



O TRABALHO DIDÁTICO E SUA FORMA HISTÓRICA NAS COMUNIDADES PRIMITIVAS

Jander Fernandes Martins
martinsjander@yahoo.com.br
Talita Elisabeth Halberstadt
ta.ufsm@yahoo.com.br
(UFSM)

Resumo

O presente trabalho versa sobre alguns dos resultados obtidos na pesquisa final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia – Licenciatura Plena (diurno) pela Universidade Federal de Santa Maria /RS (UFSM) a qual, por sua vez, teve como propósito “analisar e identificar as formas históricas de educadores nas civilizações antigas à luz da Organização do Trabalho Didático”, tendo como objeto de pesquisa, as comunidades primitivas e as civilizações: egípcia e mesopotâmica. Tal empreendimento teórico surgiu de paulatinos e densos estudos os quais tinham como foco de reflexão o trabalho docente, em especial, a sua constituição histórica. Para tal, partiu-se da seguinte problematização: Quais foram os grupos concebidos como educadores responsáveis pelo Trabalho Didático nas Sociedades Antigas (Primórdios, Egípcios e Mesopotâmicos)? Metodologicamente, partiu-se de uma perspectiva da Ciência da História, a “abordagem da pesquisa” caracteriza-se por ser de Ordem Materialista Histórico-Dialética, utilizando como recurso a “pesquisa bibliográfica” em manuais de história da educação sendo este procedimento executado em caráter “exploratório”. Os resultados aqui socializados dizem respeito à primeira parte da pesquisa, as sociedades primitivas, e acredita-se serem reveladores, visto que, nas comunidades primitivas a forma histórica de relação educativa deu-se já em caráter de “preceptorado”; sendo a primeira forma desenvolvida de educador, o que designou-se de “ágrafo-bardo”; quanto ao instrumental mediador desta relação, houve uma variedade, pois, cada tempo e lugar, produziram um instrumento correlato aos condicionantes materiais de seu contexto histórico e natural, no caso dos ágrafos-bardos, chegou-se a uma questão bastante peculiar e interessante, qual seja, foi a “fala/linguagem” o instrumento mediador desta relação educativa. Quanto ao local, estes também variavam muito de acordo com o contexto, eram utilizados desde um simples passeio às florestas e bosques como também os rituais de iniciação na comunidade tribal. Por fim, concluiu-se e justifica-se a importância deste trabalho, visto a necessidade de se desenvolver mais discussões e pesquisas sobre a constituição histórica do (processo de) trabalho (e formação) docente (educador). Pois, acredita-se ter aqui um instigante material o qual, trata-se apenas de um “ponto inicial” para se debruçar outros estudos sobre esta temática, já que se tem a clareza de que, tal assunto pode ser também tratado por outras vertentes teórico-metodológicas que não esta adotada na presente pesquisa as quais, também irão nos conduzir a resultados de extrema relevância para a história da Pedagogia e da educação brasileira.

Palavras-chave: Trabalho Didático. Ciência da História. Trabalho Docente. Educação Antiga. História da Educação. História da Pedagogia.

Introdução

O presente trabalho versa sobre alguns dos resultados obtidos na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia – Licenciatura Plena (diurno) pela Universidade Federal de Santa Maria /RS (UFSM) o qual, por sua vez, teve como propósito “analisar e identificar as formas históricas de educadores nas civilizações antigas à luz da Organização do Trabalho





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Didático”, tendo como objeto de pesquisa, as comunidades primitivas e as civilizações: egípcia e mesopotâmica.

Tal empreendimento teórico surgiu de paulatinos e densos estudos os quais tinham como foco o trabalho docente, em especial, a sua constituição histórica. A partir disto, constatou-se que, grande parte dessas produções e pesquisas acadêmicas, não tem como objeto de estudo a “constituição histórica” deste “trabalho/ofício/ato/emprego¹”. No entanto, salienta-se que esta pesquisa surgiu justamente de paulatinas reflexões sobre o trabalho docente em nossos dias. O que por sua vez, nos permitiu distinguir duas vertentes as quais nos serviram de parâmetro conceitual para desenvolver nossa pesquisa, a saber:

a) De um lado se detém estabelecer estudos e discussões acerca das condições e características do (processo de) trabalho docente e assim discorrem argumentações solidas e fecundas sobre: *intensificação da jornada de trabalho, fragmentação, precarização, desvalorização social e econômica, proletarização, feminização, simplificação*, etc. como sustentam estes autores: Cação (2001), Lancillotti (2008), Saviani (1997), Wenzel (1994), Kuenzer (2005).

b) Por outro lado, há também pesquisas, atualmente, sugerindo que este “trabalho” necessariamente deve apresentar como características: ser “reflexivo”, ser “competente” e ser “pesquisador” como atestam autores como: Libâneo (1998), Pimenta e

¹ Aqui se optou por utilizar as três designações separadas por “barra”, pelo fato de se acreditar que cada uma delas, além de seu sentido semântico, carrega também um sentido diferente ao serem empregadas para designar o “ato de docência” dependendo do contexto histórico e época. Isto é, ao se pensar nas diferentes formas históricas de educador, pensa-se que “ofício” torna-se mais coerente para representar os “educadores da Idade Média”, visto que, este ofício conota melhor este ato que era eminentemente realizado por grupos sacerdotais ligados à Instituições Religiosas (MARROU, 1974). No entanto, com o advento do Modo de Produção Capitalista, pensa-se que este “ato” que deixa de ser essencialmente realizado por grupos religiosos (embora haja uma predominância dos Jesuítas), passa-se a ser laico e condiciona-se a um processo de profissionalização “remunerada”, o que, em nosso entendimento, caracteriza-se como um ato de “trabalho imaterial” (MARX in ANTUNES, 2006) que é produtivo ou não de acordo com o tipo de relação que se estabelecia entre o educador e o seu chefe, no caso do ensino privado/particular, (Idem.). Assim, ora será utilizado a terminologia “relação educativa”, quando há o ato espontâneo e não-intencional entre um indivíduo que através de canções, rituais, danças transmite todo o legado cultural de sua comunidade para os demais jovens. E “ofício” quando este passa a ter um caráter “intencional sistematizado ou não” de ensino. E “trabalho” quando se referir ao contexto já pedagógico, sistematizado, organizado e condicionado aos ditames do processo de valorização da força de trabalho (física e mental) com um fim específico, no caso da Idade Moderna, por exemplo, de ensinar tudo a todos como Comenius preconizava em sua Didática Magna.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Ghedin (2008), Perrenoud (2000), Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), Veiga e d’Ávila (2008), Ludke e Boing (2004).

Assim, deste embate antagônico entre estas duas concepções (ideológicas) sobre o trabalho docente é que, decidiu-se por desenvolver uma pesquisa sobre os educadores na história da educação e produzir um mapeamento dos diferentes tipos de educadores que colaboraram para a produção, conservação e propagação dos saberes educativos em seus respectivos períodos e *contextos históricos*, “o que envolveria um exame dos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais na sua evolução ao longo do tempo” (SAVIANI, 2008, p. 387).

Deste modo, para melhor compreender a constituição histórica do trabalho docente, mais especificamente, as formas históricas de educadores, partiu-se da seguinte problematização: “*Quais foram os grupos concebidos como educadores responsáveis pelo Trabalho Didático nas Sociedades Antigas (Primórdios, Egípcios e Mesopotâmicos)?*”.

Aportes Teórico-Metodológicos

Assim sendo, para dar cabo dos objetivos a que se propôs pesquisar, elegeu-se como categoria norteadora, a *Organização do Trabalho Didático* (OTD), pressuposto assentado à luz da *Ciência da História*², portanto, marxiana. Logo, enquanto empreendimento teórico-metodológico, “constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como **trabalho** e **organização técnica do trabalho**, e as implica” (ALVES, 2005, p. 10, grifos nossos). Neste sentido, tal elaboração teórica-metodológica a qual, fora produzida Marx e Engels em toda sua obra, um dos elementos centrais na concepção de História desses autores, está preconizada em *Contribuição a Crítica da Economia Política* (2008), obra esta na qual, Marx (2008, p. 264) afirma que “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais

² Como argumenta Alves (2005, p. 3, grifos nossos), mesmo sendo discutível esta terminologia conferida por Marx e Engels (2005), “principalmente por ter sido suprimida quando da revisão do texto de *A Ideologia Alemã*, ainda é preferível [...]”. Assim sendo, entende-se por *Ciência da História*, “a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente”. Complementando tal acepção, Lancillotti (2008, p. 1, grifos nossos) assim acrescenta: “a despeito de ter sido suprimida na versão final do manuscrito, esta nota explicita a adesão radical dos autores ao entendimento de que **todas as obras humanas são históricas, um princípio que deve iluminar toda análise social**”.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

inferiores indica uma forma superior, não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior”. Portanto, identificar e analisar as formas superiores de educadores, “teoricamente é relevante, pois realiza o preceito metodológico segundo o qual **as formas mais desenvolvidas** de um dado fenômeno são as chaves para a compreensão das formas menos desenvolvidas” (ALVES, 2006, p. 13). Assim é que, consubstanciados pelos condicionantes imperativos em cada forma histórica de modo de produção, a relação educativa/ofício/trabalho destes educadores sedimentam-se e desenvolvem-se nos limites de cada contexto histórico enquanto processo de trabalho (docente). Logo, para se levar à cabo conceitualmente tal proposta, é que se torna necessário ter como instrumento de reflexão a categoria *Organização do Trabalho Didático*³ (OTD).

Como assinalado, esta categoria organiza-se em acordo com as condições históricas dadas, ou seja, materiais. Neste sentido, o autor esclarece sobre algumas das formas históricas de relação educativa:

na Antiguidade e na Idade Média o educador era o **preceptor**; na Idade Moderna surgiu o **professor**, dominante até nossos dias [...] nas duas épocas referidas, os estudantes assumiram formas, respectivamente, de **discípulos** e de **alunos organizados em classe**. (ALVES, 2005, p. 11, grifos nossos)

Assim, é detendo-se um pouco mais sobre esta primeira forma histórica de Trabalho Didático, “o preceptorado” o qual, caracterizava-se por ser uma relação educativa predominantemente *individualizada*, é que o presente trabalho empreendeu seus esforços.

Metodologicamente, por se tratar de um estudo no qual, parte-se de uma perspectiva da Ciência da História a “*abordagem da pesquisa*” caracteriza-se por ser de *Ordem Materialista Histórico-Dialética* (Marx e Engels, 2005; Marx, 2008). Concepção esta a qual, acredita-se estar em acordo e coerente com os objetivos gerais da pesquisa as quais almejaram produzir uma constituição “formas históricas de educadores”.

³ Segundo Alves (2005, p. 10-11, grifos do autor) “No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de **organização do trabalho didático** envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, **uma relação educativa** que coloca, frente a frente, uma **forma histórica de educador**, de um lado, e uma **forma histórica de educando(s)**, de outro; b) realiza-se com a **mediação** de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um **espaço físico** com características peculiares, onde ocorre”.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Logo, pensa-se que, tal empreendimento ganha sustentação (teórica e conceitual), a partir do momento em que, concebe-se o fato de que “cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, **produz uma forma histórica de educador**” (Alves, 2005, p. 11, grifos nossos), ou seja, se cada época produz suas formas históricas de relações sociais concretas, pode-se então pressupor a possibilidade de se analisar as diferentes épocas e identificar no interior destas, as formas históricas de educadores e com isso, produzir e sistematizar (futuramente) um mapeamento destes indivíduos em seu ato de relação educativa/ofício/trabalho, os quais também foram produzidos concretamente no transcorrer da história do homem em seus respectivos contextos histórico.

Para isso, preferiu-se fazer uso da “pesquisa bibliográfica” em manuais de história da educação sendo este procedimento metodológico executado em caráter “exploratório” (Gil, 2008) o que por sua vez, proporcionou ao método de pesquisa um “caráter (aproximativo) historiográfico” em “fontes secundárias” já que, dada a limitação de tempo, assim como a vastidão literária produzida nas áreas de conhecimento que se ocupam desta temática (historiografia, etnografia, história da educação, antropologia, por exemplo), estabelecida para esta pesquisa, tornou-se inviável acessar “fontes primárias”, circunstâncias esta as quais, acredita-se não comprometer a pesquisa, visto que se trata de um trabalho introdutório e que não encerra em si o assunto. O que também não impossibilitou de se estabelecer uma margem de periodização histórica com fins de viabilizar a concretização do objetivo principal da pesquisa.

Assim, a coleta de dados realizou-se em termos de consulta “bibliográfica”, visto que a

[...] pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...] (GIL, 2008, p. 50)

Assim, calcado nesta afirmação, e tendo em vista atender as exigências da investigação, acredita-se que esta seja a “técnica de levantamento de dados” mais adequada. Além disso, tal procedimento tem como vantagem o “fato de **permitir** ao investigador **a cobertura** de uma gama de fenômenos muito **mais ampla** do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 27, grifos nosso), principalmente, em se tratando de uma pesquisa na qual o estudo histórico é





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

necessário, logo, “a pesquisa bibliográfica também é **indispensável** nos estudos históricos” (GIL, 2008, p. 27, grifos nosso).

Escolhido o procedimento metodológico, partiu-se para a caracterização teórica dos elementos que consubstanciariam a pesquisa. Para tal, recorreu-se ao entendimento de “periodização”, necessário nesta pesquisa a qual, assenta-se no sentido evidenciado por Saviani (2008, p. 12) em *A História das Idéias Pedagógicas no Brasil*, a saber:

A questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também das mais complexas [...] Em verdade, a periodização não é um dado empírico [...] A periodização, enquanto uma exigência de compreensão do objeto, é, antes, uma questão de teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados visando a explicar o fenômeno que se propôs investigar.

Desta forma, optou-se por levar em consideração os diferentes “contextos históricos” e não os “períodos da história” os quais comumente são utilizados como parâmetros nos manuais de história da educação (por exemplo: *Antiguidade, Idade Média Baixa, Idade Média Alta, Modernidade, Contemporaneidade* como sugere Cambi (1999), *Proto-História* e *Pré-história* e *História* em Giordani (1972) ou ainda *Estágio Selvagem, Barbárie e Civilizatório* como propõem F. Engels (2010), só para citar três entre muitas outras formas de periodização conforme a perspectiva empreendida).

Mas diferentemente disto, nos detivemos a analisar os contextos históricos na vasta margem de temporização produzida historicamente pelo homem, ou seja, *grosso modo*, os diferentes contextos históricos elegidos em nossa pesquisa iniciam-se nos “primórdios das sociedades iletradas (ou como muitos autores denominam, ‘primórdios, primitivos, arcaicos, etc.’)” até os nossos dias atuais (contemporaneidade, atualidade, pós-modernidade, etc.). A razão de optar-se por tal caminho pode ser encontrado no caso da significação de “*formações sócio-culturais*” que K. Marx, em *Formações Econômicas Pré-Capitalistas* (1986) dá a expressão “*formações econômico-sociais*”, por exemplo. Correntemente, algumas áreas específicas das ciências sociais, como já dito acima, e no caso específico deste tipo de pesquisa que se realizou a Antropologia, destinam-se a tais estudos e nestes, muitos subsídios puderam ser encontrado, o que de fato ocorreu em nosso estudo. No entanto, nos delimitamos a nos apropriarmos apenas da concepção de “*processo civilizatório*” de Ribeiro (1987), pois esta premissa nos serviu de subsídio





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

no que se refere à análise e compreensão dos diferentes contextos históricos identificados nos manuais de história da educação pesquisados, permitindo-nos com isso produzir, identificar e sistematizar a escrita das diferentes formas históricas de educadores.

Deste modo, a aproximação realizada entre uma concepção marxiana com esta última, antropológica, nos pareceu cabível, visto que, no que diz respeito a esta última,

O conceito de processo civilizatório permite essa abordagem conjunta porque ressalta, **na sua acepção global**, a apreciação dos fenômenos de desenvolvimento progressivo da cultura humana tendentes a homogeneizar configurações culturais. E valoriza, **na sua acepção limitada**, os fatores de diferenciação das culturas singulares, só explicáveis como esforços de adaptação a condições ecológicas e históricas específicas e como produto de uma criatividade própria, capaz de apresentar respostas alternativas aos mesmos incitamentos básicos. (RIBEIRO, 1987, p. 41)

A partir destas duas perspectivas, “*Formações Socioculturais*”, de Karl Marx (no sentido mais aproximado de sócio-econômico, evidentemente), e “*Processo Civilizatório*”, de Darcy Ribeiro, visto que àquela assenta-se suas premissas sobre a análise das bases produtivas (econômicas) de uma dada sociedade e, esta última, tanto em sua acepção “global” quanto na acepção “limitada” permitiria compreender em determinado grupo social os seus aspectos culturais, econômicos, políticos, sociais, em uma palavra, compreender os seus condicionantes materiais e assim, nos permitindo, a partir desta compreensão de seu processo de produção/autoprodução material, estabelecer um entendimento dos processos de desenvolvimento das diferentes formações sócio-culturais em determinado contexto histórico. Com isso, acredita-se que tal aproximação tende a contribuir para o fechamento dos objetivos propostos na pesquisa. Pois, como o próprio autor (nos referimos a Ribeiro) assim se pronuncia ao argumentar e esclarecer essa relação de aproximação de sua perspectiva à de Marx e Engels:

Karl Marx, em seu estudo das formações pré-capitalistas [...] assinala que o rompimento evolutivo da condição primitiva pode assumir diversas feições, conforme o tipo de propriedade que o dinamize. Dentre elas cita especificamente a **Formação Asiática**, que designamos como **Teocrática de Regadio**; a **Antiga Clássica**, que chamamos de **Mercantil Escravista**; a **Eslava**, que ele não definiu claramente; e a **Germânica**, que Marx identifica com os primeiros passos do feudalismo europeu. Os dois primeiros caminhos não constituem necessariamente, a seu ver, etapas sucessivas e obrigatórias da evolução cultural, mas formas alternativas (de ruptura com a condição tribal), através das quais diferentes sociedades podem ter chegado ao Feudalismo, passando ou não pelo





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Escravidão. Para Marx, a universalidade do processo evolutivo parecia estar antes no progresso continuado dos modos de produção e na sua resultante histórica, que era o sistema capitalista industrial de base mundial tendente ao socialismo, do que na unilinearidade da via de ascensão do primitivismo à civilização. (Idem, p. 31, grifos nossos)

Assim, percebe-se que, como Ribeiro destacou anteriormente, a perspectiva de Processo Civilizatório tanto em sua acepção global como particular aproxima-se e coaduna com as etapas evolutivas dos modos de produção que Marx e Engels se dispuseram a formular, tanto conjuntamente como em obras particulares de cada um, ao seu tempo. Mais do que isso, cabe destacar e esclarecer os “esquemas conceituais” destes autores os quais deram a base para o estudo o que permitirá, em nosso entendimento, explicitar de que forma realizou-se as aproximações destes esquemas conceituais.

Deste modo, a questão da Periodização envolve também a questão conceitual deste *Modo de Produção/Formação Socioeconômico/Formações Socioculturais/Processo Civilizatório*. Para isso, considera-se pertinente primeiro discorrer sobre a questão do “conceito de estágio”, importante em nosso estudo, neste caso, se partiu do entendimento que Leacock (2010, pp. 231-234) discorre em seu *Posfácio*⁴ da obra de F. Engels *A Origem da Família, da propriedade Privada e do estado*, 2ª edição, 2010 da editora Expressão Popular.

Dito isto, sobre a questão do “estágio”, apresentaremos abaixo os conceitos e definições sobre este determinado período histórico que se escolheu para estudar, qual seja, “o tribal, primitivo, selvagem, arcaico” (ENGELS, 2010; MARX, 1985; MARX & ENGELS, 2005; RIBEIRO, 1985) e que deram as bases para o desenvolvimento do trabalho, tanto em plano conceitual quanto da realização da pesquisa em si.

⁴ Nesta obra, a autora, se refere a esta categoria, como uma questão imprescindível ao se tratar de questões como as que se referem às diferentes formas de organização social, e que aqui merece ser discorrida, resumidamente. Para a autora, esta “categorização de níveis sucessivos” é um pressuposto encontrado recorrentemente nas ciências naturais. Entretanto, a autora assim se manifesta: “Há um fracasso comum em distinguir a definição de estágios como um passo preliminar necessário para colocar questões significativas sobre um determinado período, instituição ou evento, e os estágios vistos como sendo eles mesmos as respostas. **“Estágios” definem as principais alternativas** na estrutura das relações produtivas; eles fornecem **um marco conceitual para o estudo do processo histórico. Colocar uma sociedade numa posição central ou transicional em relação a um ou mais estágios é um passo preliminar necessário para a indagação, e não uma camisa de força que a limita.**” (2010, p. 234, grifos nossos). Portanto, como a própria autora neste fragmento argumenta, estabelecer determinadas margens trata-se de um mecanismo que, parafraseando Morgan *apud* Leacock (Idem., p. 232), é “conveniente e útil, mas provisório”.





A Relação de Produção Tribal de Marx, A Selvageria de Engels e as Sociedades Arcaicas de Ribeiro

Primeiramente, partiremos das premissas de Marx e Engels n’*a Ideologia Alemã*, seguido de *A Origem da Família, Propriedade Privada e Estado* e *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* de F. Engels, logo depois, as *Formações* de Marx, e por fim, *Os Processos Civilizatórios* de Ribeiro.

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2005, p. 46) ao definirem que “os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho” tem como primeira forma histórica de propriedade a “*Stammeigentum*”, ou seja, a “*propriedade tribal*”. Logo, o que se percebe nessa perspectiva do materialismo histórico é que cada forma histórica de divisão do trabalho apresenta uma correspondente forma de propriedade, em nosso caso, a tribal/primitiva. “ela corresponde ao estágio não desenvolvido da produção, em que um povo se alimenta de caça e pesca, da criação de gado ou, no máximo, da agricultura [...] a divisão do trabalho está ainda pouco desenvolvida e se limita a uma maior extensão da divisão natural no seio da família” (MARX & ENGELS, 2005, p.46), ou seja, trata-se de uma organização de caráter natural, limitada a divisão sexual no interior de pequenos grupos de parentescos tribais.

Não muito longe disto, Engels também apresenta sua contribuição a essa forma de propriedade tribal/primitiva em dois manuscritos que aqui se explicita alguns fragmentos pertinentes, “*O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*” e “*A Origem da Família, da Propriedade e do Estado*”. Naquele manuscrito, sua contribuição está nas argumentações sobre como “as manadas de macacos foram gradativamente transformando-se em homens” através de sucessivos passos de transformação e interação com a natureza, inicialmente pelo e com o trabalho, em seguida, com a linguagem articulada, a habitação, a alimentação, o uso de instrumentos, entre outras descobertas. Já na segunda obra, o autor discorre com maior envergadura e amplitude sobre o tema, visto que discorre sobre “os estágios de desenvolvimento do homem” a partir dos estudos de Lewis Morgan, logo, em nosso entendimento, trata-se de uma produção mais fecundas sobre esse assunto.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Neste sentido, as periodizações utilizadas por Engels, inicia-se com o “*O Estágio Selvagem*” o qual se subdividia em 3 (três) fases (inferior, médio e superior)⁵.

Obviamente, se sabe que, quando desses escritos de F. Engels, o autor tomou como material referencial à obra de Lewis Morgan, seu contemporâneo. Logo, as limitações que se podem evidenciar em sua obra, se deve ao fato da escassez de dados e registros antropológicos, arqueológicos e etnográficos em sua época, já que foram pioneiros, por assim dizer, neste assunto. Entretanto, suas argumentações e abordagens sobre o tema continuam fecundas e basilares nesta temática, assim o é, que a antropóloga marxista, Leonor Leacock é taxativa, em seu *Posfácio*, sobre “essas limitações” que Engels apresentou em sua obra e que, com a arqueologia, etnografia e antropologia atuais vêm apenas a corroborar suas argumentações de meados do séc. XIX:

[...] o acúmulo de dados não registrou apenas a diversidade; **pesquisas arqueológicas** forneceram um panorama incontestável do desenvolvimento da humanidade de caçadores “selvagens” a agricultores “bárbaros” e finalmente até as “civilizações” do antigo oriente [...] os **dados etnográficos** esclarecem cada vez mais como as distinções fundamentais entre os diferentes níveis produtivos entre as sociedades são os fundamentos das variações entre culturas individuais. (LEACOCK, 2010, p. 236, grifos nossos)

E a autora ainda acrescenta baseada em outros estudos, como o antropólogo Gordon Childe (1935; 1969), que os resultados de pesquisas desta natureza ao traçarem o desenvolvimento da civilização, acabam por corroborar, em linhas gerais, com os escritos tanto de

⁵ Em sua “**fase inferior**”, é tratado pelo autor, como sendo “a infância do gênero humano”, o qual vivia em pequenos bandos e residia quase que exclusivamente nos bosques e florestas, sua alimentação era constituída de frutos e raízes (ENGELS, 2010, pp. 37-38). Além disso, segundo o autor “nenhum dos povos conhecidos pertenceram a este período” (idem.), entendimento este, fundamentado no seu outro manuscrito supracitado. Portanto, tratava-se de um modo de vida organizado em pequenos bandos e que se assentava sobre um processo de realização das necessidades imediatas básicas, viviam apenas de um “modo de vida horticultor”, predominantemente. Quanto a sua “**fase média**”, este período, tradicionalmente, é compreendido como o “Paleolítico”, visto que, o modo de subsistência modifica-se devido a “dois (2) fenômenos complementares”, ou seja, o “emprego do peixe e com o uso do fogo”. Além de uma nova alimentação, iniciam-se também as primeiras produções de “instrumentos de pedra sem polimento da primitiva Idade da Pedra” (ENGELS, 2010, p. 38). Além disso, para o autor, os “povos” desta época eram ainda em sua maioria, “horticultores e coletores”, em sua dieta alimentar, com o fogo, “levaram ao emprego de novos alimentos, como raízes e os tubérculos farináceos cozidos em cinza quente” (idem). Por fim, em sua “**fase superior**”, segundo o autor, “começa com a invenção do arco e flecha”, fenômeno este, o qual proporcionará uma nova condição de subsistência, pois, com isso, introduz-se a “carne” em sua dieta alimentar. Tal produção foi tão importante que Engels assim pondera: “o arco e a flecha foram, para a época selvagem, o que a espada de ferro foi para a barbárie e a arma de fogo para a civilização: a arma decisiva” (ENGELS, 2010, p. 39).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Marx quanto de Engels, ora usando as mesmas terminologias (selvagens, barbárie, por exemplo) ora usando outras terminologias mais contemporâneas, como as que serão apresentadas abaixo por Ribeiro (1985), e outras ainda, tais como: “coletores de alimento” (“selvageria”), geralmente conhecidos como “caçadores e coletores” e “produtores de alimentos” (“barbárie”) e os produtores de alimentos divididos em fase de “horticultural, agricultura de enxada, de corte e queimada”, etc. (LEACOCK, 2010, p. 293, nota de rodapé nº 4).

Por fim, nos *Processos* (1985), Darcy Ribeiro embora apresentando, em linhas gerais, o conceito e definição sobre esta categoria, ele esclarece que ao estudá-las é preciso levar em consideração duas dimensões, a saber, nos “**processos civilizatórios gerais** visualizam-se, principalmente, as alterações nos sistemas adaptativos, associativo e ideológico decorrentes do impacto das revoluções tecnológicas sobre as sociedades” (RIBEIRO, 1985, p. 54, grifos nossos), neste caso, a primeira formação civilizatória sofreu o impacto e condicionante da “revolução agrícola” a qual lhe impulsionou o processo de desenvolvimento, estruturação e desenvolvimento sucessivo sociocultural, partindo do tribal coletor-caçador passando para o arcaico horticultor. Em contrapartida, “no estudo dos **processos civilizatórios específicos** visualizam-se as expansões de tradições culturais singulares associadas a movimentos econômicos e políticos de dominação que se cristalizam em civilizações individualizadas, em núcleos centralizados por redes metropolitanas” (Idem, p. 55, grifos nossos) o que permitiria identificar e analisar, no interior desta forma específica de relação de produção (tribal, arcaica, selvagem, etc.), peculiaridades referentes a cada grupo tribal, sendo isso, por exemplo, que Ribeiro realizou em sua obra sobre as “sociedades arcaicas” e nestas, as “*aldeias agrícolas indiferenciadas* e as *hordas pastoris nômade*s” (Idem, pp. 69-72), as quais originariamente partiram das “*tribos de caçadores e coletores*”, instituições estas aglutinadas em “unidades tribais cooperativas” (Idem, pp. 65-69) ou nos termos de Marx e Engels (1986; 2005; 2010), “comunais”.

Para o autor, a característica fundamental desses grupos humanos “pré-agrícolas” era a “multiplicidade e a disparidade” de seu modo de ser (Idem, ibidem, p. 66). Este modo de organizarem-se, dado as necessidades e subjugação aos recursos naturais disponíveis, acabou por instituir, no interior de suas tribos, o “tabu do incesto e da exogamia” (Idem.) o que por sua vez, contribui para a formação destas “unidades cooperativas”. Consequentemente, “em alguns desses





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

núcleos, por efeito da acumulação, de observações e de experimentos, através de milênios, surgiram às primeiras formas de agricultura” (Idem, p. 67). Logo após, surge o processo de “domesticação animal” de acordo com os condicionantes territoriais. Isto é,

surgida em certas áreas, permitiria enriquecer a dieta humana com uma provisão regular de carne e também de leite e peles [...] tal como a agricultura, a domesticação desenvolveu-se progressivamente, a partir de procedimentos ocasionais que familiarizaram o homem com as condições de sobrevivência e de reprodução dos animais [...] cujas condições de crescimento conduziriam ao pastoreio [...]. (Idem.)

Como efeito desta nova relação com a natureza, isto é, a domesticação, a agricultura e o pastoreio, principalmente estas duas últimas, a

esfera das relações do homem com a natureza foi um enorme incremento demográfico, causado pela relativa fartura alimentar que proporcionou. A **fecundidade humana “natural”**, antes comprimida pelo condicionamento aos ciclos estacionais da coleta, da caça e da pesca, experimenta uma primeira expansão [...] (Idem, p. 68, grifos nossos)

Assim sendo, com esta nova relação homem-natureza que teve como primeiro ato histórico a produção dos meios de subsistências, foram progressiva e dialeticamente se desenvolvendo produtivamente. Isto é, “como vanguardeiros da nova tecnologia, os povos agricultores e pastores, divididos em grupos tribais, avançaram sobre vastas áreas” (Idem, ibidem, p. 69)

Portanto, estes são alguns dos conceitos e definições sobre este “período primitivo”, os quais balizaram a pesquisa, pois, embora utilizados pressupostos distintos e, por conseguinte, terminologias distintas, pode-se ousar dizer que, tanto Ribeiro quanto Engels em seus escritos, foram influenciados ou pelo menos tiveram como referencial o estudo empreendido por Karl Marx sobre estas “relações de produção, de propriedade, de trabalho e de relação com a natureza”. Têm-se com isso, que o mesmo período de desenvolvimento (cronológico, tecnológico, de desenvolvimento material do homem em relação à natureza) para K. Marx era a “*comunidade primitiva*”, que Engels denominou como “*comunismo primitivo ou selvageria*” e Ribeiro denominou como “*tribos de caçadores e coletores*”, é neste portanto, dentro desses condicionantes que surgiu nossa primeira forma histórica de educador.





Os Objetos de Análise e os Procedimentos Utilizados

Assim, estabelecendo-se primeiramente as categorias que iriam nortear a pesquisa e depois os problemas de percurso, passou-se para a etapa seguinte, qual seja: *a escolha dos manuais que nos serviriam de material a ser manuseado e analisado*; nestes, outra questão se demonstrou pertinente no transcorrer da pesquisa, a saber: *os manuais de história da educação analisados, quase que em sua maioria, recorrem a uma organização cronológica que apresentou-se para nós como obstáculo*. Deste modo, tendo clareza sobre estes obstáculos que poderiam comprometer o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se o risco de se resvalar em um falso entendimento além do ecletismo. Optou-se, portanto, por analisar e identificar os “contextos históricos” a partir destas categorias (*formações socioculturais e processo civilizatório*) as quais nos serviram de fundamentos e guia desde o início da pesquisa para produzi-la e sistematizá-la, identificando no interior destas, as “grandes margens de periodização estabelecidas pelos manuais de história da educação⁶” e as formas históricas de educadores.

Dito isto, estabeleceu-se a análise dos manuais de história da educação e nestes, o processo de identificação de “quais foram às formas históricas de educadores” nos contextos históricos (supracitados). As obras que nos serviram de instrumento de manipulação, análise e extrações das informações, foram escolhidas *a priori* e são as seguintes: Alves (2005); Aranha (2006); Cambi (2010); Giordani (1972); Giles (1987); Havelock (s/d; 1996); Larroyo (1974);

⁶ Como exemplo, pode-se destacar o caso de outro resultado da análise realizado na pesquisa que diz respeito ao período comumente denominado como “Antiguidade” os quais podem ser evidenciados nos manuais de: Aranha 2006; Cambi, 2010; Giordani, 1972; Giles, 1987; Gringas, Keating e Limoges, 2007; Havelock, s/d; 1996; Larroyo, 1974; Le Goff, 1984; 2005; Luzuriaga, 1990; Manacorda, 2000; Marrou, 1975; Monroe, 1976; Mialaret e Vial, (s/d) e Ponce, 2007; pode-se perceber a existência de diferentes tipos de sociedades, ou melhor, distintos processos civilizatórios ou modo de produções socioculturais (econômicos) tais como: civilizações hidráulicas, sociedades arcaicas, sociedades teocráticas de Regadio, modos de produção primitivo, escravagista, asiático, etc. todas estas diferentes “formações sociais” encontram-se inseridos nesta margem de periodização denominada como “Antiguidade” e no interior de cada uma destas foi produzida uma forma histórica de educador, por exemplo, nos primórdios, arcaicos escravagistas tinham-se o “xamã, mago, sacerdote, místico” como indivíduo responsável pela introdução das camadas mais jovens nas riquezas culturais produzidas socialmente no interior de sua comunidade que já apresentavam-se organizadas em centros urbanos com uma relação política estatal, no entanto, têm-se na sociedade grega escravista iletrada, o “bardo” (CAMBI, 1999; HAVELOCK, s/d; 1996; LARROYO, 1974; LUZURIAGA, 1990; MONROE, 1976).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Luzuriaga (1990); Manacorda (2000); Marrou (1975); Monroe (1976); Mialaret & Vial (s/d); Ponce (2007).

Dada a ampla gama de perspectivas existente em cada uma das obras analisadas, o que levaria a pesquisa a um ecletismo tanto no processo de construção e interpretação como, conseqüentemente, no processo de elaboração dos resultados. Esclarece-se que, embora o risco de cair em um ecletismo seja constante, as categorias supracitadas de Karl Marx, Friedrich Engels e Darcy Ribeiro serviram de margem e base na interpretação das mesmas, tentando com isso, manter uma coerência na análise dos objetos de estudo sempre tendo como norte a categoria *Organização do Trabalho Didático*, isto é, os condicionantes materiais que, conseqüentemente, produziram uma *forma histórica de relação educativa*, um *local específico* e um *instrumental didático mediador*.

A questão das diferentes formas de *Periodização* dos objetos de análise.

As fontes consultadas e manuseadas nesta pesquisa quase que em sua totalidade estão assentadas sobre uma “tradicional divisão cronológica da história” (GIORDANI, 1972, p. 15). Isto se dá pelo fato de que, até o séc. XVII esta “periodização”, conhecida como “tripartição” da história, referia-se à “Antiguidade, Idade Média e Época Moderna” (idem). Divisão esta que remonta aos humanistas (idem.). Mais especificamente, à Keller (em latim, Cellarius) que consagrou esta tripartição com a publicação de sua obra “História Tripartida” em 1688. “Para Cellarius, a história Antiga chegava até Constantino, a Média até a tomada de Constantinopla pelos turcos, e a Moderna, até os dias em que vivia”. Sendo que, apenas no séc. XIX acrescentou-se a esta tradicional divisão as expressões “Pré-história e Idade Contemporânea” (idem).

Tal sistematização convencionada também foi enriquecida com outras unidades de periodização, como destaca Fernandes (2010, p. 15, nota de rodapé 6, grifos nossos):

Convencionou-se dividir a história da seguinte forma: 1) **Pré-Histórica** (período que se estende do surgimento da humanidade até o aparecimento da escrita, por volta do ano de 4.000 a. C.; 2) **Idade Antiga** (que se inicia com a invenção da escrita e se prolonga até a queda do Império Romano, no ano de 476 d. C.); 3) **Idade Média** (que se estende até a tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos em 1453 d. C.); 4) **Idade Moderna** (que vai da queda de Constantinopla até





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

a Revolução Francesa, em 1789) e, 5) **Idade Contemporânea** que, por sua vez, vai da Revolução Francesa até nossos dias. **Esta divisão precisa ser entendida no seu caráter pedagógico, pois, estes estágios da história estão intimamente relacionados, articulados entre si**, de modo que é impossível a compreensão do homem atual sem se levar em apreço que ele é um produto de todo acúmulo histórico.

Portanto, como se percebe, as divisões utilizadas nos diversos estudos sobre a história (seja do homem, da educação ou de outra área) assentam-se, independentemente das perspectivas utilizadas como referencial teórico-metodológico, em uma “periodização” cronológica (ou não) baseada nesta organização acima citada, ainda que atualmente, acrescentem-se as épocas denominadas como “proto e pré-história”, por exemplo. No entanto, estas divisões como sugere Larroyo (1974, p. 27), é “demasiado ampla e geral”, o que por sua vez, impede de se penetrar nas “formações particulares do passado pedagógico” (Idem.), pois, ela não nos permitiria identificar uma forma histórica concreta e generalizada de educador referente ao período que se propôs a pesquisar.

Então o que fazer se, para a produção da pesquisa esta periodização, tradicionalmente utilizada, não daria cabo de nossos objetivos? Como estabelecer uma aproximação entre as diferentes formas de organização temporal/cronológica e, naturalmente, diferentes perspectivas de análises (materialismo histórico-dialético, história das ideias, história do pensamento, estruturalismo, positivismo, etc.) a partir das categorias elegidas para o desenvolvimento da pesquisa?

Primeiramente, conforme os autores explicitam em suas obras, a história não é uma sucessão de fatos (lineares), organizados cronologicamente de tal forma que um fato sucede o outro, embora se perceba isso na maioria das obras, estas “são organizadas” desta maneira com a intenção didática de tornar o seu conteúdo compreensível tanto para um especialista na área como para um leitor leigo⁷ (ALVES, 2005; BEER, 2006; CAMBI, 1999; ENGELS, 2004; 2010;

⁷ No entanto, esta antiga concepção de que a “história é linear”, há algum tempo deixou de ser um pensamento corrente na História (inclusive na história da educação). Ao contrário, pensa-se e afirma-se hoje, que, a história é dinâmica, dialética, cheia de embates, de rupturas, de reorganizações através de movimentos de contradições, saltos qualitativos, de unidade e identidade de contrários, da negação da negação, que é produzida pelo próprio homem em sua relação de domínio da natureza e entre eles próprios. (ALVES, 2005; BEER, 2006; CAMBI, 1999;





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

HOBSBAWM, 1986; LARROYO, 1974; MANACORDA, 2000; MARX, 1986; MARX e ENGELS, 2005; RIBEIRO, 1985; PONCE, 2007).

Assim, têm-se o exemplo (mais palpável e concreto) da Antiguidade a qual, tradicionalmente, é tomada como referência a história dos gregos, os romanos, os egípcios, os hebreus e os mesopotâmicos, entretanto, perguntaria Beer (2006, p. 13) “mas os celtas, os germanos e os eslavos não possuem também a sua própria Antiguidade?”. Ele próprio propõe uma resposta para tal indagação:

Os antigos hebreus, os helenos e os romanos tiveram igualmente a sua Antiguidade, a sua Idade Média e os seus tempos Modernos. **Apenas surgiram mais cedo na cena histórica** do que os germanos e eslavos, por exemplo. Mas também atravessaram esses períodos, criando determinadas instituições e idéias, que sempre correspondem, aproximadamente, a tais períodos. (Idem, p. 14, grifos nossos)

Isto é, embora existindo em um mesmo tempo histórico, diferentes formações sócio-culturais desenvolveram-se distintamente, umas mais desenvolvidas que outras, o que nos permitiria sim, apresentar um mapeamento de sucessão de passos (não lineares, mas sim dialéticos) em termos de “evolução de um estágio de desenvolvimento inferior para outro superior”, já que, em cada momento histórico há características sociais (domínio econômico, intelectual, cultural, político) próprias em cada formação sócio-cultural, demonstrando com isso, que “os diferentes povos sucedem-se cronologicamente, mas possuem um desenvolvimento social e intelectual paralelo” (idem, ibidem.). Exemplo claro disto, pode ser verificado “na vida intelectual dos romanos e germanos, nos séc. XV e XVI, tem muitos pontos de contato com a vida intelectual dos gregos, no século VI a. C” (idem, ibidem). Como se explica esse fenômeno? Tal acontecimento explica-se devido ao fato de que, naquela época “os gregos já haviam deixado para trás a sua Antiguidade e a sua Idade Média, já viviam nos seus Tempos Modernos. Criavam, portanto, produtos intelectuais correspondentes a essa época da sua história” (idem, ibidem).

Logo, suas formas históricas de educadores também eram distintas, enquanto os eslavos e germanos tinham os “bardos” como forma histórica de educador (em séc. VI a. C), os gregos haviam produzido e inaugurado, a “tradição pedagógica” de que fala Cambi (1999), com seus

ENGELS, 2004; 2010; HOBSBAWM, 1986; LARROYO, 1974; MANACORDA, 2000; MARX e ENGELS, 1986; 2005; RIBEIRO, 1985; PONCE, 2007).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

“sofistas e filósofos”, enquanto àqueles utilizavam a “epopéia e a poesia cantarolada” para educar seu povo iletrado, estes últimos já educavam seus jovens através da escrita alfabética, da retórica, da filosofia, da matemática, da dialética, enfim, das ciências, inaugurando a primeira forma histórica (em sentido estritamente pedagógico) de “preceptor” (ALVES, 2005) demonstrando com isso um salto qualitativo em seu estágio de desenvolvimento sem precedentes, se comparado aos demais povos de sua mesma época histórica, cronologicamente falando (BEER, 2006; ENGELS, 2010; HAVELOCK, 1996; s/d; PONCE, 2007; RIBEIRO, 1985).

O Ágrafo-Bardo como primeira forma histórica de educador nas comunidades primitivas.

Do mesmo modo, o período e contexto histórico acima exemplificado em Beer o qual, aproxima-se do estágio civilizatório de “Sociedades Arcaicas”, segundo Ribeiro (1985) ou, “*Fase Superior do Estágio de Barbárie*” como sugeria Engels (2010), produtivamente, “inicia-se com a fundição do minério de ferro, e passa à fase da civilização com a invenção da escrita alfabética e seu emprego para registros literários” (ENGELS, 2010, p. 42). A este período, podem-se compreender os “povos gregos da época heroica” (Idem). Para Engels (Idem, p. 43) nos “poemas homéricos, principalmente na *Ilíada*, encontramos a época mais florescente” deste estágio de desenvolvimento. Mas por quê recorrer agora a este período histórico mais recente para se registrar uma forma histórica de educador do “período” anterior? Bom, baseando-se, primeiramente, em outro argumento de Leacock (2010, p. 271) a “emergência do Estado”, citando um trecho da obra *The Origin of the State* de Lowie (1929, p. 2), “por mais rudimentar que seja, devido ao de que ‘povos ágrafos’ também mantêm a ordem política dentro de limites territoriais fixos [...] podem ser descobertos os processos que poderiam converter uma comunidade de modelo andamanês em uma elaborada estrutura dos tempos modernos”. O que se quer dizer com isso? Atualmente, é muito vasto o material e acervo arqueológico, antropológico, etnológico sobre as comunidades primitivas e tribais, no entanto, mesmo as “sociedades ágrafas, aborígenes e indígenas” que ainda perpetuam sua forma específica de organização, todas essas formas peculiares de vida comunal, sofrem ou sofreram a influência do processo de civilização, diferentemente, do que ocorrera em períodos históricos (cronologicamente) anteriores. Logo,

4413





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

infelizmente, na perspectiva marxista, são poucos os acervos referentes a esta periodização e tema (encontraram-se apenas as obras de Semenov, 1964; Diakov e Kovalev, 1987 além é, claro das obras básicas do estudo). “entretanto, o trabalho de engels é raramente mencionado nas pesquisas acadêmicas ocidentais sobre a emergência do Estado. Isso é, certamente, típico da leviandade com a qual a teoria marxista é tratada” (LEACOCK, 2010, p. 272)⁸.

Assim, no limiar da fase superior da Barbárie, as forças produtivas dos povos, principalmente os europeus, ainda iniciavam o seu processo de transição de um Modo de Produção Primitivo (MARX, 1986) para um Estágio de Civilização (ENGELS, 2010) ou Arcaico (RIBEIRO, 1985), cabe ainda ressaltar que, neste mesmo período cronológico, os povos egípcios e mesopotâmicos, já se encontravam nesta última fase de desenvolvimento de suas forças produtivas e com peculiaridades na sua *Formação Sociocultural* (Idem) e, por conseguinte, já haviam produzido outra forma histórica de educador.

Assim, é que surge em meados deste “período de transição” esta primeira forma histórica de educadores: “os ágrafos-bardos, xamãs, anciões ou gurus”; no limiar do período da invenção da escrita alfabética (MAN, 2002), a qual se considerou como sendo a “Primeira Revolução Pedagógica”. Visto assim, é nesta primeira fase da “civilização, das formações de cidades-estados, etc.” que se pode ter uma descrição aproximativa e de registros sobre essas “sociedades primevas” (LEACOCK, 2010). Um exemplo desse movimento de captação, dentre os manuais pesquisados, é o de Gusdorf (1970, p. 270, grifos nossos):

[...] depositário das tradições sagradas, mestre dos rituais de iniciação, o **xamane, feiticeiro, homem-medicina é o primeiro de todos os mestres-escolas do gênero humano** [...] a sua **função** consiste em assegurar a continuidade da vida social pela transmissão dos segredos que subtemem e inspiram [...]

Isto é, essas sociedades primevas que, organizadas de forma tribal, tinham como atividades e modo de vida em torno da subsistência de coleta e caça, tinham já em sua divisão social do trabalho, os “anciões” como porta-vozes do sobrenatural, místico e guardiões da sua cultura e

⁸ Aqui a autora se refere ao contexto norte-americano e a área da antropologia, arqueologia e etnografia. Diferentemente do que ocorre no Brasil, por exemplo, onde a teoria marxiana e marxista são bem aceitas e referendadas.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

responsáveis por “assegurar” a preservação e “continuidade” das peculiaridades de sua tribo, estas condicionadas ao seu modo de vida.

Cabe ainda destacar que, conforme o autor mesmo já destaca, neste período, esta forma histórica de educador, realiza-a como “função”, isto é, “[...] na sociedade primitiva, basta a formação mútua de cada um por todos, que há de ser completada pela iniciação dispensada do xamã [...]” (Idem; p. 274) para que este processo primordial de instrução (que ainda não é pedagógica, propriamente dita) seja realizada. É uma “função” e não “trabalho ou ofício”, por que mais que semanticamente, estes dois últimos termos, transmitem uma intenção volitiva de ensinar de forma sistemática e organizada determinados princípios e saberes que só irão incorporar estas peculiaridades depois da invenção da escrita e de se tornarem produto intelectual intencional e sistematizado.

Por quê pensa-se assim? Bom, nossa argumentação estende-se dos marcos referenciais de periodização e caracterização dos diferentes contextos históricos até a categoria elegida para analisar e identificar a forma histórica primeva de educador, a Organização do Trabalho Didático. Como assinalado anteriormente, esta categoria tem uma dimensão que diz respeito ao “instrumental didático”, além é claro da forma de relação educativa histórica e local específico; quanto a estas duas últimas, como já insinuado, desde estes primórdios históricos, caracterizam-se por ser uma relação de “preceptor-aluno” (xamã, feiticeiro, ágrafo-bardo com a criança e jovem) a qual podia ocorrer tanto em uma roda de fogueira, num ritual de iniciação, nos campos durante a coleta, nas florestas durante a caça, nos rios durante a pesca, etc. No entanto, o “instrumental mediador” não se caracterizava enquanto uma “técnica desenvolvida materialmente a partir dos recursos naturais encontrados na própria natureza”, este “instrumental didático” nestas sociedades, acredita-se estar limitado apenas “a fala, a linguagem” que nas formas transicionais de desenvolvimento destas *formações socioculturais primitivas*, não haviam ainda desenvolvido a “técnica da escrita”.

Ainda em Gusdorf (Idem, ibidem), o autor assim descreve esse momento de transição e as consequências de tal:

Eis porque a invenção da escrita corresponde ao advento de um **novo tipo de mestre**. O ensino muda de caráter, ou melhor, **a função docente propriamente dita faz o seu aparecimento** [...] Na Idade da Escrita, a sabedoria difunde mitos

4415





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

tradicionais, cede o lugar a um saber [...] A função docente, assim aparecida no momento em que a **cultura falada cede lugar a uma cultura escrita** corresponde a uma mudança de escala no saber como na existência social [...]

Deste modo, estes consistiam em ser, exclusivamente, integrados por indivíduos os quais eram caracterizados como sendo de uma ordem sacerdotal, sagrada, mística; e conseqüentemente, eram considerados os representantes e porta-vozes das divindades cultuadas no interior da sua comunidade.

Neste sentido, considerou-se difícil e perigoso estabelecer uma nomenclatura padrão para designar esses indivíduos. No entanto, há algumas denominações, vinculadas nos manuais investigados, remetendo-se a estes períodos finais dos “estágios comunal, tribal, selvagens e de barbárie” (BEER, 2006; ENGELS, 1987; RIBEIRO, 1985), a saber: “ágrafos, *Aedo*, bardos, recitadores, poetas, xamãs, gurus, sábios, feiticeiros, preceptores, anciões, etc.” (CAMBI, 1999; ENGELS, 2010; GUSDORF, 1970; HAVELOCK, s/d; 1996; LARROYO, 1974; LUZURIAGA, 1990; PONCE, 2007). Obviamente, que cada uma dessas nomenclaturas tem uma razão de ser e um contexto específico, o que torna receoso utilizar uma em detrimento de outra. Mesmo assim, dado às circunstâncias em que este trabalho de investigação desenvolveu-se, optou-se por utilizar uma terminologia específica para designar esse grupo de indivíduos, a saber: “ágrafo-bardo”.

Primeiramente, escolheu-se esta designação pelo fato de ser utilizada (ou ao menos insinuada) pela maioria dos autores selecionados para este estudo, ora utilizando à primeira, ora a segunda. Portanto, tem-se a clareza de que tal designação, não se trata de uma falácia assim como também não se trata de uma unanimidade entre os estudiosos de outras as áreas científicas especializadas que os tomam por objeto de estudo. Em segundo, partindo do pressuposto e do estudo histórico empreendido até o presente momento o qual, iniciou-se a partir das “sociedades sem escrita” ou nos dizeres de Havelock (s/d; 1996) “sociedades oralizadas” neste período primevo (BEER, 2006; ENGELS, 1987; ENGELS, 1985; 2005; RIBEIRO, 1985), percebeu-se, portanto, como se destacou acima, que a relação educativa entre esses “educadores” e as jovens camadas, “era mediada pela linguagem”. Ou seja, utilizavam como mecanismo de enculturação/aculturação (MANACORDA, 2007) um tipo fala/linguagem essencialmente ritmada, logo, designá-los por “bardos”, devido a sua função, considerou-se coerente.





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Do mesmo modo, considerou-se pertinente utilizar a designação de “ágrafo” para estes grupos (e os demais membros da comunidade, obviamente) pelo fato de que, não possuíam uma técnica de escrita “ideográfica, linear e/ou alfabética”. (HAVELOCK, S/D; 1996) O que se pode constatar, é a existência da chamada “escrita pictográfica em forma de pinturas rupestres”, técnica esta a qual, perdurou por milênios e que serviu de base para o desenvolvimento das escritas nos povos egípcios e mesopotâmicos, principalmente nesta última com a comunidade fenícia a qual, segundo Havelock (1996) proporcionou as bases para o desenvolvimento do alfabeto grego, porém tal estudo excede os limites das proposições as quais este trabalho tenta empreender. Portanto, em uma comunidade sem escrita (iletrada, oralizada) tribal, não utilizar a terminologia “ágrafo” nos parece ser um tanto inapropriada (ainda que tal argumentação e perspectiva possa transparecer uma “visão de explorador conquistador”).

Não obstante, Ponce (2007, p. 27, grifos nossos) argumenta e corrobora com as considerações acima, sustentando a ideia de que:

Cada tribo foi recolhendo através dos anos uma larga **experiência** que foi sendo cristalizada em **tradições e mitos**. Mescla caótica de saber autêntico e de superstições religiosas, esse **acervo cultural** constituía o reservatório espiritual que protegia o grupo [...]

Por tanto, percebe-se ainda que, muito rudimentarmente, essas comunidades explicitam sinais de grande desenvolvimento quanto aos processos e procedimentos educativos espontâneos, naturais e não sistematizados as quais irão, doravante, cristalizar-se de forma sistemática e organizada, uma educação bem diferente daquela homogênea e espontânea que até aquele momento era vigente (PONCE, 2007, p. 27), o que exigiu consequentemente, um desenvolvimento mais elevado das qualidades, habilidades e capacidades dos indivíduos incumbidos de promoverem a “educação” destes jovens. Portanto, o ágrafo-bardo neste momento, além das habilidades da fala e da bagagem cultural interiorizada, deveria ser de um ponto de vista subjetivo, indivíduos com virtudes morais e intelectuais destacadas de tal modo que naturalmente dentro da comunidade lhe atribuísem tal *status quo* (DOZOL, 2003).

Portanto, em tais comunidades, apresentavam-se como sujeitos responsáveis pelos mecanismos de transmissão-enculturação, os “ágrafos-bardos”, estes a partir da produção de mediações didáticas específicas, tais como: recitação ritmada, invocações cantaroladas, formas de





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

fala rítmica cantadas, etc. Assim, estes sujeitos “proto-intelectuais” nas palavras de Havelock (1996, p. 19), “proto-artesões” nas de Cambi (1999, p. 57), no usufruto de tais mecanismos, exercitavam, cotidianamente ou em ocasiões específicas como os cerimoniais de iniciação (por isso, alguns autores os denominam como xamãs), suas capacidades orais e mnemônicas e assim, iam paulatina e gradativamente desenvolvendo os processos educativos ainda que de forma rudimentar e não sistematizadas.

Quanto ao processo de desenvolvimento desta forma de fala (ou linguagem) considerou-se aqui como um estágio intermediário de aquisição da linguagem articulada (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Por sua vez, após alguns séculos, senão milênios, de experiência, de interação, fabricação de instrumentos diversos, organização social complexa, uma cultura específica (hábitos, costumes, crenças) e um refinamento (lento, mas gradativo) de uma fala ritmada para uma fala articulada, é que se pode vislumbrar o surgimento destes grupos de educadores e com eles a preservação e acúmulo cultural produzido mediante a interação com a natureza e seus condicionantes. (HAVELOCK, s/d; 1996; VYGOTSKY; LURIA, 1996)

Por fim, acredita-se que nas comunidades primitivas tribais (iletradas) a *forma histórica de relação educativa* deu-se já em caráter de “preceptorado”; sendo a primeira forma desenvolvida de educador, o que designamos de “ágrafo-bardo”; quanto ao *instrumental mediador* desta relação, houve uma variedade, pois, cada tempo e lugar, produziram o instrumento em acordo com os condicionantes materiais ao seu tempo, no caso dos ágrafos-bardos, chegou-se a uma questão bastante peculiar e interessante, qual seja, acredita-se ter sido a “linguagem ritmada” o primeiro instrumental didático. *Quanto ao local*, estes também variavam de acordo com o contexto, como já dito anteriormente, eram utilizados desde simples passeio às florestas e bosques (caça, pesca, coleta e plantio) como também os rituais de iniciação (ritos de passagem, por exemplo) no interior da comunidade (ALVES, 2005; CAMBI, 1999; ENGELS, 2010; GUSDORF, 1970; HAVELOCK, s/d; 1996; LARROYO, 1974; MARX, 1986; PONCE, 2007; VYGOTSKY; LURIA, 1996).





Conclusão

Por fim, concluiu-se e justifica-se a importância deste trabalho, visto a necessidade de se desenvolver mais discussões e pesquisas sobre a constituição histórica do (processo de) trabalho (e formação do) docente (educador). Pois, acredita-se ter aqui um instigante material o qual, trata-se apenas de um “ponto inicial” para se debruçar outros estudos sobre esta temática, já que se tem a clareza de que, tal assunto pode ser também tratado por outras vertentes teórico-metodológicas que não esta adotada na presente pesquisa as quais, também irão nos conduzir a resultados de extrema relevância para a educação geral e brasileira. Mais do que isso, esta pesquisa, em sua dimensão global, apresentou inúmeras problematizações posteriores, como por exemplo, a passagem de uma “função para ofício, e deste para um trabalho” não apenas em sentido estrito de terminologias e semântica, mas principalmente, no que se refere ao processo de realização desta atividade educativa no interior de determinadas sociedades concretas e seus respectivos imperativos ideológicos, políticos, econômicos, históricos, culturais condicionantes.

Deste modo, pode-se a partir desta pesquisa promover reflexões históricas, por exemplo, sobre “o que há em comum entre o ágrafo-bardo, das sociedades primevas, e o mestre-escola, comeniano?”⁹ Enfim, dada as circunstâncias e exigências do evento nos restringimos apenas a

⁹ Àquele, gozava de um estatuto de mítico, sobrenatural, espiritual, religioso, profético, ritualístico, etc. logo, gozavam de um maior prestígio, visto que eram “porta-vozes” do divino. Em contrapartida, este último, cerca de alguns milênios posteriores (dependendo da perspectiva e contexto histórico que se eleja como parâmetro), a partir da “profissionalização docente” (meados do século XVII em diante), foi-se progressivamente destituindo-lhe o estatuto de “sacralizado, divino, de maestria (ainda que durante toda a Idade Média esse estatuto tenha sido preservado pela Igreja) e porta-voz de Deus”. No entanto, a “herança cultural” continuou impregnando, em essência, esse “ofício”, principalmente, na época do apogeu do artesanato (SANTONI RUGIU, 1998). Porém, com o processo de “simplificação e vulgarização do conhecimento e do processo de ensino” (ALVES, 2005; 2006; LANCILLOTTI, 2008), esse agora, “trabalho” fez com que se perdesse ou diminuísse toda a herança instituída e cristalizada na forma de educador, tanto quando a exercia como “função (nos primórdios), ofício (na Antiguidade e Idade Média) e agora trabalho/emprego (do Capitalismo até o atual momento histórico)”, materializada na forma de simplificação, vulgarização, desvalorização, precarização deste trabalho e, conseqüentemente, dos seus agentes. E tais imperativos se devem e originaram-se a partir da Revolução Industrial e com esta o desenvolvimento das ciências naturais, exatas, etc. e também, pelo grande movimento de popularização e expansão da instrução pública laica, o que colaborou para a absorção de um grande contingente de “trabalhadores improdutivos” neste “trabalho imaterial” e “produtivo/improdutivo” de acordo com tipo de relação existente entre empregador-empregado (ALVES, 2005; 2006; LANCILLOTTI, 2008, MARX in ANTUNES, 2004).





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

relatar superficialmente a profundidade empreendida nesta pesquisa e que aqui se apresentou apenas como uma “ponta do iceberg”, alegoricamente falando.

Referências

- ALVES, G. L. - **O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.
- _____. - **A Produção da Escola Moderna Contemporânea**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANTUNES, R. (org.) - **A Dialética do Trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARANHA, M. L. de A.- **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**, 3ª Ed., rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BEER, M. - **História do Socialismo e das lutas de classes**. Trad. Horácio de Melo. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- CAÇÃO, M. I. - **Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista**. (Tese de doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2001.
- CAMBI, F. - **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- DIAKOV, V. & KOVALEV, S. - **História da Antiguidade: A sociedade Primitiva e o Oriente**. Ed. Global: 1987. Disponível em: <http://opiniaosocialista.wordpress.com/textos-fundamentais/a-sociedade-primitiva>. Acessado em: 04/junho/2011.
- DOZOL, M. - **Da figura do mestre**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2003.
- ENGELS, F. - **A Origem da família, da propriedade privada e do estado: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan**. 11ª ed. Trad. Leandro Konder. Civilização Brasileira. 2010.
- _____. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Escrito por Engels em 1876. Publicado pela primeira vez em 1896 em *Neue Zeit*. Publica-se segundo a edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/tme_09.pdf. Acessado em: 05/06/2011.
- FERNANDES, H. C. **O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. 2010.
- GIL, A. C. - **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social**. 6ª Ed. 2ª. Reimpr. SP: Ed. Atlas, 2009.
- GIORDANI, M. C. - **História da Antiguidade Oriental**. 3ª ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1972.
- GUSDORF, G. - **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. Trad. João Bernard da Costa e Antônio Ramos Rosa. 2ª ed. Moraes editora. 1970.
- HAVELOCK, E. - **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. A educação numa Sociedade sem Escrita. In: VIAL, J., MIALARET, G. (org.) **História Mundial da Educação**, 1.º vol., Porto, Rés-editora, s.d.
- HOBBSBAWN, E. Prefácio IN: MARX, K. - **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Trad. João Maia, Revisão Alexandre Addor. 5ª ed. Paz e Terra. 1986.
- KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. & SANFELICE, J. L. (org.) - **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª Ed. Campinas –SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.
- LANCILLOTTI, S. S. P. - **A constituição histórica do trabalho docente**. Unicamp-SP. Campinas, SP: [s. n.], 2008. (Orientador: Jose Luiz Sanfelice, tese de doutorado- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação).

4420





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

LARROYO, F. - **História Geral da Pedagogia**. Trad. de Luiz Aparecido Caruso; rev. de Selma Cury; 12ª Ed. SP; Tomo I; Ed. Mestre Jou; 1974.

LEACOCK, E. B. – Posfácio: Introdução à edição estadunidense. IN: **A Origem da família, da propriedade privada e do estado**: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 11ª ed. Trad. Leandro Konder. Expressão Popular. 2010.

LIBÂNEO, J. C. – **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Ed. Cortez. 1998.

LUDKE, M. & BOING, L. A. - Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, nº 89, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 08 jul. 2011.

LUZURIAGA, L. - **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna; 18ª ed. SP; Ed. Nacional, vol. 59; 1990.

MANACORDA, M. A. - **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 8ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARROU, H. I. - **História da Educação na Antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova. SP: EPU, Brasília, INL, 4ª reimpressão, 1975.

MARX, K. - **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Trad. João Maia, Revisão Alexandre Addor. 5ª ed. Paz e Terra. 1986.

_____- **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª ed. São Paulo: expressão Popular. Trad. e Intr. de Florestan Fernandes. 2008.

_____; ENGELS, F. - **A Ideologia Alemã**. Feuerbach – A oposição entre as concepções materialista e idealista. Trad. Frank Muller. 3ª ed. Martins Claret, 2005.

MIALARET, A. e VIAL, J. – **História Mundial da Educação**, 1.ª vol., Porto, Rés-editora, s.d.

MONROE, P. - **História da Educação**. Nova tradução e notas de Idel Becker. 11ª Ed. SP. Ed. Nacional, 1976.

PERRENOUD, P. - **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (org.) – **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2008.

PONCE, A. - **Educação e Lutas de Classe**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTONI RUGIU, A. - **Nostalgia do Mestre Artesão**; trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. - **A Função Docente e a Produção do Conhecimento**. v. 11 n. 21/22, p. 127-140, jan./dez., 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acessado em: 24/Junho/2011.

_____. Prefácio. IN: **Nostalgia do Mestre Artesão**; trad. Maria de Lourdes Menon. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

_____- **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, I. P. A. ; ARAUJO, J. C. S. & KAPUZINIAK, C. (org.) – **Docência**: uma construção ético-profissional. Ed. Papirus. 2005.

VEIGA, I. P. A. & D'ÁVILA, C. (org.) – **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas Ed. Papirus. 2008.

VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. - **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WENZEL, R. L. - **Professor**: agente da educação? Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

