgiu na transição do período Arcaico para o Clássico – foi produzida durante um processo de institucionalização da *educação*, necessidade do Estado grego. Institucionalização necessária<sup>40</sup>, pois, produto da fase

---

<sup>38</sup> “Como no *kýatos* em figuras vermelhas de Onésimo, estão representados a escola de ginástica, de música e agora também a de letras, com mestre, o aluno que lê ou escreve e até os instrumentos didáticos, entre os quais o eterno chicote (*nártex*) e **o cesto com um rolo de papiro – o livro daquela época** – evidenciando claramente o seu título: trata-se dos *Ensinamentos de Quíron (Kheironos hypothécai)*. E não falta o pedagogo, que assiste a criança e a acompanha para casa” (Manacorda, 1992, p. 50, nosso grifo).

<sup>39</sup> “Primeiro, pais, nutriz e pedagogo; em seguida, a recente figura do gramático; o citarista e o pedotriba, em escolas privadas abertas ao público; enfim, aos cuidados da cidade, a aprendizagem de leis, isto é, dos direitos e deveres do cidadão. Esta é a carreira educativa nas escolas de Atenas em particular e, presumivelmente, também nas outras cidades” (Manacorda, 1992, p. 53).

<sup>40</sup> Manacorda (1992) comenta que durante o período Clássico da Antiguidade grega existia o debate sobre o Estado assumir diretamente a tarefa da instrução, no entanto, ao mesmo tempo, a evolução da escola ocorria graças às contribuições financeiras de “particulares”, de “cidades” ou de “soberanos”.

de desenvolvimento daquele modo de produção, que expressa as especificidades do antagonismo de classes grego.

Segundo, como indica Manacorda (1992), a distinção<sup>41</sup> entre uma instrução **privada** (*idía* – ἰδίᾱ), a cargo da família, e uma instrução **pública** (*demosía* – δημοσία), a cargo da *pólis*, teve origem na sociedade grega Antiga. Nesse sentido, entendemos que o *ensino* teria sido estatizado na instituição “pública” *ginásial* ou *acadêmica*, isto é, na *escola antiga* grega; sem deixar, contudo, tal *escola* de permanecer sendo dialeticamente produzida segundo as demandas privadas – predominantemente econômicas – das classes dirigentes gregas. Esse indício se fortalece ao considerarmos que na sociedade romana daquele período, como aponta o autor, a *instrução* seria uma atividade formativa de prerrogativa familiar, mais especificamente, do *pater familias*<sup>42</sup>, ou seja, a família como instituição educativa privada a cargo dos próprios membros: mãe, pai, pedagogos escravos e mestres especialistas. Portanto, seria somente a partir da aculturação grega que na Roma Antiga o escravo pedagogo e mestre na própria *família* progressivamente se transformou no escravo *libertus*, mestre de várias *familiae*, isto é, “[...] com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior das famílias e, em seguida, por libertos na escola” (Manacorda, 1992, p. 78). Desse modo, embora inicialmente o *ensino privado* suprisse as necessidades formativas patriarcais romanas, posteriormente, com a transformação das relações sociais de produção e troca para uma fase mais desenvolvida, o *ensino público* tensiona o surgimento de uma instituição externa, sob influência estatal: uma “escola romana de tipo grego”. No fundo, no contexto da Antiguidade tardia, a chamada *escola clássica*.

A nosso ver, supomos, o que explicaria a ausência da instituição escolar na Antiguidade romana anteriormente à influência grega seria a eficiência do *ensino privado* na transmissão do conhecimento necessário àquela sociabilidade. Apenas quando o processo educativo, produzido na dialética entre conhecimento *cotidiano* e

---

<sup>41</sup> Considerando que Manacorda (1992) menciona que tal distinção é feita por Platão, supomos que o autor se apoia principalmente no diálogo entre Sócrates, Glauco e Adimanto que consta no Livro III de “A República”, pois nele Platão propõe que as crianças fossem educadas coletivamente em instituições estatais, afastadas de influências privadas que poderiam corromper a formação.

<sup>42</sup> “Nestas *familiae* a *patria protestas* era, também na educação, o poder supremo que, não obstante o forte senso do Estado tão característico da tradição romana, se situa fora de qualquer intervenção estatal. [...] Não é surpreendente, portanto, que na Roma antiga não tenha existido durante muito tempo nenhuma forma de educação pública para a primeira infância [...]” (Manacorda, 1992, p. 74).

*não-cotidiano*, demandou mediações formativas não disponíveis nas *familiae* romanas, o polo *público* do *ensino* teria emergido e se desenvolvido o suficiente para tensionar o *privado* e produzir a *escola romana antiga*, no contexto das especificidades do antagonismo de classes romano<sup>43</sup>.

Pelo apresentado até aqui, já temos condições de complementar o sentido de “ensino” adotado nesse texto, quando adjetivado pelos termos “privado” e “público”.

Entendemos que na produção da *escola*, o *privado* e o *público* seriam aspectos antagônicos do *ensino*; portanto, polos numa relação *dialética objetiva*. Desse modo, em contradição, *ensino privado* e *ensino público* produziriam características constituintes de uma *escola* dada historicamente. Dentre as práticas sociais envolvidas na *atividade de ensino*, a *privada* e a *pública* teriam em comum aquelas relacionadas ao **controle** e ao **custeio** do processo educativo escolar institucionalizado. Assim, *grosso modo*, o controle compreenderia os *processos administrativos do ensino*, enquanto o custeio trataria do *financiamento da atividade*.

O ***ensino privado***, então, seria uma atividade educativa institucionalizada num espaço e tempo determinados, exercida como função social especializada, sob o controle e o custeio de grupos compostos por frações de classe – proprietárias em alguma medida –, e realizada diante de uma demanda formativa e econômica produzida segundo os **interesses privados** de tais grupos.

O ***ensino público***, por sua vez, também seria uma atividade educativa institucionalizada num espaço e tempo determinados, e exercida como função social especializada, no entanto, sob o controle e o custeio de uma estrutura estatal, sendo realizada diante de uma demanda formativa e econômica produzida segundo os **interesses públicos** de tal Estado.

Ainda que os objetivos educacionais sejam sempre definidos de maneira interessada, a dialética objetiva na produção da *escola* não ocorre em um *ensino* de tipo “puro”, isto é, numa instituição que atenderia exclusivamente as demandas

---

<sup>43</sup> Tratando da escola de gramática e de retórica romanas, Manacorda (1992, p. 97) assevera: “Exatamente por causa desta sua característica de ser uma escola das classes dominantes, ela tornou-se de interesse público e conseguiu o apoio direto do poder político, que primeiramente faz concessões particulares, em seguida provê os salários dos mestres e, enfim, assume também a fundação de escolas. Da Grécia, em suma, veio não somente a escola mas também o evergetismo, inicialmente privado e depois de Estado”.

formativas de uma fração de classe ou de um Estado (constituído pela classe dominante). Portanto – como trataremos adiante –, no final da Idade Antiga, durante a Idade Média e, principalmente, a partir da Idade Moderna, termos como “escola privada” ou “escola pública” definem muito mais a prevalência de aspectos que envolveriam controle e custeio do processo educativo escolarizado do que os interesses de uma formação necessária. Assim, a nosso ver, é um erro entender que a “escola pública” seria a instituição que realiza o “ensino público”, e “escola privada” a que realiza o “ensino privado”, pois ambas as “escolas” seriam *produto* da contradição entre o *ensino privado* e o *ensino público* que determinam a produção de uma escola *concreta*.

Nesse sentido, a expressão dessa contradição poderia ser observada na transição da escola clássica para a escola cristã – ocorrida na Antiguidade Tardia e nos primeiros séculos da Alta Idade Média –, na forma de “escola episcopal” nas cidades e de “escola cenobítica” nos campos. Segundo Manacorda (1992), no dualismo Igreja e Estado, seria a partir da organização administrativa imperial trazida pelos funcionários romanos que a Igreja desenvolveria uma dupla estrutura: o “clero secular” dos bispados e paróquias urbanas; e o “clero regular” nos mosteiros rurais. Consequentemente, o *ensino público*, naquele contexto, seria caracterizado por uma instrução que embora “aberta” e “obrigatória” às classes populares, voltava-se à formação do clero, ou seja, à aculturação<sup>44</sup> das crianças de classes subalternas visando a criação de quadros subordinados na estratificação da sociedade medieval.

À medida que as relações sociais de produção e troca se transformaram do *modo* anterior Antigo para o Medieval, a formação educativa demandava a apropriação de conhecimentos para além daqueles proporcionados pela prática de ensino precedente. Mais especificamente, a *formação social* romana da Antiguidade – caracterizada pelo *modo de produção escravista*, pela centralização política do Império Romano e pela predomínio urbano – contrasta com *outra* que emergia na Idade Média, ou seja, a do *modo de produção feudal*, baseada na propriedade da terra, no trabalho servil e nas relações de suserania e vassalagem (Anderson, 1987).

---

<sup>44</sup> Manacorda (1992) observa que a escola cristã na transição Antiguidade e Medieval seguia o modelo hebraico (*more synagogae* – à moda da sinagoga) ao realizar a separação da instrução de leigos e clérigos. A instrução *pública*, nesse sentido, formaria todo o clero, pois “[...] todos devem ser, se não cultos, pelo menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos institucionalizado, e a cada um deve ser aberto o acesso àquela corporação de mestres que é o clero” (p. 115).

Consequentemente, uma “nova” *escola* começava a ser historicamente produzida. Entendemos, como no período histórico antecessor, uma instituição escolar *produto* da contradição entre *ensino público* e *ensino privado*.

Por exemplo, considerando Manacorda (1992), a escola medieval do período carolíngio (século VIII d.C.), diante da necessidade de formar guerreiros<sup>45</sup> e intelectuais, isto é, “homens de espada” e “homens de pena”, respectivamente como suportes e gerentes do poder estatal, realizava a instrução em geral e a formação do clero em particular de maneira distinta, no entanto, sob aparente controle da Igreja e financiamento do Estado. Contudo, a contradição entre os *ensinos* produziria

[...] instituições educativas diferentes, não tanto pela inspiração quanto pela organização e pela autoridade de que diretamente emanam. A primeira é uma escola de Estado para os leigos, nas principais cidades; a segunda é uma escola eclesiástica que, a nível paroquial, era aberta também aos leigos, e a nível episcopal era reservada à formação dos clérigos; a terceira fica nos mosteiros, reservada geralmente aos oblatos, sem excluir absolutamente os leigos. Em geral, os leigos que frequentam as escolas cenobiais são nobres aspirantes à carreira eclesiástica (Manacorda, 1992, p. 134).

Diante da descentralização e diminuição da atuação estatal com o declínio do império romano (Wickham, 2016), a Igreja teria assumido durante a Alta Idade Média, consideravelmente, o papel de mantenedora do *ensino*. Tal fato se explicaria no progressivo aumento do poder econômico da Igreja, de maneira que, de acordo com Ponce (2001), os mosteiros seriam poderosas instituições bancárias de crédito rural no medievo. Portanto, tamanha era a força da economia monástica<sup>46</sup> que o clero

---

<sup>45</sup> De acordo com Anderson (1987), os vassalos juravam fidelidade e prestavam serviço militar ao seu senhor em troca de proteção e concessão de terras. A nosso ver, a “instrução em geral” referida por Manacorda (1992) seria muito mais um processo de aculturação e disciplinarização através da religião do que uma formação geral voltada ao clero e à parte da nobreza, frações de classe dominantes. Ainda assim, Ponce (2001) observa que os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura, retirando os filhos das escolas monásticas tão logo aprendiam a gramática. Nesse sentido, a educação da nobreza medieval não seria escolarizada, mas através de sucessivas “iniciações”, prática semelhante à nobreza grega na Antiguidade.

<sup>46</sup> “A *economia do senhor feudal* repousava, em primeiro lugar, sobre um aglomerado de produtores servis que trabalhavam para ele sem se ajustar a um plano comum, e, em segundo lugar, sobre as riquezas aleatórias que as guerras e os saques lhe proporcionavam. A *economia monástica*, por outro lado, se apoiava numa organização de trabalho que estava submetida a estritas regras disciplinares. O castelo feudal era quase que só uma tenda de campanha, em que o senhor repousava dos saques efetuados, enquanto se preparava para outra incursão. O mosteiro, ao contrário, era uma lição viva de trabalho organizado e ‘racionalizado’, a tal ponto que deveria vir a influir não pouco sobre as burguesias posteriores. Toda riqueza que chegava às mãos do nobre era para ser gasta; o fausto e a prodigalidade são características do senhor. Por outro lado, todas as riquezas que chegavam ao mosteiro eram entesouradas e aumentadas” (Ponce, 2001, p. 87).

assumiria também diretamente o financiamento das escolas medievais<sup>47</sup>. Entendemos que a escola institucionalizada pela Igreja seria produzida tendo o polo *privado* do *ensino* como *dominante* e *determinante* da relação, pois mesmo que escolarização do período atendesse as demandas formativas da nobreza – da educação da realeza e dos senhores e da aculturação de servos e camponeses –, eram os interesses do clero que definiam as atividades educativas.

No entanto, o domínio da Igreja seria tensionado com o surgimento de novas relações de produção a partir da Baixa Idade Média. Com isso, o trabalho agrário servil – base da economia monástica e suserana – progressivamente seria substituído pelo trabalho assalariado rural nos cercamentos, e pelo urbano nas oficinas de manufatura e lojas comerciais (Hilton, 1976). À medida que as vilas se transformaram em centros urbanos devido ao desenvolvimento econômico trazido pelo comércio, o poder político que anteriormente estava disperso no campo se concentra na cidade. De acordo com Ponce (2001), o aparecimento dos burgueses citadinos teria obrigado a Igreja a deslocar o centro do ensino. Assim, se até o século XI bastavam as escolas monásticas, naquele momento eram necessárias as “escolas das catedrais”, pois o monastério no isolamento rural já não serviria à hegemonia da Igreja, numa época em que o comércio que nascia nas cidades começava a exigir outra espécie de instrução<sup>48</sup>. Consequentemente, o *ensino* passaria das mãos dos monges para as do clero secular.

Entendemos que o polo *público* do *ensino* se tornava *determinante* na contradição conforme a Igreja diminuía a esfera de controle da escolarização, em função do desenvolvimento da organização jurídica secular nos centros urbanos. Com base no direito que regulava as guildas e comunas – firmado segundo interesses do Estado –, as instituições escolares produzidas nas cidades foram assumidas não

---

<sup>47</sup> “A crise do império carolíngio levava a uma nova situação: a fonte, agora imperial, do direito escolar passara de fato à igreja, como também passa para ela o controle político, anteriormente do império, sobre as escolas eclesiásticas. Além disso, a Igreja foi abrindo suas escolas episcopais e paroquiais também aos leigos, dando-lhes ao mesmo tempo instrução religiosa e literária. Criou-se, em suma, um monopólio eclesiástico da instrução que, apesar das reações por parte da autoridade política, derrubou a situação que se criou no império carolíngio [...]” (Manacorda, 1992, p. 143).

<sup>48</sup> “Surgem novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida um formação que pode parecer mais próxima da escolar [...]. Surge agora o tema novo de uma aprendizagem em que ciência e trabalho se encontram e que tende a se aproximar e a se assemelhar à escola. É o tema fundamental da educação moderna que apenas começa a delinear-se” (Manacorda, 1992, p. 161).

apenas pelo clero secular, mas progressivamente pelos leigos. Nesse sentido, observa Manacorda (1992), os clérigos e os leigos constituíram “associações” (*societatis scholarium*) que, à semelhança das corporações<sup>49</sup> de artes e ofícios, eram instituições educativas reconhecidas por todos os *scholares*, ou seja, tornaram-se as chamadas “universidades” (*universitates*), que se organizavam para a tutela dos interesses comuns tanto dos *doutores* como da cidade em que se situavam. Portanto, podemos supor que “mestres livres”, “clérigos vagantes” e “goliardos”, ao adquirirem força política através da relação com a nobreza, formaram lideranças interessadas na separação entre Estado e Igreja, recuperando à esfera estatal a influência sob aspectos do *ensino público*.

Além disso, de maneira análoga ao impacto que a “escola do alfabeto” teve no letramento público na Antiguidade, o surgimento da “literatura em vulgar”<sup>50</sup> marcou o *ensino* no período Medieval tardio. Em contraste com os textos em Latim escritos e restritos nos monastérios, o conteúdo do *ensino* disponível no vernáculo ampliaria a escolarização do Terceiro Estado em formação. Manacorda (1992) fornece o exemplo da atuação dos “mestres livres” na instrução de clérigos. Se antes tínhamos uma formação profissional para o “dizer”, posteriormente, por volta dos séculos XIII e XIV, surgia uma preparação profissional para o “fazer” produtivo “não manual”, voltado às classes subalternas que estavam emergindo às funções do poder. Ainda, no mesmo período, as universidades permitiram a ampliação da atuação política das frações de classe burguesa, seja pela ascensão ao quase nível de nobreza que o título universitário concedia, seja pela elegibilidade aos cargos públicos oficiais adquirida pelos doutores, seja pela função de redigir documentos estatais da realeza (Ponce, 2001).

Quanto aos aspectos do financiamento, a descrição de Manacorda (1992) sobre as escolas comunais italianas do Trezentos indica que apesar do trabalho profissional dos “mestres livres” clérigos e leigos ter inaugurado a venalidade da

---

<sup>49</sup> Ponce (2001) observa que semelhante sucessão de provas e de graus estavam presentes na corporação – aprendiz, oficial e mestre –, como na universidade – bacharel, licenciado e doutor.

<sup>50</sup> “O nascimento destas literaturas é o sinal do nascimento do mundo moderno. E embora elas continuem a reproduzir conteúdos e formas da velha literatura em latim, são introduzidos novos conteúdos e formas, nos quais se refletem as necessidades e os interesses das novas classes emergentes. Os protagonistas destas novas literaturas, da nova cultura e dos novos modos de instrução não são mais os antigos clérigos, homens do clero regular ou secular, mas os novos ‘clérigos’, por força dos quais esta mesma palavra que os define perde o seu velho significado de homem de igreja e assume o de intelectual” (Manacorda, 1992, p. 168).

instrução escolarizada, nas escolas administradas pelas comunas o ensino era gratuito; fato que, a nosso ver, sugere a atuação do polo *público* na contradição que produzia essa instituição escolar<sup>51</sup>. Desse modo, “[...] nessa variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino” (Manacorda, 1992, p. 174).

Por sua vez, a influência do pensamento Humanista teria sido decisiva à transformação das relações educativas institucionalizadas do período. Quando os humanistas criticavam as práticas pedagógicas escolarizadas do ensino no Quatrocentos – principalmente pelos castigos e desvalorização do conhecimento Antigo –, indicavam um retorno aos autores e conteúdos Clássicos, contudo, direcionado apenas à aristocracia econômica monárquica e, especialmente, para a burguesa (Manacorda, 1992). Entendemos que o contraponto dos intelectuais humanistas, embora de fundo pedagógico, recupera a tensão no polo *privado* do *ensino*, pois, ao menos no primeiro momento, supostamente teria dificultado a ampliação das iniciativas estatais de escolarização de frações de classes subalternas. A expressão desse *movimento* seria a valorização da preceptoria e da instrução realizada no ambiente familiar.

Se na Idade Média tardia teria surgido o grande impulso ao ensino público nas relações mercantis e educativas da Itália Renascentista, foi apenas no início da Idade Moderna que nos países europeus não católicos, no contexto da Reforma Protestante, que surgiriam iniciativas de novos modelos de instrução popular e “moderna” a partir de “movimentos heréticos e reformadores” que levantavam questões sociais bastante “concretas” (Cf. Manacorda, 1992). No entanto, Ponce (2001) ressalta que o retorno à Antiguidade Clássica/Helênica seria um modo indireto de renegar a Igreja e a Escolástica, ou seja, do Humanismo como a valorização da individualidade contra a submissão senhorial e o coletivismo comunal das guildas e

---

<sup>51</sup> “Enquanto a burguesia mais rica triunfava nas universidades, a pequena burguesia invadia as escolas primárias. Nos meados do século XIII, os magistrados das cidades começaram a exigir *escolas primárias, que as cidades custeariam e administrariam*. Tratava-se de uma iniciativa que se dirigia diretamente contra o controle mantido pela Igreja. Os avanços da grande burguesia no terreno universitário não comprometiam muito esse controle, mas pretender dirigir escolas municipais equivalia a um verdadeiro desafio. Neste terreno, a luta não foi fácil, e dois séculos transcorreram antes de a burguesia conseguir uma vitória. Nesse interregno, as cidades se viram forçadas a aceitar a inspeção eclesiástica em suas escolas, e muitas vezes aconteceu de as escolas catedralícias e as municipais terem o mesmo professor” (Ponce, 2001, p. 102).

corporações feudais. Em certo sentido, o indivíduo burguês afirmaria a própria personalidade, diferente do homem feudal<sup>52</sup>, pela defesa da *livre* apropriação de conhecimentos que superassem o dogmatismo eclesiástico, o ascetismo clérigo-monástico, o pedantismo escolástico e, em breve, as amarras fiscais e tributárias da nobreza.

Entendemos que, no contexto da Reforma Protestante e Contrarreforma Católica, os grupos cristãos (católicos e protestantes) assumiram o papel no *ensino* que exercem no mundo ocidental desde início da Modernidade: o de força acessória e auxiliar na produção e implementação de políticas educacionais, de acordo com determinada *forma-Estado* vigente. Auxiliar, quando assumiriam diretamente os interesses formativos estatais, administrando – controle e custeio – a escolarização. Acessória, doutro modo, quando indiretamente atuariam em favor do Estado em condições específicas, e geralmente de maneira paralela. Em ambos os casos – e isso é essencial –, sem abandonar os próprios interesses na atividade educativa.

Ao longo da Idade Moderna, o principal exemplo do papel *auxiliar* em um Estado católico seria a atuação da Companhia de Jesus. Tanto na atividade realizada na Europa – voltada apenas à formação de frações de classes médias –, quanto nas colônias da América espanhola e portuguesa – direcionada à formação das classes dirigentes e à aculturação catequética dos nativos –, os jesuítas foram responsáveis pela criação e funcionamento de escolas e colégios (Ponce, 2001). Oficializada pela coroa, a empreitada missionária da Companhia atendia os interesses estatais monárquicos, tanto continentais, combatendo o ideário Protestante, quanto ultramarinos, adaptando o ambiente à exploração econômica (Pavur, 2016). Enquanto isso, ao mesmo tempo, a Igreja Católica conduzia os próprios interesses privados, mantendo-se política e economicamente forte numa conjuntura de crescente autonomia do Estado.

Talvez um exemplo de papel *acessório* esteja na França católica do século XVII. As instituições escolares criadas pela Congregação dos Irmãos das Escolas

---

<sup>52</sup> “Em oposição à vida ‘santa’ dos monges e à vida ‘cavalheiresca’ dos barões, os humanistas defendiam outra espécie de vida, que fosse mais laica do que aquela, e menos predadora do que esta. Esse interesse pela vida terrena dos negócios, pela investigação e pela razão, esse cuidado em assimilar ensinamentos, em vez de simplesmente recebê-los, adquirem o seu verdadeiro alcance inovador quando os comparamos com as tradições que dominavam o ensino feudal” (Ponce, 2001, p. 113).

Cristãos cumpriam a função de cuidar das crianças pobres, exclusivamente de meninos. Num período em que as escolas paroquiais ainda eram a principal iniciativa de *ensino* francesa, a atividade escolar desenvolvida pela Congregação contribuía com os interesses da monarquia que buscava manter a ordem social e política através de uma educação religiosa e moral (Grace, 2002).

Na Alemanha dos séculos XVI e XVII, o papel do cristianismo na questão do *ensino* expressava a divisão entre católicos e protestantes. De um lado as escolas luteranas se organizavam para atender as reivindicações da população nas classes subalternas sobre a “instrução-trabalho” como requisito para a vida pública e política. Do outro as lideranças católicas reestruturavam a formação das classes dirigentes nas escolas catedrais – fases elementar e ginásio – incluindo conteúdos de gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia, sob controle do bispo; e ampliaram a formação do clero nos seminários, principalmente dos jesuítas (Manacorda, 1992). Nesse sentido, a nosso ver, a reforma religiosa agudiza a contradição do *ensino* ao desenvolver aspectos *públicos* – como a apropriação de conhecimentos necessários às relações sociais produtivas – e aspectos *privados* – como a administração do processo educativo pelas frações de classe dirigentes, no prenúncio daquilo que seria a *escola moderna, no modo de produção capitalista*.

Considerando que Manacorda (1992) indica que até meados do século XVIII europeu a escola era, quase totalmente, um “fato privado e eclesiástico”, embora controlado pelo poder público, o legado da reforma religiosa no que concerne o financiamento e controle do *ensino* aparentemente foi ter iniciado o desenvolvimento de políticas institucionalizadas na escola moderna. Nesse sentido, por exemplo,

A instrução popular, auspiciada pela reforma, foi se concretizando na Alemanha com a primeira instituição, sob a iniciativa de Reyher em 1692, de escolas de vila (*Dorfschulen*), no estado de Gotha, e das escolas para os pobres de Herman Francke, em Halle, 1695; depois, com a proclamação da obrigatoriedade de instituir os *Dorfschulen* no reino da Prússia sob Frederico Guilherme I, em 1717; enfim, como o nascimento das escolas científico-técnicas (*Realschulen*) em Berlin, 1747. Estas iniciativas escolásticas estatais, especialmente na Alemanha, são as premissas políticas do sistema moderno de instrução estatal obrigatória, orientado para os estudos científico-técnicos (Manacorda, 1992, p. 235).

No contexto pré-industrial alemão mencionado, a criação das *Realschulen* não apenas marcaria a transição das instituições de ensino rurais, representadas pelo

modelo da *Dorfschule*, para as escolas urbanas administradas pelo Estado. De acordo com Albisetti (2014), as chamadas escolas científico-técnicas surgiram como uma alternativa às *Gymnasien*, modelo que tradicionalmente enfatizava estudos clássicos e humanísticos. Desse modo, as *Realschulen* foram estabelecidas para atender às necessidades educacionais da crescente classe média urbana e da emergente indústria e comércio, ou seja, uma formação voltada às habilidades práticas e técnicas necessárias para indústria, comércio e administração.

Ademais, em se tratando do nosso objeto – o *currículo* –, a instituição escolar produzida no início da Idade Moderna apresenta características que merecem destaque.

De acordo com Manacorda (1992), a Contrarreforma, percebendo impacto do letramento na população leiga e no clero secular, diante da difusão de materiais escritos em impressos tipográficos, teria adotado como estratégia educativa a proibição de livros. Parece-nos que a restrição dos católicos não se limitava ao *conteúdo* herético dos materiais escritos, potencialmente capaz de corromper o fiel, ao trazer uma desautorizada leitura direta das Sagradas Escrituras ou um conhecimento mundano e pagão, não legitimado pelos métodos escolásticos. A Igreja sabia que havia algo na *forma* dos textos escritos pela tipografia moderna, isto é, algo na maneira que o texto era estruturalmente apresentado, algo na linguagem utilizada, algo na organização espacial dos elementos etc., que tornava os livros um instrumento poderoso demais para circular livremente. Ocorre que essa medida extrema da Igreja Católica pretendia não apenas combater o acesso do leigo letrado aos materiais escritos. Segundo Manacorda (1992), a Reforma não somente valorizava a leitura no vernáculo, como utilizava os materiais escritos nos métodos de ensino. Nesse sentido, a proibição dos livros, associadas às práticas da Santa Inquisição, mostrou-se uma medida eficiente para refrear o avanço do protestantismo.

Todavia, na lógica da relação instrução-trabalho do movimento Protestante – em particular da vertente calvinista –, muito para além dos rudimentos do conhecimento catequético e doutrinário, a necessidade de ler as Sagradas Escrituras e ter a capacidade de interpretar a *palavra divina* contida, significaria, *objetivamente*, a apropriação do conhecimento instrumental suficiente para o desenvolvimento das capacidades produtivas, na transição entre modos de produção que definia aquela conjuntura histórica.

Como tudo que enforma, essa nova *forma* também disciplina, controla. Não por acaso, como trataremos mais adiante no texto, a origem histórica desses materiais escritos modernos se relaciona com as instituições escolares criadas e conduzidas pelo protestantismo, principalmente holandês e alemão.

O fato seria que, a partir da metade do século XVIII, à medida que a fábrica se desenvolve, suprimindo as corporações de artes e ofícios, a aprendizagem artesanal deixa de ser a única forma popular de instrução. Nesse sentido, de acordo com Manacorda (1992, p. 249),

Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). [...] O processo de politização, democratização e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados.

Entendemos que esse seria possivelmente o momento em que, na contradição do *ensino*, o polo *público* se tornaria *determinante* na relação com o polo *privado*, pois o processo educativo escolarizado se voltava à transmissão de conhecimentos necessários para as relações sociais de produção capitalista que, distintos daqueles demandados no feudalismo e de interesse particular das frações de classe dominantes no período medieval – clero e nobreza –, teriam como base a apropriação de um *novo* conhecimento instrumental: o conhecimento do *indivíduo* na sociedade burguesa.

Portanto, é importante salientar que, a nosso ver, a *escola* seria produzida na dialética entre *ensino público* e *ensino privado* característicos de dado *modo de produção*; condição que determinaria o surgimento histórico (e a permanência) de aspectos do fenômeno educativo que, dialeticamente, teriam se desenvolvido ao longo da história. Desse modo, a contradição da *educação* que se desdobra no *ensino* produziria, outra vez, como em *modos de produção* anteriores, uma instituição escolar com viés de *classe*. Apesar da ampliação de acesso à instrução das classes subalternas, a dialética entre apropriação do conhecimento *cotidiano* e *não-cotidiano* permanece favorecendo as classes dirigentes, como já havia ocorrido na escolarização Antiga e Medieval. De certo modo, a universalização do ensino,

demanda estatal a partir da Modernidade, caminha junto ao chamado dualismo escolar.

Isso posto, o que explicaria o surgimento do *currículo* como fenômeno histórico somente a partir da produção dessa *escola*, a Moderna? Supondo que uma resposta possível passe por considerarmos também o *currículo* em contradição, trataremos de apresentar elementos que justificam essa posição na sequência.

### 3.3 Currículo como fato e como prática

Anteriormente, no Capítulo 2, tratamos das possibilidades do pensamento dialético sobre o currículo. Naquele ponto situamos as relações entre os conceitos de dialética e currículo a partir da Idade Moderna. Contudo, se antes abordamos a dialética materialista de maneira *lógica*, faz-se necessário agora tratá-la de maneira *histórica*. Dentre as leituras possíveis da dialética marxiana, adotamos o entendimento de Giannotti (2010) de que a dialética estruturada no *valor* e no *trabalho* constitui uma substância social, ou seja, na elaboração de Melo (2011, p. 23):

Dialética com densidade ontológica, a crítica madura da economia política opera com “universais concretos” em que as categorias se exprimem na própria realidade, ou seja, no sistema produtivo capitalista. [...] a confluência necessária entre lógica e ontologia [...]: a dialética do trabalho permite que compreendamos o sentido da ação social e a racionalidade que lhe é imanente sem precisarmos recorrer às abstrações hegelianas.

Nesse sentido, na articulação do *trabalho* com a *totalidade* é preciso considerar que, no momento

[...] em que o processo de produção se distingue do processo de trabalho, em que a força produtora de valor não é simplesmente produtora de valor de uso, carece de sentido a explicação subjetiva. Entre a intenção visada pelo indivíduo e o significado objetivo de sua atividade abre-se um abismo intransponível para quem parte do sujeito. Impõe-se assim o uso de um método capaz de isolar certas estruturas intencionais elementares e, a partir dessas objetividades postas, de constituir o sentido global que orienta o conjunto das relações de produção de um sistema dado historicamente. Do desenvolvimento desse processo retiram-se os sentidos sociais objetivos das várias formas de *praxis* individual. **Não se trata portanto de constituir todo e qualquer sistema a partir de uma matriz invariável do trabalho, mas de descobrir em cada modo de**

**produção qual é a forma de trabalho determinante** (Giannotti, 2010, p. 183, nosso grifo).

Como consequência direta dessa abordagem, sendo a transmissão dos conhecimentos *cotidianos* e *não-cotidianos* meio e fim de atividades vitais – e se o *ensino* é trabalho – a *educação* ao longo da história não deve ser explicada *partindo do sujeito*, isto é, de uma atividade vital essencial e universal da humanidade, do “ser genérico”. O trabalho seria

[...] uma atividade de autorrealização humana, de modo a combinar a expressão da vida produtiva com a objetivação da vida genérica do homem. Essa noção filosófica, no entanto, não é pensada ainda como uma categoria verdadeiramente histórica, pois está atrelada a uma forma de sociabilidade primitiva e passa a funcionar como o núcleo dessa compreensão antropológica que implica uma homologia entre todas as atividades humanas (Melo, 2011, p. 24).

Desse modo, ao partirmos da definição de *trabalho educativo* (Saviani, 1984, p. 2) como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, torna-se necessário sopesar que a humanidade não se constitui numa categoria abstrata de *homem*; um modelo universal, “genérico” e atemporal, ou seja, anistórico. Diferentemente, desde os primórdios da presença humana no mundo, a produção de *homens* pelos *homens* é atividade vital essencial à existência e reprodução da espécie, da própria humanidade em si.

Assim, por exemplo, o trabalho educativo durante a Antiguidade – num sistema dado historicamente e caracterizado por um conjunto das relações de produção particulares – produzia nos indivíduos singulares a humanidade produzida histórica e coletivamente por aquele conjunto de homens, na “forma trabalho determinante”. Em termos históricos, isso explicaria o surgimento da instituição escolar, em meio ao desenvolvimento do processo de trabalho, nas sociedades egípcia e grega Antigas. Não somente, no entanto, o surgimento do processo educativo institucionalizado na escola, mas a diferenciação em relação aos modos de produção sucedentes. Daí a possibilidade, a partir da *produção*<sup>53</sup>, de distinguir entre

---

<sup>53</sup> Comentando a contribuição da leitura de Giannotti (2010) sobre a dialética do trabalho marxiana, Melo (2011, p. 26) observa: “Não sendo mais o homem universal o ponto de partida do processo dialético, Marx introduz a categoria de *produção*. Por um lado, existem ganhos consideráveis nesse deslocamento em direção à produção. O mais importante deles parece ser o de se preocupar com os aspectos constitutivos das estruturas sociais objetivas. Essa preocupação desloca noções abstratas como a de ser genérico para os modos de produção e seus períodos dados economicamente, da

as escolas Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, ou quaisquer outras adjetivações historiográficas mais adequadas.

Portanto, a nosso ver, na análise *histórico-materialista* do fenômeno educativo, “[...] com o conceito de *modo de produção* já não é necessário pressupor a totalidade do gênero, porque passa a ser possível trazê-la para a história e desdobrá-la nas diversas formas e sistemas de produção” (Melo, 2011, p. 26).

Contudo, a construção categorial pela “gênese histórica” requer rigor e prudência, pois

Não é toda a história que resguarda em cada sistema produtivo uma categoria *geral* de produção que, por um processo de abstração mental, poderia ser pensada como um traço comum a se manter nas formas produtivas mais antigas ou mais modernas (Melo, 2011, p. 27).

Ainda assim, observa Giannotti (2010, p. 144-145, nosso grifo):

Nem todos os conceitos abstratos são porém constituídos pela reunião de determinações abstratas efetuadas para fins didáticos. **A própria produção comporta determinações simples [...] que são ou foram momentos integrados no concreto.** [...] Embora o ponto de partida da análise científica seja sempre a totalidade viva e em movimento, a exposição somente se inicia quando forem isoladas certas “relações gerais, abstratas e determinantes”. [...] Mas o que importa é ressaltar a *força determinante* das categorias cuja função é assentar as bases do edifício construído pelas travações conceituais, que reproduzirá o concreto como a síntese de múltiplas determinações abstratas. [...] Desse modo, a força determinante da categoria exprime um impulso real autônomo, capaz de alterar a própria realidade no grau de abstração que lhe compete, o que importa em estabelecer um paralelismo entre a ordem de determinação do real e a ordem dedutiva da exposição. [...] O primeiro [o processo de construção categorial] é para o pensamento a sua maneira de apropriar-se do concreto e de reproduzi-lo como concreto pensado, o segundo [o “nascimento do concreto”] um movimento cuja autonomia independe do conhecimento científico. No entanto, **se o movimento de constituição categorial não reproduz a gênese do concreto, nem por isso deixa de possuir uma força determinante, pois do contrário a ordem de determinação e constituição científica, para não perder a necessidade de suas articulações, deveria reproduzir a ordem de**

---

totalidade do gênero para a totalização que emerge do processo histórico, abrindo a possibilidade de pensar o trabalho não mais como a objetivação de um sujeito constituinte, mas sim a partir de processos sociais objetivamente estruturados. Por outro lado, para que possa se vincular aos diferentes modos de produção sem perder a unidade dialética dos processos históricos, a categoria de produção só pode ser concebida por Marx como uma categoria universal porque se apresentou como fruto de uma ‘abstração racional’. ‘A categoria de produção’, comenta Giannotti, ‘é destarte uma abstração filosófica cujos componentes são da mesma ordem das protocondições históricas da história, consiste num mero recurso do intelecto para salientar os traços comuns dos vários sistemas produtivos a fim de evitar repetições e, sobretudo, a fim de sublinhar diferenças essenciais”’.

**nascimento. A solução para o problema só pode advir da distinção de duas ordens de determinação: a que diz respeito à essência do fenômeno em qualquer de suas manifestações históricas e a que concerne ao seu *devoir*.**

Nesse sentido, tomemos a *escola* como exemplo. Observa-se que o *conteúdo* sistematizado na escola ateniense nos termos “conhecimento”, “discurso” e “obras” (*eidénai*, *logos*, *érgon*) “retornou” na escola medieval europeia, respectivamente, como *ratio*, *oratio* e *operatio* (Manacorda, 1992). Portanto, a nosso ver, o que diferencia o fenômeno educativo e possibilita a constituição categorial não se limita aos traços essenciais que permanecem ao longo da história e se assentam em relações de produção e troca distintas. Parafraseando Marx (2011) nos *Grundrisse*; a escola medieval se realiza em pressupostos históricos que, como tais, são passados e pertencem à história da formação institucionalizada do ensino, mas não à história medieval e ao sistema *real* do modo de produção então vigente. A expansão do cristianismo na Europa Ocidental na Antiguidade tardia, por exemplo, se é uma das condições e dos pressupostos históricos da escola monástica, não é uma *condição*, não é um momento da efetividade (realidade) do ensino religioso desenvolvido, mas pertence aos seus pressupostos passados, aos pressupostos do seu *devoir* (*Werden*) que são superados em sua *existência* (*Dasein*). As condições e os pressupostos do *devoir*, da gênese do ensino medieval, supõem precisamente que ele ainda não é, mas vem a ser; logo, desaparecem com a escola medieval *real* que, partindo de sua efetividade, põe as condições de sua realização.

Retomando o conceito abrangente de currículo apresentado anteriormente, definir que um currículo é “uma escola funcionando” e “desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2011), necessariamente recai, a nosso ver, num problema fundamental que exigiria respostas para duas questões: “qual escola seria essa em funcionamento?” e “qual seria a função própria dessa escola?”. Do contrário, na constituição categorial, cometeríamos o erro de pensar o currículo na *efetividade* (gênese concreta) a partir de pressupostos históricos “essenciais” passados; de procurar o currículo numa escola em que ele não se apresenta na *existência*, pois embora esteja em traços constitutivos da(s) manifestação(ões) histórica(s) do fenômeno, da *essência*, ainda se coloca como determinação de um *devoir*; de olhar

para a sociedade romana na Antiguidade tardia e atribuir a divisão<sup>54</sup> entre escola “primária” – *Ludus Litterarius* – e escola “secundária” – *Grammaticus* – (Kaster, 1983) à força determinante do *currículo*. Em suma, o risco de tratar do *currículo* na aparência imediata, especulativamente, nos limites da pseudoconcreticidade.

Na tentativa de se afastar de tais equívocos teórico-metodológicos na análise, primeiro – articulando a dialética do currículo na oposição entre *fato* e *prática* a partir de pontos anteriormente expostos neste texto –, apresentaremos elementos que permitem situar o surgimento do fenômeno curricular desde a Idade Moderna, como desdobramento da contradição entre *ensino público* e *privado* que produziu a *escola moderna* na “forma de trabalho determinante”, característica da transição das sociedades pré-capitalistas europeias do *modo de produção* Feudal para o Capitalista.

Quando adotamos os termos “fato” e “prática” para apresentar o processo dialético – atribuindo características, elementos, aspectos e momentos entre os *polos* da contradição –, essa escolha de palavras para a adjetivação não foi aleatória, em se tratando do *currículo*. A utilização dos termos “currículo como fato” e “currículo como prática” advém de uma distinção desenvolvida por Michael Young e Geoff Whitty – a partir dos estudos de Jackson (1968) e Greene (1971) –, que define duas ideias (ou *momentos* de um processo de produção) de currículo. O **currículo como fato** seria uma realidade social historicamente específica; expressão de relações de produção entre pessoas. Contudo, como fato, o currículo mistificaria ao se apresentar como algo que possuiria “vida própria”, confundindo as relações humanas de maneira que a educação seria uma *coisa* que as pessoas não poderiam compreender ou controlar. O **currículo como prática**, por sua vez, reduziria a realidade social em torno do currículo às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes. Novamente, como prática, o currículo também mistificaria as relações envolvidas ao impedir a compreensão sobre o surgimento e a persistência de determinados conceitos,

---

<sup>54</sup> Tratando de uma organização do “sistema educacional romano” durante o Principado, Silva (2013) apresenta a seguinte divisão: escola do *gramatistes* ou *magister institutor litterarum* (6-10 anos) para ensino da leitura e da escrita e por vezes de rudimentos de gramática; a escola do *grammaticus* (por volta dos 10 anos em diante) para aprofundamento das normas gramaticais aprendidas no nível anterior, e que utilizava a leitura dos clássicos gregos ou latinos, e realizava a iniciação nos estudos de aritmética, de geometria, da mitologia (poesia e história); escola dos *rhetoires*, *oratores* e *sophistes* para aprofundamento dos conteúdos tratados pelo *grammaticus*, através do aprendizado da teoria retórica, na composição e declamação de discursos, no aperfeiçoamento da pronúncia e aquisição de postura corporal como convinha aos oradores. O autor observa que a transição entre os níveis se dava em função de recursos econômicos e não por uma legislação específica que regulamentasse, por exemplo, a idade ideal para cada nível de ensino.

conhecimentos e convenções, na medida em que impossibilitaria situar historicamente, entender e controlar os problemas da educação contemporânea (Cf. Young; Whitty, 1977). Nesse sentido, a produção do currículo como fato seria algo processual e temporalmente anterior à produção do currículo como prática, embora, nas palavras de Jackson (1968), linearmente fariam parte de uma definição “pré-ativa” de currículo (no fato) e “interativa” de currículo (na prática). Portanto,

[...] a promoção do conceito de “currículo como fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado [...]. Já o “currículo como prática” dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa (Goodson, 1995, p. 19).

Ainda que esse entendimento facilite a identificação lógica entre os polos que constituem a contradição do currículo, adotar essa distinção de maneira não-dialética recai em erros que mencionamos anteriormente: tomar o *currículo como fato* o determinante na relação com o *currículo como prática*; e cindir o currículo em dois processos autônomos, ainda que essencialmente imbricados. No primeiro caso, haveria um processo prévio de produção curricular, composto por suportes “materiais” tais como a legislação que trata da educação nas diversas esferas de atuação do Estado – no *ensino público e privado* –, ou como no campo da chamada *literatura educacional*. Por se tratar de um trabalho suposto e exclusivamente intelectual, as formulações e prescrições produzidas no *fato* se dariam não somente antes, mas na ausência da *prática*. No segundo caso, ou o currículo seria a aplicação *prática* do *fato*, isto é, dos materiais e prescrições previamente definidos; ou seria algo produzido interativamente *na e pela prática*, de modo que diminuiria (e até dispensaria) a necessidade da utilização de materiais previamente elaborados. Em última instância, em sala de aula, ou teríamos fiéis aplicadores de currículos ou rebeldes “curriculistas” com autonomia relativa.

Temos afirmado desde o início da exposição que o *currículo* está em contradição. Porém, o conceito de currículo sugere uma unidade que pode mistificar o conhecimento ao ocultar o conjunto das determinações e relações que produzem esse objeto. Por isso o termo precisa, antes de tudo, ser datado, isto é, situado no momento da produção histórica que lhe concede sentido e uso. Caso contrário, o currículo se torna um mero “conceito de linguagem”, tão arbitrário quanto uma palavra que expressa estruturalmente a relação entre *significado* e *significante*. Como alerta

Raymond Williams (2007) – em texto sobre as “palavras-chave” (*keywords*) na compreensão materialista da realidade – ao invés de um conceito com *sinais* meramente arbitrários, estruturalista, busca-se um conceito em que os *sinais* assumem a mutabilidade de relações sociais; muitas vezes inversas a depender de determinada sociedade. Ou seja, *sinais* que constituem a “história social contraditória e conflitante” daquela sociedade, incluindo todas as variações em qualquer tempo. Dito de outro modo, o conceito de currículo não surgiu aleatoriamente na história, nem tampouco adquiriu sentidos e usos de maneira independente e autônoma em relação a outros processos produtivos.

Outra questão importante é considerar que no *interior* da contradição do *currículo* outros conceitos, atuando entre os *polos*, participam da dialética de produção; seja como *desdobramento*, *deslocamento* ou *resolução* da contradição. Nesse sentido, Hamilton e Zufiaurre (2014) apresentam elementos importantes ao observarem que termos como “ensino” (*teaching*) e “aprendizagem” (*learning*), “educador” (*teacher*) e “professor” (*schoolteacher*), “educação” (*education/upbringing*) e “escolarização” (*schooling*), adquiriram sentidos e usos diversos e até paradoxais ao longo da história. Contudo,

[...] numa perspectiva cronológica, em que a escolarização veio depois da educação, é uma simplificação excessiva definir a escolaridade apenas como uma versão formalizada da educação. Tal convergência depende do pressuposto errôneo de que a educação e a escolarização são apenas versões diferentes da mesma atividade, que se situam apenas em pontos diferentes do mesmo contínuo. Na prática, o relacionamento delas é mais complexo. É melhor vê-las como fenômenos distintos, mas sobrepostos. Isto é, ambas estão preocupadas em retrabalhar a experiência humana, mas enquanto a educação trata da reciclagem da experiência, a principal preocupação da escolarização é com a distribuição da experiência. Os seus organizadores assumem que têm o poder de moldar os alunos de formas específicas e, igualmente importante, de formas que os separam dos outros alunos. Mas tal argumento ignora um ponto crucial: a educação e a escolarização são processos que podem ser mediados de múltiplas maneiras. Alguns seres humanos podem experimentar a educação como uma versão da escolaridade (por exemplo, sempre que os seus pais agem como professores), enquanto outros podem facilmente transformar a sua escolaridade numa fonte de capacitação e libertação pessoal, desfrutando assim dos frutos motivacionais da educação em vez da escolarização. (Hamilton; Zufiaurre, 2014, p. 7, nossa tradução<sup>55</sup>).

---

<sup>55</sup> No original: “[...] from a chronological perspective, that schooling came later than education, it is an over-simplification to define schooling merely as a formalised version of education. Such a convergence

A nosso ver, a distinção entre a transmissão de conhecimento pela “educação” e pela “escolarização” não se reduz a processos que se sobrepõem ao se sucederem cronologicamente. A escolarização é um desdobramento da contradição da *educação* – na relação entre conhecimento *cotidiano* e *não-cotidiano* –, que se deu a partir da produção dialética da *escola* – na contradição entre *ensino público* e *privado*. Isso explicaria por que desde a Antiguidade Clássica, por exemplo, período em que a escola surgiu como instituição de Estado, a palavra grega *scholé* adquiriu o sentido de *tempo* e *lugar* “livres”. Tempo livre, pois momento em que a produção imediata da existência suspendia a necessidade da atividade vital cotidiana, notadamente aquela relacionada como trabalho manual. Lugar livre, pois a educação “se liberta” dos espaços nos quais o *ensino* limitava a instrução à apropriação do conhecimento *cotidiano* àquela prática social; local em que o conhecimento produzido no trabalho intelectual estaria disponível. No que tange ao lugar, entendemos, algo determinante na relação educativa foi a presença de *materiais escritos*, mediação necessária à apropriação dos conhecimentos *cotidiano* e *não-cotidiano* através do letramento<sup>56</sup>.

Fundamentado em estudos sobre o surgimento da “escolarização” (*schooling*), Hamilton e Zufarrure (2014) afirmam que embora sobre a Antiguidade Clássica romana e grega existam, respectivamente, registros de termos como *schola* e *ακαδημία* (academia) relacionados com processos educativos em locais públicos, eles denotavam fenômenos distintos daqueles observados desde os períodos<sup>57</sup>

---

*relies on the erroneous assumption that education and schooling are merely different versions of the same activity which merely lie at different points on the same continuum. In practice, their relationship is more complex. It is better to see them as distinct yet overlapping phenomena. Both, that is, are concerned with reworking human experience but whereas education is about the recycling of experience, schooling's primary concern is with the distribution of experience. Its organisers assume they have the power to shape learners in particular ways and, as important, in ways that separate them from Other learners. But such an argument misses a crucial point: education and schooling are processes that can be mediated in multiple ways. Some humans may experience education as a version of schooling (e.g. whenever their parents act like schoolteachers), while others can readily turn their schooling into a source of personal empowerment and liberation, thus enjoying the motivational fruits of education rather than schooling”.*

<sup>56</sup> Adotamos a palavra *letramento* no sentido empregado por Hamilton (1990), ou seja, da habilidade de ler e às vezes escrever os símbolos culturais de uma sociedade ou grupo social. A nosso ver, a acepção no termo “letramento” (*literacy*) por ser mais ampla que “alfabetização” (*alphabetic literacy*), abrange a linguagem, produto do trabalho intelectual, suporte material para o conhecimento historicamente acumulado.

<sup>57</sup> Nesse sentido, por exemplo, vimos anteriormente que Manacorda (1992) enumera, na Alta Idade Média, marcado pelo gradual “desaparecimento” da escola clássica e a formação da escola cristã, a produção de uma escola episcopal nas cidades (clero secular) e de uma escola cenobítica nos campos (clero regular); que se realizam em sinagogas, bispados, mosteiros, cenóbios, paróquias etcetera.

Medieval e Moderno. Com efeito, o autor alerta que seria anacronismo citar a utilização desses termos como prova da existência de escolarização, no sentido Contemporâneo. Desse modo, baseados em Jaeger (1994), indicam que o marco na produção da escola durante o medieval<sup>58</sup> – aproximadamente após a segunda metade do Século X d.C. – estaria na criação das “escolas catedrais” (*cathedral schools*), locais que ofereciam “treinamento em governar” (*training in governing*) ao invés do ensino teológico realizado nas escolas monásticas<sup>59</sup>. Contudo, por adotarem uma pedagogia centrada no carisma do professor<sup>60</sup>, a presença física dele, demonstrando a matéria através do exemplo, transformaria o professor no *próprio* currículo (Cf. Jaeger, 1994). Por isso, de acordo com Hamilton e Zufiarrure (2014), as escolas catedrais não eram centros de letramento baseados na “aprendizagem por livros” (*book-based learning*).

Partindo das considerações dos autores, entendemos que tais fatos podem ser explicados dialeticamente. A “personificação” dos conteúdos escolares no professor, em especial aqueles mais pragmáticos em comparação ao ascetismo e ao distanciamento da vida cotidiana das classes dirigentes, disponíveis no conhecimento teológico monástico, possivelmente seria desdobramento da contradição entre *ensino privado* e *ensino público* que produzia aquela *escola*. Nesse sentido, a *prática* que

---

<sup>58</sup> Os indícios que justificam esse marco não desprezam, a nosso ver, as evidências disponíveis na historiografia que demonstram a preocupação da Igreja em utilizar a escolarização como estratégia de manutenção e expansão religiosa na esfera de atuação no Estado. Vimos que tanto Manacorda (1992) quanto Ponce (2001), por exemplo, apresentam elementos sobre o *ensino público* medieval – para leigos e clérigos – ocorrer sob responsabilidade das diversas ordens e ramificações Católicas, contudo, sempre orientadas pela Cúria Romana.

<sup>59</sup> Ponce (2001), ao destacar o grande desenvolvimento econômico dos monastérios, afirma que “Dispondo de semelhante poderio, nada tem de assombroso o fato de que os monastérios também tivessem sido as primeiras ‘escolas’ medievais. Desde o século VII, encontramos monastérios espalhados por todos os países que constituíram o velho Império Romano. Desaparecidas as escolas ‘pagãs’, a Igreja se apressou em tomar em suas mãos a instrução pública. [...] as *escolas monásticas* eram de duas categorias: umas, destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas ‘escolas para oblatas’, em que se ministrava a instrução religiosa necessária para a época [...], e outras, destinadas à ‘instrução’ da plebe, que eram as verdadeiras ‘escolas monásticas’. [...] nessas escolas - as únicas que podiam ser frequentadas pela massa - não se ensinava a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas *não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas*. Herdeiras das escolas catequistas dos primeiros tempos do cristianismo, estas escolas não se incomodavam com a *instrução*, mas sim com a *pregação*.” (p. 89). Nesse sentido, como observa Hamilton (1989), o afastamento das *cathedral schools* em relação ao ensino dos monastérios traduzia o desejo da igreja em controlar a formação de leigos que atuavam naquelas funções mais seculares da sociedade medieval.

<sup>60</sup> Citando Jaeger (1994), Hamilton e Zufiarrure (2014, p. 32, nossa tradução) afirma que “Neste aspecto, podem ter diferido pouco das ‘escolas’ da Grécia Antiga. Na verdade, Jaeger relata que estas escolas eram regularmente referidas como ‘uma segunda Atenas’ e que os professores mais queridos eram conhecidos como ‘*noster* [nosso] *Plato*’, ‘*noster Socrates*’ e ‘*alter* [outro] *Cícero*’”.

atendia os interesses privados era o aspecto *dominante* na relação com o *fato* que, consubstanciado nos materiais produzidos com fundamento nas escrituras sagradas, não atendia as demandas cotidianas dos grupos leigos da sociedade do Alto Medievo. Além disso, também supomos, a carência de materiais impressos – dada a tecnologia artesanal na produção dos copistas – dificultava um processo educativo baseado em livros e em outros suportes escritos.

A partir do Século XII d.C., segundo Jaeger (1994), tanto as escolas monásticas, quanto as escolas catedrais, começaram a mudar, pois, como observam Hamilton e Zafiarrure (2014, p. 33, nossa tradução<sup>61</sup>):

A “velha” aprendizagem, caracterizada por Jaeger como “maneiras sem letras” [...], tornou-se “nova aprendizagem” ao ser “textualizada” na forma de corpos de escrita que tomaram forma, entre outras coisas, de “ficção...e literatura didática e imaginativa” [...]. Tal textualização implicou a negação de professores carismáticos e a reembalagem ou reciclagem de conhecimentos antigos em novas formas literárias. Por sua vez, esta reembalagem promoveu a criação de uma série de professores independentes, de livre movimentação e portadores de livros ou manuscritos, que poderiam operar fora da jurisdição imediata da Igreja..

Naquele momento, parece-nos que o letramento, constituído de materiais escritos voltados aos interesses dos grupos emergentes leigos (em relação ao clérigo e à nobreza medievais), possibilitou o afastamento da instrução do local confessional, uma vez que o professor poderia ensinar em outros espaços – público e, eventualmente, no privado – com a independência de um “comerciante” (*trader*). De acordo com Hamilton e Zafiarrure (2014), a criação de agências educacionais fora do controle imediato das autoridades eclesiais teve um efeito no currículo, na cultura e na comunicação. O efeito “curricular”, naquele momento, seria o início de um modo de formação escolar voltada para a atuação pública progressivamente mais laica e direcionada às elites econômicas<sup>62</sup>, através de um “aprendizado cortês” (*courtly*

---

<sup>61</sup> No original: “*The ‘old’ learning, characterised by Jaeger as ‘manners without letters’ [...], became ‘new learning’ through being ‘textualized’ in the form of bodies of writing that took shape in the form, among other things, of ‘fiction...and didactic and imaginative literature’ [...]. Such textualisation entailed negating charismatic teachers and repackaging or recycling old learning in new literary forms. In turn, this repackaging fostered the creation of a range of independent, free-moving and book – or manuscript-bearing teachers who could operate outside the immediate jurisdiction of the Church*”.

<sup>62</sup> Segundo Hamilton (1990), a partir do Séc. XII d.C., o desenvolvimento da manutenção de registros (*record keeping*) sobre propriedade e posse, até então sobre controle da igreja, progressivamente operou a alteração do direito consuetudinário, baseado na tradição do testemunho oral, para o registro em documentos escritos. Nesse sentido, conforme o autor, o letramento que possibilitava a apropriação da escrita durante a Baixa Idade Média era primeiramente uma questão de registro e não de comunicação. Portanto, pensamos, seria razoável supor que as frações de classe – os comerciantes e

*learning*) de interesse das frações de classes que buscavam ascender ao poder. Nesse sentido, de acordo com Grafton e Jardine (1986 *apud* Hamilton; Zafiarrure, 2014, nossa tradução<sup>63</sup>), a escolarização na Baixa Idade Média pretendia produzir uma

[...] pequena minoria politicamente ativa [de dirigentes escolares] que eram herdeiros de uma cultura estrangeira madura e que foram assim marcados como tendo o calibre moral e intelectual necessário para fazer contribuições substanciais para o desenvolvimento das próprias comunidades (p. 34).

Considerando que as comunidades em questão eram as guildas medievais, buscava-se uma formação escolar que favorecesse o governo dos centros urbanos e cidades, preparando as pessoas para o debate político, a tomada de decisão teológica e a defesa legal (da propriedade, da posse ou usufruto), ou seja, pessoas para serem chamadas sempre quando decisões tiverem que ser tomadas e, acima de tudo, quando essas decisões tiverem que ser comunicadas ao público em geral (*Cf.* Grafton; Jardine, 1986). Daí que, durante a Renascença, o desenvolvimento político que era evidente nas formas de governo adotadas nas guildas foi acompanhando por *textos* específicos para a formação dos grupos que constituíam a elite das cidades. A partir do Séc. XV d.C., a *textualização* adquiriu duas características constitutivas que se desenvolveriam ao longo do tempo, permanecendo na contemporaneidade: a substituição do Latim pelas línguas vernáculas; a elaboração voltada à professores escolares que trabalhavam com “estudantes” (*learners*) agrupados em *classes* (*Cf.* Hamilton; Zafiarrure, 2014).

De acordo com Hamilton (1989), o uso mais antigo do termo *classe* se encontra numa publicação da Universidade de Paris em 1517: *Compendium Universitatis Parisiensis*, escrito pelo professor de teologia Robert Goulet<sup>64</sup>. Nesse documento, Goulet define uma série de preceitos que deviam ser adotados por quem desejasse fundar ou reformar uma “universidade” (*college*). Além de exortar o modo

---

mercadores, em especial – que buscavam ampliar a autonomia política em relação à igreja e a nobreza lutassem pelo desenvolvimento dessa escola, pois, ao assumirem a função de notários, escrivães, contadores e calígrafos, aumentariam a esfera de ação no Estado.

<sup>63</sup> No original: “[...] *small, politically active minority [of school keepers] who were heirs to a mature foreign culture, and who were thereby (it is claimed) hallmarked as of the requisite moral and intellectual calibre to make substantial contributions to their own developing communities*”.

<sup>64</sup> Também conhecido como Robertus Gouletus, foi um professor de Teologia na Universidade de Paris no início do Séc. XVI. Segundo Spaeth Jr (1931), a obra de Goulet é considerada o relato histórico mais antigo da Universidade de Paris, sendo o mais valioso como esboço contemporâneo da universidade do que por sua informação histórica.

de vida e de ensino praticado naquele período em Paris, o primeiro preceito descreve a “configuração” (*layout*) adequada à universidade: deveria haver ao menos doze classes ou pequenas escolas [*small schools*] de acordo com a exigência do local e ouvintes [*auditors*] (Goulet, 1528 *apud* Hamilton, 1989). Todavia,

A justaposição de “classes” e “escolas” de Goulet reflete a coexistência de usos medievais e renascentistas. Além disso, o seu relato também reflete o fato de que, na época medieval, “escola” tinha um duplo significado. Poderia referir-se a um grupo de pessoas ou à câmara em que a instrução ocorreu (Hamilton, 1989, p. 36-37, nossa tradução<sup>65</sup>).

Sobre o primeiro sentido, ainda que a “escola” medieval fizesse referência a um grupo de pessoas aprendendo<sup>66</sup>, o ensino era organizado em bases individuais, ou seja, não se presumia que todo estudante estava “aprendendo” a mesma passagem – do livro ou material escrito. Por conseguinte, não havia preocupação com uma homogeneização do grupo que se reunia diante do professor. Esse aspecto fica mais evidente na ausente necessidade pedagógica do estudo ocorrer diante do professor. Isso aproxima do segundo sentido daquela “escola”, pois mesmo que fizesse referência ao local em que o grupo se reunia, não haveria necessidade da presença do professor para o aprendizado. A escola poderia ser apenas o lugar para realizar as lições – supondo que os materiais somente estivessem disponíveis lá – ou melhor, nem para isso, pois não havia necessidade de permanecer naquele espaço após o término das atividades educativas (*Cf.* Hamilton, 1989). Assim,

Essencialmente, a escolarização medieval era uma estrutura organizacional flexível que poderia facilmente abranger muitos alunos. A sua aparente frouxidão (por exemplo, o absentismo, ou o fato de as matrículas não corresponderem à assiduidade) não era tanto um fracasso (ou colapso) da organização escolar, mas uma resposta perfeitamente eficiente às exigências que lhe eram colocadas. Gradualmente, porém, essas práticas medievais passaram por um

---

<sup>65</sup> No original: “*Goulet’s juxtaposition of ‘classes’ and ‘schools’ reflects the coexistence of medieval and renaissance usages. In addition, his account also reflects the fact that, in medieval times, ‘school’ had a double meaning. It could refer to a group of people or to the chamber in which instruction took place*”.

<sup>66</sup> Fazendo referência ao período inicial da Baixa Idade Média, no qual a instrução medieval ainda mantinha as características educacionais da renascença carolíngia, Manacorda (1992, p. 192, nossa interpolação) observa que “[...] as escolas régias, instituídas por Lotário na Itália e exigidas pelos bispos na França, desaparecem totalmente, enquanto as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais sobrevivem letargicamente. A própria palavra *schola* significa, nesta época, lugar de reunião, uma *militus schola* [escola militar], o corpo dos *antrustiones* [guarda-costas], a aula régia ou uma congregação, mais do que o lugar onde se estuda”.

processo de reordenação – uma sequência de eventos que alimentou o termo classe (Hamilton, 1989, p. 38, nossa tradução<sup>67</sup>).

A nosso ver, diante das novas demandas que surgiram nos estertores do modo de produção feudal, um aspecto *fato* do *currículo* surge com as *classes* – forma constituinte da “escola” que se organiza “unidades pedagógicas menores” (Hamilton, 1989) – como desdobramento da contradição entre *ensino público* e *ensino privado*, pois, na transição da Idade Média à Moderna, o *ensino* nos colégios/universidades necessitava de uma organização interna que favorecesse o controle de professores e estudantes, com “roteiros minuciosamente coreografados” (Huppert, 1984). Nesse processo, destacam-se as inovações produzidas na Universidade de Bologna, na Itália; e na Universidade de Paris, na França.

*Grosso modo*, durante a segunda metade da Baixa Idade Média, essas instituições contribuíram, a sua maneira: para a laicização do ensino em ambiente educacional mais secular (na comparação com as *cathedral schools*); para o ingresso e permanência de estudantes “pobres” através de taxas menores e admissão de pensionistas pagantes; para a abertura da instituição para estudantes não residentes; para maior autonomia administrativa e educativa em relação a igreja católica romana, atribuindo autoridade às pessoas leigas; para o surgimento de organização autoritária, com severa disciplina na relação professor e estudantes (Cf. Hamilton, 1989). Portanto, por exemplo, o sentido moderno de *classe* já existia, mesmo que não nesse termo, nos estatutos do Collège Montaigu<sup>68</sup>, pois

É no programa de Montaigu em 1509 que se encontra pela primeira vez em Paris uma divisão precisa e clara dos alunos em turmas [classes]... Ou seja, divisões graduadas por etapas ou níveis de complexidade crescente de acordo com a idade e os conhecimentos

---

<sup>67</sup> No original: “Essentially, medieval schooling was a loose-textured organizational form which could easily encompass a large number of students. Its apparent laxity (for example, absenteeism, or the fact that enrollments did not match attendance) was not so much a failure (or breakdown) of school organization as a perfectly efficient response to the demands that were placed upon it. Gradually, however, these medieval practices underwent a process of reordering – a sequence of events that nurtured the term class”.

<sup>68</sup> O Collège Montaigu, fundado em 1314 com o nome de Collège des Aicelins por Gilles I Aycelin de Montaigu (1252-1314), arcebispo e diplomata francês, embora seja mais reconhecido pelo fato de personalidades como Erasmo de Roterdã, João Calvino e Ignácio de Loyola ou pela inovação nos modos de administração das universidades do medievo tardio; o Collège Montaigu também teria sido um marco na forma de financiamento universitário, pois ao disponibilizar uma estrutura de moradia, atraiu estudantes de outros países europeus que, ao pagar pela estadia e estudo, custeavam a universidade diante da crise financeira por falta de auxílio da Igreja (Courtenay, 2008).

adquiridos pelos estudantes (Mir, 1968 *apud* Hamilton, 1989, p. 51, nossa tradução<sup>69</sup>).

Hamilton (1989) sugere três “desenvolvimentos sociais” (*social developments*) envolvidos na origem Moderna do termo classe: o surgimento de novos padrões de organização e controle que emergiram em resposta a uma crise administrativa e de governo no século XV; somada à extensão de tais padrões, realizada pelos administradores da educação Renascentistas, para criar supervisão pedagógica estreita sobre os estudantes; e a escolha da palavra “classe” em razão da reminiscência do sentido empregado na Antiguidade Clássica (séc. I d.C.), nos Institutos de Oratória Quintilianos<sup>70</sup>. Consequentemente, naquele período, diante das especificidades da escolarização que se dava nas novas relações produtivas de um modo de produção distinto dos anteriores, novos termos também emergiram para nomear processos e práticas igualmente inéditos. Nesse sentido, Hamilton e Zufarrure (2014, p. 7-8, nossa tradução<sup>71</sup>) concluem que:

A escolarização começou a tomar a sua forma moderna na Europa entre 1500 e 1650. A característica definidora das suas origens não é apenas o fato de estar associada a regimes específicos de poder e autoridade, mas também a um léxico específico (plano de estudos, aulas, currículo e didática) que deu substância à promulgação desses regimes. O objetivo geral da escolaridade durante os séculos XVI e XVII era secular. Tinha propósitos mundanos que não eram idênticos às preocupações das autoridades religiosas. O seu principal objetivo era aumentar e alargar a produção (masculina) de professores, advogados, banqueiros e comerciantes que, na sua vida adulta, definiriam, administrariam e remodelariam a política e o governo. A

---

<sup>69</sup> No original: “*It is in the 1509 programme of Montaigu that one finds for the first time in Paris a precise and clear division of students into classes... That is, divisions graduated by stages or levels of increasing complexity according to the age and knowledge acquired by students*”.

<sup>70</sup> Esse argumento da “escolha” pode ser encontrado em Ariès (1981) que indica que a familiaridade da palavra entre os reformadores justificaria o uso do termo. Contudo, Hamilton (1989) argumenta sobre a fragilidade desse entendimento, dentre os motivos, pela tendência dos renascentistas em definir novos termos não apenas pelo apreço aos autores Clássicos, mas para se afastarem das práticas medievais. Assim, o sentido antigo apropriado durante o medievo seria diferente da forma moderna de organização em *classes*.

<sup>71</sup> No original: “*Schooling began to take its modern form in Europe between 1500 and 1650. The defining feature of its origins is not only that it was associated with specific regimes of power and authority but also with a specific lexicon (syllabus, class, curriculum and didactics) which gave substance to the enactment of these regimes. The general aim of schooling during the sixteenth and seventeenth centuries was secular. It had worldly purposes that were not identical to the concerns of religious authorities. Its main aim was to increase and extend the production of (male) schoolteachers, lawyers, bankers and merchants who, in their adult lives, would define, administer and re-shape politics and government. Schooling, therefore, began to play a particular role in the distribution of human experience, one that it has held ever since. Rooted in urban settings and their associated guild and community structures, schooling became central to the changing political and moral fabric of the modern era. It became the focus of ideas and policies relating to the allocation and, by the same token, the withholding of human resources. Schooling, therefore, took shape as an institution that, consciously or unconsciously, managed the distribution of difference and inequality*”.

escolarização, portanto, começou a desempenhar um papel particular na distribuição da experiência humana, papel que tem mantido desde então. Enraizada em ambientes urbanos e nas estruturas de guildas e comunidades associadas, a escolarização tornou-se central para a mudança do tecido político e moral da era moderna. Tornou-se o foco de ideias e políticas relacionadas com a atribuição e, pela mesma razão, a retenção de recursos humanos. A escolarização, portanto, tomou forma como uma instituição que, consciente ou inconscientemente, administrava a distribuição da diferença e da desigualdade.

Do mesmo modo que “classes”, outras palavras e termos como “plano de curso” (*syllabus*), “didática” (*didactics*), “disciplina” (*matter/discipline*), “pedagogia” (*pedagogy*), “método de ensino” (*method*) e “currículo” (*curriculum*), definiram aspectos *concretos*, constituintes da *escola moderna*. Vejamos.

O *The American Heritage Dictionary of the English Language* (Pickett; Kleinedler, 2011) define *syllabus*<sup>72</sup> como um esboço ou resumo dos pontos principais de um texto, palestra ou curso de estudo. Esse sentido contemporâneo guarda relação com a apropriação medieval, derivada do termo utilizado nas Cartas de Cícero<sup>73</sup> para nomear as “etiquetas” de/para pergaminhos, ou seja, uma forma de apresentação material que organiza, a partir de assuntos/matérias (*subjects*), o conhecimento sistematizado voltado ao ensino. Desse modo, por exemplo, o estudo do Latim na escola medieval seguiria um conjunto de *syllabus*, disponíveis no aporte material escrito, com o objetivo de assegurar a transmissão dos conteúdos daquela(e) matéria/assunto. Produzidos pelas pessoas envolvidas com a escolarização do medievo, os *syllabus* determinavam desde a sequência mais adequada das matérias, passando pelas leituras necessárias de textos escritos (livros, cartas, poemas,

---

<sup>72</sup> Do novo latim *syllabus*, resumo, esboço, lista, nominativo singular revertido de *syllabos*, leitura incorreta (propagada nas primeiras edições impressas das cartas de Cícero e considerada um plural acusativo masculino) de *syllabous*, leitura incorreta medieval (influenciada pelo grego *sullambanein*, *sullab* -, juntar) do grego *sittubas* (usado por Cícero com o significado de 'etiquetas de pergaminho ou etiquetas para pergaminhos', no texto em latim de uma de suas cartas), acusativo plural de *sittuba*, variante de *sittubon*, um pequeno couro ou pedaço de couro (talvez originalmente significando 'uma pele de cabra' e semelhante ao dialetal grego moderno *sita*, cabra, talvez do grego *sittā*, *psittā*, palavra imitativa do som usado pelos pastores para chamar seus rebanhos) (Pickett; Kleinedler, 2011).

<sup>73</sup> As "Cartas de Cícero" são um conjunto de correspondências epistolares escritas por Marcus Tullius Cicero (106-43 a.C.) – filósofo, orador, advogado e político romano do século I a.C – e reunidas por Tito Pompônio Ático (110-32 a.C.), amigo e assistente pessoal. Cicero é conhecido por suas contribuições à retórica, filosofia e política romana. Essas cartas abrangem uma variedade de tópicos e oferecem elementos valiosos sobre a vida cotidiana, os eventos políticos e as preocupações filosóficas do autor (Costa, 2015).

esquemas, diagramas etc.), até a realização de exercícios e “provas” para demonstrar o aprendizado (Cf. Black, 2001).

Parece-nos, então, que embora a prevalência do emprego do *syllabus* tenha ocorrido durante a Idade Média, o sentido recuperado pelos reformadores Renascentistas se afasta das práticas medievais – isto é, da *escola medieval* – na direção da escolarização moderna. A organização das escolas em *classes*, ou seja, a divisão graduada de estudantes em níveis ou estágios de complexidade progressiva, a partir de critérios como a idade e o nível de conhecimento adquirido, encontrou no *syllabus* o instrumento adequado às especificidades daquele ensino. Portanto, tanto a divisão graduada de estudantes quanto a elaboração de programas/planos de curso eram aspectos constituintes do processo educativo escolarizado que, como *fato*, se colocavam em oposição aos aspectos constituintes envolvidos na *prática*.

De acordo com Nordkvelle (2003), o termo didática teria sido criado com base no grego *didaskhein* (διδάσκειν) – significando “apontar para”, “demonstração” ou “demonstrar” – e na derivação latina “vulgar” (*kitchen-Latin*) do grego *techne* (τέχνη) no termo *ikk*<sup>74</sup>. Nesse sentido, remontando ainda na Antiguidade, tanto no *ensino* grego como no romano, uma compreensão bastante coerente de *Didaktik* seria como uma abordagem para explicar o ensino pela ordem dos conteúdos e as formas e meios de “instrução” (*instruction*) e “aprendizagem” (*learning*) aplicados a essa tarefa. Contudo, somente após o desenvolvimento da escolarização medieval – no século XII, aproximadamente – teria surgido uma das primeiras obras que sistematizam a didática como uma “teoria de ensino e aprendizagem” (*theory of teaching and learning*): o *Didascalicon de Studio Legendi*, produzida por Hugo de São Vitor (1096-1141), enquanto lecionava em Paris. A contribuição desse monge alemão foi definir,

---

<sup>74</sup> Hamilton (2009b), ao comentar sobre o uso europeu na Idade Moderna dos termos pedagogia e didática, menciona o fato que presença do sufixo “ik” é comum às duas palavras – *pedagogik* e *didaktik*. No entanto, segundo o autor, a aparente diferença surge do fato de que *ik* é um escorço de *technik*. Assim, se a forma de pedagogia da língua inglesa é “a lógica de liderar crianças”, o equivalente alemão (e nórdico) é “a técnica” ou, para usar a forma em Latim *art* de liderar crianças. Além disso, existe também uma dupla utilização tanto do didático como do pedagógico nas instituições alemãs e escandinavas. Existem duas formas: *subject-didaktik* e *general-didaktik* que correspondem a *allmänpedagogik* (sueco, pedagogia geral) e, como observado, *Schulpedagogik* em alemão. Em ambos os casos, as ideias sobre educação e instrução – ou *pedagogik* e *didaktik* – foram fundidas nas práticas da escolarização moderna, uma instituição cuja expansão teve destaque no século XIX. A nosso ver, a aparente diferenciação entre “educação” e “instrução” é produto da contradição entre a apropriação do conhecimento *cotidiano* e *não-cotidiano*, bem como a suposta transferência para a “pedagogia” e a “didática” seria um desdobramento da contradição *ensino privado* e *ensino público*, que produziu a *escola moderna* e, nessa (escolarização), o *currículo*.

através de uma tipologia de “disciplinas” (*disciplines*), que o ensino dependeria da interação do conhecimento disciplinado dentro de um ambiente disciplinado com a disciplina dos esforços do aluno.

Nesse sentido, a didática teria como ponto de partida as disciplinas – constituídas pelo conhecimento ordenado com finalidade escolar – e *apontaria* para o aprendizado, pela condução ordenada do professor, de acordo com o preparo dos estudantes (Cf. Hopmann, 2007). Entendemos que a obra de Hugo marca o período em que o termo *disciplina* iniciou a transformação para assumir o sentido de “matéria escolar” (*matter/subject*) que se manifesta a partir do Séc. XVI e se consolida no Séc. XIX. Segundo Hamilton (1995), a palavra “matéria” (*subject*) apenas apareceu quando o conhecimento passou a ser representável de forma taxonômica ou tabular. Quando a “matéria” não se referia a uma única área ou objeto do conhecimento, mas abrangia um elemento de conhecimento cujas relações com outros componentes do conhecimento poderiam ser claramente declarados.

A nosso ver, o conhecimento disciplinado – da “disciplina como ordem de conhecimento” (*discipline as order of knowledge*) de Hugo de São Vitor (Hopmann, 2007) – expressa a dominância do conhecimento *não-cotidiano*, pois progressivamente o “aprendizado pelo ensino” (*learning by teaching*) avançou sobre o “aprendizado da vida cotidiana” (*learning in everyday life*).

Hamilton (1999) afirma que concepção moderna de didática teria origem na “metodização da transmissão doutrinária” (*methodisation of doctrinal delivery*) realizado por Wolfgang Ratke (1571-1635). Derivado das noções gregas e latinas de “contar/relatar” (*telling*), o sentido da didática assumiria a partir de Ratke uma disciplina na *prática* em que a condução do ensino seria ativa na “instrução” (*instruction*) e passiva na “aprendizagem” (*learning*). Nesse sentido, “todo trabalho recairia no professor” (*all work falls to the teacher*), cabendo aos aprendizes “ficarem sentados, escutando em silêncio” (*sit still, listen and be silent*) (Cf. Turnbull, 2006). Entendemos que se à primeira vista essa relevância ao papel do professor sugere um retorno do carisma na prática das escolas catedrais medievais, tratava-se, no fundo, da valorização da disciplina do *método*, isto é, da didática, *prática* que não se limita ao personalismo da figura do mestre ou instrutor, mas de uma técnica que conduziria o *ensino* através do conhecimento disciplinado.

Vale destacar, porém, que o sentido da didática que se consolidou durante o Setecentos – tendo como maior expoente João Amós Comênio (1592-1670) – valorizava ainda mais os conhecimentos *não-cotidianos*, pois, na máxima da Pansofia de Comênio, o *tudo* que deveria ser ensinado a *todos*, era composto pelo conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que não estaria imediatamente disponível e acessível na educação espontânea do cotidiano. Ao longo da Idade Moderna, na esteira do movimento enciclopédico, o *conteúdo* reunido e sistematizado nas *disciplinas* para fins de ensino escolar, contaria com uma didática – uma “técnica” específica<sup>75</sup> apropriada pelos professores – para ser transmitido. Se considerarmos o contexto Contemporâneo do Séc. XIX, na emergência dos sistemas nacionais de ensino europeus, em que os professores eram “recrutados” como funcionários estatais e trabalhavam como “licenciados” que seguiam regras; segundo Hopmann (2007), tais servidores recebiam regras prescritas sobre *o que ensinar* – “os principais tópicos do ensino” (*the main topics of instruction*) –, mas não *o como ensinar*, isto é, as formas e meios específicos para o ensino/aprendizado. Consequentemente, a *didática* se tornaria a principal “ferramenta” (*tool*) para preencher a lacuna entre o planejamento centralizado e a prática local.

Parece-nos, então, que a *didática* foi produzida no polo *prática* do *currículo* que, durante a transição entre os séculos XII e XIX – do declínio do feudalismo, surgimento e consolidação do capitalismo –, torna-se *dominante* na oposição ao polo *fato*, prevalente na escolarização desde a Alta Idade Média.

Dentre os termos ressignificados e neologismos empregados nos fenômenos educativos Modernos, a palavra *pedagogia* emergiu simultaneamente (e até concorrentemente) com a *didática*. Contudo, marcada por particularidades. Se a origem do termo remonta a latinização do grego *paidagogos* (παιδαγωγός) que na Antiguidade definia o adulto que conduzia/guia a criança/jovem na formação (*Paideia* - παιδεία), de acordo com *Oxford English Dictionary*, a palavra *pedagogy* que no Seiscentos significava “um lugar de ensino” (*a place of instruction*) – escola, colégio, universidade –, no Setecentos alterou o sentido para três acepções: arte,

---

<sup>75</sup> Essa especificidade didática pode ser observada nas diferentes experiências educativas confessionais produzidas pela Reforma Protestante e pela Contrarreforma Católica, por exemplo, nos diferentes “catecismos” e respectivas “concepções de ensino” (Cf. Hopmann, 2007). Com efeito, ao partirem de *conteúdos* distintos, sistematizados por *pedagogias* diferentes, os educadores religiosos se baseavam numa *didática* específica para alcançar o aprendizado.

ocupação ou prática de ensino; teoria ou princípios da educação; e um “método de ensino” (*method of teaching*) baseado numa teoria. O sentido de local, supomos, seria mais uma “tradução borrada” dos reformadores Renascentistas que buscavam resgatar termos Clássicos para nomear os processos que vivenciavam. Assim, por exemplo, identificar uma instituição escolar como “Pedagogia de Glasgow” (*Pedagogy of Glasgow*) poderia ter o mesmo efeito de se referir à “Escola” ou à “Educação” de Glasgow, um lugar destinado ao ensino.

Os sentidos do século XVII d.C. requerem mais atenção. Em sua obra *Paideia*, Werner Jaeger (1995) observa:

Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos. Mas ainda agora está por resolver a questão de saber se a pedagogia é uma ciência ou uma arte; e não foi ciência mas sim *techne* que os sofistas chamaram à sua teoria e arte de educação. [...] Quando ensina a *arete* política, o sofista chama de *techne* política a sua profissão. A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir a vida inteira numa série de compartimentos separados, concebidos com vistas a uma finalidade e teoricamente fundamentados num saber adequado e transmissível (p. 349).

A questão que Jaeger levanta na década de 1930 ainda continua atual no séc. XXI e alimenta debates em meio à polissemia da palavra pedagogia. Todavia, não temos a intenção de desenvolver (ou polemizar) sobre a *natureza* “técnica” ou “científica” da pedagogia, nem o papel dos sofistas na “ciência da educação”. A contribuição da observação do autor é indicar que o sentido de arte/técnica (τέχνη) no ensino dos sofistas aproximaria a pedagogia à *prática*, isto é, à atuação na prática de ensino. Daí, então, surgiria o sentido prático-técnico, apropriado desde a Modernidade. Explicaria, também, por que aparentemente na escolarização moderna as concepções de pedagogia, didática e método de ensino se aproximariam tanto em seus aspectos de *prática*.

Nas acepções “teoria da educação” e “método de ensino”, a nosso ver, a articulação que faria um *método* ser baseado numa *teoria* indica a influência da racionalidade que, a partir da Idade Moderna, adquire novo estatuto epistemológico. À medida que o conhecimento produzido deixou de ser tutelado e justificado pela religião; à medida que conhecimento especulativo da dedução se enfraqueceu diante do conhecimento empírico da indução; à medida que o conhecimento ascético e

confessional não respondia as questões da *vida cotidiana* que o conhecimento mundano e laico conseguia responder; à medida que a formação dos indivíduos que interessava à classe dominante se modificou para atender às demandas sociais de produção; e, em suma, à medida que as relações de produção e troca envolvidas na apropriação do conhecimento se transformaram através de outro *modo de produção* – o capitalismo –, os processos educativos precisavam ser *teorizados e metódicos*.

A pedagogia, uma teoria da educação, trataria das questões de fundo da formação humana. Do humano *ideal* àquela sociabilidade. Não no sentido da *Paideia* grega, ou da formação do clérigo, cavaleiro e nobre europeu medieval do *Trivium* e *Quadrivium* – as “sete artes liberais”, pois uma educação produzida em meio a outras e necessárias relações de produção: do ser humano moderno que se apropria do conhecimento sistematizado nas relações de *ensino* que se dão na *escola*. Ensino que, por sua vez, seria – formal e pretensamente – público, laico, gratuito e universal. Desse modo, uma pedagogia seria capaz de fornecer não apenas hipóteses e explicações racionais sobre fenômeno educativo, mas definir aspectos e direcionar ações desse processo. Eis o sentido da pedagogia<sup>76</sup> em expoentes da Ilustração como Kant; a *disciplina* necessária para (o *ousado*) alcançar o conhecimento é escolar, pois, como observam Hamilton e Zufiaurre (2014), os pensadores iluministas concebiam uma formação que separava<sup>77</sup> “a educação *das* pessoas e a educação *para as* pessoas”, pois se avançaram a ideia de que a educação poderia promover a compreensão e a liberdade pessoal, também acreditavam que a escolarização integraria os jovens numa estrutura social dominada pelos mesmos pressupostos. A educação e a escolarização, portanto, receberam responsabilidades emancipatórias e reguladoras.

---

<sup>76</sup> Hamilton (2009b) apresenta uma questão relevante ao observar que o original *Über Pädagogik* quando publicado em língua inglesa recebeu o título *On Education*; enquanto *Pedagogia do Oprimido* (1968) – de Paulo Freire – foi publicada como *Pedagogy of Oppressed* (1970). Para além de explicações que envolvam as motivações editoriais mercadológicas para essa escolha nos títulos, o autor sugere a referida “tradução borrada” (*blurred in translation*) do termo pedagogia. Embora essa hipótese seja aceitável, entendemos que o embaçamento se daria por conta dessa proximidade entre os sentidos de *teoria* e de *método* que acompanha a pedagogia desde a Modernidade.

<sup>77</sup> A distinção que Kant (1803) faz na obra *Über Pädagogik* entre “educação privada” (*Privat Erziehung*) e “educação pública” (*Öffentliche Erziehung*), a nosso ver, marca o sentido de “pedagogia” (*Pädagogik*), pois enquanto na educação privada – responsabilidade dos “pais” (*Eltern*) – “o estudante” (*Das Leben*) teria contato com um “instrutor” (*Informator*) para as primeiras instruções e um “tutor” (*Hofmeister*) para encaminhamentos à vida; seria na educação pública que a “formação” (*Bildung*) pela “cultura” (*Kultur*) se completaria. O papel de “condução” (*Anführung*) da pedagogia se deslocaria, assim, de uma pessoa para uma instituição, a *escola moderna*.

Nesse ponto a pedagogia, um método de ensino, trataria de aspectos práticos da formação humana, ou seja, do “caminho” do ensino até o conhecimento, a “via” do aprendizado. *Grosso modo*, se a teoria aponta “para onde” a formação precisa chegar, o método (*methodus*) indicaria o “atalho”, a rota mais curta até a meta formativa desejada.

Nesse sentido, os reformadores Renascentistas, diferentemente da prática escolástica, buscavam apresentar o conhecimento através de regras curtas e de fácil memorização, adequando o ensino a uma ampla audiência (Cf. Hamilton, 1993). Após a passagem do período medieval para o moderno, no contexto do séc. XVIII, a ideia de método de ensino ampliou o sentido Clássico de pedagogia – derivado do termo atribuído ao adulto responsável pela condução da criança ao local de ensino – para se constituir de uma sistematização racional; um regimento elaborado segundo a “ordem natural” do aprendizado, determinando as etapas que o professor precisaria seguir para ensinar (o *conteúdo*, conhecimento *não-cotidiano*), no local e tempo específicos: a *escola*<sup>78</sup>. Não por acaso, sucessor de Kant na Universidade de Königsberg, Johann Friedrich Herbart publicou a obra *Allgemeine Pädagogik* (1806) – a teoria geral da pedagogia – em que define uma *didática* focado no planejamento das aulas e na ordem das “matérias” (*matters*) fundamentais ao ensino (Hoppman, 2007). Menos acaso ainda, a primeira edição em inglês ter recebido o título de “*The Science of Education: Its General Principles Deduced from its Aim and The Aesthetic Revelation of the World*” (Herbart, 1893), pois a escolarização moderna, de fundamento teórico-metodológico, deveria ser um processo *científico*.

---

<sup>78</sup> Smelser (1968, nossa tradução) ilustra bem essa especificidade da *escola moderna* no trecho a seguir: “[...] na família pré-industrial de um artesão, os próprios pais são responsáveis por ensinar à criança as competências ocupacionais mínimas, bem como pela sua moldagem emocional durante os primeiros anos. Quando uma economia em crescimento exige maior alfabetização e mais competências técnicas, a pressão é para que esta família multifuncional dê lugar a um novo e mais complexo conjunto de arranjos sociais. Surgem instituições educativas estruturalmente distintas e a família começa a ceder algumas das suas anteriores funções formativas a estas novas instituições; tendo perdido estas funções, portanto, a família torna-se mais especializada, concentrando-se relativamente mais no condicionamento emocional nos primeiros anos da infância e relativamente menos nas suas antigas funções econômicas e educativas” ([...] *in the pre-industrial family of a craftsman, the parents themselves are responsible for teaching the child minimum occupational skills, as well as for his emotional molding during his early years. When a growing economy places demands for greater literacy and more technical skills, the pressure is for this multifunctional family to give way to new, more complex set of social arrangements. Structurally distinct educational institutions appear, and the family begins to surrender some of its previous training functions to these new institutions; having lost these functions, accordingly, the family becomes more specialized, focusing relatively more on emotional conditioning in the early childhood years and relatively less on its former economic and educational functions*).

Mas, então, cadê o currículo? Quando Hamilton e Gibbons (1980) observam a escassez de registros históricos sobre o termo classe, destacam que as discussões sobre o currículo são “inexistentes”. Contudo, de fato, os autores indicam que a primeira anotação histórica de uso do termo *curriculum* estaria, de acordo com o *Oxford English Dictionary*, numa menção aos registros da Universidade de Glasgow, em 1633. Mas o que seria essa “inexistência” de algo que, tudo indica, fazia parte do léxico educacional daquele período? Entendemos que a ausência de fontes documentais sugere que o *objeto* “currículo” somente começa a ser produzido a partir da Idade Moderna, mediante as relações de produção e troca que se desenvolveram durante esse período.

Com esse entendimento, a explicação que relaciona os movimentos da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica como uma das determinações que produziram o currículo, parece-nos bastante acertada. Hamilton e Gibbons (1980), por exemplo, apresentam a seguinte hipótese: a Universidade de Glasgow passou por reorganizações desde meados do séc. XVI<sup>79</sup>, tornando-o uma instituição com finalidades mais protestantes, especificamente, mais calvinistas. Analisando o funcionamento daquela universidade, os autores observam que a utilização da palavra *curriculum* – apropriada do sentido Clássico de “pista de corrida” – para representar os sentidos de ordem estrutural e ordem sequencial dos elementos constituintes de um “curso” (*course*), ou seja, de modo *teórico* (estruturalmente) e de modo *prático* (na sequência de atividades de ensino e aprendizagem). Dessa maneira, o sentido de *ordem* que produziu o currículo resulta do senso de disciplina calvinista, de forma que o *curriculum* era para a prática educacional calvinista o que a disciplina era para a prática social calvinista (Cf. Hamilton; Gibbons, 1980).

Goodson (1995) sugere que a “pedagogia de classes” – isto é, a teorização e a prática do ensino a partir de *classes* – desenvolvida em Glasgow (Cf. Hamilton; Gibbons, 1980) teve influência direta na organização das escolas elementares do séc. XIX, no entanto, ressalta, citando Smelser (1968), a importância da Revolução Industrial do séc. XVIII, pois, a transição do “sistema de classe” para o de “sala de

---

<sup>79</sup> Há indícios de que a palavra *curriculum* estaria presente em outras instituições educacionais calvinistas no mesmo período. Hamilton e Gibbons (1980) informam que encontraram em estátuas na Universidade Leyden, em 1582, com a inscrição “tendo completado o currículo de seus estudos” (*having completed the curriculum of his studies*). Além disso, aquela universidade foi criada com o propósito específico de “instruir” (*training*) pregadores calvinistas.

aula” teria ocorrido concomitantemente à mudança da produção doméstica para produção e administração industriais. Porém, tal transição se daria com base num suporte tecnológico decisivo: a prensa de tipos móveis desenvolvida Johannes Gutenberg (1400-1468). O surgimento da prensa móvel revoluciona a textualização na medida em que amplia a produção – e o acesso – tanto dos “manuais” (*handbooks*), usados por estudantes, quanto dos “livros didáticos” (*textbooks*), instrumento didático e pedagógico dos professores.

Enfim, cabe destacar a influência no currículo da “virada instrucional” (*instructional turn*) que marcou o ensino escolar – a partir da contribuição de Peter Ramus (1515-1572) – através da “escolarização baseada em texto” (*text-based schooling*) que padronizou simultaneamente as linguagens oral e escrita com finalidade didático-pedagógica (Hamilton; Zufiaurre, 2014).

Sendo assim, e recuperando a indicação metodológica de Giannotti (2010) sobre a necessidade de descoberta, em cada modo de produção, de qual é a “forma de trabalho determinante”, entendemos que o currículo emerge durante a Idade Moderna como produto do *trabalho educativo* característico das relações capitalistas de produção e troca. Destarte, os conceitos expressos nos termos *classe*, *syllabus*, *Didaktik*, *Pädagogik*, *methodus*, *curriculum*, dentre outros, embora representem aspectos constitutivos de estruturas sociais objetivas, são pressupostos passados do currículo, portanto, pressupostos do *dever* do currículo superados na realidade efetiva que *põe* as condições de realização como um processo social objetivo.

Cabe agora tratar dos antecedentes históricos que determinariam a produção do *currículo*.

## 4 Antecedentes históricos da produção do currículo

Quando falamos de antecedentes falamos do tempo e, invariavelmente, do passado. Nesse sentido, o tempo historiográfico poderia ser cronológico (Hobsbawm, 1998). Algo que se observa na história apenas ocorreu *antes* porque algo ocorreu *depois*. Desse modo, o currículo se situaria na história num ponto específico no tempo, momento em que teria de fato surgido; sucedendo seus antecedentes. A dificuldade em tratar antecedentes em cronologia seria conseguir remontar o tempo, reconstruindo linearmente o passado, que estaria relacionado à continuidade coletiva da experiência educativa de algo, no caso, a “novidade” currículo. Mas o tempo historiográfico também poderia remeter a uma genealogia; o currículo *ressurgiria* na história como herança de aspectos “ancestrais” do ensino Antigo e Medieval, de um passado quase mítico e, paradoxalmente, atemporal da formação humana.

Em ambos os sentidos, aqui vale o alerta de Hobsbawm: “[...] o que é definido oficialmente como ‘passado’ é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado” (Hobsbawm, 1998, p. 23). O que garantiria que nossa seleção particular de antecedentes remonta linearmente o passado do currículo? Como tratar elementos cronológicos e não-cronológicos da história de maneira sincrônica e diacrônica sem anacronismos? Obviamente não temos a solução para tamanho problema da historiografia. Porém, isso não nos exime da necessidade de enfrentar essa questão.

Pois bem, a primeira ideia que nos veio à mente para delimitar o recorte temporal em que buscaríamos os antecedentes do currículo, seria a assunção do seguinte pressuposto: sendo o “currículo escrito” resultado da relação entre definições *pré-ativas* e *interativas* de um processo curricular voltado à escolarização (Goodson, 1995), faria sentido buscar na historiografia da educação e do currículo por indícios e registros das manifestações daquele *objeto*, o *currículo escrito*. Partiríamos de um conjunto de características-critérios definidos com base na manifestação consolidada (mais desenvolvida) do “currículo escrito”, para determinar (aproximadamente) o surgimento na história. Daí, imediatamente antes – anos, décadas ou séculos –, enumeraríamos o “não-currículo escrito” ou o “semi-currículo escrito”, que

constituíram os antecedentes. Simples e fácil, como todo potencial erro teórico-metodológico<sup>80</sup>; daí a buscarmos uma proposta de abordagem diferente neste estudo.

Parece-nos que o ponto de partida para buscar os antecedentes do currículo está na questão: o que explica a existência de processos educativos baseados na relação entre materiais escritos e a instituição escolar anteriores à Idade Moderna (quando surgiu o currículo), mas que não seriam representações da contradição do currículo? Noutras palavras: o que se modificou nos processos educativos que relacionavam *textos escritos* e *escola* na transição para a Idade Moderna? Considerando as *contradições subjacentes* ao currículo – da *educação* e da *escola* –, supomos que a chamada “virada instrucional” determinou modificações em tais processos; constituindo desdobramentos que definimos como os antecedentes históricos do currículo. Se assim for, então, trataremos inicialmente da escola, não a Moderna, a *escola medieval*.

Segundo Hamilton (2009b, p. 4-5, nossa tradução<sup>81</sup>),

Uma escola medieval era principalmente uma relação educacional estabelecida entre um professor particular e um grupo de estudantes individuais. Tal como os mestres de guilda e os seus aprendizes, os professores recebiam alunos de todos os níveis de competência e, conseqüentemente, organizavam o seu ensino em grande parte numa base individual. Essa individualização retroalimentava, por sua vez, a organização geral da escolarização. Primeiro, não havia nenhuma presunção de que todos os estudantes estivessem “aprendendo” a mesma passagem. Em segundo lugar, não havia necessidade pedagógica de que todos os alunos permanecessem na presença do professor durante as horas de ensino – eles poderiam facilmente estudar (memorizar) as suas lições noutra local. E em terceiro lugar, não havia qualquer expectativa de que os alunos permanecessem na escola depois de os seus objetivos educativos específicos terem sido alcançados.

---

<sup>80</sup> Como comentamos na Introdução, utilizamos abordagem semelhante para definir o “currículo escrito” e encontrá-lo na história durante a pesquisa do mestrado (Silva, 2016a, p. 78 *et seq.*). Esperamos agora evitar o erro para conseguirmos avançar nessa questão.

<sup>81</sup> No original: “A medieval school was primarily an educational relationship entered into by a private teacher and a group of individual scholars. Like guild masters and their apprentices, teachers took students at all levels of competence and, accordingly, organized their teaching largely on an individual basis. Such individualization fed back, in turn, upon the general organization of schooling. First, there was no presumption that every student was “learning” the same passage. Secondly, there was no pedagogical necessity that all students should remain in the teacher’s presence throughout the hours of teaching – they could just as easily study (cf. memorize) their lessons elsewhere. And thirdly, there was no expectation that students would stay at school after their specific educational goals had been reached”.

Dois aspectos da escolarização medieval descrita acima merecem destaque: a individualização do ensino em si e a influência dessa individualização na organização escolar. Por ser baseada na vida Cristã, a relação individual entre professor e aluno seguiria a metáfora do peregrino (Cf. Hamilton; Zufiaurre, 2014). Caberia ao professor orientar o curso da jornada a ser percorrida pelo aluno; a tarefa de levar os aprendizes de um *lugar* para outro.

No entanto, esse *curso* se modificou ao longo da Alta e Baixa Idade Média em aspectos importantes. O local em que a escola funcionava “se muda” dos mosteiros – onde o mosteiro era “inteiramente a escola” (Cf. Jaeger, 1994) – para as escolas catedrais; da afastada região do campo para a proximidade dos centros urbanos. Nesse aspecto, a relação professor e aluno se transforma do ascetismo bucólico da vida monástica ao cotidiano pragmático e secular das cidades; *das relações artesanais para as relações manufatureiras*.

**Imagem 3** – “Alegoria do Bom Governo: Efeitos do Bom Governo na Cidade, 1338-1340” – Ambrogio Lorenzetti.



Fonte: Wikimedia Commons  
([https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Allegory\\_of\\_Good\\_and\\_Bad\\_Government#/media/File:Ambrogio\\_Lorenzetti\\_-\\_Effects\\_of\\_Good\\_Government\\_in\\_the\\_city\\_-\\_Google\\_Art\\_Project.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Allegory_of_Good_and_Bad_Government#/media/File:Ambrogio_Lorenzetti_-_Effects_of_Good_Government_in_the_city_-_Google_Art_Project.jpg))

Se antes “o lugar”, ponto de chegada da formação, era determinado no limite da apropriação religiosa do conhecimento *cotidiano*, a produção da *vida cotidiana* urbana não somente ampliou o alcance final da formação, mas revelou a existência de outros caminhos; de *cursos* que levariam a lugares diferentes. Do lado

de quem ensina, o ato de “lecionar” (*teaching*) gradativamente foi sendo assumido por leigos que comercializavam<sup>82</sup> um ensino cada vez mais mundano.

Do lado de quem aprende, a formação mais secular e economicamente acessível atendia interesses cada vez mais pragmáticos, demanda social daquele período. Isso ocorre porque a “base carismática da aprendizagem” (*charismatic basis of learning*) característica da individualização na escolarização medieval se transforma com o desenvolvimento da “aprendizagem textualizada” (*textualized learning*). Desse modo,

A “velha” aprendizagem, caracterizada por Jaeger [(1994)] como “maneiras sem letras” (p. 228), tornou-se “nova aprendizagem” ao ser “textualizada” na forma de corpos de escrita que tomaram formato na forma, entre outras coisas, de “ficção...e literatura didática e imaginativa” (Hamilton; Zufiaurre, 2014, p. 14, nossa interpolação, nossa tradução<sup>83</sup>).

Novamente, a nosso ver, a textualização se tornava um meio para o letramento – como na “escola do alfabeto” da Antiguidade grega (Manacorda, 1992) – por força do *polo* público do ensino, no entanto, em outro momento, diante de relações de produção e troca que se transformavam nos estertores do modo de produção feudalista. Isso explicaria a oferta “pública” do *ensino* numa forma-estado cuja sociabilidade progressivamente se desenvolvia em torno do *mercado*. Grafton e Jardine (1986) apresentam indícios que no século XV as comunas italianas passaram a apoiar as “escolas públicas” (*public schools*) através da contratação, manutenção ou patrocínio de professores independentes que poderiam apoiar as aspirações dos membros ricos da comunidade, instruindo os seus filhos do sexo masculino na leitura e na composição de textos em Latim, algo que era cada vez mais importante para a “sofisticada sociedade mercantil e os governos municipais independentes” (*Cf.* Grafton, 2000 *apud* Hamilton; Zufiaurre, 2014) que estavam florescendo na Itália.

---

<sup>82</sup> Hamilton e Zufiaurre (2014) comentam que um registro de um “professor autônomo que oferece um serviço público” (*free-standing teacher offering a public service*) estaria no afresco “Alegoria do Bom Governo: Efeitos do Bom Governo na Cidade, 1338-1340” (*Allegoria ed effetti del Buono Governo: Effetti del Buon Governo in città*), do artista italiano Ambrogio Lorenzetti (1285-1348). Na representação de um pacífico burgo medieval, num movimentado mercado, há um professor instalado entre um açougueiro e um sapateiro (**Imagem 3**). Segundo os autores, tal configuração do mercado sugere que os professores independentes seguiriam as práticas de outros comerciantes, ou seja, não apenas começaram a encontrar um lugar nas estruturas políticas da vida urbana, mas também a se organizarem em guildas.

<sup>83</sup> No original: “The ‘old’ learning, characterized by Jaeger as ‘manners without letters’ (p. 228), became ‘new learning’ through being ‘textualized’ in the form of bodies of writing that took shape in the form, among other things, of ‘fiction...and didactic and imaginative literature’”.

Nesse sentido, a independência desses professores se comparados aos antecessores que atuavam nas escolas monásticas e nas escolas catedrais não estava somente no distanciamento da tutela da Igreja; como “comerciantes” (*traders*), o serviço que vendiam, ao invés da relação carismática, estaria baseado na relação de “professores portadores de livros ou manuscritos” (*book or manuscript-bearing teachers*) com os alunos. Mas o que haveria de novidade nesse “novo” aprendizado textualizado? Hamilton (1999, p. 139, nossa tradução<sup>84</sup>), baseado em Southern (1997), fornece uma boa pista:

[...] a separação entre a atividade de “ensinar” [*teaching*] e a atividade de definir “aquilo que se ensina” (a palavra *doctrina* em Latim pode abarcar ambos os sentidos). Antes do século XVI, as práticas sociais de ensino e os conhecimentos transmitidos *através* do ensino eram sinônimos. O ensino medieval formalizado, portanto, era apenas a representação, organização e transmissão fiéis de ensinamentos (ou doutrinas) acumulados e herdados. Além disso, como sugere Southern, tal ensino era uma tarefa montanhosa.

Na escolarização medieval apenas aqueles com acesso a um professor excepcional, ou aqueles excepcionalmente bem-preparados teriam condições de acompanhar aquelas práticas de ensino (Grafton; Jardine, 1986). Por isso, de acordo com Grendler (1989), entre o início e a metade do Séc. XV, o escolasticismo nas práticas de ensino medievais teria sido suplantado pelo *Studia Humanitatis* Renascentista. Dessa maneira, os primeiros humanistas italianos aprendiam gramática para ler os clássicos e se tornarem eloquentes. Nada mais. Eles instintivamente preferiam a gramática pedagógica, mas não necessariamente a gramática pedagógica medieval. Em pouco tempo, eles começaram a criticar os manuais de seus antecessores medievais (Cf. Grendler, 1989).

O resultado dessa crítica pode ser observado, durante o século XVI, na elaboração por autores Renascentistas de textos<sup>85</sup> voltados à organização escolar e

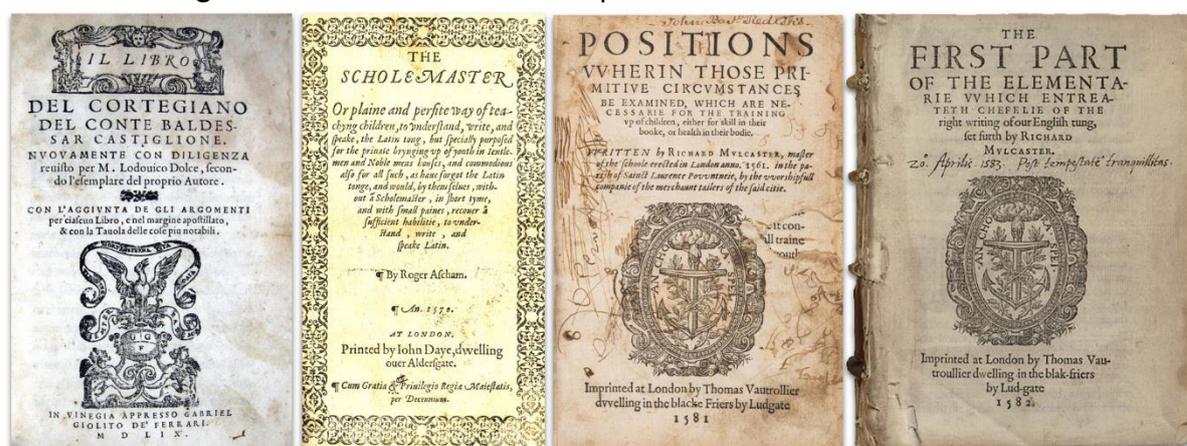
---

<sup>84</sup> No original: “[...] the separation of the activity of ‘teaching’ from the activity of defining ‘that which is taught’ (the Latin word *doctrina* can embrace both meanings). Before the sixteenth century, the social practices of teaching and the knowledge transmitted through teaching were synonymous. Formalized medieval teaching, therefore, was merely the faithful representation, organization and transmission of accumulated and inherited teachings (or doctrine). Moreover, as Southern suggests, such teaching was a mountainous task”.

<sup>85</sup> Indicando a utilização no “aprendizado cortês” (*courtly learning*), Hamilton e Zufiurre (2014) mencionam *Il cortigiano* do italiano Baldassare Castiglione (1478-1529), publicado em 1528; *The Scholemaster* do inglês Roger Ascham (1515-1568), publicado em 1570; *Positions* (1581) e *The First Part of the Elementarie* (1582), ambos do inglês Richard Mulcaster (1531–1611), diretor da renomada *public school* londrina *Merchant Taylors' School*.

à condução da prática pedagógica (**Imagem 4**). Considerando que o comércio europeu do período era cada vez mais realizado em outras línguas além do Latim, Hamilton e Zufiaurre (2014) destacam um aspecto importante destes materiais como “um novo domínio de intercâmbio educacional” (*a new realm of educational exchange*): as línguas vernáculas europeias. Além disso, encontram-se nestes textos (Cf. Hamilton, 1990; Hamilton; Zufiaurre, 2014) registros das primeiras referências ao termo “classes” no sentido que apresentamos anteriormente, ou seja, de “unidades pedagógicas menores” (Hamilton, 1989).

**Imagem 4** – Obras utilizadas no "aprendizado cortês" do séc. XVI d.C.



Fonte: Wikimedia Commons

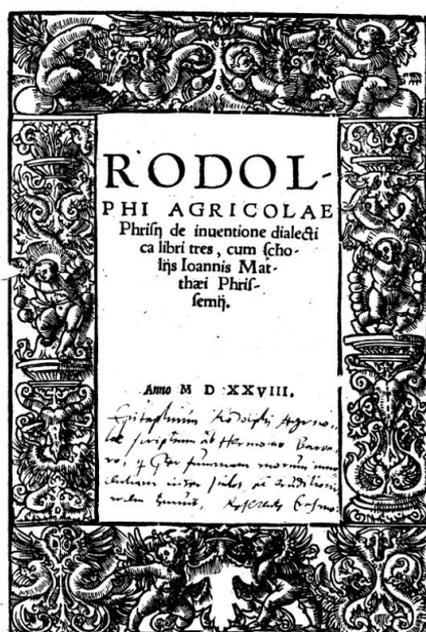
Entendemos que na medida em que a relações de produção do final da Baixa Idade Média se transformavam diante do desenvolvimento das manufaturas urbanas, a relação educativa medieval, marcada pela individualização, adquiriu características de organização, funcionamento e “qualidade” das oficinas e guildas. Vemos o polo *prática* do *currículo*, ainda *dominado*, mas tensionando o processo educativo. Nesse sentido, as *classes* seriam “unidades” de aprendizado capazes de reunir grupos com níveis de formação semelhantes e interesses comuns. Daí, por exemplo, nos centros urbanos italianos do período, locais de intensa atividade manufatureira, as “escolas” funcionassem como guildas de professores, em meio a outras guildas, oficinas e comércios (Grendler, 1989; Hamilton, 1990; Hamilton; Zufiaurre, 2014).

Seguindo a pista, havia algo na escolarização textualizada desenvolvida pelo humanismo renascentista que fundamentaria a “nova” relação educativa. A explicação de Hamilton e Zufiaurre (2014) envolve as ideias humanistas e a influência

do reformismo religioso. O impulso inicial para a mudança teria ocorrido na primeira metade do século XVI e implicava em retirar as línguas clássicas do contexto monástico ou catedral e colocá-las na arena pública.

Desse modo, a obra *De inventione dialectica* (Imagem 5) escrita em 1479 pelo humanista holandês Rudolphus Agricola (1444–1485) é significativa na história da instrução porque teria formulado práticas de persuasão fundamentada que se tornaram mais conhecidas como *dialética*.

Imagem 5 – “De inventione dialectica” (1479) – Rudolphus Agricola



In quibusdam exemplaribus huius operis fuit Rodolphum Agricola, phrisi, semij, de inv. dia. 1479.

Fonte: Wikimedia Commons

De acordo com Moss (1966 *apud* Hamilton; Zufiaurre, 2014), Rudolphus Agricola teria permitido que a argumentação abandonasse o fascínio da escolástica aristotélica medieval pelas verdades absolutas derivadas logicamente, pois, na acepção dele, a “dialética” teria um conjunto mais amplo de “fontes” (*sources*), abrangendo a organização de ideias a favor (ou em defesa) de uma reivindicação ou argumento específico. Assim, para além da lógica aristotélica, as percepções e imagens disponíveis no trabalho de historiadores, poetas e oradores eram igualmente aceitáveis como contribuições para um argumento.

A *dialética* de Agricola, de forma mais ampla, abrangia a arte de encontrar tudo o que pode ser dito com qualquer grau de probabilidade sobre qualquer assunto

#### SCHOLIA IN EPISTOLAM PRAEEDENTEM.



BSOLVI tandem. )S copus totius huius epistole hic est. quam hi de inventione dialectica libri, uni Plinio scripti destinatiq; sint, non minori tamen cura eos elaboratos esse, q; si cuiusq; sint omnibus, quocirca es si ipse premi eos q; edi malit, facere tamē se potestatem Plinio, ut pro suis arbitratu, eos vel emittat vel supprimat. Porro qui sit Plinius is, cui hofce libros dedicavit Rodolphus, ipse in epi stola quadam ad Iacobum Barbiriauun his verbis docet. Est oppidum, inquit, uicini nobis, quod Campos uocant. Eo pridie decollationis Baptistae, negocij cuiusdam, tum animi quoq; leuandi causa, domo profectus eram. Illic redduntur mihi literae ex The oderio Plinio, ornato homine, et mei amantissimo: qui iuris diuis doctor in primis eruditus, in consilio est comitis Palatini. Credo te uidisse illum, superiore anno, in co mitatu domini Augustensis, qui perpetuo magistrum Adolphum nostrum aspe ctabat, iuuenis decora facie, et flauis crispantibusq; capillis insignis. Hae Rodol phus, Ego coniectura quadam aduocor, ut credam cum Plinio hoc in Italia familiari ter uti coepisse, cum ingenij excolendi causa ageret Ferrariae. ¶ Scis tu quidem eos parim parate iter. ) Fui ego aliquando in ea opinione, ut putarem eo de itinere hic loqui Rodolphum, quod cum Ioane Dalburgio episcopo Wormensi sit Romam, cum is à Philippo comite Palatino orator missus esset ad summum pontificem Inno centium eius nominis octauum, nouam illi gratulaturus dignitatem. Sed cum in epi stola quadam, quam Groninga ad huc agens Rodolphus scripsit ad Alexandrum He gum, mentio horum liberorum fiat, et in alia tamen epistola ad Iacobum Barbiria num, cui titulus est de firmando studio, nec sum profecto est, aue proficitionem il lam absolutos eos fuisse, cum et posterior haec epistola ante annum missa fuerit ex Heidelberg, quam oratio illa, quae inter Rodolphi opuscula extat, apud Innocentium habita sit, modo ne lectori imponat adscriptus utrobisq; annorum numerus. Quod ut sit ita, ex ea tamen epistola quae est ad Hegum, satis constat ante id temporis scri ptos fuisse. Mihi dum rem expendo diligentius, de itinere eo loqui uideatur, quo ex Ita lia, ubi aliquot iam annos abserat, est reuertus in Phrisios. Quamquam utinam de tempore quo scripti sint parum constaret, libri omnes extarent. ¶ Excidi se mihi ue rus quam scriptos esse. ) Excidere ea dicuntur, quae subito neq; considerate satis effu sa, rudia impolitiq; ad huc, in alienas manus perueniunt. Hinc Antonius apud Cicero nem libro de oratore primo, Tum ego (inquit) hac eadem opinione aduocatus, scripsi etiam illud quo lam in libello, qui me imprudēte et imuito excidit, et peruenit in ma nus hominu. Et apud eundem Crassus, Petimus ab Antonio, inquit, ut ea quae conei ner, neq; ad huc protulit, ex quibus unum librum excidisse iam dudum quaesitus est, ex plicet nobis, et illa dicendi mysteria enuntiet. Ac rursus in eodem opere, libros rhe toricorum iuueni sibi excidisse Cicero ait. ¶ Oratorem nulla alia re et ca. ¶ Quia in

Theodori Phrisi de  
iusuris ad  
cus Plini  
Phrisi  
us iurecon  
sultus.

In quo ita  
nere bi li  
bri scripti  
sunt.

Orator  
multitudi  
b 3 excitando

(Moss, 1966). Mas como a “dialética” de Agricola teria influenciado a textualização? Ao que parece, a ressignificação renascentista do *syllabus* seria uma explicação adequada. Por isso, Hamilton (2002, p. 8, nossa tradução<sup>86</sup>, nossa interpolação) observa:

Assim, a coleta e o enquadramento podem ser vistos como processos protocurriculares. Relacionavam-se com o recolhimento de material que pudesse enquadrar a aprendizagem de acordo com padrões específicos. Além disso, estas coleções poderiam ser organizadas de acordo com títulos específicos – em outras palavras –, sob a forma de um programa de estudos.

Vimos anteriormente que o *syllabus* organizava o conhecimento sistematizado voltado ao ensino, com base em “assuntos” (*subjects*). Contudo, a definição da edição Setecentista do *Oxford English Dictionary* (1656 *apud* Hamilton, 2002) revela aspectos importante desse termo ao defini-lo como sendo um título ou índice de um livro para mostrar lugares ou matérias por letras ou figuras. De acordo com Hamilton (2002), o uso do termo “lugares” (*places*) remeteria ao uso no qual os argumentos são “encaixados” – na analogia de blocos de montar – em expressões como “Em primeiro *lugar*... em segundo *lugar*...”; tanto no sentido do local do argumento, quanto no “recheio” (*filling*) desse local. O autor afirma que o conteúdo, a ordem, a organização e a apresentação de uma aula começaram a serem reconhecidas como análogas ao conteúdo, à ordem, à organização e à apresentação de um argumento. Dessa maneira, pregadores, professores e advogados de tribunal seriam ocupações homólogas, uma vez que, respectivamente, ministram sermões, aulas e defesas. A argumentação, então, assumiria diferentes formas, tal como os *lugares* que a compõem; e essas diferenças poderiam ser ilustradas por referência a três noções historicamente sensíveis: *lógica*, *dialética* e *retórica*. Grosso modo, durante o Renascimento, a *argumentação* se afasta das amarras analíticas da lógica formal escolástica-aristotélica – limitada pela busca de verdades eternas absolutas –, para assumir uma combinação de dialética e retórica, uma forma de persuasão.

Nesse sentido, as obras *Rhetoricorum libri V* (1430) de George of Trebizond (1395-1496) e *Dialecticae disputationes* (1439) de Lorenzo Valla (1407-1457) ao

---

<sup>86</sup> No original: “Thus gathering and framing can be seen as proto-curriculum processes. They related to the gathering of material that could frame learning according to particular patterns. Moreover, these gatherings could be assembled according to specific headings -- in other words, in the form of a *syllabus*”.

desconsiderarem as minúcias da lógica escolástica, teriam proposto “uma fusão de *lugares* dialéticos e retóricos” (*a fusion of dialectical and rhetorical places*). Segundo Moss (1996 *apud* Hamilton, 2002), a obra de Valla teria enfraquecido criticamente o rigor da lógica medieval ao alargar a gama de modos de argumentação permitidos ao incluir procedimentos que maximizavam a plausibilidade, mesmo quando falhavam na prova *lógica* absoluta. Assim, Valla teria se desviado da busca do lógico pela validade formal e pela verdade necessária, a fim de recuperar o território da dialética tal como foi originalmente demarcado por Aristóteles e colonizado por Cícero, ou seja, o território da opinião bem fundamentada, do provável, do plausível, do adequado e do apropriado<sup>87</sup>. Esse teria sido precisamente o território que abrigava os lugares de argumentação comuns à dialética e à retórica, isto é, aos estratagemas intelectuais destinados a garantir o assentimento, em vez da certeza além da dúvida razoável.

A partir dos indícios que Hamilton (2002) apresenta, considerando a analogia entre “argumento” (*argument*) e “aula” (*lesson*), entendemos que a textualização desenvolvida na transição medieval e moderna transformou os *lugares* do conhecimento escolar em, ao menos, três aspectos: na relação professor e aluno; no objetivo da formação; na sistematização e organização do conhecimento voltado ao ensino.

A figura do professor orientador e carismático, capaz de conduzir pelo exemplo, pois conhecedor da moral e do caminho (por vezes misterioso) da religião cristã, evanesce diante da percepção que a realidade é muito maior que o percurso de uma vida. Ao mesmo tempo, o conhecimento secular e mundano questiona os dogmas da religião; não porque supera a fé racionalizada na lógica escolástica, mas pela apropriação do argumento retórico-dialético. Então, ante um mundo que se ampliava com as Grandes Navegações, não há *lugar* para o “peregrino” chegar. Ou, melhor, há lugares; variadas possibilidades de caminhos para se alcançar locais diferentes, pontos de chegada que transcendem os limites da apropriação do

---

<sup>87</sup> De acordo com Hamilton (1989, p. 45, nossa tradução): “A dialética foi redesenhada, portanto, para tornar mais fácil aos estudantes extrair e aplicar as ‘verdades’ embutidas nos escritos e discursos de grandes pensadores. Conseqüentemente, as técnicas foram reduzidas a uma forma que pudesse ser facilmente comunicada. E foi esta reformulação da dialética – no sentido de uma sequência concisa e fácil de comunicação – que, entre outras coisas, deu ao ‘método’ a sua nova linearidade” (*Dialectic was redesigned, therefore, to make it easier for students to extract and to apply the ‘truths’ embedded in the writings and speeches of great thinkers. Accordingly, techniques were reduced to a form that could be easily communicated. And it was this reformulation of dialectic – in the direction of concise sequencing and ease of communication – that, among other things, gave ‘method’ its new linearity*).

conhecimento ascético e confessional; novos objetivos de uma formação cada vez mais pragmática.

Por sua vez, os *lugares* do conhecimento na escolarização sistematizada possibilitariam ao professor ensinar com a mesma persuasão que orador pregava, dada a capacidade argumentativa retórica-dialética. Na escola, no entanto – diferente dos “lugares-comuns argumentativos” (*common places of argumentation*) da Igreja –, o conhecimento seria organizado em “blocos lógicos” de assuntos/matérias que se “encaixariam” sequencialmente, *fundamentando* o caminho do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Hamilton (2002) observa que o recurso adotado pelos “fazedores de discursos” (*speech-markers*) em “coletar” lugares-comuns e organizá-los em “repositórios” (*storehouses*), sistematizando-os para os mais diversos fins: as chamadas *florilegias*. O autor apresenta a seguinte definição:

*Florilegia* eram coleções de passagens (*auctoritas*) de autores clássicos, pagãos e cristãos. Foram produzidos em coleções para serem lidos, marcados, assimilados e, sempre que necessário, imitados ou copiados. Além disso, eles poderiam ser compilados para diferentes propósitos. A florilegia para a criação de sermões usava fontes bíblicas em vez de pagãs, a florilegia para escrever cartas enfatizava saudações e despedidas, a florilegia para escrever poesia continha frases rimadas, a florilegia para fazer discursos incluía diferentes formas de elogio e, não menos importante, a florilegia para autoinstrução incluía coleções de máximas morais. As citações que apareciam nas primeiras florilegias foram reunidas na mesma sequência em que apareceram nos textos originais. Porém, a ordenação dessas fontes derivadas sofreu modificações à medida que foram reunidas para finalidades diferentes (Hamilton, 2002, p. 6, nossa tradução<sup>88</sup>, nossa interpolação).

A partir disso, entendemos, a *florilegia* não apenas expressava aspectos do *polo* fato do *currículo* em desenvolvimento, ao selecionar pragmaticamente o conhecimento mais adequado para o fim desejado, como ainda possibilitava sistematizar os textos com base nos *clássicos*, preparando o conhecimento para a transmissão. Nesse sentido, como sugere Hamilton (2002), o *syllabus* era considerado

---

<sup>88</sup> No original: “**Florilegia** were collections of passages (**auctoritas**) from classical authors, pagan and christian. They were produced as collections to be read, marked, digested and, whenever necessary, imitated or copied. Further, they could be compiled for different purposes. Florilegia for the creation of sermons used biblical rather than pagan sources, florilegia for letter writing emphasised salutations and farewells, florilegia for poetry writing contained rhyming phrases, florilegia for speechmaking included different forms of praise and, not least, florilegia for self-instruction comprised collections of moral maxims. The quotations that appeared in early **florilegia** were gathered in the same sequence as they had appeared in the source texts. But the ordering of these derived sources underwent modification as they were assembled for different purposes”.

algo entre “um ramo de flores” (*a bunch of flowers*), isto é, uma *florilegia*; e, depois de Gutenberg, “um índice” (*a table of contents*). Mais que isso, a argumentação teve influência na implantação da impressão de tipos móveis se considerarmos que gradativamente a oratória teria transitado da forma oral para a escrita.

Contudo, a nosso ver, esse processo de materialização do argumento-aula na *forma* escrita teria origens ainda no início da Baixa Idade Média com as concepções de *ordinatio* e *compilatio*.

Segundo Parkes (1991), durante o século XII, a cultura monástica teria dado lugar à “cultura das escolas” (*culture of schools*). Naquele período, considerando a existência de dois tipos de leitura<sup>89</sup> – *lectio* monástica e *lectio* escolástica –, diferentes tipos de apresentação, baseadas em mudanças nos *layouts* dos textos, foram desenvolvidas para atender as demandas dos leitores, inicialmente, no ambiente acadêmico. Desde então, alguns “dispositivos” (*apparatus*) surgiram na organização e disposição espacial do texto, para compor uma *mise-en-page* que facilitasse o estudo e a compreensão dos materiais escritos. Desse modo,

Com o reconhecimento dos princípios de que diferentes tipos de *ordo* eram apropriados em diferentes tipos de estudo, a organização de um trabalho individual passou a ser examinada mais de perto. Pela primeira vez, os estudiosos formularam uma definição que incluía a disposição do material dentro de um texto em livros e capítulos (Parkes, 1991, p. 51, nossa tradução<sup>90</sup>).

Portanto, a concepção de *ordinatio* teria surgido da preocupação em estudar um argumento retórico-dialético do começo ao final, fornecendo uma base teórica que atendesse as necessidades práticas dos leitores. Porém, os dispositivos na organização do texto, a partir das demandas dos leitores, desenvolveram-se para além do *ordo* – a ordem que reproduzia a sequência dos “textos de referência”

---

<sup>89</sup> “A *lectio* monástica era um exercício espiritual que envolvia uma leitura constante para si mesmo, intercalada com oração e pausas para reflexão sobre o texto, como base para a *meditatio*. A *lectio* escolástica era um processo de estudo que envolvia um exame mais racionalizado do texto e consultas para fins de referência” (Parkes, 1991, p. 35, nossa tradução) (*The monastic lectio was a spiritual exercise which involved steady reading to oneself, interspersed by prayer, and pausing for rumination on the text as a basis for meditatio. The scholastic lectio was a process of study which involved a more ratiocinative scrutiny of the text and consultation for reference purposes*).

<sup>90</sup> No original: “With the recognition of the principles that different kinds of *ordo* were appropriate in different kinds of study, the organization of an individual work came under closer scrutiny. For the first time scholars formulated a definition which included the disposition of material within a text into books and chapters”.

(*auctoritates*)<sup>91</sup> “originais” (*originalia*). Com isso, segundo Parkes (1991, nossa tradução<sup>92</sup>),

Os estudiosos do século XIII prestaram muita atenção ao desenvolvimento de boas ferramentas de trabalho baseadas em princípios científicos. O impulso para disponibilizar o material herdado numa forma condensada ou mais conveniente levou-os a reconhecer a conveniência de impor uma nova *ordinatio* ao material para esse fim. No século XIII, isto levou ao desenvolvimento da noção de *compilatio* tanto como forma de escrita como como meio de tornar o material facilmente acessível (p. 58).

A partir do século XIII, todas as compilações que seguem esta forma literária operam pelo mesmo método: dispondo o material em livros e capítulos claramente definidos, ou outras divisões reconhecíveis com base na natureza do assunto (p. 61).

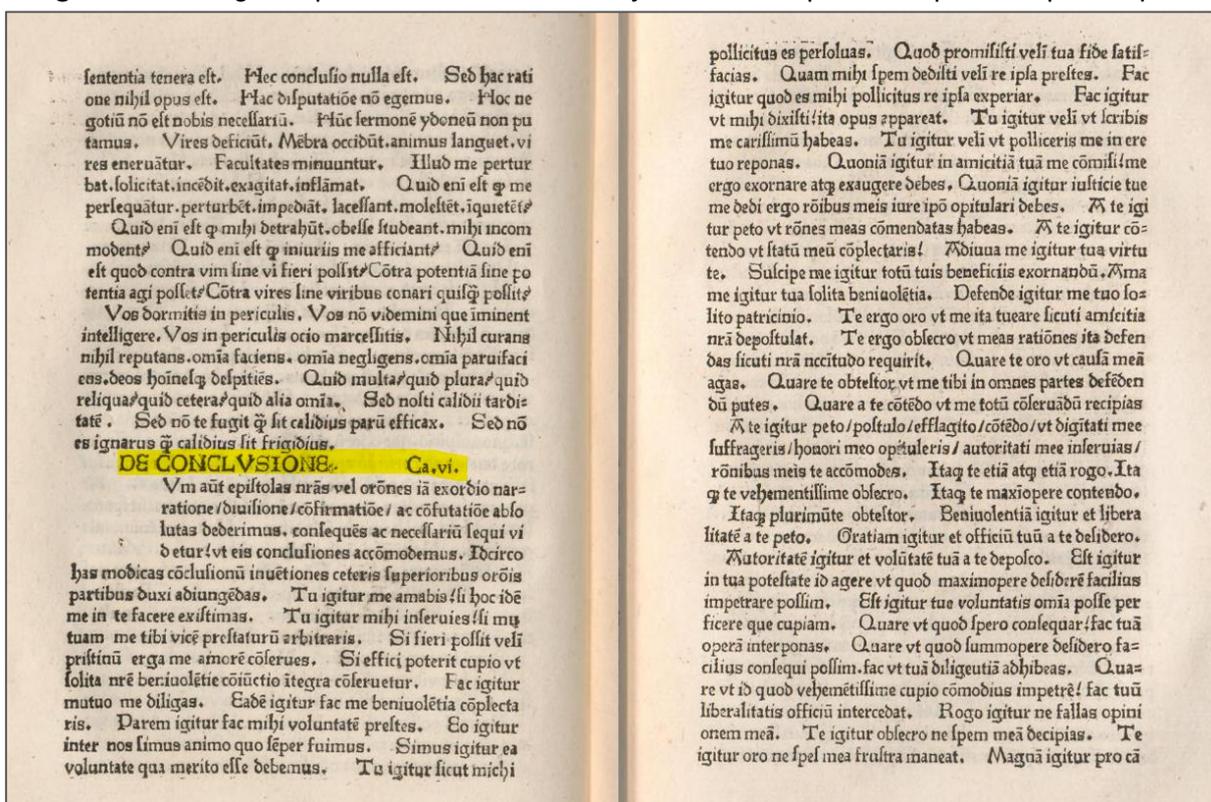
O compilador, ao contrário do comentarista, não acrescentaria nada de sua autoria a título de exposição, no entanto, comparado ao escriba, seria livre para reorganizar o texto, isto é, ele poderia impor uma nova ordenação (*ordenatio*) sobre os materiais que extraiu de outros. A *ordinatio* operaria em dois níveis: um envolvendo a adoção de um esquema ou estrutura geral na qual o compilador poderia incorporar mais convenientemente os materiais específicos que selecionou; e, o outro, envolvendo a escolha de um procedimento crítico pelo qual as diversas referências (*auctoritates*) poderiam ser divididas e redistribuídas, de acordo com a natureza do assunto/matéria. Consequentemente, se por um lado a *compilatio* derivaria seu valor da autenticidade das referências empregadas, por outro a utilidade<sup>93</sup> dele derivaria da ordem (*ordo*) em que as referências foram organizadas (Cf. Parkes, 1991).

<sup>91</sup> No sentido medieval em Latim, “As *auctoritates* eram textos e não pessoas. São sentenças ou ideias extraídas de seu contexto imediato em uma obra e divorciadas do contexto mais amplo dos escritos de um *auctor*”. (Parkes, 1991, p. 36, nossa tradução). Adotamos aqui o termo “referências” como sinônimo, pois entendemos que o uso acadêmico contemporâneo desse dispositivo textual remete ao sentido do termo na textualização da Baixa Idade Média e início da Idade Moderna.

<sup>92</sup> No original: “*Thirteenth-century scholars paid close attention to the development of good working tools based on scientific principles. The drive to make inherited material available in a condensed or more convenient form led them to recognize the desirability of imposing a new **ordinatio** on the material for this purpose. In the thirteenth century this led to the development of the notion of **compilatio** both as a form of writing and as a means of making material easily accessible*”; “*From the thirteenth century onwards all the compilations which follow this literary form operate by the same method: by disposing the material into clearly defined books and chapters, or other recognizable divisions based on the nature of the subject-matter*”.

<sup>93</sup> “A noção de *compilatio* não só deu origem a uma forma literária sofisticada, mas também promoveu o desenvolvimento de um novo tipo de aparelho para uso junto com os textos existentes: a *tabula* ou índice alfabético. Ao empregar uma nova *ordinatio*, a *tabula* forneceu um meio de acesso aos tópicos subordinados dentro da *ordinatio* existente de uma obra. Estes foram extraídos e definidos, ficando assim disponíveis para uso no contexto de diferentes argumentos” (Parkes, 1991, p. 62, nossa tradução) (*The notion of **compilatio** not only gave rise to a sophisticated literary form but also promoted*

Imagem 6 – "Margarita poetica" – Albertus de Eyb. No destaque, exemplo de tópico *capitula*.



Fonte: Internet Archive ([https://archive.org/details/OEXV187\\_P1/](https://archive.org/details/OEXV187_P1/))

A ascendência desse “armazenamento visual e espacial” (*visual and spacial storage*) seria observado, segundo Hamilton (2002), na *florilegia* de sermões *Lumen animae*, impressa na Alemanha entre 1477 e 1482, que é organizada alfabeticamente através de tópicos chamados *capitula*; e na obra *Margarita poetica* (Imagem 6) de Albertus de Eyb (1420-1475) que seria na mesma publicação um manual para escrita de cartas, uma coleção de orações modelo e uma *florilegia*. Sobre a mesma obra, Moss (1996) observa que, relativamente bem-organizada e utilitária, a inclusão de um sumário, um índice e de referências numéricas de páginas e subpáginas, teria fornecido nela um “método de localização” para aqueles que desejassem usar o compêndio de Eyb. No entanto, Hamilton (2002) indica que a *Margarita poetica* seria suporte para o estudo, não à instrução. Desse modo, a característica deste material impresso, conhecido como *commonplace-book*, seria a

*the development of a new kind of apparatus for use alongside existing texts: the tabula or alphabetical index. By employing a new ordinatio the tabula provided a means of access to subordinate topics within the existing ordinatio of a work. These were extracted and defined, thus being made available for use in the context of different arguments*). Nesse sentido, uma compilação facilitaria o estudo não apenas por sumarizar o conhecimento dos textos clássicos de referência, mas por agilizar a busca por termos através de um índice em ordem alfabética, sendo, por isso, “livros úteis” (*handy books*).

elaboração a partir de uma compilação realizada pelo próprio “aprendiz/aluno” (*learner*).

Portanto, na medida em que a escolarização da Renascença adotou gradualmente a dialética de Agricola, incorporava, de acordo com Hamilton e Zufiaurre (2014) três características novas e distintas: o rompimento com as fontes clássicas, através da introdução de textos pós-medievais, críticos à escolástica; a exploração de oportunidades de textualização da aprendizagem através do *layout* tornado possível pela disseminação da impressão de tipos móveis de Johannes Gutenberg (1400-1468); e o surgimento da impressão de múltiplos exemplares, padronizando simultaneamente a linguagem oral e escrita. Além disso, Agricola teria ajudado a afastar os objetivos de aprendizagem voltados à capacidade de demonstrar provas (o território preferido da escolástica) para a capacidade de demonstrar erudição (o território do humanismo). Como tal erudição era persuasiva, o trabalho de Agricola teria identificado um modo de instrução e formação igualmente persuasivo. Consequentemente, a textualização, a partir da contribuição tecnológica de Gutenberg, caracterizava-se pela criação de novos recursos impressos para o ensino.

Num extremo estavam os manuais que os alunos usavam seletivamente para se moldarem; enquanto no outro extremo do contínuo estavam os livros didáticos que, nas mãos dos professores, poderiam ser usados para moldar outros de acordo com imagens herdadas e visões futurísticas. Assim, a educação baseada em textos na Europa do século XVI foi conduzida em pelo menos três esferas sobrepostas. Primeiro, havia uma arena doméstica onde pais e empregados usavam manuais para enquadrar a educação dos membros mais jovens da família, incluindo os empregados. Em segundo lugar, havia uma arena eclesiástica onde jovens de ambos os sexos eram criados para se tornarem servos da igreja. E em terceiro lugar, havia uma arena pública onde os jovens eram preparados para papéis de produtores e comerciantes que, coletivamente, regulamentavam o mercado local e o comércio (Hamilton; Zufiaurre, 2014, p. 36, nossa tradução<sup>94</sup>).

---

<sup>94</sup> No original: “*At one extreme were handbooks which learners used selectively to shape themselves; while at the other end of the continuum were textbooks which, in the hands of teachers, could be used to shape others according to inherited images and futuristic visions. Accordingly, text-based education in the Europe of the sixteenth century was conducted in at least three overlapping spheres. First, there was a domestic arena where parents and servants used handbooks to frame the upbringing of junior members of the family, including servants. Secondly, there was an ecclesiastical arena where young people of both sexes were raised to become servants of the church. And thirdly, there was a public arena where young people were groomed for roles as producers and merchants who, collectively, regulated local trade and commerce*”.

A nosso ver, os “manuais” (*handbooks*) e os “livros didáticos” (*textbooks*) surgiram como produtos da dialética do currículo por força do polo *fato* que se desenvolvia como desdobramento da contradição entre *ensino público* e *privado*, característica da transição *escola medieval* e *escola moderna*. Com efeito, os textos relacionados aos processos educativos escolarizados da Idade Média seriam distintos não apenas na técnica de escrita/impressão, aporte material específico das relações de produção baseadas no artesanato e na manufatura, mas na disposição espacial e aparência visual dos elementos textuais, aspectos predominantes nos textos produzidos como *mercadoria*, nas relações de produção e troca capitalistas. Todavia, ao mesmo tempo, aspectos em torno do polo *prática* do currículo se colocavam *negativamente* no processo de produção dos materiais textualizados, desenvolvendo a metodologia de ensino que fundamentaria aquela escolarização.

Na leitura que fazem de Ong (1958), Hamilton e Zufiaurre (2014) afirmam que o autor sugere que a afinidade entre “ensino” (*teaching*) e “documentação”<sup>95</sup> (*documenting*) não somente conduziu à proliferação de “conjuntos de ensinamentos” (*sets of teachings*) na forma de manuais e livros didáticos, mas acelerou a instrução para se tornar, como resultado, uma “apresentação roteirizada para a sala de aula” (*scripted “classroom performance”*) que poderia ser “encenada” (*enacted*) em qualquer lugar. Parece-nos, ainda com base em Ong (1958), que se Agricola contribuiu com a descrição de *lugares* – os tópicos do ensino –, Filipe Melâncton<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> Hamilton e Zufiaurre (2014) observam que Ong (1958) indica que palavra latina *docere* poderia significar “ensinar” (*teach*), mas também “mostrar” (*show*) ou “tornar manifesto” (*make manifest*) – uma conotação que teria sobrevivido no substantivo “documento” (*document*).

<sup>96</sup> Segundo Ong (1958), na leitura “agricoliana” de Melâncton, “[...] Método (*μέθοδος*) é um hábito adquirido que estabelece um caminho por meio da razão. Ou seja, método é um hábito, ou seja, uma ciência (*scientia*) ou uma arte (*ars*), que faz um caminho (*via*) por meio de uma determinada consideração (*certa ratione*); isto é, que encontra e abre caminho através de lugares impenetráveis e cobertos de vegetação (*loca*), através da confusão de coisas, e que arranca e ordena as coisas (*res*) pertencentes ao assunto proposto” (p. 158, nossa tradução) ([...] *Method (μέθοδος) is an acquired habit establishing a way by means of reason. That is to say, method is a habit, that is, a science (scientia) or an art (ars), which makes a pathway (via) by means of a certain consideration (certa ratione); that is, which finds and opens a way through impenetrable and overgrown places (loca), through the confusion of things, and pulls out and ranges in order the things (res) pertaining to the matter proposed*). Desse modo, Melâncton estaria apenas mexendo na noção de *método*, sendo um dos primeiros a introduzi-la nos manuais de *dialética*. Porém, ajustes propostos desequilibrariam o resto do aparato herdado, pois, como resultado, a definição de *dialética* soaria curiosamente como uma definição do próprio *método*, ou seja, um processo que se preocupa com uma sequência adequada de itens – sejam, indiferentemente, uma arte (*ars*) ou um caminho (*via*). Por conseguinte, a *dialética* seria a arte ou maneira de ensinar corretamente, em ordem e com lucidez. Nesse sentido, Melâncton confirmaria e ampliaria ainda mais a explicação de que toda a eficácia da *dialética* consiste no ensino, e que a organização interior de uma ciência (a própria *dedução* escolástica), isto é, o definir, o dividir e o

(1497-1560) teria grande contribuição com a descrição de *caminhos* – os métodos de ensino – na abordagem retórica-dialética da textualização; enquanto ambos, posteriormente, permitiriam que Petrus Ramus (1515-1572) definisse “atalhos” (*shortcuts*) pedagógicos através (isto é, por meio) dos materiais escritos. Nas palavras de Hamilton e Zufiaurre (2014, p. 39, nossa tradução<sup>97</sup>), considerando a necessidade dos humanistas em tentar estender as noções de persuasão fundamentada, para incluir novas formas textuais,

Na medida em que a transmissão do conhecimento era também um pré-requisito para o avanço do conhecimento, Ramus argumentou que a transmissão poderia ser conseguida através do uso de atalhos e não através dos discursos elaborados oferecidos pelos escolásticos medievais e pelos primeiros humanistas..

A contribuição de Ramus, de acordo com a leitura que Hamilton e Zufiaurre (2014) realizam de Hotson (2007), teria sido substituir o humanismo do século XV por uma “pedagogia mais útil”, baseada na “ordem e no método” que fosse mais bem adaptada às necessidades de um “corpo maior” de estudantes. A nova textualização de Ramus teria como objetivo desenvolver um novo conjunto abrangente de livros didáticos metodologicamente organizados, destinados a suplantarem até mesmo os maiores escritos da Antiguidade (Cf. Hotson, 2007).

Em outras palavras, Ramus teria abandonado o “cânone clássico” como base do ensino nas artes e nas ciências (Cf. Hotson, 2007), e assumido a crença que a preparação do argumento poderia ser “metodizada” (*methodised*) para melhorar a eficiência do ensino (Cf. Gilbert, 1960).

*Grosso modo*, inusitadamente, a *forma* textual ramista era baseada em “ramos” (*branches*), a partir de uma analogia possível com uma *árvore do conhecimento*. Tais divisões permitiriam a conversão de um “corpo de conhecimento” (*body of knowledge*) num “mapa de conhecimento” (*map of knowledge*) apresentado como uma taxonomia. A vantagem prática dessa hierarquia taxonômica seria oferecer caminhos ramificados que professores e alunos poderiam seguir como base da instrução. Assim, a metodização ramista ofereceria um caminho (*via*) através do qual,

---

raciocinar, nada mais seriam que um puro e simples processo de ensino, pois produto da *dialética* (Cf. Ong, 1958).

<sup>97</sup> No original: “*Insofar as the delivery of knowledge was also a prerequisite for the advancement of knowledge, Ramus argued that delivery might be accomplished through the use of short cuts rather than through the elaborate discourses offered by medieval scholastics and early humanists*”.

naquela época, era considerado “o território fixo do conhecimento humano” (*the fixed territory of human knowledge*).

Naquilo que nos interessa, Ramus teria influenciado a escolarização para além da reforma da lógica humanista da “instrução própria” (*self-instruction*) realizada por Agricola, pois o trabalho de Ramus pode ser visto como um marco na eventual criação de “currículos” (*curricula*) (Cf. Hamilton; Zufiaurre, 2014). Nesse sentido, Ramus teria avançado numa metodologia que, em última análise, poderia ser aplicada para “o ensino de qualquer coisa” (*to the teaching of anything*). Em suma,

Ramus e os seus sucessores diretos não foram os únicos que procuraram atender as necessidades deste grupo em rápido crescimento com ferramentas pedagógicas mais úteis e eficientes. O florescimento ainda pouco estudado da literatura de livros didáticos em toda a Europa ao longo desse período é mais uma impressionante evidência deste processo. Mas Ramus foi o mais radical dos reformadores pedagógicos influentes, a tradição que ele iniciou foi a mais constantemente inovadora de sua época, e a história da pedagogia filosófica em todo o resto do mundo protestante no final do século XVI e início do século XVII é em grande parte a história de tentativas de acomodar ou acompanhar as etapas sucessivas da tradição inaugurada por Ramus (Hotson, 2007, p. 291, nossa tradução<sup>98</sup>).

Apesar disso, na pretensão totalizante do projeto ramista, destacam-se outros expoentes ao longo dos séculos XVII e XVIII. Bartholmäus Keckermann (1572–1609) – escritor, teólogo calvinista e filósofo alemão – seguia Ramus na rejeição da análise textual “palavra por palavra” das obras clássicas, característica da aprendizagem medieval, que no início da modernidade continuava a ser a prioridade dos estudiosos apegados à herança aristotélica. Por esse motivo, Keckermann aceitava o valor do estudo aprofundado, mas ao mesmo tempo reconhecia que não era relevante tal aprendizagem para a maioria de estudantes que nunca avançariam para os “problemas rarefeitos da teologia” (*rarefied problems of theology*), o ramo mais elevado do conhecimento (Cf. Hotson, 2007). De acordo com Hamilton e Zufiaurre

---

<sup>98</sup> No original: “*Ramus and his direct successors were not the only ones who sought to serve the needs of this rapidly growing cohort with more useful and efficient pedagogical tools. The still poorly studied burgeoning of textbook literature across Europe throughout this period is impressive further evidence of this process. But Ramus was the most radical of the influential pedagogical reformers, the tradition he began was the most constantly innovative of its day, and the history of philosophical pedagogy throughout the rest of the Protestant world in the latter sixteenth and early seventeenth centuries is very largely the history of attempts to accommodate or catch up to the successive stages of the tradition inaugurated by Ramus*”.

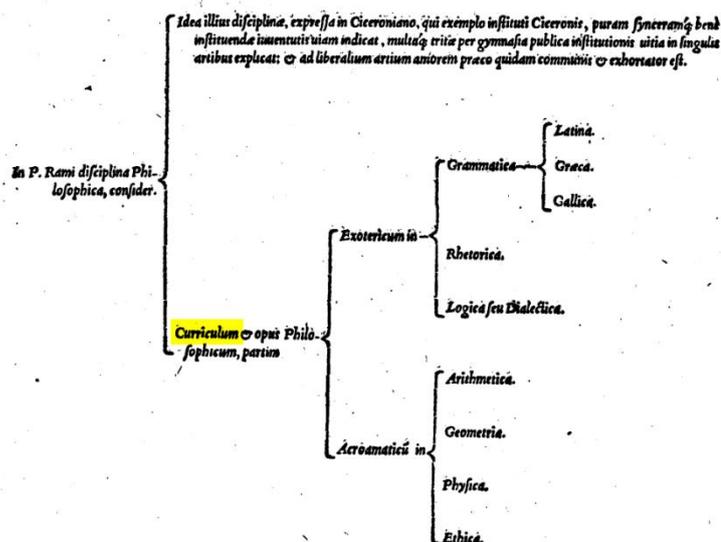
(2014), Keckermann concebeu um método ou sistema geral de ensino<sup>99</sup> baseado nas categorias: *praecognita*, *systemata*, *praecepta*, *commentaria*, *regulae* e *gymnasia*.

**Imagem 7** – Compilação da obra "Professio Regia" publicada por Johann Thomas Freigius. No destaque, a inclusão da palavra *curriculum*.



Fonte: Google Books

**TABVLA ARTIVM, QVAS IN hoc volumine coniunximus.**



Por sua vez, Johann Thomas Freigius (1543-1583) – filósofo da escolástica tardia – se destaca não apenas por ter sido um dos principais ramistas alemães, mas ainda por compilar a obra *Professio Regia* (**Imagem 7**), fonte importante dos educadores do Seiscentos e Setecentos na Europa, que incluía a palavra *curriculum*<sup>100</sup> no sentido empregado a partir da escolarização moderna (Cf. Hamilton, 1993).

<sup>99</sup> Definida por Hotson (2007) como uma alternativa aristotélica mais sofisticada ao ramismo, “As atividades educativas dedicadas à *praecognita* identificam um campo; os do *systemata* elaboraram o conteúdo da área por meio de duas atividades: a identificação de suas ideias-chave (*praecepta*) e a discussão dessas ideias (*commentaria*). Por sua vez, *regulae* são as categorias utilizadas para identificar as definições, divisões e regras associadas a cada disciplina; e, finalmente, os *gymnasia* são os exercícios (por exemplo, disputas) utilizados para praticar a disciplina global” (Hamilton; Zufiurre, 2014, p. 41, nossa tradução) (*The educational activities dedicated to praecognita identify a field; those of systemata elaborated the contents of the field through two activities: the identification of its key ideas (praecepta) and the discussion of these ideas (commentaria). In turn, regulae are the categories used to identify the definitions, divisions and rules associated with each discipline; and, finally, gymnasia are the exercises (e.g. disputations) used to practice the overall discipline.*)

<sup>100</sup> De acordo com Doll Jr. e Gough (2002, p. 31 *et seq.*), teria sido numa publicação de 1576 da obra *Professio Regia*, quatro anos após a morte de Ramus, que a palavra *curriculum* teria aparecido pela primeira vez associada a um “curso sequencial de estudo” (*sequential course of study*). De fato, ao observarmos o diagrama da *Tabula Artium, Quasin* (Ramus, 1576), encontra-se, no “ramo” da disciplina “filosófica” (*Rami disciplina philosophica*), o termo *curriculum opus philosophicum, partim se*

Posteriormente, após contato com a obra de Keckermann, o alemão Johann Heinrich Alsted (1588–1638) – escritor, teólogo protestante e filósofo – realizou um refinamento deste método na elaboração de compilações enciclopédicas. Porém, a contribuição de Alsted se destaca nos esforços voltados à esfera do *ensino público*, pois, ao combinar a aprendizagem humanista com uma versão “simplificada” (*stripped down*) da pedagogia ramista, teria produzido uma metodologia adequada para os “ginásios” (*gymnasia*) criados em pequenos principados, sem recursos financeiros ou estatuto imperial para estabelecer universidades próprias (Cf. Hotson, 2007); de maneira que, para os estudantes, a pedagogia ramista e pós-ramista lhes oferecia o tipo de educação de que mais precisavam, a um preço que podiam pagar (Cf. Hotson, 2007).

No entanto, o mais notório dentre os pós-ramistas é o checo João Amós Comênio (1592-1670). Aluno de Alsted na academia alemã de Herborn, Comênio teria começado nesse período a recolher material para o estudo *Theatrum universitatis rerum*. Embora esse projeto enciclopédico tenha sido abandonado, nele se encontram indícios da influência do ramismo de Alsted naquilo que se tornaria a proposta educativa de Comênio. Nesse sentido, Kyrasek e Polisensky (1968) afirmam que no prefácio da única publicação dessa obra que se tem acesso (Comenius, 1897), apareceria a concepção de educação defendida por Comênio:

A educação, segundo Comenius, é o único meio de levar o Homem a uma “relação harmoniosa com Deus”. Existem três problemas principais que a humanidade enfrenta: o real significado do conhecimento, sua utilização e as formas de alcançá-lo. O verdadeiro conhecimento é o conhecimento das coisas, do seu significado secreto; é a “capacidade de prever o futuro e os mistérios Divinos”. A sua principal utilização é ajudar-nos a viver com serenidade: “Quanto mais se ajuda o bem-estar dos outros (embora seja impossível consegui-lo sem trabalho e esforço), mais se aproxima da dignidade divina”. Assim, o conhecimento humano não só é importante para a compreensão do mundo, mas também nos permite agir nele. E estes são os princípios educativos fundamentais que Comênio nunca abandonou (Kyrasek; Polisensky, 1968, p. 80, nossa tradução<sup>101</sup>).

---

ramificando em disciplinas exotéricas – *Exotericum in: Grammatica, Rhetorica, Logica seu Dialectica* – e acroamáticas (esotéricas) – *Acroamaticum in: Arithmetica, Geometria, Physica, Ethica*. Na mesma direção, Hamilton (1993) menciona que na obra *Encyclopedia septem tomis distincta* (1630), publicada por Alsted, o termo *curriculum* apareceria na mesma página que um diagrama de organização escolar.

<sup>101</sup> No original: “*Education, according to Comenius, is the only means to bring Man into a ‘harmonious relation toward God’. There are three main problems facing humanity, the real meaning of knowledge, its use, and the ways to reach it. Real knowledge is the knowledge of things, of their secret meaning; it is the ‘capacity to foresee the future and Divine mysteries’. Its main use is to help us to live serenely:*

Pensamos que esse comentário sobre o prefácio revela que a influência do enciclopedismo teria determinado a concepção de conhecimento “real” de Comênio. A ampliação geográfica do mundo Moderno conduziu até outras e novas *coisas*; conhecimento *não-cotidiano*. Daí que a educação escolarizada moderna se apoiava na materialidade dos dispositivos escritos impressos, tecnologia adotada pelos enciclopedistas, para a definição *prévia* do “conhecimento humano” para o “entendimento do mundo”. A utilidade do conhecimento secular deixaria de ser necessariamente profana ao assumir, a seu modo, as novas demandas educativas da Reforma protestante e da Contrarreforma católica.

**Imagem 8** – “Orbis Sensualium Pictus” (1657) – João Amós Comênio.



Fonte: Google Images

Com efeito, na escolarização moderna, o neoestoicismo<sup>102</sup> teria fomentado uma importante convergência histórica ao reconhecer que a “nova educação”,

*‘The more one helps the well-being of others (although it is impossible to achieve without labor and trouble), the nearer one gets to the Divine dignity’. Thus human knowledge not only is important for the understanding of the world, but also it enables us to act in it. And these are the fundamental educational principles which Comenius never deserted’.*

<sup>102</sup> De acordo com Hamilton (1993, p. 12, nossa interpolação), “O melhoramento da eficiência do ensino se ajustou harmoniosamente com as crenças mais amplas a respeito da eficiência social adotadas por neoestóicos, [...] [que] voltaram-se para os estoicos originais (e.g., Sêneca) que acreditavam que o conhecimento devia servir aos fins da vida social. Nos séculos XVI e XVII, os neoestóicos assumiram

baseado no conhecimento metodologizado em *atalhos*, teria a capacidade de reformar tanto os detentores do conhecimento apropriado – os servidores do Estado Moderno – quanto os receptores desse conhecimento – os indivíduos do Estado Moderno (Cf. Hamilton, 1993). A simplificação do ensino e aprendizagem que marca a contribuição de Comênio estaria apoiada na relação entre “coisas do mundo” (*worldly ‘things’*) e “palavras escritas” (*written ‘words’*) (Hamilton; Zufiaurre, 2014), ou seja, no atributo do suporte material escrito, elaborado didaticamente para fins de ensino, em conduzir a aprendizagem.

Uma obra que apresenta notadamente essa relação seria *Orbis Pictus, or Orbis Sensualium Pictus (Imagem 8)*, publicada em 1657. Por se tratar de um livro enciclopédico ilustrado direcionado às crianças de todas as idades, Comênio define a obra como sendo um pequeno livro, sem grande volume, mas que seria “um resumo de todo o mundo e de toda uma linguagem”, composto por imagens, nomenclaturas e descrições de “coisas” (Comenius, 1887). Ainda no prefácio da versão em língua inglesa, o autor sumariza a elaboração didática do material:

[...] Proporcionará um dispositivo para aprender a ler com mais facilidade do que até agora, especialmente tendo à sua frente um alfabeto simbólico, a saber, os caracteres das diversas letras, com a imagem daquela criatura cuja voz aquela letra vai imitar, retratado por ele. Pois o jovem estudioso do ABC se lembrará facilmente da força de cada carácter apenas olhando para a criatura, até que a imaginação, fortalecida pelo uso, possa prontamente dispor de todas as coisas; e então, tendo examinado também uma tabela das sílabas principais (que ainda não foi considerada necessária para ser adicionada a este livro), ele pode prosseguir para a visualização das imagens e das inscrições colocadas sobre elas. Onde, novamente, o próprio olhar para a coisa retratada, sugerindo o nome da coisa, lhe dirá como o título da imagem deve ser lido. E assim, sendo todo o livro examinado pelos simples títulos das imagens, a leitura não pode deixar de ser aprendida; e, na verdade, também, o que deve ser observado, sem usar qualquer grafia tediosa e comum, aquela tortura mais incômoda da inteligência, que pode ser totalmente evitada por este método. Pois a leitura frequente do livro, por aquelas descrições mais amplas das coisas, e que se colocam depois das imagens, poderá perfeitamente gerar o hábito da leitura (Comenius, 1887, p. 9, nossa tradução<sup>103</sup>).

---

uma visão semelhante. Julgava-se útil o conhecimento que servia às propostas sociais e divinas identificadas pelos teóricos da Reforma e da Contrarreforma”.

<sup>103</sup> No original: “[...] *It will afford a device for learning to read more easily than hitherto, especially having a symbolical alphabet set before it, to wit, the characters of the several letters, with the image of that creature whose voice that letter goeth about to imitate, pictured by it. For the young ABC scholar will easily remember the force of every character by the very looking upon the creature, till the imagination being strengthened by use, can readily afford all things; and then having looked over a table of the chief*

A nosso ver, a crença na eficiência da aprendizagem categoricamente anunciada pelo autor não está na pessoa adulta que pretende ensinar o “ABC” à criança, mas no dispositivo, isto é, no *texto escrito*. No entanto, num texto escrito que possuía características específicas, bem distintas de outros textos que o antecederam.

Desse modo, “os meios” (*the means*) para que os professores “ensinem menos” (*teach less*) e os alunos “aprendam mais” (*learn more*) – máxima imortalizada na obra *Didactica Magna* (Comenius, 1907), ou seja, a arte da Grande Didática – estariam na estrutura, ordem, organização, elaboração e apresentação do conhecimento nos materiais escritos (compêndios, enciclopédias, manuais, livros didáticos etc.). Isso nos parece estar presente, por exemplo, no trecho em que Comênio, ao apresentar o segundo princípio universal da instrução – “A natureza prepara o material antes de começar a dar-lhe forma” (*Nature prepares the material, before she begins to give it form*) –, denuncia o desvio cometido pelas escolas:

Contra este princípio as escolas são infratoras: em primeiro lugar, porque não se preocupam em preparar previamente os meios mecânicos como livros, mapas, figuras, diagramas, etc., e em tê-los prontos para uso geral, mas no momento em que necessitam isto ou aquilo, fazem experiências, desenham, ditam, copiam, etc., e quando isso é feito por um professor inábil ou descuidado (e seu número aumenta diariamente), o resultado é deplorável. É como se um médico, sempre que deseja administrar um medicamento, tivesse que passear por jardins e florestas, e coletar e destilar ervas e raízes, embora os medicamentos adequados para cada caso devam estar à sua mão. [...] Em segundo lugar, porque mesmo nos livros escolares [*school-books*] a ordem natural, de que a matéria vem primeiro e a forma segue, não é observada. Em todos os lugares encontra-se exatamente o oposto. A classificação dos objetos é artificialmente feita para preceder um conhecimento dos próprios objetos, embora seja impossível classificar, antes que a matéria a ser classificada esteja presente (Comenius, 1907, p. 115, nossa tradução<sup>104</sup>).

---

*syllables also (which yet was not thought necessary to be added to this book) he may proceed to the viewing of the pictures, and the inscriptions set over them. Where again the very looking upon the thing pictured, suggesting the name of the thing, will tell him how the title of the picture is to be read. And thus the whole book being gone over by the bare titles of the pictures, reading cannot but be learned; and indeed too, which thing is to be noted, without using any ordinary tedious spelling, that most troublesome torture of wits, which may wholly be avoided by this method. For the often reading over the book, by those larger descriptions of things, and which are set after the pictures, will be able perfectly to beget a habit of reading”.*

<sup>104</sup> No original: “Against this principle schools are offenders: firstly, because they take no care to prepare beforehand the mechanical aids such as books, maps, pictures, diagrams, etc., and to have them in readiness for general use, but at the moment that they need this or that, they make experiments, draw, dictate, copy, etc., and when this is done by an unskilled or careless teacher (and their number increases daily), the result is deplorable. It is just as if a physician, whenever he wishes to administer a medicine,

Nota-se, a partir da analogia de Comênio, que um professor sem os “meios mecânicos” (*mechanical aids*) dos materiais escritos seria como um médico sem os remédios. Nesse sentido, assim como o médico administra o remédio, o professor *trabalha* o texto; enquanto há algo no medicamento que cura também haveria algo no texto escrito que ensina. Portanto, o autor indica que para efetuar uma melhoria completa nas escolas seria necessário, dentre outras mudanças, “que os livros e os materiais necessários ao ensino sejam mantidos à mão” (*Cf. Comenius, 1907*).

Portanto, entendemos, diferente da “condução ordenada” do professor sobre a aprendizagem do aluno do sentido didático presente na Idade Média tardia – ainda direcionada à habilidade docente de instruir –, a ordem e disciplina que garantem a aprendizagem se materializam nos textos escritos modernos; daí que a característica intrínseca do “livro-texto” (*textbook*) – a *grande didática*<sup>105</sup> – deriva no termo *livro didático*.

Nesse ponto, a questão da produção do currículo parece estar especificamente ligada aos desdobramentos dos processos de reforma na religião e na política que marcaram a Idade Moderna europeia.

Segundo Hamilton (1999), os inovadores da Reforma religiosa seriam lembrados por realizarem a formalização, metodização e popularização pedagógica, pois os diversos esforços dos reformistas encontraram expressão numa constelação europeia de catecismos, livros didáticos e manuais. Dentre estes estariam, por exemplo, o *Livro da Disciplina* (1561) escocês, o *Ratio Studiorum* (1599) jesuíta e a *Didactica Magna* (1632) de Comênio. Portanto, o resultado líquido dessa formalização foi que o currículo começou a denotar um corpo fixo de ensinamentos (doutrina) que poderia ser ministrado através de uma tecnologia instrucional (didática) válida para

---

*had to wander through gardens and forests, and collect and distil herbs and roots, though medicaments to suit every case should be ready to his hand. [...] Secondly, because even in school-books the natural order, that the matter come first and the form follow, not observed. Everywhere the exact opposite is to be found. The classification of objects is unnaturally made to precede a knowledge of the objects themselves, although it is impossible to classify, before the matter to be classified is there”.*

<sup>105</sup> É importante ressaltar que Comênio é tributário da contribuição de Wolfgang Ratke. Nesse sentido, Hamilton (1999) comenta que apenas seria possível falar da “grande” didática em referência à “pequena”, ou seja, a didática de Ratke. Partindo da imagem do “Funil de Nuremberg” (*Nürnbergischer Trichter*) (**Imagem 9**) – expressão coloquial alemã do século XVII que remetia a habilidade técnica de instruir/ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa –, atribuída à Georg Philipp Harsdörffer (1607-1658); Hamilton afirma que a partir de Comênio “O funil didático foi reprojetoado como uma máquina de envase. As mentes dos alunos poderiam ser impressas da mesma forma que ‘centenas de milhares’ de livros poderiam ser impressos numa oficina de impressão” (Hamilton, 1999, p. 143, nossa tradução).

todos os alunos (Cf. Hamilton, 1999). Noutras palavras, se o currículo era uma ideia orientada para o conteúdo que denotava um programa ou curso de aprendizagem a ser seguido ao longo do tempo, a didática dava prioridade à “entrega” (*delivery*) do currículo e ao objetivo final da libertação social ou espiritual, ou ainda, se a questão do currículo perguntava “o que deveriam saber?”, o advento da didática reforçou a questão prática e ética “o que deveriam tornar-se?” (Cf. Hamilton, 2009b).

**Imagem 9** – Selo de postagem alemão (1910), representando o “Funil de Nuremberg” (*Nürnberger Trichter*), com a frase: “Se você não tem sabedoria em alguns assuntos, deixe que lhe tragam o funil de Nuremberg”.



Fonte: Wikimedia Commons  
 ([https://en.wikipedia.org/wiki/Nuremberg\\_Funnel#/media/File:Nuremberg\\_Funnel\\_-\\_ad\\_stamp\\_1910.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Nuremberg_Funnel#/media/File:Nuremberg_Funnel_-_ad_stamp_1910.jpg))

Por exemplo, a influência calvinista no Livro da Disciplina traria o sentido de docilidade – da raiz latina *doceo*, “eu ensino” – como característica de aptidão à aprendizagem, ou seja, a criança dócil seria a “criança ensinável”. Portanto, a criança com espírito de docilidade seria aquela a ser cobrada para continuar os estudos (Knox, 1973), pois seria uma criança intelectualmente promissora. Com desenvolvimento das relações de produção capitalistas, diante da Revolução Industrial no século XVIII, uma criança dócil tornou-se uma criança “tratável” (complacente) ou “obediente” (comandável), ou seja, uma pessoa que foi domesticada, se não aculturada, aos ritmos da produção fabril (Cf. Hamilton, 1990a). Trata-se, a nosso ver, da apropriação educativa da acepção “natural” – isto é, da *natureza* – do método científico inspirado

na matematização cartesiana e na regularidade universal fenomênica newtoniana que se traduzia na concepção de *ordem*.

Segundo Hamilton (1990a), o conceito de currículo manteve o sentido de ordem nas teorias da escolarização calvinistas que o conceito de disciplina manteve nas teorias calvinistas sobre a administração social. Nessa concepção, da mesma forma que o fenômeno natural se desenvolve de maneira *naturalmente* ordenada, o ser humano *metodicamente* se desenvolveria, seja como cristão, membro da congregação ou igreja e fiel à doutrina; seja como cidadão, indivíduo na sociedade Moderna formado para exercer a função social compatível com a *classe social* em que se situa.

*Grosso modo*, essa visão de *ordem natural* perpassa o pensamento Iluminista, especialmente na centralidade da educação como estratégia de transformação da sociedade dos reformistas. De Immanuel Kant (1724-1804) à Johann Friedrich Herbart (1776-1841), ou de John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) à Denis Diderot (1713-1784); a formação escolarizada deveria se erigir na ordem e na disciplina, nos moldes dos sistemas<sup>106</sup> que regiam as relações conhecidas na *natureza*. Nesse processo, entendemos, o comportamento *dócil* paulatinamente deixa de ser um dom divino, algo inscrito por Deus na criança, base para o discernimento do mundo tutelado pela fé, para se tornar uma capacidade adquirida<sup>107</sup> na apropriação do conhecimento, com base numa racionalidade

---

<sup>106</sup> A influência do sentido de método na aceção da ciência parece também ter surgido concomitantemente ao currículo. Hamilton (1990a, p. 40, nossa tradução) afirma que “O termo ‘sistema’ ganhou destaque no século XVII, numa época em que se prestava muita atenção ao movimento e à configuração do Sol e dos seus planetas adjacentes. O aparecimento do termo ‘currículo’ fez, portanto, não apenas parte da ordenação da escolarização, mas também parte da sistematização da escolarização. Nessa medida, um currículo é um sistema unificado de elementos interligados. Assim como foi atribuída uma harmonia ao movimento das esferas planetárias, também é provável que uma harmonia comparável tenha sido procurada na interligação dos elementos (ou disciplinas) de um currículo” (*The term “system” came to prominence in the seventeenth century, at a time when much attention was paid to the movement and configuration of the sun and its adjacent planets. The appearance of the term “curriculum” was, therefore, not only part of the ordering of schooling, it was also part of the systematization of schooling. To this extent, a curriculum is a unified system of interconnected elements. Just as a harmony was ascribed to the movement of the planetary spheres, so it is likely that a comparable harmony was sought in the interconnectedness of the elements (or subjects) of a curriculum*).

<sup>107</sup> De acordo com Pavur (2016), na obra *Christiani pueri institutio adolescentiaeque per fugium* – “A educação do jovem cristão e os cuidados durante a adolescência” em tradução livre –, primeiro tratado educacional completo, escrito pelo jesuíta Juan de Bonifacio (1538-1606) e publicado em 1576, declarava-se a inseparabilidade entre a *virtude* e o “ensino elementar” (*Studia Humanitatis*), por exemplo, no trecho: “Eu não vejo como a virtude pode ser garantida sem o aprendizado ou o aprendizado sem a virtude” (Vergara Ciordia, 2012 *apud* Pavur, 2016, nossa tradução). Nesse sentido, parece-nos que a valorização da virtude seria um influxo do pensamento de Nicolau Maquiavel (1469-

gradativamente menos ascética, de fundamento lógico-matemático e indutivo-dedutivo.

Desse modo, na dialética da educação, ainda que o polo *dominante* permaneça na apropriação do conhecimento *cotidiano*, permanência da *superestrutura* religiosa sobre os processos de ensino, o polo *determinante* da contradição se desenvolvia nos aspectos do *currículo* necessários à apropriação do conhecimento *não-cotidiano*, demanda das relações produtivas capitalistas em desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, do lado da Contrarreforma, a questão da ordem se desenvolvia efetivamente a partir do atuação educativa dos jesuítas. Embora o programa de estudos da Companhia de Jesus – o *studia Societatis* – esteja expresso na obra *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (“Sistema e Organização do Estudo da Companhia de Jesus”), publicada em 1599, as produções jesuíticas impactaram a escolarização moderna ao adaptarem as práticas universitárias às questões e necessidades das pessoas comuns (Cf. Hamilton; Zufiaurre, 2014). É nesse sentido que o *ordo* constituinte dos manuais e livros didáticos produzidos pela Companhia<sup>108</sup>, e em função dela, seria o fundamento para o *modus parisiensis*, ou seja, para

Um conjunto complexo de usos escolares, normas pedagógicas, princípios e modos de agir [...] a divisão e gradação do corpo discente segundo os conhecimentos exibidos, a ordem e a progressão dos estudos construída sobre bases gramaticais, o controle da assiduidade, a frequência dos exercícios escolares, o nome e a designação das classes, os horários semanais e as repetições de conteúdos aos sábados, o regime de exames e promoções, a inspeção dos alunos pelos seus mestres, a forte autoridade dos superiores e a estrita regulamentação disciplinar, tudo culminando no regime de internato [...] (Do Ó; Vallera, 2022, p. 4-5).

Ressalte-se que o nome daquele *modo* no termo em latim deriva das práticas produzidas na Universidade de Paris entre o final do século XV e início do século XVI. Não ao acaso, naquela instituição estudaram e se reuniram, liderados por

---

1527) sobre o papel do Estado na formação de atributos intelectuais e morais no ensino, pois se os assuntos humanos não seriam determinados nem por Deus, nem pelo acaso, a escolarização humanista se tornaria um elemento importante na criação do indivíduo cristão (Cf. Hamilton, 1990a).

<sup>108</sup> Citando trecho das Constituições da Companhia de Jesus (Loiola, 1975), Do Ó e Vallera (2022, p. 15) asseveram: “O fundador já preceituara nas *Constituições* a necessidade de, nas várias disciplinas, e não apenas nas de humanidades, se adotarem ‘livros compostos na Companhia’ sempre que estes fossem ‘mais úteis do que os seguidos comumente’”.

Inácio de Loyola (1491-1556), os fundadores da Companhia de Jesus – *Societas Iesu* em Latim.

Daí que, entendemos, a contraposição entre os dois grandes modelos universitários que marcaram o início da Idade Moderna na Europa – o *ordo et modo italicus* e o *ordo et modo parisiensis* –, além da diferença do modelo da Universidade de Bolonha ser mais expositivo e catedrático, pois centrado no professor e o da Universidade de Paris ser “ativo” e, por isso, centrado na atividade do aluno (Cf. Gomes, 1994); caracteriza a transição da escolarização medieval para a moderna e, conseqüentemente, o surgimento da produção do *currículo*. A diferença que deslocaria o *ensino* da capacidade do professor, da erudição e do carisma, para atividade do aluno estaria no surgimento dos *textos escritos didático-pedagógicos*, suportes materiais do currículo. Dessa maneira, enquanto no *modus italicus* os alunos dependiam da iniciativa do professor (ou da iniciativa dos próprios estudantes) para a condução dos estudos, no *modus parisiensis* eles dispunham dos materiais elaborados para ensino, na forma de programas, compêndios, catecismos, manuais, livros didáticos, dentre outros. A centralidade na “atividade” do aluno, portanto, significava um aprendizado “autônomo” em relação ao (des)ordenamento do ensino medieval, mas “dependente” da ordem e da disciplina proporcionados pelo *currículo* no *ensino moderno*. Ou seja, a atividade de percorrer o *curriculum scolae*<sup>109</sup>.

Seria por isso, então, que a *Didactica Magna* representaria uma conciliação epistêmica entre as inovações do racionalismo e do empirismo – ramista, baconiano e cartesiano – com as ideias neo-humanistas sobre as atividades internas da “alma” humana.

No caso da contribuição de Comênio, de acordo com Hamilton (1993), essa convergência se daria na medida em que o humanismo pietista e o racionalismo científico se relacionaram na formação de seres humanos:

Em um caso – associada à noção anglo-saxônia de *currículo* – a formação era realizada através do trabalho de agências externas (e.g., dependentes do Estado); num segundo caso – associado à noção europeia de “Bildung” – a formação era realizada através da auto-

---

<sup>109</sup> Sobre o uso do termo *curriculum* no século XVII, Hamilton (1995) observa que um currículo era mais do que apenas uma mera “lista”, pois naquela época a pergunta “o quê” estava ligada à pergunta “em que ordem?”; e essa consideração foi fundamental. Por isso, um *curriculum scolae* representava uma sequência ordenada de lições, assim como um *curriculum vitae* representava um curso de vida ordenado.

formação. Por conseguinte, essa estrutura moderna de ensino (ou didática) está para o *currículo*, assim como a auto-instrução está para a auto-formação (Hamilton, 1993, p. 16).

Essa conclusão nos parece pertinente. Sobre o segundo caso, por exemplo, o termo alemão *Bildung* expressa os sentidos educacionais iluministas na reforma da sociedade moderna. Desse modo, como apresentado na obra kantiana *Über Pädagogik* (Kant, 1803), na “educação escolar” (*scholastischen Bildung*) se formaria o cidadão da sociedade civil, isto é, o indivíduo adaptado aos objetivos daquela sociabilidade. A auto-instrução, nesse sentido, qualidade de quem “ousa saber” (Kant, 1985), requer a disciplina e a ordem que não são inerentes ao indivíduo-aluno, pois externas e anteriores a ele; sem também restarem no indivíduo-professor, crença medieval. A auto-formação, então, ocorreria com suporte nos materiais didáticos-pedagógicos produzidos pelo currículo. Portanto, a *Bildung* seria necessariamente escolarizada, pois o “ensino privado” (*Privaterziehung*) teria limitações na formação que apenas se completariam no “ensino público” (*öffentliche Erziehung*).

De acordo com Hamilton e Zufiaurre (2014), as opiniões de Kant sobre a educação doméstica (*häusliche Erziehung*) são ecos das opiniões do século XVI sobre os riscos da educação privada. Nesse sentido, para Kant, a educação em casa representava uma forma de socialização (ou educação) primária realizada quer pelos próprios pais ou por outros que eram pagos para ajudá-los. Enquanto o ensino privado constituiria uma socialização secundária ou auxiliar – como quando os filhos adolescentes eram instruídos por tutores. No entanto, os autores ponderam que Kant entendia que nem a educação doméstica nem a privada eram suficientes. Em vez disso, seria necessária uma “educação pública completa” (*vollständige öffentliche Erziehung*) para aumentar “uma boa educação privada” (*einer guten Privaterziehung*). Dessa maneira, Kant teria menosprezado a educação doméstica/privada por entender que se tratava de uma preparação inadequada para os deveres de cidadão. Porém, ao mesmo tempo, ele teria demonstrado a percepção de que a esfera pública era povoada por uma cidadania que se estendia para além do alcance das elites do século XVI.

Tal fenômeno ocorreria, a nosso ver, pelo potencial que o *texto escrito* produzido com finalidade didático-pedagógica, representação material do *currículo*,

teria em permitir a ampliação do conhecimento para grupos de frações de classes intermediárias que dominavam a linguagem escrita.

Por outro lado, segundo Hamilton (1993), o “ensino público” a partir da Idade Moderna se desenvolveu fundamentado no currículo. Embora a escolarização textualizada perpassasse o “ensino privado” – aquele que se dava primordialmente no ambiente doméstico e sobre financiamento e relativo controle das famílias –, era o “ensino público” ministrado nas escolas estatais que definia os padrões e modelos de administração e organização a serem seguidos. Nesse processo, com o tempo, as escolas privadas que em geral possuíam mecanismo e currículo próprios, ficaram imersas numa “rede de escolas estatais” (*network of state-supported schools*); rede que gradativamente se tornaria um “sistema de ensino” (*system of schooling*) (Cf. Hamilton, 1990), no cenário de desenvolvimento tardio dos estados nacionais modernos.

Segundo Collins (2013), entre final do século XVIII e no decorrer do século XIX, no contexto do surgimento dos Estados-Nação na Europa Ocidental, estaria a origem do controle estatal sobre a educação de massa através dos sistemas nacionais de ensino. Ramirez e Boli (1987) sugerem que os “sistemas educacionais estatais” (*state educational systems*) seriam uma estratégia organizacional para o desenvolvimento de um modelo europeu de sociedade nacional, produzida a partir das transformação cultural (Reforma e Contrarreforma), política (construção dos Estados-Nação) e econômica (capitalismo). Portanto, entendemos, a transição entre Modernidade e Contemporaneidade seria marcada não somente pelo *ensino público* no sentido do controle estatal – autorização, patrocínio, financiamento e gerência do Estado –, mas ainda, como nas escolarizações em sociedades anteriores, caracterizado por uma formação com fundamento *não-cotidiano* em relação às frações de classes dirigidas, compostas por trabalhadores(as) que gradativamente contraíam relações produtivas assalariadas desde o campo e, principalmente, nos centros urbanos industrializados. Isso permite explicar a atuação do Estado na escolarização a partir de: modos e níveis de desenvolvimento industrial e urbano; tipos e graus de classe ou conflitos de grupo de status; tipos de regimes políticos (Cf. Ramirez; Boli, 1987).

Nesse sentido, a massificação da escolarização – inicialmente na Europa e progressivamente em outros continentes – teria ocorrido, supomos, tensionada pela

produção curricular. Sobre isso, por exemplo, apoiada nas prescrições do *Ratio Studiorum* nas escolas e colégios criados principalmente nas colônias,

[...] é a intervenção dos jesuítas que melhor nos permite compreender como um conjunto de inovações e experimentações de âmbito curricular, até então bastante circunscritas no tempo e no espaço europeu, puderam alastrar-se vigorosamente, transformando-se de imediato num modelo inflexível e assaz duradouro de educação de massas. E isso mais de duas centúrias antes de se vir a iniciar o debate em torno da criação dos sistemas estatais de ensino. [...] O sucesso desse empreendimento decorreu menos das facilidades de acesso concedidas pela Companhia de Jesus a setores alargados da classe média do que das capacidades evidenciadas de absorver e redimensionar o modelo de ensino desenvolvido em Paris, adaptando-o às necessidades, sempre instantes desde a hora da fundação, de formar os novos membros da ordem. A noção de método inscreveu-se no epicentro do seu programa educativo, e o currículo visava aos mesmos níveis de eficácia e rendimento na administração dos saberes. Os jesuítas adotaram o regime de classes, foram estritos na separação e sequenciação nivelada dos programas de ensino, apostaram fortemente nas bases gramaticais e na cultura literária na formação dos seus teólogos (Do Ó; Vallera, 2022, p. 7).

Isso não significa, contudo, que o *Ratio* jesuíta seria uma manifestação acabada do *currículo*. Ao contrário, o próprio processo de produção dessa obra (e de outras)<sup>110</sup>, caracterizado pelas alterações do texto ao longo décadas (e até séculos), em virtude das demandas dos religiosos que trabalhavam na catequização mundo afora e das necessidades políticas e econômicas das missões (Cf. Do Ó; Vallera, 2022; Gomes, 1994; O'Malley, 1993), seria indicativo do caráter dialético da elaboração curricular. Assim, entendemos que o currículo produzido no trabalho educacional da Companhia de Jesus merece destaque, pois: expressa a contradição entre o *currículo como fato* e do *currículo como prática* na escolarização que surgiu desde a Idade Moderna; determina o princípio da produção curricular, por exemplo, na história da educação no Brasil.

Por fim, pelo exposto, considerar um olhar historiográfico sobre o currículo impõe observarmos que a existência durante a transição entre os períodos medieval e moderno de aspectos que o constituem, bem como de indícios do uso do termo no sentido corrente, não determinava ainda a presença do currículo na realidade

---

<sup>110</sup> Por exemplo, Hamilton (1993) observa que a *Didactica Magna* de Comênio teria possivelmente sofrido alterações ao longo dos séculos por questões de tradução. Supomos que também haveria uma adequação da obra ao vocabulário vernacular e, conseqüentemente, uma ressignificação de termos em função das especificidades formativas locais.

concreta. Ao longo de toda a Idade Moderna e no início da Contemporânea, o currículo se desenvolvia por desdobramentos e deslocamentos das *contradições essenciais* – *educação* e *escola* – envolvidas na formação humana, concomitantemente ao desenvolvimento das relações sociais do *modo de produção capitalista*. Portanto, embora essencialmente Moderno, o currículo só se tornaria um *objeto* na Contemporaneidade.

## 5 O “currículo escrito” como representação material do *currículo*

Vimos anteriormente que o currículo *apareceria* na realidade como “currículo escrito”. Isto é, desde o surgimento histórico desse fenômeno, relacionado à *escola moderna*, os registros que envolvem a produção curricular indicam a relação com os *textos escritos*. Tanto é que foram as transformações nos escritos voltados para o uso na escolarização da Idade Moderna que, a novo ver, desenvolveram condições materiais para a produção do *currículo*. Nesse sentido, é possível supor que o *ensino* na *escola* produzida no *modo de produção capitalista* se daria na *mediação* com o *currículo*.

Dois pontos precisam ser abordados antes de avançarmos nessa questão.

Ao mencionar o “texto escrito” não estamos somente tratando de algo impresso com tinta no papel. Embora ainda seja essa a representação e a apresentação mais costumeira dos textos em nossa sociedade. O “texto” seria uma linguagem, ou seja, um conjunto de sinais, signos e símbolos que permitiriam a comunicação a partir de significados socialmente compartilhados. O “escrito” seria a forma de suporte tecnológico para registro, preservação e resgate de informações *escritas* na linguagem. Nessa acepção, por exemplo, os *textos escritos* não estariam restritos às impressões analógicas em papel, mas existiram numa ampla variedade de mídias audiovisuais. Desse modo, um compêndio escolar impresso numa prensa rotativa em meados do século XIX seria tão *texto escrito* quanto uma apostila escolar do século XXI diagramada digitalmente e *salva* no formato de documento portátil (*Portable Document Format*).

Além disso, poderíamos inverter o suporte tecnológico de registro – digitalizar o compêndio em arquivo PDF e imprimir à tinta o documento da apostila –, que ambos permaneceriam *textos escritos*. Mesmo se convertêssemos o *conteúdo* desses materiais em áudio (o chamado *text-to-speech*) ou se as páginas fossem armazenadas em slides ou em vídeo, ainda teríamos *textos escritos*, essencialmente, no sentido que aqui assumimos. Desse modo, não importa se as informações recuperadas são acessíveis numa tela de LCD/LED, no papel branco, por audiodescrição ou braile; pois bastaria uma combinação entre suporte tecnológico e linguagem para a produção dessas *escritas*.

A questão é que em comum entre ambos os materiais (compêndio e apostila) existe o fato de serem produzidos para o *ensino*. Por definição, os dois seriam “literatura educacional”. Se o compêndio trata de Ginástica – a Educação Física no século XIX –, o conteúdo do material foi elaborado de forma a possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado. Noutras palavras, a produção do compêndio teria, de partida, o objetivo de transmitir os conhecimentos nele contidos; daí a organização espacial, a adequação da linguagem e o ordenamento lógico das informações serem definidas com essa finalidade. Por exemplo, ao invés da descrição verbal de posturas e execuções de um exercício de calistenia, o material apresentaria gravuras e ilustrações, facilitando a apropriação daquele conhecimento.

De maneira semelhante, se a apostila é de Matemática, a seleção e a apresentação das aulas/lições/atividades não seriam acidentais ou aleatórias. Como exemplo, o material ordenaria os *conteúdos*: critérios de divisibilidade, números primos, mínimo múltiplo comum e operações com frações; considerando que o *ensino* requer tais conhecimentos sejam apropriados de maneira sequencial e com nível progressivo de dificuldade/complexidade.

No entanto, os *textos escritos* relacionados ao *ensino* se ampliaram desde a Modernidade – na esteira da progressiva burocracia administrativa característica do Estado capitalista –, através da produção da chamada “política educacional”. Desse modo, todo ordenamento jurídico-legislativo criado em função das necessidades e demandas da escolarização Moderna e Contemporânea também expressariam tais características *escritas*. Da Constituição nacional que determina a competência respectiva dos entes, passando pela Lei estadual que define as jornadas de trabalho docente, pelo Decreto municipal que cria nova unidade escolar, pela Portaria da Secretaria de Educação que define o cardápio da merenda escolar, pelo Diário de Classe que registra a frequência da turma e a aula do dia, pela Ata do Conselho de Classe que traz a justificativa da reprovação de um estudante, pelo Livro de Ocorrências da escola campesina multisseriada que registra a falta do uniforme da estudante... dentre inúmeros outros; estamos diante de *textos escritos* que participam do processo educativo escolarizado.

Ocorre que, em geral, sempre que nos referimos ao “currículo” ou à produção curricular nos voltamos para um *texto escrito*. O “currículo” é: o livro didático; o sistema de ensino apostilado (público e privado); o documento oficial de referência

(PCN e BNCC); o plano de aula; a plataforma digital ou similares. O “currículo” é algo que vemos, tocamos, rabiscamos, lemos, folheamos, navegamos, clicamos, carregamos, distribuimos, descartamos... ou seja, algo que “existe”, pois o suporte tecnológico seria nos dado empiricamente.

O problema que se coloca, a nosso ver, seria: todo *texto escrito* produzido para o *ensino é currículo*?

Não há dúvidas que os materiais da *literatura educacional* e da *política educacional* são *fontes* riquíssimas da história da educação. Para algumas historiografias, a principal (e às vezes única) *fonte primária*. Isso vale para a história da disciplinas escolares, para a história do livro didático, e para a historiografia das políticas educacionais, dentre outras. Porém, entendemos nem todo *texto escrito* seria *currículo*, pois o que o transformaria o *texto escrito* em *currículo escrito* seria a *mediação do ensino com o currículo*.

Portanto, nossa hipótese, partindo do pressuposto da *contradição latente* do currículo, trata de uma possível *resolução* (ou *deslocamento*) dessa contradição.

Como forma de apresentar o que chama de “contradições fundamentais internas do Capital”, Harvey (2017) cita, primeiramente, a contradição entre *valor de uso* e *valor de troca*. Grosso modo, o autor comenta que na relação capitalista, o *valor* – “propriedade” criada na produção da *mercadoria* – é capaz de determinar valores de uso e valores de troca, pois, ainda que o objetivo do produtor seja ampliar o valor de troca da mercadoria na busca do lucro, esse *potencial* se efetiva na criação de valor de uso e na posterior *realização* na *circulação*. Com efeito,

[...] o ato de troca tem sempre um caráter duplo – os polos das formas relativa e equivalente – no qual a mercadoria figura “como incorporação de trabalho humano abstrato”<sup>111</sup> [...]. A oposição entre valor de uso e valor, até aqui interiorizada na mercadoria, “é representada, assim, por meio de uma oposição externa”<sup>112</sup> entre uma

<sup>111</sup> “O corpo da mercadoria que serve de equivalente vale sempre como incorporação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto se torna, assim, expressão do trabalho humano abstrato” (Marx, 2015, p. 166).

<sup>112</sup> “A oposição interna entre valor de uso e valor, contida na mercadoria, é representada, assim, por meio de uma oposição externa, isto é, pela relação entre duas mercadorias, sendo a primeira – cujo valor deve ser expresso – considerada imediata e exclusivamente valor de uso, e a segunda – na qual o valor é expresso – imediata e exclusivamente como valor de troca. A forma de valor simples de uma mercadoria é, portanto, a forma simples de manifestação da oposição nela contida entre valor de uso e valor” (Marx, 2015, p. 170).

mercadoria que é um valor de uso e outra que representa seu valor de troca (Harvey, 2015, p. 52).

Considerando que a realização no *mercado* demanda um equivalente geral de valor que “medeia” a troca entre valores diferentes, essa contradição se desdobra na relação entre *valor social do trabalho* e o *dinheiro como representação*. Nesse sentido, a forma capitalista do dinheiro

[...] é um meio ou instrumento de circulação (facilita a troca e resolve o problema da “não coincidência de interesses” que limita o escambo direto). Oferece uma única régua para o valor de todas as mercadorias existentes no mercado e uma maneira de armazenar valor. [...] o dinheiro é um meio pelo qual posso reivindicar uma parte do trabalho social dos outros, ou seja, reivindicar aquele trabalho orientado para a produção de bens e serviços para troca nos mercados [...]. Essa reivindicação não precisa ser exercida de pronto (porque o dinheiro é uma reserva de valor), mas isso tem de ser feito em determinado momento, pois do contrário o dinheiro não cumprirá seu destino e sua função (Harvey, 2017, p. 37-38).

Desse modo, o valor social do trabalho consolida o que o dinheiro representa objetivamente<sup>113</sup>, de maneira que o

“Valor” é uma relação social estabelecida entre as atividades de trabalho de milhões de pessoas em todo o mundo. Como relação social, é imaterial e invisível [...] Por ser imaterial e invisível, o valor requer uma representação material. Essa representação material é o dinheiro. O dinheiro é uma forma de aparência tangível, bem como um símbolo e uma representação da imaterialidade do valor social (Harvey, 2015, p. 38-39).

Então, de acordo com Harvey (2015), para Marx, sendo os valores imateriais, não podem existir sem um meio de representação. Daí que no sistema monetário a própria *forma-dinheiro* surja como meio tangível de expressão, ao passo que o *valor* – “como tempo de trabalho socialmente necessário” – regula as relações de troca. Contudo, não existe nenhuma entidade universal e externa chamada “valor” que se expressa por meio da troca monetária, mas sim uma relação interna e recíproca entre o surgimento da forma-dinheiro e as formas-valores, algo

---

<sup>113</sup> “Exatamente ao contrário da objetividade sensível e crua dos corpos das mercadorias, na objetividade de seu valor não está contido um único átomo de matéria natural. Por isso, pode-se virar e revirar uma mercadoria como se queira, e ela permanece inapreensível como coisa de valor [*Wertding*]. Lembremo-nos, todavia, de que as mercadorias possuem objetividade de valor apenas na medida em que são expressões da mesma unidade social, do trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, por isso, é evidente que ela só pode se manifestar numa relação social entre mercadorias” (Marx, 2015, p. 155).

historicamente específico ao modo de produção capitalista. Na leitura de Marx que realiza, o autor observa que os conceitos de “valor de uso”, “valor de troca” e “valor”

[...] incorporam referentes espaçotemporais (*sic*) fundamentalmente distintos. O valores de uso existem no mundo físico material das coisas, que pode ser descrito nos termos newtonianos e cartesianos de um espaço e um tempo absolutos. Os valores de troca se situam no espaço-tempo relativo do movimento de e da troca de mercadorias, ao passo que os valores só podem ser entendidos nos termos do espaço-tempo relacional do mercado mundial. (O valor imaterial relacional do tempo de trabalho socialmente necessário surge no espaço-tempo mutável do desenvolvimento global capitalista.) No entanto, como Marx mostrou de modo convincente, os valores não podem existir sem valores de troca, e a troca não pode existir sem valores de uso. Os três conceitos são dialeticamente integrados uns aos outros (Harvey, 2015, p. 60).

Logo, nossa hipótese se desenvolve em duas direções. Na primeira, mais corrente e óbvia (ou mesmo conservadora), de que é possível analisar a produção do *currículo* como *mercadoria*, ou seja, como um produto das relações sociais de produção capitalista voltado ao *mercado* e que – como toda mercadoria – se *realiza* no interior de uma *circulação* que ocorreria nos processos de *ensino* em geral. Óbvia, pois não seria preciso especular muito para ser capaz de supor o impacto determinante do *currículo* no *mercado* que, desde os estágios iniciais do desenvolvimento do capitalismo, explora o trabalho nas relações sociais educativas.

No entanto, na segunda direção, a referência às contradições que envolvem *valor de uso*, *valor de troca* e *valor* nos possibilitará construir uma explicação provisória da dialética curricular que, a nosso ver, não é tão óbvia, dada a aparente *unidade* do currículo.

Apresentamos anteriormente que a oposição do *currículo* se manifesta na dialética entre os polos *fato* e *prática*. Nesse sentido, podemos definir a existência de *formas-currículo* em contradição: a *forma-de-fato* e a *forma-de-prática*. A forma-de-fato é posta positivamente no espaço-tempo de modo absoluto, dada a pré-atividade que a caracteriza. Constitui-se através dos aspectos teórico-metodológicos que definem a escolarização no sistema capitalista. Nesse *polo* ocorrem os processos educativos de seleção do conhecimento e sistematização de saberes; de definição e elaboração de metodologias didático-pedagógicas; de organização administrativa e operacionalização cotidiana da instituição escolar; ou seja, da totalidade de processos educativos *dialeticamente anteriores* à prática. A forma-de-prática, negativamente, é

posta no espaço-tempo relativo do movimento da prática de ensino, dada a interatividade característica. Ao se *pôr* contra o *fato* – e negativamente contra si mesma, a forma-de-prática se constitui através das relações concretas de ensino-aprendizagem entre os sujeitos envolvidos no *trabalho educativo*.

Porém, as formas-currículo – sendo relações sociais – não são tangíveis. Isso produziria, no limite da *pseudoconcreticidade*, a visão que dicotomiza o *currículo*, como tratamos anteriormente. Basta notar que enquanto algumas pessoas veem o currículo no *fato* de um plano de curso definido no início do ano letivo, outros reconhecem o currículo na *prática* das aulas durante o mesmo ano. E o que falar de alguém que tem diante de si uma proposta curricular enquanto elabora o plano de ensino anual, ou quem aponta para estudantes e professores utilizando cadernos apostilados durante as aulas? Em ambos os momentos, os envolvidos não contariam em mãos com o currículo “escrito”, tangível, *antes e durante* à escolarização?

Tentaremos explicar essa percepção equivocada de maneira anedótica, mas nem por isso menos consistente: tomar um documento impresso da proposta curricular de *currículo como fato* é o mesmo que juntar a quantidade de cédulas de dinheiro equivalente à *troca* por um gorro de lã e, no entanto, “costurar” o papel na certeza tangível de que aquecerá tanto quanto a cabeça; enquanto que tomar o uso do caderno apostilado de *currículo como prática* é supor que se há cédulas de dinheiro disponíveis e a temperatura baixa no ambiente, gorros com o papel moeda disponível estão sendo confeccionados. Claro que a analogia com a *mercadoria-dinheiro* não é aleatória. Dito de outro modo, não é a presença de objetos físicos tangíveis – em geral como *textos escritos* – que define qualitativamente os aspectos *fato e prática* do *currículo*. Nossa hipótese é que na relação dialética entre *currículo como fato* e *currículo como prática*, a contradição se resolva (ou se desloque) no *currículo escrito*, a *forma-escrita*, representação material e tangível do currículo.

Entendemos que o “currículo escrito”, *em si*, não é o *currículo*, de modo semelhante que o dinheiro, *em si*, não é o *valor*. Ambos só representam elementos de relações dialéticas: de *troca* no caso do dinheiro; de ensino-aprendizagem no *currículo escrito*. Daí também que uma e outra – mercadoria-dinheiro e mercadoria-currículo – participam da *circulação* em processos que somente se realizam por *meio* delas, isto é, *mediadas* por elas. Semelhante a mercadoria-dinheiro, a mercadoria-currículo – materialmente representada no *currículo escrito* – possui a capacidade de conservar

*trabalho (social) educativo* para a realização futura, nos diversos processos curriculares.

Provisoriamente, portanto, o *currículo escrito* poderia ser definido como todo e qualquer suporte físico-material utilizado para registro e armazenamento analógico ou digital de informações voltadas ao *trabalho educativo* na escolarização característica do sistema capitalista. O *currículo escrito* representaria materialmente, então, os diversos processos que participam e se articulam na escolarização desde a Modernidade, sendo composto por livros, manuais, compêndios, dicionários, enciclopédias, legislação, cadernos, apostilas etecetera; isto é, conhecimento historicamente produzido – *cotidiano* e *não-cotidiano* – sistematizado e transposto teórico-metodologicamente para fins de *ensino* na *escola moderna e contemporânea*.

## 6 Considerações Finais

Logo na Introdução deste estudo, tentamos ser cuidadosos no anúncio do nosso problema. Naquele momento inicial da exposição soaria estranho afirmar que seria uma imprecisão histórica (e até um erro de análise) tratar do currículo – *objeto* do conhecimento – num contexto que não fosse exclusivamente de produção da *escola moderna*, isto é, em meio ao *ensino* sob relações capitalistas de produção da existência. A ideia que associa tradicionalmente os processos educativos com a produção curricular, e remete a origem do termo à palavra em Latim *curriculum* na Antiguidade, cristalizou um sentido essencialista e atemporal do currículo. Do senso comum traduzido na máxima: “Desde que existe a escola existe o currículo... como a escola era diferente, o currículo também não seria o mesmo”. Esse entendimento se validaria na experiência *imediata*, pois o currículo seria identificado como um conjunto de materiais escritos que definiriam, organizariam e conduziriam os processos educativos escolarizados desde sempre.

Por esse motivo, na nossa busca em conhecer o currículo, partimos empiricamente da forma em que ele *aparece* na realidade, portanto, como “currículo escrito”. Se conhecemos a aparência desse *objeto*, é possível identificar registros históricos e indícios do surgimento dele. Porém, ainda segundo a referida *ideia* de currículo. Os hieróglifos egípcios em pedra ou papiro, as tábuas de argila do mesopotâmios, os pergaminhos na Europa Medieval e os livros didáticos na Modernidade etecetera; quando relacionados à educação, seriam materiais escritos, conseqüentemente, indícios da existência do currículo.

No entanto, outro fenômeno relacionado à ideia currículo se mostrava. Em linhas gerais, para algumas pessoas o processo curricular seria algo que começaria sempre *antes* – na elaboração de propostas, confecção de apostilas, realização do planejamento anual, definição do plano de aula –, enquanto para outras pessoas seria algo que se daria *depois* – nas variadas possibilidades de práticas que envolvem a atividade de ensino durante a realização das aulas –, considerando determinado nível ou etapa da educação escolar. Nesse sentido, enquanto a primeira posição afirma que a outra apenas seria curricular em função dos processos que antecedem a prática, a segunda posição defende que o resultado do trabalho da primeira somente se efetivaria como currículo através das aulas que a sucederiam. Além disso, *grosso*

*modo*, haveria ainda um terceiro grupo de pessoas que tentariam conciliar as posições no entendimento de que o processo curricular seria a soma do *antes* com o *depois*; a “unidade” do currículo.

Como buscamos expor neste texto, a abordagem historiográfica marxista, na qual tentamos nos apoiar, impôs a nós o desafio de olhar para além da aparência do currículo. Desse modo, mesmo que ele imediatamente aparecesse em “unidade”, os conflitos e tensões entre processos aparentemente distintos – de *elaboração* anterior e posterior *execução* –, dependentes e irreconciliáveis, indicava a possibilidade de o currículo estar em *contradição dialética*.

Então que nosso primeiro esforço tenha sido apresentar em quais termos, ainda nos limites do discurso lógico-formal do pensamento, o currículo poderia ser tratado de modo dialético. Nesse sentido, na direção de uma coerência teórico-metodológica, apresentamos aquelas que seriam, a nosso ver, condições dialéticas objetivas para constituição do currículo *concreto*, tomado em *contradição*. Entendemos que apesar da pouca profundidade, a análise foi suficiente para construção das categorias *currículo como fato* e *currículo como prática*, cuja relação de oposição dialética expressaria a contradição do *currículo*.

A adoção da categoria *contradição* para tratar do currículo impôs considerarmos a *totalidade* histórica. Com efeito, a compreensão da *dialética objetiva* em torno do processo curricular demandava a descoberta de algumas das outras contradições que participam da produção do currículo. Diante dos limites da abrangência deste estudo, fomos capazes de identificar a contradição entre a *apropriação do conhecimento cotidiano* e a *apropriação do conhecimento não-cotidiano*, relacionada à *educação*; e a contradição entre o *ensino privado* e o *ensino público*, relacionada à *escola*. A nosso ver, os aspectos que apresentamos dessas contradições possibilitariam explicar algumas das mediações envolvidas nas relações entre *educação, escola e currículo*.

Por exemplo, a seleção e definição de saberes escolares – aspectos do *currículo como fato* – teriam relação com a dialética da *apropriação do conhecimento*. Nesse sentido, a *escola moderna*, mesmo ampliando a *educação* institucionalizada ao iniciar a universalização da instrução no *ensino público*, promoveria os interesses *privados* das frações de classe dominantes, reproduzindo a sociabilidade capitalista;

seja pelo controle dos conteúdos transmitidos, seja pela maneira de transmissão – aspectos do *currículo como prática*. Desse modo, supomos, o currículo não somente contribuiria, mas seria o fundamento do dualismo escolar desde o surgimento histórico da escolarização Moderna.

Além das contradições subjacentes à produção dialética do currículo, ao relacionarmos a origem, na Idade Moderna, de termos que constituiriam aspectos da contradição curricular – “classe”, “plano de estudos”, “didática”, “disciplina”, “pedagogia”, “método de ensino” –, trouxemos indícios da participação dessas formas de organização, de processos e de práticas na escolarização moderna. Portanto, reafirmamos, o *currículo* seria Moderno porque necessário na *mediação* do *ensino* na produção da *escola moderna* sob o *modo de produção capitalista*. Daí a conclusão sobre a inexistência *concreta* do currículo em períodos históricos anteriores.

Na proposta de investigar os antecedentes históricos do currículo, partimos das evidências e indícios disponíveis em fontes da historiografia da educação e do currículo, e identificamos características dos materiais escritos produzidos na relação com a instituição escolar situada na transição Idade Média e Idade Moderna. A nosso ver, *textos escritos* como manuais, livros-texto, compêndios, enciclopédias, documentos, livros didáticos etecetera, por serem *produto* da contradição do *currículo*, apresentariam em comum características de *forma* e *conteúdo* na atividade educativa do *ensino*, específicas da escolarização que surgiu na Modernidade, ou seja, da *educação* na sociabilidade capitalista.

É por isso que, brevemente, propomos explicar por que o currículo seria identificado na realidade sob a *aparência* de “currículo escrito”. Numa primeira aproximação, apresentamos a hipótese de que na relação dialética entre *currículo como fato* e *currículo como prática*, a contradição se resolveria (ou se deslocaria) no “currículo escrito”, ou seja, na *forma-escrita*, uma representação material e tangível do currículo.

Com base nos elementos que apresentamos, supomos que a historiografia da educação e do currículo se apropriariam de análises elaboradas no campo das Teorias do Currículo e da Sociologia da Educação que, no geral, tratariam a produção curricular pela *lógica formal*. Por consequência, o “currículo” seria um processo separado em momentos: a *elaboração*, anterior; a *execução*, posterior. É inegável que

essa visão traria aspectos constituintes do processo curricular, pois trata do mesmo *objeto*. Por exemplo, em conceitos como: “currículo ‘oficial’” e “currículo oculto” (*‘oficial’ curriculum - hidden curriculum*) (Jackson, 1968); “currículo experienciado” (*experienced curriculum*) (Eisner, 1985); “currículo visto” (*seen curriculum*) (Apple, 2004); “currículo contextual” (*contextual curriculum*) (Pinar, 2004); “currículo prescrito”, “currículo apresentado” e “currículo exterior” (*curriculum prescrito - curriculum presentado - curriculum exterior*) (Sacristán, 1988) dentre outros.

No entanto, a nosso ver, não considerar o currículo em contradição poderia resultar na valorização de processos históricos *não-essenciais* ou *secundários* na produção curricular. O equívoco, nessa perspectiva, estaria em não alcançar a riqueza de determinações que constituem o *currículo*, pois desprezaria a tensão produzida por outros processos adjacentes e subjacentes, relacionados à *educação* e ao *ensino*. Tomando o “currículo escrito” como fonte primária, a investigação histórica poderia realizar, inadvertidamente, uma pesquisa que se aproximaria mais do campo da história das políticas públicas ou da história dos livros didáticos, do que da história do currículo. Diferentemente, pelos elementos apresentados neste estudo, entendemos que uma abordagem historiográfica que trate o currículo em contradição dialética possibilitaria superar uma concepção dicotômica, linear/circular e não-contraditória desse *objeto*, capturando as múltiplas determinações no movimento que desenvolve o currículo na realidade *concreta*.

Apesar disso, considerando a historiografia do currículo, entendemos que a nossa contribuição seria bem modesta. As conclusões e suposições que apresentamos até aqui se fundamentam em *fontes secundárias* que, embora confiáveis, não permitem que sejamos categóricos em algumas afirmações. Ainda assim, nossa percepção é que avançamos na questão que envolve uma explicação possível sobre as características que definem a produção do currículo e os aspectos *concretos* que diferenciam os *textos escritos* produzidos na relação com o *ensino* a partir da Idade Moderna.

Desse modo, por exemplo, uma característica que marcaria o início da produção da *escola moderna*, como desdobramento das reformas religiosas, seria o uso de uma *nova forma* de texto escrito em aspectos que envolveriam o controle administrativo no *ensino*. Como vimos anteriormente, o uso do texto escrito no *ensino* remonta à Antiguidade. Desde então, servindo de base de apoio à tradição oral, o

material escrito se prestava à memorização e repetição do conhecimento transmitido na atividade educativa. Embora esse uso tenha se modificado ao longo da Idade Média, em períodos pré-capitalistas, supomos que apenas diante das necessidades de apropriação do conhecimento *cotidiano* e *não-cotidiano* postas nas relações sociais de produção que surgiriam na Idade Moderna, a leitura do texto escrito precisa ser acompanhada de compreensão, isto é, da capacidade de conhecer e de “seguir” o *caminho* determinado naquela *escrita*. Isso seria essencial para o controle dos indivíduos envolvidos na atividade educativa do ensino institucionalizado Moderno, pois transferiria a autoridade – antes ascética e personificada no clero – para os materiais escritos. Em certo sentido, o prenúncio do *fetichismo da mercadoria* representado no “currículo escrito” no capitalismo tardio.

Outra limitação do estudo seria não tratarmos da *apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano* para além do contexto das sociedades primitivas. Mesmo que nossa intenção fosse apresentar aspectos dessa contradição que se resolveriam na *educação*, e a decorrente desigualdade socioeconômica produzida pela transmissão de *saberes* diferentes na sociedade; considerar a categoria *modo de produção* traria o imperativo de avançarmos para o contexto das sociedades pré-capitalistas, pois as *mediações* que envolveriam a *educação* não seriam, em tese, da mesma ordem ou qualidade. Noutras palavras, a dialética da *educação* que atua sob a *escola antiga* e a *escola medieval*, ou sob a *escola moderna* e o *currículo*, não se constituiria dos mesmos aspectos da relação contraditória na sociedade primitiva.

Problema semelhante estaria presente na contradição do *ensino*. Na tentativa de contemplarmos aspectos do *privado* e do *público* desde a Idade Antiga, não aprofundamos adequadamente o desenvolvimento dessas categorias, em especial, nos primeiros séculos em que se consolidam as relações capitalistas de produção; sem que isso, no entanto, tenha interditado a compreensão da função do *currículo* na *mediação* do *ensino*.

Considerando estudos futuros, além de ultrapassar os limites e realizar os aprofundamentos que apontamos, entendemos que problema que emerge seria explicar por que o *currículo* – dado o aspecto fenomênico –, sendo produzido durante a Idade Moderna, apenas começa, *aparentemente*, a ser tratado como objeto do conhecimento na Idade Contemporânea, mais precisamente no final do século XIX.

Uma resposta possível, embora parcial, seria explicar o surgimento histórico dos estudos sobre o currículo como resultado do desenvolvimento, diversificação e especialização dos campos científicos que ocorreram a partir do século XIX. Numa visão que se aproximaria da epistemologia histórica (Bachelard, 1977, 1991), ao surgir como fenômeno observável adjacente à educação, o currículo se tornaria um *objeto* e, como tal, seria conhecido por meio de uma construção teórica ou estrutura conceitual. Os estudos sobre o currículo seriam, assim, um *subcampo* da educação. Considerando essa abordagem, teria sido o desenvolvimento disciplinar científico que possibilitou a *observação* do currículo nos processos educativos escolares. De certo modo, o currículo *estaria lá* na educação, restando à Ciência explicá-lo.

Essa resposta, no entanto, não considera o pressuposto marxiano de explicar a consciência humana a partir das contradições da vida material, do conflito existente entre forças produtivas e relações sociais de produção, pois subentende que o currículo *sempre esteve lá*, reduzindo a questão do conhecimento desse objeto ao estágio do desenvolvimento da *forma superestrutural*, ou seja, da Ciência. Diferentemente, como asseveram Marx e Engels (1961, p. 9, nossa tradução, nosso grifo), “[...] a humanidade só se impõe tarefas que possa resolver, porque se olharmos mais de perto, descobriremos sempre que a própria tarefa só surge **onde** as condições materiais para a sua solução já existem ou estão pelo menos em vias de se tornar”. Desse modo, supomos que uma resposta mais completa precisa considerar que o currículo se tornou um objeto do conhecimento na medida em que o nível de desenvolvimento material da *produção curricular* o fez emergir como um problema teórico ou, dito de outra maneira, quando o *currículo* se desenvolveu o suficiente para a *crítica*<sup>114</sup>. Nesse sentido, estamos interessados em compreender como os estudos sobre o currículo produziram diversas teorias desde o final do século XIX, durante todo o século XX, e até a atualidade, início do século XXI.

Admitimos que declarar essa pretensão nos colocaria diante da problemática que envolve a delimitação historiográfica. Muito antes da óbvia dificuldade em tratar de tamanha amplitude temporal, a definição do recorte inicial no

---

<sup>114</sup> A partir da apropriação de pressupostos marxianos (Marx; Engels, 1961, 2006, 2015), tomamos a “crítica” (*Kritik*) no sentido de “análise” (*Analyse*) da realidade na direção de uma “teoria” (*Theorie*).

“longo século XIX” (Hobsbawm, 1988), por si só, já se apresentaria como uma enorme dificuldade.

Nesse sentido, pensamos em nos amparar no pressuposto marxiano sobre a origem e resolução da tarefa histórica como guia: Marx e Engels (1961) não indicam como origem *quando*, mas “*onde as condições materiais*” (*wo die materiellen Bedingungen*) surgiram ou estavam em processo de surgimento – ou seja, de *devir*. Consequentemente, as teorias sobre o currículo deveriam ter surgido no espaço geográfico em que as relações sociais de produção e troca características do *modo de produção* estavam mais desenvolvidas. Ainda que os limites temporais d’*O Capital* de Marx (2015) não tenham permitido que a análise do autor alcançasse as décadas finais do século XIX, a obra apresenta a tendência do desenvolvimento acelerado das relações capitalistas nos Estados Unidos da América que, como indicam outros estudos (Baran; Sweezy, 1966; Hobsbawm, 1988, 2015), tornaram-se mais avançadas em comparação ao Reino Unido, entre o final daquele século e a década inicial do século XX. Portanto, estudos futuros poderiam direcionar a busca por fontes que tratassem de autores estadunidenses contemporâneos ao período, que tivessem elaborado estudos sobre o currículo.

Outro interesse futuro restaria sobre a história do currículo na educação brasileira. No momento da conclusão deste estudo, vislumbramos duas possíveis pesquisas históricas.

Uma delas seria investigar a chamada “Pedagogia Brasília” (Saviani, 2011), produzida no “choque” entre as práticas educativas dos nativos – a “educação indígena” – e aquelas trazidas pelos conquistadores europeus, na figura do missionário ordenado. Entendemos que estudos que apresentam características das sociedades nativas brasileiras – como a Tupinambá (Fernandes, 1963, 1976) –, possibilitariam a compreensão da dialética entre a apropriação do conhecimento cotidiano e não-cotidiano naquela sociabilidade, no primeiro momento, e dos impactos da educação institucionalizada e mediada por *textos escritos* na aculturação realizada durante o período do Brasil Colônia.

A outra pesquisa trataria da produção de *textos escritos* pela Companhia de Jesus nas atividades educativas desenvolvidas pelos jesuítas, desde a chegada do grupo no Brasil na metade do século XVI. Dada a importância do *Ratio Studiorum*

no desenvolvimento histórico do *currículo*, entrevemos ao menos três períodos de interesse para estudo: antes da publicação oficial do *Ratio* (1599); entre o início do século XVII e o terço final do século XVIII (Reformas Pombalinas); da expulsão dos jesuítas até meados do século XIX. Desse modo, a hipótese de partida considera que a atuação da Companhia de Jesus, no contexto da Reforma e Contrarreforma, teria influenciado tanto as primeiras produções curriculares brasileiras, como aspectos da contradição do *currículo* que se mantêm durante a Contemporaneidade.

Um último indicativo, pensando em uma pesquisa teórica, seria relacionar o conceito de “trabalho educativo” (Saviani, 1984) com o *currículo*. Essa questão nos parece necessária, pois a *mercadoria* currículo supostamente seria produto do *trabalho educativo* “estranhado” (*entfremdet*). Desse modo, de acordo com pressupostos marxianos (Marx, 2011), por exemplo, o *currículo escrito*, “objeto” (*Gegenstand*) que o *trabalho educativo* produziria, apresenta-se independente do produtor e lhe defronta como um “ser estranho”; noutras palavras, o *currículo* é o “objeto de trabalho” dado ao trabalhador. Nesse sentido, a “exteriorização” (*Entäußerung*) do trabalhador da educação no *currículo* significaria que não somente o produto do trabalho se tornaria objeto – com existência “externa” (*äussern*) e “fora dele” (*ausser ihm*) –, além de que, estranho a ele, tornar-se-ia algo que lhe defronta de maneira hostil.

À guisa de conclusão, apresentada a pesquisa, esperamos que nossas contribuições colaborem com as perspectivas marxistas da historiografia do currículo e, em alguns aspectos, com a historiografia da educação. Entendemos que as teses defendidas, bem como algumas hipóteses colocadas, mesmo se não encontrarem adesão e desenvolvimento em outros estudos, possuem no mínimo potencial para gerarem o debate entre os pesquisadores da área.

Pelo *trabalho*, assim se produz conhecimento, então, assim esperamos que seja.

## Referências

- ALBISETTI, James C. **Secondary school reform in imperial Germany**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 2014.
- ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.
- APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge Falmer, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Libros tecnicos e científicos editora, 1981.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARAN, Paul A.; SWEEZY, Paul M. **Monopoly Capital: An Essay on the American Economic and Social Order**. New York: Modern Reader Paperbacks, 1966.
- BARATA-MOURA, José. **Totalidade e contradição acerca da dialética**. Livros Horizonte, 1977.
- BLACK, Robert. **Humanism and education in medieval and Renaissance Italy: tradition and innovation in Latin schools from the twelfth to the fifteenth century**. Cambridge University Press, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CIRNE-LIMA, Carlos Roberto Velho. **Dialética para principiantes**. Ed. Unisinos, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Sobre a contradição**. EDIPUCRS, 1993.
- COLLINS, Randall. Some comparative principles of educational stratification. In: SANDERSON, Stephen K. **Sociological worlds: comparative and historical readings on society**. Routledge, 2013. p. 330-345.
- COMENIUS, Johann Amos. **The Orbis Pictus of John Amos Comenius**. CW Bardeen, 1887.
- \_\_\_\_\_. **Theatrum universitatis rerum: z rukopisu podávají Jan V. Novák a Adolf Patera**. Nákl. České akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1897.
- \_\_\_\_\_. **The great didactic**. trad. MW Keatinge, London: Adam and Charles Black, 1907.
- COSTA, Marco Antônio. Cícero: exílio, cartas e repetições. **Nuntius Antiquus**, v. 11, n. 1, p. 63-87, 2015.

COURTENAY, William J. The College de Montaigu Before Standonck. In: BAKKER, Paul J. J. M. **History of Universities**: Volume XXII/2. New York: Oxford University Press, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DOLL JR., William E.; GOUGH, Noel. **Curriculum Visions**. New York: Peter Lang, 2002.

DUARTE, Newton. A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), 1992.

\_\_\_\_\_. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, v. 16, n. 29, p. 99-116, 1998.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

EISNER, Elliot W. **The educational imagination**. New York: Macmillan, 1985.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. [Edição Online]. Disponível em: <<https://www.britannica.com/>>.

ENGELS, F. Karl Marx, “Para a crítica da economia política”, Primeiro Fascículo, Berlin, Franz Duncker, 1859. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 117–123, 2014.

\_\_\_\_\_. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Boitempo Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **A origem da família, do Estado e da propriedade privada**. Boitempo Editorial, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

\_\_\_\_\_. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, Egon. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 63-86.

GARCIA, Valéria Aroeira. O papel do social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. **Ciências da Educação**, v. 10, n. 18, p. 65-98, 2008.

GARDINER, Alan H. **Ancient Egyptian onomastica**: Plates. London Oxford University Press, 1947.

GIANNOTTI, José Arthur. **Origens da dialética do trabalho**: estudo sobre a lógica do jovem Marx [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. 210 p. ISBN 978-85-7982-044-1.

GILBERT, Neal W. **Renaissance concepts of method**. Columbia University Press, 1960.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, Joaquim Ferreira. O "Modus Parisiensis" como matriz da pedagogia dos Jesuítas. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 50, n. Fasc. 1/3, p. 179-196, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Vozes, 1995.

GRACE, Gerald. **Catholic schools: Mission, markets, and morality**. London: Routledge, 2002.

GRAFTON, Anthony; JARDINE, Lisa. **From humanism to the humanities: Education and the liberal arts in fifteenth-century Europe**. London, UK: Duckworth, 1986.

GREENE, Maxine. Curriculum and consciousness. **Teachers college record**, v. 73, n. 2, p. 253-269, 1971.

GRENDLER, Paul F. **Schooling in Renaissance Italy: literacy and learning, 1300-1600**. Johns Hopkins University Press, 1989.

HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. London, UK: Falmer, 1989.

\_\_\_\_\_. **Learning about education: An unfinished curriculum**. McGraw-Hill Education (UK), 1990a.

\_\_\_\_\_. The Uncommon Sense of Curriculum Studies. **Journal of Curriculum Studies Seminar**. England: Sheffield University, 1990b.

\_\_\_\_\_. Comênio e a nova ordem. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n. 2, p. 7-19, 1993.

\_\_\_\_\_. Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum. In: HOPMANN, Stefan [Hrsg.] RIQUEARTS, Kurt [Hrsg.]. **Didaktik und/oder Curriculum**. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz, p. 81-89, 1995.

\_\_\_\_\_. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). **Pedagogy, Culture and Society**, v. 7, n. 1, p. 135-152, 1999.

\_\_\_\_\_. Blurred in translation: Reflections on pedagogy in public education. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 17, n. 1, p. 5-16, 2009a.

\_\_\_\_\_. On the origins of the educational terms class and curriculum. In: BAKER, Bernadette. **New curriculum history**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009b.

HAMILTON, David. GIBBONS, Maria. Notes on the origins of the Educational Terms Class and Curriculum. Discussion Paper. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association - Boston, 1980.

HAMILTON, David; ZUFIAURRE, Benjamin. **Blackboards and bootstraps: Revisioning education and schooling**. Springer Science & Business Media, 2014.

HARVEY, David. **Para entender O Capital - livro 1**. Boitempo Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Boitempo Editorial, 2017.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Ciência da lógica: 2. A doutrina da essência**. Editora Vozes Limitada, 2017.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1987.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERBART, Johann Friedrich. **The Science of Education: Its General Principles Deduced from Its Aim, and The Aesthetic Revelation of the World**. DC Heath & Company, 1893.

- HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins fontes, 1999.
- HILTON, Rodney. **The Transition from Feudalism to Capitalism**. London: New Left Books, 1976.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- \_\_\_\_\_. **A era do capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOPMANN, Stefan. Restrained teaching: The common core of Didaktik. **European educational research journal**, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2007.
- HOTSON, Howard. **Commonplace learning: Ramism and its German ramifications, 1543-1630**. Oxford-Warburg studies, 2007.
- HUPPERT, George. **Public Schools in Renaissance France**. University of Illinois Press, 1984.
- JACKSON, Philip Wesley. **Life in classrooms**. Teachers College Press, 1968.
- JAEGER, C. Stephen. **The Envy of Angels: cathedral schools and social ideals in Medieval Europe, 950-1200**. University of Pennsylvania Press, 1994.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, Immanuel. **Über pädagogik**. Müller, 1803.
- \_\_\_\_\_. **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
- KASTER, Robert A. Notes on "Primary" and "Secondary" Schools in Late Antiquity. **Transactions of the American Philological Association (1974-)**, v. 113, p. 323-346, 1983.
- KNOX, R. Buick. The First Book of Discipline. **Scottish Journal of Theology**, v. 26, n. 3, p. 369-371, 1973.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. Brasiliense, 1988.
- KOSIK, Karel; NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. **Dialética do concreto**. Milão: Bompiani, 1965.
- KYRASEK, J.; POLISENSKY, J. V. Comenius and all-embracing education. **Convergence**, v. 1, n. 4, 1968.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- LOIOLA, Inácio de. **Constituições da Companhia de Jesus**. Lisboa: Província Portuguesa da Companhia de Jesus, 1975.
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Cortez Editora, 1992.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 1, p. 40-61, 2016.

MARX, Karl. Comments on James Mill, *Éléments d'économie politique* in: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich: *Collected Works*, vol. 3, Karl Marx March 1843-August 1844. Lawrence & Wishart Electric Book, 2010.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. Boitempo Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Boitempo Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **A sagrada família: ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes**. Boitempo Editorial, 2015.

MELO, Rúrion. Crítica e contradição: qual herança marxista?. **Novos estudos CEBRAP**, n. 90, 2011.

MORGAN, Lewis Henry. **Ancient society: Or, researches in the lines of human progress from savagery, through barbarism to civilization**. Good Press, 2019.

MORGAN, Teresa. **Literate education in the Hellenistic and Roman worlds**. Cambridge University Press, 1998.

MOSS, Ann. **Printed commonplace-books and the structuring of Renaissance thought**. Oxford University Press, 1996.

MÜLLER, Marcos Lutz. Exposição e método dialético em O Capital. **Boletim Seaf**, v. 2, p. 17-41, 1982.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

O'MALLEY, John W. **The First Jesuits**. Cambridge, Harvard University Press, 1993.

ONG, Walter J. **Ramus, method, and the decay of dialogue: From the art of discourse to the art of reason**. Massachusetts: Harvard University Press, 1958.

PARKES, Malcolm Beckwith. **Scribes, scripts and readers: studies in the communication, presentation and dissemination of medieval texts**. London and Rio Grande: The Hambledon Press, 1991.

PAVUR, Claude. The historiography of jesuit pedagogy. **Jesuit Historiography Online**, Leiden, 2016. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1163/2468-7723\\_jho\\_COM\\_194129](http://dx.doi.org/10.1163/2468-7723_jho_COM_194129).

PICKETT, Joseph; KLEINEDLER, Steve. **The American Heritage Dictionary of the English Language**. 5th ed. Boston and New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2011.

PINAR, William. **What is curriculum theory?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

PLATÃO. **Mênon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Loyola, 2001.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMIREZ, Francisco O.; BOLI, John. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. **Sociology of education**, p. 2-17, 1987.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética**: Hegel, Marx e a teoria social do devir. São Paulo: Boitempo, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Revista São Paulo Faz Escola**. CENP. São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Caderno do Gestor**. CENP. São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, v. 3, n. 22, 1984.

\_\_\_\_\_. Verbetes. Concepção pedagógica tradicional. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Gilvan Ventura da. A condição social dos professores na Antiguidade Tardia: um estudo com base no 'Didaskaleion' de Libânio. **Os clássicos da Antiguidade sob o olhar dos intelectuais contemporâneos**. Maringá: Eduem, v. 1, p. 52-68, 2013.

SILVA, Reinaldo Pedreira Cerqueira da. **A concepção marxista do conhecimento**. ABC do Marxismo-Leninismo, Série B, Nº 3, Lisboa: Editorial Avante!, 1976.

SILVA, Ribamar Nogueira da. Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016a.

\_\_\_\_\_. Didáctica Magna, Ratio Studiorum e Guia das Escolas Cristãs: marcos históricos da produção do currículo moderno. **X Seminário Nacional do HISTEDBR**. Anais, Campinas, SP: UNICAMP, 2016b.

SMELSER, Neil J. **Essays in sociological explanation**. Quid Pro Books, 2013.

SOUTHERN, Richard William. **Scholastic Humanism and the Unification of Europe**: Foundations. Oxford and Cambridge, Mass.: Blackwell, 1997.

SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. A. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

TURNBULL, George Henry. The educational ideas of Wolfgang Ratke. **Curriculum Studies**, v. 1, n. 3, p. 383-394, 1993.

WHITTY, Geoff; YOUNG, Michael F. D. **Society, state and schooling**: Readings on the possibilities for radical education. Falmer Press, 1977.

WICKHAM, Chris. **Medieval Europe**. New Haven: Yale University Press, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-Chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.