



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

EDISON RIUITIRO OYAMA

NOVOS OLHARES SOBRE AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO  
E DA ESCOLA (E SOBRE O QUE É EDUCAÇÃO)

BOA VISTA, RR  
2026

EDISON RIUITIRO OYAMA

NOVOS OLHARES SOBRE AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO  
E DA ESCOLA (E SOBRE O QUE É EDUCAÇÃO)

Tese apresentada à Universidade Federal de  
Roraima como requisito parcial para progressão à  
classe de Professor Titular.

BOA VISTA, RR

2026

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

O98n Oyama, Edison Riuitiro.

Novos olhares sobre as origens da educação e da escola (e sobre o que é educação) / Edison Riuitiro Oyama. – Boa Vista, 2026.

292 f. : il.

Presidente da CEAPDT: Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira.

Tese para Promoção à Classe de Professor Titular do Magistério Federal. Universidade Federal de Roraima.

1. Materialismo histórico. 2. Modo de produção. 3. Educação no modo de produção comunista primitivo. 4. Educação no Egito antigo. 5. Educação na Grécia antiga. I. Título. II. Oliveira, Reginaldo Gomes de (Presidente da CEAPDT).

CDU: 37.014.524

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):  
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

EDISON RIUITIRO OYAMA

NOVOS OLHARES SOBRE AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO  
E DA ESCOLA (E SOBRE O QUE É EDUCAÇÃO)

Tese submetida para avaliação junto à Universidade Federal de Roraima como requisito parcial para promoção à classe de Professor Titular. Defendida em 10 de abril de 2026 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. REGINALDO GOMES DE OLIVEIRA  
Presidente / Curso de História – UFRR

---

Prof. Dr. EVERARDO PAIVA DE ANDRADE  
Membro / Faculdade de Educação - UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. LUCIANA PIRES DE SÁ REQUIÃO  
Membro / Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR/UFF

---

Prof. Dr. ROBERTO LEHER  
Membro / Faculdade de Educação - UFRJ

Para Ana Luiza, André Luiz, Ícaro e Liamar, com  
esperança (que não continue presa na jarra de  
Pandora) e com um amor capaz de sobreviver  
por *várias eternidades*.

## AGRADECIMENTOS

Com imensurável gratidão aos componentes da Banca Examinadora: Everardo, Jaci, José, Luciana, Reginaldo e Roberto.

Às trabalhadoras do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, que sempre se dispuseram a nos auxiliar: Ângela, Julinha, Lane, Mari e Rosi.

Aos trabalhadores e trabalhadoras da Biblioteca Central da UFRR, todos *sempre* muito gentis e solícitos, cuja dedicação foi absolutamente fundamental para nós.

À professora Olga Pisnitchenko do Curso de História da UFRR, pela importante indicação bibliográfica fornecida a nós.

À Universidade Federal de Roraima, por prover as condições necessárias para que pudéssemos desenvolver nosso trabalho.

Aos alunos, com quem, ao longo dos anos, compartilhamos o conteúdo desta tese.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

Aos amigos e amigas que nos dão a certeza absoluta que Universidade pública, gratuita e socialmente referenciada também é almoço e janta no RU, toupeiragem, filosofia, suco de malte, Fortaleza, arte, cinema, revolução, séries, amenidades, psicanálise, Flamengo, macumbaria, (des)amores, música, natação, política etc. etc. etc., mediante diálogo, convívio, prazer e alegria e *não* a burocracia, os/as caçaníqueis, puxa-sacos, deve-favores, rabos-presos e paus-mandados.

A Yoshio e Neia (*in memoriam*) e à Neuza, Cleide e Lúcia.

## RESUMO

Nossos objetivos com a presente tese foram apresentar uma concepção de educação, para além das definições até certo ponto instrumentais e limitantes sobre o que ela é e investigar sobre a origem das instituições educativas no Egito antigo e na Grécia antiga. Para tanto, remontamos à origem da educação, a qual coincide com a origem do ser humano, elaborando uma concepção de educação sócio-histórica-ontológica. Isto é, a educação se constitui como uma categoria ontológica primordial, que juntamente com outras categorias, também é fundante do ser humano e se caracteriza por ser uma prática social que perpassa e transversaliza todos os outros complexos sociais ou categorias, cujo papel é perpetuar, disseminar, transformar conteúdos materiais e imateriais importantes e necessários à sobrevivência e à existência do ser humano por meio de um processo coletivo e social de ensino-aprendizagem. Com relação à origem da instituição escola, o desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações de produção impuseram exigências sociais que não podiam mais ser atendidas pelo tipo de educação existente no modo de produção comunista primitivo. Sendo assim, com o desenvolvimento de novas formas de produção social (agricultura sedentária, comércio), o advento e uso da escrita, de novos conhecimentos técnicos (agrimensura, matemática, astronomia), políticos (Estado, legislação, direito) e suas correspondentes relações sociais (castas, ordens, classes sociais), além do excedente econômico, da propriedade privada, do patriarcado etc., a escola assume formas primitivas no Egito antigo e na Grécia antiga, por meio de atividades de ensino-aprendizagem formais. E, para obtenção de tais resultados baseamo-nos no materialismo histórico e no conceito modo de produção, os quais propiciaram os fundamentos epistemológicos e metodológicos para elaboração de nosso trabalho.

Palavras-chave: materialismo histórico; modo de produção; educação no modo de produção comunista primitivo; educação no Egito antigo; educação na Grécia antiga.

## **ABSTRACT**

Our goals with this thesis were to present a conception of education that goes beyond the somewhat instrumental and limiting definitions of what it is, and to investigate the origin of educational institutions in ancient Egypt and ancient Greece. To this end, we traced the origin of education back to its origin, which coincides with the origin of humankind, developing a socio-historical-ontological conception of education. That is, education constitutes a primordial ontological category, which, together with other categories, is also the foundation of the human being and is characterized by being a social practice that permeates and transversalizes all other social complexes or categories, whose role is to perpetuate, disseminate, and transform material and immaterial content important and necessary for the survival and existence of humankind through a collective and social teaching-learning process. Regarding the origin of the school institution, the development of productive forces and their corresponding relations of production imposed social demands that could no longer be met by the type of education existing in the primitive communist mode of production. Thus, with the development of new forms of social production (sedentary agriculture, commerce), the advent and use of writing, new technical knowledge (surveying, mathematics, astronomy), political knowledge (State, legislation, law) and their corresponding social relations (castes, orders, social classes), in addition to economic surplus, private property, patriarchy, etc., the school assumed primitive forms in ancient Egypt and ancient Greece, through formal teaching-learning activities. And, to obtain such results, we based ourselves on historical materialism and the concept of mode of production, which provided the epistemological and methodological foundations for the elaboration of our work.

Keywords: historical materialism; mode of production; education in the early communist mode of production; education in Ancient Egypt; education in Ancient Greece.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1</b>	<b>História, materialismo histórico, modo de produção</b> .....	17
1.1	Aspectos gerais relativos à história .....	18
1.2	Marx, Engels e a história .....	22
1.3	O materialismo histórico .....	26
1.4	O conceito modo de produção .....	33
1.5	Transformação e dissolução dos modos de produção .....	41
1.6	Breves inferências e questões metodológicas .....	48
<b>2</b>	<b>Educação: suas origens e o que ela é</b> .....	51
2.1	Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução .....	52
2.2	A origem do ser humano .....	63
2.3	Hominização e trabalho .....	69
2.4	A fabricação de instrumentos .....	75
2.5	Os complexos sociais .....	79
2.6	A educação .....	83
<b>3</b>	<b>A educação no modo de produção comunista primitivo</b> .....	92
3.1	Preâmbulo .....	93
3.2	“Pré-história” e modo de produção comunista primitivo .....	94
3.3	O uso instrumental de implementos (4 a 3 milhões de anos) .....	96
<b>3.3.1</b>	<b>A educação na fase do uso instrumental de implementos</b> .....	101
3.4	A fabricação consciente e planejada de artefatos (3 milhões a 35 mil anos) .....	104
<b>3.4.1</b>	<b>A educação na fase da fabricação consciente e planejada de artefatos</b> .....	114
3.5	A fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos (a partir de 35 mil anos) .....	116
<b>3.5.1</b>	<b>Características gerais e formas de organização social nas fases finais do modo de produção comunista primitivo</b> .....	122
<b>3.5.2</b>	<b>A educação na fase da fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos</b> .....	133
3.6	Os mecanismos de transformação e dissolução do modo de produção comunista primitivo .....	137

<b>4</b>	<b>A institucionalização da educação no Egito antigo: a <i>proto-escola</i></b> .....	142
4.1	A institucionalização da educação .....	143
4.2	O <i>modo de produção asiático</i> e o Egito antigo .....	145
4.3	O Egito antigo .....	148
<b>4.3.1</b>	<b>Primórdios e datação histórica</b> .....	148
<b>4.3.2</b>	<b>Caracterização geral das forças produtivas</b> .....	151
<b>4.3.3</b>	<b>O Estado</b> .....	157
4.4	A <i>proto-escola</i> .....	166
<b>4.4.1</b>	<b>As condições do surgimento da <i>proto-escola</i> no Egito antigo</b> .....	166
<b>4.4.2</b>	<b>Origens e características da <i>proto-escola</i></b> .....	177
4.5	Considerações sobre o capítulo .....	194
<b>5</b>	<b>A escola da Grécia antiga</b> .....	198
5.1	O modo de produção escravista e a Grécia antiga .....	199
5.2	Datação histórica e formação da civilização grega .....	205
5.3	Caracterização geral das forças produtivas .....	210
5.4	A educação no período arcaico .....	212
<b>5.4.1</b>	<b>As condições políticas e sociais correspondentes à educação homérica</b> .....	213
<b>5.4.2</b>	<b>A educação homérica</b> .....	218
5.5	Fatores que predispuseram o advento da instituição escolar na Grécia antiga .....	224
<b>5.5.1</b>	<b>A <i>pólis</i>, ou a cidade-Estado</b> .....	224
<b>5.5.2</b>	<b>A democracia</b> .....	227
<b>5.5.3</b>	<b>O processo de colonização</b> .....	233
<b>5.5.4</b>	<b>A origem da filosofia</b> .....	236
<b>5.5.5</b>	<b>A invenção da escrita alfabética</b> .....	240
5.6	A institucionalização da educação na Grécia antiga .....	248
<b>5.6.1</b>	<b>Premissas</b> .....	248
<b>5.6.2</b>	<b>A institucionalização da educação propriamente dita</b> .....	249
5.7	Considerações sobre o capítulo .....	262
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	268
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	275

## INTRODUÇÃO

Exu pa eye lana pelu okuta ti o ju loni<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Exu matou o pássaro ontem com a pedra que atirou hoje.* Ditado iorubá.

Constitui-se a presente tese de cinco monografias (Severino, 2016) escritas em intervalos regulares ao longo dos últimos cinco ou seis anos, com exceção desta *Introdução* e das *Considerações finais*. As monografias que a compõem tratam de temáticas até certo ponto específicas, de modo que cada uma poderia ser lida e analisada separadamente, muito embora haja intenso “diálogo” e dependência mútua entre elas. Assim, em seu conjunto o trabalho encerra uma totalidade orgânica, cujos fundamentos epistemológicos e metodológicos, que dão a “liga” a todo o texto, encontram-se expostos no capítulo 1, intitulado “História, materialismo histórico, modo de produção”. A propósito, o esboço preliminar deste primeiro capítulo foi um breve ensaio, escrito por ocasião de pesquisas realizadas junto ao Grupo de Estudos sobre Marxismo e Educação (atualmente extinto) do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima (CEDUC-UFRR) nos anos de 2022-2023.

Em essência, a elaboração desta tese é o resultado de algumas dúvidas e insatisfações enfrentadas durante o exercício de nossa atividade docente em Cursos de Licenciatura na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Em primeiro lugar, sobressaiu-se nossa insatisfação com as concepções clássicas sobre educação por parte de Durkheim (2001, p.60). No caso, a definição segundo a qual a educação se caracteriza por “[...] suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada.” Ainda: “Resulta da definição precedente que a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração.” Em outras palavras: para Durkheim a educação define-se por uma atuação que os mais velhos têm sobre os mais novos na forma de mecanismos de doutrinação, integração, ideológicos, adaptação, perpetuação do status quo etc. Ou a concepção de educação presente em nossa Constituição Federal, praticamente repetida na LDB de 1996<sup>2</sup>: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

---

<sup>2</sup> Na LDB de 1996, a família precede o Estado, conforme consta em seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Isto posto, a tentativa inicial de esclarecer nossos questionamentos sobre *o que é educação* materializou-se no texto didático “Apontamentos sobre educação e escola”<sup>3</sup> o qual deu origem ao capítulo 2, intitulado “Educação: suas origens e o que ela é”.

No que se refere ao capítulo 3, “A educação no modo de produção comunista primitivo”, seria uma continuação do capítulo 2, com relação ao processo de desenvolvimento do *ser social*. Sob a ótica do conceito modo de produção comunista primitivo, associado a uma discussão sobre a educação, tratamos de um tema fundamental que precedeu a análise sobre a institucionalização da educação.

Portanto, outro problema enfrentado refere-se ao surgimento da instituição escolar. Assim, em parte considerável dos livros sobre história da educação consta o registro que a escola teve origem na Grécia antiga, aproximadamente nos séculos V - IV a.C. Contudo, muitos desses mesmos livros, ao tratar da educação no Egito antigo, Mesopotâmia, civilização do Vale do Indo, China, empregam o termo *escola* para se referir a um tipo de educação formal que acontecia nessas civilizações. Ora, mesmo que seja por comodidade semântica ou pela consagração do termo, a nosso ver empregar a palavra *escola* para se referir a algo que viria a existir por volta de *mil e quinhentos anos depois* configura uma incongruência lógica e histórica. Isto é, como denominar algo por um termo que na ocasião nem existia, porquanto ele teria sido criado em data muito posterior? Além disso, sabemos que etimologicamente *escola* refere-se a *scholé*, lazer ou ócio em grego. Em outras palavras: é correto e faz sentido referir-se a lazer ou ócio para designar o tipo de educação que acontecia em civilizações como a Mesopotâmia ou Egito antigo<sup>4</sup>? Afinal, *que escola era essa*?

A investigação inicial pela resposta a tal problema deu origem ao trabalho cujo título era “Origem e advento da instituição escolar: a *proto-escola*”<sup>5</sup>, apresentado na Semana de História da Universidade Estadual de Roraima (UERR), em agosto de 2019. Por sua vez, este estudo materializou-se no capítulo 4 da presente tese, intitulado “A institucionalização da educação no Egito antigo: a *proto-escola*”. Ainda, com relação ao assunto, neste capítulo expusemos brevemente elementos

---

<sup>3</sup> Em março de 2020 este texto foi publicado no blog “Todo dia é dia”, mantido pelo nosso saudoso e querido amigo Luiz Basílio Rossi (*in memoriam*), a quem aproveitamos para expressar nosso agradecimento, carinho e admiração.

<sup>4</sup> Em nosso trabalho tratamos apenas da educação institucionalizada no Egito antigo.

<sup>5</sup> O prefixo *proto* foi empregado várias vezes em nossa tese. Inspiramo-nos em Krader (1970) quando este autor se vale do termo *proto-Estado*.

relacionados à institucionalização da educação, os quais dão continuidade ao capítulo 3 (“A educação no modo de produção comunista primitivo”) bem como antecederam a análise e discussão sobre a educação no Egito antigo.

Em continuidade ao capítulo 4, no tocante à origem da instituição escola, no caso da Grécia antiga nossa hipótese de trabalho inicial era que seu advento relacionou-se com a necessidade social decorrente da origem das classes sociais. Ou seja, o aparecimento das classes sociais ensejou a exigência de existir um tipo de educação cujo objetivo era educar formalmente os membros das classes sociais detentoras do poder político e econômico, para manter e perpetuar esse mesmo poder. Conforme se verá no capítulo 5, intitulado “A escola na Grécia antiga”, tal hipótese foi comprovada em parte, considerando que existiram outros elementos que forjaram a criação da instituição escolar.

Em sua totalidade este é um trabalho sobre *história* e sobre *educação*. No caso da última, além do entendimento do que ela é, também é um estudo sobre a *história da instituição escolar*. E, devido às suas características e especificidades, é lícito afirmar que esta tese apresenta algumas limitações.

Sendo assim, para darmos conta dos vários assuntos abordados foi necessário recorrer a conceitos e pressupostos oriundos por vezes de ciências e áreas do conhecimento *aparentemente* distintas: biologia, etologia, arqueologia, antropologia, filosofia etc. Essa profusão de assuntos pode sugerir a existência de uma “panaceia epistemológica”<sup>6</sup>, mas não foi esse nosso objetivo. Em verdade, houve a necessidade de expor e clarificar certos conceitos e categorias como se fossem “definições operacionais” necessárias ao entendimento do conjunto do trabalho.

Cite-se também que, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica (Gil, 2010), o material empírico compulsado refere-se às próprias fontes de informação, de modo que as citações diretas, paráfrases e os “argumentos de autoridade” pervadem quase a totalidade do texto. Outra limitação refere-se à consulta às fontes de informação e sua atualidade. Conforme se verá baseamo-nos exclusivamente em fontes secundárias. A “abrangência temática” e histórica infelizmente impossibilitariam a execução do estudo no presente momento, em termos do tempo necessário para o exame junto a fontes primárias atualizadas, bem como o

---

<sup>6</sup> Inspiramo-nos em Watanabe (1985, p.20) no uso da expressão *panaceia epistemológica*. No caso, a autora se refere à matemática como “mathesis universalis”.

emprego de técnicas de pesquisa altamente especializadas que não são de nosso domínio.

Parodiando Anderson (1989, p.6) quando o autor afirma que os “[...] conhecimentos e a técnica do historiador profissional estão ausentes [...]” referindo a si mesmo em relação ao seu livro, o mesmo vale para nós<sup>7</sup>. Isto é, embora esta tese consista fundamentalmente numa pesquisa sobre educação e sobre história, não se trata de um estudo elaborado por um pedagogo de formação ou por um historiador profissional, mas apenas por alguém que se viu diante da necessidade de buscar respostas a dúvidas de natureza educacional e histórica. Noutras palavras: *o saber não é propriedade nem está circunscrito à mesquinha, à mediocridade e à pequenez dos cabrestos e dos rótulos acadêmico-profissionais - ele é o resultado da persecução rigorosa e conscienciosa da verdade na solução de problemas.*

Por fim, sabemos que a produção do conhecimento não configura um ato isolado de um indivíduo solitário mas constitui um empreendimento coletivo. Sendo assim, submetemos nossa tese para avaliação, crítica e se for o caso, validação, aos nossos pares do *métier* acadêmico e à sociedade em geral.

Seguem ainda algumas observações:

a) a formatação do presente trabalho e demais aspectos técnicos seguem o que rege o “Manual de Normas para Apresentação dos Trabalhos Técnico Científicos da UFRR”, em sua 3ª edição;

b) as referências que constam originalmente nas citações literais foram suprimidas por nós. Em caso de dúvida ou interesse específico, sugerimos ir às fontes citadas (consultar as *Referências*);

c) itálicos, negritos e demais destaques presentes nas citações e transcrições literais são originais dos autores citados. Itálicos de nossa autoria nas citações e transcrições foram indicados pela expressão “itálicos nossos, E.R.O.”, entre colchetes;

d) todas as traduções dos textos consultados originalmente em língua estrangeira foram feitas por nós, E.R.O.;

e) nas *Referências*, com relação aos textos considerados clássicos, foram acrescentadas informações sobre a data de publicação original da obra/texto ou outros dados, para conhecimento geral;

---

<sup>7</sup> Com o acréscimo: também em relação à arqueologia, à egiptologia, às ciências biológicas em geral etc.

f) com relação às ciências/disciplinas acadêmicas tais como arqueologia, antropologia, física, química etc., optamos por grafá-las iniciando todas com *letras minúsculas*;

g) com exceção de uma ou duas notas de rodapé, redigidas com base em informações geradas por inteligência artificial (IA), esta tese foi integralmente elaborada sem o uso de IA;

h) ao longo de todo o texto, considere-se que os artigos definidos e indefinidos masculinos, referências masculinas, o termo “homem” etc., quando for o caso, referir-se-ão à *humanidade em geral* – em termos dos gêneros masculino, feminino e demais -, indistintamente.

Boa Vista-RR, verão de 2026.

## CAPÍTULO 1

### HISTÓRIA, MATERIALISMO HISTÓRICO, MODO DE PRODUÇÃO

História<sup>8</sup>, palavra polissêmica<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Para Lukács (2010, p.110) a história pode ser entendida como o processo de realização e desenvolvimento do gênero humano. Para Saviani e Duarte (2010, p.423), a história é a produção da existência humana no tempo. Para Chauí (2001, p.47), ela é a “[...] história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência.” Ou, “A história não é o desenvolvimento das ideias, mas o das forças produtivas. Não é a ação dos Estados e dos governantes, mas a luta de classes. Não é a história das mudanças de regimes políticos, mas a das relações de produção que determinam as forças políticas da dominação.” (Chauí, 2001, p.68-69) “A história humana é, desde o seu início, e ininterruptamente em todo o seu transcurso, a história da atividade com a qual nós produzimos nossa existência; esta continuidade é o processo mesmo da reprodução social e constitui enquanto tal a parte da história e do trabalho delimitado pela relação entre trabalho e natureza. A história que nós fazemos é a história do nosso trabalho, do nosso esforço.” (Engels *apud* Krader, 2016, p.13) A “[...] história do desenvolvimento da sociedade é, antes de mais nada, a história da sucessão dos modos de produção. [...] O modo de produção dos bens materiais determina o processo e a direção do desenvolvimento histórico. Quando o modo de produção dos bens materiais se transforma, transforma-se também a sociedade em geral. Por isso a história do desenvolvimento da sociedade é, antes de mais nada, a história da sucessão dos modos de produção.” (Berbéchkina; Zérkine; Jákovleva, 1987, p.45)

<sup>9</sup> Frase de nossa autoria, E.R.O.

### 1.1 Aspectos gerais relativos à história

Em nosso trabalho, entendemos *o que é história* sob uma tríplice perspectiva, mediante concepções relacionadas e não excludentes, quais sejam: 1) o *devir*<sup>10</sup> que transcorre sob a unidade material do espaço e do tempo<sup>11</sup> (Aron, 1983); 2) fatos que já ocorreram; 3) a tentativa de compreensão de ambas (itens “1” e “2” anteriores) por intermédio do emprego de conhecimentos e critérios científicos<sup>12</sup>, ou a *ciência da história*.

E, tendo em vista um alto nível de abstração e generalidade relativo às concepções de história como devir e como eventos já ocorridos, nosso entendimento é que desde a origem do universo existe história, da qual a história humana constitui uma muito específica, singular e recentíssima parte. Isto é, existe um evoluir universal do qual o planeta Terra faz parte, que em algum momento incluiu o devenir dos seres inanimados, dos seres vivos em geral e posteriormente dos seres humanos. Sendo assim, ambas – a história universal e a história humana – dão-se sob um *lastro objetivo espaço-temporal*, do qual emergem os vestígios ou as evidências sobre as quais debruça-se a ciência da história.

Por sua vez, a ciência histórica pode ser entendida como *o estudo do passado* (Bloch, 1965; Carr, 1985), de modo que a ambição suprema do historiador é *saber e fazer saber como tudo aconteceu (wie es geschehen ist)* (Aron, 1983, p.15). Em outros termos: o “[...] objeto da história [...] é uma realidade que, como tal, já não existe e não existirá [...]” (Aron, 1983, p.58), pois o que se passou é irreversível, mas que também pode ser continuamente revisto e reinterpretado à luz do presente, já que até o passado registrado pode mudar sob o prisma da história subsequente (Hobsbawm,

<sup>10</sup> Segundo Aron (1983, p.13), *histoire* (em francês), *history* (em inglês) e *Geschichte* (em alemão), todas designam tanto o devir da humanidade quanto “[...] a ciência que os homens se esforçam por elaborar sobre o seu devir.”

<sup>11</sup> “A reflexão sobre o tempo, evidentemente, não é prerrogativa de escolas ou tendências. Ao contrário, como categoria fundamental da constituição do sentido da experiência, o tempo ocupa lugar capital no pensamento histórico de todas as orientações. E não apenas entre os historiadores. Filósofos e teóricos dos mais diversos campos do saber, da antropologia aos estudos literários, nas últimas décadas vêm contribuindo decisivamente para a crítica das concepções naturalistas e monolíticas do tempo histórico.” (Araújo, 1998, p.9). Ainda: o tempo é o “[...] plasma em que [se] banham os fenômenos, [ele é] como que o lugar da inteligibilidade [histórica]”. (Bloch, 1965, p.30) Noção fundamental em história mas que, “[...] em diferentes contextos, significa coisas de fato bastante variáveis.” (Cardoso, 2005, p.11) A história “[...] tem como uma de suas dimensões o tempo cronológico real.” (Hobsbawm, 2013, p.117) Assim, para nós (E.R.O.), o *tempo* é tomado como tempo cronológico, ou uma das dimensões da tetradimensionalidade do real, além das outras três dimensões espaciais (comprimento, altura e largura) (Cardoso, 2005, p.11).

<sup>12</sup> “Quem quer que investigue o passado de acordo com critérios científicos reconhecidos é um historiador [...]” (Hobsbawm, 2013, p.90)

2013, p.324). E, por paradoxal que seja, a investigação do pretérito é suscitada e orientada por necessidades e interesses tanto do presente quanto em relação ao futuro (Schaff, 1995). Em outras palavras, na medida em que o devir da humanidade transcorre no espaço-tempo, necessidades e interesses presentes e sobre o futuro podem motivar a investigação do passado, da mesma forma que acontecimentos que já ocorreram podem influir em ações no presente e no planejamento para o futuro.

Por exemplo, na Segunda Guerra Mundial, em meados de 1944, quando já se sabia que a derrota do Eixo era certa, o Acordo de Bretton Woods teve, dentre outros objetivos, não apenas garantir a hegemonia e a supremacia econômica, política e militar dos EUA, mas também de tentar precaver e evitar a repetição de eventuais acontecimentos, similares aos fatos correlatos ou que haviam ocorrido após o fim da Primeira Guerra Mundial (a revolução bolchevique de 1917, a Grande Depressão na década de 1920, o advento e ascensão do fascismo, a militarização e o imperialismo alemão e japonês etc.) (Coggiola, s/d.; Varoufakis, 2016). Ou seja, em parte, a elaboração e execução do Acordo teve como base e fundamento eventos pretéritos.

Ademais, o conhecimento de episódios já ocorridos é um elemento indispensável na *constituição do ser*, seja ele um indivíduo ou uma coletividade, na medida em que também somos o resultado do conjunto de vivências acumuladas – não existe presente sem recordações (Aron, 1983). No limite, nós “[...] só podemos compreender completamente o presente à luz do passado [...]” (Carr, 1985, p.44). Dito de outra forma: o ser (individual e/ou coletivo) se constitui a partir de um amálgama de vivências, experiências e conhecimentos em que o presente e o pretérito interpenetram-se e influenciam-se (Cambi, 1999, p.35), pois herdamos o passado, reelaborando-o (Enguita, 1993, p.23).

Por sua vez, passado e presente nos dão os fundamentos para planejar, projetar e construir o futuro. Assim, pretérito, contemporaneidade e futuro determinam-se mutuamente, de maneira que há uma interlocução constante e interdependência entre eles. Em resumo: passado, presente e futuro constituem uma unidade e um *continuum* (Hobsbawm, 2013). Contudo, por óbvio que seja, para se ter acesso a fatos que já ocorreram investigamos vestígios<sup>13</sup> deles na atualidade (Schaff, 1995), posto

---

<sup>13</sup> Textos, testemunhos, manuscritos, moedas, cerâmica, tumbas, ferramentas, armas, estruturas construídas ou cavadas (templos, monumentos, edifícios, obras de engenharia), restos de animais e plantas, fosséis etc.

que “[...] só podemos atingir a compreensão do passado por intermédio dos olhos do presente [...]” (Carr, 1985, p.1).

E, também sob o ponto de vista técnico-metodológico da ciência da história, esta depende e associa-se a muitas outras ciências e conhecimentos (arqueologia, antropologia, física, química, biologia, economia, demografia, linguística etc.) em sua investigação sobre o que já aconteceu. Logo, descobertas, aperfeiçoamentos ou avanços nessas ciências podem influenciar sobremaneira, modificar, revisar ou até mesmo levar ao abandono de conhecimentos anteriores, dando ensejo a novas interpretações históricas. Assim, quanto mais precisos, fidedignos e aperfeiçoados são esses conhecimentos, mais fidedigna, precisa e válida tende a ser a produção do conhecimento histórico (Aron, 1983).

Por exemplo, pesquisas e descobertas arqueológicas sobre o Egito Antigo, Oriente Médio e Ásia ocorridos em meados do século XX não apenas trouxeram novas informações e interpretações, bem como modificaram profundamente o conhecimento histórico sobre esses assuntos, o que por sua vez ocasionou a superação e o abandono de parte de conhecimentos anteriormente consolidados (Hobsbawm, 2011). Em outras palavras, a ciência da história é constantemente reinterpretada e reescrita. Para tanto, combinam-se sua permanente pesquisa e revisão, criação de demandas do presente e necessidade de planejamento do futuro, novidades e descobertas operadas pela própria ciência da história, disciplinas auxiliares e associadas a ela etc.

Cite-se ainda que na ciência da história, por vezes, o historiador não vivenciou nem viveu seu objeto de investigação<sup>14</sup>, sendo obrigado a basear-se em vestígios pretéritos, pois o que dá credibilidade ao historiador é sua sustentação em evidências empíricas cientificamente comprovadas e verificáveis, do mesmo modo que conceitos, problemas e hipóteses (Hobsbawm, 2013). A propósito, ao longo do tempo, acumulou-se uma quantidade imensa e infinita de vestígios sobre o passado, sobre os quais o historiador precisa saber selecionar, “ler”, analisar e interpretar (Bloch, 1965, p.56), posto que nenhuma evidência empírica “fala por si só” (Cardoso, 1990b; Deutscher, 1968; Schaff, 1995). Sendo assim, cabe-lhe coligir, selecionar, analisar, comparar, avaliar, hipotetizar, reconstruir.

---

<sup>14</sup> Investigações sobre história recente ou história contemporânea são exceções. Obras como *Era dos extremos* e *Tempos interessantes*, ambos de autoria de Eric J. Hobsbawm, bem como os trabalhos de Osvaldo Coggiola ilustram como tais estudos são importantes e profícuos.

Aron (1983) e Bloch (1965) também alertam sobre as peculiaridades, dificuldades e precaução que o historiador deve ter no trato com as evidências, posto que até uma fotografia não é uma reprodução mecânica, integral e fiel de algo. E, apesar de que a exatidão seja um dever e uma exigência para o historiador (Carr, 1985), há pelo menos dois aspectos que se relacionam com a impossibilidade de se obter precisão e objetividade *absolutas* na produção do conhecimento histórico:

a) a realidade é complexa, multifacetada e infinita (Aron, 1983; Bloch, 1965; Löwy, 2003; Schaff, 1995). Ou seja, no caso da ciência da história, descrever os acontecimentos como de fato eles aconteceram em sua totalidade é algo impossível, até porque nenhuma ciência é capaz de abarcar todo o real (Aron, 1983). Marc Bloch (1965) nos dá o exemplo da investigação sobre a Batalha de Austerlitz: nem mesmo Napoleão Bonaparte, se estivesse vivo, poderia reconstruir todos os acontecimentos relacionados ao conflito.

Sendo assim, é necessário selecionar e interpretar a realidade por meio de uma elaboração cognitivo-teórica. Em outros termos: todo historiador utiliza “filtros” (cognitivos, técnico-metodológicos, teórico-conceituais, baseados em sua condição de classe etc.) na escolha e seleção de temas e problemas de investigação e no tratamento dado à produção do conhecimento (Aron, 1983; Schaff, 1995).

b) a seleção e interpretação do real por parte do historiador são determinadas por uma série de condicionantes bio-psico-sociais (de classe, saber, talento, determinações ligadas à época em que se vive, nacionalidade, nível educacional, grupo profissional, engajamento político etc.), de modo que todo ser humano tem um nível individual que interfere diretamente na produção do seu conhecimento (Löwy, 2003; Schaff, 1995), porquanto é impossível obter isenção e imparcialidade *absolutas* no trato com o saber (Hobsbawm, 2013).

Em suma, ocorre uma síntese objetivo-subjetiva na produção do conhecimento histórico, cujo resultado pode ser uma miríade multifacetada de informações e interpretações por vezes não completamente coincidentes e até divergentes *sobre um mesmo tema, objeto ou acontecimento histórico*<sup>15</sup>. Mas a ciência da história também sistematiza certas similaridades, regularidades, leis, princípios gerais e opera certa

---

<sup>15</sup> No capítulo intitulado *À maneira de introdução: as causas da Grande Revolução Francesa vista pelos historiadores*, do livro *História e verdade*, Adam Schaff (1995) nos apresenta a enorme disparidade de explicações existentes sobre as causas econômicas relacionadas à eclosão da Revolução Francesa, com base em historiadores franceses contemporâneos ou que viveram em data próxima à revolução.

redução de elementos comuns num dado período histórico, que podem caracterizar épocas ou períodos (Idade Antiga, Idade Média etc.) (Aron, 1983).

Portanto, devido à complexidade, abrangência, características e do próprio entendimento *do que é história*, é compreensível que existam muitas escolas, tendências e perspectivas de abordagens distintas (Aron, 1983). E, embora a preocupação e o envolvimento com a investigação, a produção e a sistematização relativas ao conhecimento histórico existam desde tempos imemoriais, foi nos séculos XVIII e XIX que emergiram as “teorias da história” como grandes sistemas de compreensão sobre a história e a historiografia, com destaque para os principais paradigmas historiográficos daquela época: o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico (Barros, 2013, p.87). Isto é, existe legitimidade entre as várias escolas, sendo que o marxismo é *uma* possibilidade dentre tantas outras (Aron, 1983).

## 1.2 Marx, Engels e a história

Ao longo de toda sua vida, Karl Marx<sup>16</sup> produziu uma obra de impressionante complexidade, diversidade e qualidade<sup>17</sup>, sendo considerado um dos pensadores e militantes políticos mais proeminentes e influentes de parte do século XIX, do século

---

<sup>16</sup> Nascimento em 05/05/1818, em Trier, sul da Alemanha. Falecimento em 14/03/1883, em Londres, Inglaterra.

<sup>17</sup> Algumas informações não exaustivas sobre as publicações e edições das obras de Marx e Engels: a primeira iniciativa conhecida de publicação integral foi a MEGA<sup>1</sup> (*Marx-Engels Gesamtausgabe*) ou simplesmente MEGA, que teve início nos anos 20 do século XX até aproximadamente os anos 30, na ex-URSS, sob direção do notável David Riazanov, a qual foi interrompida na década de 1930 em função da perseguição perpetrada pelo stalinismo, do qual Riazanov foi também uma das vítimas, assassinado em 1938 (Menezes, 2022; Paulo Netto, 2020, p.735). Uma segunda MEGA, ou MEGA<sup>2</sup>, foi projetada pelos Institutos Marxismo-Leninismo da ex-URSS e da ex-República Democrática Alemã e começou a ser editada na década de 1970. Com a anexação da última pela República Federal da Alemanha e com o fim da URSS, formou-se um consórcio internacional para dar prosseguimento ao projeto segundo uma concepção formulada por acadêmicos e apoiada pela Fundação Internacional Marx-Engels (*Internationale Marx-Engels-Stiftung*, ou IMES), criada em 1990 e sediada em Amsterdã “[...] que se pretende isenta de condicionalismos partidários e ideológicos [...]” (Paulo Netto, 2020, p.735-36). Lawrence Krader (1988) nos informa que seria o *Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis* (IISG). Mas, segundo Menezes (2022), financiada por uma instituição financeira holandesa. Já Musto (2018, p.9) declara que, entre 1975 e 1989, haviam sido publicados 40 volumes da obra Marx e Engels. E, com a MEGA<sup>2</sup>, até 1998 haviam sido impressos 26 novos volumes, além de outros que se encontram em elaboração, dos quais constam: “1) novas versões de algumas obras de Marx (como *A ideologia alemã*); 2) todos os manuscritos preparatórios de *O Capital*); 3) o conjunto completo das cartas recebidas por Marx e Engels – e não somente daquelas escritas por eles (como ocorria nas edições anteriores); e 4) cerca de duzentos cadernos de notas. Estes últimos contêm os compêndios dos livros lidos por Marx e as reflexões por eles suscitadas.” (!) Todavia, esse material encontra-se quase todo disponível apenas em alemão e a um círculo muito restrito de acadêmicos. Para mais detalhes sobre as edições e publicações dos textos de Marx e Engels, consultar também Paulo Netto (2020, p.735) e Fraga (2017), o qual, ao traçar o impressionante “mapa histórico-crítico” das edições e traduções dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, acrescenta informações importantes às edições e publicações das obras de Marx e Engels.

XX e quiçá do XXI. A propósito, De Paula (2020, p.27) afirma que Marx foi várias vezes biografado e estudado, mas este “[...] ainda não se deixou inteiramente captar, seja pela complexidade e diversidade de sua obra, seja pela intrincada trama que liga sua vida pessoal e sua obra a decisivos acontecimentos do século XIX, como as revoluções de 1848-1849, a Comuna de Paris e as transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas decorrentes da imposição do modo de produção especificamente capitalista [...].”<sup>18</sup>

Marx, assim como seu amigo e companheiro de quatro décadas - Friedrich Engels<sup>19</sup> -, produziu conhecimento e militou à margem e livre de quaisquer amarras e restrições institucionais e formais, motivado única e exclusivamente pela emancipação da classe trabalhadora ao jugo do capital e pela construção de uma sociedade justa, igualitária, racional e funcionalmente organizada, sob o ponto de vista econômico, político e social. Portanto, *é impossível e impensável* vislumbrar e compreender a totalidade da obra marxiana-engelsiana descolada e apartada de sua dimensão emancipatória e organicamente vinculada à luta de classes e à defesa intransigente, incondicional e extremamente corajosa em prol dos direitos, anseios, necessidades e sobrevivência da classe trabalhadora de sua época. Isto é, toda a produção de Karl Marx e Friedrich Engels não é única e exclusivamente “intelectual” ou “acadêmica”, porque esta não pode de maneira alguma ser separada de sua formação e atividade revolucionária. Assim, *a produção teórico-científica de ambos não faz o menor sentido se desarticulada ou dissociada da política, da luta de classes e da revolução do modo de produção capitalista* (Fernandes, 2012; Gorender, 1985; Menezes, 2022; Paulo Netto, 2020; Villar, 1983).

Em verdade, Marx e Engels romperam com os controles conservadores externos e internos à produção científica, legando um modelo de explicação rigoroso e intrinsecamente revolucionário, produzindo conhecimentos relacionados às mais diversas áreas do saber: filosofia, economia política, sociologia, ciência política, antropologia, história etc. (Fernandes, 2012), muito embora a visão segmentada de tais ciências fosse algo estranho ao pensamento e à prática investigativa de ambos,

---

<sup>18</sup> Também é deveras impressionante como alguém, além da sua excepcional capacidade intelectual e de trabalho, atividade política e produção escrita, tenha conseguido sobreviver e produzir sob condições materiais difícilíssimas, penúria financeira e perdas de entes queridos, que por vezes beiraram o desespero. Para mais detalhes, consultar Gorender, (1985), Mehring (2013) e Paulo Netto (2020).

<sup>19</sup> Nascimento em 28/11/1820, na Renânia, Alemanha. Falecimento em 05/08/1895, em Londres, Inglaterra.

posto que o objetivo último era produzir conhecimento cientificamente válido e fidedigno para compreender, explicar e *revolucionar* o modo de produção capitalista.

Assim, é possível afirmar que desde o início dos seus estudos sobre economia política em 1844, Marx impôs a si a grandiosa tarefa (em paralelo à sua militância política) de estudar e compreender a sociedade capitalista de sua época<sup>20</sup>, de modo que Marx pode ser considerado o tipo de “autor de uma obra só” – no caso, *O Capital*. Porém, é público e notório que *O Capital* é um livro inacabado, o qual foi elaborado ao longo de quatro décadas de maneira que muitos de seus “alicerces de sustentação”, em sua edição final, foram retirados, não devida nem totalmente explicados, aprofundados ou sistematizados. Ademais, sabemos também que Marx não tinha grande preocupação em sistematizar métodos e técnicas na condição de regras universais a serem seguidas ou conceitos como idealizações abstratas e fixas<sup>21</sup>.

E, de forma surpreendente, Marx era um leitor voraz e um escritor prolífico que se interessava por praticamente tudo: “[...] uma diversidade impressionante de disciplinas, com trechos recolhidos em livros de filosofia, arte, religião, política, direito, literatura, história, economia política, relações internacionais, tecnologia, matemática, psicologia, geologia, mineralogia, agronomia, etnologia, química e física [...]” (Duayer, 2011, p.13-14); acompanhava os acontecimentos mundiais, mantinha contato com vários jornais e periódicos de esquerda, recebia volumosa correspondência de várias partes do mundo, mantinha uma correspondência pessoal e de trabalho, lia com avidez a “imprensa burguesa” e principalmente, estudava com afinco e paixão economia política, que formava a maior parte de sua biblioteca pessoal. Amava literatura universal, lia e escrevia em várias línguas e para “descansar a mente”, lia literatura e estudava matemática (Musto, 2018, p.19). O que habilita Marcello Musto

---

<sup>20</sup> “Do mesmo modo que em toda a ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, *que o objeto, neste caso, a sociedade burguesa moderna* [itálicos nossos, E.R.O.], é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem portanto formas de existência, condições de existência determinadas, muitas vezes simples aspectos particulares *desta sociedade determinada, deste objeto* [itálicos nossos, E.R.O.] [...]” (Marx, 1989, p.235) Transcrição de um trecho do “Método da economia política”, o qual foi suprimido na edição definitiva de *Contribuição para a crítica da economia política*.

<sup>21</sup> “[...] Marx quase nunca se detém para definir conceitos, para fazer deles categorias constitutivas de um sistema filosófico. [...] Marx não elabora leis gerais da sociedade, do desenvolvimento histórico etc. Desde quando, muito jovem ainda, começa a elaborar *teoria* [itálicos nossos, E.R.O.], o objeto desta teoria é a sociedade burguesa.” (Sofri, 1977, p.152) Assim, *teoria*, para Marx, refere-se a compreensão do objeto – o modo de produção capitalista – e sua reprodução ideal na mente do pesquisador. Ou a reprodução ideal do movimento real do objeto.

(2018, p.10) a afirmar que tal conjunto de estudos e atividades “[...] revelam um autor que foi capaz de examinar as contradições da sociedade capitalista bem além do conflito entre capital e trabalho.” Mas a principal motivação de sua vida era a emancipação da classe trabalhadora.

Para tanto, Marx seguia certos eixos fundamentais de raciocínio e pesquisa e tinha diversos cadernos que versavam sobre variados assuntos em níveis de acabamento muito distintos (Duayer, 2011; Krader, 1988, p.2). Assim, em nossa opinião, havia um eixo fundamental ligado à crítica da economia política, ao qual se relacionavam estudos sobre história, antropologia<sup>22</sup>, filosofia, matemática, ciências. Por exemplo, no caso de seus estudos e cadernos de leitura e apontamentos sobre antropologia, estes não devem ser tomados como

[...] uma coleção arbitrária de ocorrências. Em realidade, são nós em que coincidem linhas de pensamento mutuamente imbricadas; estas linhas são reconhecidas em diversas direções, talvez não segundo pontos de vista gerais, mas pelo menos de acordo com interesses especiais. Os extratos<sup>23</sup> partem do estudo da sociedade primitiva, que conduz à história da evolução da humanidade e - a julgar pela ordem de sucessão - prossegue com os problemas do colonialismo e do progresso tecnológico na agricultura. (Krader, 1988, p.2)

Provavelmente, era dessa maneira que Marx procedia em relação a outros estudos e cadernos, sobre ciências correlatas e complementares à economia política, à história, à matemática etc. Ou seja, tais pesquisas se entrecruzavam, formando linhas de pensamento distintas mas interrelacionadas, cuja trama, alcance e profundidade ainda não foram completamente rastreadas, estudadas e analisadas (Krader, 1973). Contudo, para os objetivos deste trabalho, interessa-nos mais especificamente sua visão e produção no campo da história e duas premissas

---

<sup>22</sup> Segundo Kohl (1982), o material empírico sobre o qual se basearam Marx e Engels apresentava muitas limitações, com relação à antropologia, a arqueologia e estudos sobre a “pré-história”. Mas, em linhas gerais é considerado correto, o que não invalida os princípios e as conclusões gerais dos estudos de ambos. Eric Hobsbawm (2011) também nos informa que trabalhos arqueológicos, papiros e coleções de inscrições descobertos no século XX, que revolucionaram o estudo da Antiguidade Clássica não estavam à disposição de Marx e Engels quando os *Grundrisse* foram escritos.

<sup>23</sup> Lawrence Krader refere-se aos extratos de leituras e apontamentos de Marx resultantes de seus estudos sobre antropologia durante os anos de 1879 a 1882. Já Marcello Musto (2018) ora cita o biênio de 1880-1881 (p.30), ora de 1881 a 1882 (p.11). Com base nesse material, além de outros apontamentos e correspondência, Krader publicou a obra *The ethnological notebooks of Karl Marx*, que por sua vez foi traduzida para o espanhol e publicada como *Los apuntes etnológicos de Karl Marx*. Ainda, dialogando com Marcello Musto, este discorda do termo *etnológico* empregado por Krader. Para Musto (2018), o correto seria *antropológico*.

relativas ao conjunto da obra marxiana-engelsiana: o *materialismo histórico* e o conceito<sup>24</sup> *modo de produção*.

Marx e Engels atribuíram grande importância à história e aos estudos históricos, os quais foram objeto específico de alguns de seus trabalhos<sup>25</sup> ou formam parte de destaque como substrato ao conjunto de suas obras. Por exemplo, a nosso ver, *O Capital* só pode ser plenamente compreendido quando se tem consciência das bases históricas que o fundamentam, posto que ver nesta obra a história restrita apenas aos seus “capítulos históricos” consiste em extrema simplificação (Villar, 1983). Isto é, a exposição sobre o dinheiro, as formações econômicas progressas ao modo de produção capitalista, o processo de industrialização na Inglaterra, dentre outros assuntos, pressupõem a realização e a exposição de estudos históricos rigorosos. A propósito, a compreensão do próprio *valor* em *O Capital* é o resultado do “método” que combina de forma magistral regressão histórica, lógica formal e lógica dialética (Gianotti, 1987, p. XVIII; Gorender, 1985, p. XXVII; Paulo Netto, 2020, p.304).

### 1.3 O materialismo histórico

O termo “materialismo histórico” (*historische Materialismus*) foi definido por Engels (*a posteriori*), o qual também cunhou outras designações relativas ao termo, tais como “visão materialista da história” (*die materialistische Auffassung der Geschichte*), “concepção materialista da história” (*materialistische Geschichtsauffassung*), ou “visualização materialista da história” (*die materialistische Anschauung der Geschichte*) (Krader, 1973, p.224-25). Por seu turno, Menezes (2022,

---

<sup>24</sup> “Um conceito ou ideia é uma rede de significações que nos oferece: o sentido interno e essencial daquilo a que se refere; os nexos causais ou as relações necessárias entre seus elementos, de sorte que por eles conhecemos a origem, os princípios, as consequências, as causas e os efeitos daquilo a que se refere. O conceito ou ideia nos oferece a essência-significação necessária de alguma coisa, sua origem ou causa, suas consequências ou seus efeitos, seu modo de ser e de agir.” (Chauí, 1994, p.156). Ainda, segundo Chauí (1994, p.163), o pensamento conceitual requer abstração, opera por procedimentos lógicos mediante articulação racional entre elementos homogêneos. Ademais, um conceito: não é uma imagem nem um símbolo referente a algo, mas uma descrição e uma explicação da essência ou natureza própria de um ser, referindo-se a esse ser e somente a ele; não é um substituto para algo, mas a sua compreensão intelectual. E, embora implicando em algum nível de abstração, o conceito é construído com base em elementos fenomênicos e concretos.

<sup>25</sup> Apenas a título de exemplo, de autoria de Marx: *As lutas de classes na França de 1848 a 1850, O 18 Brumário de Luís Bonaparte, A guerra civil na França*. De autoria de Engels: *As guerras camponesas na Alemanha, Revolução e contrarrevolução na Alemanha*. Para mais detalhes, consultar a excelente análise e antologia organizada por Florestan Fernandes (Fernandes, 2012). Contudo, também seria uma simplificação classificar tais obras exclusivamente como “históricas”, pois são estudos que perscrutam a dinâmica dos acontecimentos por meio da economia, da política, de elementos psicossociais, da dialética essência-aparência, numa análise da trama e do desenrolar de conjunturas e contextos imediatos e em certa medida de curta duração, mas extrapolando-os para as dimensões macrossociológica, política e histórica, de forma genial.

p.84) afirma que a “[...] expressão *materialismo histórico e dialético* [itálicos nossos, E.R.O.], em que pese em alguns casos se tratar apenas de uma expressão, representa a vulgarização do conceito de método em Marx e que procurou em Engels uma forma de se justificar, obliterando tanto o pensamento de Marx e do próprio Engels.” Trata-se pois de uma leitura *anti-marxiana*, cujo modo de manifestação representa não apenas a vulgarização, mas também a deturpação das bases do pensamento de Marx e Engels, decorrente da tradição stalinista divulgada entre os partidos comunistas a partir dos anos 1930 (Menezes, 2022).

O fato é que é consenso quase universal associar o termo materialismo histórico a Marx, embora ele mesmo procurasse desatrelá-lo de si, inclusive “[...] evitou termos como ‘materialismo histórico’ ou ‘interpretação materialista da história’; o mais perto que ele chegou dessa fraseologia foi sua referência ao ‘materialista, portanto método científico’ [...]” (Krader, 1973, p.234). Porém, inferimos que Marx atribuiu importância a essa descoberta, conforme podemos subentender do que está escrito no *Prefácio à Contribuição para a crítica da economia política*. Engels, em textos e obras posteriores<sup>26</sup> enalteceu a descoberta do materialismo histórico como algo genial e revolucionário, que também representou um rompimento radical com a concepção filosófica e a produção histórica da época (McLellan, 1983).

Sobre a gênese e elaboração do materialismo histórico, sabemos que nos anos de 1842-43, após ver interditadas a carreira acadêmica e de jornalista na Alemanha decorrentes da perseguição política e policial, Marx viu-se obrigado a emigrar para Paris, quando ocorre a fundamental, notável e profunda inflexão do “democrata radical ao comunista”. Essa experiência seria amadurecida, aperfeiçoada e aprofundada e se seguiria nos anos de 1843-46, quando Marx conhece Engels pessoalmente, emigra para Bruxelas e conhecerá o berço do capitalismo da época: a Inglaterra (Paulo Netto, 2020, p.77) Foi assim que Marx teve contato e conhecimento do mundo “[...] problemático, fascinante e desafiador posto pelo capitalismo em florescimento e pela ordem burguesa em constituição [...]” (Paulo Netto, 2020, p.77), bem como de

---

<sup>26</sup> No Prefácio à primeira edição de 1884, de *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*: “Os capítulos a seguir constituem, de certo modo, a execução de um testamento. Ninguém menos que Karl Marx havia reservado para si a tarefa de expor os resultados das pesquisas de Morgan em conexão com os resultados da sua – e, em certa medida, posso dizer nossa – *investigação materialista da história* [itálicos nossos, E.R.O.] e, desse modo, evidenciar toda a sua importância. [...] *Segundo a concepção materialista* [itálicos nossos, E.R.O.], o fato que, em última análise, determina a história é este: *a produção e a reprodução da vida imediata* [itálicos nossos, E.R.O.]” (Engels, 2019a, p.19). Podem ser citados também: *Discurso diante do túmulo de Karl Marx* (Engels, 1982a) e *Karl Marx* (Engels, 1982b).

algumas de suas consequências mais diretas e marcantes, como as condições de exploração, degradação e pauperização da classe trabalhadora.

Sendo assim, no início do verão de 1845, a partir de Bruxelas, Marx e Engels viajaram à Inglaterra onde permaneceram por aproximadamente seis semanas. Durante esse período, pesquisaram com avidez sobre economia política em Manchester, na Biblioteca de Chetham. Contudo, a estadia de ambos não se restringiu às horas em que passaram nessa biblioteca. Engels, que conhecia muito bem a cidade, apresentou a Marx a dura realidade da vida dos trabalhadores no mais importante centro industrial do capitalismo então triunfante. Acompanhados por Mary Burns<sup>27</sup>, percorreram bairros operários e estiveram nas feiras e tabernas frequentadas pelos trabalhadores pobres.

“Foi o primeiro contato fatural de Marx com as miseráveis condições de vida dos escravos do capital, reiterado, logo a seguir, pelos dias passados em Londres [...]” (Paulo Netto, 2020, p.152). Em seu retorno a Bruxelas os dois companheiros ficaram na capital da Inglaterra por aproximadamente uma semana, quando conheceram cortiços e áreas mergulhadas em pobreza extrema. Ainda, por intermédio de Engels, Marx conheceu dirigentes e emigrados políticos ingleses e alemães. Foi assim que constataram “a quente” a degradação e a exploração a que estavam submetidos os trabalhadores.

Certamente a viagem à Inglaterra teve um impacto profundo e duradouro em Marx. O intelectual de classe média acostumado a um ambiente aristocrático tinha agora um vivo e real conhecimento do que era o capitalismo e suas consequências mais imediatas. Sendo assim, supomos que Marx percebeu e conscientizou-se de que parte de sua formação acadêmico-filosófica pregressa, sua incipiente formação e militância política, o socialismo utópico, a economia política clássica, bem como o conhecimento histórico disponível à época absolutamente *não* eram suficientes para explicar, compreender e transformar a realidade com a qual tomara conhecimento e que o havia marcado tão fundamente. Tal seria o problema a ser enfrentado, a motivação e a origem da elaboração e da sistematização de boa parte do diverso,

---

<sup>27</sup> Mary Burns era uma operária, filha de emigrantes irlandeses. Nasceu em 1823, faleceu em 1863 e foi companheira de Engels durante parte da vida de ambos. Segundo José Paulo Netto, Mary Burns ainda não teve escrita uma biografia à sua altura e importância, cujo papel deve ter sido extremamente significativo na vida de Engels - consultar a nota 31, à página 577 (Paulo Netto, 2020).

complexo e potente arcabouço científico que ele, juntamente com Engels, começava a inventar e elaborar.

Portanto, para os objetivos deste estudo, adotamos a expressão *materialismo histórico*, o qual “[...] designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista.” (Shaw, 1983, p.259-60) É dessa maneira que Marx (e Engels) empreende(m) uma síntese e uma crítica profunda e rigorosa, sob pelo menos três aspectos: à filosofia, à economia política e à historiografia da época, caminhando de *superação em superação* (Gorender, 1985; McLellan, 1983), convergindo para a elaboração do materialismo histórico.

Sob a perspectiva filosófica, a dialética - a “[...] máxima conquista da filosofia hegeliana [...]” (Gorender, 1985, p.XXV) era “[...] imprestável ao trabalho científico [...]” (Gorender, 1985, p.XXVI), porquanto limitada pelo seu caráter idealista e especulativo. É assim que Marx rompe e supera tal limitação, ao imprimir-lhe uma configuração materialista<sup>28</sup>.

Com relação à produção no campo da ciência da história, o “[...] século dezenove, a era da civilização burguesa, tem a seu crédito grandes realizações intelectuais, porém a história, como disciplina acadêmica, não está entre elas.” (Hobsbawm, 1982, p.244) Em verdade, predominava uma produção histórica atrasada e limitada, sob o ponto de vista teórico e epistemológico e os critérios e os fundamentos científicos eram deficientes, posto que fundados em estereótipos, mal documentados ou excessivamente generalizantes.

Uma metodologia muito empregada era a narrativa cronológica, com versões simplificadas e predominantemente descritivas da história da guerra, da política, da diplomacia, da vida dos reis, das batalhas e dos tratados – assuntos considerados o corpo central dos acontecimentos do historiador. O mesmo Hobsbawm (1982, p.245) arremata: “Tanto do ponto de vista filosófico quanto metodológico, os historiadores acadêmicos demonstravam uma atitude de espantosa inocência ou ingenuidade.” E “[...] mesmo pelos padrões modestos das ciências humanas e sociais do século dezenove, a história era uma disciplina extremamente, ou talvez mesmo deliberadamente atrasada.” (Hobsbawm, 1982, p.246)

Sobre a conjuntura em que foi forjado, a nosso ver, *as contradições e mazelas do modo de produção capitalista, a luta de classes e a perspectiva da revolução*

---

<sup>28</sup> Consultar o Posfácio de autoria de Marx para a segunda edição de *O Capital*, especialmente páginas 88-91 (Marx, 2013).

*proletária, em sua totalidade, tornaram a invenção e a concepção materialista da história uma necessidade prática.* Ou seja, o materialismo histórico representou o enfrentamento e a resposta práticos àquilo que a classe trabalhadora vivia e necessitava, posto que “Ao servir, o intelectual incorpora-se à vanguarda da classe e não fala em nome dela. Ao contrário, é ela quem fala através de seus intelectuais de vanguarda [...]” (Fernandes, 2012, p.32) Isto é, uma classe revolucionária exige para si um conhecimento teórico-prático revolucionário, que rompa com os limites da ordem estabelecida e da institucionalidade, que desvende as limitações, as deformações e as falácias de quaisquer tipos, mostrando e explicando a realidade de forma nua e crua e como revolucioná-la (Fernandes, 2012). Em outras palavras,

A concepção materialista da história implicava a reformulação radical da perspectiva do socialismo. Este seria vão e impotente enquanto se identificasse com utopias propostas às massas, que deveriam passivamente aceitar seus projetos prontos e acabados. O socialismo só seria efetivo se fosse criação das próprias massas trabalhadoras, com o proletariado à frente. Ou seja, que surgisse do movimento histórico real de que participa o proletariado na condição de classe objetivamente portadora dos interesses mais revolucionários da sociedade. (Gorender, 1985, p.XIV)

No campo marxista, é quase consenso que *A ideologia alemã* encerra a primeira formulação (Gorender, 1985) ou exposição (Paulo Netto, 2020<sup>29</sup>) da concepção histórico-sociológica que receberia a denominação de materialismo histórico. Para Florestan Fernandes (2012), a gênese do materialismo histórico encontra-se nos *Manuscritos econômico-filosóficos* e a *A ideologia alemã* contém “[...] a única sistematização que empreenderam [Marx e Engels] em comum da história como ciência. Nela se encontra, também, o esboço de uma teoria geral da sociedade, o núcleo de uma fecunda teoria das classes sociais e da ideologia<sup>30</sup>, focalizadas na perspectiva da revolução burguesa em processo, e a inclusão explícita do comunismo no ponto de vista científico.” (Fernandes, 2012, p.34). Em síntese, nesta obra, Marx e Engels empreenderam a crítica à filosofia pós-hegeliana e estabeleceram uma série de rupturas no campo epistemológico, inaugurando uma perspectiva original e revolucionária no tratamento dos fenômenos sociais e da história, cujo fundamento

<sup>29</sup> Para mais detalhes, sugerimos a consultar a nota 37, à página 579 do livro de José Paulo Netto.

<sup>30</sup> Ideologia é uma visão social de mundo, a qual “[...] circunscreve um conjunto orgânico, articulado e estruturado de valores, representações, ideias e orientações cognitivas, internamente unificado por uma perspectiva determinada, por um certo ponto de vista socialmente condicionado.” (Löwy, 2003, p.13) No caso, “visão social de mundo” e “socialmente condicionado” necessariamente associam-se às classes sociais e à luta de classes.

iria embasar toda sua produção teórico-intelectual e sua militância política a partir de então<sup>31</sup>.

*A ideologia alemã* foi escrita a “quatro mãos” em Bruxelas, entre os anos de 1845-1846. No bastante conhecido (e citado à exaustão) trecho do *Prefácio* de *Contribuição para a crítica da economia política* de 1859, Marx (1989, p.29-30) se refere ao manuscrito da seguinte maneira:

Friedrich Engels, com quem, desde a publicação do seu genial esboço de uma contribuição para a crítica das categorias econômicas nos *Deutsch-Französische Jahrbücher*, tenho mantido por escrito uma constante troca de ideias, chegou por outras vias [...] ao mesmo resultado, e quando, na Primavera de 1845, veio a estabelecer-se também em Bruxelas, resolvemos trabalhar em conjunto, a fim de esclarecer o antagonismo existente entre a nossa maneira de ver e a concepção ideológica da filosofia alemã; tratava-se, de fato, de um ajuste de contas com a nossa consciência filosófica anterior. Este projeto foi realizado sob a forma de uma crítica da filosofia pós-hegeliana. O manuscrito, dois grandes volumes *in-octavo*, estava há muito no editor na Vestfália, quando soubemos que novas circunstâncias não permitiam já a sua impressão. De bom grado abandonamos o manuscrito à crítica corrosiva dos ratos<sup>32</sup>, tanto mais que tínhamos atingido o nosso fim principal, que era ver claro em nós próprios.

Ou seja, com base nas palavras do próprio Marx, dentre outros aspectos, inferimos que, à época, a publicação do manuscrito não aconteceu por dificuldades encontradas com os editores, o qual foi recuperado por Engels após o falecimento de Marx no sótão de sua última residência, na rua Maitland Park Road, onde ficavam os projetos que ele trabalhara em diversas fases da vida mas não conseguira finalizar. Tratava-se de um amontoado enorme de cadernos e apontamentos em folhas esparsas sujeitos à “crítica roedora dos ratos”. E, dentre “[...] esses escritos, encontravam-se os papéis dos quais seriam extraídos dois dos textos teóricos mais lidos e debatidos ao longo do século XX: [os] *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e *A ideologia alemã* [...]” (Musto, 2018, p.23).

Rubens Enderle (2012, p.18) e Jean Menezes (2022, p.132) citam que em 1888 Engels reconhecia o caráter inacabado e preliminar da “concepção materialista da história” quando da redação do manuscrito que seria publicado posteriormente como *A ideologia alemã*. Ademais, conforme anunciou o então Instituto Marx-Engels, partes do manuscrito já haviam sido publicados antes de sua “edição completa” no ano de

---

<sup>31</sup> “A atualização de uma concepção coerente da história por Marx e Engels pode ser facilmente datada.” Ela remonta aos anos de 1845-46, quando ambos redigem *A ideologia alemã*, que só seria publicada em 1932. (Moissonnier, 1982, p.727)

<sup>32</sup> Em outras traduções é comum encontrar-se a expressão “crítica roedora dos ratos”. Ver a transcrição de Marcello Musto a seguir.

1932<sup>33</sup> (Menezes, 2022, p.128; Paulo Netto, 2020). A propósito, Enderle (2007, p.17) cita que se trata de uma “[...] obra inacabada, dotada de inúmera lacunas e imprecisões, com algumas páginas faltando e outras tantas roídas por ratos.” (literalmente).

Some-se a estas dificuldades, à época de sua primeira publicação pelo Instituto Marx-Engels na ex-URSS, a luta ideológica que confrontava stalinistas e socialdemocratas e posteriormente, a deturpação infligida ao texto pelo stalinismo. Portanto, é pertinente a afirmação segundo a qual “[...] entre os clássicos do pensamento político e filosófico, Marx é o autor cujo perfil sofreu mais modificações no decorrer dos últimos anos. E, após a implosão da União Soviética, o cenário político também contribuiu para renovar a percepção a respeito dele. Com o fim do marxismo-leninismo, ele foi libertado, de fato, das correntes de uma ideologia infinitamente distante de sua concepção de sociedade.” (Musto, 2018, p.10)

A respeito do conteúdo de *A ideologia alemã*, uma parte considerável do manuscrito consiste em polêmicas travadas entre Marx e Engels e seus antigos companheiros pós-hegelianos, escrita numa linguagem sarcástica, com muitas minudências e especificidades contextuais pertinentes à época em que foram redigidas, que por vezes tornam a leitura árdua. Contudo, é principalmente na Primeira Parte, referente ao título *I. Feuerbach*, em que se encontram os elementos mais significativos relativos ao materialismo histórico.

No conjunto desta obra, Marx e Engels, agora conhecedores da realidade imposta pelo modo de produção capitalista, não mais neófitos no conhecimento sobre economia política e teorias socialistas, criticam, rompem e superam a filosofia e a história “oficiais” da época, conscientes de que concepções idealistas e metafísicas não eram capazes de explicar e confrontar a realidade com a qual deparavam-se. Assim, elaboram a concepção materialista e histórica, segundo a qual *a história expressa a manifestação da forma como o ser humano satisfaz suas necessidades de sobrevivência material (alimentação, proteção, abrigo, perpetuação da espécie), interagindo, adaptando, modificando e transformando a si, a natureza e a coletividade, numa totalidade, de forma conjunta e simultânea. Ou seja, o ser humano, como ser coletivo, dependente e pertencente à natureza, precisa sobreviver física e*

---

<sup>33</sup> Para mais detalhes, consultar a nota 140 à página 128 de Menezes (2022) e a nota 37 à página 579 de Paulo Netto (2020).

*materialmente; ao fazê-lo, garante sua subsistência, ao mesmo tempo que produz, reproduz, cria, perpetua e transforma a si e a sociedade.*

Ao proceder assim, simultaneamente, o ser humano desenvolve as denominadas forças produtivas materiais e estabelece relações sociais de produção<sup>34</sup>, cria, materializa e manifesta as mais diversas formas de consciência social - a *ideologia*. Ademais, a dinâmica e as contradições decorrentes das relações estabelecidas entre essa *tríade* fazem “mover” a história. Logo, mudança, contradição, negação, destruição e superação são os processos básicos inerentes ao mecanismo e à dinâmica históricos. Trata-se pois de uma *revolução* no campo da ciência, posto que, de um lado, rompe com a concepção de história oficial dominante à época, caracterizada fundamentalmente pelo registro e exaltação dos reinos e das ações dos príncipes e governantes. De outro, inaugura uma forma inédita de se pensar e fazer ciência histórica, a qual se explica a partir da ação de garantir a sobrevivência humana no tempo.

Outra descoberta fundamental é aquela segundo a qual a filosofia ou a crítica não modificam ou transformam a realidade material. Neste caso, a única forma de empreender uma transformação da realidade é também por meio de uma ação material. Ou seja, a solução para as mazelas decorrentes da implantação do modo de produção capitalista encontra-se na revolução social e na construção do comunismo.

Enfim, *A ideologia alemã* encerra: uma concepção inédita de história e uma explicação sobre sua dinâmica de transformação; alguns dos fundamentos ontológicos essenciais do *ser social*<sup>35</sup>; o comunismo como forma de superar o “lixo” criado pela exploração do homem pelo homem empreendida pelo capitalismo e como o domínio econômico-político se manifesta também pelo domínio das ideias.

#### **1.4 O conceito modo de produção**

Existe interdependência e pontos em comum entre o materialismo histórico e o conceito modo de produção<sup>36</sup>, conforme escreveu Engels no Prefácio de 1892 à edição inglesa em *Do socialismo utópico ao socialismo científico*: o termo materialismo histórico designa “[...] essa concepção dos roteiros da história universal que vê a

<sup>34</sup> Sobre os termos *forças produtivas* e *relações sociais de produção* - conforme item 1.4 a seguir.

<sup>35</sup> Consultar o Capítulo 2, item 2.1 *Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução*.

<sup>36</sup> Patrícia Trópia (2009, p.15) afirma que modo de produção é o “[...] conceito mais operacional do materialismo histórico [...]”.

causa final e a causa propulsora decisiva de todos os acontecimentos históricos importantes no *desenvolvimento econômico da sociedade* [itálicos nossos, E.R.O.], nas transformações do *modo de produção* [itálicos nossos, E.R.O.] e de troca, na consequente divisão da sociedade em diferentes classes e nas lutas dessas classes entre si.” (Engels, 1977, p.15) Em outras palavras: o elo de ligação essencial entre materialismo histórico e modo de produção é a *base material* (Sofri, 1977, p.39), ou a produção da sobrevivência humana por intermédio do *metabolismo ser humano – meio ambiente*, ou o trabalho<sup>37</sup>. Tal é o fundamento da história e conseqüentemente, da sucessão dos vários modos de produção.

E, assim como o materialismo histórico, o termo modo de produção desponta como axial no conjunto da obra marxiana (e engelsiana) (Gorender, 1988, p.9; Lapa, 1980, p.10), o qual foi sendo progressivamente elaborado à medida que se construía também a problemática do materialismo histórico (Abeles, 1982, p.744), mas que não foi suficientemente explicado e sistematizado, posto que Marx jamais apresentou uma definição ou conceituação definitiva e acabada do mesmo<sup>38</sup>. Ademais, Marx também não o empregou sempre com o mesmo sentido – único e coerente –, referindo-se a ele até de maneiras distintas entre si (Himmelweit, 1983, p.267; Shaw, 1983, p.261). Isto posto, é lícito afirmar que o que Marx quis dizer *de forma exata* quando mencionou “modo de produção”, “formação econômica” e “épocas da história humana” ainda é um problema em aberto para o marxismo (Sofri, 1977, p.64).

A despeito disso, o termo modo de produção é abundantemente empregado no conjunto de sua obra (Harvey, 2013, p.72), desde seus textos da juventude até em *O Capital* e nas *Teorias da Mais Valia*. Logo, podemos citar pelo menos três formas em que essa expressão foi empregada:

a) quando Marx se refere a “modo de produção de algodão” em *O Capital*, ele está se referindo aos “[...] métodos e técnicas reais usados na produção de um tipo específico de valor de uso [...]” (Harvey, 2013, p.72); b) quando se refere ao *modo de*

<sup>37</sup> Sobre a categoria trabalho, consultar o Capítulo 2, item 2.3 *Hominização e trabalho*.

<sup>38</sup> Em *A ideologia alemã*: “[...] um determinado modo de atividade dos indivíduos, uma determinada maneira de manifestar sua vida, um determinado modo de vida [...]” (Abeles, 1982, p.744). No Prefácio de *Contribuição para a crítica da economia política*: “[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O *modo de produção* [itálicos nossos, E.R.O.] da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.” (Marx, 1989, p.28)

*produção capitalista*, principalmente em *O Capital*. Neste caso, em geral, está se referindo “[...] à forma característica do processo de trabalho nas relações de classe do capitalismo (incluindo a [...] produção de mais valor), presumindo a produção de mercadorias para a troca.” (Harvey, 2013, p.72); c) um conceito dotado de alto grau de generalização e abstração, relativo a uma totalidade orgânica específica, que compreende elementos materiais e imateriais e correspondentes relações sociais, necessárias e inerentes à produção e à reprodução material (econômica) da vida e da sociedade humanas, dotado de características e dinâmica próprias, que combina continuidade e transformação, cujo principal elemento dinâmico é a *contradição*<sup>39</sup>.

Em nosso trabalho, adotamos a última forma (“c”, acima) de se entender modo de produção. Sendo assim, compreendemos o conceito modo de produção como um recurso *analítico-operativo*, explorando suas possibilidades heurísticas e metodológicas na elaboração de nosso estudo<sup>40</sup>. E, mesmo sem uma definição efetiva e precisa por parte de Marx, em nossa opinião o conceito modo de produção é basilar no conjunto da obra marxiana.

No que se refere à elaboração do conceito modo de produção por parte de Marx (e Engels), a nosso ver, ele é o resultado combinado tanto de estudos que denominamos de “conjunturais” quanto preparatórios para a redação das obras *Contribuição para a crítica da economia política* e *O Capital*.

Sobre os estudos “conjunturais”, estes relacionam-se mais especificamente com o interesse de Marx em compreender as condições e consequências do desenvolvimento do capitalismo inglês na Índia e parte do Oriente a partir de 1851, quando Marx atuou como jornalista e colaborador do periódico anglo-americano *New York Daily Tribune* (Godelier, 1976a, p.25, 1976b; Mandel, 1980, p.121; Sofri, 1977), de maneira que

Todos esses estudos eram no fundo subprodutos de uma análise constante e minuciosa do *comércio exterior da Grã-Bretanha* e da conjuntura econômica desse país. Os mercados orientais desempenhavam um papel crescente de saída para a indústria britânica. A expansão das exportações britânicas provocou perturbações profundas na sociedade oriental. A revolução dos Tai-Ping na China, o motim dos sipaios na Índia, eram reações diretas ou indiretas a essa ação dissolvente. Apaixonados pelas revoluções, quer elas se produzam a leste ou a oeste, Marx e Engels se puseram a estudar a estrutura das sociedades assim abaladas. Foi assim que

---

<sup>39</sup> O princípio básico impulsionador da história é a contradição (Fetscher, 1983).

<sup>40</sup> Conforme item 1.6 *Breves inferências e questões metodológicas*, a seguir.

formularam a hipótese de trabalho de um “modo de produção asiático”<sup>41</sup>. (Mandel, 1980, p.125)

A análise das investigações históricas empreendidas por Marx em tal período (aproximadamente de 1846 a 1853) permite captar a originalidade com que ele abordou a história. “Originalidade que não consiste em supor a existência de leis na história, porque essa era uma aquisição já anterior, mas sim, em supor que o fundamento último da evolução se situa no nível das relações materiais dos homens entre si, e que existem ainda leis de correspondência entre os diversos modos históricos e o conjunto de todas as outras relações sociais.” (Godelier, 1976a, p.31) Posteriormente, parte desses trabalhos foram retomados, atualizados e aprofundados<sup>42</sup>, a partir de 1875 (Hobsbawm, 2011), durante os anos de 1879-1882 (Krader, 1988), ou no biênio de 1881-1882 (Musto, 2018).

Sobre o segundo aspecto - os “estudos preparatórios” -, estes remontam ao ano de 1840 nos *Manuscritos Econômico-filosóficos* (1844). Nos *Grundrisse*<sup>43</sup> (Marx, 2011), tais investigações estão consignadas na seção intitulada “Formas que precederam a produção capitalista”<sup>44</sup>, de maneira que, aqui, trata-se de entender as

<sup>41</sup> Sobre o modo de produção asiático, consultar o Capítulo 4. *A institucionalização da educação no Egito Antigo – a proto-escola*.

<sup>42</sup> Essas pesquisas também estavam associadas ao interesse de Marx a respeito das comunidades agrárias russas e suas perspectivas revolucionárias, bem como o estudo de autores como Morgan, Phear e Maine (Bottomore, 1983; Krader, 1988). Para mais detalhes, consultar a obra de compilação e análise desses estudos, intitulada *Los apuntes etnológicos de Karl Marx* (Krader, 1988). Vários dos autores estudados nessa época defendiam a “escola” evolucionista e influenciaram Marx, à qual ele vinculou-se (Krader, 1988).

<sup>43</sup> É amplamente aceito o fato de que os *Grundrisse* compõem o material preparatório para as obras *Contribuição para a crítica da economia política* e *O Capital*. Os *Grundrisse* foram escritos nos anos de 1857 e 1858, formando um conjunto de notas em graus variados de acabamento e aprofundamento, que certamente não foram escritos com o objetivo de serem publicados. Tais notas foram publicadas em Moscou pela MEGA<sup>1</sup> em 1939-1941, mas o “[...] momento e o local da publicação determinaram que o trabalho ficasse virtualmente desconhecido até 1952.” (Hobsbawm, 2011, p.13) Até que, em 1953 os *Grundrisse* foram reeditados integralmente em Berlim (Hobsbawm, 2011). O desconhecimento dos *Grundrisse* ensejou um debate acirrado entre marxistas e deu origem a muitas distorções do pensamento de Marx nas primeiras décadas do século XX (a visão mecanicista, determinista, unilinear, finalista da história), em relação ao conceito modo de produção, modo de produção asiático e as etapas da história da humanidade, todos expostos por Marx no Prefácio de *Contribuição para a crítica da economia política*. Assim, com a publicação dos *Grundrisse*, em especial a seção “Formas que precederam a produção capitalista” (ver nota a seguir) foram fundamentais para dirimir dúvidas e suplantam a visão dogmática, escolástica e limitada do pensamento de Marx sobre os processos históricos (Godelier, 1976a, p.9; Sofri, 1977).

<sup>44</sup> A seção intitulada *Formen die der Kapitalistischen Produktion Vorhergehen* (em alemão) compõe parte dos *Grundrisse*. Este texto foi reproduzido e publicado em separado (em português, com o título *Formações econômicas pré-capitalistas*), com uma notável Introdução de Eric Hobsbawm (2011). Por sua vez, Maurice Godelier também elaborou análises bastante pertinentes sobre as *Formen* em *Sobre as sociedades pré-capitalistas* (Godelier, 1976a). Assim, a importância decisiva deste texto consiste em que, “Antes de mais, porque aí [nas *Formen*] se encontra a tentativa mais sistemática para referenciar momentos e definir problemas críticos da evolução histórica, sendo que esta história se apresenta como a das múltiplas formas de comunidades primitivas em evolução, por diversos modos,

relações que se estabelecem entre formas pregressas ao capitalismo e como elas desembocaram nele. Ou seja,

O que o interessava era a aparição, em formações precedentes, de condições que tornem possível a emergência de uma sociedade capitalista. A história pré-capitalista não é, como quer uma visão vulgar marxista, uma sucessão de estágios universais, de formações econômico-sociais governadas por leis implacáveis, que as levam inelutavelmente para o capitalismo, e assim para o socialismo... Ela parte de uma comunidade primitiva, com uma estrutura essencialmente imposta pelas condições de existência da humanidade arcaica, mas que não apresenta menos tipos variados. Alguns desses tipos possuem um potencial de evolução no seio de sua estrutura particular pelo fato de suas contradições internas. É no curso dessa evolução, que se estende por milhares de anos, que alguns fenômenos se produziram que, convergindo numa região determinada (a Europa), numa época dada (o século XVI), e num contexto dado, produzem a sociedade capitalista. Entre o ponto de partida e o ponto de chegada há outros fenômenos como a escravidão, modos de produção particulares [...], nos quais, aqui e lá, relações sócio-econômicas de dominação são cristalizadas. (Rodinson, 1966<sup>45</sup> *apud* Mandel, 1980, p. 135)

Em suma, nas *Formen* Marx enfrentou: o problema da evolução histórica pré-capitalista; o mecanismo geral de todas as transformações sociais; a periodização e a evolução históricas; finalmente e não menos importante, a dinâmica interna dos sistemas sociais: o que os leva à ascensão e ao declínio?<sup>46</sup> (Hobsbawm, 2011, p.39).

Porém, o interesse em conhecer os modos de produção que antecederam a sociedade burguesa não é *histórico-erudito* ou *acadêmico* em sentido estrito, posto que Marx não estava interessado em elaborar uma lei geral dos estágios de desenvolvimento histórico da humanidade, nem a periodização da história universal pré-burguesa, mas em entender a gênese e a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista (Sofri, 1977). Assim, ao perscrutar as formações sociais pregressas ao capitalismo – seus períodos históricos, áreas geográficas e temáticas correlatas à sociedade burguesa -, o objetivo era entender a gênese do modo de produção capitalista no conjunto de seus estudos sobre a crítica da economia política (Musto, 2018, p.32). E, para além de compreender a gênese e o desenvolvimento do sistema, conhecer suas fragilidades para então buscar formas de “apressar” a sua destruição (Fetscher, 1983).

*Ao proceder dessa forma, Marx percebeu que não existem fases consecutivas universais e absolutas pelas quais a humanidade progrediu como acreditava a*

---

para outras tantas formas distintas de Estado e de sociedades de classes. Este esquema multilinear situava-se portanto, nos antípodas de qualquer dogmatismo simplificador.” (Godelier, 1976a, p.12)

<sup>45</sup> Rodinson, Maxime. What happened in history. **New Left Review**, n.35, jan./feb. 1966, p.97-9.

<sup>46</sup> Conforme item 1.5 *Transformação e dissolução dos modos de produção*, a seguir.

*economia política clássica. De forma diferente, o que parecia existir eram processos de gênese, consolidação, transformação e dissolução de uma fase histórica para outra* (Kiernan, 1983), *descobrendo então leis gerais da dinâmica histórica.*

Sendo assim, tudo indica que, em seu conjunto, os estudos “conjunturais” (excluindo-se evidentemente os apontamentos e pesquisas empreendidas durante os anos de 1879-1882) e “preparatórios” fundamentam a síntese exposta no Prefácio da obra *Contribuição para a crítica da economia política*, no qual Marx expõe a sequência dos modos de produção<sup>47</sup>.

No caso, se a economia política clássica elaborou categorias com a pretensão da universalidade e da intemporalidade, a *crítica* da economia política empreendida por Marx e Engels consistiu em desvendar o caráter histórico dessas categorias, posto que uma “[...] essência econômica pairando acima da sucessão dos modos de produção representaria pura abstração metafísica.” (Gorender, 1988, p.13). Assim, “[...] ao invés de se ocupar com um mundo econômico intemporal, cuja racionalidade é relativa apenas ao capitalismo, a economia política deve ter por objeto a pluralidade dos modos de produção, cada qual regido por suas leis específicas.” (Gorender, 1988, p.13) E cada qual com um sistema de mediação particular entre sua “base material” e sua superestrutura<sup>48</sup> jurídica, política, ideológica e cultural, cada qual com leis próprias de desenvolvimento (Sofri, 1977). Sendo assim:

Sob o conceito de modo de produção não se compreende apenas a produção propriamente dita de bens materiais, porém, por igual, sua distribuição, circulação e consumo. O modo de produção constitui uma totalidade orgânica e um processo reiterado de produção, distribuição, circulação e consumo de bens materiais, todas elas fases *distintas* e, ao mesmo tempo, *interpenetradas* no fluir de um processo único. Mas, neste, é à produção que pertencem a determinação fundamental e o ponto de partida sempre recorrente. A produção contém em si as demais fases como pressupostos e momentos particulares. Por isso, é ela o princípio formador da organização social dos homens que chamamos de modo de produção.

Do modo de produção abstraímos duas categorias essenciais: as *relações de produção* e as *forças produtivas*. Os homens sempre produzem

---

<sup>47</sup> “A traços largos, os modos de produção asiático, antigo, feudal e burguês moderno podem ser qualificados como épocas progressivas da formação econômica da sociedade.” (Marx, 1989, p.29). Mas, de forma estranha e curiosa, nesta passagem não é citado o modo de produção comunista primitivo, conforme consta nos *Grundrisse*.

<sup>48</sup> “A natureza e o vigor dos mecanismos supostos pela metáfora base-estrutura, porém, estão entre as questões mais controversas do materialismo histórico. A teoria de Marx não vê a superestrutura como um epifenômeno da base econômica, nem esquece a necessidade [da existência] de instituições jurídicas e políticas. É precisamente porque uma superestrutura é necessária para organizar e estabilizar a sociedade que a estrutura econômica conforma as instituições que a ela melhor se adequam. A superestrutura e a infra-estrutura ou base não estão relacionadas entre si como uma estátua e o seu pedestal; um dos postulados básicos do materialismo histórico é que as superestruturas afetam, ou ‘agem retroativamente’ sobre a base.” (Shaw, 1983, p.261)

como seres sociais, ainda quando produzem como indivíduos isolados. No processo de produção, os homens estabelecem entre si relações objetivas, independentes de sua vontade, o que não implica que não adquiram alguma forma de consciência delas. Tais são as relações de produção ou relações econômicas, que constituem a base das relações dos homens na generalidade dos aspectos sociais, quer os associem em comunidades ou os dividam em classes. (Gorender, 1988, p.10)

Logo, para Marx, o “processo real da produção” não se restringe à produção material da vida em si mesma, mas é algo muito mais amplo e complexo – trata-se de um conjunto de relações de mútua dependência entre natureza, trabalho social, organização social, relações sociais, elementos imateriais etc. (Hobsbawm, 2013). Em outras palavras, modo de produção refere-se a uma totalidade complexa e organicamente articulada, composta por elementos relacionados e interdependentes. Mas, assim como “produção” deve ser entendida numa totalidade, também é preciso decompô-la e analisá-la (Villar, 1983, p.104), pois um modo de vida só pode ser perpetuado sob duas condições: a existência de relações sociais e o desenvolvimento das forças produtivas (Abeles, 1982).

Destarte, esquematicamente, um modo de produção compreende dois elementos distintos, mas interligados de forma imbricada e indissociável: as *forças produtivas* e suas correspondentes *relações de produção*.

Sob tal ótica, as forças produtivas abarcam: a) os meios de trabalho – os instrumentos, ferramentas, instalações físicas etc., dos quais se vale o ser humano no processo de trabalho; b) os objetos de trabalho – os materiais brutos ou já modificados no processo produtivo, sobre os quais incide o trabalho humano; c) a força de trabalho<sup>49</sup> – a energia humana (física, intelectual) empregada no processo de trabalho, que se utiliza dos meios de objetos de trabalho para transformar e produzir bens necessários à satisfação das necessidades humanas (Berbéckina; Zérkine; Jákovleva, 1987, p.44; Gorender, 1988, p.10-11; Lefebvre, 1982, p.466; Paulo Netto; Braz, 2006, p.58).

Por sua vez, as relações correspondentes ao nível de desenvolvimento das forças produtivas – que se dão entre os seres humanos e o meio ambiente e entre os

---

<sup>49</sup> “Este conceito designa a energia humana colocada em movimento no processo de trabalho com o propósito de transformar os objetos de trabalho em valores de uso, em que ela mesma [a força de trabalho] é transformada, no modo de produção capitalista, em mercadoria.” (Bensussan, 1982, p.471-72). A força de trabalho difere de trabalho em geral, posto que a força de trabalho é uma mercadoria como qualquer outra, mas muito especial, porque ela é a única mercadoria que *produz valor*. Portanto, sua compreensão é absolutamente crucial no edifício teórico marxiano, posto que ela é o fundamento da explicação sobre a mais-valia (ou mais-valor) – a essência da exploração do modo de produção capitalista (Bensussan, 1982, p.472-73).

seres humanos entre si – são, num primeiro nível de mediação: a) as relações técnicas de produção, relativas às características técnicas do processo de trabalho (o grau de especialização do trabalho, as técnicas e as tecnologias empregadas etc.) (Paulo Netto; Braz, 2006); e b) as relações sociais de produção, que “[...] são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas.” (Harris, 1983a, p.157).

De forma secundária, ou num segundo patamar de mediação, correspondem ao nível de desenvolvimento das forças produtivas formas políticas, jurídicas, culturais e ideológicas - a “superestrutura” - que, embora tenham como fundamento o índice de desenvolvimento, a estrutura e a dinâmica das forças produtivas, detêm autonomia relativa e podem “retroagir” na base econômica do modo de produção (Lara, 1982, p.1106; Shaw, 1983, p.261).

Ou seja, modo de produção, em termos genéricos, *expressa a forma pela qual o ser social produz, reproduz, distribui e consome a riqueza produzida coletivamente, produz e reproduz a si e a sociedade, ao mesmo tempo que estabelece variadas formas de relações sociais, com destaque para as relações técnicas de produção e as relações de propriedade dos meios de produção. Ao proceder assim, o ser humano não apenas garante e perpetua sua sobrevivência, como também produz e reproduz outras instâncias e estruturas materiais e imateriais – políticas, jurídicas, culturais, ideológicas etc. -, que sustentam e garantem legitimidade, funcionalidade e dão inteligibilidade ao conjunto do sistema.*

Todavia, cada modo de produção é diferente, apresenta especificidades e características que os diferenciam entre si e constitui um estágio no curso histórico do desenvolvimento da humanidade. Portanto, ele é uma *entidade periódica* (Krader, 1973; Krader, 2016, p.19). Assim, genericamente, os modos de produção classificam-se como *comunista primitivo, asiático, clássico-antigo, feudal e burguês moderno*<sup>50</sup> e aparecem como épocas progressivas da história. “São estágios consecutivos que se sucedem no tempo, como *dramatis personae*, na ordem em que aparecem historicamente e são progressivos no sentido de que as forças produtivas do estágio posterior são superiores às do estágio anterior.” (Krader, 2016, p.18-19).

Ou seja, *o conceito modo de produção implica num alto nível de abstração, que caracteriza tanto uma totalidade social complexa e historicamente dada, relativa à articulação entre forças produtivas, relações de produção e formas jurídicas, políticas,*

---

<sup>50</sup> Em nosso trabalho trataremos apenas dos três primeiros.

*culturais e ideológicas, bem como várias configurações observáveis existentes ao longo da história da humanidade (Abeles, 1982, p.744), com características, especificidades e regidas por leis próprias.*

### **1.5 Transformação e dissolução dos modos de produção<sup>51</sup>**

O ser humano, ao produzir e garantir sua sobrevivência por meio do trabalho, necessariamente impulsiona o desenvolvimento das forças produtivas e estabelece relações sociais<sup>52</sup> (Lessa, 2009), fato que constitui uma unidade indissolúvel, mas instável, posto que entrecortada por uma série de contradições, sendo uma das mais importantes aquela decorrente das lutas de classes. Isto é, a partir do advento do excedente econômico, da propriedade privada e das classes sociais, inaugura-se a exploração de seres humanos sobre outros seres humanos. Portanto, à unidade contraditória e instável entre desenvolvimento das forças produtivas-relações de produção, imbrica-se a propriedade ou não propriedade dos meios de produção, a exploração de seres humanos por outros seres humanos e a luta de classes.

Dessa forma, a nosso ver, a transformação e a dissolução dos vários modos de produção podem acontecer mediante a ocorrência de pelo menos três processos que não necessariamente se excluem e podem combinar-se, sendo os dois primeiros em conformidade com a lei da mudança quantitativo-qualitativa da dialética (Krader, 1973, p.233), a seguir:

1) A maioria dos povos passou de uma vida social sem classes para sociedades divididas em classes, cujo desaparecimento pressupõe a desigualdade na apropriação dos meios de produção e do excedente econômico produzido coletivamente<sup>53</sup>. Tal desigualdade implicou na “[...] dissolução das antigas solidariedades comunitárias fundadas na cooperação, no trabalho e nos fortes laços das relações de parentesco.” (Godelier, 1983, p.82-83) Isto é, o movimento da história se manifesta como uma unidade decorrente do desenvolvimento de elementos contraditórios da realidade social, quais sejam:

“a) *o desenvolvimento geral dos meios de dominar a Natureza e de assegurar a sobrevivência de uma espécie cada vez mais numerosa;*

<sup>51</sup> O presente item conta com extensas transcrições extraídas principalmente de Marx, necessárias para fundamentar nosso raciocínio sobre o assunto.

<sup>52</sup> O desenvolvimento das forças produtivas necessariamente implica no estabelecimento de relações sociais de variados matizes, correspondentes às forças produtivas.

<sup>53</sup> Para mais detalhes, consultar o *Capítulo 3. A educação no modo de produção comunista primitivo.*

b) a dissolução progressiva das solidariedades comunitárias e o *desenvolvimento geral das desigualdades* entre os indivíduos e os grupos.” (Godelier, 1983, p.82-83)

Em síntese, o movimento da história, subjacente ao conceito modo de produção, corresponde à contradição decorrente do processo de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção e de troca e de suas correspondentes formas de propriedade (Krader, 2016, p.21), de modo que sua transformação é impulsionada pelo “amadurecimento” de suas contradições internas (Harris, 1983b, p.285). Assim, à medida que se desenvolvem formas mais avançadas de produção, o que também implica em reprodução social, dissolvem-se formas constituídas de produção e suas correspondentes relações sociais. Em outras palavras, o desenvolvimento das forças produtivas tende a extinguir formas pregressas de produção e das próprias forças produtivas constituídas, ao mesmo tempo que implica na criação de novas forças produtivas e suas correspondentes relações de produção. Há uma simultaneidade de processos: produção e reprodução social; aparecimento-dissolução de forças produtivas; criação-dissolução de relações sociais de produção (incluídas as relações de propriedade).

Tal mecanismo é explicado em alguns trechos dos *Grundrisse*, correspondentes à seção “Formas que precederam a produção capitalista”:

Para que a comunidade continue a existir enquanto tal à maneira antiga, é necessária a reprodução de seus membros sob as condições objetivas pressupostas. A própria produção, ou seja, o progresso da população (também este faz parte da produção), *abole necessária e gradualmente essas condições; destrói-as, em lugar de reproduzi-las etc., e com isso desaparece a comunidade, juntamente com as relações de propriedade sob as quais estava fundada* [itálicos nossos, E.R.O.]. (Marx, 2011, p.398)

Ainda:

A propriedade, na medida em que é só o comportamento consciente – e, no que se refere ao indivíduo singular, posto pela comunidade, e proclamado e garantido como lei – em relação às condições de produção como *suas*, portanto, na medida em que a existência do produtor aparece como uma existência nas condições objetivas *pertencentes a ele*, só é realizada pela própria produção. A apropriação efetiva não acontece primeiro na relação imaginada, mas na relação ativa, real, com essas condições – o seu pôr efetivo como as condições de sua atividade subjetiva.

[...]

Todavia, com isso, é ao mesmo tempo claro que *essas condições se alteram*. É somente pela caça das tribos que uma região da terra se converte em um território de caça; é somente pelo cultivo da terra que o território é posto como o prolongamento do corpo do indivíduo. Depois que a *cidade de Roma* foi construída e os campos nos arredores foram cultivados pelos seus cidadãos, as condições da comunidade tornaram-se diferentes do que eram

antes. A finalidade de todas essas comunidades é a conservação; *i.e.*, a reprodução dos indivíduos que a constituem como proprietários, *i.e.*, no mesmo modo de existência objetivo que constitui ao mesmo tempo o comportamento dos membros uns em relação aos outros e, por isso, a própria comunidade. Mas essa reprodução é ao mesmo tempo necessariamente produção nova e destruição da forma antiga. Por exemplo, onde cada um dos indivíduos deve possuir tantos acres de terra para cultivo, o crescimento da população já constitui um impedimento. Para controlá-lo, a colonização, e esta torna necessária a guerra de conquista. Com isso, escravos etc. Ampliação também do *ager publicus*, por exemplo, e, em consequência, dos patrícios, que representam a comunidade etc. Desse modo, a conservação da comunidade antiga implica a destruição das condições sobre as quais ela se baseia, resultando no contrário. Caso se pense, por exemplo, que a produtividade na mesma área possa ser incrementada pelo desenvolvimento das forças produtivas etc. (desenvolvimento que, na agricultura tradicional, é justamente o mais lento de todos), isso implicaria novas maneiras e combinações do trabalho, grande parte do dia empregado na agricultura etc., e com isso seriam superadas, outra vez, as antigas condições econômicas da comunidade. No próprio ato da reprodução não se alteram apenas as condições objetivas, por exemplo, a vila se torna cidade, o agreste, campo desmatado etc., mas os produtores se modificam, extraindo de si mesmos novas qualidades, desenvolvendo a si mesmos por meio da produção, se remodelando, formando novas forças e novas concepções, novos meios de comunicação, novas necessidades e nova linguagem. (Marx, 2011, p.404-405)

Ainda: “Um nível determinado do desenvolvimento das forças produtivas dos sujeitos que trabalham, ao qual correspondem relações determinadas dos sujeitos entre si e com a natureza – nisso se resolve, em última instância, tanto sua comunidade quanto a propriedade fundada sobre ela. *Até certo ponto, reprodução. Em seguida, converte-se em dissolução.*” [itálicos nossos, E.R.O.] (Marx, 2011, p.406)

Mais uma vez, nos *Grundrisse*:

Todas as formas (mais ou menos natural e espontaneamente originadas, mas, ao mesmo tempo, todas também resultado do processo histórico) em que a comunidade supõe os sujeitos em uma unidade objetiva determinada com suas condições de produção, ou em que uma existência subjetiva determinada supõe as próprias comunidades como condições de produção, tais formas correspondem necessariamente só a um desenvolvimento limitado, e limitado por princípio, das forças produtivas. *O desenvolvimento das forças produtivas as dissolve, e a sua própria dissolução é um desenvolvimento das forças produtivas humanas. Em um primeiro momento, trabalha-se a partir de uma certa base – de início, originado natural e espontaneamente -, em seguida, pressuposto histórico. Mais tarde, no entanto, essa própria base ou pressuposto é abolida ou posta como pressuposto evanescente, que se tornou muito estreito para o desenvolvimento do bando humano progressivo.* [itálicos nossos, E.R.O.] (Marx, 2011, p.407)

O mesmo raciocínio está presente em várias passagens de *O Capital*<sup>54</sup> e nas *Teorias da Mais-Valia* (Kradner, 1973, p.233-34).

---

<sup>54</sup> Em *O Capital*, citamos como exemplo os capítulos 11 e 12 da Seção IV do primeiro volume, nos quais Marx analisa a evolução da produção baseada na cooperação simples para a grande indústria.

Por sua vez, Rosa Luxemburgo, afirma que os germes da dissolução da sociedade comunista primitiva estão presentes no interior dessa sociedade. Por longas eras, a propriedade comunista dos meios de produção assegurou a sobrevivência dos grupos. Contudo, o lento, mas progressivo aumento da produtividade necessariamente entrou em conflito com sua organização comunista. Assim, quando as comunidades obtêm “[...] o progresso decisivo da passagem à agricultura superior [...]” (Luxemburgo, 2015, p.156), ou o uso do arado, tal progresso técnico exigiu o emprego de uma cultura mais intensiva no manejo do solo, a qual era incompatível com a propriedade comunal e coletiva, substituindo assim a posse coletiva adquirida por sorteio pela transmissão hereditária e privada.

Contudo, é importante notar que o advento de um novo modo de produção *não dissolve por completo todos os elementos do modo de produção anterior*, posto que no modo de produção “superior” e mais desenvolvido podem persistir traços ou elementos de modos de produção pregressos, porque categorias antecedentes podem transformar-se e ser “incorporadas” ao novo modo de produção, mas a partir de então regidas por outras leis. A nosso ver, tal é o raciocínio que fundamenta ambas as afirmações de Marx a seguir:

Seria impraticável e falso, portanto, deixar as categorias econômicas sucederem-se umas às outras na sequência em que foram determinantes historicamente. A sua ordem é determinada, pelo contrário, pela relação que têm entre si na moderna sociedade burguesa, e que é exatamente o inverso do que aparece como sua ordem natural ou da ordem que corresponde ao desenvolvimento histórico. Não se trata da relação que as relações econômicas assumem historicamente na sucessão de diferentes formas de sociedade. Muito menos de sua ordem “na ideia” ([como em] Proudhon) (uma representação obscura do movimento histórico). Trata-se, ao contrário, de sua estruturação no interior da moderna sociedade burguesa. (Marx, 2011, p.60)

A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais variada que existe. Por esse fato, as categorias que exprimem as relações desta sociedade e que permitem compreender a sua estrutura, permitem ao mesmo tempo perceber a estrutura e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos ela se edificou, de que certos vestígios, parcialmente ainda não apagados, continuam a subsistir nela, e de que certos simples signos, desenvolvendo-se nela, se enriquecem de toda a sua significação. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. Nas espécies animais inferiores só se podem compreender os signos denunciadores de uma forma superior, quando essa forma superior já é conhecida. Da mesma

forma, a economia burguesa nos dá a chave da economia antiga, etc.<sup>55</sup> (Marx, 1989, p.234)

Dessa maneira, um modo de produção específico assume preponderância em relação ao processo produtivo em sua totalidade<sup>56</sup>, posto que controla a maior massa de fatores econômicos disponíveis numa dada formação social (recursos naturais, meios de produção, instalações, mão de obra) e constitui sua base principal, sendo o determinante primário da “superestrutura”. Ademais, extorpe de outros modos de produção “inferiores” a totalidade ou parte do excedente econômico e “[...] delimita o espaço econômico dos modos de produção subordinados e deles extrai, quando lhe convém, fatores de produção e produtos acabados, de tal maneira que os modos de produção subordinados funcionam como território de reserva [...]” (Gorender, 1980, p.51-2).

Aqui, acrescentamos o termo *formação social* muito embora este tenha sido bem menos elaborado do que o conceito de modo de produção<sup>57</sup> (Gorender, 1980, p.51). Sendo assim, compreendido o fato de que um modo de produção se torna proeminente sobre outros modos de produção ainda existentes, “[...] o sentido do conceito de formação social é precisamente o de sublinhar a pluralidade e a *heterogeneidade* dos modos de produção possíveis dentro de uma dada totalidade histórica e social. [...] As formações sociais [...] serão sempre combinações concretas de diferentes modos de produção, organizadas sobre a *dominância* de um deles.” (Anderson, 1982, p.103)<sup>58</sup>

---

<sup>55</sup> Famoso trecho da “Introdução”, datada de 29/08/1857, à *Contribuição para a crítica da economia política*, mas que foi suprimida na edição definitiva desta obra. E o título “Introdução” não é de autoria de Marx.

<sup>56</sup> “Em todas as formas de sociedade, é uma determinada produção e suas correspondentes relações que estabelecem a posição e a influência das demais produções e suas respectivas relações. É uma iluminação universal em que todas as demais cores estão imersas e que as modifica em sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda existência que nele se manifesta.” (Marx, 2011, p.59) “O capital é a potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Tem de constituir tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada, e tem de ser desenvolvido antes da renda da terra. (Marx, 2011, p.60). Na edição da Editora Nova Cultural, num fragmento da obra *Contribuição para a Crítica da Economia Política*: “Em todas as formas de sociedade se encontra uma produção determinada, superior a todas as demais, e cuja situação aponta sua posição e influência sobre as outras. É uma luz universal de que se embebem todas as cores, e que as modifica em sua particularidade. É um éter especial, que determina o peso específico de todas as coisas emprestando relevo a seu modo de ser. [...] O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo.” (Marx, 1987, p.21)

<sup>57</sup> “Em nenhum lugar [...] é possível extrair de Marx uma definição precisa do conceito de ‘formação social’ [...]” (Sofri, 1977, p.167).

<sup>58</sup> Em outra ocasião, o mesmo Perry Anderson afirmou: “[...] toda a formação social concreta é sempre uma combinação específica de diferentes modos de produção [...]” (Anderson, 1989, p.21).

2) Em vista do exposto, uma formação social se torna predominante em dado momento histórico quando esta alcança certo nível de eficiência na produção da riqueza social, na qual imbricam-se certo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais, suas correspondentes relações de produção e formas jurídicas, políticas, ideológicas e culturais.

Ademais, importa reiterar que o advento do excedente econômico, da propriedade privada e das classes sociais implicou na exploração dos produtores diretos da riqueza social por parte dos proprietários dos meios de produção, num processo de combina coerção e repressão econômica-política-legal e convencimento-manipulação-falseamento-alienação, com o intuito de perpetuar e manter a exploração e expropriação da riqueza social produzida coletivamente, coagir, controlar, conter e reprimir as classes dominadas e expropriadas, o que ao mesmo tempo enseja e exacerba a luta de classes. Sendo assim, concorrem certa “harmonia social” e certo “equilíbrio instável”, no tocante à produção e à apropriação da riqueza social e de seu excedente, de modo que a luta de classes e suas formas correspondentes de manifestação, mesmo quando existentes e se expressando concretamente, não venham a comprometer o funcionamento e a continuidade de tais processos.

De maneira oposta, um modo de produção pode entrar em colapso ou destruição quando o processo de produção e apropriação da riqueza social e de seu excedente exacerbam a luta de classes em níveis que comprometem tanto a produção, extração e apropriação da riqueza social e de seu excedente econômico, bem como estruturas, instituições, formas de sociabilidade correspondentes e necessárias à existência e continuidade de uma formação social em particular. Ou seja, a dissolução ou extinção de um modo de produção também pode dar-se *quando suas contradições internas tornam-se suficientemente agudas e insustentáveis dentro dos marcos de sua própria constituição e funcionalidade* (relações de propriedade dos meios de produção, instituições jurídicas e políticas etc.), que podem ou não culminar em revoluções sociais.

Assim:

De acordo com nossa concepção, portanto, todas as colisões na história têm sua origem na contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio. Aliás, não é necessário que essa contradição, para gerar colisões num país, tenha de chegar ao extremo nesse mesmo país. A concorrência com países industrialmente mais desenvolvidos, provocada pela expansão do intercâmbio internacional, é o bastante para engendrar uma

contradição similar também nos países com indústria menos desenvolvida [...]. (Marx; Engels, 2007, p.61-2)

E:

Essa contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio, que, como vimos, ocorreu várias vezes na história anterior sem, no entanto, ameaçar o seu fundamento, teve de irromper numa revolução em que a contradição assumiu ao mesmo tempo diversas formas acessórias, tais como a totalidade de colisões, colisões entre classes distintas, contradição de consciência, luta de ideias, luta política etc. De um ponto de vista limitado, pode-se isolar, então, uma dessas formas acessórias e considerá-la como a base dessas revoluções, o que é tanto mais fácil na medida em que os indivíduos que promoveram as revoluções guardavam ilusões sobre sua própria atividade, segundo seu grau de formação e se estágio de desenvolvimento histórico. (Marx; Engels, 2007, p.61)

Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. (Marx, 1989, p.29)

3) Por último<sup>59</sup>, e não menos importante, um modo de produção (seus elementos constituintes ou partes dele) pode se extinguir ou transformar quando existe a imposição ou dominação de um modo de produção “superior” sobre um “inferior”<sup>60</sup>, como foi o caso do capitalismo inglês na Índia no século XVIII; o extermínio das populações e das civilizações originárias em várias regiões do mundo, a partir do século XVI, por meio da destruição das suas condições de sobrevivência e do seu genocídio (execuções, disseminação de doenças, destruição de formas de vida originais etc.), confisco de terras e meios de produção, cobrança de tributos, escravização etc. (Álvares, 2017; Luxemburgo, 2015); a destruição do estilo de vida e valores, por exemplo, o extermínio dos *montagnais-naskapi* da península do Labrador, na década de 1950 (Maceno; Silva, 2022). Ou conforme a hipótese de Hobsbawm

---

<sup>59</sup> Perry Anderson cita ainda a origem de um modo de produção a partir da “recombinação” de dois modos de produção, como foi o caso do feudalismo: “[...] a gênese do feudalismo derivou de um colapso catastrófico e convergente de dois modos de produção distintos e anteriores, e foi a recombinação dos seus elementos desintegrados que verdadeiramente libertou a síntese feudal, a qual, por isso, conservou sempre um caráter híbrido. O duplo predecessor do modo de produção feudal foi, evidentemente, o modo de produção escravagista em decomposição, no qual se fundamentara a construção de todo o enorme edifício do Império Romano, e os primitivos modos de produção alargados e deformados dos invasores germânicos, que sobreviveram nas suas novas pátrias, após as conquistas bárbaras. Estes dois mundos radicalmente diferentes haviam sofrido uma lenta desintegração e uma interpenetração sutil nos últimos séculos da Antiguidade.” (Anderson, 1989, p.17-18)

<sup>60</sup> Florestan Fernandes (1963) cita que a extinção de um grupo humano que viva sob a lógica comunista primitiva também pode ocorrer como consequência do contato com outros grupos e/ou da ocorrência de cataclismos naturais.

(2013, p.234), segundo o qual pode existir interação entre sociedades estruturalmente distintas, levando-as a um desenvolvimento misto.

### **1.6 Breves inferências e questões metodológicas**

Materialismo histórico e modo de produção complementam-se, de modo que com ambos, conjuntamente, temos a possibilidade de explicar os fundamentos e as formações históricas que se sucederam no tempo. Isto é, a *teoria da história* formulada por Marx e Engels nos habilita a compreender e explicar a amplitude histórica da humanidade, sendo o melhor guia para o estudo histórico e o mais frutífero ponto de partida para sua discussão (Hobsbawm, 2013).

Em outros termos, Marx e Engels formularam um modelo explicativo para a compreensão da história com base num fundamento ontológico e numa tipologia da transformação e da evolução histórica de longo prazo das sociedades humanas. E, ao romper com vários paradigmas de sua época, o “[...] marxismo introduziu uma dimensão totalmente nova na periodização tradicional da história porque, na sua perspectiva, os fundamentos da periodização, da explicação e da sucessão de períodos são parte integrante da própria teoria geral do desenvolvimento histórico por ele proposta.” (Finley b, 1983, p.346)

Assim, o “[...] movimento da história figurado por Marx [e Engels] é o processo de desenvolvimento interno das forças produtivas, das relações de produção e de troca, das formas de propriedade a elas ligadas e do conflito entre as forças produtivas e as formas de propriedade. [De modo que tal movimento] procede através de estágios ou discontinuidades, nas quais os desenvolvimentos internos são contraditados pelas formas externas, jurídicas.” (Krader, 1979, p.271) Ou seja, sobre o conceito modo de produção: existem conexões causais, continuidade-descontinuidade, variabilidade, combinação, contradição, transformação, dissolução, desenvolvimento e progresso – o modelo marxiano combina tudo isso (Hobsbawm, 2013, p.200).

Porém, não se tratava de elaborar leis suprahistóricas que abarcassem a totalidade da experiência humana em categorias absolutas e eternas, assim como *periodização* não significa padronização monolítica, mas períodos que detêm leis próprias em seu evoluir. Isto é, a existência e a interação dos múltiplos fatores envolvidos numa dada formação social imprimem-lhe especificidades e singularidades, de maneira que o que existe *não é* determinismo e mecanicismo simplista, mas imprevisibilidade, multilinearidade, multiplicidade e simultaneidade de

processos, períodos e desenvolvimento, pois “[...] cada modo de produção tem um sistema de mediação peculiar entre base material e superestrutura política e jurídica, e até suas leis próprias e específicas de desenvolvimento.” (Sofri, 1977, p.63)

Em consonância com Gorender (1988, p.6), para quem modo de produção é um conceito central no estudo de todas as formações sociais, concebemos tal conceito como um recurso analítico-operativo, explorando suas possibilidades heurísticas e epistemológicas. Sob tal ótica, modo de produção conjuga vários elementos e dimensões do real, de maneira que o fenômeno histórico só pode ser entendido no contexto em que ocorre – suas condições econômicas, políticas, culturais etc. E, embora a história não seja redutível à economia, à religião ou outras formas de saber, ela necessita delas para sua compreensão e explicação (Aron, 1983).

Assim, em essência, os fundamentos necessários ao estudo de uma sociedade centram-se em: *a) a produção material dos seres humanos entre si (o trabalho) e com a natureza; b) as condições do meio ambiente; c) as condições da organização e produção da riqueza social; d) as formas de propriedade dos meios de produção; e) como o excedente econômico é distribuído e consumido socialmente* (Luxemburgo, 2015). Em outras palavras, a “[...] análise de uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção: (a) a forma tecnoeconômica do ‘metabolismo entre homem e natureza’ (Marx) [o trabalho]; e (b) os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado.” (Hobsbawm, 2013, p.228-29).

Isto posto, modo de produção é um elemento central em nosso trabalho. E, sob a perspectiva propriamente “metodológica”, procuramos seguir os raciocínios a seguir:

Ao buscar o estudo dos modos de produção, o caminho correto não consiste em proceder a construções puramente dedutivas ou em montar *combinatórias* estruturalistas. É indispensável fundar tal estudo no material empírico, na documentação fatural, submetendo-a a extensa e profunda investigação, com rigor historiográfico. Tratando-se de modos de produção já extintos, a fundamentação das fontes documentais constitui obrigação incondicional da metodologia da pesquisa, não uma facultativa ilustração exemplificadora. O recurso mais exaustivo e fiel possível às fontes documentais representa o critério epistemológico da prática para a historiografia. (Gorender, 1980, p.53-54)

Um consenso tácito entre os historiadores parece ter estabelecido um modelo operacional bastante comum desse tipo, com variantes. Parte-se do ambiente material e histórico, passa-se para as forças e técnicas produtivas (entrando a demografia em algum ponto intermediário), a estrutura da economia resultante – divisão do trabalho, troca, acumulação, distribuição do excedente e assim sucessivamente – e as relações sociais daí derivadas.

Essas poderiam ser seguidas pelas instituições e a imagem da sociedade e seu funcionamento que lhes são subjacentes. A forma da estrutura social é assim estabelecida, e suas características específicas e detalhes, na medida em que derivam de outras fontes, podem ser então determinados, na maioria das vezes por estudo comparativo. Dessa forma, a prática é operar para fora e acima do processo de produção social em sua situação específica. (Hobsbawm, 2013, p.120)

Tais são os principais elementos epistemológicos, heurísticos e metodológicos que fundamentam nosso estudo.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO: SUAS ORIGENS E O QUE ELA É

A educação é inerente à sociedade humana, originando-se no mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve [também] pela mediação da educação. A humanidade se constitui a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si.

Em consequência do fenômeno acima apontado, o ser humano tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades, sem o que ele perece. Para continuar existindo o homem necessita produzir sua própria existência. [...] Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a vivência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (Saviani, 2004, p.1)

## 2.1 Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução

Lukács (2012) discrimina três níveis da existência, quais sejam: o inorgânico, o orgânico e o humano<sup>61</sup>, sendo que o primeiro é o primordial, pois foi a partir dele que erigiram-se o orgânico e o humano, numa sucessão temporal que, desde a origem da vida na Terra<sup>62</sup>, durou bilhões de anos. Assim, antes do aparecimento da vida, existia apenas a possibilidade da ocorrência de processos e efeitos mecânicos, físicos e químicos da matéria (Vieira Pinto, 1979, p.21), de modo que os fenômenos inorgânicos, químicos e físicos em geral ocorrem sem que haja interferência consciente dos que neles estão envolvidos. Isto é, quando uma pedra rola, ou quando um meteoro cruza o espaço, tanto a pedra quanto o meteoro não alteram, modificam ou opõem-se conscientemente às forças que agem sobre eles. Já nos animais não humanos e seres humanos isso é diferente (Lukács, 2010, p.358-59).

Além disso, os níveis da existência “imediatamente superiores” ao inorgânico (o orgânico e o humano) apresentam complexificação, diversificação e elaboração muito maiores, sob os aspectos quantitativo e qualitativo (Lukács, 2012). Ao mesmo tempo, as dimensões inorgânica e orgânica precedem e embasam a constituição do *ser social*<sup>63</sup> (Titiev, 1979, p.78), de modo que o ser humano tende a se afastar progressiva e ininterruptamente da sua barreira natural, embora a mesma nunca seja suprimida por completo (Lessa, 2009; Lukács, 2012, p.35, 2013, p.130; Paulo Netto; Braz, 2006, p.35). Em outros termos, há uma continuidade material entre natureza (inorgânica e orgânica) e o ser social, na medida em que existe mútua dependência e intercâmbio constante entre tais dimensões do real.

Sobre esse assunto, com base em elementos dos *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 2004) e de *A ideologia alemã* (Marx; Engels, 2007)<sup>64</sup>, entendemos

---

<sup>61</sup> Originalmente, Lukács emprega o termo *social* como mais um nível da existência, o que, a nosso ver, não é adequado como elemento que diferencia os animais não humanos dos seres humanos, posto que em animais não humanos existe a dimensão social, conforme exposto a seguir. Sendo assim, em nosso trabalho, adotamos aqui o termo *humano*, muito embora, com base no próprio Lukács, também empregamos a expressão *ser social* ao longo de nosso trabalho.

<sup>62</sup> Embora ainda cercada de grande imprecisão, a vida na Terra pode ter iniciado entre 4,6 a 2,5 bilhões de anos (Guizzo, 1997). Para Leakey (1981, p.20), foi há aproximadamente 3,5 bilhões de anos.

<sup>63</sup> Ser social: a sociedade em sua totalidade e seus membros constituintes (Paulo Netto; Braz, 2006, p.37). Ser distinto do ser natural (o mundo orgânico e demais animais não humanos) (Lukács, 2010, 2012, 2013).

<sup>64</sup> “Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz a

que a “história da natureza” e a “história humana” são duas histórias numa só sem que exista solução de continuidade entre ambas<sup>65</sup>, sendo que a atividade com a qual produzimos nossa existência caracteriza a história humana, que constitui o processo de produção e reprodução social e a relação do ser humano com a natureza. Em outras palavras, a “[...] história que é feita por nós é a história de nosso trabalho, de nosso esforço. Há portanto uma única ciência, a ciência da história, que ‘pode ser considerada por dois lados, diferenciada em história da natureza e em ciência dos homens’ [...].” (Krader, 1983, p.265)

Isto é, a principal diferença entre a história da natureza e a história humana é que nós fizemos e ainda fazemos a segunda e não a primeira (Löwy, 2003, p.202). Foi, com base em tais fatos, que talvez Foster (2005, p.277-79) tenha alinhado Darwin e Marx, quando Marx atesta a existência e compara a “tecnologia natural” com a tecnologia humana<sup>66</sup>. Noutros termos, seria a compreensão de que o processo de evolução<sup>67</sup> de plantas e animais implica no desenvolvimento de mecanismos naturais que lhes propicia uma constante, ininterrupta e mais eficaz capacidade de sobrevivência, da mesma forma que o ser humano faz com relação à tecnologia humana (Krader, 1973, p.234).

Contudo, nesse processo de constituição do ser social há tanto continuidade quanto transformação na forma de uma gradual ruptura, na medida em que no evoluir histórico se produz o indivíduo e a superação de suas determinações biológicas (Cardoso, 1990a, p.2; Godelier, 1976a, p.49; Krader, 1983, p.263; Lessa, 2009).

Por conseguinte, com base no exposto, sistematizamos os seguintes corolários de ordem geral:

1) nós, seres humanos, somos uma espécie de seres vivos pertencentes ao reino animal<sup>68</sup>. E, se usarmos os mesmos critérios de natureza biológica que empregamos para caracterizar outros seres próximos a nós na escala da vida, gostemos ou não, admitamos ou não, queiramos ou não, *nós somos sim animais*, o que não nos torna superiores nem inferiores, muito menos privilegiados no conjunto

---

uma concepção distorcida dessa história ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma, é apenas um dos lados dessa história.” (Nota “d”, p.86-7)

<sup>65</sup> Conforme capítulo 1, item 1.1 *Aspectos gerais relativos à história*.

<sup>66</sup> Krader (2016, p.20-21) estabelece um paralelismo entre “tecnologia natural” e “tecnologia humana”. Na primeira são os órgãos naturais dos seres vivos não humanos que lhes permite e propicia melhores condições de sobrevivência. Na segunda estão os implementos, instrumentos e objetos resultantes da produção humana.

<sup>67</sup> Ainda neste item trataremos da *evolução*.

<sup>68</sup> “Sem dúvida, somos parte do reino animal.” (Leakey, 1980, p.10)

do reino animal (Leakey, 1980, p.10, 1981, p.21; Pagnotta; Resende, 2013). Porém, o ser social não existe independente ou separado da natureza – antes de tudo, o ser humano é um ser vivo e a sociedade só pode existir em permanente intercâmbio com o meio ambiente (Duarte, 2009, p.2). Conseqüentemente, tornam-se inadequadas as falsas dicotomias relativas aos pares inato *versus* adquirido, gene *versus* ambiente, natureza *versus* cultura, animal *versus* humano etc. Assim, com base em Darwin (2019, p.75), é possível afirmar que a diferença entre o ser humano e os animais não humanos “[...] por maior que seja, é certamente de grau, e não de tipo [essência] [...]”, pois há muitos elementos em comum entre eles, dos quais ambos compartilham.

Nesse sentido, há uma série de semelhanças anatômicas, morfológicas, fisiológicas, funcionais e psicossociais existentes entre animais não humanos (por exemplo, alguns mamíferos e primatas) e os seres humanos, tais como: na anatomia do feto do cão e do ser humano; em certas estruturas ósseas e musculares; na dentição e no formato do intestino; em estruturas rudimentares do aparelho reprodutor de certos mamíferos e do ser humano (Darwin, 2019, p.16). Ainda: “É fora de questão que, no tocante a sua conformação, o homem segue o mesmo padrão ou modelo geral de qualquer outro mamífero. Todos os ossos do seu esqueleto correspondem a outros similares encontrados nos macacos, nos morcegos ou nas focas. O mesmo pode ser dito com relação aos músculos, nervos, vasos sanguíneos e órgãos internos. O mais importante dos órgãos, o cérebro, segue a mesma lei [...]” (Darwin, 2019, p.14)

Sobre as semelhanças relativas a elementos psicossociais existentes em comum entre animais não humanos e seres humanos, em outra ocasião, o mesmo Darwin (2009) afirma que primatas expressam emoções como medo, prazer, alegria, agressividade, por meio de expressões faciais, movimentos corporais, sudorese, emissão de sons, excitação de apêndices dérmicos (pelos, espinhos no porco-espinho etc.), retração das orelhas, abano do rabo etc. E algumas descrições de Darwin no tocante às semelhanças entre comportamentos de animais não humanos e seres humanos são até anedóticas. Por exemplo, o autor cita que certos primatas apreciam chá, café e tabaco, de maneira que “macacos fumam com prazer”. E que alguns símios, após experimentar as desagradáveis conseqüências decorrentes de uma “boa” embriaguez com conhaque, “[...] nunca mais quiseram saber dessa bebida, demonstrando desse modo mais sensatez do que muitos humanos.” (Darwin, 2019, p.15) E conclui: “[...] é possível afirmar, sem medo de estar cometendo exagero, ser bastante estreita a correlação existente tanto na estrutura geral como na estrutura

particular dos tecidos, na composição química e na constituição, entre o homem e os animais superiores, em especial os macacos antropomorfos.” (Darwin, 2019, p.16)

Mais modernamente, tal raciocínio é compartilhado por Barraclough (1995, p.32), para quem, no reino animal, os seres humanos são os que mais se relacionam com os grandes símios (chimpanzés e gorilas), com a mesma estrutura anatômica básica e constituição genética similar, de modo que tais semelhanças foram herdadas de um ancestral comum, que viveu, segundo cálculos baseados em provas fósseis e pesquisa molecular, há cerca de 8 a 10 milhões de anos atrás<sup>69</sup>.

2) Porém, constatar que há muitas semelhanças em comum entre animais não humanos e seres humanos também não significa afirmar que não existam diferenças importantes e profundas entre ambos.

Assim, sabemos que o aparato biológico dos animais não humanos propicia-lhes as condições para sua sobrevivência mediante a interação com o meio ambiente<sup>70</sup> (Titiev, 1979, p.9). Mas no caso da espécie humana, ela não é fisiologicamente adaptável a qualquer meio físico em particular. Sua adaptação é assegurada pelo equipamento extracorpóreo de ferramentas, roupas, casas e tudo o mais. Criando o equipamento adequado, a sociedade humana pode adaptar-se à vida quase que sob quaisquer condições. Fogo, vestimentas, moradias e alimentação adequada permitem ao homem suportar o frio ártico e o calor tropical com a mesma facilidade (Childe, 1977, p.23). Portanto, em grande parte, a cultura humana constitui uma reação ao meio ambiente na forma de recursos inventados e desenvolvidos para enfrentar condições climáticas, necessidades de alimentação, proteção e abrigo. Foi dessa maneira que diferentes sociedades inventaram instrumentos de materiais diversos e diferentes modos de usá-los: madeira, ossos, chifres, vegetais, barro, areia, couro, grande variedade de tipos de pedras (sílex, quartzo, quartzito, obsidiana) etc.

Em outras palavras, significa que o equipamento hereditário/instintivo dos animais não humanos é adequado para atuar num número limitado de operações, num determinado meio, ao passo que o equipamento não hereditário do ser humano pode ajustar-se a um número quase ilimitado e infinito de operações e situações (Childe, 1977, p.11-12). Logo, os seres humanos dependem muito mais da cultura, ou dos elementos extra biológicos para sobreviver, de maneira que muito provavelmente

---

<sup>69</sup> Conforme o *item 2.2 A origem do ser humano*, a seguir.

<sup>70</sup> Sua “tecnologia natural”.

uma criança recém nascida pereceria, se ela dependesse única e exclusivamente de seu aparato hereditário/inato para manter-se viva (Titiev, 1979, p.9).

E, embora saibamos intuitivamente o que é cultura<sup>71</sup>, é lícito afirmar que não existe consenso entre especialistas e cientistas sociais a respeito de uma definição universal do que é cultura, bem como se ela existe entre os animais não humanos (Laland; Hoppitt, 2003). Por exemplo, a concepção de cultura do antropólogo em essência não difere da concepção do arqueólogo, embora seja muito mais ampla, pois compreende: a) todos os aspectos do comportamento humano que não constituem reflexos ou instintos inatos; b) tudo o que o homem obtém com a educação, com a sociedade e seus semelhantes e não aquilo que lhe vem da natureza ou de sua herança genética (a língua, a lógica, a religião, a filosofia, a moral, as leis, o uso de instrumentos, costumes alimentares e comportamentos sociais); c) a tradição coletiva acumulada e preservada pela sociedade na qual nasce o ser humano (Childe, 1961a, p.37).

Em acréscimo, nós entendemos cultura como sendo *toda forma de expressão material e/ou imaterial do ser humano, não determinada geneticamente, adquirida após o nascimento e que não dependa ou que não seja resultado direto de mecanismos reflexos ou do aparato instintivo do indivíduo.*

Assim, ao procurar responder às interrogações sobre se existe cultura entre animais não humanos e o que a diferencia da cultura humana, caso exista, Laland e Hoppitt (2003, p.156) afirmam que a enorme complexidade do comportamento humano parece nos separar do resto dos animais não humanos. “Dirigir carros, construir casas, escrever artigos sobre cultura representam ordens de magnitude mais complexas do que o mais intrincado comportamento de um chimpanzé utilizando instrumentos.” Porém, é evidente que também existem pontos de contato e mútua dependência entre “natureza e cultura”, pois ambos são interdependentes. A cultura tem sua origem na natureza humana e suas formas são restringidas tanto pela biologia

---

<sup>71</sup> O termo cultura pode ser usado em, pelo menos, dois sentidos diferentes: 1) pode referir-se a aspectos não biológicos da humanidade no seu conjunto e b) pode dizer respeito à forma de vida de um determinado grupo de homens e mulheres (Titiev, 1979). Em nosso trabalho, prevalece o primeiro sentido. Mas em “[...] qualquer dos casos, os antropólogos usam-no para descrever a série completa dos instrumentos não geneticamente adquiridos pelo homem, assim como todas as facetas do comportamento adquiridas após o nascimento. Não há um único aspecto em que a cultura deixe de diferir da biologia humana. A cultura não se compõe somente de ingredientes biofísicoquímicos; não é transmitida nas relações sexuais; não se transmite num determinado momento; não é recebida apenas de duas pessoas que vão ser os pais de um indivíduo; e em teoria ela não tem que ser retida para toda a vida, podendo, pelo contrário, ser modificada ou abandonada de acordo com o desejo de um indivíduo.” (Titiev, 1979, p.13)

humana quanto pelas leis natureza. Contudo, também é verdade que a cultura canaliza processos biológicos: o vômito, o choro, o desmaio, a alimentação, a eliminação de resíduos. E o fato de nos alimentarmos duas, três ou quatro vezes por dia, bem como o horário em que isso ocorre, são uma questão de cultura. “É um fato biológico o de que certos tipos de bagas são venenosas; é um fato cultural o de que, há algumas gerações, a maior parte dos americanos considerava os tomates venenosos e se recusava a comê-los. Esse uso seletivo e discriminado do ambiente é caracteristicamente cultural.” (Kluckhohn, 1972, p.32)

Conseqüentemente, se por um lado, há mútua dependência e uma complexa relação entre elementos biológicos e culturais, por outro, há características que os animais não humanos *não* possuem: uma capacidade de abstração que lhes possibilite construir e manipular conceitos, símbolos e uma linguagem articulada; o pensamento mágico-religioso; o senso do belo<sup>72</sup>; o senso moral<sup>73</sup>. As quais podem assumir sentido e expressão específicos, bem como estabelecer complexas interações e manifestações materiais grandiosas e ao mesmo tempo extremamente refinadas<sup>74</sup>.

Com relação ao termo *evolução*, nós o entendemos como um processo complexo, multifatorial, multidimensional e temporal, no qual estão envolvidos e interagem dinâmica e mutuamente vários outros mecanismos (conforme explicitado a seguir), de maneira que a evolução associa-se a um conjunto de elementos, compostos pelo meio ambiente (inorgânico e orgânico), os animais não humanos e os seres humanos.

A nosso ver, o motivo principal do processo evolutivo é a necessidade de conservação dos seres vivos envolvidos, posto que “[...] a pré-condição da existência é a sobrevivência [...]” (Foster, 2005, p.166), a qual acontece mediante a produção dos meios de subsistência, seja por intermédio tanto da “tecnologia natural”<sup>75</sup>, quanto

---

<sup>72</sup> Em *A expressão das emoções no homem e nos animais*, Darwin (2009) sugere que, mesmo num grau primitivo e rudimentar, o senso do belo *pode* estar presente em alguns animais não humanos, nas situações de escolha de parceiros, pois quando na época de acasalamento, alguns animais procuram evidenciar seus mais variados “talentos” e dotes, com o objetivo de atrair parceiros. Por exemplo, quando o pavão macho exhibe e ostenta sua plumagem; certos pássaros cantam mais intensamente; certos insetos emitem os mais variados tipos de sons etc.

<sup>73</sup> Para Darwin (2019, p.52), o senso moral é a característica mais importante a distinguir o ser humano dos animais não humanos.

<sup>74</sup> Conforme *item 2.5 Os complexos sociais*, a seguir.

<sup>75</sup> Conforme visto anteriormente no presente tópico. Consultar também o *Capítulo 3 A educação no modo de produção comunista primitivo*.

da tecnologia humana. Isto é, a evolução se relaciona essencialmente com “[...] com uma estratégia global de sobrevivência [...]” (Johanson; Edey, 1996, p.410).

Por sua vez, Childe (1961a) nos informa que, para os estudiosos das ciências humanas, a palavra evolução, de uma forma geral, está associada a uma espécie de magia ou a uma força supramaterial que modelaria o curso da história, cujo raciocínio por vezes também é aplicado à natureza. Mas o fato é que “[...] a evolução [biológica ou humana] não age de maneira proposital ou dirigida [...]” (Leakey, 1981, p.51). Isto é, ela não atua por sobre as espécies como uma força sobrenatural dotada de intencionalidade, porquanto o processo evolutivo é “cego” – ele não envolve um objetivo predeterminado ou uma finalidade específica de desenvolvimento (Leakey, 1981), mas segundo a determinação de mecanismos básicos e fundamentais.

No caso dos seres vivos em geral, os mecanismos biológicos fundamentais que operam são a necessidade de alimentação, a reprodução e a segurança (Vieira Pinto, 1979). Com argumentos similares, Leakey (1980, p.6) cita que as duas influências básicas nas relações entre indivíduos da mesma espécie são a disponibilidade de alimentos e o grau de perigo dos predadores. Acrescentamos ainda que o “[...] êxito evolucionário não é só uma questão de sobrevivência: um indivíduo precisa também transmitir o maior número possível de seus genes para a próxima geração. Acasalar-se, dar a luz e zelar pelos rebentos, são, portanto, atividades vitais.” (Leakey, 1981, p.29). Em outras palavras: a reprodução se relaciona com a perpetuação da espécie; a alimentação com a satisfação da necessidade de obtenção de nutrientes necessários à manutenção da vida; e a segurança com os processos de proteção e preservação.

Sabemos também que uma “[...] regra fundamental da biologia é a de que o organismo se adapta ao ambiente no qual [ele] vive [...]” (Leakey, 1980, p.185). Entretanto, uma adaptação exitosa cobra um preço muito alto às espécies que assim o fazem, posto que o ambiente as aprisiona, na medida em que espécies muito bem adaptadas a ambientes específicos podem extinguir-se quando as condições ambientais às quais elas estão confinadas sofrem algum tipo de variação (Bronowski, 1983, p.26; Childe, 1978, p.32).

E Pagnotta e Resende (2013) nos informam que a adaptação ao meio não é um processo em que cabe às espécies vivas desempenhar um papel meramente passivo. De maneira diferente, os autores postulam que os seres vivos interagem ativamente no meio ambiente, não apenas adaptando-se a ele, mas também

modificando-o, o que emprestaria ao termo evolução um sentido muito mais dinâmico, que contempla interação, intervenção e modificação, de forma simultânea. Logo, segundo esses autores o organismo vivo não é exclusivamente passivo em relação às pressões seletivas do ambiente. De maneira diversa, ele também é capaz de construir, com sua própria atividade, parte do ambiente em que vive. “Portanto, os organismos são capazes de alterar a pressão seletiva a que estão submetidos, e assim influenciar os rumos da evolução. [Mas] Essa reciprocidade não é reconhecida nas análises evolutivas tradicionais.” (Pagnotta e Resende, 2013, p.575)

No final das contas, a satisfação das necessidades de subsistência dos seres vivos em geral e também do ser humano depende da relação que estabelecem com o meio, por intermédio da transformação de materiais naturais em elementos que satisfaçam suas necessidades de sobrevivência. Consequentemente, todas as espécies vivas desempenham atividades que lhes proporcionam sua conservação físico-material, sejam elas bactérias, fungos, insetos, pássaros, mamíferos etc. Mas nestes casos, a atividade se realiza fundamentalmente sob determinação genético-instintiva, na maior parte das vezes numa relação direta e imediata entre a espécie viva e o meio ambiente (Paulo Netto; Braz, 2006, p.31)<sup>76</sup>. Ademais, o processo evolutivo implica em permanente mudança e transformação das espécies vivas, ao longo do qual “Novas espécies surgem, enquanto outras desaparecem.” (Leakey, 1981, p.22)

No caso do ser humano, o seu diferencial foi que ele escapou da extrema especialização (Leakey, 1980, p.192). Ou seja, de maneira diferente das outras espécies vivas, muitas das quais se adaptaram e especializaram de forma até brilhante a habitats muito específicos, com anatomia, morfologia, fisiologia e ecologia muito bem ajustadas, isso não ocorreu com o ser humano. Assim, nós vivemos a condição de não estarmos plenamente adaptados a nenhum ambiente específico e ao mesmo tempo poder nos adaptar a qualquer um (Bronowski, 1983, p. 19). Portanto, foi graças a sua capacidade de invenção, imaginação, interação e transformação de si e do meio que o ser humano é capaz de se adaptar a qualquer ambiente sem ficar aprisionado nele (Childe, 1978, p.32). Dessa forma,

O homem se diferencia dentre os outros animais por seus dons de imaginação. Seus planos, invenções e descobertas surgem de uma

---

<sup>76</sup> Veremos que existem espécies animais não humanas que eventualmente usam instrumentos ou implementos para obtenção de parte de suas necessidades de sobrevivência, conforme o *Capítulo 3 A educação no modo de produção comunista primitivo*.

combinação de diferentes talentos, e suas descobertas se tornam mais elaboradas e penetrantes à medida que aprende a combiná-las em formas mais complexas e intrincadas. Dessa maneira, descobertas tecnológicas, científicas e artísticas de diferentes épocas e de diferentes culturas exprimem, no seu desenrolar, conjunções cada vez mais ricas e mais íntimas de faculdades humanas, tecendo a treliça ascendente de seus dons. (Bronowski, 1983, p.20)

Em outros termos, os elementos diferenciadores do ser humano foram e são sua capacidade de imaginação, reflexão, abstração, antecipação, planejamento, intuição, deparar-se com e solucionar problemas etc., de modo que suas invenções e descobertas surgem da combinação dos elementos materiais e não materiais necessários à garantia de sua existência e sustento. Veja-se, por exemplo, o uso e a produção de artefatos de pedra durante o período Paleolítico<sup>77</sup>: com o passar do tempo, houve progressivo aprimoramento, complexificação e especialização da técnica, com simultânea e correspondente expansão, dispersão e penetração sociais ligadas ao seu uso. A isso, combinaram-se uma série de outros elementos, como o uso da linguagem articulada, da capacidade de raciocínio e abstração, do pensamento mágico, a arte etc. Isto é, houve aperfeiçoamento, continuidade, inventividade e transformação.

Ademais, há uma variabilidade intrínseca e tendência ao aperfeiçoamento em toda atividade humano-cultural, com mudanças que desencadeiam níveis de complexidade mais elevados (Childe, 1977), porque, se tais não existissem, a cultura estaria eternamente estagnada, embora existam indícios tanto de eventuais “retrocesso”, “estagnação” e extinção, bem como ritmos diferentes de evolução social.

Sendo assim, existiu e ainda existe evolução, no sentido de que ocorreu maior elaboração, complexidade, dispersão e penetração sociais, de elementos ligados à produção material e imaterial da existência, de invenções e descobertas. Portanto, é possível afirmar que, assim como existe evolução biológica, existe também aperfeiçoamento e evolução humano-social, posto que, quem não evolui, tende a desaparecer e extinguir-se. A propósito, Childe (1978), com base em registros arqueológicos, constata terem ocorrido modificações progressivas nas forças produtivas, combinadas com estruturas econômicas e com a organização social ao longo da história da civilização, num processo constante e progressivo de aperfeiçoamento.

---

<sup>77</sup> Consultar o item 2.3 *Hominização e trabalho*, a seguir e o Capítulo 3 *A educação no modo de produção comunista primitivo*.

Portanto, com base no exposto, concluímos que a evolução *per se* não constitui uma força supraexistencial, que opera acima dos seres vivos em geral e dos seres humanos com finalidade definida, de forma linear, mecânica, predeterminada e direcionada previamente. *Isto é, destituída de teleologia*. De maneira diferente, trata-se de um processo, que em sua totalidade, envolve vários elementos combinados que operam transformações, que por sua vez resultam numa existência cada vez mais elaborada, aperfeiçoada e complexa, sob os aspectos qualitativo e quantitativo. E, embora em sua totalidade, a evolução abarque tanto seres biológicos não humanos quanto aspectos sociais e culturais, é possível identificar algumas especificidades e diferenças em relação aos processos evolutivos relativos a cada uma dessas dimensões<sup>78</sup>.

Sendo assim, supomos que para ambos os níveis – biológico e sociocultural – exista incerteza e imprevisibilidade, muito embora o ser humano consiga promover um esforço voluntário e consciente no sentido de tentar diminuí-las ou controlá-las, ainda que com sucesso relativo e restrito.

No caso dos seres biológicos não humanos, tal incerteza e imprevisibilidade relacionam-se, de um lado, basicamente com a variabilidade decorrente de alterações e mutações genéticas. E de outro, da ação e das mudanças ambientais e da interação dinâmica entre ambos – ser vivo e ambiente. Por sua vez, tal combinação de fatores *pode ou não* propiciar às espécies continuidade, melhor adaptação e interação com o ambiente, prejuízo ou resultar em sua extinção. É nesse sentido que a evolução é “cega” sob o ponto de vista da relação causa-efeito, porquanto não é possível saber ou prever de antemão quais tipos de alterações ou mutações genéticas vão ocorrer<sup>79</sup>, nem que tipos de modificações ou alterações vão acontecer no ambiente. Conseqüentemente, qual o resultado da interação dinâmica entre ambos elementos

---

<sup>78</sup> “Evolução quer dizer mudança natural mediante desenvolvimento ao longo de um eixo temporal; uma forma inicialmente simples, porém que encerra potencialmente uma estrutura mais complexa, alcança com o tempo o que lhe estava implícito e imanente; a forma posterior vale como forma superior. Os autores partidários desta concepção caracterizaram o desenvolvimento da humanidade, da sociedade humana e da cultura como um progresso constante desde os tempos conhecidos mais antigos até o presente, desde os começos remotos da humanidade até níveis cada vez mais complexos [...]” (Krader, 1988, p.6-7). Ainda, segundo Krader, “[...] o desenvolvimento da espécie humana não se distingue do de qualquer outra. As espécies não são estáticas e estão submetidas a mudanças em virtude de suas próprias forças imanentes. De qualquer modo, o resultado pode assumir uma ou muitas formas – a evolução pode ser unilinear ou multilinear.” (Krader, 1988, p.7)

<sup>79</sup> Os incríveis avanços na pesquisa e desenvolvimento de conhecimentos e técnicas nas áreas da microbiologia, biotecnologia, engenharia genética e congêneres até certo ponto propiciam condições para alterar, modificar ou até criar padrões genéticos, mas foge aos objetivos deste trabalho a análise e discussão pormenorizadas sobre tal assunto.

de forma conjunta. Sendo assim, só é possível conhecer, tanto as eventuais alterações/mutações genéticas, quanto sua continuidade/adaptação/interação, bem como o resultado desse processo, apenas na condição *ex post facto* ou *post festum*, conforme nos informa Lukács (2010, 2013).

Em outras palavras, significa que a forma mais evoluída do ser é a chave para compreensão de formas progressas, embora tal reconstituição não possa considerar os “desvios de rota”, acidentes, extinções, as alternativas que apareceram e não sobreviveram etc., pois no procedimento *post festum* ou *ex post facto* infelizmente apenas temos à mão o resultado final ou alguns registros do caminho percorrido. Nesse sentido, com relação ao ser humano, conhecer o salto qualitativo essencial, ou a compreensão plena da transformação do “macaco em homem”<sup>80</sup>, dentro das possibilidades científicas atuais, ainda não é passível de identificação precisa e rigorosa, posto que este é um processo que só pode ser averiguado após sua ocorrência (Lukács, 2013, p.41).

Ademais, embora tenhamos o entendimento segundo o qual as espécies vivas não são meros receptáculos ou seres passivos à ação dos mecanismos ambientais, mas seres ativos que operam interações e modificações no ambiente (Pagnotta; Resende, 2013), é um fato que as espécies não humanas estão sujeitas a limitações, sob o ponto de vista de sua capacidade cognitiva, de comunicação, de adaptar-se a ambientes específicos etc., estando sim, mais sujeitas do que o ser humano às determinações *necessárias*<sup>81</sup> das leis naturais.

Mas, conforme citado anteriormente, assim como existem diferenças, identificamos também elementos em comum entre as espécies não humanas e o ser humano, o que torna a evolução um mecanismo geral que contempla a ambos, pois existe uma tendência constante e progressiva de diversificação, complexificação e aperfeiçoamento para formas mais ricas de potencialidades, no sentido adaptativo e interativo (Leakey, 1981; Vieira Pinto, 1979), gerando um mundo de espantosa riqueza e diversidade. “Uma diversidade da qual os humanos são uma parte, não o pináculo. Num certo sentido, somos o produto de uma série de modificações ao acaso; num outro, somos o resultado de uma progressiva, mas não proposital, séries de inovações.” (Leakey, 1981, p.29).

---

<sup>80</sup> Conforme itens a seguir: 2.2 *A origem do ser humano* e 2.3 *Hominização e trabalho*.

<sup>81</sup> “Necessário significa: é impossível que não seja dessa maneira e que pudesse ser de outra.” (Chauí, 1994, p.61).

A propósito, no último parágrafo de *A origem das espécies*, Darwin (2017, p.546) afirma que

É deveras interessante contemplar uma vertente verdejante atapetada com diversos tipos de plantas pertencentes a numerosas espécies, abrigando pássaros cantando nos ramos das árvores, insetos voando pelo ar, além dos pequenos seres vivos rastejando naquela terra úmida, e então fazer uma reflexão sobre como essas formas construídas de maneira tão elaborada, cada qual tão diferente da outra, e contudo de uma interdependência tão complexa, teriam sido produzidas por leis que atuam neste nosso mundo. [...]

Neste breve trecho Darwin retrata a rica diversidade e especialização alcançadas pelas espécies, somadas a uma intrincada interdependência existente entre elas. Ou seja, a coexistência e a combinação de vários elementos, forças e mecanismos de ordem morfofisiológica, genética, ecológica, por vezes até mesmo contraditórios entre si, mas que propiciaram uma exuberante riqueza e complexidade entre elementos inorgânicos e seres orgânicos. Assim, a luta pela sobrevivência, a perpetuação e a evolução compõem uma totalidade, cuja resultante básica parece ser alcançar formas cada vez mais elaboradas, complexas e aperfeiçoadas de existência<sup>82</sup>.

## 2.2 A origem do ser humano

Em meados do século XIX, um dos grandes problemas científicos relativos ao estudo da história natural era desvendar e explicar a *origem do homem* (a origem do ser humano), em contraposição aos milenares dogmas religiosos segundo os quais o homem é uma obra da criação divina, descenderia de Adão e Eva etc. Sobre este tema, não há dúvida que Charles Darwin representou o ponto culminante da resposta a esse problema, ao derrubar e romper com os princípios religiosos e teleológicos que até então explicavam a origem do ser humano (Krader, 2016), além de inaugurar e abrir novos rumos investigativos e paradigmas a partir da publicação de *A origem das espécies* (Darwin, 2017).

Porém, o clima político, social e cultural da Inglaterra vitoriana dessa época era francamente hostil a toda e qualquer contestação aos postulados religiosos sobre a origem dos seres vivos e do homem. Em verdade, na “[...] época de Darwin a Inglaterra

---

<sup>82</sup> Muito embora haja registros de espécies animais não humanas que datam de milhões ou centenas de milhões de anos de existência, sugerindo que possa existir “interrupção” ou descontinuidade no processo evolutivo. Consultar: <https://canaltech.com.br/ciencia/10-animais-pre-historicos-que-existem-ate-hoje-183940/>; <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Biologia/noticia/2022/10/conheca-9-fosseis-vivos-que-pouco-ou-nada-evoluiram-em-milhoes-de-anos.html>.

era um caldeirão fervente de insatisfações.” (Foster, 2005, p.250). Cartismo, socialismo, lamarckistas de esquerda, greves, motins, confrontos com a polícia e com o Estado – tal era o cenário em algumas das principais cidades inglesas. Para piorar a situação, as ideias evolucionárias eram em parte associadas a esses movimentos. Havia censura, perseguição e punição para aqueles que defendiam posições materialistas e antirreligiosas. E, segundo Foster (2005), Darwin era considerado materialista, ao defender uma concepção e explicação não religiosas para o problema da criação e da evolução das espécies e do ser humano. Ademais, o ateísmo e o materialismo eram considerados heresias, identificadas com a ideologia da França revolucionária (Foster, 2005, p.39).

Esses foram alguns dos motivos pelos quais Darwin trabalhou em segredo a sua teoria da evolução bem como postergou sua publicação por vários anos. E, curiosamente, embora seja quase universal a crença de que *A origem das espécies* inaugura uma explicação científica para o “nascimento do homem”, o qual descenderia do “macaco”, foi apenas em 1871, ou seja, doze anos após a publicação original de *A origem das espécies* é que Darwin finalmente tratou da gênese do ser humano, quando vem a lume *A origem do homem e a seleção sexual* (Darwin, 2019)<sup>83</sup>. Nesta obra, que pode ser considerada uma continuação de *A origem das espécies*, Darwin argumenta que o ser humano, assim como todas as outras espécies animais, descende de um ancestral primitivo, segundo as leis e princípios apresentados em sua obra anterior, com base em uma gama enorme de evidências empíricas para comprovar suas teses.

Mais recentemente, Hobsbawm (2013) afirma que o conhecimento histórico deve basear-se em evidências sujeitas à verificação. Sendo assim, problemas, conceitos – o conhecimento histórico em sua generalidade -, devem ter como lastro registros cientificamente comprováveis. No caso, cite-se evidências arqueológicas,

---

<sup>83</sup> Na introdução de *A origem do homem e a seleção sexual*, Darwin (2019, p.10) esclarece o objetivo desta obra: “Em consequência das opiniões hoje em dia adotadas pela maior parte dos naturalistas, e que no final acabarão sendo aceitas, como sói acontecer, pelos não-cientistas, achei que deveria compilar minhas anotações, a fim de ver até que ponto *as conclusões gerais a que cheguei nas minhas obras anteriores poderiam ser aplicadas no caso do homem* [itálicos nossos, E.R.O.]. Este me pareceu ser o melhor caminho a seguir, uma vez que *eu nunca havia aplicado estas teorias a uma espécie estudada individualmente* [itálicos nossos, E.R.O.]. [...] Esta obra tem por finalidade única analisar, em primeiro lugar, se o homem, assim como outra espécie animal qualquer, descende de alguma forma preexistente; em segundo lugar, como se teria dado esse desenvolvimento; em terceiro, qual o valor das diferenças entre as assim chamadas ‘raças humanas’.”

sobre as quais Darwin também fundamentou-se<sup>84</sup>. Dessa forma, baseamos nossa argumentação subsequente em informações provenientes essencialmente da arqueologia.

Contudo, reconstruir a história com base em registros arqueológicos não é uma tarefa simples e fácil. Ou seja, se consideramos uma escala temporal muito extensa (centenas de milhares ou milhões de anos, como é o nosso caso), são poucos os materiais que resistem à ação das intempéries. Além disso, tratando-se de comunidades e sociedades humanas, elementos imateriais não são passíveis de deixar rastros. Acrescente-se o fato de que o reconhecimento da autenticidade de um registro fóssil pode sofrer reveses e precisa passar pelo crivo de instituições e especialistas para seu reconhecimento, além das dificuldades inerentes ao processo de sua datação etc. (Clark, 1975; Johanson; Edey, 1996).

Conseqüentemente, traçar a linha evolutiva dos ancestrais do ser humano consiste num grande desafio, posto que o nível de imprecisão é muito alto. A metáfora empregada por Leakey (1980) é pertinente: seria como montar um quebra-cabeças tridimensional, com muitas peças perdidas, algumas poucas à mão, quase todas quebradas. Trata-se de um “[...] quebra-cabeças tridimensional, porque, contra um fundo da evolução física de nossos ancestrais, estamos também tentando construir uma imagem de seus padrões comportamentais e sociais.” (Leakey, 1980, p.84)

Além disso, uma visão retrospectiva do ser humano lembra-nos que o *Homo sapiens sapiens* tem ocupado a Terra por uma pequeníssima fração de tempo, quando se consideram os 4 bilhões e meio de anos da existência do nosso planeta. Sob muitos aspectos, podemos nos considerar um tipo de “acidente biológico”, o resultado de um sem-número de circunstâncias que operaram de maneira favorável, pois à medida que observamos os registros fósseis, camada por camada de espécies há muito tempo extintas, muitas das quais floresceram e sobreviveram por muito mais tempo do que provavelmente sobreviverá a espécie humana, somos forçados a nos lembrar de nossa mortalidade como espécie viva – “[...] não há lei, como se deduz dessa ampla perspectiva biológica, que declare ser o animal humano diferente de qualquer outro animal. Não há lei que declare ser a espécie humana imortal.” (Leakey, 1980, p.256)

Assim, o aparecimento dos ancestrais humanos foi um acontecimento não apenas excepcional, mas também dinâmico e multilinear, porque não houve uma linha

---

<sup>84</sup> Conforme o capítulo X. *Imperfeição dos registros geológicos* e XI. *Sucessão geológica dos seres vivos*, de *A origem das espécies*.

evolutiva unidirecional. Em verdade, existiram troncos evolutivos paralelos e simultâneos, avanços e extinção de muitas espécies, pois não “[...] podemos fugir ao fato de que somos o produto de circunstâncias propícias, moldadas pelas leis de seleção natural” (Leakey, 1980, p.38). Logo, não houve um passo mágico que produziu uma raça dominante, a partir da qual espalharam-se seus espécimes pelo resto do planeta. De fato, tudo indica que houve uma “combinação gênica” de várias espécies de hominídeos que conviviam naquela época (Ansedè; García, 2018; Leakey, 1980, p.137).

Dessa forma, sua evolução não constituiu um único, linear e constante movimento ao longo de um caminho de “melhoria gradual”, nem tampouco a história da pré-história humana foi povoada pelas poucas espécies de antropoides que os cientistas reconhecem hoje no registro fóssil. O mais provável é que no transcurso dos 8 milhões de anos de sua formação tenham existido diversas espécies separadas geograficamente, algumas das quais talvez tenham prosperado de forma breve, mas que não deixaram descendentes. Outras, contudo, tiveram êxito e constituem as linhas de descendência antropoide e homínida que os especialistas estão tentando traçar. Isto é, o “[...] *Homo sapiens* não é o produto preordenado de uma escalada que desde o início procurava atingir nosso estágio elevado. Somos meramente o ramo sobrevivente de um arbusto outrora luxuriante.” (Gould *apud* Leakey, 1981, p.71)

A propósito, neste trabalho, utilizamos o termo *antropoide* para designar os ancestrais do ser humano que compõem a família dos *Australopithecus* – *Australopithecus Africanus*, *Australopithecus Robustus*, *Australopithecus Boisei* -, apenas para citar alguns deles, os quais eram seres que combinavam características símias com humanas e viveram até mais ou menos 1,7 milhão de anos, dando origem a uma série de descendentes que seguiram linhas evolutivas paralelas (Barraclough, 1995; Clark, 1975; Leakey, 1981). E *hominídeos* a classe dos descendentes dos *Australopithecus*, que formaram a classe dos antepassados humanos – a classe *Homo*.

Biologicamente, somos uma espécie denominada *Homo sapiens sapiens*, cuja origem aproximada data de 100 mil anos atrás (Leakey, 1981). O “*Homo sapiens* pertence à ordem de animais conhecidos como ‘primatas’, que inclui antropoides, macacos, lêmures, társsios, galegos e musaranhos [...]” (Leakey, 1981, p.43), sendo que os seres humanos e demais primatas descendem de um ancestral comum

denominado *Ramapithecus*<sup>85</sup>, que viveu há aproximadamente 10 a 8 milhões de anos atrás e desapareceu há aproximadamente 4 milhões de anos (Barracough, 1995), mas que deixou várias linhagens de descendentes, que por sua vez deram origem aos antropóides e homínídeos primitivos.

Assim, na garganta do Olduvai<sup>86</sup> há 6 ou 5 milhões de anos foram encontrados fósseis de sobreviventes de *Ramapithecus*, de modo que circunstâncias ambientais propícias (as quais ainda não são completamente conhecidas) permitiram aos seus descendentes que se adaptassem a nichos particulares, a partir dos quais constituíram-se pelos menos dois ou três “primos” antropóides – *Australopithecus boisei*, *Australopithecus africanus* -, e linhagens de homínídeos que viveram juntamente entre 3 e 2 milhões de anos, de modo que

[...] agora podemos referir-nos com alguma segurança a um período da história de cerca de 5 ou 6 milhões de anos atrás e dizer: esta é a época que nasceu o tronco ancestral humano. O nascimento não foi um evento dramático, acontecido uma só vez, numa única localidade. Circunstâncias ambientais propícias (cuja natureza ainda ignoramos), permitiram aos descendentes do *Ramapithecus* se adaptarem a nichos particulares dentro desse ambiente. Sabemos que pelo menos três novas formas de homínídeos (os dois australopithecíneos e o *Homo*) surgiram durante esse período. E podemos supor que, onde quer que as circunstâncias ecológicas fossem apropriadas, nas várias partes da África, lá o *Ramapithecus* evoluiu para um ou mais dos novos homínídeos, fator que deve ter contribuído para as variações geográficas dentro da espécie. Os recém-surgidos homínídeos devem ter se difundido dos seus pontos de origem, mas a migração não pode ser usada como argumento a favor de um especial, único lugar de nascimento para a humanidade na África. E nunca saberemos em quantas localidades o *Ramapithecus* aos poucos evoluiu para o *Australopithecus africanus*, *Australopithecus robustus* e *Homo*, mas podemos estar seguros de que foi em mais de uma localidade.

Uma vez completada a especiação do *Ramapithecus* em novos homínídeos, por volta, digamos, de 4 milhões de anos atrás, seguiu-se um longo período de coexistência entre o *Australopithecus africanus*, *Australopithecus robustus* e o *Homo* (e também, por algum tempo, com a população remanescente do *Ramapithecus*). No final, a linhagem *Homo* dominou e os australopithecíneos foram eclipsados. (Leakey, 1980, p.108)

Ou seja, há evidências de que o *Ramapithecus* tenha dado origem a duas linhagens que se separaram: a dos *Australopithecus*, a qual extinguiu-se e a dos homínídeos, que por sua vez deram origem à família *Homo*, antecedendo o moderno *Homo sapiens sapiens*, com destaque para o *Homo erectus* e o *Homo habilis*, que viveram entre 1,5 milhão de anos e 1 milhão de anos atrás, respectivamente

<sup>85</sup> Bronowski (1983, p.36) retrocede 50 milhões de anos (!) para identificar os ancestrais dos primatas e do ser humano. Nós optamos por estipular como “corte” o *Ramapithecus*, cujas linhagens deram origem aos *Australopithecus*.

<sup>86</sup> Importante sítio arqueológico situado no leste de África e considerado o “berço da humanidade”.

(BarracloUGH, 1995; Leakey, 1995). Ainda, de acordo com BarracloUGH (1995), os descendentes do *Homo habilis* começaram a deslocar-se para além de seus locais de origem e colonizaram ambientes mais inóspitos na Europa e Ásia, de modo que a colonização da Europa pode ter ocorrido entre 1 milhão e 700 mil anos. E registros fósseis descobertos em sítios arqueológicos indicam que os povos que se adaptaram ao ambiente europeu constituíram formas primitivas de *Homo sapiens* (Clark, 1975). E, ao redor de 250.000 anos atrás esta população já apresentava traços que caracterizavam o *Homo sapiens neanderthalensis* (Homem de Neandertal), o qual foi uma espécie que povoou a Europa e a Ásia Ocidental entre 100.000 e 35.000 anos. Eram seres com rostos e feições toscas, grandes mandíbulas, testa proeminente, tinham corpos musculosos e robustos e representam uma evolução local da primitiva linhagem do *Homo sapiens*, como resultado de uma adaptação específica ao frio da última Idade do Gelo (BarracloUGH, 1995, p.32)

Por sua vez, os mais antigos fósseis conhecidos, com as características do homem moderno, são aqueles do sítio Omo 1 (Etiópia), da desembocadura do rio Klasies (África do Sul) e de Qafzeh (Israel), que datam de 110.000 a 90.000 a.C. Mas os primitivos seres humanos modernos não substituíram imediatamente todas as formas primitivas de seus antepassados. Na Europa Ocidental, calcula-se que os primeiros seres humanos com as características do homem moderno apareceram há apenas 35 mil anos. Aproximadamente na mesma época surgiram seres humanos modernos também na Ásia, substituindo tipos primitivos de homínídeos, incluindo os descendentes daqueles encontrados na caverna de Chou-k'ou-tien (Zhoukoudian), na China (BarracloUGH, 1995, p.32-3).

Ainda há muito o que descobrir sobre a origem e a dispersão do ser humano pelo planeta, mas há evidência suficiente de que o homem moderno ocupava a maior parte do mundo habitável por volta de 35.000 a.C., incluindo-se a Austrália (povoada em torno de 50.000 a.C. pelos ancestrais dos aborígenes que construíram barcos marítimos para alcançar este continente) e as Américas, povoadas por povos que cruzavam a ponte terrestre formada sobre o Estreito de Bering, entre 45.000 e 20.000 a.C. - tal dispersão pelo mundo foi uma das mais notáveis realizações de nossos ancestrais (BarracloUGH, 1995; Clark, 1975; Leakey, 1995).

### 2.3 Hominização e trabalho

Entendemos por *hominização* o longo processo pelo qual os ancestrais humanos transformaram-se no ser humano moderno e para os objetivos deste trabalho postulamos que a hominização iniciou-se quando as linhagens descendentes do *Ramapithecus* deram origem às primeiras famílias de antropóides e hominídeos, há aproximadamente 4 milhões de anos atrás. Em sua totalidade a hominização pode ser compreendida como “[...] uma morfogênese multidimensional, que surge da interação entre fatores ecológicos, genéticos, cerebrais, sociais e culturais.” (WULF, 2016, p.243)

A nosso ver, tal acontecimento (o processo de hominização) *constitui um fato extraordinário na história universal*, a qual, como vimos anteriormente, abarca a história natural e a história humana, sendo o *ponto de transição* entre ambas, ao mesmo tempo que significou o surgimento de um ser distinto das outras espécies animais, mesmo tendo uma série de elementos em comum e similaridades com vários deles<sup>87</sup>. Trata-se do advento de um ser que apresenta particularidades anatômicas e morfofisiológicas únicas, que, com o passar do tempo, vai aprimorando e desenvolvendo outras dimensões e níveis da existência exclusivos a ele<sup>88</sup>. Configura-se assim a materialização do salto qualitativo-quantitativo do “[...] animal para o ser humano [...]” (Lukács, 2010, p.217).

Assim, há aproximadamente 70-60 milhões de anos atrás, uma vasta e densa floresta cobria grande parte do que atualmente seria a Europa, Índia, Arábia e o Leste da África (Leakey, 1980, p.36). Foi nesse ambiente que um pequeno mamífero, similar ao musaranho – o *Plesiadapis*, um prossímio fóssil -, “abandonou o chão” e buscou abrigo na copa das árvores para sobreviver (Clark, 1975; Leakey, 1980, p.39). Por consequência, a vida arborícola dotou tal ser e seus descendentes de uma série de elementos que depois seriam fundamentais para o surgimento dos antepassados humanos: a capacidade para manter o corpo na vertical, a capacidade preênsil, a visão binocular e um cérebro desenvolvido (Diakov; Kovalev, 1987, p.16; Johanson; Edey, 1996, p.424; Leakey, 1980; Titiev, 1979, p.84). Desse modo,

O desenvolvimento inicial do cérebro humano surgiu como consequência de uma vida arborícola: visão estereoscópica, combinada com mãos capazes de se agarrar, abriram para os primatas, em particular para os superiores, um mundo tridimensional, que não existia para outros mamíferos.

<sup>87</sup> Conforme visto no item 2.1 *Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução*.

<sup>88</sup> Conforme veremos no item 2.5 *Os complexos sociais*.

Os objetos pertencentes ao ambiente adquiriram um significado em si mesmos, porque podiam ser pegos e explorados: forma e cor podiam ser correlacionadas com textura e peso, sem esquecer aquela importante forma mamífera de exploração, o sentido do olfato. A habilidade para agir com inteligência no mundo real depende da percepção desse mundo. Mesmo assim, a imagem do mundo exterior que você tem na cabeça é totalmente artificial. Ela é criada pela mecânica de seu cérebro, os sistemas coletores de informações: olhos, ouvidos, dedos, pele, nariz e memória. (Leakey, 1980, p.188)

Porém, por conta de uma série de mudanças ambientais, a densa floresta começou a retrair-se e dar lugar a um ambiente de savana, obrigando tais seres arborícolas a “descer para o chão” mais uma vez, cujo ambiente iria impor novos desafios à sua sobrevivência (Blainey, 2009, p.6-7). Dessa forma, é possível que a primeira grande adaptação desse ser ao novo ambiente terrestre foi a adoção do bipedismo (ou bipedalismo)<sup>89</sup>, que, juntamente com os elementos com que fora equipado ao longo de milhões de anos – a visão binocular e estereoscópica, o cérebro desenvolvido e a capacidade preênsil – não apenas possibilitou-lhe sobreviver na savana, como também propiciou as condições para que ocorresse o processo de hominização.

Nossa explicação de como pode ter ocorrido tal fenômeno fundamenta-se em três principais mecanismos de base, complementares, mutuamente dependentes e relacionados. São eles:

1) o efeito combinado de pelo menos quatro leis, relativas à variabilidade animal<sup>90</sup> (Darwin, 2019, p.80): a) ação das condições ambientais sobre os seres; b) coesão de estruturas homólogas; c) variabilidade múltipla e correlata entre estruturas<sup>91</sup>; d) efeitos da pressão mecânica de estruturas sobre outras estruturas.

Em outros termos, em acréscimo ao que foi exposto anteriormente<sup>92</sup>, significa que a ação conjunta dessas leis foi “moldando” nossos ancestrais antropóides, que

---

<sup>89</sup> A prova mais segura da existência do bipedismo foi obtida na África Oriental, com a descoberta do fóssil batizado carinhosamente de “Lucy”. Lucy era um *Australopithecus* feminino que viveu há aproximadamente 3,4 milhões de anos, cujo estudo anatômico provou que ela andava sobre dois membros. Outra prova do bipedismo foi a descoberta de pegadas em lava vulcânica deixadas por dois *Australopithecus* adultos acompanhados de uma cria na África do Sul, o que demonstrou que, além de caminhar sobre dois membros, tais seres também formavam núcleos grupais (Barracough, 1995; Blainey, 2009, p.6-7).

<sup>90</sup> Inspiramo-nos também em Engels, com relação à referência a essas leis, uma das quais é citada no texto intitulado *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem* (Engels, 2004)

<sup>91</sup> “Da mesma forma que nos animais inferiores, várias estruturas humanas acham-se tão intimamente ligadas entre si, que, quando uma parte sofre alteração, também a outra se modifica, sem que na maioria dos casos tenhamos condição de apresentar alguma explicação para esse fato. [...] Estruturas homólogas são particularmente suscetíveis de mudar simultaneamente, conforme podemos constatar nos lados opostos do corpo e nas extremidades superior e inferior.” (Darwin, 2019, p.90)

<sup>92</sup> Conforme item 2.1 *Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução*.

por sua vez combinaram-se com uma série de estímulos, condições ambientais, alterações e mutações genéticas etc., em termos de uma adaptação e interação entre indivíduos da mesma espécie, entre espécies diferentes e ambos com o meio ambiente. Sendo assim, as estruturas com as quais os antropoides estavam equipados – o andar bípede, a capacidade preênsil, o cérebro desenvolvido, a visão binocular, além de outras – foram sofrendo variações múltiplas e correlatas por conta de pressões mecânicas entre si, homologias, “finalidades” em comum quanto à sua funcionalidade etc. (Clark, 1975)

Por exemplo, estruturas ligadas à capacidade de preensão dos membros superiores “ativaram” estruturas ligadas ao aparelho fonador por conta da necessidade de comunicação, que por sua vez se relacionam com estruturas ligadas à “verticalização” da coluna vertebral e à constituição dos membros inferiores ligados ao andar bípede e todos por sua vez também propiciaram o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de novas estruturas do córtex cerebral desses seres.

2) a abordagem baseada nas teorias da “co-evolução gene-cultura” (Foster, 2005, p.282). Isto é, com relação aos antropoides, de um lado, conforme exposto acima, eles dispunham de um conjunto de disposições biológicas (anatômicas, morfológicas, fisiológicas etc.), e de outro, foram capazes de produzir cultura, formando assim um “[...] complexo interativo de relações [...]” (Foster, 2005, p.282) entre esses níveis da existência, de forma dúplice, simultânea e interdependente.

No caso, Foster refere-se ao fato de que o uso e a fabricação de instrumentos por parte dos antropoides propiciou-lhes melhores condições de sobrevivência e existência<sup>93</sup>. E, à medida que sua adaptação e interação com o meio tornavam-se mais eficazes e aperfeiçoadas, tal processo “[...] exercia pressões seletivas [...]” (Foster, 2005, p.282) ao nível biológico, numa espécie de “via de mão dupla” (Leakey, 1995, p.88). Em outras palavras, a “co-evolução gene-cultura”.

3) considerando-se os itens “1” e “2” acima, de forma conjunta, complementar e simultânea, atuou um dispositivo de *retroalimentação positiva* (Johanson; Edey, 1996, p.430; Leakey, 1980, p.38, p.72-74, 1995, p.88). Isto é, processos e mecanismos que se mostravam eficazes em termos evolutivos, tanto biológicos

---

<sup>93</sup> Conforme *Capítulo 3 A educação no modo de produção comunista primitivo*.

quanto humanos, sociais e culturais, retroalimentavam-se positivamente<sup>94</sup>, “incorporando-se” aos seres por meio da seleção natural, tornando-se mais aperfeiçoados. Ao mesmo tempo em que mecanismos prejudiciais, inúteis ou não tão eficazes eram eliminados pela via da extinção das espécies ou por meio de algo como “supressão gênica”.

Conseqüentemente, houve uma “[...] constelação de atributos operando juntos [...]” (Johanson; Edey, 1996, p.410) - individuais, grupais e ecológicos -, para que ocorresse o processo de hominização, posto que qualquer animal, e o ser humano em especial, constitui uma estrutura altamente integrada. Noutras palavras, mudanças nos níveis biológico, comportamental, social e cultural atingem todas as outras partes, mas de forma harmoniosa, de modo que a evolução do cérebro, da mão, dos olhos, dos pés, dos dentes, enfim, de toda a figura humana, compõe um mosaico de dons altamente integrado com o meio (Bronowski, 1983, p.41-42).

Contudo, é preciso destacar que houve uma *gênese* na constituição do ser social, a qual “ativou” os mecanismos responsáveis pelo processo acima descrito. A nosso ver, houve o *pôr teleológico primordial* (Lukács, 2010; 2012; 2013), a *objetivação primária* (Paulo Netto; Braz, 2006), que propiciou a transformação do animal não humano para o ser humano. No caso, trata-se da *categoria trabalho* (Amboni, 2019; 2021; Berbéckina; Zérkine; Jákovleva, 1987; Engels, 2004; Lessa, 2009; Lukács, 2010, 2012, 2013; Paulo Netto; Braz, 2006; Saviani, 1997, 2007; Tonet, 2011), cujo fundamento básico é a necessidade de satisfação da sobrevivência (alimentação, abrigo, proteção e reprodução), assim como o fazem todos os outros animais não humanos. Mas o diferencial essencial e o promotor do salto qualitativo-quantitativo, é que, com o trabalho o ser humano começou a agir no meio ambiente de forma *mediada*, ou seja, por intermédio de instrumentos usados e depois fabricados<sup>95</sup>.

Isto é, o elemento fundamental que distingue o ser humano de outros animais não humanos é sua capacidade de produzir os meios que venham a garantir sua sobrevivência, os quais configuram a *materialização do trabalho*. Assim, ao usar e produzir instrumentos, o ser humano produz a si e a sua humanidade (Saviani, 2007).

<sup>94</sup> Johanson e Edey (1996, p.430) afirmam que existia uma múltipla e complexa rede de feedback de reforço mútuo, na qual “[...] vários elementos interagiam para reforço mútuo.” Já Leakey (1980, p.72-74) utiliza a expressão “realimentações circulares positivas”.

<sup>95</sup> Conforme item 2.4 *A fabricação de instrumentos* a seguir e o *Capítulo 3 A educação no modo de produção comunista primitivo*.

E, ao proceder assim, ele não apenas vai se distanciando cada vez mais de suas determinações e limitações biológicas<sup>96</sup>, como também as supera e cria o mundo cultural e humano propriamente dito<sup>97</sup>. É nesse sentido que se considera o trabalho como o elemento fundante do ser social (Lessa, 2009; Paulo Netto; Braz, 2006, p.37; Tonet, 2011), “[...] pois foi por intermédio do trabalho que a humanidade se constituiu como tal.” (Paulo Netto; Braz, 2006, p.34)

Na gênese do ser social a categoria trabalho assume concretude no uso e fabricação de instrumentos por meio dos quais produzem-se os elementos materiais e imateriais que propiciam a satisfação das necessidades de sobrevivência humana. A propósito, muito acertadamente, Krader (1983, p.274) afirmou que “[...] sem produção não há vida [...]”. Logo, tais meios materiais e imateriais nada mais são do que a riqueza que é produzida, distribuída e consumida socialmente sem a qual a sociedade não pode continuar existindo nem reproduzir-se (Paulo Netto; Braz, 2006, p.29). De modo que o processo de trabalho constitui uma condição fundamental da existência, comum a todas as formas de sociedade humana nas quais em essência, sobressaem-se, de um lado, o ser humano com o seu trabalho, o elemento ativo; do outro, o meio ambiente, na condição de elemento inanimado, passivo (Mohum, 1988).

Ademais, o trabalho implica num “[...] movimento indissociável em dois planos: num plano *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e num plano *objetivo* (que resulta na transformação material da natureza). Assim, a realização do trabalho constitui uma **objetivação** do sujeito que o efetua [...]” (Paulo Netto; Braz, 2006, p.32). Logo, no ato do trabalho não há dois atos separados – o ideal, no pensamento e o material, na execução. Um depende do outro, pois a cadeia de execução dos atos não tem como surgir do nada, mas só pode ser precedida de uma ideia no plano mental. Ambos só têm sentido enquanto elementos que se complementam, de forma mutuamente dependente, no contexto da totalidade do ser social (Lukács, 2013, p.355). Noutros termos, significa que o *trabalho é o modelo da práxis* (Lukács, 2013), num processo que unifica “[...] a teoria e a prática, a ideia e a operação transformadora das circunstâncias [...]” (Vieira Pinto, 1979, p.46).

Contudo, certas objetivações decorrentes do trabalho podem não se identificar com o sujeito da ação, de modo que ambos – sujeito e objeto – têm existência

---

<sup>96</sup> Sérgio Lessa (2009) utiliza a expressão “afastamento das barreiras naturais”.

<sup>97</sup> Para Marx, o trabalho materializa o metabolismo ser humano – meio ambiente, a base material do ser. Consultar *O Capital* (Marx, 2013) e Foster (2005).

autônoma. É assim, pois, “[...] que, no trabalho, surge primariamente a distinção e a relação entre *sujeito* (aquele que realiza a ação) e o *objeto* (a matéria, o instrumento, e/ou produto do trabalho)” (Paulo Netto; Braz, 2006, p.33). E, colocado em termos da produção e reprodução social, o trabalho propicia também a constante ampliação, desenvolvimento e complexificação *ilimitados* de novas necessidades e sua correspondente satisfação, pois a questão dos meios e fins associados ao trabalho impõe várias ordens de exigências que precisam ser equacionadas pela via do conhecimento-ação (sobre a natureza, sobre si, sobre o outro etc.) e a coordenação múltipla de todos esses aspectos (Paulo Netto; Braz, 2006).

Isto é, no processo de trabalho o sujeito é obrigado a fazer escolhas racionais entre alternativas concretas, que envolvem avaliações objetivas relativas a si mesmo, à matéria natural, à forma de execução, às finalidades envolvidas etc., modulando-as e adequando-as à totalidade e às partes constituintes do processo. Ou seja, o trabalho confronta o ser humano com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas exigências, que por sua vez retroagem no próprio processo de trabalho e no ser social em sua totalidade, introduzindo novas e por vezes insuspeitadas necessidades, bem como novos modos de satisfazê-las, num ciclo ininterrupto e contínuo. “Em suma, tornando a reprodução da vida cada vez mais multiforme, cada vez mais complexa, distanciando-se cada vez mais da reprodução meramente biológica [...]” (Lukács, 2013, p.291), para além das determinações naturais, transformando assim a totalidade da práxis e do ser social, donde surgem propriedades e faculdades quali e quantitativamente novas (Paulo Netto; Braz, 2006; Lukács, 2013).

Com relação ao conjunto casualidade-causalidade-teleologia, o trabalho está associado à origem de alterações, transformações e invenções, que por sua vez podem provocar alterações e aperfeiçoamento, tanto no ser social quanto no meio ambiente. Em outras palavras, embora a ideação, a abstração, o raciocínio, o planejamento estejam presentes e conduzam o processo de trabalho, há um nível intrínseco de incerteza, imprevisibilidade e possibilidade de ocorrência de erros ou desajustes em quaisquer elementos envolvidos, que por sua vez podem exigir mudanças, transformações e invenções, ou até mesmo inviabilizar partes ou a totalidade do processo e seus resultados (Lukács, 2013).

Logo, se por um lado a possibilidade de erro e casualidade podem comprometer o processo de trabalho e seus efeitos, por outro, são capazes de dar origem a invenções, ao aperfeiçoamento e à complexificação, as quais também

podem ser consequência da abstração, ideação, cognição, imaginação, quando mobilizadas de forma intencional para tais fins. Assim, há produção ininterrupta de ações e modificações, “[...] seja na difusão extensiva, seja no aperfeiçoamento intensivo (tornar-se mais efetivo) [eficaz] [...]” (Lukács, 2010, p.349). Portanto,

O homem passa a ser, em extensão cada vez mais ampla, o criador das condições que o criam. E isso se dá pela capacidade, que adquire, de intervir na natureza, ação esta que se denomina trabalho. Ao agir sobre os corpos circunstantes não apenas sua estrutura corpórea se vai modificando e ganhando habilidades operatórias traduzidas em atos técnicos e comportamentos lógicos socialmente coordenados que se acumulam e transmitem, formando os primeiros elementos da cultura; igualmente vai criando a representação conceitual cada vez mais adequada e correta das propriedades das coisas, do significado dos fenômenos e, deste modo, se capacita a converter-se em produtor eficiente do “mundo” onde se instala, e que reciprocamente o vai configurando física e intelectualmente. (Vieira Pinto, 1979, p.85)

Noutros termos, seria a produção da existência pela ação do trabalho sobre a realidade, a qual implica também num processo simultâneo de complexificação, aperfeiçoamento e evolução, pois os “[...] resultados da ação que o homem exerce exigem novas representações subjetivas [e objetivas], a prática da transformação da realidade põe a descoberto aspectos originais e insuspeitados das coisas, faz surgir novos fenômenos, desvenda propriedades desconhecidas da matéria.” (Vieira Pinto, 1979, p.86) Sendo assim, ao trabalhar, ou, ao produzir, interagir com o meio, com a natureza, com outros seres humanos, produzimos riqueza objetiva e subjetiva, material e imaterial, para si e para a coletividade (Saviani, 1997, p.15; Saviani, Duarte, 2010, p.427).

#### **2.4 A fabricação de instrumentos<sup>98</sup>**

Conforme dissemos acima, foi por intermédio do uso e da fabricação de instrumentos, ou a forma pela qual o trabalho assumiu materialidade, é que nos tornamos humanos. A propósito, Darwin (2019) cita que a evolução do ser humano a partir de um antropeide deveu-se a uma série de fatores: o uso da força física combinado com a capacidade cognitiva, o uso de instrumentos e a descoberta da linguagem e do fogo. Já Engels (2004) atribui ao trabalho o elemento responsável pela transformação do “macaco” em homem.

---

<sup>98</sup> Em nosso trabalho os termos *instrumento*, *implemento*, *artefato*, *aparato*, *apetrecho*, *utensílio* etc. são considerados sinônimos, quanto ao fato de constituírem elementos mediadores entre antropoides/hominídeos/seres humanos e o meio ambiente. Consultar também o *Capítulo 3. A educação no modo de produção comunista primitivo*.

E, muito embora não haja consenso universal sobre o fato de que o trabalho foi o principal responsável pelo processo de hominização e humanização<sup>99</sup>, muitos antropólogos, arqueólogos e historiadores comungam de tal opinião (Calafate, 1995; Childe, 1977; Clark, 1975; Foster, 2005; Godelier, 1976a<sup>100</sup>; Johanson; Edey, 1996; Leakey, 1980; 1981, Lévêque, 2001). Por sua vez, Clark (1975) afirma que o critério definidor de humanidade é a fabricação de instrumentos e não a “inteligência”, o senso moral ou quaisquer outros atributos<sup>101</sup>.

Foster (2005, p.247) afirma: o que tornou o ser humano, humano, foi o uso de instrumentos. Isto é, a distinção essencial existente entre animais não humanos e seres humanos não é exclusivamente biológica ou zoológica, mas a capacidade de superar determinações naturais e começar a sobreviver com base no uso e fabricação de instrumentos. Enfim,

O aparecimento do homem sobre a Terra é indicado pelos instrumentos que ele fez. O homem necessita de instrumentos para suplementar as deficiências de seu equipamento fisiológico na obtenção de alimento e abrigo. Pode fabricar tais ferramentas pela correlação delicada entre mão e olho, só possibilitada pela constituição de seu cérebro e sistema nervoso. As primeiras ferramentas foram, presumivelmente, pedaços de madeira, osso ou pedra, levemente aguçados ou acomodados à mão pela quebra ou lascagem. Se feitas de madeira, terão desaparecido. As mais antigas ferramentas de pedra são normalmente indistinguíveis dos produtos da fratura natural (pedras rachadas pelo congelamento ou calor, ou espedaçadas pelos choques com os cascalhos do rio). Mas desde épocas anteriores à primeira Época Glaciária, os arqueólogos reconheceram pedaços de pederneiras, que parecem ser lascadas com inteligência, como se fossem servir de facas, machados e enxós. A participação humana na confecção desses “eólitos” é, na verdade, ainda discutida, sendo porém admitida pela maioria das autoridades. (Childe, 1978, p.61)

Com relação à sobrevivência, Lukács (2013, p.84) é taxativo: o uso ou a produção de artefatos decorreu da necessidade de se garantir a sobrevivência.

Assim, já sabemos que as principais condições anatômicas e morfofisiológicas que propiciaram o uso e a fabricação de instrumentos nos seres antropoides foram a capacidade de posicionar o corpo na vertical (condição que posteriormente evoluiu para o andar bípede), a visão binocular e estereoscópica, o tamanho do cérebro e a manipulação preênsil<sup>102</sup>. Desse modo, reafirmamos a ideia de que houve uma “[...]”

<sup>99</sup> Humanização: processo de produção da humanidade, tornar-se ser social (Paulo Netto; Braz, 2006, p.37-38).

<sup>100</sup> “O movimento da história começa a partir do momento em que o homem produz uma parte dos seus meios de produção.” (Godelier, 1976a, p.49)

<sup>101</sup> Para Havelock (1996, p.102) o que tornou o ser humano, humano foi a linguagem e não o uso de instrumentos.

<sup>102</sup> Conforme *item 2.3 Hominização e trabalho*.

constelação de atributos operando juntos [...]” (Johanson; Edey, 1996, p.410) numa relação dinâmica e multidimensional a partir do uso/fabricação de instrumentos. Sabemos também que não operou uma relação simples de causa-efeito mas sim que todos os elementos envolvidos (genéticos, anatômicos, morfológicos, fisiológicos, ecológicos etc.) foram mobilizados como partes de uma estratégia global de sobrevivência.

A hipótese é a de que, os antropoides, ao “descer das árvores” e dispendo da capacidade de posicionar seus corpos na vertical foram adquirindo o andar bípede, conforme atestam evidências fósseis segundo as quais há aproximadamente 4 milhões de anos atrás nossos antepassados já se locomoviam pelo andar bípede (Barracough, 1995, p.32; Johanson; Edey, 1996). Ao mesmo tempo, na medida em que seus membros superiores encontravam-se relativamente livres, porque a partir de então, dispensados da locomoção arbórea, criou-se uma espécie de “vácuo funcional”, o qual foi preenchido pela habilidade de manipulação (Clark, 1975, p.34, Lévêque, 2001, p.9, p.49-51). Por conseguinte, os membros superiores, dispensados das exigências postas anteriormente pelo ambiente arborícola, a partir de então podiam ser empregados em outras atividades como de fato o foram, com o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da capacidade preênsil (Leakey, 1980, p.38; Lévêque, 2001, p.9, p.49-51). Portanto, dispensados da tarefa de transportar o corpo, “[...] nossas patas dianteiras transformaram-se em instrumentos delicados, capazes de executar uma surpreendente variedade de movimentos sutis e precisos.” (Childe, 1977, p.11)

Sendo assim, foi mediante a combinação de tais elementos, além de todos os outros citados acima, que originou-se o uso de instrumentos.

Mais uma vez destacamos o caráter extraordinário desse acontecimento, dado o seu significado em termos da história universal<sup>103</sup>, pois, por mais óbvio que seja, *nenhum material não natural ou não biológico surge do nada – necessariamente ele é o resultado da ação humana*. É nesse sentido que o ser humano criou o trabalho e o trabalho criou o ser humano. Isto é, de um lado, existem elementos *in potentia* em cada indivíduo particular, que podem ou não realizar-se, e de outro, há os elementos externos que atuam e interagem com o ser, realizando-o, sendo que o ambiente externo compõe-se dos outros indivíduos e do meio natural inorgânico e orgânico.

---

<sup>103</sup> “A humanidade começa, portanto, onde começa a técnica, ou antes na altura em que um testemunho de pedra ficou para afirmar a presença de uma operação técnica voluntária.” (Lévêque, 2001, p.51)

Em vista disso, para o uso e a fabricação de instrumentos ocorreu não apenas a descoberta, mas também o acúmulo de muitos saberes e práticas sociais, numa complexa relação entre o emprego do conhecimento descoberto e acumulado e num momento posterior, a exploração constante e intencional de possibilidades de exploração, descobertas e invenções (Lukács, 2010, p.127). Para que isso acontecesse houve a confluência de uma miríade de fatores operando juntos por centenas de milhares de anos que devem ter exigido imenso esforço, inteligência, denodo, persistência, perspicácia de nossos antepassados, porquanto “[...] *pedras redondas no chão não sugerem em si, facas* [itálicos nossos, E.R.O.] [...]” (Childe, 1977, p.11).

Assim, ao longo das eras, nossos ancestrais foram acumulando um cabedal enorme de conhecimentos em todas as esferas da existência. Pense-se, por exemplo, na arte de sobreviver numa selva inóspita e perigosa ou num ambiente aberto como a savana. Para tanto, são necessários conhecimentos sobre localização, direção, relevo, plantas, alimentação etc. E os conhecimentos sobre a caça formam um capítulo à parte: quais tipos de presas caçar, como encontrá-las, como capturá-las, prepará-las para a alimentação e sobrevivência, dentre outros. Trata-se de um universo imenso de conhecimentos que foram acumulados e que de forma nenhuma podem ser subestimados (Leakey, 1981).

O mesmo raciocínio aplica-se à fabricação de artefatos. Aquilo que chamamos de “rudimentar” ou “primitivo”, porque, de forma intuitiva, mecânica ou automática, comparamos com nosso estilo de vida e de tecnologia, era considerado algo absolutamente avançado e revolucionário para os nossos antepassados. Isto é, para o ser humano contemporâneo que convive e obtém informações diversas sobre viagens interplanetárias, aceleradores de partículas, fissão e fusão nucleares, nanotecnologia, inteligência artificial, biotecnologia, engenharia genética, robótica etc., usar uma pedra para abater um animal é algo rudimentar e grotesco. Mas não foi assim que pensaram e viveram os primeiros antropoides quando iniciaram o uso de instrumentos há cerca de 4 milhões de anos atrás, pois a descoberta e o uso consciente do mais simples implemento – um galho de árvore, um pedaco de osso ou uma pedra – exigiram e foram o resultado de um longuíssimo período de tempo, mediante muitas tentativas, erros e acertos e um progressivo acúmulo de experiências, seguramente conquistadas à custa de dedicação e esforço extremos.

Mas é importante citar que é possível distinguir pelo menos três momentos associados ao uso e à fabricação de instrumentos: *o seu uso instrumental; a fabricação consciente de instrumentos; e a fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos*<sup>104</sup> (Childe, 1977; Clark, 1975; Diakov; Kovalev, 1987; Preysler, 1998).

Acompanhar o processo de evolução relativo ao uso e fabricação de instrumentos é uma tarefa fascinante, a qual descortina um progresso ininterrupto de invenções e descobertas cada vez mais aperfeiçoadas e elaboradas, que, em última instância, se relacionam com todas as outras dimensões da existência humana porquanto a constante evolução e complexificação, em relação à habilidade na fabricação de instrumentos, cuja utilização foi cada vez mais ampliada, diversificada e difundida, coincide e é simultânea à descoberta e aperfeiçoamento correspondente a todas as atividades do ser humano: linguagem, arte, pensamento e práticas mágicas e ritualísticas, divisão social do trabalho etc. - ou os *complexos sociais*.

## 2.5 Os complexos sociais

Entendemos que a constituição do *ser social*, a partir de sua gênese, configura uma totalidade, em termos biológicos, psicossociais e culturais. Contudo, para os fins analíticos e expositivos de nosso trabalho, conforme visto até agora no presente capítulo, foi necessário distingui-los, em processos que se complementam, de forma mútua e interdependente: a origem do ser humano, a hominização e a fabricação de instrumentos. De acordo com o mesmo raciocínio, cumpre-nos acrescentar mais um elemento em nossa análise, antes de abordarmos a questão específica da educação – o que são e a constituição dos *complexos sociais* (Lukács, 2010, 2012, 2013).

A objetivação primária do ser – o trabalho -, que, conforme vimos, assumiu materialidade no uso e fabricação de instrumentos, extrapolou em muito a mera reprodução da vida orgânica, a preservação do ser e da espécie. Em verdade, o trabalho aperfeiçoou muitos elementos já existentes previamente nos animais não humanos como também criou e desenvolveu outras dimensões da existência, pois a realidade “[...] é constituída por complexos dinâmicos multifacetados e por suas múltiplas relações dinâmicas [...]” (Lukács, 2012, p.249). Ou seja, a realidade é constituída por um todo indivisível de complexos particulares (a política, a arte, a

---

<sup>104</sup> Conforme *Capítulo 3. A educação no modo de produção comunista primitivo*.

economia, o pensamento e a prática mágico-religiosa, a ética, a moral, a ciência, etc.), que se superpõem, interagem e modificam-se mutuamente no tempo. Em outros termos, a realidade é uma *totalidade complexa*, multidimensional, dinâmica, composta pelas dimensões material, natural, ideal, cultural, social, que ganham sentido e concretude pela interação e ação conjunta de cada um de nós, indivíduos, coletividade humana e meio ambiente inorgânico e orgânico – todos agindo e interagindo de forma ininterrupta, superposta, múltipla, convergente e divergente, contraditória, sincrônica e diacronicamente (Chauí, 1994, p.241-42).

Logo, a partir da gênese do ser social, à medida que aumentava o conhecimento, o domínio, o controle sobre o meio ambiente e sobre o processo de trabalho, igualmente expandiram-se todas as outras dimensões e esferas da existência do ser, com suas correspondentes necessidades de aperfeiçoamento, invenção, adequação etc. (Lukács, 2013, p.155). Lukács denomina tais dimensões ou esferas da existência de *complexos sociais*, que, com o tempo, tendem a assumir autonomia relativa e que compõem a totalidade do ser social. Assim, o “[...] ser social é um complexo composto de complexos, cuja reprodução se encontra em variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos complexos parciais relativamente autônomos [...]” (Lukács, 2013, p.278).

De maneira que a realidade é composta por um todo indivisível de complexos multifacetados, que se relacionam e movimentam dinamicamente (Lukács, 2012, p.249). Desse modo, a realidade, em sentido ontológico, não pode deixar de ser o resultado de um processo (Lukács, 2012, p.239). Ou seja, o ser social configura uma *totalidade em processo*, algo em constante constituição e modificação, em que todas as partes componentes interdependem, interagem, modificam-se (Tonet, 2011). Sob tal ótica, a totalidade é o conjunto que se constitui a partir das interações dinâmicas de totalidades relativas, parciais e particulares, posto que cada complexo encerra também uma totalidade (Lukács, 2012, p.237-38).

Quanto ao ser individual, ele é tanto produtor como um “produto” social, de modo que cada indivíduo se constrói como indivíduo e como ser social, vivenciando o paradoxo da individuação-generidade<sup>105</sup>, os quais, juntos, constituem o ser social. Nesse sentido, é preciso buscar a gênese e a “função social” de cada complexo constituinte do ser social que se deseja conhecer, de modo que a função social de

---

<sup>105</sup> Conforme *item 2.6 A educação*.

cada complexo refere-se a função que esta determinada parte desempenha na produção e reprodução da totalidade da existência social (Tonet, 2011, p.139).

Com base em Lukács (2013), nossa hipótese é a de que certas categorias (a comunicação, a divisão social do trabalho, a aprendizagem etc.) já existiam em germe, em essência e de forma primitiva em nossos ancestrais. E, com o advento do trabalho, ao longo do tempo, todas as categorias do ser social que existiam de forma embrionária, desenvolvem, desdobram, complexificam, aprimoram, ampliam-se no ser social em constituição, além de *criar outras categorias antes inexistentes*. Em outras palavras, o trabalho promoveu não apenas a superação, o salto e a transição do animal não humano para o ser humano, como também potencializou e aperfeiçoou categorias já existentes, além de dar origem a tantas outras. Sendo assim, a partir do trabalho, a interação do ser humano com o meio ambiente vai se expandindo para muitas outras dimensões da existência do ser, ultrapassando em muito a mera satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e de suas determinações biológicas.

Um raciocínio empregado por antropólogos, arqueólogos e estudiosos da etologia<sup>106</sup> é que, com base na existência de certos comportamentos em animais não humanos na atualidade, é possível supor que tais comportamentos existissem nos ancestrais humanos. Por exemplo, sabemos que existem a divisão sexual, a divisão social do trabalho, formas de comunicação<sup>107</sup>, cognição, emoções em muitos animais não humanos e que provavelmente tais comportamentos animais existiam nos ancestrais humanos. Veja-se o exemplo de formas primitivas da divisão social do trabalho e da divisão sexual em primatas:

A divisão de trabalho nas sociedades de primatas, nas quais os indivíduos tendem a engajar-se e especializar-se em diferentes papéis – defesa, cata de alimento, reprodução etc. – é geralmente mais acentuada nas espécies terrícolas, como os babuíños, que se movimentam na savana aberta e precisam se defender contra muitos predadores. O macho dominante em um grupo de babuíños de uma savana é geralmente o maior e mais forte, e tem, como outros machos adultos, uma densa pelagem na cabeça e nos ombros, o que lhes acentua o tamanho. Sua posição não é determinada apenas por sua capacidade de lutar, mas também pelo seu relacionamento com outros machos. Na verdade, dois ou três machos de alta posição podem colaborar e, em conjunto, dominar o bando, dando apoio um ao outro quando necessário. Os machos dominantes têm precedência, e os outros abrem caminho quando eles se aproximam; além disso, intervêm rapidamente para

---

<sup>106</sup> Idem à nota anterior.

<sup>107</sup> Sobre a comunicação e provável linguagem existente entre golfinhos, sugerimos consultar o interessantíssimo artigo de autoria de Ryabov (2016). Idem, sobre a comunicação entre baleias cachalotes: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c51ylqgg8lwo.amp>.

impedir qualquer luta entre membros do bando, protegendo, assim, indivíduos mais fracos. Quando o bando se desloca, os dominantes ficam no centro juntamente com os membros jovens e as fêmeas que carregam filhotes. Os machos menos dominantes colocam-se à frente e atrás, de modo a proteger as fêmeas e os mais jovens. Se o bando for atacado, os machos adultos avançam e se interpõem entre os atacantes e o resto do grupo.

Os sinais de dominância e submissão são muito variados entre os primatas e incluem vocalizações, posturas especiais e expressões faciais.

[...]

A hierarquia de dominância nas sociedades de primatas funciona bem e assegura a cooperação pacífica no grupo, desde que os indivíduos conheçam sua posição e tenham aprendido como responder a todos os outros membros do grupo. Tal processo de aprendizagem inicia-se nos filhotes com a ligação mãe-filhote. (Carthy, 1980, p.66-67)

Vejamos também o exemplo da linguagem, em relação à sua origem e evolução.

O *Homo sapiens sapiens* surgiu há aproximadamente 100 mil anos e é razoável presumir que “[...] uma refinada e precisa forma de linguagem já existia em seus lábios.” (Leakey, 1981, p.127). E tudo indica que a aquisição da linguagem falada pelo ser humano foi o resultado de um processo gradativo:

Com toda probabilidade, uma forma rudimentar de comunicação verbal surgiu num ponto muito remoto, há uns 2 milhões de anos, na época do *Homo habilis*, e pode mesmo ter existido alguma espécie de linguagem entre os australopithecíneos. O aparecimento do *Homo erectus* foi presumivelmente caracterizado por um maior desenvolvimento dessa habilidade, talvez por um vocabulário mais amplo e uma capacidade para a estruturação de frases básicas. A evidência que aponta para atos rituais nas populações tardias de *Homo erectus* pode indicar um maior refinamento da linguagem para transmitir conceitos mais sutis. Finalmente, a simbolização e as imagens incorporadas na arte que floresceu a partir de 30 mil anos, certamente assinala a origem da capacidade moderna de linguagem, inclusive da habilidade de articular ideias abstratas complexas. (Leakey, 1981, p.139)

Portanto, pode-se inferir que no princípio nossos ancestrais emitiam algum tipo de som, conforme segue: “Chama mais a atenção que um macaco, um dos gibões, produza precisamente uma oitava musical, subindo e descendo na escala por semitons; tanto que, desse macaco, único entre os mamíferos não humanos, pode-se dizer que canta. Por esse fato, e por analogia com outros animais, fui levado a inferir que os ancestrais do homem provavelmente emitiam sons musicais antes de terem adquirido a capacidade de articular a fala [...]” (Darwin, 2009, p.81)

Isso significa que, assim como deve ter ocorrido com outros comportamentos e complexos sociais, nos primórdios da hominização, a linguagem devia existir em germe nos antepassados do ser humano na forma de algum tipo de comunicação, a qual era determinada primordialmente de forma biológica, pois sabemos que

pássaros, galinhas, cães, gatos, a maior parte dos primatas e muitos outros animais não humanos emitem sons que têm significados definidos, ou seja, eles se comunicam. Mas nestes casos sua capacidade para produzir sons é determinada biologicamente – tanto sua produção quanto seu conteúdo (Titiev, 1979).

Já no caso dos antepassados humanos, começou a ocorrer uma articulação entre linguagem e outros complexos sociais e comportamentos, tais como a abstração, capacidade de elaboração conceitual e simbólica, atos rituais etc. Assim, a partir da gênese do ser social a comunicação foi se transformando em linguagem, numa simultaneidade de processos combinados em que a confecção de instrumentos desenvolveu-se conjuntamente com a fala, a capacidade de abstração, a elaboração conceitual e simbólica etc., de modo que linguagem, abstração, raciocínio, formam quase um amálgama, posto que a linguagem não é apenas o “veículo do pensamento” como também seu conteúdo (Chauí, 1994).

Em outras palavras, o uso e a confecção de instrumentos, bem como seu constante e ininterrupto aperfeiçoamento e complexificação foram criando a necessidade do correspondente aperfeiçoamento e complexificação em todas as outras dimensões e esferas da existência do ser social.

## 2.6 A educação

De forma similar a outros comportamentos e complexos sociais, nossa suposição é que já existia um primórdio de educação ou uma *proto-educação* em nossos ancestrais humanos, assim como existem elementos dessa suposta proto-educação em muitos animais não humanos, conforme atestam estudos de ciências como a arqueologia, a antropologia e a etologia (Carthy, 1980; Laland; Hoppitt, 2003).

A propósito, a etologia é reconhecida como a ciência que estuda o comportamento animal (Magrini; Oliveira, 2015) ou como a “biologia do comportamento animal” (Calafate, 1995, 1997a), cuja investigação centra-se basicamente nas condutas denominadas psicossociais, sendo que o livro intitulado *A expressão dos sentimentos no homem e nos animais* (Darwin, 2009) é considerado o marco inicial da etologia (Lorenz, 2009). Assim, desde o século XIX e durante parte do século XX, em meio a muita controvérsia, disputas relativas a seu campo de atuação e a sua terminologia, a etologia foi ganhando autonomia acadêmica.

Mas foi somente em 1973 que tal ciência se consolidou definitivamente como campo autônomo de estudo do comportamento animal (Hoehne; Prestes; Pilonetto,

2017; Magrini; Oliveira, 2015). E o princípio básico da etologia é o de que, conquanto registros fósseis sejam constituídos predominantemente por pedras, ossos etc., os padrões comportamentais também podem seguir os mesmos princípios que os padrões anátomo-fisiológicos. Isto é, certas atitudes seguem os mesmos princípios evolutivos e o mesmo tipo de transmissão hereditária, pois ambos constituem “[...] características tão confiáveis e conservadas nas espécies, quanto as formas dos ossos, dos dentes, ou de qualquer outra estrutura corporal [...]” (Lorenz, 2009, p.9).

Nossa hipótese é a de que formas pregressas ou primitivas de proto-educação estão associadas à imitação e à aprendizagem em animais não humanos. Sendo assim, com relação à existência dessa suposta proto-educação, Darwin (2019, p.75) já afirmava que a imitação existia numa forma primitiva em animais não humanos: “[...] várias emoções e faculdades, tais como o amor (sic), a memória, a atenção, a curiosidade, a imitação, o raciocínio, etc., dos quais o homem se vangloria, podem ser encontrados em condição incipiente, ou às vezes até desenvolvida, nos animais inferiores.” Ademais, existem inúmeras evidências de que animais não humanos aprendem e são capazes de imitar: macacos, lobos e cães imitam comportamentos; pássaros imitam o canto de seus progenitores e de outros pássaros; pássaros que aprendem a cantar (Darwin, 2019, p.34, p.43). E os “[...] estorninhos cantam porque eles aprenderam os cantos dos seus pais e vizinhos [estorninhos].” (Hoehne; Prestes; Pilonetto, 2017, p.170).

Todavia, é preciso diferenciar imitação de aprendizagem, bem como diferenciar a (suposta) aprendizagem animal não humana da aprendizagem humana.

Sendo assim, sabemos que muitas espécies animais não humanas adquirem habilidades e informações de indivíduos de sua espécie ou de outras espécies. Para nós, a distinção básica existente entre a imitação e a aprendizagem é que, quando a obtenção de uma habilidade ou informação acontece de forma inadvertida de um terceiro, tal fato constitui imitação pura e simples. Por exemplo, pássaros que imitam o canto de outros pássaros. Neste caso, embora haja uma disposição de quem obtém a habilidade ou informação, trata-se do alcance de uma habilidade decorrente de um acontecimento fortuito no qual um terceiro não está necessariamente envolvido de forma direta no processo de aquisição de tal habilidade ou informação e na eventual mudança de comportamento decorrente dela.

Já no caso da aprendizagem estabelecem-se interações mais densas e complexas entre quem ensina e quem aprende (Calafate, 1997a), que envolvem

algum nível de intencionalidade e finalidade na troca da informação ou na aquisição de habilidades, bem como em relação ao conteúdo do processo de ensino-aprendizagem, visando a adaptação ou transformação de si ou a interação com o meio. Conseqüentemente, *o processo de ensino-aprendizagem necessariamente implica na existência de um tipo de relação social no qual ocorre a troca ou transmissão de informações e/ou habilidades e implica na mudança de comportamento (adaptação, interação, transformação de si ou do meio) dos envolvidos nessa relação, de forma intencional* (Laland; Hoppitt, 2003).

Por exemplo, há evidências de que suricatos adultos ensinam suricatos neonatos ou mais jovens a “manipular” presas, como escorpiões, de modo que os jovens suricatos aprendam habilidades, “técnicas de caça” e “manuseio” de presas, com o objetivo de, quando adultos, obterem autonomia e destreza na caça (Hoppitt *et al.*, 2008). E, segundo os mesmos autores, a relação de ensino-aprendizagem em animais não humanos não se restringe à aprendizagem da caça, podendo abranger um amplo leque de categorias e “modalidades”, quais sejam: o ensino-aprendizagem de comportamentos que ensejam encorajamento ou punição; que implicam em informar ou indicar locais onde podem existir alimentos; na qual o aprendiz associa certos estímulos a comportamentos específicos etc. Neste último caso, por exemplo, quando se aprende que um certo tipo de chamado ou som serve para chamar para alimentar-se ou para avisar sobre a aproximação de algum perigo ou predador etc.

Com relação à diferença entre a relação de ensino-aprendizagem entre animais não humanos e seres humanos, é que, entre animais não humanos ela restringe-se e limita-se, em essência, às necessidades relacionadas à sobrevivência, ou à satisfação das exigências relativas à alimentação, abrigo e/ou proteção e reprodução, cuja determinação é basicamente biológico-instintiva (Carthy, 1980; Childe, 1977; Laland; Hoppitt, 2003), o que é reforçado por Laland e Hoppitt (2003) para quem as culturas animais dependem da “transmissão horizontal” de curta duração, restritas à alimentação, reprodução, abrigo/proteção. Muito embora muitas espécies animais não humanas alcancem níveis razoáveis de elaboração e complexidade em suas relações de ensino-aprendizagem.

Portanto, supomos que a educação já existia numa condição primitiva em nossos antepassados antropóides na forma de uma *proto-educação*, assim como existiam outros complexos sociais e comportamentos numa forma embrionária (Calafate, 1997b; Lukács, 2013). Logo, a diferença essencial entre a relação de

ensino-aprendizagem entre animais não humanos e seres humanos é que, *quando os primitivos antropoides inventam o trabalho, na forma do uso de instrumentos, simultaneamente, todos os complexos sociais que existiam em germe evoluem, aperfeiçoam-se e complexificam-se, além de se criar novos e insuspeitados complexos antes inexistentes*. Noutros termos, significa que, no processo de constituição do ser social (hominização e humanização), a partir do trabalho, vão ampliando, aperfeiçoando, diversificando, complexificando e autonomizando-se os vários complexos sociais, tornando assim a totalidade da existência e a realidade social como um todo muito mais aperfeiçoada, intrincada e diversificada.

Ademais, sabemos que a cultura, de uma forma geral, “[...] não é transmitida pelas células das quais [o ser humano] nasce, mas por uma tradição que [ele] só começa a adquirir depois de ter saído do ventre materno.” (Childe, 1978, p.33) Ou seja, o acúmulo e a perpetuação do saber e da cultura tornaram-se uma necessidade absolutamente essencial, porquanto se o conhecimento, uma invenção ou descoberta não são o resultado da mutação do plasma germinativo, mas uma experiência acumulada e transmitida, é por meio da educação que o patrimônio cultural da humanidade não é perdido e conseqüentemente, que não haja necessidade de ser eternamente redescoberto e reinventado à medida que o tempo passa (Childe, 1978, p.32). Em outras palavras, a cultura humana é cumulativa e “transgeracional” – ela é acumulada e transmitida de geração para geração.

Já dissemos que o equipamento hereditário instintivo dos animais não humanos responde a um número limitado de operações e comportamentos em determinado meio. De modo diverso, o equipamento não hereditário – cultural, social – do ser humano pode ajustar-se a um número virtualmente ilimitado de operações. Por conta disso, o ser humano precisa não apenas *aprender a fazer uso desse equipamento*, como também de *acumulá-lo e perpetuá-lo* (Childe, 1977). Em outros termos: *se não existisse a educação jamais teríamos nos tornado seres humanos*.

Diante do exposto, conclui-se que a educação, assim como a linguagem, o pensamento e a atividade mágico-religiosa, a política, a economia, *também é um complexo social* (Duarte, 2009; Lukács, 2013; Tonet, 2011), a qual da mesma forma apresenta uma gênese e evolução.

Porém, perguntamos: quais relações a educação estabelece com outras categorias e complexos sociais e qual sua especificidade?

Afirmamos anteriormente que o trabalho é o fundante do ser social, o pôr teleológico fundamental, a objetivação primária; que o trabalho foi o promotor do processo de hominização na medida em que, pelo trabalho, nossos antepassados antropoides inauguraram e estabeleceram uma relação mediada por instrumentos com o meio ambiente para satisfação de suas necessidades de sobrevivência. E, ao fazê-lo, eles garantiram sua existência mediante a produção de bens materiais e imateriais - a riqueza objetiva e subjetiva, material e imaterial, a qual é produzida, disseminada e consumida socialmente. Dito de outra maneira, seria a produção e a reprodução da existência, bem como a “produção” dos complexos sociais já apresentados e analisados.

Sendo assim, quando tal riqueza material e imaterial, independentemente de se relacionar com qualquer um dos complexos sociais, ao assumir importância, utilidade e funções definidas e necessárias à prática social e, quando exitosas, bem como dotadas de significado e importância para a sobrevivência da espécie, elas tendem a ser *compartilhadas, perpetuadas e eventualmente modificadas e transformadas por um processo de ensino-aprendizagem que necessariamente é social e coletivo.*

Em outras palavras: todo e qualquer complexo social que compõe a realidade, dotado de características e especificidades, mas que, principalmente, encerre conteúdos materiais e/ou imateriais, objetivos e/ou subjetivos, considerados importantes e necessários à sobrevivência, à produção e à reprodução social, *precisam e devem ter tais conteúdos ensinados e aprendidos* – tal é o papel e a importância do complexo social denominado educação. *Logo, assim como a linguagem, o pensamento mágico-religioso, a política, a arte, a economia etc., a educação é uma categoria/complexo social/dimensão ontológica do ser humano, uma prática necessariamente social, cuja especificidade e característica tão peculiar e fundamental é que ela atinge, perpassa e transversaliza todos os outros complexos sociais e níveis da existência humana, nos quais se sobressaem, tornam-se relevantes e necessários conteúdos que têm implicação, relação e importância para a sobrevivência e existência do indivíduo e da coletividade, que necessitam ser aprendidos, disseminados, compartilhados, perpetuados e eventualmente modificados pelo ato social-coletivo de ensinar-aprender.*

E, dado o fato que a práxis social implica num movimento contínuo e ininterrupto de avanços, aperfeiçoamentos, complexificação e diversificação, a

educação acompanha e relaciona-se com a disseminação, a perpetuação e ao mesmo tempo, com a mudança/transformação, ao participar e contribuir de maneira decisiva para o alcance de níveis superiores e mais complexos de humanização. É dessa forma que a educação faz parte, se confunde, se superpõe, imbrica-se com os processos de socialização e aculturação (Brandão, 2007). Além disso, *a educação se relaciona com o despertar, a criação, o desenvolvimento, e, em tese, com o aperfeiçoamento ad infinitum de toda e qualquer potencialidade, capacidade e habilidade humana, objetiva e subjetiva, desde formas rudimentares até formas superiores e avançadas, conhecidas e desconhecidas de cognição, emoção, ação etc., as quais não são nem podem ser definidas, estipuladas e conhecidas a priori.*

Por exemplo, o “[...] próprio fabrico dos utensílios só foi possível em coletividade, pois é esta última que conserva e consolida as aquisições, a experiência primitiva em matéria de produção, e que assegura a transmissão hereditária.” (Diakov; Kovalev, 1987, p.22) Isto é, quando um novo conteúdo social é inventado e considerado importante para a existência e sobrevivência do grupo, no exemplo em tela, ligado à fabricação de instrumentos, vários mecanismos agem em conjunto. Principalmente a capacidade de abstração, a comunicação e a linguagem, as quais, por meio do processo de ensino-aprendizagem, propiciam o conhecimento e o compartilhamento de tal invenção no seio do ambiente grupal, de forma sincrônica. Contudo, é somente pela prática e repetição posteriores que tal conteúdo é validado e se consolida de fato como uma aquisição social, vindo a fazer parte do “patrimônio cultural” do grupo. É dessa forma que, incorporado como patrimônio cultural, tal conteúdo social é transmitido e perpetuado, num processo diacrônico. Sendo assim, “verticalidade” e “horizontalidade”, sincronia e diacronia confundem-se e superpõem-se, nos quais envolvem-se a educação e os demais complexos sociais.

Do que foi exposto, depreendemos que existe uma gênese, uma “processualidade” e uma infinitude na constituição do ser social, que parte de sua condição biológico-natural para níveis cada vez mais aperfeiçoados e elevados de humanização e socialização. Tal processo caracteriza a “história em movimento”, que nada mais é do que a interação ininterrupta, dinâmica e multidimensional dos vários complexos sociais, concretizando-se e materializando-se mutuamente no tempo. O núcleo de tal movimento centra-se no trabalho enquanto modelo da práxis social, num eterno processo de satisfação de necessidades e problemas existenciais continuamente resolvidos, superados e renovados (!) por meio do uso da razão, da

capacidade de abstração, do raciocínio simbólico, da linguagem, da comunicação, da ação e intervenção no meio ambiente etc.

Em outras palavras, o ser humano não nasceu humano, mas foi construindo-se humano. A partir da animalidade como antropoide ele vivenciou a hominização e a humanização tendo como centro irradiador o trabalho. Sob tal ótica, o processo do trabalho (em sentido ontológico e como modelo da práxis social) confronta o ser humano com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas capacidades, que retroagem no processo de trabalho e no ser social em seu conjunto, transformando assim a totalidade da práxis e do ser social. Além disso, o processo e os produtos do trabalho satisfazem necessidades de maneira sempre renovada, afastando-nos cada vez mais da mera satisfação biológica, introduzindo novas e desconhecidas necessidades e com novos modos de satisfazê-las, num ciclo ininterrupto e contínuo.

Nesse movimento há seleção e acumulação crítica de consciência, de conhecimentos práticos e teóricos, de tomada de decisões e atitudes, de domínio e transformação cada vez mais precisos, acentuados e profundos do ser social e do meio ambiente. Todavia, tal mecanismo não é retilíneo e uniforme, mas configura uma espécie de espiral que se abre, amplia e se alarga continuamente com o tempo, que também pode sofrer retrocessos e interrupções temporárias, mas cuja tendência principal é “seguir em frente”. Assim, há aquisição, seleção, acúmulo, perpetuação, manutenção e ao mesmo tempo mudança e transformação.

Por sua vez, a educação é absolutamente intrínseca, indissociável e partícipe privilegiada desse processo, cuja dinâmica e desdobramentos relacionam-se com ela e atingem-na de forma direta. Por exemplo, com o tempo, e à medida que “o ser humano se humaniza”, há uma intensificação e aprofundamento nas *interações mútuas entre os complexos sociais* e estes com a *base material da existência*, cujos resultados são alterações e criação de novos elementos materiais e imateriais e o conseqüente *aumento e acúmulo de saberes* decorrentes de tais alterações e criações; invenção de regulação e normas necessárias ao convívio social; *criação de instituições sociais*, com a correspondente fixação ou institucionalização de saberes ou condutas<sup>108</sup>; adaptação, transformação e alteração do meio ambiente cada vez mais profundas e intensas, dentre tantos outros elementos. Em termos genéricos,

---

<sup>108</sup> No caso da educação, conforme *Capítulo 4. A institucionalização da educação no Egito Antigo* – a proto-escola e *Capítulo 5. A escola na Grécia antiga*, a seguir.

seria o desenvolvimento das forças produtivas e o correspondente desenvolvimento e complexificação das relações sociais de produção.

Isto é, a educação não apenas transversaliza e participa de todos os complexos sociais por meio do ato coletivo de ensinar-aprender, mas também contribui de forma decisiva para o acúmulo, organização, análise, síntese, disseminação e sistematização do saber social continuamente produzido, para a manutenção de certa homogeneidade e estabilidade social, bem como para processos que engendram mudanças sociais, propiciando um mecanismo ao mesmo tempo de *integração* e de *diferenciação grupal* (Fernandes, 1963). Dessa forma, a educação também participa e é um dos elementos essenciais do processo de construção da *individuação-generidade* humana (Lukács, 2013) cujo fundamento é o trabalho. Pois além de tudo o que foi exposto até o momento é também por intermédio dele que o ser humano constrói, simultaneamente, a *individuação* e a *generidade humana*.

Sob tal raciocínio, de um lado, o trabalho aprimora e desenvolve a essência do ser individual porque o processo de trabalho exige que o ser humano use e aperfeiçoe sua inteligência, cognição, perspicácia, habilidades físicas, técnicas, para atingir os objetivos e finalidades relativos ao ato de trabalhar; inicialmente, limitados à execução do próprio trabalho e à sua sobrevivência. Assim, é preciso tanto expandir e aprimorar certos dons, quanto é preciso controlar e reprimir certas tendências que podem comprometer, atrapalhar ou prejudicar o processo. Por exemplo, nossos antepassados hominídeos precisavam controlar e lidar com o temor de, numa caçada, enfrentar feras e animais muito mais fortes, grandes e perigosos do que eles. Ou seja, em sua totalidade, trata-se de um processo de aprendizagem, de aperfeiçoamento e de “autolapidação” (Lukács, 2013, p.155) que podemos denominar de *individuação*, o qual, por sua vez, participa e ao mesmo tempo confronta-se com a constituição do gênero humano.

De outro lado, é pela formação de indivíduos particulares que se constitui a generidade humana, posto que cada indivíduo compõe uma parte do gênero humano – pelo confronto, pela contradição, pela interação entre o ser individual e o ser social. Desse modo, o que torna o gênero humano universal é tanto a forma como cada ser individual se constitui e compõe o ser social, como também a generidade humana, que por sua vez retroage na formação de cada ser individual, num processo que implica ao mesmo tempo em manutenção e perpetuação, bem como em transformação, complexificação, aprimoramento e diversificação, agregando novos

elementos tanto à generidade quanto à individuação; sucessiva e infinitamente, num movimento em que indivíduos não são meros receptáculos passivos, mas seres ativos e atuantes na constituição tanto da *individuação* quanto da *generidade* (Lukács, 2010, p.75, 2013, p.251).

Por sua vez, a educação participa de forma ativa e direta do par individuação-generidade, pois a constituição do indivíduo ao longo de sua vida se dá também pela introjeção, internalização, aprendizado, daqueles conteúdos considerados importantes e necessários à produção e reprodução da existência.

Já sabemos que conteúdos materiais e imateriais considerados importantes e necessários à produção e reprodução da existência e à sobrevivência tendem a ser mantidos, perpetuados e transformados também pela educação. Sendo assim, ao longo do tempo tais conteúdos são acumulados, constituindo-se o patrimônio cultural e social da humanidade. Ora, é ainda pela educação que tal patrimônio é disseminado socialmente num processo que combina seleção, síntese e dispersão, cujos “conteúdos” tendem a ser aprendidos/incorporados/internalizados por cada indivíduo singular – a individuação. Porém, na medida em que os indivíduos não são meros receptáculos passivos, assim como a relação social de ensino-aprendizagem é uma relação dinâmica, tais conteúdos sociais, além de serem mantidos e perpetuados, também são modificados e transformados, agregando outros elementos à generidade humana. Consequentemente, retroagindo no ser social em sua totalidade, que por sua vez retroage na formação da particularidade/individuação, num movimento dúplice, simultâneo, ininterrupto e sem fim (Lukács, 2010, p.75, 2013, p.251).

Enfim, tais são a gênese, a caracterização, a especificidade e a importância do *complexo social educação* para o conjunto da existência humana e do ser social.

## **CAPÍTULO 3**

### **A EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO COMUNISTA PRIMITIVO**

Comunismo primitivo. Expressão que se refere ao direito coletivo aos recursos básicos, à ausência de direitos hereditários ou de domínio autoritário e às relações igualitárias que antecederam à exploração e à sociedade de classes na história humana. (Leacock, 1983, p.73)

### 3.1 Preâmbulo

Neste capítulo<sup>109</sup>, abordamos o tema *educação no comunismo primitivo* da seguinte forma:

1) localizamos cronologicamente<sup>110</sup> o período histórico denominado *modo de produção comunista primitivo* subdividindo-o em três momentos com base no critério *uso e fabricação de instrumentos*, quais sejam: a) o uso instrumental de implementos; b) sua fabricação intencional e consciente; c) a fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos;

2) em seguida caracterizamos, descrevemos e analisamos tais fases (itens “a”, “b” e “c”), bem como analisamos como se manifestava o *complexo social educação* nos períodos correspondentes;

3) por último, tratamos dos processos de transformação e dissolução do modo de produção comunista primitivo.

A propósito, ao emprendermos a revisão bibliográfica pertinente ao tema “educação no comunismo primitivo” constatamos que há surpreendente escassez de informações a respeito do assunto, em consonância com Maceno e Silva (2022, p.66), os quais afirmam: “[...] no que se refere a artigos e pesquisas [...] sobre a educação nas comunidades primitivas, a carência de ocorrências no campo da educação é gritante.” E quanto à fase inicial do modo de produção comunista primitivo (itens “a” e “b” acima) não é exagero afirmar que praticamente *inexistem* fontes bibliográficas

<sup>109</sup> Subentenda-se que todas as datas referem-se à expressão “antes de Cristo”. Logo, não foi empregada a abreviatura “a.C.” ao longo deste capítulo.

<sup>110</sup> Com relação à classificação cronológica relativa às sociedades primitivas, Thomsen sugeriu os termos Idade da Pedra, do Bronze e do Ferro, com base no material utilizado na fabricação de utensílios, que por sua vez subdividiu-se em Idade da Pedra Antiga (Paleolítico), Idade da Pedra Média (Mesolítico) e Idade da Pedra Nova (Neolítico). Por sua vez, o Paleolítico divide-se ainda em Paleolítico inferior e superior, além de estágios ou civilizações caracterizados pelo conjunto de certos vestígios materiais ou uso de instrumentos, como é o caso dos períodos chelense, acheulense, musteriense etc. Contudo, tal classificação não pode ser tomada como absoluta, posto que houve (e há) povos que apresentavam características combinadas de várias épocas, numa espécie de superposição, sem que se possa enquadrá-los rigorosa e exclusivamente numa época ou fase. Outra classificação sugerida foi a de Morgan, para quem as sociedades vivenciariam as etapas de selvageria, barbárie e civilização, hoje considerada ultrapassada (Diakov; Kovalev, 1987, p.9). Além disso, praticamente cada autor ou especialista consultado adota uma classificação e cronologia diferentes. Portanto, vemos que não é possível definir etapas e uma cronologia *absolutas* para a pré-história ou modo de produção comunista primitivo. Para os fins de nosso estudo, adotamos a classificação baseada no *uso e fabricação de instrumentos*, embora em algumas passagens de nosso trabalho tenhamos empregado termos já consagrados na literatura pertinente ao assunto. Para mais detalhes a respeito das possibilidades de classificação cronológica da pré-história, consultar também Childe (1961b, p.27-50).

sobre tal temática, de modo que as fontes disponíveis tratam unicamente da educação no período “superior” ou final do comunismo primitivo (item “c” acima).

Para a execução da referida revisão bibliográfica foram consultadas três principais fontes de informação, quais sejam: artigos e monografias organizados em bancos de dados bibliográficos em língua portuguesa<sup>111</sup> (Gouveia; Ponte, 2023; Maceno; Silva, 2022; Ribeiro, s/d; Rosa; Zingano, 2013), obras especializadas sobre história da educação<sup>112</sup> (Aranha, 2006; Cambi, 1999; Giles, 1987, p.3-5; Luzuriaga, 1978; Ponce, 2001) e obras de antropologia<sup>113</sup> (Clastres, 2013; Engels, 2019b; Laplantine, 1987; Luxemburgo, 2015; Malinowski, 1978; Morgan, 1973, 1974). Destaque-se ainda o notável ensaio descritivo-interpretativo sobre a educação na sociedade Tupinambá, cuja ênfase recai em elementos de natureza sócio-antropológica, de autoria de Florestan Fernandes (1963).

### **3.2 “Pré-história”<sup>114</sup> e modo de produção comunista primitivo**

Sob a ótica do modo de produção capitalista não é concebível nem aceitável que tenha existido (ou venha a existir) uma formação social na qual não havia a propriedade privada, a instituição Estado com seu caráter legislador e coercitivo, classes sociais antagônicas e inconciliáveis e a exploração de seres humanos por outros seres humanos. Ou seja, causa *muito incômodo* saber que existiram sociedades igualitárias, sem individualismo e egoísmo, com igualdade social e de gênero, pois não é possível, “[...] para a lógica capitalista, que eterniza o homem individualista e mesquinho, admitir que nem sempre essa foi a essência humana.” (Maceno; Silva, 2022, p.66)

Sendo assim, é comum disseminar-se uma concepção inferiorizada e negativa dessas formações sociais, as quais muitas vezes são consideradas sociedades sem

<sup>111</sup> Periódicos CAPES, SCIELO Brasil e Banco de teses e dissertações CAPES.

<sup>112</sup> Nestas, os temas educação no comunismo primitivo, educação nas comunidades tribais, educação nas comunidades primitivas não ocupam mais do que um capítulo ou item específico.

<sup>113</sup> A) de acordo com Eleanor Leacock (1983) e François Laplantine (1987), a antropologia, como disciplina autônoma estabeleceu-se em fins do século XIX. Com relação ao comunismo primitivo, durante muito tempo este foi tema de relato de viajantes e fonte de inspiração para obras como *A utopia* de Thomas Morus, para rebeldes políticos e comunidades socialistas experimentais. O conceito teve sua “materialização etnográfica” especificada em 1877 com Morgan, na obra *Sociedade primitiva*. A ele, seguiu-se Engels, o qual baseou-se em Morgan e nas notas de Marx sobre a mesma obra (Leacock, 1983). B) Embora constituindo importantes fontes de informação sobre o tema educação no comunismo primitivo, não foi possível empreender exaustiva revisão bibliográfica na área da antropologia, mesmo porque neste caso normalmente a educação é tratada de forma marginal.

<sup>114</sup> O termo “pré-história”, quando empregado por nós neste trabalho, refere-se ao período que antecede o advento da escrita, que ocorreu por volta de 5 a 4 mil anos.

Estado, sem escrita, sem história, sem mercado, sem tecnologia e com baixo desenvolvimento das forças produtivas, cuja única finalidade consiste em suprir sua subsistência (Aranha, 2006, p. 34; Clastres, 2013, p.201). Conseqüentemente, o comunismo primitivo só poderia ser *a-histórico*, *anterior à história* ou *pré-histórico*, considerando-se que a história, de fato, teria início apenas com o advento do Estado, das classes sociais, da propriedade privada e da exploração dos seres humanos por outros seres humanos.

Além disso, na literatura pertinente ao tema é comum encontrar termos depreciativos em referência ao modo de produção comunista primitivo caracterizando-o como sociedades sem dinamismo, parasitas da natureza, sociedades promíscuas (Maceno; Silva, 2022; Ribeiro, s/d), compostas por “[...] pessoas sem fé, sem rei, sem lei [...]” (Clastres, 2013, p.198), “[...] sem moral, sem religião, [...] sem consciência, sem razão, sem objetivo, sem arte, sem passado, sem futuro.” (Laplantine, 1987, p.41) Seriam sociedades formadas por seres depravados, pervertidos, irracionais, imorais, preguiçosos, inferiores, que vivem nus, comem carne crua, são canibais e falam uma língua ininteligível. Portanto, é natural que devam ser conduzidos e liderados por uma raça superior – a raça branca, europeia ou norte-americana (Laplantine, 1987).

De maneira diferente, nós entendemos que a história é única<sup>115</sup> e, *sim*, existiu um período da história humana denominado “regime comunista primitivo”, “comunismo primitivo”, “sociedade comunista primitiva”, dentre outras denominações correlatas<sup>116</sup>, conforme pode ser comprovado com base nas informações provenientes, dentre outras ciências, da arqueologia e da etnografia (ou antropologia) (Diakov; Kovalev, 1987, p.7; Engels, 2019b; Laplantine, 1987; Luxemburgo, 2015; Luzuriaga<sup>117</sup>, 1978; Morgan, 1973, 1974). Contudo, esse não foi um período uniforme e linear, posto que muitas comunidades primitivas perduraram até o século XIX e ainda na atualidade existem diversas comunidades vivendo sob uma lógica comunista primitiva, mesmo que de forma residual (Maceno; Silva, 2022). No caso, são sociedades que não são superiores ao modo de produção capitalista ou outros modos

---

<sup>115</sup> Conforme Capítulo 1, item 1.1 *Aspectos gerais relativos à história* e Capítulo 2, item 2.1 *Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução*.

<sup>116</sup> Modo de produção comunista primitivo, organização clânico-tribal, comunidades aldeãs primitivas, comunidades das hordas etc. (Ribeiro, s/d, p.23-24)

<sup>117</sup> Luzuriaga (1978, p.11) cita os “[...] restos e produtos pré-históricos e a vida dos povos primitivos atuais [...]”.

de produção,  *muito menos inferiores* a eles. São apenas  *diferentes* (Aranha, 2006, p.34; Laplantine, 1987).

Para os objetivos de nosso trabalho,  *grosso modo*, o regime comunista primitivo teve início com a origem dos antepassados humanos, há aproximadamente 4 milhões de anos e perdurou até o despontar das primeiras civilizações<sup>118</sup>, há cerca de 5 a 4 mil anos com a criação dos primeiros Estados da Antiguidade (Diakov; Kovalev, 1987). Em termos da escala de tempo geológico<sup>119</sup>, tal período localiza-se na Idade Farenzoica (cujo início data de 550 milhões de anos), na Era Cenozoica (início em 65 milhões de anos), no Período Terciário (65 milhões de anos), com início na Época do Plioceno (5,5 milhões de anos), perdurando pelas Épocas do Pleistoceno e Holoceno (Diakov; Kovalev, 1987, p.80; Guizo, 1987, p.6-7; Leakey, 1995, p.12; Titiev, 1979, p.22).

### 3.3 O uso instrumental de implementos (4 a 3 milhões de anos)

Foi nesse intervalo de tempo que as linhagens de  *Ramapithecus* deram origem às famílias de  *Australopithecus*<sup>120</sup>, sendo que ambos assemelhavam-se muito mais a primatas do que a qualquer raça humana posterior (Barraclough, 1995; Childe, 1961a, 1977). E, assim como a maioria dos primatas, tanto os  *Ramapithecus* quanto os  *Australopithecus* deviam viver em bandos<sup>121</sup> de aproximadamente 25 indivíduos (Barraclough, 1995; Diakov; Kovalev, 1987, p.22; Leakey, 1981, 1995; Ribeiro, s/d) mediante a dominância de machos adultos (Leakey, 1980, p.61-2) e formando grupos nômades. Ou seja, já devia existir entre eles uma incipiente divisão sexual e por “idade” (Whitehouse; Wilkins, 2007). Também deviam dispor de algum tipo de comunicação, talvez algo similar às “[...] arfadas, apupos e grunhidos dos macacos modernos [...]” (Leakey, 1995, p.120), bem como tinham um cérebro relativamente grande e complexo<sup>122</sup> (aproximadamente 300 a 500 cm<sup>3</sup>) se comparado a outros

<sup>118</sup> Consideramos apenas o Egito Antigo, Mesopotâmia, Vale do Indo e China, posto que foge aos objetivos de nosso trabalho tratar de outras civilizações, como por exemplo, aquelas da América Central. Ademais, para os objetivos deste trabalho, com relação às primeiras civilizações, trataremos apenas do Egito Antigo, conforme Capítulo 4  *A institucionalização da educação no Egito Antigo*.

<sup>119</sup> O tempo geológico divide-se em Idades, Eras, Períodos e Épocas, numa escala de milhões de anos. Para mais detalhes, consultar Guizo (1987, p. 6).

<sup>120</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.2  *A origem do ser humano*.

<sup>121</sup> Diakov e Kovalev (1987, p.22) utilizam o termo “hordas primitivas”.

<sup>122</sup> Volume do cérebro em centímetros cúbicos, a título de informação e comparação: chimpanzé – 400; gorila – 500;  *Australopithecus africanus* – 450;  *Australopithecus robustus* – 500;  *Homo Habilis* – 750;  *Homo erectus* (fase inicial) – 900;  *Homo erectus* (fase tardia) – 1.100;  *Homo sapiens neanderthalensis* – 1.500;  *Homo sapiens* 1.400 (Leakey, 1980, p.198-99).

animais. Portanto, de acordo com suas condições e características biopsicossociais, deviam ter algum nível de inteligência e uma incipiente capacidade de abstração. E estavam dotados de uma visão binocular e estereoscópica, da capacidade preênsil e de manter o corpo na vertical. Por consequência, eram capazes da locomoção bípede<sup>123</sup>.

Contudo, deviam ser seres pequenos – talvez no máximo com 1,50 cm de altura -, assim como estavam destituídos de garras, presas ou caninos potentes; não eram velozes e ágeis em solo se comparados com outros animais; não dispunham de uma couraça, chifres ou outros elementos anatômicos e fisiológicos que lhes propiciasse maior proteção ou capacidade de ataque, camuflagem, fuga etc. Isto é, eram seres frágeis naquele ambiente porquanto desprovidos de uma “tecnologia natural”<sup>124</sup> que lhes proporcionasse vantagens e melhores condições na luta pela sobrevivência. E, assim como todo animal, nossos antepassados eram obrigados a garantir sua subsistência em relação a: obter abrigo, proteger-se contra predadores e outros animais (ações de ataque e defesa), obter alimentos e reproduzir-se. Quanto aos seus hábitos alimentares, deviam sobreviver com base na coleta de frutos, vegetais, raízes, ovos, insetos, carniça, abate de pequenos animais etc. (Diakov; Kovalev, 1987, p.22; Leakey, 1995). Ou seja, consumiam praticamente tudo que pudesse servir de alimento.

Mas também eram capazes de *manipular*<sup>125</sup> paus, pedras, ossos, chifres e outros materiais<sup>126</sup> para se alimentar, construir abrigos e proteger-se de predadores, de forma similar ao que fazem hoje vários animais não humanos. Em outras palavras, *como estavam privados de estruturas anatômicas e morfofisiológicas especializadas, tiveram que manipular implementos para obter vantagens competitivas em seu meio ambiente*, de maneira que na “[...] história humana, as roupas, ferramentas, armas e tradições tomam o lugar das peles, presas e instintos na busca de alimentos e abrigos.” (Childe, 1978, p.33).

---

<sup>123</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.3 *Hominização e trabalho* e item 2.4 *A fabricação de instrumentos*.

<sup>124</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.1 *Inorgânico, orgânico, humano, cultura e evolução*.

<sup>125</sup> Uma das possíveis evidências de que o *Ramapithecus* utilizava instrumentos foi a descoberta de um seixo desgastado entre os restos fósseis desse ser, encontrado próximo a um osso que pode ter sido fendido pelo *Ramapithecus* (Leakey, 1980 p.74) Por sua vez, Lévêque (2001, p.51) afirma que os *Australopithecus* já possuíam ferramentas ou armas constituídas de seixos.

<sup>126</sup> Os registros fósseis tornam-se cada vez mais raros à medida que se retrocede no tempo (Childe, 1978, p.39). Portanto, com exceção dos implementos de pedra, todos os outros materiais eventualmente usados desapareceram ao longo do tempo, muito embora existam restos fósseis deles, o que é excepcionalmente raro.

Em outros termos: eles *foram obrigados a buscar formas de compensar seu “déficit evolutivo”,* posto que o ser humano “[...] necessita de instrumentos para suplementar as deficiências do seu equipamento fisiológico na obtenção de alimento e abrigo.” (Childe, 1978, p.61) Consequentemente, com o tempo, tais “condutas compensatórias”, quando exitosas, consolidadas, disseminadas e aperfeiçoadas, não apenas garantiram a conservação e a continuidade da espécie, como também foram as responsáveis pelo advento da raça humana, possibilitando-lhe suplantar todas as outras espécies, quanto à adaptação, interação, transformação e domínio do meio ambiente<sup>127</sup> (Titiev, 1979, p.14).

Sendo assim, é plausível supor que, no início mais remoto do processo de hominização, seres antropoides usassem paus, ossos e pedras para cavar, abater pequenos animais, proteger-se, construir abrigos etc. (Blainey, 2009, p.6-7; Childe, 1978, p.61; Diakov; Kovalev, 1987, p.22) A suposição é que tais materiais eram *usados, mas não fabricados* (Clark, 1975, p.34; Titiev, 1979, p.98). Isto é, nesse passado remoto nossos ancestrais não se diferenciavam muito de outros animais, posto que é amplamente conhecido, documentado e comprovado o fato de que muitas espécies animais não humanas (insetos, pássaros, mamíferos e primatas) utilizam pedaços de madeira, pedra, terra ou outros materiais para uma ampla variedade de fins, por vezes até modificando-os (mas seria um exagero considerar tais modificações como fabricação de instrumentos)<sup>128</sup> (Clark, 1975, p.35; Darwin, 2019; Pagnotta; Resende, 2013; Titiev, 1979, p.84).

Nesse sentido, existem algumas diferenças fundamentais entre a forma como animais não humanos usam instrumentos e como seres humanos usam-nos (e provavelmente como nossos antepassados usavam): um animal não humano utiliza e manuseia objetos e materiais naturais e, embora o faça mediante algum nível de elaboração e complexidade, seu emprego está condicionado fundamentalmente por determinações biológicas (instintivas) ou por uma finalidade e objetivo muito específicos, os quais, *após alcançados ou satisfeitos, tornam os materiais ou objetos inúteis por parte de quem os usou.*

---

<sup>127</sup> “A chave para o sucesso humano reside no desenvolvimento da cultura e da tecnologia [...]” (Barraclough, 1995, p.33)

<sup>128</sup> Castores constroem “represas”; o pássaro joão de barro constrói uma “moradia”; chimpanzés que “afiam” as pontas de galhos de árvores para inseri-los em ninhos de cupins. Darwin (2019, p.39) também relata que chimpanzés quebram nozes e cocos com uma pedra ou que são capazes de abrir a tampa de uma caixa com um pedaço de pau para obter alimentos que se encontram dentro dela.

Sendo assim, nos primórdios do processo de hominização, devia tratar-se de uma manipulação mecânica e instintiva dos implementos, restrita e limitada a fins imediatos, como se fora quase uma “extensão da mão” ou dos membros superiores (Childe, 1978, p.61-63), similar ao que fazem certos primatas contemporâneos – um chimpanzé que usa um pedaço de pau para alcançar um alimento, que depois de satisfeito, imediatamente desfaz-se desse apetrecho. Mas, no caso do *Ramapithecus* e do *Australopithecus*, talvez à medida que a manipulação de artefatos resultava em êxitos e repetida ao longo de centenas de milhares de anos, ela foi sendo cada vez mais aperfeiçoada e “expandida”, isto é, aplicada a outras situações e necessidades, praticamente universalizando-se para todas as outras esferas da sua existência.

Imaginemos a situação há 4 milhões de anos atrás, um ser simiesco, um “quase total primata” na sua luta pela sobrevivência. Tal ser, ao manipular um implemento qualquer (um pedaço de galho de árvore, uma pedra, um osso, o chifre de um animal etc.), de forma diferente do que faz um chimpanzé, porventura:

a) tenha *executado ajustes* durante o ato da manipulação em relação a melhor acomodar o implemento em sua mão; em relação a obter uma melhor posição ou ângulo, no tocante a um possível golpe a ser desferido; em relação à melhor forma de manuseio etc., com o objetivo de obter um resultado mais eficaz no que se refere à ação a ser executada e ao objetivo a ser alcançado etc.;

b) tenha *usado o mesmo apetrecho em situações diversificadas para alcançar objetivos diferentes*. Por exemplo, usar um pedaço de madeira para cavar a terra, para colher uma raiz ou tubérculo e também usar o mesmo pedaço de madeira para alcançar um fruto ou vegetal num local de difícil acesso ou para abater uma presa etc.;

c) tenha *usado implementos distintos para alcançar objetivos distintos* ou “mesclado” e diversificado tais usos, de acordo com o tipo de instrumento *versus* objetivos a serem alcançados. Por exemplo, pedaços de madeira usados para cavar a terra, que também podiam ser usados para afastar predadores ou outros animais ou para confeccionar abrigos. Pedras usadas para partir um fruto, que também podiam ser usadas para afastar predadores, para partir um osso para se obter tutano de seu interior etc.

Em outras palavras: as variações relativas ao uso de instrumentos eram virtualmente infinitas, tratando-se dos tipos de implementos, dos objetivos a serem alcançados, das situações em que poderiam ocorrer etc. A nosso ver ao proceder dessa forma (itens “a”, “b” e “c” acima) *naquelas circunstâncias e condições* significou

uma etapa gigantesca e revolucionária no mecanismo geral da evolução humana, a qual constituiu os primórdios do processo de hominização<sup>129</sup>. Sendo assim, não surpreende e é compreensível que a evolução da habilidade de manipulação mecânica de instrumentos para sua fabricação consciente tenha perdurado por centenas de milhares de anos.

O que nos leva a supor que nossos antepassados primitivos só conseguiram sobreviver porque foram capazes de *mobilizar ao máximo todo seu potencial biopsicossocial* para continuarem vivos e existindo, numa luta feroz e primária pela sobrevivência, a qual, ao longo do tempo promoveu tanto mudanças estruturais não apenas neles, mas também no meio ambiente e em outros seres vivos, como proporcionou-lhes uma adaptação e interação cada vez mais exitosas. Foi um conjunto de elementos operando de forma simultânea: disposições anatômicas e morfofisiológicas do ser (bipedia, manipulação preênsil, tamanho do cérebro, capacidade de comunicação etc.); atividade grupal; fatores climáticos, hidrográficos, geográficos; o uso de instrumentos e conseqüentemente, o advento da tecnologia e da cultura.

Em sua totalidade não operaram relações simples de causa-efeito, mas uma complexa interação de várias estruturas atuando de modo simultâneo (Johanson; Edey, 1986, p.410-11), de maneira que

[...] podemos inferir que as transformações do homem durante sua evolução não se deram aos blocos. A articulação de mandíbula de um primata no crânio de outro não é a forma de reconstruir a estrutura física do homem [...]. Qualquer animal, e o homem especialmente, é uma estrutura altamente integrada, e mudanças comportamentais alteram todas as partes harmoniosamente. A evolução do cérebro, da mão, dos olhos, dos pés, dos dentes, enfim, de toda a figura humana, compôs um mosaico de dons especiais. (Bronowski, 1983, p.41-42)

Isto é, há íntima relação entre o tamanho do cérebro, as mudanças anatômicas e fisiológicas, a atividade cultural e “tecnológica” – tudo é altamente integrado (Bronowski, 1983, p.24). Por exemplo, no caso da inteligência humana, o que sucedeu foi que

[...] o uso de artefatos e da linguagem dependem todos de um aumento quantitativo do tamanho do cérebro e de sua capacidade de processamento de informação, [portanto] nada poderia ter emergido subitamente já pronto, como Minerva na cabeça de Zeus. Em vez disto, assim como o tamanho do cérebro, cada uma destas faculdades intelectuais deve ter evoluído gradualmente. E mais, como estas faculdades são interdependentes,

---

<sup>129</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.3 *Hominização e trabalho*.

nenhuma poderia ter alcançado seu nível moderno de complexidade isoladamente. (Leakey, 1995, p.133)

Por conseguinte, o êxito evolucionário do ser humano deveu-se, inicialmente, ao uso mecânico de implementos e depois à sua fabricação consciente e planejada. Conseqüentemente, o processo de hominização, ao mesmo tempo que potencializou complexos sociais pré-existentes, deu origem a tantos outros como também aperfeiçoou, transformou, expandiu e os disseminou<sup>130</sup>. Logo, o uso e a posterior fabricação de instrumentos foram a chave para o sucesso do futuro ser humano na superação de todos os outros seres vivos na luta pela sobrevivência, porquanto houve um acúmulo quanti-qualitativo de saberes, práticas e condutas que foi se aperfeiçoando e complexificando gradativamente, mas que sofreu grande aceleração nas fases finais da pré-história, conforme veremos em seguida.

### **3.3.1 A educação na fase do uso instrumental de implementos**

Na totalidade do ser social, o complexo social educação transversaliza todos os outros complexos sociais/categorias ontológicas/dimensões da existência humana, relacionando-se também com os processos de individualização-generidade, bem como com a manutenção, perpetuação, mudança e transformação sociais<sup>131</sup>. Outrossim, a educação também está intimamente integrada e determinada como um modo de produção específico se organiza e “funciona”, com relação à produção e reprodução sociais, ao desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações sociais de produção. Pode parecer um truísmo, mas é lícito afirmar: “[...] a educação de uma época corresponde ao momento histórico específico no qual ela existe e atua. Isso ocorre porque o mundo material exerce o momento predominante sobre os demais complexos da sociabilidade.” (Maceno; Silva, 2002, p.68-69)

Dessa forma, no que concerne ao modo de produção comunista primitivo, em sua fase inicial os antepassados humanos estavam sujeitos a limitações, determinações e ligações ainda muito fortes impostas pelas “barreiras naturais” e biológicas e pelo desenvolvimento ainda extremamente incipiente das forças produtivas materiais, o que impunha grandes desafios à sobrevivência e continuidade da espécie, de maneira que a vida em coletividade tornou-se um elemento indispensável. Sendo assim, tal era a importância e preponderância da vida grupal,

---

<sup>130</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.3 *Hominização e trabalho*, 2.4 *A fabricação de instrumentos* e 2.5 *Os complexos sociais*.

<sup>131</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.5 *Os complexos sociais*.

que é provável que um ser pertencente ao bando era incapaz de conceber a si mesmo como alguém dotado de individualidade, bem como dificilmente conseguiria sobreviver se apartado do grupo.

Então, de forma similar a outros primatas e animais não humanos, nossos antepassados desenvolveram fortes laços de coesão social, fato que garantiu maior possibilidade de sobrevivência a todos os indivíduos pertencentes aos bandos constituídos com relação à satisfação de suas necessidades de alimentação, abrigo e proteção<sup>132</sup>. Por exemplo, sabe-se que certos tipos de primatas eventualmente caçam animais menores para alimentar-se de carne utilizando estratégias de caça coletiva, de forma similar ao que fazem cães selvagens africanos, lobos, hienas e leões (Carvalho, 2002; Leakey, 1980, p. 152). Além disso, a defesa e proteção são mais eficazes em grupo do que individualmente (Carvalho, 2002).

Outra vantagem relativa à vida coletiva refere-se à proteção, alimentação e treinamento de filhotes. Por exemplo, certas espécies animais não humanas (babuínos e bois almiscarados), quando sob ataque de predadores, privilegiam a proteção dos filhotes. Ou fêmeas que compartilham a amamentação de filhotes quando eventualmente alguns deles tornam-se órfãos. Ou entre cachorros selvagens africanos, os quais, após o abate de alguma presa alimentam primeiro os indivíduos mais jovens do grupo (Carvalho, 2002).

Outra característica dos antepassados humanos foi a longa infância, durante a qual os filhotes são inteiramente dependentes das suas mães e dos outros membros do grupo. Ademais, esse é também um período que oferece a possibilidade de uma *longa aprendizagem*, durante o qual os filhotes aprendem basicamente dois tipos de habilidades: as regras e as condutas relativas ao convívio social e todo o cabedal de conhecimentos “teórico-práticos” necessários à sobrevivência no meio ambiente circundante (Leakey, 1980, p.189, 1995)

Mas é evidente que a educação não se restringia única e exclusivamente ao período de “aprendizagem infantil”, estendendo-se por toda a vida do indivíduo, bem como era um elemento eminentemente *coletivo* num duplo sentido: a) tratava-se de conhecer a totalidade dos “saberes do grupo”; b) o processo de ensino-aprendizagem

---

<sup>132</sup> A vida coletiva entre espécies animais implica numa interação complexa entre custos *versus* benefícios desse tipo de convivência. Por exemplo, a vida em grupo implica na existência de mais indivíduos a serem alimentados, ao mesmo tempo em que propicia maior possibilidade de segurança, posto que um indivíduo solitário é mais vulnerável. Sendo assim, conclui-se que a vida em coletividade implicou em mais vantagens evolutivas do que desvantagens para as espécies que a adotaram.

necessariamente acontecia de forma coletiva. De modo que tal conjunto de elementos constituiu o “patrimônio cultural” dos antepassados humanos. E, na medida em que apenas certos dons são transmitidos de forma hereditária pelo plasma germinativo, *a herança social e cultural do ser humano necessariamente precisa ser ensinada e aprendida – tal é o conteúdo, os saberes relacionados ao complexo social educação.* Sendo assim, nossos antepassados precisavam ensinar e aprender sobre muitos elementos de sua existência, com relação a:

a) sob o ponto de vista social e grupal, precisavam ensinar e aprender regras de comportamento e conduta social. Por exemplo, que havia dominância dos machos mais velhos e fortes, em relação às questões de alimentação, caça e proteção;

b) sob o ponto de vista da alimentação, era necessário ensinar e aprender sobre o que era comestível ou não, onde e como encontrar alimentos e como consumi-los, como acontecia a repartição dos alimentos etc. Isto é:

Uma das lições mais importantes que tinham de aprender pela experiência e transmitir pela tradição social consistia em saber o que era possível comer ou não comer por ser venenoso. Seus erros não estão assinalados pelos registros arqueológicos, mas até os mais simples dos selvagens que sobreviveram tiveram de aprender a lição necessária e assimilá-la às suas tradições. O conhecimento das plantas e animais comestíveis, a descoberta dos modos de consegui-los ou aprisioná-los, o reconhecimento das épocas e estações para isso propícias, constituíram passos na direção da ciência. No conhecimento da selva estão as raízes da Botânica e da Zoologia, da Astronomia e Climatologia, enquanto o controle do fogo e o preparo dos instrumentos iniciam as tradições que mais tarde farão parte da Física e da Química. (Childe, 1977, p.35-36)

c) sobre a manipulação de implementos: que materiais podiam ser manipulados, que tipos de implementos existiam e como eram usados, para quais fins e objetivos serviam etc.;

d) aspectos relacionados ao abrigo e à proteção: onde encontrar abrigos e como se abrigar, como construir abrigos e que tipos de abrigos existiam, estratégias de vigilância, ataque, defesa ou fuga contra predadores e demais animais; estratégias de sobrevivência em condições ambientais adversas;

e) um conjunto de saberes e práticas relativos ao meio ambiente em que viviam com relação ao clima, relevo, hidrografia, vegetação, localização e orientação espacial etc. Pois, mesmo “[...] para os homens mais primitivos, o êxito na vida exigia um corpo considerável de conhecimento astronômico, botânico, geológico e zoológico. Ao adquirir e transmitir tal conhecimento, nossos predecessores estavam lançando as bases da ciência.” (Childe, 1978, p.64) Em outros termos: é possível que o ser humano

primitivo tenha conseguido obter sucesso em sua escala evolutiva devido não apenas ao uso e fabricação de artefatos, mas também a uma série de elementos combinados, com destaque para o conhecimento e compreensão do ambiente em que vivia e da capacidade de acumular, transmitir e perpetuar tal conhecimento (Clark, 1975, p.43).

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, de forma esquemática, havia tanto um “movimento vertical” (de “cima para baixo”) no qual os mais velhos, mais experientes e detentores de certos saberes ensinavam os mais jovens ou desconhecidos, bem como existia um “movimento horizontal” (de dispersão, de disseminação dos saberes) em que conhecimentos descobertos ou adquiridos eram disseminados pelo grupo. Além disso, cada ser individual é dotado de dons, imaginação, capacidade de abstração, solução de problemas etc. (mesmo que de forma incipiente para os antepassados humanos). Sendo assim, cada ser individual pode se apropriar e reagir de forma diferente à maneira como recebe tal patrimônio cultural de forma a potencialmente transformá-lo, ao mesmo tempo em que o mantém e perpetua. Ou seja, cada ser encerra a dialética entre o velho e o novo, cujo resultado depende de fatores sociais, bem como ambientais e naturais. E, na medida em que o patrimônio cultural pode ser modificado e transformado por quem aprende, ele também pode ser “ensinado de volta”. Isto é, a relação de ensino-aprendizagem implica num movimento dúplice e simultâneo, no qual quem ensina também aprende e vice-versa, de forma coletiva.

Todo esse conjunto de elementos só foi possível porque necessariamente deveria existir algum tipo de comunicação, capacidade de abstração e inteligência atuando de forma conjunta, posto que todo e qualquer conteúdo social considerado importante e necessário à sobrevivência do grupo só podia ser ensinado e aprendido pela mediação da linguagem.<sup>133</sup>

### **3.4 A fabricação consciente e planejada de artefatos (3 milhões a 35 mil anos)**

No caso dos antropóides, supomos que a repetição do uso de pedras, paus e ossos, por milhares ou centenas de milhares de anos, acabou por suplantando sua mera manipulação instrumental, elevando tal ação para outro patamar: o da *fabricação*

---

<sup>133</sup> “Até que os homínidas tivessem desenvolvido palavras como símbolos, praticamente não existira possibilidade de transmitir nem de acumular cultura. A fala, envolvendo o uso de símbolos, deve ter sido uma das primeiras indicações de humanidade.” (Clark, 1975, p.43)

*consciente de apetrechos*. Ou seja, num dado momento, o uso mecânico de implementos não era mais suficiente, tornando-se necessário fabricar algo mais elaborado, o que significou uma extraordinária e fundamental evolução, posto que fabricar “[...] um instrumento requer capacidade mental para planejar livremente sem predeterminação biológica, investigar ilimitadamente o futuro, haver-se com situações imaginárias [...]” (Titiev, 1979, p.86).

A fabricação consciente de instrumentos implica numa série de mudanças, com relação ao indivíduo que a executa, ao grupo e ao meio ambiente. No tocante ao indivíduo, a partir de então, ao produzir o implemento o ser já é capaz de planejar, antecipar, prever o que será produzido e como será utilizado, mediante uma série de escolhas e ações relativas a: qual o tipo de material a ser utilizado, a técnica de produção do instrumento, a finalidade e uso ao qual ele se destina etc. Para tanto, precisa dispor de um cérebro maior e mais complexo com áreas de associação ligadas à comunicação, linguagem, controle e coordenação de mecanismos ligados a habilidades viso-motoras etc. Ou seja, a “[...] fabricação de artefatos exige uma coordenação significativa de habilidades cognitivas e motoras.” (Leakey, 1995, p.48).

Assim, outra diferença fundamental entre animais não humanos e seres humanos é que os primeiros são capazes de usar e manipular objetos e materiais com finalidades instrumentais, mas não são capazes de fabricar nada. Diferentemente de um antropeide ou homínideo, que foram capazes de utilizar uma pedra que iria servir de objeto cortante. Trata-se de uma questão qualitativa fundamental, posto que a fabricação de instrumentos envolve planejamento, previsão, execução, conhecimento, abstração, adaptação, transformação, adequação etc. em níveis mais elaborados, aperfeiçoados e complexos. Neste momento o ser “sabe que sabe”, pois, de um lado, começavam a operar a teleologia, o planejamento, a ideação, a abstração, na busca de novas alternativas, correções, invenções e descobertas. De outro, havia o acaso, a necessidade, a imprevisibilidade, o erro, a perda, ou até a extinção (Lukács, 2013).

Isto é, a fabricação e o uso de facas, lanças, pontas de flechas a partir de lascas de pedra *exigem uma extraordinária habilidade e decorrem de uma longa prática*, que envolvem ensino, aprendizagem, uso da linguagem, capacidade de abstração, invenção etc. (Darwin, 2019, p.94). Também é amplamente conhecido o fato de que instrumentos obtidos a partir de sílex ou outros tipos de rochas são extremamente eficazes e podem produzir bordos tão cortantes como o de uma navalha. E a análise do desgaste provocado pelo uso de artefatos provenientes de sítios arqueológicos

revelou que tais artefatos eram usados para cortar carne, madeira e materiais macios tais como vegetais e grama (Leakey, 1981, p.46). Enfim,

Até a mais simples ferramenta feita de um galho partido ou uma pedra pontuda é fruto de uma longa experiência – de tentativas e erros, impressões recebidas, lembradas e comparadas. A habilidade de fazer uma ferramenta foi conquistada pela observação, recordação e experiência. Pode parecer um exagero, mas é bem certo dizer que qualquer instrumento é uma materialização da *ciência*, pois representa a aplicação prática de experiências lembradas, comparadas e reunidas, tais como as sistematizadas e sumariadas nas fórmulas, descrições e prescrições científicas (Childe, 1977, p.11-12).

Contudo, o aparecimento dos primeiros antropoides data de aproximadamente 4 milhões de anos e os registros fósseis de pedras e quartzos lascados intencionalmente datam de 3 milhões de anos<sup>134</sup>. Ou seja, as descobertas fósseis dos primeiros artefatos produzidos não coincidem com o aparecimento dos fósseis antropoides (Barraclough, 1995; Leakey, 1981). Em verdade, talvez tal fato não configure uma incongruência; ao contrário, pode evidenciar o que expusemos anteriormente. Isto é, é plausível supor que os primeiros antropoides, assim como tantos outros animais não humanos, usassem e manipulassem materiais como implementos, mas sem fabricá-los, o que ocorreu ao longo de centenas de milhares de anos até que tomassem consciência de que era possível fabricar artefatos e não apenas usá-los.

Assim, os registros fósseis de pedras e quartzos lascados de maneira intencional (ou seja, produzidos) datam de aproximadamente 3 a 2,5 milhões de anos, o que coincide com o aparecimento dos primeiros hominídeos (Barraclough, 1995; Leakey, 1980, 1981, 1995). E, estudos, experimentos e técnicas de aferição evidenciam que pedras e ossos foram de fato fabricados e utilizados pelos hominídeos e não foram o resultado da ação de intempéries ou outros fatores. Além disso, os objetos e instrumentos fabricados eram muito eficazes para as finalidades para as quais foram fabricados (Leakey, 1981, p.82, 1995, p.46).

Sendo assim, a *fabricação intencional de instrumentos* há aproximadamente 3 a 2,5 milhões de anos marca uma linha divisória fundamental na evolução humana (Barraclough 1995, p.34; Leakey, 1995; Lévêque, 2001, p.54; Preysler, 1998, p.14), pois

---

<sup>134</sup> Há 3 milhões de anos havia diversos tipos de antropoides, prováveis descendentes do *Ramapithecus*, que dominavam o andar ereto e provavelmente alguns deles já produziam artefatos de pedra (Leakey, 1980, p.77).

Instrumentos de pedra eram usados para cavar, abater ou arrancar plantas; cortar junco ou separar a casca de árvores, na confecção de esteiras ou cestaria; e para transformar, madeira, osso e outras matérias-primas em artefatos úteis. A dependência em relação aos instrumentos de pedra deu origem à denominação de Paleolítica ou Antiga Idade da Pedra a esta fase de desenvolvimento cultural humano.

Foram encontrados milhares de utensílios de pedra da Antiga Idade da Pedra, confirmando a habilidade daqueles que os produziam e que precisavam trabalhar com materiais difíceis, como quartzo, quartzito ou seixos rolados de lava. (Barracough, 1995, p.34)

Nessa época a técnica básica no fabrico de instrumentos denominada de *olduvaiana* consistia “[...] em selecionar uma pedra adequada e apará-la por meio de outra pedra, removendo as lascas para obter uma borda afiada.” (Barracough, 1995, p.34). Isto é, a técnica empregada na fabricação de instrumentos consistia na percussão de seixos uns contra os outros para se obter lascas ou bordos cortantes. Sendo assim, obtinham-se pequenos implementos de formato homogêneo com uma face. Tal processo requeria capacidade de antecipação, planejamento e raciocínio e é uma evidência da existência de habilidades intelectuais e físicas dos ancestrais primitivos do ser humano.

Essa técnica foi amplamente usada e disseminada entre os bandos de antropoides e homínídeos com seu uso perdurando por aproximadamente 1,5 milhão de anos (Barracough 1995; Leakey, 1981). Tais objetos eram muito afiados e cortantes, com os quais era possível esquartejar um animal do tamanho de uma vaca e

[...] lascas de lava podem penetrar até mesmo o flanco de um elefante que tem quase 2,5 cm de espessura. Estes pequenos implementos de pedra podiam portanto ter dado a nossos ancestrais acesso imediato à carne de animais de porte, um recurso alimentício extremamente valioso e que anteriormente não estivera ao seu alcance. Podem ter assinalado o início de uma nova ordem econômica, que pode ter separado nossos ancestrais de seus primos primatas não-humanos. (Leakey, 1981, p.84)

Também é plausível supor que a fabricação intencional de instrumentos está associada a uma série de mudanças, com destaque para a atividade de caça. Ou seja, além da coleta de vegetais e outros alimentos e do abate de pequenos animais, os *antepassados humanos começaram a usar instrumentos para caçar*. Como consequência, tiveram acesso a proteína e ácidos graxos de melhor qualidade – carne e tutano -, o que implicou em mudanças nas estruturas corporais, no tamanho e composição do cérebro (Leakey, 1995). Além disso, ocorreram alterações na organização grupal já que a caça mobiliza vários indivíduos ao mesmo tempo e implica na *partilha dos alimentos* entre os membros do grupo.

E, com base em registros fósseis e em estudos antropológicos de tribos que ainda viviam no estágio considerado comunista primitivo, hipotetizou-se sobre a existência de acampamentos primitivos. Trata-se de um local onde se agrupavam os indivíduos no qual fabricavam instrumentos, organizavam-se para caçar, coletar, preparar e repartir alimentos, compondo um quadro social que envolvia reciprocidade, cooperação, troca, divisão sexual e por idade, proteção, uso da comunicação e da linguagem etc. (Leakey, 1995, p.71) Assim sendo, com a adoção do uso de instrumentos para caçar houve aperfeiçoamento e complexificação de elementos ligados à comunicação, linguagem, divisão do trabalho, anatômicos e fisiológicos, neurológicos, sociais etc. (Bronowski, 1983; Leakey, 1980, 1995).

Sítios arqueológicos em que foram encontrados artefatos de pedra e ossos fossilizados (examinados por microscopia) confirmaram que os primeiros eram usados como instrumentos cortantes, porquanto foram identificados longos sulcos ou marcas de cortes nos ossos e também como instrumentos usados para triturar ou despedaçar ossos provavelmente para se obter tutano. Ou seja, os implementos de pedra eram usados não apenas para cortar mas também como objetos de percussão, apoio, trituração etc. Tais foram as provas conclusivas da relação causal entre ossos e lascas de pedra: artefatos de pedra foram usados para cortar, desmembrar e triturar carne e ossos (Leakey, 1995, p.75).

Além disso, constatou-se que nesses sítios arqueológicos havia um padrão de distribuição espacial segundo o qual, em alguns locais, concentravam-se restos de ossos de animais que haviam sido esquartejados. Isto é, devia haver algum tipo de organização espacial e funcional em relação ao esquartejamento de animais, preparação da comida, proteção, abrigo etc., caracterizando *proto aglomerados humanos*. Tal suposição coincide com informações provenientes de estudos antropológicos a respeito de comunidades primitivas remanescentes conforme descrito a seguir:

Na tribo Chepara, espera-se de todos os homens válidos que se ocupem da alimentação. Se um homem é indolente e fica no acampamento, os outros zombam dele e insultam-no. Homens, mulheres e crianças deixam o acampamento muito cedo, pela manhã, para irem procurar alimento. Logo que tenham caçado o suficiente, homens e mulheres levam a sua presa até ao ponto de água mais próximo onde se acende uma fogueira e a caça é assada. Homens, mulheres e crianças comem todos em conjunto num clima de bom entendimento, após os velhos terem repartido equitativamente o alimento por todos. Após a refeição, as mulheres levam os restos [de alimento] para o acampamento, e os homens caçam pelo caminho. (Howitt *apud* Luxemburgo, 2015, p.67-68)

Outrossim, em algumas tribos australianas tudo se encadeia e funciona de forma organizada caracterizando uma eficaz divisão do trabalho social, que devia existir desde tempos muito remotos ao longo dos quais foi sendo aprimorado e ajustado às necessidades de sobrevivência das tribos. No início devia tratar-se exclusivamente da necessidade de subsistência imediata mas, com o tempo, certas condutas foram complexificando-se e aperfeiçoando-se até dar origem e consolidar-se em formas “superiores” de existência, como a magia, a fé, condutas morais, éticas, regras de comportamento sociais e culturais etc. (Luxemburgo, 2015). Sendo assim,

Na maioria das sociedades de caçadores-coletores que os antropólogos estudaram, há uma clara divisão de trabalho, com os machos responsáveis pela caça e as fêmeas pela coleta de alimentos de origem vegetal. O acampamento é um lugar de intensa interação social, e o lugar onde a comida é compartilhada; quando há carne vermelha disponível, esta partilha muitas vezes envolve um ritual elaborado, governado por regras sociais estritas.

Para os ocidentais, manter uma existência a partir dos recursos naturais do meio ambiente utilizando a mais simples das tecnologias parece ser um desafio amedrontador. Na realidade, é um modo extremamente eficiente de subsistência, na medida em que os que saem à procura de alimentos podem muitas vezes coletar comida suficiente para o dia em três ou quatro horas. [...] Os caçadores-coletores estão sintonizados com o seu meio ambiente físico de uma maneira difícil para a mente ocidental urbana entender. Em consequência, eles sabem como explorar o que para os olhos modernos parecem ser recursos escassos. A força de seu modo de vida está nesta exploração das fontes animal e vegetal de recursos dentro de *um sistema que promove a interdependência e a cooperação* [itálicos nossos, E.R.O.]. (Leakey, 1995, p.67)

O fato é que a partir do *Australopithecus* o gênero humano adotou efetivamente a caça como mais uma estratégia importante de subsistência, aperfeiçoando suas técnicas e alimentando-se de carne. No início caçando pequenos animais e depois animais de grande porte e até manadas. As consequências disso para a evolução humana foram enormes, pois a carne apresenta maior concentração de proteína e sua ingestão diminui em dois terços tanto a quantidade como o tempo gasto em alimentação. Dessa forma, os antepassados humanos passaram a dispor de mais tempo livre dedicando-se à obtenção de outras fontes de alimento, bem como a outras atividades. Outra consequência importante foi que a caça estimula e ativa a interação social e a comunicação posto que uma criatura lenta e frágil como o ser humano só consegue defrontar, perseguir, encurralar e abater um animal de grande porte se ela trabalha de forma coletiva e cooperativa<sup>135</sup>, já que a atividade caçadora requer

---

<sup>135</sup> Animais vegetarianos tendem a não partilhar seus alimentos, ao passo que os carnívoros sim. Por exemplo, cães selvagens africanos, leões, hienas e lobos (Carvalho, 2002; Leakey, 1980). E mesmo

planejamento, comunicação, uso de armas, instrumentos e estratégias específicas (Bronowski, 1983, p.42).

Ao mesmo tempo, à medida que os nossos antepassados desenvolviam um “tecido” social, cultural e tecnológico cada vez mais complexo a linguagem se tornava cada vez mais importante para tecer as ligas e os fios desse “tecido” – divisão sexual do trabalho (a qual aos poucos evolui para a divisão social do trabalho e a especialização de funções); técnicas de produção e utilização de instrumentos; conhecimento do meio ambiente; condutas sociais; planejamento e execução da caça e a partilha do seu resultado; outras formas de obtenção de alimentos, abrigo e proteção etc. (Leakey, 1980, p.200). Desse modo, ocorre um aperfeiçoamento da “imagem mental” que cada um daqueles seres tinha sobre si, sobre os outros indivíduos e sobre o mundo em que viviam. Por sua vez, a linguagem não apenas contribuía para tal elaboração por meio da capacidade de abstração, pensamento, imaginação etc., como também era o elemento por intermédio do qual tais componentes eram compartilhados socialmente (Leakey, 1980).

Contudo, a “[...] fala é, arqueologicamente, um aspecto invisível do comportamento humano.” (Leakey, 1981, p.134). Portanto, a comprovação empírica de que os antepassados humanos deviam dispor de uma linguagem articulada baseia-se em análises de crânios de fósseis de antropóides e de homínídeos. No caso dos seres humanos modernos, nós somos capazes de produzir uma ampla gama de sons por causa da posição de nosso aparelho vocal na garganta: laringe, faringe, língua e lábios.

Assim, se fosse possível detectar a posição da laringe nas gargantas de espécies ancestrais do ser humano poderíamos deduzir algo sobre a produção de sons e sobre a existência de algum tipo de linguagem entre eles. O fato é que existe uma estrutura na base do crânio que se relaciona com a posição da laringe na garganta – o basicrânio -, o qual é arqueado nos seres humanos modernos. Logo, a análise da base do crânio de um fóssil de um ancestral da espécie humana poderia indicar a capacidade de um antropóide ou de um homínídeo articular sons. Com base em tal raciocínio, numa pesquisa com fósseis humanos descobriu-se que o basicrânio dos *Australopithecus* era essencialmente chato, ou seja, assim como os macacos

---

sendo uma prática incomum entre primatas, babuínos e chimpanzés eventualmente caçam e repartem o resultado da caçada entre os membros do bando (Leakey, 1980, p.76).

modernos, os *Australopithecus* deviam ter uma forma de comunicação vocal limitada (Leakey, 1995, p. 127).

Já uma espécie de *Homo erectus* de aproximadamente 2 milhões de anos apresenta um basicrânio ligeiramente arqueado, o que evidencia que este espécime quiçá usasse sons articulados para se comunicar e talvez existisse algum tipo de linguagem. Por sua vez, a época em que se encontra um basicrânio completamente arqueado data de aproximadamente 400 a 300 mil anos, no *Homo sapiens* arcaico (Leakey, 1995). Isto é, há cerca de 2 milhões de anos, os antepassados humanos já deviam ser capazes de articular sons bem como ter algum tipo de linguagem, o que é coerente com o nível de complexidade e aperfeiçoamento biopsicossocial, técnico e cultural que haviam alcançado (Leakey, 1981, p.132-34).

Mas a partir de 1,5 milhão de anos introduz-se uma inovação fundamental relacionada à fabricação de instrumentos: a invenção do *machado de mão*, o qual apresenta uma simetria bilateral, com duas faces cortantes (Leakey, 1981, p.135). Tal fato coincide com a existência do *Homo erectus* (Johanson; Edey, 1986). Desse modo, os instrumentos fabricados e usados até então foram substituídos por um instrumento mais aprimorado, que foi amplamente utilizado na Europa e na África durante um milhão de anos, deixando de ser utilizado há aproximadamente apenas 100 mil anos<sup>136</sup> (Barracough, 1995; Leakey, 1981, p.83-4). E há 200 mil anos introduziu-se o uso de arpões e lanças para caça.

Assim, há cerca de 1,5 milhão de anos atrás, os instrumentos até então fabricados foram substituídos pela tecnologia denominada *acheulense*, em homenagem à região de Saint-Acheul na França, onde foi conhecida pela primeira vez (Barracough, 1995; Leakey, 1981, p.117, 1985, p. 49). Compunham-se de instrumentos mais variados e mais sofisticados, usados para “[...] talhar, cortar, perfurar e bater, que possivelmente eram usados para esquartejar a caça e preparar alimentos vegetais. As ferramentas, características da coleção de artefatos da África são os machados de mão em formato de lágrima e os cutelos com gumes longos, implementos extremamente úteis para esfolar carcaças, mas que podem também ter sido empregados em material vegetal.” (Leakey, 1981, p.117)

Ademais, no Paleolítico inferior eram fabricados, além dos machados de mão, facas, raspadores, ferramentas pontiagudas etc. (Titiev, 1979). A técnica de

---

<sup>136</sup> Nossos antepassados usaram o machado de mão por aproximadamente 1,4 milhão de anos (!).

fabricação desses instrumentos teve um desenvolvimento e aperfeiçoamento que levou centenas de milhares de anos. E, a despeito do fato de que houvessem muitas variações nas “indústrias líticas” primitivas, na sua totalidade, os métodos de fabricação consistiam em variações de uma mesma técnica principal que consistia em “[...] dar forma às ferramentas, por intermédio da separação de pequenos fragmentos de um pedaço de pedra maior, como consequência de batimentos ou pressões.” (Titiev, 1979, p.103).

E em absoluto não é coincidência o fato de que o início do uso de instrumentos mais sofisticados tenha acontecido juntamente com a aparecimento do *Homo erectus*, o qual representa um estágio mais avançado na evolução humana<sup>137</sup>. Sabemos que as características anatômicas do *Homo erectus* o distinguem do *Homo habilis*, sendo reconhecidamente um novo estágio da evolução, um avanço em relação ao *Homo habilis*<sup>138</sup>. Decerto com inteligência mais aguçada o *Homo erectus* foi capaz de aprimorar-se tecnologicamente e socialmente e então dispersou-se por territórios onde nenhum homínido havia estado. Seu registro fóssil reconhecido data de 1,5 milhão de anos e permanece até por volta de 300 mil anos, quando o *Homo sapiens* começa a emergir.

O *Homo erectus* dispersou-se pela África, Ásia e Europa, não tendo porém chegado às extremidades mais frias do norte da Eurásia nem à América e Austrália. Nessa época a caça-coleta estabeleceu-se firmemente sendo que a caça, em oposição à necrofagia, tornou-se cada vez mais importante. Foram observados também os primeiros sinais do uso sistemático e controlado do fogo, vestígios de atividade ritualística e dos primeiros sepultamentos e a manufatura de artefatos líticos torna-se controlada e padronizada, de modo que um novo estilo de vida e subsistência foi se desenvolvendo – “[...] a era do *Homo erectus* foi sem dúvida uma fase importante na evolução humana [...]” (Leakey, 1981, p.112)

Evidências fósseis indicam que caçadas em grande escala eram empregadas, de modo que o *Homo erectus* devia ser um caçador implacável de grandes presas e em grande quantidade, utilizando-se de estratégias de caça e abate de animais mais sofisticadas, o que evidencia a importância da fabricação e do uso de instrumentos.

Também chama a atenção o fato de que os artefatos fabricados pelo *Homo erectus* foram utilizados de 1,5 milhão de anos até aproximadamente 200 ou 100 mil

---

<sup>137</sup> O *Homo erectus* dispunha de um cérebro com aproximadamente 900 cm<sup>3</sup>.

<sup>138</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.2 *A origem do ser humano*.

anos “[...] quando um novo e mais econômico método de extrair lascas, a *técnica Levallois* [itálicos nossos, E.R.O.], foi inventado.” (Leakey, 1981, p.135) Assim, com o passar do tempo o arsenal de instrumentos utilizados pelos hominídeos aumenta significativamente em relação ao seu uso e aplicações nas mais variadas atividades, como também seu aperfeiçoamento técnico no tocante à sua fabricação, cuja contrapartida é o incremento das várias habilidades necessárias à sua confecção (planejamento, ideação, abstração, habilidades manuais, linguagem etc.), resultando em implementos cada vez mais sofisticados (Leakey, 1981).

Na condição de caçadores nômades, dominando o uso do fogo e de técnicas de abrigo e proteção mais eficazes, utilizando-se de instrumentos mais aperfeiçoados, formando núcleos humanos mais complexos, nossos antepassados cobriram distâncias prodigiosas: há um milhão de anos estavam no norte da África; há setecentos mil anos atingiram Java; há quatrocentos mil anos alcançaram a China e a Europa. “Essa inacreditável explosão migratória dispersou amplamente a espécie humana, a despeito do fato dela contar nos seus primórdios com um número pequeno de indivíduos – um milhão, talvez.” (Bronowski, 1983, p.45). A migração para o hemisfério norte representou um grande desafio pela questão da glaciação. Essa época coincide com o aparecimento do Homem de Neandertal há aproximadamente 200 mil anos. Este, com um cérebro maior promoveu uma série de aperfeiçoamentos nas ferramentas usadas e nos últimos 50 mil anos quando surgem formas mais elaboradas de caça com seus respectivos instrumentos: o lançador de flechas, o arpão farpado, bem como ferramentas necessárias para fabricação de armas de caça. (Bronowski, 1983)

Os Homens de Neandertal conheciam a técnica Levallois de produção de instrumentos, a qual foi refinada e aperfeiçoada em grau muito elevado por eles. Basicamente, tal técnica

[...] envolvia a preparação do núcleo de modo que pudessem ser extraídas muitas lascas do tamanho desejado. Essas lascas formavam a matéria-prima para a modelagem da ferramenta através do retalhamento delicado e preciso, processo que exigia um perfeito controle das mãos e um conceito claro do implemento desejado. Isto contrasta com a indústria acheulense onde cada ferramenta, em geral, era manufaturada de uma única pedra trabalhada até ser atingida a forma desejada. Os Neandertal também faziam uma quantidade muito maior de instrumentos de osso do que seus antecessores. O osso requer uma manipulação cuidadosa para que possa resultar em ferramenta útil, mas em mãos peritas é um excelente material para se fazerem belos e delicados implementos. (Leakey, 1981, p.151)

Mediante o domínio de tal técnica “[...] produziram mais de sessenta itens identificáveis, incluindo facas, raspadores e pontas de lança, cada um dos quais era preparado de uma lasca previamente desbastada para o objetivo específico.” (Leakey, 1981, p.151) Denominadas de ferramentas *mousterianas* eram consistentemente refinadas e mais precisas do que qualquer outra produzida pelas culturas anteriores. Além disso, existiam estilos diversos de cultura mousteriana sugerindo existir tribos de neandertais diferenciadas. O fato é que

[...] os homens de Neandertal possuíam um alto grau de habilidade tecnológica e provavelmente compreendiam muito bem o mundo ao seu redor. Sem uma apurada sensibilidade em relação aos possíveis recursos do meio ambiente, combinada com uma consumada habilidade para explorá-los, certamente teria sido impossível para os Neandertal conquistar uma tal diversidade ambiental. Anatomicamente, o Homem de Neandertal possuía profundas afinidades com os humanos modernos. [E] Sua tecnologia era bem desenvolvida e elaborada. (Leakey, 1981, p.152)

Ainda, “Com o advento do [Homem de] Neandertal encontramos a primeira identificação arqueológica de sepultamento ritual. Por todas as áreas do Neandertal existem restos de indivíduos jovens ou idosos, que foram enterrados em posições intencionais e talvez reverenciais.” (Leakey, 1981, p.153) Mas os homens de Neandertal desapareceram subitamente, por volta de 40 mil – 35 mil anos atrás e existe a hipótese de os Neandertais terem evoluído diretamente para o homem moderno.

Assim, com o advento do ser humano moderno há aproximadamente 35 mil anos iniciou-se a produção de ferramentas de pedra muito sofisticadas feitas de lâminas de sílex, osso e chifres e provavelmente madeira, formando, dentre outras ferramentas, arpões, facas, anzóis, apitos e flautas. (Barraclough, 1995).

#### **3.4.1 A educação na fase da fabricação consciente e planejada de artefatos**

Durante o longo período de 3 milhões a aproximadamente 50 mil anos em que os antepassados humanos dominam e aperfeiçoam de forma extraordinária as técnicas de confecção de instrumentos ocorre o simultâneo desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações sociais. O que houve foi que a adoção de técnicas cada vez mais aperfeiçoadas e elaboradas para garantia da subsistência – abrigo, proteção, obtenção de alimentos – não apenas tornaram muito mais eficaz a sobrevivência físico-material dos grupos humanos como também

expandiu a e complexificou as várias dimensões da existência individual e grupal – cognição, abstração, comunicação, linguagem etc.

Ademais, com o desenvolvimento das forças produtivas materiais ocorreu que: a) formas de obtenção de alimentos se estendiam ao “ar” (captura e abate de aves), à terra (animais silvestres, plantas etc.) e ao ambiente aquático (pesca, coleta de mariscos, moluscos e demais animais de água doce ou salgada); b) com métodos mais eficazes e elaborados de abrigo e proteção e de organização social, associadas ao uso do fogo, à confecção de vestimentas e calçados, ao uso e à confecção de instrumentos, os antepassados humanos virtualmente espalharam-se e colonizaram todos os ecossistemas do globo terrestre<sup>139</sup>, formando núcleos humanos maiores. E, ao final da fase da fabricação de instrumentos os então seres humanos começaram a suplantam as dimensões existenciais para além daquelas ligadas e restritas à garantia da sobrevivência imediata, inventando a arte<sup>140</sup>, o pensamento mágico e práticas a ele correlatas.

Assim, conforme visto anteriormente, a educação foi e é absolutamente essencial e partícipe privilegiada de todos esses mecanismos e processos porquanto a invenção e a complexificação de elementos individuais, psicossociais e culturais, a produção e a reprodução sociais, material e imaterial, a expansão e o acúmulo de informações e conhecimentos, o advento de normas e condutas sociais e culturais, a tendência à institucionalização, a necessidade de perpetuação, a mudança e a transformação – todos esses elementos interagem e são mediados pelo complexo social educação.

Por exemplo, a invenção e a adoção de técnicas mais aprimoradas de caça – o uso do arco e flecha – requer um processo de ensino-aprendizagem correspondente e mais sofisticado: que tipos de materiais utilizar na confecção do arco e das flechas; a técnica de construção de ambos; quais tipos de arcos e flechas são adequados para quais tipos de caça ou situação; o emprego de técnicas de camuflagem para a caçada etc. Assim, o uso desse instrumento implicava num processo relativamente longo e complexo de ensino-aprendizagem, até que o aprendiz obtivesse um domínio pleno e

---

<sup>139</sup> Com exceção da Antártida.

<sup>140</sup> Segundo Childe (1977, p. 29), uma possível origem da arte pode estar associada com o fato de que os objetos fabricados pelos antepassados humanos começaram a ser feitos com características e formas que extrapolavam sua utilidade instrumental, dando a entender que a beleza e a estética eram trabalhadas de forma intencional. Ou seja, a fabricação de um artefato começou a ocorrer também em função da apreciação e valoração estéticas e não apenas para fins instrumentais.

competente de seu emprego. Ademais, com o tempo, à atividade de caça propriamente dita foram acrescentando-se muitos outros elementos: a arte, o pensamento mágico, a festa, a troca etc.

Logo, à medida que se expande e se cria todo um universo de elementos existenciais necessariamente expandem-se e complexificam as formas pelas quais tais elementos são ensinados e aprendidos e as premissas sobre as quais tais processos se fundamentam: a linguagem, a comunicação, a cognição, a capacidade de abstração, a memória individual e coletiva, etc. Além disso expande-se, aprofunda-se e complexifica-se todo o conjunto de saberes “teórico-práticos” relativos ao meio ambiente circundante (clima, relevo, hidrografia, vegetação, localização e orientação espaço-temporal, estações do ano etc.), aos quais acrescentam-se a arte, o pensamento e a atividade mágica, rituais, todos agora mediados por uma linguagem muito mais sofisticada e elaborada e provavelmente com uma incrível capacidade de memorização<sup>141</sup>.

### **3.5 A fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos (a partir de 35 mil anos)**

Na África, há cerca de 200 mil anos, originaram-se os seres humanos primitivos. Por sua vez, a conformação biológica da espécie humana contemporânea completou-se há cerca de 50 mil anos, quando as populações de neandertais desapareceram e foram substituídas por humanos modernos, por volta de 35 mil anos (Diakov; Kovalev, 1987; Leakey, 1995).

A atividade caçadora-coletora dos antepassados humanos durou milhões de anos até 30.000 anos, perdurando inclusive até aproximadamente o início do século XIX em alguns povos da Ásia Setentrional, da América e da Austrália: bosquímanos, pigmeus na África, aborígenes e esquimós, que viviam da recolecção, da caça e da pesca. Consumiam moluscos, muitos tipos de plantas, frutos, tubérculos e deviam usar os mais variados tipos de instrumentos para caça, pesca, recolecção e preparação de alimentos, tais como vários tipos de armadilhas, redes, arpões, lanças,

---

<sup>141</sup> “O progresso do pensamento humano manifesta-se principalmente pela formação de **ideias abstratas**, para a qual contribui grandemente a iniciação da arte do cálculo. Nas primeiras fases da história, os homens raramente sabiam contar até mais de dois ou três. Uma excelente memória substituíra até certo ponto o cálculo; recordavam-se de cada carneiro do rebanho, de cada uma das árvores de fruto, mas não tinham ainda a noção abstrata do número das árvores ou dos carneiros. O cálculo só se desenvolve numa fase bastante avançada da evolução do pensamento.” (Diakov; Kovalev, 1987, p.51)

arco e flexa etc. Ou seja, com o passar do tempo, nossos antepassados tornaram-se exímios caçadores de pequenas e grandes presas, coletores e pescadores.

Nos primórdios do Paleolítico Superior, na última fase da Antiga Idade da Pedra, há aproximadamente 40 – 35 mil anos, “[...] assiste-se ao aparecimento de utensílios especiais, destinados ao fabrico de outros utensílios, e instrumentos combinados de madeira e osso ou de madeira e sílex [...]” (Diakov; Kovalev, 1987, p.25). Nessa época iniciou-se a produção de ferramentas de pedra muito sofisticadas, “[...] feitas de lâminas estreitas de sílex, cuidadosamente moldadas para formar cabeças de arpão, facas e outras ferramentas. As comunidades também dispunham de uma gama extensa de artefatos de osso e chifre, incluindo arpões farpados, anzóis, apitos de osso ou simples flautas.” (Barraclough, 1995, p.34) Ou seja,

Os homens já não se contentavam em improvisar ferramentas para enfrentar as necessidades imediatas, mas tiveram a ideia de *inventar instrumentos para fabricar instrumentos* [itálicos nossos, E.R.O.] – ferramentas secundárias e terciárias, na verdade. Além da pedra e da madeira, haviam firmado seu domínio sobre outros materiais, particularmente o osso e o marfim. Para afiá-los, empregaram um novo processo, o de polimento, cuja aplicação à pedra servia de critério para os arqueólogos de outrora distinguirem a época neolítica. Além disso, os chifres, ossos e até pedras chatas eram por vezes perfurados com orifícios circulares. A perfuração, quando não executada por instrumento próprio, demanda a aplicação de um movimento rotativo, que pode ter preparado o caminho para invenções importantes como a roda. (Childe, 1977, p.41)

Tal evolução na fabricação de instrumentos foi considerada “deslumbrante” (Leakey, 1995): assim, há aproximadamente 35 mil anos nossos antepassados começaram a fabricar instrumentos muito mais trabalhados, que abrangiam mais de uma centena de itens, incluindo implementos para modelar vestimentas, gravar e esculpir. E,

Pela primeira vez, os artefatos tornaram-se obras de arte: por exemplo, lanças feitas com chifres eram enfeitadas com gravações representando animais vivos. Contas e pingentes aparecem no registro fóssil, anunciando novas práticas de adorno do corpo. E – o mais evocativo de tudo – pinturas nas paredes de cavernas profundas revelam um mundo mental que prontamente reconheceríamos como nosso. Ao contrário das eras anteriores quando a estagnação dominava, a inovação é agora a essência da cultura, com a mudança sendo medida em milênios e não mais em centenas de milênios. Conhecida como a Revolução do Paleolítico Superior, este sinal arqueológico coletivo é um indício inconfundível da mente humana moderna em funcionamento. (Leakey, 1995, p.95)

É também por volta de 10.000 anos, no denominado *neolítico superior*, que introduziu-se uma nova técnica para se trabalhar instrumentos de pedra, mediante o polimento, a perfuração e a serração, de maneira que primeiro “[...] era feito sobre

lajes de grés sobre as quais se deitava areia umedecida. A perfuração era efetuada por meio de lascas de sílex aguda ou de tubos (caules de juncos resistentes, ossos ocos) girados primeiro à mão, depois com a ajuda de uma corda de arco; sob a ponta do instrumento perfurante deitava-se areia úmida.”<sup>142</sup> (Diakov; Kovalev, 1987, p.36)

Portanto, todo esse conjunto de elementos combinados acarretou em transformações em todas as esferas da existência dos grupos humanos, tais como muito maior possibilidade de sobrevivência, interação, adaptação ao meio e o conseqüente *aumento gradual da população*. Contudo, *a caça e a coleta impunham um limite natural-biológico ao crescimento dos grupos que dependiam dessas práticas*, posto que não podiam prover a sobrevivência de uma população em crescimento num espaço circunscrito (Bronowski, 1983, p.45; Childe, 1978).

Sendo assim, *foi necessário inventar formas programadas para a produção de alimentos* – o pastoreio e a agricultura<sup>143</sup> -, os quais foram o resultado de uma muito dura realidade: o incremento da população tornava cada vez mais difícil aos grupos humanos garantir sua alimentação com base exclusivamente nas atividades de caça e coleta. Logo, a agricultura e o pastoreio permitiram assegurar um abastecimento mais regular e abundante de alimentos, assim como estão na origem de um novo surto demográfico posterior (Lévêque, 2001, p.17). Por seu turno, a agricultura é muito mais produtiva que a caça e a coleta, posto que até práticas agrícolas simples podem manter densidades populacionais de 5 a 10 pessoas por km<sup>2</sup>, enquanto a caça e a coleta (mesmo em meios favoráveis) mantêm com dificuldade mais de 0,1 pessoa por km<sup>2</sup> (Whitehouse; Wilkins, 2007, p.39). Ou seja, no caso da agricultura, há uma correlação positiva entre produção de alimentos e aumento da população. No caso da caça e da coleta, a correlação é negativa (Childe, 1978, p.80)

Desse modo, a partir de aproximadamente 20.000 anos, começa a ocorrer a passagem da vida essencialmente coletora e caçadora para a agrícola – a denominada “revolução neolítica” (Childe, 1978; Lévêque, 2001) -, o que em absoluto não significou abandonar de imediato o nomadismo e adotar o sedentarismo, pois tudo deve ser interpretado como um longo e laborioso processo cumulativo, em que durante muito tempo várias formas de produção social conviveram até que a

---

<sup>142</sup> O polimento e a perfuração das rochas consistia num processo muito demorado: a fabricação de um machado por esse método podia levar vários anos.

<sup>143</sup> “A invenção da agricultura foi, sem exagero, o evento de maior significado na história da humanidade.” (Leakey, 1980, p.123) “A civilização seria inconcebível sem a [invenção da] agricultura.” (Whitehouse; Wilkins, 2007, p.39)

*agricultura sedentária se consolidasse como forma de produção predominante. Assim, no começo, adotaram-se formas primitivas de cultivo de plantas que com o tempo esgotavam o solo, o qual precisava ser abandonado (uma espécie de agricultura nômade). E, à adoção gradativa da agricultura associou-se a transumância, a qual antecedeu a domesticação de animais e o pastoreio (Bronowski, 1983; Childe, 1978; Lévêque, 2001; Whitehouse; Wilkins, 2007).*

Além disso, há cerca de 12 mil anos, ocorreu uma retração das florestas em algumas regiões do planeta, com a diminuição de animais para a caça, o que provavelmente gerou a necessidade de buscar outras formas de sobrevivência. Sendo assim, a atividade coletora assumiu preponderância: a coleta de moluscos comestíveis, frutos, nozes, mel de abelhas e por volta de 5.000, a pesca assume grande importância na alimentação, de modo que “[...] caçadores e pescadores fixam-se à beira dos mares e dos rios, nas ilhas e nos lagos [...]” (Diakov; Kovalev, 1987, p.35). E a evolução da atividade coletora deu origem à formação de tribos denominadas de “recoletoras”, que recolhiam espigas de cereais silvestres, alimentavam-se de arroz silvestre, pinhões de cedro, bolotas<sup>144</sup> etc. De maneira que tudo indica que a vida recoletora progrediu para a agricultura primitiva, mediante o início da plantação, seleção e hibridação de espécies vegetais, da aragem, da adubação etc. A esse incremento, acompanhou o aperfeiçoamento dos instrumentos usados na produção: o uso da enxada e instrumentos para ceifar vegetais (Diakov; Kovalev, 1987).

O advento da agricultura e do pastoreio ocorreu em diversos lugares do mundo, em momentos diferentes e assumiu formas diferentes, em relação a tipos de plantas e animais. “Provavelmente, o primeiro centro foi o Oriente Próximo, onde entre 10.000 a.C. e 6.000 a.C. as comunidades de uma área muito ampla chegaram a cultivar trigo, cevada e uma variedade de leguminosas. Essas comunidades também domesticaram uma série de animais: cães, ovelhas, cabras e, posteriormente, gado vacum e porcos.” (Whitehouse; Wilkins, 2007, p.42) Na Ásia Oriental, a agricultura desenvolveu-se em uma série de regiões diferentes. No norte da China, plantava-se um certo tipo de milho, painço e vários vegetais desde 5.000 a.C. No Sul da China, Vietnã e Tailândia, plantava-se arroz, além de tubérculos, plantas aquáticas e árvores frutíferas desde 7.000 a.C. Na África, no vale do Nilo, plantava-se trigo, cevada e criavam-se cabras,

---

<sup>144</sup> Fruto comestível de plantas como o carvalho, azinheira e sobreiro.

ovelhas e gado. Na Mesoamérica, a agricultura floresceu entre 7.000 a.C. e 2.000 a.C. Aqui, a base da alimentação foram os cereais, que propiciavam vastas colheitas: o trigo, a cevada, o arroz e o milho (Barraclough, 1995, p.38-39; Whitehouse; Wilkins, 2007, p.42)

Mas tudo indica que a *origem da agricultura sedentária* ocorreu no Oriente Médio em vários locais ao mesmo tempo no denominado *Crescente Fértil*. Assim, ao final de um período de glaciações, com o desabrochar de uma nova vegetação apareceu uma espécie híbrida de trigo a qual sofreria uma série de mutações genéticas dando origem ao trigo moderno, que, juntamente com a cevada, viria a se tornar a base da produção agrícola em vários sítios do Crescente Fértil (Barraclough, 1995; Bronowski, 1983; Childe, 1978). Isto é, a agricultura sedentária tem suas origens no Oriente Médio “[...] numa zona privilegiada do ponto de vista do clima e dos solos que nos habituamos a designar pelo nome – tão cômodo como ambíguo – de Crescente Fértil: tal região cobre todo o Oriente desde a Anatólia até o Egito passando pela Síria e pela Mesopotâmia.” (Lévêque, 2001, p.16)

Trata-se de um território com condições naturais muito diversificadas, com destaque para Jericó<sup>145</sup>, no vale do Rio Jordão, o qual era um oásis à beira do deserto, que dispunha de água potável e era um ponto de passagem de povos nômades, de modo que algum povo nômade deve ter descoberto uma das espécies de trigo que brotava na região, estabelecendo-se lá e assim formando um dos primeiros núcleos de vida sedentária (Barraclough, 1995; Bronowski, 1983, p.64). A partir de então outros povos fixaram-se no local, onde construíram casas, muralhas, torres de vigilância, dando origem à fabricação de tijolos, vasos (cerâmica) e posteriormente à fundição de metais. Por volta de 6.000 anos Jericó era um grande agrupamento agrícola com aproximadamente 3 mil habitantes e cerca de 4 hectares (Bronowski, 1983, p.70).

Assim, de maneira diferente da vida nômade, a qual não permite que se acumule muitos pertences com a fixação definitiva num lugar<sup>146</sup>, foi necessário aprimorar e inventar uma série de elementos: o arado, o uso da pedra polida, a arquitetura e as técnicas de construção (a produção de cerâmica, metais, tijolos para construção); o desenvolvimento na preparação e armazenamento de alimentos; as

---

<sup>145</sup> Barraclough (1995, p.40) cita também Çatal Hüyük, na planície central da Turquia.

<sup>146</sup> Bronowski (1983, p.61-64) traça uma breve mas muito bela e tocante descrição de parte do ciclo de vida do povo nômade *bakhtiar* ou *bakhtiar* que vive na Cordilheira de Zagros, no Irã.

atividades mágico-religiosas e ritualísticas; a criação do excedente da produção; o escambo, que daria origem ao comércio e à escravidão; a descoberta e o uso de novos materiais (ouro, cobre, obsidiana, lápis-lazúli etc.) para a produção técnica, ritualística, ornamental e outras.

Desse modo, “[...] a aldeia permanente é o símbolo materializado de uma comunidade que tem ali o centro de todas as suas atividades materiais, políticas e intelectuais, que acumula lá as suas colheitas para fazer a ligação de um ano ao outro, que ali honra os seus deuses em santuários, que ali enterra os seus mortos/antepassados [...]” (Lévêque, 2001, p.15). Portanto, a agricultura e o sedentarismo dão origem a uma série de invenções decorrentes das necessidades ligadas à nova forma de produção social: a foice curva de pedra, “[...] a agulha, a sovela, o jarro, o braseiro, a pá, o prego e o parafuso, a linha, a laçada, o tear, o arreio, o anzol, o botão, o sapato – poder-se-ia enumerar uma centena em um fôlego só. *A riqueza deriva da interação entre invenções; a cultura é uma multiplicadora de invenções, na qual o surgimento de um novo artefato aperfeiçoa e amplia o poder dos outros* [itálicos nossos, E.R.O.]”. (Bronowski, 1983, p.74)

Até finalmente inventarem o arado, algo extraordinário, que combina vários elementos fundamentais – a roda, a domesticação de animais e a metalurgia. Por sua vez, a roda e o eixo tornaram-se os pivôs de muitas outras invenções nas quais usa-se o poder dos animais, do vento ou da água para potencializar e executar trabalhos que o ser humano não era capaz ou tinha muita dificuldade em fazê-lo, de modo que o princípio básico da invenção é a incorporação de princípios mecânicos associados ao uso de forças naturais a ferramentas elaboradas para potencializar o uso da força e melhorar as condições de sobrevivência (foram as precursoras das máquinas modernas) (Bronowski, 1983, p.74).

“Ao mesmo tempo, a vida religiosa parece ter-se tornado mais elaborada: santuários, estatuetas, práticas funerárias e outras atividades de culto dão conta de cerimônias mais complexas. A organização estava agora, no plano tribal, organizada ainda sobre a base dos laços de parentesco e fundamentalmente igualitária em sua natureza, mas composta por povoações maiores [...]”. (Whitehouse; Wilkins, 2007, p.42)

Porém, a adoção definitiva da agricultura sedentária deu-se de fato apenas quando houve a irrigação natural do solo e depois o controle e a manipulação intencionais da irrigação, drenagem etc. (ou o tratamento apropriado do solo), o que

ocorreu em vários locais em tempos aproximados: Mesopotâmia, Egito, Vale do Indo e China. Mas no seu início foi uma empreitada muito difícil pois consistia em drenar pântanos, dizimar e espantar animais perigosos ou daninhos que viviam nos campos inundados, preparar e trabalhar a terra, colher etc. Outro aspecto interessante é que alguns desses locais eram oásis no meio de desertos em torno dos quais começaram a juntar-se animais que buscavam abrigo e alimento, que posteriormente seriam domesticados. Depois, esse tipo de economia começou a gerar um *excedente* que não podia ser consumido de imediato. Assim, uma parte do excedente devia ser armazenada para ser plantada novamente, o que exigia poupança, previsão e armazenamento adequados, mediante controle e previsão de elementos naturais: previsão de cheias, controle da vazão das águas, cálculo das áreas plantadas e colhidas, distribuição e consumo da colheita, controle do armazenamento etc. Assim, a partir do fato básico da mudança na produção da riqueza social (da caça e coleta para a agricultura sedentária), há uma grande variedade de outros elementos a ela associados (Childe, 1978, p.80)<sup>147</sup>.

E o advento da agricultura sedentária propiciou um extraordinário crescimento da população, a qual estima-se ter aumentado 16 vezes entre 8.000 e 4.000, tornando possível o aparecimento das primeiras aldeias comunitárias, algumas das quais perduraram por séculos, até aproximadamente o século XIX (Barracough, 1995; Engels, 2019b, Luxemburgo, 2015). Assim, a produção de cereais cultivados tornou possível o estabelecimento de comunidades humanas mais populosas, com a criação de povoados que poderiam ser denominados de vilarejos. Ademais, o emprego da agricultura intensiva requer alto nível de organização social e política, com o desenvolvimento de sociedades mais complexas à medida que a população aumentava (Barracough, 1995).

### **3.5.1 Características gerais e formas de organização social nas fases finais do modo de produção comunista primitivo**

Há 35 mil anos (na fase de fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos) pode-se afirmar que a espécie humana encontrava-se plenamente constituída (Diakov; Kovalev, 1987; Leakey, 1995) quando consideramos os seguintes elementos:

---

<sup>147</sup> Para mais detalhes, consultar o *Capítulo 4. A institucionalização da educação no Egito Antigo: a proto-escola.*

1) aceleração súbita no ritmo da inovação técnica, de modo que a produção de instrumentos sofre várias modificações qualitativas e quantitativas: a) não se limitava mais ao uso de pedras, com a inclusão de outras matérias-primas, como ossos, chifres, argila, madeira, vegetais, dentes; b) aumento do aperfeiçoamento, complexidade, conhecimento e domínio no trato com o meio físico, dos materiais empregados e das técnicas de fabricação dos implementos; c) diversificação de formas e utilização: além dos utensílios usados para cortar, multiplicam-se aqueles usados para raspar, burilar, furar etc.;

2) existência de sepultamentos deliberados dos mortos com início entre os Neandertais, posteriormente tornando-se mais refinados mediante a inclusão de adornos, instrumentos e outras pessoas nas sepulturas;

3) intensa “atividade artística”, mediante a produção de pinturas, esculturas, gravuras, imagens, estatuetas em pedra ou osso, representando animais, seres humanos, seres “híbridos” (humanos + animais), figuras femininas; adornos corporais (colares, contas, pingentes); confecção de utensílios e ferramentas como formas de manifestação artística (Leakey, 1981, p.136 Lévêque, 2001, p.13). Sobre tal profusão na produção artística da época, podemos citar:

a) a confecção de objetos “não utilitários”. Ou seja, à produção de instrumentos e objetos em geral emergem elementos de representação que supõem apreciação estética, que extrapola e suplanta seu uso meramente utilitário e voltado à sobrevivência imediata;

Por exemplo, um pingente produzido a partir do osso de uma rena na França, há 35 mil anos; “[...] um dente molar de mamute esculpido, modelado e polido [...]” (Leakey, 1981, p.138), pintado de ocre, há 50 mil anos, na Hungria; uma costela de boi gravada com uma série de arcos duplos. Ou a “coleção de Vogelherd”, composta por um conjunto de estatuetas datadas de 32 mil anos, que constituem “[...] as mais antigas formas de arte figurativa até hoje conhecidas.” (Leakey, 1981, p.137) São esculturas em marfim, algumas das quais apresentam marcas em forma de símbolos e um semicírculo formado por cruzes), denotando que a figura poderia possuir algum significado simbólico, o que permite supor também a existência de algum tipo de linguagem capaz de transmitir ideias abstratas.

b) pinturas ruprestes datadas de 30 mil anos, na Europa e África. Para Leakey (1995, p.101), um dos registros mais impressionantes da pré-história são essas representações – gravadas, pintadas e esculpidas. A respeito do assunto, o autor cita

sua visita às cavernas de Lascaux, próximas da cidade de Les Eysies na Dordonha e de Tuc d'Audoubert, na região de Ariège da França, chamando-as de “espetaculares” e afirmando que a experiência de conhecê-las foi de “tirar o fôlego”. Trata-se de arte no sentido mais sublime do termo, que envolveu o uso de cores, traços, sombreamento, perspectiva, atribuição do sentido de movimento às figuras, de modo que tais pinturas seriam capazes de *encapsular a vida* (Leakey, 1995, p.102).

Há uma miríade de teorias e especulações sobre o papel e a função das pinturas ruprestes, mas é evidente que existe íntima associação entre representação, simbolismo e aspectos mágicos, posto que nelas estão presentes elementos “híbridos” – figuras de homem + animal - expressos em algumas pinturas. Porém, independentemente de sua origem e para que serviam, as pinturas ruprestes representam e expressam elementos simbólicos e abstratos, além de evidenciar a grande habilidade de quem as pintou, que provavelmente deveria estar dispensado de certas atividades produtivas, recebendo em troca dessa atividade algum tipo de excedente econômico produzido pelo grupo ao qual pertencia<sup>148</sup> (Childe, 1977, p.44).

4) surgimento de diferenciações regionais em relação às manifestações culturais, inclusive com sua disseminação entre outros grupos humanos, o que expressa e também é produto do advento de fronteiras sociais e culturais entre os agrupamentos humanos;

5) indícios da existência de contatos de longa distância na forma de troca de objetos, fato associado às diferenças culturais, ao início da produção de um excedente econômico e ao escambo (o que posteriormente daria origem ao comércio, à moeda e ao dinheiro);

6) os aglomerados humanos e sua correspondente estrutura de abrigo e proteção aumentam significativamente evidenciando o aumento da população e o correspondente aperfeiçoamento e complexificação das formas de produção ligadas às atividades produtivas em geral, à reprodução social e aos primórdios da agricultura

---

<sup>148</sup> Os “magos-artistas” talvez fossem dispensados das tarefas práticas e imediatas de sobrevivência, para se concentrarem na execução de atividades mágicas, pelas quais receberiam “[...] uma parte dos resultados da caça como recompensa de uma participação puramente espiritual em suas peripécias e perigos. Pelo menos, aquelas figuras são tão magistras que parecem o trabalho de artesãos treinados e especializados. Possuímos uma coleção de lascas e seixos madelianos de Limeuil (Dordonha) nos quais estão gravadas figuras que se assemelham a esboços, em pequena escala, dos desenhos das cavernas. Algumas delas mostram correções, como se tivessem sido feitas pela mão de um mestre. A coleção pode representar pedaços dos cadernos do exercício de uma escola de artistas. Dessa forma, discernimos confusamente o aparecimento dos primeiros especialistas – os primeiros homens que eram mantidos com excedentes de alimentos para cuja obtenção não haviam contribuído diretamente. (Childe, 1977, p.44)

e do pastoreio, ensejando a necessidade de maior planejamento, coordenação e execução de atividades ligadas à convivência e subsistência de agrupamentos humanos mais populosos.

Conforme já afirmamos neste trabalho, todo esse conjunto de elementos deve ser enquadrado e entendido sob a perspectiva da totalidade, segundo a qual as várias dimensões da existência material e imaterial desses núcleos humanos tanto detinham especificidades quanto mantinham mútua dependência em relação aos aspectos anatômicos, morfofisiológicos, neurológicos, culturais e psicossociais. E, assim como existiu evolução biológica, ao mesmo tempo existiu evolução social/tecnológica, pois:

a) existe dependência e mútua interação entre os produtos da ação humana (objetos, adornos, instrumentos) e o ambiente social em geral (Childe, 1978, p.19). Por exemplo, uma canoa pré-histórica ou um transatlântico moderno representam e sintetizam parte de um sistema econômico e social. No caso do transatlântico, este reúne em sua produção uma quantidade enorme de matérias-primas, instrumentos, ferramentas, instalações muitas vezes vindas e produzidas em locais diferentes; pressupõe um sofisticado sistema de comunicação; exige a cooperação de grande número de trabalhadores, que por sua vez estudaram, foram instruídos, alimentados, vestidos por vários outros trabalhadores, numa escala “em rede” virtualmente infinita que envolve muitas outras pessoas, instrumentos e processos não diretamente envolvidos com a produção do navio, mas a ele associados. Por sua vez, a produção da canoa, embora mais simples do ponto de vista material, segue o mesmo raciocínio: os materiais, instrumentos e pessoas envolvidos na sua produção;

b) instrumentos e produtos da ação humana, se colocados numa sequência cronológica expressam variações no sistema econômico e social, que partem de formas mais simples para formas mais complexas e sofisticadas. Por exemplo, grosseiramente, podemos dizer que o machado de pedra foi substituído pelo machado de bronze porque o primeiro podia ser produzido e usado por qualquer pessoa num grupo de caçadores ou camponeses. Sua produção não exige conhecimento técnico especializado, atividade de extração, comércio fora do grupo social etc. Já o segundo constitui uma ferramenta “superior”, que pressupõe a existência de uma estrutura econômica e social bem mais intrincada para que possa existir. Ou seja, a fusão do bronze é um processo complexo para o qual é preciso ter conhecimento especializado para sua realização, com treinamento e conhecimento e que possa dedicar-se exclusivamente a tal atividade. Além disso, o estanho e outros

metais são relativamente raros e na maioria das vezes precisam ser “importados” de locais distantes, o que exige atividade de transporte, mineração, troca comercial etc.<sup>149</sup>

*Ou seja, existiu evolução social, no sentido de melhoramento e progresso técnico, a qual pode ser evidenciada a partir do uso e fabricação de instrumentos que atestam o desenvolvimento nas forças produtivas, na estrutura econômica e na organização social e cultural ao longo da história das civilizações* (Childe, 1978, p.19).

Ainda, cabe ressaltar que todo esse belíssimo e extraordinário conjunto de aspectos não existiria e seria impensável sem a existência da linguagem (falada, representativa etc.), na condição de veículo de comunicação, reflexão introspectiva e de elaboração abstrata.

Com relação às formas de organização social<sup>150</sup> do modo de produção comunista primitivo, o qual, em seus primórdios predominava a horda ou bando, quando a subsistência dos grupos humanos baseava-se principalmente nas atividades de coleta e caça. Tais agrupamentos caracterizavam-se pela existência de pequenos núcleos nômades, que careciam de total organização política formal, não havia divisão social do trabalho, diferenciação social ou *status*, exceto pelo sexo e pela idade. Sendo assim, a diferenciação por sexo deve ter evoluído para formas familiares rudimentares, na forma de indivíduos unidos pelos laços de sangue.

Mas com o gradual desenvolvimento das forças produtivas, o aumento da produtividade do trabalho e o advento da agricultura e do pastoreio, vão formando-se arranjos familiares endogâmicos (mesmo grupo consanguíneo) e exogâmicos (diferentes grupos consanguíneos), de modo que a fase de organização social posterior a estas formas familiares é o clã – “[...] uma coletividade unida pelos interesses econômicos e espirituais, a mesma origem e laços de parentesco.” (Diakov;

---

<sup>149</sup> “O uso do bronze envolve sempre uma indústria especializada, e um comércio geralmente organizado. Para obter ferramentas de bronze, a comunidade tem de produzir um excedente de alimentos para manter grupos de especialistas: mineiros, fundidores e ferreiros que não se ocupam da produção direta de alimentos. Quase sempre, parte do excedente tem de ser gasta no transporte do minério de montanhas metalíferas localizadas em pontos relativamente distantes. Na verdade, no Oriente Próximo, a Idade do Bronze é caracterizada pelas cidades populosas nas quais indústrias secundárias e comércio exterior são realizados em escala considerável. Um exército regular de artesãos, mercadores, trabalhadores em transportes, e também autoridades, funcionários, soldados e sacerdotes, é sustentado pelo excedente de alimentos produzidos pelos agricultores, pastores e caçadores.” (Childe, 1978, p.50)

<sup>150</sup> Especialmente em sua fase final, denominada por vários autores de Neolítico, que corresponde ao período de 10 a 4.000 anos, antes do advento das grandes civilizações (em nosso caso, Egito Antigo, Mesopotâmia, Vale do Indo e China).

Kovalev, 1987, p.32). Por sua vez, em várias situações, o clã evoluiu para a formação de fratrias (conjunto de clãs) e tribos (conjunto de fratrias), organizados segundo o sexo, a idade, formando grupos de guerreiros, grupos religiosos com alguns níveis de especialização, mas cuja organização continuou a ser igualitária (Morgan, 1973, 1974; Whitehouse; Wilkins, 2007, p.39).

A suposição é a de que predominava a família exogâmica, de modo que as tribos deviam organizar-se em torno do *clã matriarcal* (Diakov; Kovalev, 1987, p.27), caracterizado como unidade fundamental da sociedade e regido pelos laços de parentesco em que predominava o lado materno<sup>151</sup>. Portanto, “[...] a unidade fundamental da sociedade era o **clã matriarcal**. A agricultura e a olaria deram mais importância ao papel da mulher e, no apogeu do regime dos clãs, a mulher ocupou mesmo, por vezes, uma posição superior à do homem.” (Diakov; Kovalev, 1987, p.47). Isto é, eram sociedades matriarcais, nas quais as mulheres podiam manter relações matrimoniais com vários homens, não sendo possível estabelecer com precisão a paternidade. Ou seja, sabia-se quem era a mãe de uma criança que nascia, mas não era possível ter certeza quem era o pai.

Assim, tendo em vista que na família exogâmica o homem e a mulher que se casavam pertenciam a clãs diferentes dos seus clãs de origem, os filhos de um casamento sempre eram considerados pertencentes ao clã materno e não eram considerados parentes diretos do cônjuge da mãe, já que não era possível definir com certeza quem era o pai. Ademais, quando um homem e uma mulher se casavam, o homem se instalava na casa do clã da mulher (posto que ambos pertenciam a clãs diferentes)<sup>152</sup> (Diakov; Kovalev, 1987, p.27). Além disso: tal tipo de união era instável porquanto podia se dissolver a qualquer momento por iniciativa de um ou outro cônjuge; o adultério era considerado legítimo e aceito; se ficasse viúva, a mulher podia desposar um irmão do falecido, assim como se ficasse viúvo, o marido podia desposar uma irmã da mulher etc.

Todos os membros do clã viviam juntos ou formavam vários agregados familiares denominados de “grandes famílias matriarcais” com direitos e deveres determinados. Ademais, homens e mulheres podiam eleger chefes e comandantes militares (em caso de hostilidade externa) bem como podiam destituí-los a qualquer tempo. Os membros de um clã eram obrigados a se ajudar e defender mutuamente.

---

<sup>151</sup> Por exemplo, a sociedade trobriandesa é caracteristicamente matrilinear (Malinowski, 1978).

<sup>152</sup> E se o homem fosse considerado preguiçoso, ele era expulso do clã.

Os clãs também comemoravam festas religiosas e tinham necrópoles próprias. E, a partir do clã, formavam-se as fratrias (confrarias), compostas por diversos clãs unidos por laços de sangue e parentesco. Por sua vez, diversas fratrias formavam uma tribo. Cada clã, fratria e tribo tinha seus respectivos chefes e cada nível dessa hierarquia compunha um conselho, que por sua vez instituía um chefe quando necessário (Diakov; Kovalev, 1987).

Assim, a organização social igualitária da comunidade fundamentava-se numa estrutura que mantinha as relações homogêneas sem que houvesse a dominação de um indivíduo ou grupo sobre outros. E mesmo que a divisão de tarefas levasse as pessoas a exercerem atividades diferentes, o trabalho e o seu produto eram sempre coletivos (Aranha, 2006). Contudo, existiam certas funções sociais que se relacionavam com o acúmulo ou posse de certos dons e conhecimentos com o exercício de certa autoridade ou liderança – chefe, líder guerreiro, feiticeiro, caçador etc. – mas que não implicavam em relações de mando-obediência, exercício formal da autoridade ou hierarquia, pois assumiam a característica de porta-vozes da coletividade (Aranha, 2006; Clastres, 2013).

Quanto à *vida coletiva e igualitária*, considerada uma das principais características do modo de produção comunista primitivo, a nosso ver a mesma pode ser explicada com base em uma série de elementos combinados, que partem de uma premissa comum – a vida coletiva dos antropoides -, à qual, com o tempo, foram sendo acrescentados, reforçados e aprimorados outros aspectos, culminando em núcleos humanos organizados com base na vida comunitária, colaborativa, solidária e igualitária durante grande parte do tempo em que existiu tal modo de produção.

Dessa forma, sob o ponto de vista dos antepassados humanos sabemos que, assim como outras espécies de primatas, a vida coletiva foi vantajosa para a sobrevivência de nossa espécie (Carvalho, 2002; Leakey, 1980). Isto é, alimentar-se, abrigar-se, proteger-se e procriar, coletivamente, não apenas aumenta a chance de sobrevivência como também se tornou algo essencial e inerente aos grupos de antropoides e hominídeos. A esse elemento agregou-se o uso e posteriormente a fabricação de apetrechos, aos quais está associada a adoção da caça e da coleta, as quais reforçaram a atividade coletiva posto que tais atividades só são passíveis de alcançar um nível satisfatório de sucesso se realizadas em grupo, exigindo planejamento e organização em sua execução.

Em fases remotas do processo de hominização nossos antepassados organizavam-se em núcleos humanos ou “acampamentos-base” para onde eram levadas plantas, carne e demais alimentos, os quais eram preparados, distribuídos e consumidos, sem produção de excedente (Godelier, 1976a, p.50). Também devia existir divisão do trabalho entre machos e fêmeas sendo os primeiros responsáveis pela caça e estas as responsáveis pelo cuidado geral da comunidade, pela coleta e preparação dos alimentos. Portanto, devia existir intensa atividade social, centrada na cooperação e confiança, tornando cada indivíduo dependente e necessário ao conjunto da coletividade (Leakey, 1980, p.149). E o incipiente desenvolvimento das forças produtivas exigia que todos os indivíduos da comunidade trabalhassem em conjunto com o objetivo de garantir a produção necessária para a sobrevivência do grupo mediante o sistema de cooperação simples (Academia de Ciências da URSS, 1961; Maceno; Silva, 2022), de maneira que os meios de produção eram de posse coletiva, sendo o principal deles a terra.

Assim, a “[...] terra pertence a todos e o trabalho e seus produtos são coletivos, o que define um regime de propriedade coletiva dos meios de produção. Em decorrência, a sociedade é homogênea, una, indivisível.” (Aranha, 2006, p.33-34) De modo que o *trabalho coletivo engendrava a propriedade e a posse coletiva dos meios de produção e conseqüentemente, os resultados desse trabalho também eram coletivos*. Isto é, “Aquilo que os homens obtinham em conjunto pertencia à coletividade.” (Diakov; Kovalev, 1987, p.5) Sendo assim, *não existia a possibilidade material nem a ideia da existência da propriedade privada dos meios de produção nem da exploração do homem pelo homem, nem das classes sociais* (Academia de Ciências da URSS, 1961; Lessa, 2009).

No início do processo de hominização quando o desenvolvimento das forças produtivas materiais ainda era muito incipiente, as “barreiras naturais” e a condição simiesca dos antepassados humanos impunham muitas limitações à sua existência, de modo que a vida comunitária devia restringir-se exclusivamente à sobrevivência imediata. Ou seja, tudo o que era colhido, produzido ou caçado devia ser imediatamente distribuído e consumido de forma igualitária e coletiva. Portanto, devia ser impossível sobreviver fora do grupamento ao qual se pertencia, não existindo o sentido e a percepção da individualidade e tampouco a noção e a propriedade privada dos meios de produção (Academia de Ciências da URSS, 1961).

Porém, à medida que aumentam e aperfeiçoam-se a produção material e imaterial e a adaptação, interação, transformação e domínio do meio ambiente, sobrepujam e ultrapassam as limitações impostas pelas barreiras naturais e a satisfação imediata da sobrevivência, os agrupamentos humanos alcançam melhores níveis de produção material quando comparados às fases iniciais do processo de hominização. Ao mesmo tempo, aperfeiçoam-se e expandem-se outros níveis da existência e complexos sociais. Sendo assim, o caráter comum e igualitário antes restrito à sobrevivência imediata também expande-se e alcança todos os outros complexos e níveis da existência dos grupos humanos, de maneira que a riqueza material e imaterial produzida, distribuída e consumida de forma coletiva e igualitária tornou-se praticamente universal nas fases finais do modo de produção comunista primitivo, por vezes assumindo formas bastante complexas e elaboradas, posto que entrecortadas por elementos e práticas mágicas, ritualísticas, artísticas etc.

Mas é preciso compreender que o “comunismo primitivo” assumiu múltiplas e diversificadas formas, considerando-se uma enorme variedade de aspectos bio-morfo-fisiológicos dos indivíduos e do meio ambiente em geral, incluindo-se um amplo inventário de modalidades de produção e propriedade. Sendo assim, soa empobrecedora e simplista a ideia de que existia igualdade e uniformidade *absolutas* em todas as esferas da existência dos grupos humanos sob tal regime. Por exemplo, Marx atestava a existência “[...] de múltiplas formas de propriedade comum, isto é, de formas múltiplas que podiam assumir a *relação* entre direitos de propriedade de uma comunidade e direitos de posse e de uso dos indivíduos.” (Godelier, 1976a, p.114) Ainda, ele sugeriu que “[...] aí onde existe uma forma de propriedade comum não existem forçosamente, nem sequer predominam, formas de trabalho comum.” (Godelier, 1976a, p.114). Sendo assim, a propriedade podia estar associada à terra, aos símbolos sagrados, a conhecimentos rituais, ou seja, a bens sobre os quais se tem a tutela mas que não se podem transferir. “A outra modalidade é a dos instrumentos de produção: machados, agulhas, árvores de plantio, porcos, vestuário, colheitas. Estes bens são apropriados individualmente e podem ser transferidos.” (Godelier, 1976a, p.114). Destaque-se também que havia regras para a posse e eventual transferência de tais bens.

Além disso, é ultrapassada a concepção segundo a qual as comunidades no modo de produção comunista primitivo se viam constrangidas pelo baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, dedicando suas existências exclusivamente

às atividades de subsistência imediata. Em verdade, além da produção dos bens de subsistência, tais economias produziam um excedente destinado ao funcionamento de certas estruturas sociais ligadas às relações de parentesco, religião, arte etc. (havia os bens de sobrevivência e os bens de prestígio), constituindo-se em torno disso numerosas e muitas vezes formas bastante elaboradas e complexas de troca e circulação<sup>153</sup>. Assim, existia uma hierarquia de valores relativa às relações de troca e circulação associadas às atividades sociais, relações de parentesco, religião etc. (Godelier, 1976a, p.115; Malinowski, 1978).

E o fato de haver a *preponderância* da igualdade nas comunidades primitivas não significa que não existissem também elementos desagregadores e desintegradores. Em verdade, subsistiam vários tipos de dualidades, tais como: coesão *versus* desintegração (Titiev, 1979, p.166), individualização *versus* generidade (Lukács, 2013), manutenção/perpetuação *versus* mudança/transformação etc. (Fernandes, 1963), sendo que nem todos implicavam necessariamente em destruição ou extinção de uma comunidade. A nosso ver, mantinha-se um “equilíbrio instável” em torno desses elementos, mas cuja tendência principal era no sentido de garantir que os mecanismos agregadores sobrepujassem os desintegradores. Porém, em vários casos a desintegração ocorria pela emergência de elementos externos à comunidade, aos quais ela não tinha poder nem controle (contato e subjugação por parte de outros povos, cataclismos naturais, desequilíbrios populacionais, doenças etc.) (Fernandes, 1963), ou pelo próprio evoluir das forças produtivas levando à transformação e dissolução, conforme veremos mais adiante (item 3.6).

A respeito dos elementos agregadores, vejamos o caso de algumas características da sociedade Tupinambá, considerada “tradicional, sagrada e fechada”: havia necessidade de rotinizar as atividades cotidianas de interesse grupal, com predomínio de mecanismos psicossociais e socioculturais que assegurassem a continuidade da herança social, de modo que a vida devia transcorrer ao máximo mantendo-se as atividades cotidianas e de interesse grupal. Conseqüentemente, “[...] prevalecem formas de socialização das atitudes e do comportamento humano que pressupõem uma profunda disciplinação (sic) supra-individual da vontade e uniformização das ações dos indivíduos, nas mais variadas circunstâncias da vida em sociedade.” (Fernandes, 1963, p.145) Por exemplo, os “[...] mitos e os ritos são

---

<sup>153</sup> A título de exemplo, cite-se a preciosa obra *Argonautas do pacífico ocidental*, de Malinowski (1978).

transmitidos oralmente e a tradição se impõe por meio da crença, permitindo a coesão do grupo e a repetição dos comportamentos considerados desejáveis.” (Aranha, 2006, p.35).

Assim, vão constituindo-se comunidades que tendem à estabilidade, no sentido de que nelas as mudanças acontecem muito lentamente, de maneira que o sistema organizativo da sociedade tende a resguardar o indivíduo e a coletividade de situações que acarretam situações bruscas de mudanças mais ou menos profundas. Logo, tudo se organizava para manutenção e perpetuação por meio da rotinização e padronização, mas era impossível evitar por completo o contato com o inesperado. Daí as tensões ocorrerem em decorrência basicamente de: a) contatos com estranhos, pela quebra do isolamento espacial, social e cultural; b) alterações vinculadas a situações cataclísmicas (meio ambiente); c) perturbações na ordem social (desequilíbrio na proporção dos sexos, ruptura nos laços de solidariedade e parentesco etc.) (Fernandes, 1963).

Além de que a uniformidade não era nem completa nem absoluta para todos, indistintamente. Ao contrário, elas permitiam que houvesse ampla gama de ajustamentos e realizações individuais variáveis, específicas e diferentes. Ou seja, mesmo num processo que privilegiava e tendia à uniformização, rotinização e padronização, não se apagavam as individualidades, de modo que as “normas de ação e conduta” no seio do grupo suportavam elementos inesperados, quebras de rotina e inovações, pois as pessoas não estavam inexoravelmente submersas, sufocadas ou anuladas dentro do conjunto do ser social, mas integravam-se de forma natural, saudável e dinâmica na totalidade psicossocial e sociocultural envolvente. No caso, “[...] as aptidões diferenciais dos indivíduos eram aproveitadas no sentido de atender às necessidades materiais ou morais decorrentes do sistema tribal e de divisão do trabalho e de classificação social.” (Fernandes, 1963, p.150) Havia ausência de competição individualista, limitado número de posições sociais, critérios igualitários na atribuição de *status* que contribuía para o entrosamento entre o equilíbrio psico-biológico dos indivíduos e o equilíbrio do sistema organizatório tribal.

Isto é, os processos educacionais, de socialização e aculturação pressupunham e contemplavam os pares individualização *versus* generidade e manutenção/perpetuação *versus* mudança/transformação num ambiente igualitário, de acolhimento e de respeito às individualidades.

### 3.5.2 A educação na fase da fabricação de instrumentos para fabricação de outros instrumentos

Da mesma forma como existiram elementos anatômicos, morfofisiológicos e sociais nos antepassados humanos que propiciaram e predispuseram o processo de hominização (bipedia, visão binocular e estereoscópica, manipulação preênsil, vida coletiva e colaborativa, coesão social, comunicação etc.), sabemos também<sup>154</sup> que existiu uma *proto-educação* entre os *Ramapithecus*, antropoides e hominídeos, de forma similar ao que ocorre em várias espécies animais não humanas em que indivíduos adultos ensinam vários comportamentos necessários à sobrevivência do grupo e dos filhotes, relacionadas à obtenção de alimentação, abrigo e proteção (estratégias de caça, técnicas de ataque-defesa, conhecimento do território etc.) (Cambi, 1999, p.57; Leakey, 1980, p.61). Ou seja, essa proto-educação constituiu o princípio da educação, a qual desempenhou papel crucial no processo de constituição do ser social.

Por sua vez, a educação no modo de produção comunista primitivo mantinha íntima relação com a estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo e realizava-se de forma igualitária para todos os seus membros, de forma espontânea, integral e indiferenciada, de maneira que a educação fazia parte e confundia-se com o próprio mecanismo geral da vida em comunidade, nos processos de produção e reprodução social, nos aspectos materiais e imateriais etc. (Aranha, 2006; Giles, 1987, p.3-5; Luzuriaga, 1978; Maceno; Silva, 2022; Ponce, 2001; Saviani, 2007). E o processo de ensino-aprendizagem ocorria predominantemente *face a face*, de *forma oral* (Fernandes, 1963), de modo que a educação acontecia “[...] *para a vida e por meio da vida* [...]” [itálicos nossos, E.R.O.] (Aranha, 2006, p.35), sem que ninguém estivesse específica e formalmente destinado à tarefa de ensinar, posto que todos podiam aprender algo em qualquer tipo de relação social, convertendo qualquer indivíduo em agente da educação, em qualquer posição da estrutura social.

Assim, as pessoas educavam-se ao fazer parte e cumprir com as funções produtivas, ritualísticas, mágicas etc. Tratava-se de uma educação “difusa” porque se confundia com o transcorrer da existência individual e grupal, posto que o ensino e a aprendizagem de conhecimentos e habilidades ocorria no convívio direto entre os

---

<sup>154</sup> Conforme Capítulo 2, item 2.6 A educação.

indivíduos, num *aprender fazendo* - “[...] para aprender a manejar o arco a criança caçava, para aprender a guiar um barco, navegava.” (Ponce, 2001, p.19) Além disso, as crianças nunca eram castigadas durante seu processo de aprendizagem, porquanto todos eram muito pacientes com seus erros e respeitavam o ritmo de aprendizado de cada indivíduo (Aranha, 2006; Fernandes, 1963; Giles, 1987, p.3-5; Maceno; Silva, 2022; Ponce, 2001)<sup>155</sup>. Os fins e objetivos associados à educação derivavam da estrutura homogênea e igualitária do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo e realizavam-se igualmente para todos os seus membros; assim como *não existia nenhuma instituição destinada a inculcar algum tipo de educação* (Ponce, 2001).

A vida igualitária propiciou a formação de um grupo social muito coeso dentro do qual era possível existir uma educação prolongada para todas as crianças, jovens e adultos, indistintamente. Educação que era necessária para equipar os indivíduos com habilidades que necessitavam tanto para sobreviver como também para contribuir e participar desse rico e complexo ambiente social (Leakey, 1980, p.151). De modo que a vida coletiva contribuiu sobremaneira para isso e tornou a educação um elemento absolutamente crucial à sobrevivência da espécie, por uma série de motivos, tais como: a) é por meio da educação que todo o amplo e complexo cabedal de conhecimentos “teórico-práticos” associados às várias dimensões e complexos sociais (o “patrimônio cultural”), adquirido, consolidado e validado é conservado, perpetuado e transformado; b) o saber de uma comunidade é muito maior do que o saber de um indivíduo só, posto que, de certa forma, o saber coletivo expressa a complexa somatória e combinação de vários tipos de saberes e conhecimentos individuais, todos mediados também pela educação; c) a educação cumpria com várias “funções” sociais e culturais ao mesmo tempo, na medida em que tratava-se de um mecanismo tanto de socialização e integração dos indivíduos à vida comunitária por meio do aprendizado, vivência e internalização de regras, condutas e habilidades que contribuíam para a cooperação e coesão, bem como para o desabrochar de potencialidades e individualidades; d) superpondo-se e atuando de forma simultânea a vários outros complexos sociais, a educação desempenhava papel fundamental para manutenção do equilíbrio nos mecanismos de coesão *versus* desintegração, cooperação *versus* individualismo, individuação *versus* generidade.

---

<sup>155</sup> Mas há relatos, pesquisas e documentos que descrevem episódios em que são infligidos dor e violência a crianças e jovens – os ritos de passagem -, conforme exposto a seguir neste capítulo.

Não menos importante, a educação mantinha íntima relação com elementos “filosóficos” e axiológicos relativos a princípios universais associados às suas comunidades<sup>156</sup> tais como: preservação e valorização do tradicional e do mágico-religioso, do respeito e da valorização do meio ambiente, dos mitos e lendas de formação e origem; princípios e mecanismos de dominação gerontocrática, tradicionalista e carismática (em especial o xamanismo); valor sagrado e prático das tradições, no poder ilimitado de entidades sobrenaturais e nas obrigações dos vivos perante os mortos; preceitos e orientações em relação à vida em sociedade (direito consuetudinário, avaliação e julgamento em relação a decisões e ações a tomar quanto ao que é “certo ou errado”, “próprio ou impróprio”, “digno ou indigno”, “justo ou injusto”, “elogiável ou reprovável”, “desejável ou indesejável” etc.), dentre outros aspectos (Clastres, 2013; Fernandes, 1963; Ribeiro, s/d.).

Consistia numa educação igualitária, integral e universal porque todos, *sem distinção*, tinham acesso e participavam do saber-fazer construído, conquistado e consolidado pela comunidade, de maneira que todos ensinavam e aprendiam de forma coletiva. Tal educação formava os seres humanos sob “[...] todos os aspectos e em todas as direções possíveis [...]” (Fernandes, 1963, p.160), pois, em linhas gerais, o processo educativo não se concentrava nem se limitava na transmissão/ensino de segmentos isolados da cultura, mas operava com totalidades culturais. *Tratava-se de uma educação-vida em sua plenitude visto que não havia divisão entre saber prático e intelectual, apropriação de saberes como privilégio ou propriedade e para benefício de indivíduos, grupos ou classes sociais em detrimento de outros.*

Mas, embora a educação se caracterizasse por seu caráter livre, espontâneo e igualitário, é possível identificar uma série de elementos germinais que posteriormente estariam presentes na educação formal e institucional (os “conteúdos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem”). Isso porque o desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações de produção, a complexidade da vida

---

<sup>156</sup> Por exemplo, segundo Florestan Fernandes (1963), os Tupinambás eram grandes conhecedores da natureza; respeitavam e valorizavam incondicionalmente os mais velhos; tinham grande conhecimento do seu passado e dos ancestrais; viviam uma vida feliz, alegre e intensa num contato constante com o meio ambiente; nos jogos e brincadeiras entre jovens e crianças não havia brigas nem desavenças; a morte de um filho pequeno lhes causava muita dor e sofrimento físico e psicológico; havia rituais fúnebres; praticavam a antropofagia; guerreavam e alimentavam sentimento de vingança contra os seus inimigos; organizavam-se em clãs e aldeias; não existia a figura do chefe, mas cargos conquistados pela autoridade, velhice e conhecimento.

alcançada pelas comunidades, bem como o cabedal de conhecimentos a ela associados começavam a exigir que existissem, ainda que de forma incipiente e rudimentar, princípios gerais relativos ao ato de ensinar e aprender ou os “métodos e técnicas” de ensino-aprendizagem (sobre esse assunto, a linguagem, a oralidade, a memória, formas de representação, constituíram elementos necessários, fundamentais e privilegiados). E, subjacente à noção de “desenvolvimento” dos conteúdos havia uma noção de progressão, no sentido de se acompanhar e respeitar o desenvolvimento cognitivo, físico, social e cultural dos aprendizes.

Ou seja, mesmo se tratando de uma sociedade comunista primitiva dotada de uma educação informal não institucionalizada e indiferenciada que se confundia com a vida, havia: a) um certo direcionamento dos caminhos e objetivos a serem trilhados em relação à educação, ajustados às exigências, características, necessidades e finalidades psicossociais e culturais do grupo - os “objetivos gerais”; b) “conteúdos” a serem ensinados e aprendidos tais como: relações familiares, com a comunidade em geral, introjeção de modelos femininos e masculinos, danças, cantos, rituais, atividades de caça, magia, plantio, fiação, pesca, navegação etc.; c) uma espécie de “prescrição de seriações” que ajustava uma gradação no aprendizado desses “conteúdos” (item “b”) considerando, dentre outros elementos, a lógica do “simples para o complexo” em relação ao desenvolvimento físico e psicossocial dos aprendizes. Isto é, princípios, condutas, habilidades e conhecimentos eram ensinados de forma a respeitar e acompanhar o nível cognitivo, as capacidades e habilidades dos aprendizes (Fernandes, 1963, p.155).

Destacamos ainda os ritos de iniciação que aconteciam em várias comunidades primitivas, associadas a rituais complexos e que normalmente implicavam em muito sofrimento físico e psicológico, mas fundamentais para marcar a transição de fases da vida ou aquisição de certo status (da infância para a adolescência, do menino para o guerreiro, da menina para a mulher, para assumir os cargos de xamã, feiticeiro, chefe etc.). Nesses casos, estavam envolvidos também o acesso e a aquisição de certos conhecimentos e práticas muitas vezes proibidos ou desconhecidos para os não iniciados (Clastres, 2013; Fernandes, 1963; Giles, 1987, p.3-5; Ponce, 2001, p.27). Clastres (2013, p.198) cita que, para as sociedades destituídas de escrita e lei codificadas os ritos de iniciação cumpriam o papel de inscrevê-las nos corpos dos indivíduos:

O ritual de iniciação é uma pedagogia que vai do grupo ao indivíduo, da tribo aos jovens. Pedagogia da afirmação, e não diálogo: é por isso que os iniciados devem permanecer silenciosos quando torturados. Quem cala consente. Em que consentem os jovens? Consentem em aceitar-se no papel que passaram a ter: o de membros integrais da comunidade. *Nada falta, nada sobra*. E estão irreversivelmente marcados como tais. Eis, portanto, o segredo que, na iniciação do grupo, é revelado aos jovens: “Sois um dos nossos. Cada um de vós é semelhante a nós, cada de vós é semelhante aos outros. Tendes o mesmo nome e não o trocareis. Cada um de vós ocupa entre nós o mesmo espaço e o mesmo lugar: conservá-lo-eis. Nenhum de vós nos é inferior, nem superior. *E não vos podereis esquecer disso*. As mesmas marcas que deixamos sobre o vosso corpo vos servirão sempre como uma lembrança disso.”

Ou, em outros termos, *a sociedade dita a sua lei* aos seus membros, inscreve o texto da lei sobre a superfície dos corpos. Supõe-se, pois, que ninguém se esquece da lei que serve de fundamento à vida social da tribo.

Ademais, na maioria das comunidades primitivas o respeito e a veneração pelas pessoas mais velhas eram quase absolutos posto que a tradição assumia o mais alto grau de importância, considerada *sagrada*. Sendo assim, o prestígio, o valor da ação e do exemplo eram supremos (Fernandes, 1963). Portanto, embora nas comunidades primitivas em geral existissem certas “funções sociais especializadas”, mas que não implicavam relações de mando-obediência (chefe de aldeia, líder militar, xamã), é forçoso reconhecer que existia também uma “educação transgeracional”, em que os mais velhos e experientes ensinavam aos mais jovens (Childe, 1978, p.103; Ponce, 2001). Ou seja, havia indivíduos que se destacavam pelo acúmulo de saberes, pela experiência, pela memória, pela habilidade da oratória, que detinham e acumulavam saberes mais amplos e/ou especializados em determinados aspectos da existência do grupo, o que ensejaria também, *em germe*, a figura daquele que futuramente se especializaria na tarefa relacionada ao ato de ensinar e aprender: o *tutor*, o *mestre*, o *professor*.

### **3.6 Os mecanismos de transformação e dissolução do modo de produção comunista primitivo**

Com base em farta documentação a respeito da existência de povos e comunidades que viviam sob a lógica do modo de produção comunista primitivo – germanos, eslavos, indianos, árabes, kabyles, mexicanos, incas, australianos, dentre tantos outros -, Luxemburgo (2015, p.29) foi taxativa ao afirmar: “[...] chega-se forçosamente à conclusão que este comunismo de aldeia não era uma ‘particularidade atávica’ de uma raça ou continente, mas a forma geral da sociedade humana numa determinada época do desenvolvimento da civilização.” Some-se ainda toda a gama

de informações, relatos, documentos produzidos por ciências como a arqueologia, a antropologia e outras.

Contudo, conquanto o regime comunitário primitivo tenha constituído uma fase universal da história da humanidade e os povos que alcançaram o nível de desenvolvimento dito “civilizado” tenham passado por ele, não significa que todos aqueles que partiram dele tenham chegado ou alcançado o mesmo nível de desenvolvimento tecnológico, social e cultural. Isto é, *o ritmo e as formas de desenvolvimento tecnológico, social e cultural não foram os mesmos para todos*. Em verdade, o que houve foram temporalidades, ritmos e níveis distintos de evolução social e multilinearidade, decorrentes de uma diversidade de fatores combinados que promoveram distinções geográficas, biológicas, ecológicas, culturais, sociais etc.

Isto é, consoante à dinâmica contraditória de seus elementos internos, combinados com os elementos externos, todo e qualquer modo de produção pode evoluir por diferentes caminhos segundo as circunstâncias, em direções, modos e velocidades diferentes (Godelier, 1976a, p.78). Conseqüentemente, assim como houve transformação e dissolução de comunidades primitivas que seguiram o “trajeto” civilizações antigas – modo de produção feudal – modo de produção capitalista, também existiram muitas e variadas sociedades que mantiveram elementos da vida comunista primitiva até meados do século XIX, ou que persistem até a atualidade, mas de forma muito residual, além daquelas que extinguíram.

No tocante à transformação e dissolução de sociedades comunistas primitivas datadas das fases finais do modo de produção comunista primitivo, estas ocorreram em decorrência de uma série de processos combinados, associados primordialmente aos processos de produção material que ensejaram o desabrochar de contradições internas ao sistema<sup>157</sup>.

Isto é, sabemos que comunidades primitivas viviam da caça e da coleta, cuja produção era organizada em torno da cooperação simples e que a adoção da agricultura primitiva reforçou tal caráter coletivo da produção, já que só por meio do trabalho em grupo era possível empreender tarefas como limpeza, aragem, adubação, colheita e distribuição de víveres em campos cultiváveis de grande extensão. Conseqüentemente, a produção comunitária da riqueza social condicionava a posse coletiva dos meios de produção, bem como a distribuição e o consumo do que era

---

<sup>157</sup> Conforme Capítulo 1, item 1.5 *Transformação e dissolução dos modos de produção*.

produzido. Assim, os campos de caça e coleta eram de posse comum e os campos dedicados à agricultura eram distribuídos e sorteados entre clãs e famílias. Ademais, a vida e a economia doméstica também eram igualitárias e coletivas, posto que tais clãs e famílias viviam em habitações e aldeias coletivas (Diakov; Kovalev, 1987, p.41).

Mas com o aumento da produtividade do trabalho advindo da agricultura, o aumento da população, a complexificação organizativa, social, cultural e técnica das aldeias, houve necessidade de aumento da produção, de modo que a agricultura e a forma de vida sedentária começam a sobrepor-se sobre as formas anteriores de subsistência. Por exemplo, campos de caça e coleta antes coletivos foram transformados em campos de cultivo, tornando-se então propriedade privada de famílias ou clãs, de modo que a produção individualizou-se e restringiu-se a clãs ou famílias, as quais também começaram a apropriar-se do excedente econômico produzido (Childe, 1961a, p.69; Diakov; Kovalev, 1987).

Consoante a isso, com a formação dos primeiros aldeamentos criou-se também a necessidade de atividades de administração, planejamento, vigilância e segurança, as quais gradativamente foram sendo assumidas pelos antigos chefes, xamãs, guerreiros, líder militar etc., que por sua vez, associavam-se com as famílias e clãs agora detentoras dos meios de produção, do excedente econômico e da posse hereditária da terra. E, em função da complexificação e aperfeiçoamento das técnicas de produção material (cerâmica, olaria, fiação, agricultura, pastoreio, início da metalurgia etc.) também começou a existir a divisão do trabalho social e a especialização de funções, com a divisão do trabalho intelectual e material.

Por exemplo, imaginemos uma comunidade que produzia e distribuía víveres, cujo excedente era armazenado. Talvez, em algum momento, tal comunidade tenha definido alguém para ser o “encarregado do controle do estoque e de distribuição de víveres”. Inicialmente, uma função importante e necessária, mas é plausível supor que com o tempo tal função possa ter se tornado hereditária, cujo responsável tenha se tornado proprietário do estoque, do celeiro etc. Outro exemplo seria alguém que, nos primórdios do Antigo Egito fosse o responsável pelo controle e supervisão dos canais de irrigação do Nilo ou da previsão e controle de suas cheias. Trata-se de uma tarefa difícil, complexa e de suma importância, posto que qualquer erro poderia ter consequências catastróficas. Com o passar do tempo, tal função poderia ter sofrido alterações similares. E, em ambos os casos não seria coincidência que tais tarefas ou funções fossem atribuídas às pessoas mais “notáveis”, de elevado status e condição,

que pertencessem às famílias ou clãs mais tradicionais e importantes: “*Donas dos produtos*, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser *donas dos homens*.” (Ponce, 2001, p.25) Ademais, com a divisão social do trabalho e a especialização em funções, começou a haver controle do próprio trabalho e do trabalho alheio, a separação entre as forças mentais e físicas, o trabalho intelectual e o trabalho físico e a *percepção de que era possível extrair excedente econômico do trabalho de outrem* (Ponce, 2001, p.17).

Portanto, à medida que a sociedade se torna mais complexa e a diferenciar-se socialmente, certos conhecimentos associados a atividades específicas, que implicavam certo prestígio e poder (atividades mágicas e ritualísticas, técnicas de produção social, administração, liderança militar, segurança, atividade artística), também começam a se tornar exclusivas e realizadas por pessoas, grupos, famílias ou clãs e não mais de forma comunitária. Isto posto, somente aqueles que conviviam, eram próximos ou faziam parte de tais grupos é que também começaram a ter acesso restrito e privilegiado a tais informações, práticas e habilidades, *tornando-as exclusivas e restritas*.

É desse modo que aos ritos de iniciação vão incluindo-se conhecimentos, práticas e habilidades agora secretos e restritos a poucos, tornando-se o rudimento do que seria a escola a serviço de um grupo ou uma classe social. Ou seja, os magos, sacerdotes, sábios, xamãs, inicialmente depositários do saber, transformam-se em seus proprietários, assumindo o monopólio desse saber e do seu controle. Sendo assim, a eles caberia agora a função de armazenar e repassar tais informações a alguns poucos e iniciados privilegiados. Tratava-se de saberes às vezes acumulados por milênios que foram sendo reunidos e cristalizados na forma de tradições, mitos, rituais, disponíveis apenas aos iniciados que deveriam passar por provas por vezes muito dolorosas e cruéis para provar serem dignos da sua propriedade (Ponce, 2001).

A partir daqui há a diferenciação entre criança X adulto; educação livre e espontânea X educação coercitiva e repressiva; dominação X submissão, posto que estar numa posição diferenciada na totalidade da produção social implicava também estar numa posição diferenciada em relação ao processo educacional. E,

[...] no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios. Sem deixar, entretanto, de ter funções socialmente úteis, a administração dos bens da coletividade transformou-se na opressão dos homens, e a direção, no

poder de exploração. Os defensores armados das obras de irrigação ou dos depósitos de víveres passaram a ser os servidores armados do patriarca, do rei ou do “saquem” [pessoa de prestígio social entre os antigos iroqueses]. O soberano e a sua família, os funcionários e os magos, os sacerdotes e os guerreiros passaram, desde esse momento, a constituir uma classe compacta, com interesses comuns, em grande parte opostos ao do grupo total.

Mas ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o “direito” de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado. (Ponce, 2001, p.31-32)

Além disso, na medida em que a hereditariedade se torna algo fulcral na definição de elementos chave da comunidade, associada à propriedade dos meios de produção, à posse e ao domínio de funções e postos de comando e poder, a organização matrilinear e matriarcal vai sendo sobrepujada pela lógica patriarcal e patrilinear, de modo que a partir de então, em relação ao homem, à mulher serão atribuídas função e condição subalternas no seio das comunidades e formações sociais (Engels, 2019b).

Com relação à transformação e dissolução de comunidades comunistas primitivas decorrentes do contato com estranhos, grupos humanos e formações sociais distintas, a história é abundante e ilustra fartamente os mais variados tipos de destruição, extermínio e mortandade, desde épocas remotas até a atualidade, bem como exemplos de sociedades primitivas que perderam seu caráter igualitário e cooperativo e foram substituídas por formas “superiores” de civilização (Álvares, 2017; Engels, 2019b; Luxemburgo, 2015; Maceno; Silva, 2022).

Para muitas comunidades e sociedades a passagem do estado comunista primitivo para o capitalismo ocorreu como uma catástrofe súbita, um desastre indizível acompanhado dos mais atrozes sofrimentos e destruição – todos os empreendimentos coloniais europeus compartilharam da mesma política brutal de extirpar as estruturas sociais originárias pré-capitalistas destruindo suas condições de existência. Nessa luta contra o comunismo primitivo, os métodos utilizados foram principalmente as guerras, a pressão tributária do Estado capitalista, o barateamento das mercadorias originárias, dentre tantos outros expedientes bárbaros, cruéis e violentos (Álvares, 2017).

## CAPÍTULO 4

### A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO EGITO ANTIGO:

#### A PROTO-ESCOLA

Para ir do Ontem até o Hoje

O Ontem me deu a luz. Eis ao Hoje, eu criei os Amanhãs. Eu sou o deus Seps saindo de sua Árvore. Senhor da Coroa branca Ureret e o Ordenador dos Mistérios do deus Neheb-Ko. Eu sou o Demônio Vermelho que reivindica o Olho divino. Ontem franqueei a Porta da Morte e eis que chego ao término de minha Viagem. Pois a poderosa deusa abre para mim a Porta que guarda a entrada da Rota. Eis que ataco meu Inimigo e o subjugo; rendeu-se e não o soltarei... Eu o reduzirei a nada diante dos Juízos do Mundo Inferior que rodeiam Osíris: Aí está, com toda a Glória de seus atributos reais: Eis o deus Khenti-Amenti! No dia das Metamorfoses, coloca-me à cabeça dos Espíritos Vermelhos. Porém, sou também o Senhor das Espadas e me defenderei contra todo ataque. Em verdade, eu sou um escriba<sup>158</sup> que, pincel à mão, toma nota de tudo a seu redor. Eis que os Espíritos Vermelhos trazem muitas coisas agradáveis e doces. E entregam a mim; eu ataco meu Inimigo. Subjugo-o e não o soltarei. Acabei com ele diante dos Juízes do Além! Devoro-o em meio aos vastos campos diante do altar da deusa Uadjit. Graças à deusa Sekhmet, guardo meu poder sobre ele. Eu sou o Senhor das Metamorfoses... Pois possuo em mim, virtualmente, as Formas e as Essências de todos os deuses. (O Livro dos Mortos do Antigo Egito, 1972, p.230)

---

<sup>158</sup> Palavra *escriba* transliterada do egípcio antigo: *sesh* (Havelková *et al.*, 2024, p.13; Marrou, 2017, p.24).

#### 4.1 A institucionalização da educação

Conforme expusemos anteriormente em nosso trabalho<sup>159</sup>: a) a origem do *complexo social educação* coincide com a origem do ser humano<sup>160</sup> e se caracteriza, além de outros elementos, por constituir uma dimensão ontológica fundamental do *ser social*; b) a educação acompanhou e participou dos processos de evolução e progresso social-cultural humano desde formas arcaicas em que nossos antepassados viviam em hordas no modo de produção comunista primitivo até a origem das primeiras civilizações; c) *grosso modo*, durante o modo de produção comunista primitivo a educação acontecia de maneira igualitária, informal, integral e indiferenciada, fazendo parte e confundindo-se com a sociabilidade humana em sua generalidade.

Contudo, com o desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações de produção, ou com a dissolução do comunismo primitivo, criaram-se novas necessidades sociais, as quais, no caso da educação, não podiam mais ser atendidas em sua forma anterior (igualitária, informal, integral e indiferenciada). Sendo assim, com a origem das primeiras civilizações a educação começa a assumir um modo especificamente institucional, ou seja, começa a tornar-se sistemática, formal e diferenciada socialmente.

Dissemos *especificamente institucional* posto que, antes, por ser integral e indiferenciada e confundindo-se com a própria vida, existia uma dimensão educativa presente e imbricada em todas as dimensões do real e demais complexos sociais (a arte, os rituais, as relações familiares, as manifestações mágico-religiosas, as relações de poder, as formas de produção social – a pesca, o pastoreio, a caça, a coleta, a agricultura etc.). Isto é, a institucionalização da educação implica no fato de que o fenômeno educativo *per se* começa a alcançar certa autonomia relativa e especificidade em relação aos demais complexos sociais e manifestações do real, em parte diferenciando-se e “descolando-se” deles na medida em que elementos como o ato de ensinar e aprender (os métodos e técnicas de ensino), o que deve ser ensinado e aprendido (os conteúdos), os “atores” envolvidos (em essência, de um lado, o tutor,

---

<sup>159</sup> Respectivamente, em relação aos itens “a”, “b” e “c”: *Capítulo 2. Educação: suas origens e o que ela é* e *Capítulo 3. A educação no modo de produção comunista primitivo*.

<sup>160</sup> Muito embora tenha existido uma *proto-educação* que antecedeu a constituição do ser humano e da educação, conforme *Capítulo 2, item 2.6. A educação*.

o professor, o mestre, de outro lado, o aprendiz, o aluno, o pupilo) vão sendo organizados, sistematizados, planejados, formalizados e regrados.

Desse modo, a instituição escolar é criada mediante o imperativo de atender a certas necessidades sociais de *caráter permanente* decorrentes da dissolução do modo de produção comunista primitivo e o conseqüente advento das primeiras civilizações, o que vai lhe conferir continuidade e certa estabilidade (mas, assim como qualquer outra instituição, estará sujeita a mudanças e transformações) (Araujo, 2021; Castanho, 2021; Magalhães, 2004; Saviani, 2005, 2008, p.147). Isto é, considerando-se que a origem de uma instituição ocorre como um meio de atender ou responder a um injuntivo social de natureza permanente, a criação da instituição escolar está associada à necessidade de se promover uma educação que suplantasse sua forma difusa, indiferenciada (em relação às demais práticas e manifestações sociais), espontânea e informal que ocorria no modo de produção comunista primitivo – tal seria sua especificidade e peculiaridade (Sanfelice, 2006, 2021; Saviani, 2005).

Porém, a instituição escolar não trata apenas de um saber sistematizado, mas também da criação e existência de condições que propiciem sua transmissão, assimilação, manutenção e perpetuação (o espaço físico, o mobiliário, as instalações físicas, os materiais necessários para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, registrar e perpetuar as informações e o conhecimento, as pessoas envolvidas etc.) (Sanfelice, 2002; Saviani, 1997, p.23).

Portanto, tratando-se da instituição escolar, esta caracteriza ou compõe uma série de aspectos, tais como: elementos espaço-temporais, materiais e imateriais, os indivíduos envolvidos etc., os quais, em sua totalidade, *constituem o que foi instituído*. Em outras palavras, a instituição escolar: a) existe num local ou região, ocupa um espaço físico, dispõe de (e precisa funcionar em) algum tipo de instalação (mobiliário, arquitetura), envolve atributos materiais (para registro das informações, para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem), relações que se estabelecem entre pessoas em torno do processo educativo e transcorre no tempo (Araujo, 2021; Castanho, 2021; Sanfelice, 2021; Saviani, 2005); b) expressa, manifesta, ou está associada a uma visão de mundo, a um ideal ou valores, atende a um projeto cultural e político como sendo a expressão de interesses e necessidades de um grupo ou classe social. Conseqüentemente, toda instituição é co-partícipe de projetos históricos quanto ao atendimento de interesses e imperativos de grupos ou classes (Araujo, 2021; Magalhães, 2004; Sanfelice, 2008); c) *reproduz*, mas também *produz*

sociabilidade (Araujo, 2021; Oliveira; Gatti, 2002; Petitat, 1994). É nesse sentido que se pode falar na existência de “práticas culturais educativas” específicas à escola: as normas, a legislação, os saberes a serem ensinados e aprendidos, a metodologia, as pessoas e as interações envolvidas nas relações formais de ensino-aprendizagem, seus resultados e consequências (Oliveira; Gatti, 2002; Sanfelice, 2008); d) após criadas, as instituições precisam autorreproduzir-se, o que lhes confere autonomia relativa em face das condições que determinaram seu surgimento, justifica sua existência, funcionamento e continuidade (Magalhães, 2004; Saviani, 2021) – isso mantém a instituição e o fenômeno instituído sob certo “controle”.

E, conforme indicamos na *Introdução* deste trabalho, a origem da instituição escolar apresenta sua forma primitiva na condição do que denominamos de *proto-escola* no Egito Antigo e depois, *escola* propriamente dita na Grécia Antiga<sup>161</sup>.

#### **4.2 O modo de produção asiático e o Egito antigo**

Com base no conceito modo de produção é possível compreender e explicar os fundamentos e as características gerais das formações sociais que se sucederam no tempo, bem como seus mecanismos de continuidade-descontinuidade e transformação<sup>162</sup>. Ademais, sabemos que o evoluir das contradições internas dos modos de produção conduzem a modificações estruturais que tendem a dissolvê-los dando origem a outros modos de produção<sup>163</sup>.

Por sua vez, o modo de produção asiático caracteriza a primeira diferenciação histórica a partir do modo de produção comunista primitivo (Krader, 2016, p.41; Sofri, 1977, p.39-40) na medida em que no seio das formas comunitárias de produção e reprodução social foram se instalando e desenvolvendo processos que levaram à sua extinção: o aumento da produção; a criação do *sobretabalho*; a desigualdade na apropriação dos meios de produção, das formas de posse e do excedente econômico; alterações na formação e atribuição de poder, lideranças e laços de parentesco; etc. (Fioravante, 1983, p.148; Gebran, 1983, p.22; Krader, 2016).

Ademais, um dos elementos constitutivos desse modo de produção é o desenvolvimento mais avançado das forças produtivas do que o das sociedades

---

<sup>161</sup> Conforme *Capítulo 5. A escola na Grécia antiga*.

<sup>162</sup> Conforme *Capítulo 1. História, materialismo histórico e modo de produção*.

<sup>163</sup> Conforme *item 1.5 Transformação e dissolução dos modos de produção*, ponto “1” e *item 3.6 Os mecanismos de transformação e dissolução do modo de produção comunista primitivo*.

comunistas primitivas. No caso, podemos citar maior densidade populacional e mão-de-obra, utilização de técnicas e instrumentos mais evoluídos (mediante emprego dos metais, por exemplo), adoção da agricultura irrigada e formas de produção complementares (pastoreio, cerâmica, artesanato etc.). A origem dessas transformações remonta à revolução neolítica, quando ocorre a adoção da agricultura sedentária. Além disso, o aumento das forças produtivas se acelera no período da “revolução urbana”, com a divisão do trabalho, especialização em funções, diferenciação social, desenvolvimento do comércio e o aparecimento das primeiras formas de Estado (Tunes, 1990, p.57).

A elaboração do conceito modo de produção asiático por parte de Marx (e Engels) esteve associada tanto às suas investigações a respeito da penetração do capitalismo inglês no Oriente e Ásia<sup>164</sup> nas décadas de 1840-1850 (mais tarde complementadas na década de 1870), quanto aos seus estudos preparatórios das obras *Para a crítica da economia política* e *O Capital*, consignados nos *Grundrisse*, na seção *Formen die der Kapitalistischen Produktion Vorhergehen*<sup>165</sup> (em português, *Formações econômicas pré-capitalistas*), sobre as fases históricas que precederam e deram origem ao modo de produção capitalista (Godelier, 1976a; Krader, 1973; 1988, p.1-51; Hobsbawm, 2011; Sofri, 1977)<sup>166</sup>.

Acrescente-se ainda dois comentários a respeito da discussão sobre esse modo de produção:

1) Como consequência da menção por parte de Marx, no que se refere à sucessão dos modos de produção no *Prefácio de Contribuição para a crítica da economia política*, houve intenso debate (provocado também pelo stalinismo) em círculos marxistas na primeira metade do século XX a respeito do conceito modo de produção asiático, cuja controvérsia foi em parte resolvida e depois abandonada após a descoberta e publicação dos *Grundrisse*, especificamente em relação à seção *Formen* (Godelier, 1976a, p.9; Hobsbawm, 2011; Sofri, 1977).

---

<sup>164</sup> Sofri (1977, p.65) nos informa também que é possível inferir que em seus estudos sobre a Índia e a China, Marx visualizava traços de sobrevivência de modos de produção anteriores à sua época na estrutura econômica e social daqueles países.

<sup>165</sup> Para mais detalhes sobre os *Grundrisse* e as *Formen*, consultar o *Item 1.4. O conceito modo de produção*.

<sup>166</sup> Assuntos relacionados às formações sociais pré-capitalistas incluindo-se o modo de produção asiático estão presentes em todos os tomos de *O Capital*, bem como em obras de autoria de Engels, como o *Anti-Dühring*.

2) O material empírico sobre o qual se basearam Marx e Engels em suas investigações sobre arqueologia, pré-história e antropologia apresentava muitas limitações, principalmente quando tomamos por base as descobertas e inovações científicas ocorridas no século XX nas áreas da antropologia, arqueologia, história do Oriente e Ásia, egiptologia, dentre outras ciências (Cardoso, 1990a, p.7; Godelier, 1976a, p.108; Hobsbawm, 2011, p.26; Kohl, 1983, p.15). Contudo, mesmo com tais restrições teóricas e empíricas, é possível afirmar que em linhas gerais suas descobertas e resultados estavam corretos (Godelier, 1976a; Kohl, 1983, p.15) em termos explicativos, com relação ao modo de produção asiático, cuja validade estende-se e aplica-se a civilizações como a Mesopotâmia e o Antigo Egito sendo uma forma pertinente para se interrogar e investigar a história dessas sociedades (Cardoso, 1990a, p.14).

Logo, o conceito modo de produção asiático não se restringe à Ásia e Oriente, mas refere-se também ao Antigo Egito (Godelier, 1976b, p.18; Sofri, 1977, p.65), constituindo uma aproximação bastante aceitável na compreensão da lógica de funcionamento, entendimento das articulações internas e caracterização do Egito faraônico<sup>167</sup>, de maneira que “[...] o Egito antigo talvez constitua o caso histórico que melhor reflete tal modelo, em virtude do controle mais persistente exercido pelo Estado sobre as tentativas de formação de uma propriedade privada (a qual existiu, mas não a ponto de alterar o esquema social básico) e sobre as atividades artesanais e mercantis.” (Cardoso, 2004, p.122). Tunes (1990, p.56-57) vai mais além ao afirmar que o “[...] Egito faraônico talvez seja o que melhor se enquadra no conceito de modo de produção asiático.”

Dessa forma, com base nas múltiplas realidades em que se fundamentou sua formulação, *seria possível associar o modo de produção asiático a um tipo de sociedade em que a classe dominante, incrustada no aparelho de Estado, explora, mediante tributação em forma de trabalho e produtos a maioria absoluta da população que vive sobretudo em comunidades aldeãs, as quais mantêm internamente traços de igualdade, coesão, solidariedade e cooperação* (Cardoso, 1990a, p.1; 1990b; p.131; 2004, p.116; Divitçioğlu, 1983, p.89-107; Godelier, 1976a, p.129-130; 1983, p.73; Marx, 2011, p.388).

---

<sup>167</sup> Embora a expressão “Egito antigo” compreenda um período histórico que antecede a formação do Egito faraônico, apenas por questões de conveniência expositiva tomamos ambos como sinônimos. Veja-se o item 4.3 *O Egito antigo* a seguir.

Todavia, a nosso ver o modo de produção asiático ainda não constitui nem caracteriza uma sociedade dividida em classes plenamente desenvolvida<sup>168</sup>, posto que a exploração dos produtores diretos se dá fundamentalmente pela atuação do aparelho do Estado e não por uma classe que detém a propriedade privada dos meios de produção (Cardoso, 2004, p.116; Hobsbawm, 2011, p.36).

### **4.3 – O Egito antigo**

#### **4.3.1 Primórdios e datação histórica**

As origens das primeiras civilizações remontam à passagem da vida basicamente coletora para a agrícola, entre 10.000 e 8.000 a.C., com a formação de pequenas aldeias, as quais eram o “[...] símbolo materializado de uma comunidade que tem ali o centro de todas as suas atividades materiais, políticas e intelectuais, que acumula lá as suas colheitas para fazer a ligação de um ano ao outro, que ali honra os seus deuses em santuários, que ali enterra os seus mortos/antepassados [...]” (Lévêque, 2001, p.15). A este momento, sucedeu-se a transformação dessas aldeias em cidades populosas, nas quais havia divisão social do trabalho, especialização em funções, comércio exterior e a existência de um aparato estatal (Childe, 1978, p.111).

De modo que a “[...] revolução neolítica deixou toda a área – do Nilo e Mediterrâneo oriental, atravessando a Síria e o Iraque, até o planalto iraniano e o vale do Indo, e mais além [...]” (Childe, 1978, p.112) – povoada por comunidades sedentárias que foram expandindo-se até formar cidades. Basicamente, essa expansão ocorreu à custa de fatores econômicos e geográficos como a desertificação, que concentrou tais populações em locais que propiciavam condições de sobrevivência à base da agricultura mediante a existência de oásis e proximidade com rios.

Mas a exploração desses oásis naturais era uma tarefa deveras laboriosa, o que demandava esforço coletivo de grande número de indivíduos. No caso do Nilo, cuja cheia anual proporciona água e solo com condições muito propícias à agricultura, havia sustento certo e abundante já que o próprio rio lhes renovava a fertilidade a cada ano. Contudo, originalmente existiam locais de pântanos e selvas de juncos. Sendo assim, sua exploração e recuperação tornava-se uma obra estupenda: “[...] os

---

<sup>168</sup> Para Hobsbawm (2011, p.36), no máximo, trata-se de uma sociedade de classes em sua forma mais primitiva. Nos *Grundrisse*, Marx (2011, p.388-397) cita a existência da propriedade coletiva que está sob o jugo de uma administração superior.

pântanos teriam de ser drenados pelos canais, a violência das águas da cheia teria de ser controlada por margens, as florestas teriam de ser abertas, os animais ferozes que neles viviam teriam de ser exterminados. Nenhum grupo pequeno podia ter esperança de fazer progressos contra esses obstáculos.” (Childe, 1978, p.112-113). Assim, isso só foi possível por meio da atividade coletiva e cooperativa às expensas de muito esforço. O resultado é que a terra, muito arduamente conquistada e tratada tornava-se uma herança sagrada, de modo que ela não seria abandonada de forma fácil ou voluntária.

Ou seja, todo o trabalho empreendido na construção de condições propícias à sobrevivência próxima a veios de água acabou por fixar em definitivo os seres humanos no local, além do fato de que a lógica das águas resolvia o problema da agricultura nômade transformando-a numa agricultura sedentária. Dessa forma, as iniciativas de drenagem de pântanos, construção de diques, adubagem, irrigação, expansão de habitações, armazenamento, proteção, conservação, distribuição de provisões e de animais etc. eram empreendimentos coletivos beneficiando a comunidade em sua totalidade, estando acima de interesses individuais e particulares. Por consequência, criou-se um círculo virtuoso: mais obras exigiam mais pessoas, mais pessoas exigiam mais obras, aperfeiçoamento e expansão, que por sua vez exigiam a produção de mais alimento. Assim foram se expandindo e criando as cidades (Childe, 1978).

À vista disso, aproximadamente entre 6.000 e 3.000 a.C., numa faixa de terra semiárida que se estende do Nilo ao Ganges consolidou-se a agricultura sedentária, ocorreu o advento das primeiras civilizações<sup>169</sup> e todo um vasto complexo técnico, cultural, econômico e político a elas correspondente: processos agrícolas avançados (previsão e contenção de cheias, sistemas de drenagem e irrigação, plantio, colheita, estocagem e distribuição); invenção da escrita, dos sistemas de medição, contagem e pesagem, da matemática, geometria, agrimensura, química, botânica, medicina<sup>170</sup>; sistemas de contabilidade e tributação; “comércio exterior”; múltiplas formas de produção social: artesanato, metalurgia, cerâmica, produção naval; *institucionalização*

---

<sup>169</sup> “Apesar das diferenças entre essas civilizações, todas impuseram governos despóticos de caráter teocrático, em que o poder absoluto do rei ou do imperador se sustentava na crença de sua origem divina. No Egito o faraó era o supremo sacerdote e considerado o filho do deus Sol, enquanto na China o imperador era o Filho do Céu.” (Aranha, 2006, p.42)

<sup>170</sup> A rigor, em relação à época que estamos tratando, não podemos considerar tais práticas como “ciências”, ramos da ciência ou atividades profissionais como as conhecemos atualmente. Seu emprego deve-se à conveniência expositiva.

*de complexos sociais* (política, regras e condutas sociais, arte, pensamento e práticas mágicas, *educação*) etc.<sup>171</sup> (Aranha, 2006, p.41; Barraclough, 1995, p.52; Childe, 1978, p.111.; Tunes, 1990; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.99).

Essencialmente, os elementos aglutinadores dessas sociedades eram a economia, a política, a religião, a língua e as “ciências” (Childe, 1978, p.153)<sup>172</sup>.

Porém, embora em alguns casos tenha existido continuidade no processo de formação das grandes civilizações a partir de agrupamentos humanos menos densos, tal regra não é geral nem absoluta, posto que houve núcleos humanos que mantiveram suas condições de vida e produção baseadas na coleta, caça, pastoreio, transumância, agricultura nômade, combinando-as e apresentando assim grande diversidade étnica, cultural e social. Também existiram muitos povos nessa faixa de terra que conservaram o estilo de vida nômade à margem das grandes civilizações com os quais estabeleceram laços comerciais, bem como intercâmbio cultural, social e humano (migrações), além de disputas, invasões e pilhagens. Ou seja, o processo todo não foi linear, contínuo e pacífico. Houve muitos “altos e baixos”, posto que tudo estava sujeito a flutuações de variados tipos (cataclismos naturais, doenças, guerras, intercâmbios etc.). Assim, ocorreram modificações radicais, retrocessos, destruição, interrupção, extinção etc., com conquistas e deslocamentos de populações. Em seu conjunto tal “choque de culturas” provocou a transformação e a difusão de ideias e modos de vida de populações inteiras (Cardoso, 1998, p.39-40; Childe, 1978, p.132).

Com relação ao Egito Antigo, até o final do século XVIII ele era conhecido no Ocidente basicamente por meio de informações provenientes da Bíblia e dos textos de autores gregos e latinos com muita limitação em termos de rigor e precisão científica. A pesquisa moderna sobre o Egito faraônico tem início com o Iluminismo e com as expedições imperialistas do século XVIII ao Oriente Médio, em particular a viagem de Napoleão Bonaparte ao Egito, entre 1798 e 1801, com destaque para Jean-François Champollion, responsável por decifrar a escrita hieroglífica em 1822 (Funari; Gralha, 2021). A partir de então inaugura-se a egiptologia, a qual, juntamente com uma série de outras ciências será a principal fonte de informação sobre o Egito Antigo.

Por seu turno, o Egito faraônico representa o primeiro reino unificado conhecido na história bem como a mais longa experiência humana documentada de continuidade

---

<sup>171</sup> Muitos desses elementos já existiam em formas iniciais em grupos sociais progressos.

<sup>172</sup> Childe cita como elementos aglutinadores apenas a língua, a economia e a religião. A inclusão da política e das “ciências” é nossa, E.R.O.

política e cultural. Sua história estende-se por aproximadamente dois mil e setecentos anos (3.000 a.C. a 332 a.C.) incluindo-se fases de descentralização e instabilidade política, econômica e social, invasões e dominação estrangeira. Assim, durante todo esse período o Egito Antigo constituiu uma entidade política e cultural reconhecida pelas suas estruturas econômico-sociais, sua língua, escrita, concepção acerca da realeza, religião, estilos artísticos etc. (Cardoso, 2004, p.7-8).

A história do Egito Antigo corresponde a uma fase de formação inicial dessa civilização que abarca o Neolítico (5.300 a.C. a 4.000 a.C.), o Período Pré-dinástico (4.000 a.C. a 3.200 a.C.) e a Dinastia “0”, ou Nagada III (3.200 a.C. a 3.000 a.C.), seguida pela época faraônica propriamente dita (3.000 a.C. a 332 a.C.), a qual subdivide-se nos períodos a seguir: Proto-dinástico, ou a I e II dinastias (3.000 a.C. a 2.686 a.C.), Antigo Reino (2.686 a.C. a 2.181 a.C.), Primeiro Período Intermediário (2.181 a.C. a 2.055 a.C.), Reino Médio (2.055 a.C. a 1.650 a.C.), Segundo Período Intermediário (1.650 a.C. a 1.550 a.C.), Novo Reino (1.550 a.C. a 1.069 a.C.), 18ª Dinastia (1.550 a.C. a 1.295 a.C.), Reino Ramessida (1.295 a.C. a 1.069 a.C.), Terceiro Período Intermediário (1.069 a.C. a 664 a.C.), Período Tardio (664 a.C. a 332 a.C.), Período Ptolomaico (332 a.C. a 31 a.C.). Sucedem-se depois o Período Romano (30 a.C. -311 d.C.), Período romano oriental ou bizantino (311 d.C. a 642 d.C.) e finalmente a Conquista Muçulmana em 642 d.C. (Funari; Gralha, 2021)<sup>173</sup>.

#### **4.3.2 Caracterização geral das forças produtivas<sup>174</sup>**

É possível afirmar que o Egito antigo existiu em função do Nilo<sup>175</sup>, o qual é um rio com aproximadamente 6.600 km de extensão, que nasce no interior do continente africano e deságua no Mar Mediterrâneo. Em seu trajeto de sul a norte pelo continente ele cobre parte de uma planície aluvional inundável de maneira que “[...] a hidrografia do Nilo é muito mais regular e previsível do que a de outros rios sujeitos a cheias anuais. Suas águas dependem de duas províncias climáticas: as monções e o derretimento das neves na atual Etiópia durante o verão; e as chuvas equinociais bianuais, no que são hoje Uganda e Tanzânia.” (Cardoso, 1998, p.18) A cheia ocorre entre julho (sobretudo em agosto) e novembro, quando as águas da inundação

<sup>173</sup> Com relação às várias fontes de informação, tudo indica que não há consenso e precisão absolutos em relação às datas e nomenclaturas relativas à história do Egito Antigo. Consultar também Baines (1983, p.574), Cardoso (1998, p.76; 2004, p.14) e Toledo (2017, p.62-63).

<sup>174</sup> Para mais detalhes sobre o termo *forças produtivas*, consultar o item 1.4 O conceito modo de produção.

<sup>175</sup> A frase “O Egito é uma dádiva do Nilo” é atribuída a Heródoto.

escoam e o rio diminui aos poucos o seu débito mas sem nunca secar totalmente. Tal condição garante a vida em pleno deserto do Saara, criando um oásis de grandes dimensões. Ainda,

Ao ocorrer o transbordamento, os sedimentos mais pesados depositam-se junto às margens, formando-se, dos dois lados do rio, diques naturais ou *levées*, bem mais altos do que a planície aluvional (sic) circundante. À medida que as águas se espriam, sua velocidade diminui, e só sedimentos ou aluviões mais leves, altamente fertilizantes, são carregados e depois depositados.

A planície nilótica do Egito é naturalmente inundável e drenável, por ser do tipo chamado convexo. A água, saindo do rio que sobe, penetra – por pequenos canais naturais ou por pontos mais baixos das *levées* – em bacias, também naturais, cuja extensão varia muito, e que se estendem entre o Nilo e o deserto. Ao baixarem as águas, estas voltam ao leito normal do rio por uma série de correntezas naturais, ou se evaporam sobre as bacias – com exceção de certas áreas pantanosas residuais. No delta, o rio abre-se em leque, correndo por numerosos braços. Sendo menores que a inclinação do terreno e a força da correnteza, o material mais pesado não pode ser carregado em grande quantidade: as *levées* são mais baixas, e as bacias podem com maior frequência tornar-se pântanos ou lagos perenes. (Cardoso, 1998, p.18-19)

Sendo assim, no caso do rio Nilo, o resultado da relação cheia/vazante é que o solo era irrigado e adubado naturalmente criando condições excepcionais para o plantio e para o advento da agricultura sedentária (Childe, 1978, p.77).

Neste cenário de condições naturais muito diversas, dividido geograficamente em Alto, Baixo e Médio Egito<sup>176</sup>, com abundância de água e solo fértil renovado ano a ano pelas cheias, havia garantia de abastecimento certo de alimentos, propiciando o aumento da população. Desse modo, a ocupação humana estendeu-se em uma faixa de aproximadamente cinco a seis quilômetros de distância de cada lado do rio a partir dos limites dos aluviões. Ali e nos diques naturais plantavam-se cereais, criavam-se bois, asnos, cavalos, ovelhas, cabras e porcos, além de aves (gansos, patos e pombos), colhiam-se tamarindos e sicômoros. Os egípcios também coletavam plantas como o papiro, juncos e caniços (Cardoso, 1998, p.19-20; 2004, p.36; 2014, p.21; Carvalho, 2021, p.153; García, 2014, p.231).

As atividades ligadas à agricultura constituíam o setor econômico fundamental e mais importante, com uma paisagem agrícola muito diversificada. Considerando-se os produtos básicos (trigo, cevada e linho) produzidos junto ao rio em tanques periodicamente inundados, a vida agrícola desenvolvia-se segundo um ciclo temporal

---

<sup>176</sup> O Baixo Egito fica ao norte, onde se forma o Delta do Nilo. Era considerada uma região de clima mais favorável, com temperaturas mais suaves e períodos chuvosos. O Alto Egito fica ao sul, onde predomina clima mais seco e com poucas chuvas. [Médio Egito: porção intermediária entre o Alto e o Baixo Egito]. Informação disponível em: <https://antigoegito.org/baixo-e-alto-egito/>

bastante curto em função das três estações do ano típicas: a *inundação* (julho-outubro), a “*saída*”, com o reaparecimento da terra cultivável do seio das águas, ou a época da sementeira (novembro-fevereiro) e a *colheita* (março-junho), de modo que tais atividades eram paralisadas durante a inundação e terminavam antes da ocorrência de nova cheia.

Portanto, o ciclo da agricultura básica durava pouco mais de meio ano, o que possibilitava dispor de abundante mão-de-obra para atividades artesanais em instalações de irrigação e em grandes obras estatais (construção de templos, palácios, sepulcros reais e diversos tipos de monumentos). Quando chegava a época da colheita os talos do trigo e da cevada eram cortados com foices de madeira com serras de sílex e o linho era arrancado. Em seguida o cereal era pisoteado pelo gado visando a separação do grão da palha, peneirado e armazenado em celeiros (Cardoso, 2004, p.32; 2014, p.24).

Os egípcios também praticavam a horticultura plantando alho, cebola, pepino, alface, dentre outras verduras e legumes. Plantavam ainda árvores frutíferas e videiras e plantas como o sésamo eram cultivadas para obtenção de azeite, normalmente em locais mais elevados e irrigados de forma artificial (Cardoso, 2004, p.35; 2014, p.24).

A agricultura e a criação de animais eram complementadas pelas atividades de pesca e caça. A primeira, apesar de certas restrições religiosas quanto ao consumo de peixe, era importante e praticada no altamente piscoso Nilo, nos pântanos e canais. E, embora menos importante sob o ponto de vista econômico, a caça de aves e animais aquáticos era praticada nos pântanos e charcos marginais do Vale e do Delta e no deserto. E as terras pantanosas eram zonas de coleta de papiro para alimentação e fabricação de fibras de variada utilidade. A coleta compreendia também madeira (Cardoso, 1998, p.19-20; 2014, p.31).

O artesanato, em seu início devia ser basicamente funcional, ampliando-se posteriormente para outros domínios: trabalho, arte, decoração. Fabricavam, por exemplo, tijolos, vasilhames, pão, vinho, cerveja, fiação e tecelagem e artigos de couro. Usavam madeira para construção naval e de templos, pedras preciosas para ornamentação e praticavam a fundição de metais. Havia também a tecelagem e o

artesanato de luxo com alta especialização e de excepcional qualidade (ourivesaria, metalurgia, fabricação de vasos, roupas e tecidos<sup>177</sup>) (Cardoso, 2004, p.29).

O Egito antigo e territórios adjacentes eram ricos em minérios, ouro, ametistas e pedras para construção. Mas era pobre em madeiras de alta qualidade, sendo obrigado a importar cedro do Líbano, cobre de Chipre, estanho da Ásia, lápis-lazúli do atual Afeganistão, obsidiana da Costa da Etiópia e Somália e arsênico da Ásia. As comunicações e o transporte terrestre dentro e fora do país eram deficientes, feitos em lombo do burro até a difusão do dromedário. Já a navegação no rio Nilo acontecia em condições muito favoráveis: a correnteza fluvial era bastante propícia e quando necessário era complementada com o uso de remos, o que proporcionava um ótimo meio de comunicação e transporte, de modo que as comunicações internas dependiam quase que totalmente da navegação (Cardoso, 1998, p.19-20).

Mas a despeito da abundância de alimentos os vales aluviais eram excepcionalmente pobres em outras matérias-primas essenciais à vida em civilização. Por exemplo, o Vale não dispunha de madeira para construção, pedras de cantaria, certos minérios e “pedras mágicas” (usadas em rituais e magia) (Childe, 1978, p.142).

Em seu conjunto, tal paisagem englobava recursos naturais, humanos e uma geografia peculiar, que sofreu muitas e importantes alterações ao longo da história do Egito antigo. Por exemplo, os povoados, sua constituição social, lógica de produção, distribuição espacial-geográfica formavam um conjunto muito diversificado e complexo, cujos elementos não podem ser vistos como estáticos e monolíticos, mas que compõem um mosaico bastante heterogêneo. Ainda, as áreas desérticas a leste e a oeste do Nilo apresentavam processos distintos e dinâmicos, em relação à ocupação espacial e demográfica, produção (gado, pastoreio, atividades extrativas) etc., de modo que existiam populações nômades dispersas pelo deserto que criavam gado, e nas cidades e povoados o Estado controlava principalmente o cultivo de cereais. Ademais, com o avanço do conhecimento sobre as condições ambientais e hidrológicas do Vale, destaca-se a importância das áreas alagadas, dos bancos de areia e ilhas fluviais, de modo que não subsistem mais concepções segundo as quais o Vale do Nilo correspondia a uma paisagem monótona, caracterizada por uma planície de inundação agrícola estática, na qual a irrigação era controlada exclusivamente pelo Estado (Cardoso, 1998, p.39-40; García, 2014, p.233-238).

---

<sup>177</sup> Um exemplo seria a fabricação do(a) *byssos*, uma musselina que vestia deuses e os *grandes* do mundo físico (Lévêque, 2001, p.29).

Com relação a sua população, os egípcios antigos resultariam de uma mescla de pessoas de pele escura vindos do Sul com outras de pele mais clara que vieram do Saara, da Ásia Ocidental e talvez de resíduos de populações pré-históricas provenientes da Bacia do Mediterrâneo, sendo que a cultura e o povoamento do antigo Egito remetem ao seu caráter fundamentalmente *africano* (Cardoso, 1998, p.29). E, segundo algumas estimativas, a população do Egito faraônico foi de 870.000 habitantes em 3.000 a.C., 1.600.000 em 2.500 a.C., 2.000.000 em 1.800 a.C. e 2.900.000 em 1.250 a.C. Na época romana, teria chegado a 6 ou 7 milhões (Cardoso, 2004). A expectativa de vida em geral era muito baixa – no Egito na época romana a esperança de vida aos 14 anos era de 29 anos e a esperança de vida média ao nascer era inferior a 20 anos (Cardoso, 2014, p.37).

No topo da sociedade estava o faraó, considerado um deus, o intermediário entre o povo e outros deuses. Abaixo dele estavam a família real e sua corte, sacerdotes, funcionários da alta hierarquia e as famílias provinciais mais poderosas. O rei era o depositário do poder político, religioso, militar, econômico e jurídico. De um lado, a ele eram destinadas as riquezas, o excedente da produção e a ele ficava disponível a população para execução de obras. De outro, cabia-lhe administrar, controlar e conduzir as atividades reais.

A base da produção e da mão-de-obra eram os camponeses, a maioria absoluta da população. Eles viviam predominantemente em províncias (*nomos*<sup>178</sup> ou *spats*) regidas por princípios de igualdade cujas origens remontam a instituições clânicas ou tribais e pagavam impostos ao Estado na forma de cereais, linho, gado e outros produtos. Também prestavam serviços forçados como obras de irrigação ou grandes obras de interesse estatal. A lógica básica de organização social das comunidades aldeãs caracterizava-se pela existência de vínculos comunitários (de parentesco e/ou vizinhança) criando laços com entidades sobrenaturais (personagens míticos, heróis e deuses). Sua coesão associava-se à crença na origem de antepassados comuns, aos vínculos de reciprocidade entre chefe e famílias da comunidade (por exemplo, a troca recíproca de presentes) etc. (Carvalho, 2021, p.154). Sua base produtiva concentrava-se nas atividades artesanais e agrícolas, as quais constituíam fator fundamental na manutenção do caráter corporativo,

---

<sup>178</sup> *Nomo* é um termo traduzido do egípcio e pode ser compreendido como “província” (João, 2015, p.134). Por sua vez, Cardoso (2004, p.53) denomina-as como “comunidades administrativas provinciais”.

comunitário e autossuficiente (Cardoso, 1990a, p.13; 1990b, p.130; 2014, p.65; Carvalho, 2021, p. 154; Tunes, 1990, p.60).

Desde o final do período Pré-dinástico as comunidades aldeãs já apresentavam hierarquização social interna a qual vai acentuando-se nos milênios seguintes, posto que a existência de chefes não era incompatível com os laços comunitários e com o sistema de parentesco (Carvalho, 2021, p.154). O “controle social”, no que tange às atividades religiosas, administrativas e políticas, embora limitado, exercia-se por conselhos e autoridades da própria aldeia (o nomarca). Assim, havia órgãos comunitários responsáveis pelas atividades administrativas, judiciárias (disputas sobre assuntos diversos e julgamento de crimes) e cartorárias (registros de variados tipos de transações ou heranças). Normalmente tais conselhos eram formados por homens e mulheres da aldeia - anciãos ou “notáveis” –, o que denota a ausência de um igualitarismo absoluto bem como o prenúncio da existência de certa hierarquia social interna (Godelier, 1976a, p.72; Tunes, 1990, p.61).

Tudo indica que predominava o caráter comunitário em tais núcleos humanos, o que é confirmado pelo fato de que “[...] a responsabilidade solidária pelo tributo e pelas corveias, a existência de assembleias aldeãs (*zazat*), a associação entre atividades agrícolas e artesanais que fazia de cada aldeia uma unidade praticamente autárquica.” (Cardoso, 2004, p.45) Existiam escravos, mas eles não eram a base da produção e da economia. Em suma: no Egito antigo, os produtores fundamentais eram os agricultores dependentes e não os escravos (Stuchevski; Vasíliev, 1983, p.110).

Em termos simples, podemos considerar o Egito antigo como um país “confinado”, ou seja, tratava-se de um extenso território cujo núcleo era o rio Nilo, o qual garantia a sobrevivência humana e a vida em geral, cercado por um deserto, tendo ao norte o Mar Mediterrâneo e a leste o Mar Vermelho. Tais condições caracterizavam uma sociedade densamente povoada e “contida”, principalmente a partir do terceiro milênio a.C. no Delta do Nilo. Assim, essa circunstância permitiu que o Estado faraônico, mediante um quase monopólio de atividades essenciais alcançasse alto grau de controle sobre o país e sua mão-de-obra, ultrapassando o de outros governos e Estados pré-modernos, de modo que este “[...] controle incluía a manipulação bem sucedida dos trabalhadores disponíveis; e, quando isso fosse necessário, a sua realocação espacial.” (Cardoso, 2014, p.39).

Tal expediente possibilitou a mobilização de grande contingente humano em atividades de cooperação simples usando variados elementos que compunham o

sistema técnico<sup>179</sup>. E, considerando-se que existem certas “técnicas dominantes”, ou aquelas que detêm importância central à existência e sobrevivência de uma sociedade, à qual outras mantêm certa subordinação, no caso do Egito antigo seria a irrigação, de modo que todo o complexo a ela ligado caracterizava um sistema vinculado ao uso e controle da inundação anual do Nilo. A este, vinculava-se também um sistema paralelo de irrigação baseado no transporte e elevação de água para o cultivo de legumes, de jardins, pomares e vinicultura, mediante o uso manual na forma de transporte de potes ou o *shaduf* (mecanismo que consistia na elevação da água com base no princípio do contrapeso). Porém, a regadura por meio de tanques, aproveitando a cheia do rio era o coração da economia egípcia: sua falha por qualquer razão representava a *catástrofe* (Cardoso, 2014, p.46).

Aproximadamente, entre 6.000 e 3.000 a.C., o ser humano (e os egípcios antigos) aprendeu a usar a força animal, dos ventos e da água, “[...] inventou o arado, o carro de rodas, o barco a vela, descobriu os processos químicos da fundição dos minérios de cobre e as propriedades físicas dos metais, e começou a desenvolver um calendário solar aperfeiçoado.” (Childe, 1978, p.111) Equipou-se assim para a vida urbana e preparou o caminho para uma civilização que exigirá a existência da escrita, de processos de contagem, padrões de mensuração, dentre outras invenções.

Além destes, praticamente todos os setores das atividades produtivas foram renovados entre os anos de 3.400 a 2.700 a.C. com destaque para: os bifaces de sílex que foram substituídos por lâminas de metal; o surgimento de tijolos crus que eram recobertos por tijolos cozidos em construções; a fabricação de cerâmica branca; o aprimoramento da metalurgia, da mineração, da carpintaria, da tecelagem e das técnicas de domesticação de animais; o início da agricultura baseada na irrigação parcialmente artificial etc. (Cardoso, 2014; Carvalho, 2021, p.153; Tunes, 1990, p.57).

### **4.3.3 O Estado**

Em sociedades mais simples, funções e papéis especializados associados ao exercício do poder, de alguma forma de autoridade ou governo eram desempenhadas por “pessoas do povo em geral” (Kradner, 1970, p.14), as quais eram escolhidas e eleitas com base em critérios meritocráticos, de idade, “conhecimento especializado” (relacionados a atividades como caça, magia, as origens do povo, dos antepassados,

---

<sup>179</sup> Conjunto de técnicas em grau de dependência, correlação e coerência variáveis que definem o aparato técnico geral de uma sociedade: técnicas de plantio, fabricação de cerâmica, metalurgia, mineração, carpintaria etc.

dentre outros) etc. Porém, com a complexificação da vida social e econômica, formaram-se os primeiros Estados, cujo papel era o de “[...] controlar e dirigir a vida das pessoas sob seu império, por meio do poder social centralizado nas mãos de uns poucos.” (Krader, 1970, p.8). Isto é, na formação do Estado existiu um mecanismo primário de delegação do poder político da sociedade a uma autoridade. Assim, o Estado pode ser definido em termos do tamanho e da complexidade relativa da sociedade na qual ele existe e segundo a natureza da sua soberania nessa sociedade. Em suma: por excelência, o Estado constitui um meio de governar sociedades complexas com vastas populações, de modo que em sua forma de organização seres humanos concentram seu poder numa única agência para exercer o poder sobre outros seres humanos.

Mas, a despeito de constituir uma autoridade que governa um povo nos limites de um território, o Estado é mais do que unidade física, territorial e legal. Ele é um órgão fundamental de poder – de integração, regulação e defesa -, cujos atributos principais são: é a autoridade política central e mais proeminente na regulação da sociedade; em geral, ele mantém sua atuação dentro de limites territoriais fixos; é um instrumento de integração; age por meio de um aparelho governamental com agências e funções definidas, divididas e organizadas; é constituído por pessoas conscientes de sua unidade e identidade como tal; é formado num tipo de sociedade estratificada por riqueza, prestígio ou poder; é mantido por ações associadas à defesa e à organização interna (economia e administração); sua fonte de julgamento moral está fora dele (o Estado não é capaz de julgar-se a si mesmo); detém o monopólio da força coercitiva da sociedade; é um órgão da sociedade complexa, entendida como sendo composta por subunidades, tais como aldeias, guildas, paróquias, grupos étnicos, classes, castas, estratos sociais inferiores e superiores (Krader, 1970, p.48-49).

Com relação ao seu surgimento e formação, ocorreu um conjunto de processos combinados, uma vez que o Estado se desenvolveu em muitos locais e épocas, sob condições muito diversas. Conseqüentemente, com o surgimento de muitas variações e tipos de Estados. Dentre tantas variantes, houve Estados que se formaram a partir da expansão interna (de comunidades, vilas ou aldeias) e depois por conquista externa, as quais caminharam lado a lado com a integração de comunidades em núcleos humanos cada vez maiores. A origem do Estado faraônico ainda está envolta em muitas dúvidas e controvérsias, mas esta é uma hipótese explicativa possível – a

de que ele nasceu da união de várias tribos, por anexação, por conquista, ou ambos, de forma combinada<sup>180</sup> (Godelier, 1976a, p.17; Krader, 1970).

Assim, antes da unificação e constituição do Estado existiam muitas comunidades aldeãs localizadas ao longo do Vale e do Delta do Nilo. Conforme visto anteriormente, essas comunidades desenvolviam atividades agrícolas e artesanais e viviam sob uma lógica comunitária e clânico-tribal nas quais predominava a propriedade coletiva do solo, a atividade cooperativa e a igualdade. Ademais, elas produziam os principais insumos econômicos necessários às atividades de base que propiciaram o aumento da população e da produção. Tais elementos, combinados, funcionaram como “plataforma de lançamento” para o surgimento do Estado, a urbanização e a estratificação social (Cardoso, 2014, p.65; Childe, 1978, p.107; João, 2015, p.141).

E, mesmo com grande profusão de comunidades aldeãs, que variavam de acordo com circunstâncias e diferenças humanas, sociais, ecológicas, mediante o desenvolvimento das forças produtivas – a adoção da agricultura sedentária, caça, pesca, coleta, domesticação de animais, produção do excedente econômico – com o tempo ocorreu que em algumas comunidades o excedente produzido foi sendo “[...] apropriado pelo chefe da comunidade ou pelas linhagens de parentesco tidas como superiores, na medida em que aquele ou estas representam os interesses da *comunidade* a um grau *mais elevado*, superior. A este processo interno de diferenciação social cresceu, conforme as circunstâncias, o fenômeno da conquista ou de sujeição de comunidades vencidas.” (Godelier, 1976a, p.56-57)

Concomitantemente, nas aldeias neolíticas os mágicos e feiticeiros representavam e eram os mediadores da vontade divina, interpretavam e conduziam cerimônias mágicas. Para tanto, ficavam isentos dos trabalhos nos campos e pastos. No período histórico posterior são substituídos pelos sacerdotes que administram os templos e suas riquezas, conduzem os rituais mágico-religiosos, são os detentores exclusivos dos saberes ligados às práticas mágicas, registravam as oferendas aos templos (pois por vezes o deus exigia do sacerdote a prestação de contas da administração) etc. (Childe, 1978, p.147). Tais figuras de destaque oriundas dos chefes ou outra modalidade de autoridade tendiam então a encarnar os interesses

---

<sup>180</sup> Embora não totalmente consensual, o Egito antigo é visto como um caso de emergência do Estado mediante desenvolvimento interno com base na guerra (Cardoso, 1998, p.74).

comuns dos membros de uma comunidade, materializando o *poder despótico* (Chaui, 1994, p.372-374). Isto é,

[...] a *unidade* e a *sobrevivência* desta comunidade podem exprimir-se e *encarnar na pessoa de um só* dos seus membros. Este, portanto, representa a um nível *superior* a comunidade de que é membro; situa-se ao mesmo tempo no *centro* e *acima* dela. Responsável pelos interesses comuns, passa também a controlar o sobre-trabalho destinado a satisfazê-los. Encarnando a um nível superior a comunidade e cabendo-lhe mais responsabilidade do que aos outros membros dessa comunidade, o seu estatuto social será *superior* ao dos outros, e esta desigualdade de estatutos *hierarquizará* o conjunto dos membros da comunidade.

É portanto nesta base social e ideológica que a Unidade dominante das comunidades vai encarnar no *déspota*, enquanto *pai* das diferentes comunidades, ou num deus [ou num rei]. (Godelier, 1976a, p.61)

Assim, além de suas funções mágicas, religiosas e administrativas, suponhamos que o chefe também assumisse funções militares e começasse a atuar de forma expansionista, a ponto de conquistar e subjugar outras comunidades aldeãs, incorporando-as à sua – o que pode ter acontecido? Começa a ocorrer uma *concentração* do poder nas mãos do *déspota* a partir da anexação, seja por coerção, seja por outros métodos. Como consequência, uma mudança essencial se verifica: o sobreproduto do trabalho ou o excedente econômico que antes era revertido diretamente para a comunidade, provendo-lhe os interesses comuns passa a reverter-se para a “comunidade superior” encarnada no *déspota*, que a partir de então começa a se apropriar do excedente econômico produzido pelas comunidades aldeãs conquistadas ou anexadas (Godelier, 1976a, p.60-61).

Portanto, *sem dissolver ou destruir por completo elementos do comunismo primitivo ainda existente nas aldeias, a encarnação superior do poder começa a se apropriar do seu excedente econômico, mas também começa a operar como força aglutinadora de vários outros mecanismos*. Ou seja, atividades locais como a irrigação, drenagem, cultivo do solo, armazenamento e distribuição do excedente, transporte, comunicação e outras, impuseram também a necessidade de criação de uma entidade superior às comunidades, na condição de obras e atividades que seriam de responsabilidade do governo despótico. Foi assim que certos mecanismos produtivos essenciais começam a ser administrados e a centralizar-se em torno do que poderíamos denominar então de *Estado*.

O fato é que as aldeias parecem ter sido o núcleo básico da formação do Egito antigo por meio do adensamento e formação de agrupamentos maiores e mais importantes: “[...] da aldeia para o nomo e do nomo para o reino [...]” (Lévêque, 2001,

p.23). Tudo indica que com o tempo esses nomos foram reunidos em dois reinos ou duas confederações – uma no sul e outra no norte – que foram unificadas definitivamente entre 3.100 ou 3.000 até 2.920 a.C. (intervalo correspondente ao período protodinástico) (Cardoso, 2004, p.54). De modo que o domínio se deu sobre um vasto território mesmo existindo divisões, disputas, fraturas, guerras e alternância no poder ao longo do tempo.

Em outras palavras, todo esse complexo processo e conjunto de elementos desembocaria no surgimento de estruturas econômicas controladas pelo déspota ou rei. No caso do Egito antigo, seus pilares eram o *palácio* e os *templos*, na condição de centros de uma nova forma de organização e concentração da riqueza e do trabalho produzido socialmente (Cambi, 1999; Cardoso, 1998). Logo, a “[...] economia passara a basear-se na concentração, transformação e redistribuição dos excedentes extraídos dos templos e palácios dos produtores diretos – em sua maioria ainda membros de comunidades aldeãs – mediante coação fiscal, configurando produtos *in natura* e corveias, isto é, trabalhos forçados por tempo limitado para atividades civis e militares.” (Cardoso, 1998, p.44) À vista disso, acredita-se que

Por volta de 3 mil a.C., os reinos do Alto Egito e do Baixo Egito foram unificados pelo rei Narmer em um único Estado centralizado<sup>181</sup>. Este foi o primeiro monarca do Período Arcaico (Época Tinita) e documentos como a Paleta de Narmer são reconhecidos como uma espécie de “certidão de nascimento” do país de Kemet (nome do Antigo Egito) pelo “Nisu Bit Neb Tawy” (Rei do Alto e do Baixo Egito – Senhor das Duas Terras). Estava estabelecida uma monarquia divina que, segundo a mitologia de Heliópolis, guardava um vínculo direto com o processo de criação do cosmos. O Faraó egípcio era tido como uma reencarnação do Ka (alma) do Deus Hórus e tais títulos reais seriam repassados a todos os soberanos sucessores nas 33 dinastias. (Toledo, 2017, p.62)

Assim, antes da unificação política do Egito antigo havia muitas comunidades, mas não havia um termo único para o reino inteiro. De modo que a unidade e a identidade política do Egito antigo foi estabelecida a partir da unificação dos reinos e da formação do Estado (Krader, 1970, p.99). Após seu surgimento em uma forma unificada e centralizada em torno da figura de um rei, o qual, a partir da IV<sup>a</sup> dinastia (2.723 - 2.563 a.C. aproximadamente) passou a ser chamado de faraó (*per-aa*, a “grande casa, ou “o palácio”). Na ocasião, esse monarca estava longe de ser um chefe tribal ou membro de conselho de anciãos – ele já era considerado um *deus na Terra*

---

<sup>181</sup> Muito embora não exista consenso entre os especialistas a respeito de Narmer ter sido o primeiro monarca.

ou a sua reencarnação, criando-se assim uma fundamentação religiosa para o seu poder (Godelier, 1976a, p.63; Tunes, 1990, p.61).

Contudo, com a unificação, um dos problemas capitais era a dos pontos de ligação entre o déspota e seus súditos. No caso, tal ligação seria assegurada por dois elementos paralelos: “[...] o clero, que justificava a sobrenaturalidade do déspota, e a administração, que exerce tanto ao nível central como ao nível regional ou local, as pesadas responsabilidades da decisão, da gestão, do controle e da cobrança.” (Lévêque, 2001, p.28). Daí a importância capital dos *palácios, templos e demais estruturas régias*<sup>182</sup>.

Além disso, a urbanização também está associada ao processo de unificação do Estado no Egito antigo. Ou seja, já sabemos que, dadas suas características ecológicas, geográficas e demográficas, o Egito antigo poderia ser considerado um território “confinado”, o que propiciou condições favoráveis ao controle e manipulação de sua população por parte do Estado. Assim, o Estado unificado promoveu a implantação deliberada de *idades* na condição de locais que serviam como centros administrativos e militares, de controle de mão-de-obra, de armazenagem e distribuição de víveres, algumas delas habitadas quase que exclusivamente por funcionários reais, artesãos empregados em manufaturas estatais e sacerdotes vinculados a templos (Cardoso, 2014, p.41). Carvalho (2021, p.159) também nos informa que nas fases iniciais da monarquia egípcia o poder central fundou vários centros administrativos e de produção agrícola, assumindo envolvimento direto na gestão e produção de recursos básicos, o que reforça a tese segundo a qual a constituição do Estado associou-se ao processo de urbanização.

Com a unificação, os Reinos do Alto e do Baixo Egito foram concebidos como *propriedade do rei* (Toledo, 2017, p.63). Assim, o faraó, além de ser considerado o proprietário das terras do reino<sup>183</sup>, representava o poder econômico, político, religioso, militar, jurídico e administrativo, reinando de forma absoluta. Contudo, com o tempo,

---

<sup>182</sup> Além dos palácios e templos, há registro da existência de domínios agrícolas estatais locais ou unidades rurais, os *hwwt* (João, 2015, p.202). Mas, para os objetivos de nosso trabalho, trataremos apenas dos dois primeiros.

<sup>183</sup> Na prática, o rei não era o único e absoluto proprietário de terras. Havia um misto, uma transição entre a propriedade do rei e a privada, que começava a formar-se. Por exemplo, altos funcionários da hierarquia estatal começavam a ter sua própria propriedade, a qual ia se tornando hereditária. E muitas terras estavam na propriedade de templos e demais extensões régias, que por sua vez eram administradas por sacerdotes ou terceiros. Assim, existiam várias formas de concessão de terras a particulares por motivos econômicos, políticos e religiosos. Porém, as formas de usufruto e concessão passavam pela aprovação e cessão do rei (Cardoso, 2004, p.35).

suas atribuições foram sendo delegadas a outras pessoas formando-se assim uma *casta* em torno e abaixo dele – a família real e sua corte, o *tjati* (espécie de “primeiro ministro” nomeado pelo faraó, ou a segunda pessoa mais poderosa do reino), chefes militares, altos sacerdotes, funcionários do alto escalão, as famílias provinciais mais poderosas (Cardoso, 2004, p.41).

Já sabemos que inicialmente o faraó concentrava e assumia a condução de todas as atividades econômicas, políticas, religiosas, jurídicas e militares. Contudo, com a complexificação da sociedade, o aumento da população, o desenvolvimento das forças produtivas e como só um Estado unificado reunia condições de mobilizar recursos suficientes – seres humanos e excedentes (apropriados via tributo ou pela apropriação direta dos domínios reais e templos) para que grandes obras públicas, uma corte, uma intelectualidade e o próprio aparato estatal fossem possíveis, o Estado teve de “agigantar-se” e complexificar-se também (Cardoso, 2004, p.91; 2024, p.41). Sendo assim, a partir do IIIº milênio o Estado assume maior controle logístico da mão-de-obra e dos recursos captados pelo próprio aparato estatal, com maior possibilidade de gestão e manipulação das forças produtivas naturais, humanas e técnicas (Cardoso, 2014, p.66).

No que lhe diz respeito, a relação entre o Estado e as comunidades aldeãs se expressava na forma de uma “escravidão generalizada” em que havia exploração direta e coletiva exercida sobre as comunidades embora estas mantivessem certas peculiaridades e unidade. Tal exploração ocorria de duas maneiras principais: a) por meio da apropriação do excedente econômico na forma de tributos (em produtos *in natura*); b) pelo recrutamento de equipes de trabalho das comunidades para realização de obras públicas ou do interesse pessoal do rei ou grupo dirigente.

Por sua vez, o sobreproduto do trabalho era utilizado essencialmente para: 1) pagamento das despesas civis e militares; 2) realização de obras públicas (irrigação, drenagem, glorificação do rei e deuses etc.); 3) acumulação de bens, riquezas e metais preciosos sob guarda do rei e dos sacerdotes, como forma de “testemunho do seu poder”; 4) utilização de parte do excedente como mercadorias transacionadas no comércio exterior; 5) sustentação de um “artesanato de alto luxo” para usufruto do faraó e sua corte (Cardoso, 1990a, p.6). Em outras palavras, os “[...] excedentes coletados em forma de impostos eram usados pelo Estado para sustentar uma *aristocracia de função* (isto é, cuja posição social não decorre da propriedade privada e sim do exercício de funções em princípio revogáveis) que cercava o déspota –

burocratas, sacerdotes, guerreiros – e para armazenamento em provisão para épocas de carência.” (Cardoso, 2004, p.118)

Todavia, a concepção segundo a qual o Estado no Egito antigo caracterizava: um aparato centralizado, organizado de forma hierárquica e burocrática; atuava num território bem definido sobre o qual os faraós governavam de forma incontestes; operava com práticas administrativas eficientes e sofisticadas desenvolvidas por uma administração impessoal e eficaz - parece enganosa porquanto entende o Estado como uma abstração referenciada em nosso modelo moderno a partir de uma visão eurocêntrica (Carvalho, 2021, p.157).

De forma diferente, existe a perspectiva segundo a qual o Estado caracteriza um conjunto de relações sociais múltiplas, descentralizadas e fragmentadas, circunscritas historicamente no tempo e no espaço e que engloba os aspectos jurídicos, administrativos, econômicos e demais relações políticas. De modo que seu funcionamento e dinâmica articula-se e determina-se pela forma como se dão tais relações. Ou seja, o Estado faraônico caracterizava-se pela existência de relações em que o poder foi constantemente negociado entre autoridades e grupos formais e não formais (de parentesco, de função, ocupacionais). Assim, o comando era exercido por meio de relações de “via de mão dupla” (principalmente entre o poder central e aqueles constituídos junto às comunidades aldeãs) que comportava ambiguidades, múltiplas vinculações de lealdade e solidariedade, gerando relações de mando variáveis e inconstantes, composição e recomposição de grupos de autoridade. Nesse sentido, as instituições devem ser compreendidas como o resultado instável das relações de poder, lutas e alianças entre os atores envolvidos (Carvalho, 2021, p.157-158; Cruz-Uribe, 1994; João, 2015).

Assim, a capacidade de cooptar e integrar (e talvez coagir) diferentes grupos foi essencial para manutenção de certa estabilidade do poder monárquico. A “elite central” (menfita), inicialmente formada por pessoas restritas à família real, passou por modificações à medida que sua influência ia se expandindo, mediante o exercício do poder em nível supralocal. Dessa forma, de um lado, elementos da elite central assumiam postos de comando ou administração em comunidades locais e de outro, elementos das elites locais eram incorporados à administração central ou à corte, mediante troca de favores, clientelismo, pagamento por serviços prestados, casamentos arranjados etc.

Portanto, ao longo de três milênios houve uma grande variedade de configurações políticas que contemplam muitos “modelos” de estruturas políticas<sup>184</sup> envolvendo o faraó, sua família, prepostos ou altos dignatários (formando o “primeiro escalão” de comando). Em seguida, estavam outros funcionários da administração real, servos etc. (formando os escalões inferiores). Essa estrutura modificou-se com o tempo devido a muitos fatores. Ou seja, era uma estrutura fluida e flexível (não absoluta), plural, fragmentada e descentralizada, posto que: algumas dessas figuras não tinham uma função claramente definida e especializada; uma pessoa podia assumir mais de uma função ao mesmo tempo; a atribuição e continuidade num cargo podia alterar-se a qualquer momento por diversos fatores (por exemplo, a questão de como o poder era compartilhado e negociado, o que podia dar origem a troca de favores e clientelismo); mudanças na sociedade determinavam mudanças na estrutura de autoridade (por exemplo, na décima oitava dinastia, com a invasão dos hicsos, houve uma tendência de aumento do poder e influência da área militar) (Cruz-Uribe, 1994; João, 2015).

Outrossim, a administração egípcia não atuava de forma uniforme e universal em todo o território. Em verdade, existiam vários núcleos de poder dotados de legitimidade, mas que nem sempre passavam pelo âmbito institucional ou eram submetidos à “autoridade central” (João, 2015, p.30-35).

Por fim, a nosso ver, no caso do Egito Antigo seria um exagero compreender os termos *público* e *Estado* tendo como referência seus sentidos modernos. Cite-se ainda que não existia um termo em egípcio específico para designar Estado. Na falta do termo, as palavras “rei”, “palácio” e “monarca” foram traduzidas como Estado por egiptólogos. Ou seja, depreende-se disso que a percepção de governante e de Estado confundiam-se (João 2015, p.61). Contudo, o fato de não existir uma palavra específica em egípcio antigo para Estado também não significa que não existisse um *aparato estatal*.

Conseqüentemente, pelo menos em seu início, o aparelho estatal egípcio compunha-se de uma estrutura restrita basicamente ao palácio, aos templos e demais instituições régias, as quais eram comandadas pelo próprio faraó, membros da família real e sua corte, que ocupavam os cargos mais importantes e proeminentes, em relação às atividades da justiça, economia, área militar e religião. Não existiam ainda

---

<sup>184</sup> Para mais detalhes, consultar Cruz-Uribe (1994).

“departamentos” ou “ministérios” com funções específicas e tampouco a noção e a aplicação dos “princípios da administração científico-burocrática”, posto que a atribuição e delegação de poderes poderia acontecer mediante variados motivos, dentre os quais a simples proximidade com o faraó. Ademais, uma pessoa podia desempenhar mais de uma função acumulando vários cargos ao mesmo tempo com grande mobilidade horizontal entre os funcionários e sem especialização de funções (João, 2015).

Todavia, a despeito disso foi se formando uma estrutura administrativo-política que, na falta de termos mais apropriados e precisos, poderíamos denominar de *estatal*, necessária para atender e resolver as demandas, necessidades e características de um reino a partir de então unificado.

#### **4.4 A proto-escola**

##### **4.4.1 As condições do surgimento da proto-escola no Egito antigo**

Para entendermos a origem, o papel e a quais necessidades sociais a institucionalização da educação na forma da proto-escola está associada no Egito antigo, abordamos os seguintes elementos de ordem geral:

a) estamos tratando de uma civilização praticamente recém saída do neolítico, que, embora tenha alcançado alto nível de desenvolvimento material e imaterial quando comparada com outras populações e comunidades de sua época, ainda predominava grande desconhecimento em relação à lógica de funcionamento e princípios dos elementos naturais e ambientais. Assim, em linhas gerais, o pensamento dos antigos egípcios ou sua forma de compreender e explicar o real era marcado, em essência, por seu caráter *pré-filosófico* e *mítico*. Isso não significa que se tratava de um pensamento pré-lógico ou ilógico. Mas sim que a abstração, a capacidade de generalização e os jogos mentais “puros” não constituíam características primordiais do pensamento desse povo. De forma diferente, seu raciocínio baseava-se na acumulação de exemplos práticos e concretos e não em teorias gerais (Cardoso, 2004, p.93-94).

Ademais, a compreensão e explicação da realidade dava-se por intermédio de um raciocínio que podia ser denominado de “diversidade de aproximações” – seria o entendimento de algo a partir de uma justaposição de imagens variadas e complementares (mesmo que para nós, contemporâneos, pareçam incoerentes, desconexas e até contraditórias) (Cardoso, 2004, p.95) de modo que, para eles, o

universo “[...] era um vasto domínio de forças que podem se manifestar de formas diversas, todas igualmente válidas.” (Cardoso, 2004, p.96). Por exemplo, a deusa *Hathor* poderia se expressar sucessivamente na forma de uma vaca, uma mulher, uma serpente, uma leoa, uma chama, uma árvore etc.

b) normalmente, as sociedades privilegiam a adaptação, interação e estabilidade no ambiente em que vivem. Quando isso acontece de forma exitosa é preciso garantir sua perpetuação e manutenção, posto que modificações e alterações do *status quo* ou *modus vivendi* podem ser perigosas, o que impõe um padrão de comportamento para toda a sociedade. Tal padrão encontra expressão nas instituições sociais e nas regras e proibições tradicionais, é santificado pelas crenças e temores mágico-religiosos, assim como os atos práticos da vida são acompanhados de ritos e cerimônias adequadas, de maneira que as forças místicas garantam o “funcionamento normal” da sociedade e que a economia estabelecida seja reforçada por uma ideologia correspondente (Childe, 1978, p.133).

O Egito antigo parece ser um caso emblemático de tal conduta, para quem a concepção de estabilidade estava associada à faixa de sobrevivência que contemplava o Nilo e seus vales, fora dos quais existia o caos, a morte e a destruição (o deserto e os territórios adjacentes onde viviam os “bárbaros”). Ou seja, para os egípcios a criação era vista como uma espécie de ilha de vida e ordem cercada pelas forças do caos que tencionavam dizimá-la, assim como o delta e o vale férteis do Nilo estavam cercados pelos desertos hostis e anárquicos que podiam destruí-los (Cardoso, 2004, p.100-101). Conseqüentemente, o pensamento egípcio também tinha a característica de ser conservador e conformista, posto que predominava uma tendência generalizada a conservar e conformar-se à realidade, podendo chegar ao oportunismo (quando o objetivo era legitimar e agradar os poderosos). Assim, havia certa ânsia por uma estabilidade estrutural básica, segundo a qual existiria uma ordem necessária, legítima e desejável do mundo e da sociedade (Cardoso, 2004, p.94). Portanto, existia certo esforço em se preservar a estrutura político-social vigente e a ordem cósmica por meio de uma ética e da observância de práticas ritualísticas adequadas. Em outras palavras, em fornecer, pragmaticamente, regras ou receitas funcionais às diversas atividades cotidianas para que tudo “funcionasse” ou “continuasse funcionando” *adequadamente*.

c) a religião pode ser compreendida como uma tentativa dos seres humanos para entender, explicar e controlar aquilo que escapa às demais formas de

entendimento e controle social existentes (Cardoso, 1998, p.213). Nas civilizações antigas (como é o caso do Egito) também era comum existir a prática que consistia em fazer promessas a alguma divindade na base do *do ut tes* (“toma lá dá cá”). Ou seja, para se conseguir algo dos deuses oferecia-se alguma coisa em troca a eles (Cardoso, 1998, p.217).

A religião dos antigos egípcios era muito complexa, politeísta e estava presente de forma íntima em todos os aspectos da vida pública e privada: cerimônias eram feitas pelos sacerdotes para garantir a chegada e a fartura da inundaçãõ; oráculos eram consultados para solução de problemas políticos e burocráticos; a medicina e outras “ciências” também eram influenciadas pela religião etc. Nela, destacam-se as crenças funerárias em que a preocupação com a vida após a morte era quase uma obsessão, de modo que o “[...] morto era imaginado renascendo na própria tumba, que era sua ‘casa de eternidade’ na qual recebia oferendas de comida e bebida [...]” (Cardoso, 2004, p.102). Como também era visto navegando na barca solar e julgado no tribunal de Osíris. Assim, o pensamento funerário era penetrado pela magia em todos os seus aspectos<sup>185</sup>.

Ademais, para os egípcios antigos o mundo dos homens e da natureza eram animados, dotados de inteligência e vontade própria, ambos dominados por deuses. Assim, com base no pensamento mítico os egípcios explicavam como havia ocorrido a criação do mundo por seres divinos. E, por meio do ritual – “[...] um modo de obter o apoio divino mediante certas observâncias [de regras ou condutas] [...]” (Cardoso, 1998, p.56) e da magia – “[...] uma forma de agir [interferir] sobre o mundo [sobre a realidade] [...]” (Cardoso, 1998, p.56), eles tencionavam *coagir* o cosmo para que certas ações acontecessem: a cheia do rio, a fertilidade das mulheres, dos rebanhos e da vegetação, a vitória sobre os inimigos etc. “Nesse tipo de cultura e pensamento era forçoso que a religião ocupasse um lugar central.” (Cardoso, 1998, p.56)

Por sua vez, a magia estava associada ao poder, inextricavelmente. Num mundo ainda muito desconhecido, povoado de chuvas, enchentes, terremotos, tempestades, pragas, doenças e tantas outras catástrofes naturais, o conhecimento e domínio do sobrenatural era crucial. Nesse sentido, sagrado e religião tornaram-se

---

<sup>185</sup> As crenças na vida após a morte fizeram dos túmulos e dos monumentos mortuários do Egito Antigo os mais ricos da história da humanidade, em termos de todo tipo de oferendas enterradas com os defuntos, bem como representações diversas da vida cotidiana, das atividades profissionais e diárias do morto, parentes e pessoas a ele relacionadas. Daí sua extraordinária importância como fonte histórica (Cardoso, 2004, p.103-104).

fundamentais e de grande importância. Rituais, amuletos e oráculos eram fonte de conhecimento e dominação. Quem os conhecesse detinha grande prestígio e influência. Tal foi uma das fontes de mando da autoridade régia e dos sacerdotes no Egito antigo (Childe, 1978, p.138).

E os sacerdotes, assim como os magos, videntes, profetas, xamãs e pajés, possuíam saberes e dons especiais: a eles eram atribuídas as capacidades de curar doenças, de prever o futuro, de aplacar a cólera dos deuses, de conhecer e realizar a execução correta dos rituais, de anunciar a “vontade superior” ligada ao sagrado<sup>186</sup>, de conhecer e interpretar as leis divinas etc. Eles formavam uma autoridade que detinha o privilégio do conhecimento de saberes e atributos mágicos, apartada e superior ao resto da comunidade (Chauí, 1994, p.306).

d) a existência do Estado associa-se ainda ao atendimento de necessidades sociais que não podiam mais ser supridas ou resolvidas pela organização social característica das comunidades aldeãs, tais como segurança, grandes obras, armazenamento e distribuição de víveres, “comércio exterior”, comunicação, transportes etc. (Divitçioglu, 1983). Assim, o Estado faraônico, ao assumir em parte ou grande parte do planejamento, a condução e o controle de tais atividades, acaba por gerar demandas e necessidades que por sua vez também não podiam mais ser atendidas pela educação comunitária ou aquela vigente no modo de produção comunista primitivo nas comunidades aldeãs.

Conseqüentemente, a institucionalização da educação emerge com o advento das primeiras civilizações porque o aparato estatal recém criado atuava em várias atividades chave na sociedade. Assim, aqueles considerados “funcionários do Estado” necessitavam de conhecimentos e habilidades associadas à leitura, escrita e à realização dos mais variados tipos de cálculos. E a transmissão desse saber deveria acontecer a partir de uma geração composta por uma elite dominante para a próxima geração, o que *exigiu a existência de uma educação formal*<sup>187</sup>.

---

<sup>186</sup> “O sagrado é uma experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural que habita algum ser – planta, animal, humano, coisas, ventos, águas, fogo. Essa potência é tanto um poder que pertence própria e definitivamente a um determinado ser, quanto algo que ele pode possuir e perder, não ter e adquirir. O sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre outros, do poderio de alguns sobre outros, superioridade e poder sentidos como espantosos, misteriosos, desejados e temidos.” (Chauí, 1994, p.297)

<sup>187</sup> Todavia, note-se que o funcionamento da sociedade em sua totalidade não exigia que todos fossem treinados nessas novas habilidades. E no caso do Egito antigo, a alfabetização era vista como um expediente para ingressar e fazer parte da elite da sociedade. Noutras palavras, obter uma habilidade que muito poucos possuíam (Eskelson, 2020, p.39).

Dessa maneira, o armazenamento e a distribuição de víveres em palácios, templos, celeiros etc.; a construção de grandes obras (agricultura, monumentos fúnebres); o controle e o recenseamento de pessoas, terras e gado para fixar impostos e corveias; a realização de campanhas militares e comerciais etc., por sua vez geraram a necessidade da invenção da matemática, de sistemas de contagem, peso e medição. Já obras de irrigação, drenagem, plantio, cultivo e a construção de palácios, templos, santuários geraram a necessidade de invenção da astronomia, do calendário, da agrimensura e engenharia (Aranha, 2006, p.45; Manacorda, 2006, p.10).

Por exemplo, como a cheia do Nilo está associada a eventos que se repetem de forma cíclica, foi necessário inventar o cálculo disso a partir de critérios naturais envolvendo o movimento do Sol e de outros astros criando calendários solares e lunares. Tal conhecimento, adquirido à custa de muita observação, abstração e sentido teórico-prático representou grande poder a quem o detinha, o qual poderia manipular e guardar segredo dele pois esse saber poderia ser visto como o poder mágico de prever e controlar as estações do ano e as colheitas, absolutamente fundamentais para a sobrevivência. A astronomia, por sua vez, era necessária para os trabalhos agrícolas e para as práticas mágico-religiosas. Tinham como base a observação do céu e criaram formas de medir o tempo, as estações do ano etc. Assim, no Egito e Babilônia os movimentos dos corpos celestes eram sistematicamente observados tanto para finalidades práticas como por motivos religiosos. Mas para reduzir tais observações a um material aplicável às “ciências exatas” era essencial padronizar as divisões de tempo e criar instrumentos para medi-las (Childe, 1978, p.139).

Os egípcios também inventaram medidas para contagem do tempo do dia/noite (clepsidras), para as estações do ano etc.; fizeram mapas dos céus, relações de estrelas e agruparam-nas em constelações. As estrelas polares receberam atenção especial e o conhecimento obtido parece ter encontrado, desde muito cedo, sua aplicação prática. No campo da medicina os médicos eram também sacerdotes posto que as atividades sacerdotais e de cura estavam intimamente ligadas. E ocorreu que a matemática, a astronomia e a medicina assumiram formas distintas e desenvolveram-se ao longo de linhas autônomas. Ademais, havia intenso intercâmbio e troca de ideias e informações entre “países” e territórios na região do Mediterrâneo, a ponto de, pouco “[...] depois de 1500 a.C., os homens cultos viajavam livremente

entre as capitais do Egito, Ásia Menor e Mesopotâmia, como viajariam mil anos depois.” (Childe, 1978, p.217)

Já o registro de atividades régias e templárias, atividades jurídicas, atas e documentos oficiais, o registro e a citação de fórmulas mágicas, orações, cantos, liturgias estão associados também à necessidade da invenção da escrita.

Em síntese, a “revolução” nos campos social e econômico propiciou uma correspondente revolução no conhecimento. Assim foi o início da matemática, da astronomia, da agrimensura, dos pesos e medidas e dos correspondentes instrumentos de medição, da escrita, dentre tantas outras, cujas invenções coincidem com as profundas transformações operadas nos campos social e econômico, de modo que esse sincronismo não foi acidental porquanto as necessidades práticas da economia tinham provocado as inovações (Childe, 1978, p.176). Ou seja, coincidem, superpõem-se e complementam-se: a unificação do Estado, o advento da contagem e da escrita, o advento das várias “ciências” e técnicas, o aumento da população, a urbanização e a complexificação social.

Mas, de certo modo, todas essas atividades eram mediadas pela escrita, a qual foi uma invenção extraordinária - ela constitui uma técnica que, como outras inventadas pelo ser humano, faz parte da estrutura da sociedade e interage com tantos outros elementos (quicá com todos) de forma essencial para produzir mudanças fundamentais e irreversíveis. Ou seja, a “[...] escrita [foi e] é de vital importância para a civilização [...]” (Whitehouse; Wilkings, 2007, p.123).

Em seus primórdios, sabemos que a escrita arcaica associava-se a elementos mágicos, pictóricos e artísticos. No caso das antigas civilizações, sua origem está associada à necessidade de contar (a contabilidade) (Baines, 1983, p.574), por meio do emprego de “[...] símbolos numéricos que serviam de auxílio na administração dos bens produzidos.” (Pozzer, 1998/1999, p.61) Os mais longínquos documentos que atestam seu advento datam de aproximadamente 3.200 a.C. num templo da cidade de Uruk (Suméria<sup>188</sup>). No caso, tratava-se de tabletas de argila contendo uma grafia cuneiforme com sinais pictográficos que se supõem serem números, com a impressão de um selo real (Childe, 1978, p.147; Pozzer, 1998/1999, p.62). Dessa forma, inferimos que a *origem da escrita está associada à necessidade de contagem, controle e registro de informações em templos e palácios* (Marrou, 2017, p.25).

---

<sup>188</sup> A partir da Mesopotâmia, a escrita cuneiforme difundiu-se pelo mundo antigo oriental, para as atuais regiões do Planalto da Anatólia, Síria, Armênia, Irã, Chipre, Palestina e Egito (Pozzer, 1998/1999, p.61).

E tudo indica que a esses “registros contábeis” de bens foram acrescentando-se os elementos a eles associados que também precisavam ser anotados juntamente com os números. Por exemplo, 100. Mas 100 o quê? Pães, gado, grãos...? Isto é, para cada número era necessário anotar também uma série de elementos a ele correspondentes – coisas, proprietários, credores, devedores, destino, origem, local de armazenamento etc. (Baines, 1983, p.575). Dessa forma, a escrita foi incorporando outros elementos e tornando-se cada vez mais complexa.

Ou seja: a contagem e a escrita surgem da necessidade da contabilidade e dos mais variados tipos de apontamentos. E os detentores desse conhecimento precisavam perpetuá-los aos seus colegas e sucessores. (Childe, 1978, p.147).

Por conseguinte, a invenção da escrita não se dissocia do advento, expansão e consolidação do Estado na condição de uma instituição duradoura e estável, posto que ela permite apartar signos linguísticos de sua fonte original, transmiti-los através do espaço (por exemplo, entre pessoas que se encontram distantes umas das outras) ou do tempo (ao preservá-los para a posteridade). Em outros termos, o ato de deixar registros escritos é uma forma mais eficaz de anotação, transmissão, armazenamento e perpetuação de informações, imprescindível e funcional ao aparato estatal (Aranha, 2006, p.43; Baines, 1983, p.575; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.123).

O desenvolvimento de uma sociedade complexa com um Estado unificado caminhou par a par com o desenvolvimento da escrita. Assim, em seu início a grafia egípcia estava associada a atividades estatais, principalmente administração. Mas com o transcorrer do tempo, seu uso foi se expandindo para muitas outras atividades, como a produção de biografias, pinturas de família, decoração, literatura etc. (Baines, 1983, p.578). E os textos egípcios que se conservaram são de várias categorias, com predomínio dos escritos religiosos e funerários encontrados em pirâmides, sarcófagos e construções mortuárias, com destaque para o *Livro dos Mortos* (coletânea de fórmulas mágicas para orientação do morto quando renascesse e precisasse orientar-se no além), além de hinos a divindades, orações, inscrições que se referem a mitos e rituais divinos, relativos a feitos dos reis, biografia de oficiais e funcionários etc. A literatura profana era composta de romances curtos, poesias líricas, instruções moralizantes, sátiras, tratados técnicos etc. Com relação à “ciência” havia coletâneas de conhecimentos empíricos diversos, receitas de medicamentos, fórmulas geométricas e trigonométricas para agrimensura e construção. Nos campos da botânica e zoologia eram conhecimentos relativos basicamente a classificação e

organização de plantas e animais. Também há registros concernentes à numeração (sem o zero), operações aritméticas (soma e subtração), calendários solar e lunar, conhecimentos sobre anatomia necessários à mumificação, astronomia, medicina e “engenharia”, com os quais faziam-se levantamentos topográficos, mapeamento e medição de terrenos, prática médica etc. (Baines, 1983, p. 578-579; Cardoso, 2004, p.105-110).

Nas primeiras fases do desenvolvimento da linguagem, a palavra possuía um caráter *simpráxico*, ou seja, recebia sua significação inserida na atividade prática à qual estava associada. Noutras palavras: quando um indivíduo realizava algum ato concreto, a palavra entrelaçava-se com esse ato (Bakos, 2000, p.151-152). Ademais, vocábulos ou a escrita estavam intimamente associados ao mundo mágico-religioso pois os egípcios acreditavam no seu poder criador. Isto é, acreditava-se que certas palavras eram mágicas porque podiam gerar coisas e alterar a realidade; ao serem pronunciadas, escritas ou desenhadas, poderiam criar ou alterar coisas ou a vida em si. E escrever e recitar versos mágicos estava associado à vida eterna. Daí também a importância e o caráter secreto associados ao ato de saber ler e escrever (Bakos, 2000; Cardoso, 2004, p.96).

Logo, palavras grafadas com tanta dificuldade e tão trabalhosamente decifradas deviam possuir uma autoridade própria, de maneira que a imortalização de uma palavra ao ser redigida devia parecer um processo sobrenatural - o fato de que um homem há muito desaparecido da terra dos vivos ainda pudesse falar numa tabuinha de argila ou num rolo de papiro era considerado algo mágico. Destarte, as palavras deviam possuir uma espécie de *mana* (Childe, 1978, p.184-185).

Considerando que aproximadamente apenas 1% da população era alfabetizada, a escrita era um verdadeiro enigma para a maioria da população – um mistério envolto em segredos, magia, superstição e poder (Baines, 1983, p.584; Bakos, 2000; Havelková *et al.*, 2024, p.1). Assim, os antigos egípcios, “[...] conhecidos por suas crenças numa existência pós-vida, viam o trabalho do escriba como um elo com a eternidade.” (Bastos *et al.*, 2014; p.11) Ademais, é possível distinguir muitos níveis de alfabetização, leitura e escrita, com muitos níveis diferenciados de conhecimento, competência, habilidades e usos da linguagem. Por exemplo, a habilidade e conhecimento necessários para redigir e compor textos e noutro extremo, a escultura de sinais que era a condição de escultores de relevos (Baines, 1983, p.584).

Por sua vez, a grafia egípcia antiga era extremamente complexa – ela incluía pictogramas, ideogramas e fonogramas<sup>189</sup>. Havia vários tipos de escrita (ou de derivações entre elas) para objetivos e contextos diferenciados<sup>190</sup>. Os *hieróglifos* eram empregados em inscrições lapidares ou murais e podiam ser entalhados ou pintados. Já o *hierático* e o *demótico* eram empregados para registros em documentos administrativos, contábeis ou jurídicos, assim como no arquivamento de textos em geral, composições literárias ou ritos religiosos (Baines, 1983, p.581; Grimal, 2012, p.31).

O mais elaborado era o hieróglifo, que foi inventado em fins do período Pré-dinástico e aperfeiçoado sob as primeiras dinastias. Os signos hieroglíficos (os quais representam seres humanos, mamíferos, pássaros e vários outros animais, plantas, objetos naturais e artificiais de vários tipos) eram empregados principalmente nas inscrições epigráficas de templos, túmulos e estelas<sup>191</sup> e eventualmente em papiros. Também foram empregados em esculturas ou pintados com grandes detalhes em templos, tumbas e outros monumentos através de todo o Egito antigo. Contudo, prestavam-se mal para se escrever de forma rápida e num ditado (Baines, 1983; Cardoso, 2004, p.105).

Sendo assim, surgiu uma forma simplificada ou cursiva derivada dos hieróglifos – o hierático –, o qual não constitui um sistema distinto de escrita, mas uma derivação da anterior. Para finalidades do dia-a-dia e para manuscritos em geral empregava-se o hierático, em cuja ortografia os signos assumem um modo cursivo e abreviado. De modo que o hierático possui a mesma relação que o hieroglífico formal, assim como a nossa caligrafia tem com a escrita impressa. Logo, a diferença era apenas na grafia, posto que a gramática e a sintaxe eram idênticas com as inscrições em hieróglifos (Baines, 1983; Dawson, 1925, p.110-111).

Aproximadamente em 700 a.C. foi criado um terceiro tipo a partir da escrita hierática, a demótica. E o aprendizado da grafia complicou-se ainda mais quando, a

---

<sup>189</sup> Cardoso (2004, p.105) nos informa que a escrita hieroglífica comportava numerosos signos, que eram utilizados de três modos distintos: como pictogramas, como fonogramas e como determinativos.

<sup>190</sup> Não encontramos consenso entre os autores consultados, sobre a “história” ou sobre os vários tipos de escritas. Por exemplo, Baines (1983, p.573) cita os vários tipos de escrita que existiram no Egito antigo e seus correspondentes períodos em que vigoraram: o hieróglifo existiu desde as primeiras dinastias (3000 a.C.), até o período greco-romano 394 d.C.; cursivo: um pouco anterior ao hieróglifo, dura também até 394 d.C.; o cursivo hieróglifo: desde 2000 a.C. (primeiro reino intermediário) até terceiro reino intermediário 1000 a.C.; e o demótico, de 500 a.C., Período final até 452 d.C. Além destas, tudo indica que também existiram vários tipos de línguas “marginais” e dialetos usados pelos egípcios.

<sup>191</sup> Coluna ou placa de pedra na qual eram feitas inscrições.

partir de 332 a.C. com a conquista do Egito por Alexandre da Macedônia, a língua grega foi imposta na região. Assim, os egípcios continuaram a falar sua própria língua, mas cada vez menos, porque toda a atividade administrativa e pública passou a ser falada e grafada em caracteres gregos. Com o passar dos séculos a antiga língua egípcia foi se modificando e os falantes, para facilitar o registro linguístico, adotaram o alfabeto grego e sete caracteres da língua demótica, criando uma quarta escrita e uma nova linguagem, o *copta*, *cóptico*, ou *cóptica*<sup>192</sup> por volta do III século d.C. (Bakos, 2000, p.162; Criore, 2001, p.5; Dawson, 1925, p.117).

e) já dissemos que a estrutura do Estado restringia-se basicamente ao palácio, templos<sup>193</sup> e demais instituições régias (Cardoso, 1998, p.44)<sup>194</sup>.

Em egípcio, há muitos termos que traduzem de forma habitual a expressão “palácio real” (*ah, setep-sa, per-aa, per-nesu*). Logo, essa multiplicidade de designações indica que a expressão pode significar coisas distintas a depender de seu contexto. Mas, no essencial, é possível distinguir três sentidos básicos associados ao termo palácio. *Stricto sensu* e em seu principal sentido, *palácio é a residência do rei* (embora o monarca possuísse muitas outras). Esse local comportava espaços privados (apostos pessoais) e públicos (salas de audiência). *Lato sensu*, o palácio formava um conjunto de edifícios administrativos, residências de funcionários e serviçais, estrebarias, depósitos, oficinas artesanais, cais etc. Em suas dependências recebiam-se tributos em alimentos e outros bens que eram armazenados e eventualmente distribuídos (rações, comida, bebida, víveres, produtos agrícolas etc.). Num sentido ainda mais geral, “palácio real” constituía o conjunto de todas as residências do rei, além de escritórios, depósitos, celeiros, campos, rebanhos, docas, oficinas artesanais etc. que dependiam da administração central e situados por todo o território, incluindo-se as pessoas ligadas a tais instalações (funcionários graduados, escribas, trabalhadores de diversos status e categorias) (Cardoso, 1998, p.124).

Por sua vez, o templo, ou a “mansão de deus” era um local fundamental associado ao sagrado (Câmara, 2014, p. 112). Eles começaram a ser construídos em pedra a partir de meados do III milênio e tinham o duplo caráter de palácio ou

---

<sup>192</sup> O nome *copta* é derivado da palavra grega *Aiguptos*. O termo também designa, atualmente, os adeptos da religião cristã no Egito. A escrita cóptica foi a última forma de grafia da língua do Egito antigo. Ela sobreviveu aos períodos de dominação grega, romana, bizantina e árabe, enquanto as outras grafias – hieroglífica, hierática e demótica foram abandonadas. Essa sobrevivência da escrita e da língua coptas possibilitou a decifração das outras línguas mortas. (Bakos, 2000. Nota 5 à p.164)

<sup>193</sup> “Os templos eram parte integrante do Estado.” (Cardoso, 1998, p.57)

<sup>194</sup> Cardoso cita apenas os palácios e templos. A inclusão das outras estruturas régias é nossa, E.R.O.

residência de um deus ou deusa e de centro de operações régias. E a ereção de templos era atribuição exclusiva do faraó (Cardoso, 2004, p.100). Logo, cada deus ou deusa tinha o templo como sua “residência terrestre”. No caso, tratava-se de uma propriedade material administrada por servos humanos, os sacerdotes.

Mas o templo não era apenas o centro religioso de uma localidade: eles formavam um núcleo de relações econômicas que atravessava toda a sociedade provincial, desde os trabalhadores aos chefes da aldeia, passando pelos potentados rurais e os dignatários locais, na medida em que intermediavam parte das relações entre a província com membros da Corte e funcionários enviados às províncias pela Coroa (João, 2015, p.221). Isto é, os templos eram elos fundamentais de ligação econômica e cultural entre a monarquia e os mais diversos atores sociais das províncias porquanto os faraós usavam-nos como poderosas ferramentas de apoio institucional. Ao fundar, erguer, ampliar, participar da sua organização e de cultos, doar terras e oferendas, sustentava-se uma relação de reciprocidade e apoio entre o poder central e o regional (Carvalho, 2021, p.164; García, 2014, p.248; João, 2015).

Além disso, o templo também era uma instituição econômica, um núcleo de acumulação e distribuição de riquezas, de modo que cada templo funcionava como um grande banco no qual realizavam-se as mais variadas transações econômicas: faziam-se doações, oferendas e arrendamentos; contraíam-se e quitavam-se empréstimos; pagavam-se trabalhadores etc. (Cardoso, 2004, p.100, 2012, p.33; Childe, 1978, p.153; João, 2015, p.164). De modo que o “[...] deus é o membro mais rico da comunidade” (Childe, 1978, p.153). Dessa forma, juntamente com os palácios, os templos estavam no centro da vida econômica e social do Egito antigo, sendo os responsáveis diretos pelo armazenamento e distribuição dos excedentes obtidos por meio da tributação imposta principalmente às comunidades aldeãs (Cardoso, 1998, p.72; João, 2015, p.217).

Assim como o palácio, os templos formavam um complexo de prédios que abrigavam muitas pessoas (sacerdotes, militares, ourives, joalheiros, carpinteiros, escultores, pintores, ferreiros etc.) e onde ocorriam muitas atividades. Havia espaços reservados e de acesso restrito, de modo que a interação dos indivíduos ocorria de forma diferenciada, bem como lugares destinados a atividades sociais e culturais. Além do papel claramente religioso, o templo também contemplava áreas reservadas para tratar doentes, arquivar documentos e para “[...] *formação intelectual* [...]” [itálicos nossos, E.R.O.] (Câmara, 2014, p.113). E uma das finalidades do templo era legitimar

o poder do monarca, pois, ao invés de usar exclusivamente a coerção, empregava-se também o poder da ideologia religiosa.

Os templos dividiam-se em várias partes: entrada, pátios e recintos internos, pórticos, jardins etc., formando um conjunto de instalações com diversos espaços, divisões e lugares restritos aos sacerdotes ou faraós. Em geral eles eram amplamente decorados com representações de imagens, divindades, mitos da criação do mundo, cenas religiosas desenhadas em paredes e colunas. O “núcleo” do templo era o local onde o deus “morava” - um recinto ao qual só os sumos sacerdotes tinham acesso. Mas também comportava alojamentos, armazéns, propriedades e um santuário – o espaço religioso por excelência - o local onde se praticavam os atos litúrgicos, rituais e oferendas (Câmara, 2014).

Em suma, o templo funcionava como um elo de ligação entre o mundo mágico-divino e o mundo profano para garantir a lógica de funcionamento da realidade, mas absolutamente sem desconsiderar a *dimensão econômica da atividade religiosa*.

#### **4.4.2 Origens e características da proto-escola**

Do que foi exposto, em relação à institucionalização da educação no Egito antigo, destacam-se os elementos seguintes, interrelacionados e interdependentes: o advento e os primórdios do funcionamento do aparato estatal; o emprego das técnicas de produção ligadas principalmente à agricultura, construção de obras régias, coleta, armazenamento e distribuição de víveres e bens; a invenção e a difusão da escrita e dos vários ramos do conhecimento. Isto é, com a constituição de um único reino e a complexificação social, a elite governante precisou lidar com dinâmicas e necessidades sociais para as quais a contabilidade, a execução de cálculos, previsão, medição, registro e armazenamento de informações, conhecimento da leitura e da escrita tornaram-se necessidades cruciais (Aranha, 2006, p.42; Baines, 1983; Eskelson, 2020).

Portanto, em linhas gerais, a institucionalização da educação é o resultado do imperativo de se atender às exigências relativas à produção, sistematização, registro, transmissão e perpetuação do conhecimento, associadas aos processos acima citados, mediante definição de fins e objetivos próprios, a adoção e implementação de métodos formais e técnicas de ensino-aprendizagem, a existência de conteúdos de ensino, a adoção de padrões de comportamento para os indivíduos envolvidos etc.

Informações sobre a existência de uma educação formal nos períodos iniciais da formação do Egito antigo são escassas (Baines, 1983, p.580; Dawson, 1925; Ezzamel, 1994, p.228; Pozzer, 1998/1999, p.68; Williams, 1972, p.215). Porém, nossa suposição é a de que, ainda que de maneira muito rudimentar para os nossos padrões educativos, algum processo de ensino-aprendizagem devia acontecer nos palácios, templos e em locais e situações que envolviam a necessidade de conhecimentos associados ao domínio da leitura, da escrita e do cálculo (Pozzer, 1998/1999, p.68). Em outras palavras, seriam locais destinados “[...] aos *estudos do sagrado e da administração* e aqueles voltados ao *adestramento para os diversos ofícios especializados* [...] [itálicos nossos, E.R.O.]” (Aranha, 2006, p.45) nos quais o ensino devia ser destinado essencialmente para o atendimento de demandas sociais imediatas. Portanto, devia ser uma aprendizagem técnica ou profissional por excelência de modo que tal tipo de atividade devia ser algo eminentemente *instrumental e funcional* (Criatore, 2001; Dawson, 1925, p.109; Laurie, 1893; Manacorda, 2006, p.10).

Consequentemente, essa educação formal *não era obrigatória e universal e não existia uma autoridade central para seu planejamento, gerenciamento, supervisão e controle*, já que não há evidências de que o palácio real estava envolvido na formação e manutenção de um “sistema escolar”<sup>195</sup>. Sendo assim, é possível inferir que não existia um modelo, um propósito geral para a educação que começava a institucionalizar-se (Fahim; Zoair, 2016, p.10; Laurie, 1893; Lazaridis, 2010, p.2; Pozzer, 1998/1999, p.69; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.135).

Tal contexto coincide com a informação segundo a qual é no período dinástico inicial (3.000 a 2.686 a.C.) que as bases da organização social, as instituições monárquicas e as práticas culturais egípcias vão se formando e a escrita, na Primeira Dinastia, torna-se um sistema estável (Baines, 1983, p.575; Balém, 2018, p.1; Cardoso, 1998, p.76).

No Egito antigo, os reis, seus familiares, sua corte e prepostos do alto escalão eram pessoas cultas<sup>196</sup> porquanto a cultura erudita era um privilégio de reduzida elite de letrados que participavam do poder político, religioso, econômico e militar.

---

<sup>195</sup> “No início, o Estado não tinha nenhum interesse numa educação global ou numa alfabetização em massa.” (Whitehouse; Wilkings, 2007, p.135)

<sup>196</sup> O jovem faraó Tutankâmon levou para sua tumba um conjunto de instrumentos de escrita, formado por uma paleta de escriba de marfim e um estojo de pinceis de bambu feito de madeira revestida de ouro com incrustações (Whitehouse; Wilkins, 2007, p.171) [Informações sobre a gravura da p.171].

Ademais, o domínio das habilidades de ler, escrever e contar era o símbolo de pertencimento a um determinado grupo social que denotava autoridade e poder, além de serem necessárias para o exercício de atividades administrativas, econômicas e religiosas. O tipo de educação à qual essas pessoas estavam submetidas incluía elementos éticos, morais e religiosos, inclusive com prescrição de regras de conduta os quais deviam estar fundamente arraigados na formação e instrução dos aprendizes, também calcados nas concepções de hereditariedade e paternidade (Assa, 1977, p. 6; Bakos, 2000, p.160; Cardoso, 2004, p.110; Ezzamel, 1994, p.224; João, 2015, p.93; Lazaridis, 2010, p.2; Manacorda, 2006, p.11; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.135).

Todavia, o elemento hereditário não se referia de forma exclusiva à relação pai-filho em sentido literal (o laço sanguíneo), mas também em relação aos que eram escolhidos para serem sucessores. Porém, na formação do escriba subjaz um ideal de paternidade, posto que um aprendiz de escriba muitas vezes era chamado de “filho” (Baines, 1983, p.581):

Se é um homem de qualidade, forma um filho que seja sempre a favor do rei... Curva as costas perante o teu superior, o teu superintendente no palácio real... É prejudicial para quem se opõe ao seu superior... É útil ouvir para um filho que ouve, e quem ouve torna-se um homem obediente... Educa em teu filho um homem obediente. Um filho obediente é um servidor de Hórus, o faraó... Sê absolutamente escrupuloso para com o teu superior... Age de tal modo que o superior dele possa dizer: Como é admirável aquele que seu pai educou! (Manacorda, 2006, p.15)

E não podemos afirmar com certeza se existiam escribas mulheres, porquanto não existe consenso sobre o assunto<sup>197</sup>: Ezzamel (1994, p.224) afirma que não existiam mulheres escribas. Já Pozzer (1998/1999, p.68) e Williams (1972, p.220) asseveram que em algum momento houve mulheres escribas.

Aproximadamente entre o terceiro milênio e 2.500 a.C., Manacorda (2006, p.11) apresenta vários registros sobre o tipo de educação que era ensinada aos príncipes, futuros escribas ou altos funcionários, nos quais se destacam preceitos de natureza moral, ética e comportamental, todos “[...] rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o *modo de viver próprio das castas dominantes.*” [itálicos nossos, E.R.O.] (Manacorda, 2006, p.11)

---

<sup>197</sup> Raffaella Cribiore (2001, p.182) cita que algumas mulheres recebiam algum tipo de treinamento como escribas. No caso, provavelmente no período helenístico, em Alexandria, com base em registros de numerosos casos de “mulheres copistas”.

Assim, crianças de várias origens eram selecionadas para serem criadas e educadas junto com os filhos do rei. Aqui, além da alfabetização, a educação envolvia fatores políticos e a transmissão de valores, mediante conselhos dados num tom de pai para filho, do tutor para o pupilo, do mestre para o aprendiz, com ênfase na formação política de quem deveria preparar-se para comandar e para quem a habilidade de *falar bem* era fundamental (Baines, 1983, p.581, Manacorda, 2006, p.11). Vejamos: “Se a tua boca procede com palavras indignas, tu deves domá-lo em sua boca, inteiramente... A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho<sup>198</sup>... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza...” (Manacorda, 2006, p.14).

Imaginemos a situação de um “notável” (o *tjati*, por exemplo) que, ao conscientizar-se da necessidade de preparar um sucessor, assume a função de preceptor ou tutor. Inicialmente, talvez tal atividade acontecesse num cômodo de sua casa ou num aposento do palácio, quase como uma educação patriarcal e privada. Contudo, à medida que a sociedade complexifica-se, o Estado tende a acompanhar tal contexto e “agiganta-se”. Desse modo, aquela atividade de ensino-aprendizagem, antes restrita e limitada, tende a ocupar um espaço específico e a incluir mais pessoas. E, com relação ao palácio, no decorrer da décima oitava dinastia (1.550 – 1.295 a.C.) aparece na escrita egípcia a palavra *kap*, referente a uma parte do palácio na qual deveria acontecer algum tipo de aprendizado formal, um recinto onde se educavam e formavam os príncipes, princesas e crianças que conviviam com eles, como os filhos de altos funcionários, de governantes estrangeiros etc. (Bakos, 2000, p.162; Manacorda, 2006, p.17).

No caso do *kap*, além da formação intelectual, moral e ética havia também treinamento físico e o ensino “[...] ginástico-militar [...]”, incluindo-se a natação, o manejo do arco e flecha, equitação e defesa pessoal (Manacorda, 2006, p.17; Williams, 1972).

Até a III dinastia (aproximadamente 2.600 a.C.), os cargos mais importantes eram ocupados pela família real. Porém, foi sob a quinta dinastia (2465-2323 a.C.) que formou-se uma “burocracia de Estado”, com funcionários que assumiam o controle de parte das atividades (Cardoso, 2003, p.174). Consequentemente, alguns

---

<sup>198</sup> Espécie de órgão consultivo do governo.

postos começaram a ser delegados a pessoas de fora do círculo régio. E com o passar do tempo a maior parte dos “funcionários” ligados ao aparelho do Estado era formada por uma *legião de escribas* de hierarquia mais baixa, cujo papel tornou-se fundamental e a pedra angular da administração (João, 2015, p.122). Eles eram os membros do “serviço público”, de modo que suas contas e registros deviam ser compreensíveis<sup>199</sup> aos seus colegas, superiores e, em última análise, ao seu senhor supremo, que era considerado um deus terreno – o faraó (Childe, 1978, p.181).

O título de escriba diante do nome de um indivíduo provavelmente caracterizava um sinal distintivo e honorífico – grandes dignatários da corte não o dispensavam. O que leva a concluir que o termo escriba não exprimia apenas o fato de que ele era portador de conhecimento, mas também consistia numa denominação oficial que correspondia a um saber reconhecido como os atuais títulos de bacharel, licenciado ou doutor. E os determinativos que iam junto ao título de escriba indicavam a que ramo ou grau de saber eles pertenciam, se eram apenas escribas ou se escribas do Rei ou de Deus. Uma das titulações mais importantes que um jovem escriba poderia aspirar era o de escriba-sacerdote na *Sede da Verdade*, o que significava um alto posto na Necrópole de Tebas junto ao Vale dos Reis, das Rainhas e dos Nobres (Bakos, 2000, p.165-166).

Assim, a profissão de escriba implicava em conhecer e ser capaz de reproduzir as centenas de sinais da escrita egípcia e de realizar os mais variados tipos de cálculo e registro. Essas pessoas ocupavam uma ampla gama de postos ou funções administrativas, desempenhando uma grande quantidade de atividades ou tarefas: ler, redigir e registrar variadas atividades e documentos, inclusive papéis oficiais sobre o rei e sua corte (legislação, normas, atas, diários etc.); conhecer técnicas contábeis; controlar estoques; controlar e registrar os mais variados tipos de transações; elaborar listas de recenseamento de trabalhadores e atividades militares; executar variados tipos de cálculos – *tudo isso requeria um corpo treinado de pessoas devidamente instruídas* (Balém, 2018; Ezzamel, 1994; João, 2015; Havelková *et al.*, 2024, p.1; Marrou, 2017, p.25; Pozzer, 1998/1999, p.68; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.135; Williams, 1972).

Saber ler, escrever e contar era um grande privilégio e um requisito de superioridade social, pois somente famílias abastadas tinham condições de assegurar

---

<sup>199</sup> Importante registrar que a escrita também caracteriza-se por ser uma convenção social.

a instrução de um futuro escriba. O custo de sua formação era muito elevado e os estudos eram muito longos. Em geral, eles eram oriundos de famílias ricas e poderosas - proprietários de terras, sacerdotes, ricos mercadores, governadores ou líderes locais, etc. A aquisição da categoria de alfabetizado constituía um passaporte para o acesso ou pertencimento a uma classe superior, numa sociedade em que virtualmente inexistia mobilidade social, de modo que a profissão de escriba conformava uma área zelosamente vigiada e restrita (Marrou, 2017, p.25; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.135).

Por conseguinte, a função que desempenhavam era muito valorizada e há uma profusão de textos que enaltecem a figura do escriba comparando-o a outros trabalhadores, claramente inferiores, sob o ponto de vista social em relação a ele (Ezzamel, 1994; Pozzer, 1998/1999, p.67; Williams, 1972, p.216-220). Vejamos: “Mostrar-te-ei sua verdadeira beleza: ela (a profissão de escriba) é a maior de todas as profissões e não existe outra semelhante a ela neste país.” (Manacorda, 2006, p.24). E: “Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele quem dá ordens. Se souberes escrever, estarás melhor do que nos ofícios que te mostrei.” (Manacorda, 2006, p.24) Seguem outros trechos sobre conselhos dados a um aprendiz: “Decide-te pela escrita, e estarás protegido do trabalho árduo de qualquer tipo; poderás ser um magistrado de elevada reputação. O escriba está longe dos trabalhos manuais... é ele quem dá ordens... Não tens na mão a palheta do escriba? É ela que estabelece a diferença entre o que és e o homem que segura um remo.” (Childe, 1978, p.183) Ainda: “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 do que ovas de peixe.” (Manacorda, 2006, p.24).

Saber ler, escrever e contar constituía uma profissão como a metalurgia, a tecelagem e a atividade guerreira. Contudo, tratava-se de uma atividade profissional que desfrutava de posição social privilegiada e oferecia perspectiva de progresso a cargos importantes, poder e riqueza. “A alfabetização era, assim, valorizada não como uma chave para o conhecimento, mas como uma possibilidade de prosperidade e avanço na escala social.” (Childe, 1978, p.183)

Além disso, na formação e atuação do escriba dava-se muita importância à conduta ética e moral já que ele podia lidar também com conhecimentos mágicos, adivinhatórios e preditivos. Assim, sua formação exigia muita disciplina, dedicação e renúncia a muitos “prazeres mundanos” (Dawson, 1925; Williams, 1972, p.216-220).

Um tema muito recorrente em cartas eram admoestações a estudantes preguiçosos ou indolentes, de modo que existem muitos registros de advertência para a desgraça que podia cair um escriba menos diligente. No *Papiro Koller*<sup>200</sup> um pupilo não laborioso era comparado ao marinheiro descuidado que leva o navio com ventos contrários, podendo causar um desastre por sua negligência. Assunto similar é tratado no *Papiro Sallier nº 1*, exortando a dignidade da profissão de escriba comparando-a com a vida terrível de outros trabalhadores que não têm a mesma sorte, sendo esse tipo de comparação um dos *leit motifs* preferidos nesse tipo de literatura. Boa parte do *Papiro Lansing* trata disso, assim como a *Sátira dos Métiers*, a qual dedica-se a descrever a vida dura de trabalhadores e artesãos de vários tipos (Dawson, 1925). Assim: “Não passes o dia na ociosidade, ou serás surrado. A orelha da criança fica nas suas costas e ela presta atenção quando é surrada.” (Manacorda, 2006, p.32; Marrou, 2017, p.26). Ainda: “Disseram que abandonaste a escritura e ficas andando à toa. Deixaste a escritura e transformaste teus pés num par de cavalos... Teu ouvido é surdo e te tornaste como um asno que precisa ser punido.” (Manacorda, 2006, p.32)

Até o início do Antigo Reinado (2.635 -2.155 a.C.) não existem evidências de que o processo sistemático de educação ocorresse regularmente em um local próprio especialmente destinado a tal fim com exceção do *kap*. Foi só a partir do Reino Médio (2.026 - 1.700 a.C.) que se encontra pela primeira vez uma palavra que se aproxima de *escola* – literalmente “casa de instrução” (Ezzamel, 1994, p.228; Janssem; Janssem, 1990, p.70; Lazaridis, 2010, p.4) ou “casa da vida” (Baines, 1983, p.581<sup>201</sup>; Cambi, 1999, p.67; Eskelson, 2020, p.36; Lazaridis, 2010, p.4)<sup>202</sup>. Seria algo como um lugar de formação de escribas e a primeira evidência concreta de sua existência está documentada em “A Sátira dos comerciantes” (da XII Dinastia, aproximadamente entre 1.991 e 1.802/1.782 a.C.). Logo,

No decorrer do Reino Médio, aparece a expressão *Casa de Instrução*, que certamente indica o que denominamos de escola. Somente depois do Novo Reino, começam a aparecer dados sobre a idade dos alunos, o número deles em cada classe, currículos e demais fatos [informações] didáticos. A partir dessa época (11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> dinastias, cerca de 2133-1786 a.C.), o uso do livro de texto, como já podemos chamá-lo, torna-se cada vez mais frequente e generalizado. O texto clássico de ensinamento usado nas escolas chamou-

<sup>200</sup> Ver explicação a seguir, neste tópico.

<sup>201</sup> Baines cita que a “casa da vida” poderia ser uma espécie de escritório anexo a um templo, onde textos religiosos podiam ser tanto copiados quanto estudados.

<sup>202</sup> Fahim e Zoair (2016, p.10) citam que foram encontradas referências à existência de escolas de Thoth em Menfis e Melankomas em Fayoum.

se KEMIT ou SUMA<sup>203</sup>. Trata-se da compilação de ensinamentos que um escriba expõe, provavelmente de um pai para o filho. Se assim for, confirma-se a hipótese de que originariamente o ensino da escrita era um fato interno à família, como outras habilidades técnicas, ou que um escriba que está formando seu aprendiz tende a considerá-lo como filho. O escriba informa o filho que também tinha sido educado pelo pai e se sentido mais respeitado na medida em que se tornava mais sábio. (Bakos, 2000, p.156)

Embora haja poucos registros que descrevam as instalações e equipamentos das “casas da vida”, temos que uma delas era composta por três salas e fora instalada ao lado da casa de um “notável”. Algumas das paredes das salas eram revestidas com gesso branco o qual devia servir de “lousa” para o professor e para exercícios para os alunos, numa espécie de rebaixamento na parede. Todas as três salas eram ocupadas por uma série de pequenos bancos que podiam servir para sentar e/ou para se ficar em pé para se escrever na lousa e no local foram encontrados diversos materiais usados provavelmente com finalidades de ensino-aprendizagem (Cribiore, 2015, p.154-155). Outro espaço que foi reaproveitado para fins educacionais foram túmulos antigos, completamente desertos durante o período greco-romano, como os túmulos de Beni-Hassan. Numa das tumbas exploradas por Champollion, sete fileiras de silabário grego incluindo-se consoantes e vogais foram inscritas nas paredes. As sequências de letras mostram que elas eram usadas para ensinar os alunos a língua grega. Uma casa de instrução podia se estabelecer ao ar livre, sob uma árvore, ou num espaço contíguo a uma casa. O professor podia sentar-se numa pedra ou numa cadeira e os estudantes no chão com seu material escolar: papiros, tabuletas de madeira e *ostraca*<sup>204</sup> (Cribiore, 2001; Fahim; Zoair, 2016, p.10-11).

Talvez a origem das casas de instrução no Reino Médio tenha sido decorrente da necessidade da existência de pessoal devidamente qualificado após um período de crise administrativa, política e econômica que antecedeu o período (Ezzamel, 1994, p.228). Tal situação parece coincidir com o apogeu do Reino Antigo (aproximadamente em 2.575 – 2.150 a.C.), na IV Dinastia, quando ocorre uma consolidação das instituições de governo nos escalões superiores (Cardoso, 1998, p.79).

Existem evidências de que os aspirantes a escribas iniciavam sua formação muito cedo, por volta dos 5 a 6 anos. A formação básica compreendia um período de

---

<sup>203</sup> Nota de rodapé da autora, na p.156: “Kemit é um título que pode ser traduzido como *compêndio* e é o único livro escolar que conhecemos do antigo Egito.” Mas segundo outras fontes, existiram variados tipos de livros-texto.

<sup>204</sup> Ver explicação a seguir, neste tópico, sobre o que é uma *ostraca*.

instrução durante o qual o aspirante aprendia os fundamentos da leitura, escrita e cálculo. Após tal período ele era direcionado para o desempenho de atividades e obrigações relacionadas às esferas civil, sacerdotal, administrativa e militar nas quais exigia-se conhecimento e domínio da leitura, da escrita, de conhecimentos matemáticos e especializados. Por exemplo, conhecimentos matemáticos, sobre cirurgia e medicina, astrologia, alquimia tornaram-se assuntos de tratados escritos cujo aprendizado não podia prescindir do conhecimento prévio da leitura, escrita e cálculo. “Formaram, assim, um corpo de ciências cultas, só acessível aos que se haviam iniciado nos mistérios da leitura e escrita.” (Childe, 1978, p.184)

Ou seja, o foco deveria ser a preparação de escribas e funcionários, antes destes serem introduzidos no sistema burocrático estatal e local (Childe, 1978, p.184; Ezzamel, 1994, p.229; Lazaridis, 2010, p.2). Ezzamel (1994, p.229) cita o caso de um sacerdote de nome Bekenkhons, o Sumo Sacerdote de Amun de Karnak, que morreu aos 90 anos. Essa pessoa

[...] passou 4 anos na escola de escribas, seguido por 11 anos como aprendiz nos estábulos (sic) reais que o lançaram na sua carreira, envolvendo-o por 4 anos como um sacerdote júnior seguido por uma série de progressões na carreira até o topo de hierarquia, que durou 39 anos, após os quais ele serviu como sumo sacerdote por um período de 27 anos. Isso sugere que ele ingressou na escola por volta de 5 a 6 anos e também que o início de sua carreira “profissional” começou por volta dos 20 ou 21 anos.

Sendo assim, uma vez inserido numa “casa de instrução”, os escribas aprendiam a escrever, ler e aprendiam aritmética. Por seu turno, o processo de ensino-aprendizagem devia prever uma “progressão”, no sentido de que, primeiramente, aprendiam-se conteúdos menos complexos (escrita, caligrafia, conhecimentos matemáticos) até que se completasse o domínio desses conteúdos. Em seguida, numa fase mais adiantada, os aprendizes começavam a atuar em atividades mais “especializadas” mas que pressupunham o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Devia tratar-se de um processo muito longo e difícil pois antes que pudesse ler e escrever o estudante precisava memorizar uma quantidade imensa de sinais e aprender as complexas regras de sua combinação já que

Os hieróglifos egípcios e as escritas hieráticas, apesar de seus elementos alfabéticos, continuavam sobrecarregados com uma surpreendente quantidade de ideogramas e determinativos, de modo que o número de caracteres exigido equivalia a cerca de 500.

Nessas condições, a escrita era inevitavelmente uma arte de fato difícil e especializada, que tinha de ser aprendida através de longo estudo. A leitura continuava sendo uma iniciação misteriosa, só conseguida pelo ensino demorado. Poucos possuíam o tempo ou o talento para penetrar nos

segredos da literatura. Os escribas eram uma classe relativamente limitada na antiguidade oriental, como na Idade Média. (Childe, 1978, p.182-183)

O escriba era reconhecido como profissional maduro no momento em que assumia seu primeiro trabalho independente, o que lhe garantia de imediato consideração social talvez pela capacitação e responsabilidade que a atividade exigia dele. Com o tempo, seu processo de formação foi se tornando mais longo e complexo na medida em que precisavam aprender, além da hieroglífica, a escrita hierática - os gregos denominavam-na de escrita dos sacerdotes porque era muito usada em textos religiosos (Bakos, 2000, p.162).

Para escrever os escribas podiam usar um pincel fino como uma caneta feita de junco durante a era faraônica até ser substituído pela caneta de junco de origem grega em aproximadamente 100 d.C. (Ezzamel, 1994, p.235, Havelková *et al.*, 2024, p.2).

O material usado para registro das informações era de diversos tipos: *papiro*, uma espécie de papel feito de camadas de fibras da planta papiro. *Tabletes* ou pranchas de madeira cobertos com gesso embranquecido. *Pergaminhos* ou rolos de couro. *Ostraca*: fragmentos de cerâmica, lâmina ou camada de calcário. O papiro era usado principalmente em textos literários, cartas e documentos importantes ou de uso permanente. Os tabletes eram usados como uma espécie de lousa de modo que a escrita podia ser apagada ou re-embranquecida para ser usada novamente. Rolos de couro eram raros e o material mais comum era a *ostraca*, de modo que a maioria dos exercícios escolares eram escritos com esse material. Os papiros eram muito caros, mas muito bons para usos temporários de modo que serviam de “livros escolares”, nos quais alunos mais adiantados escreviam textos para os quais as *ostracas* eram muito pequenas. Um número razoável desses papiros sobreviveu, que são denominados genericamente de *Miscelâneas*, ou coleções de assuntos dos mais variados tipos (Dawson, 1925, p.110-111).

A altura máxima de uma folha ou de um rolo de papiro era de aproximadamente 47 cm. Para anotações de contas era ideal porque havia espaço para escrever colunas longas de nomes e figuras, cada qual com seus respectivos totais sem necessidade de dividi-las em colunas menores, com os totais na última coluna referindo-se às anteriores. O uso da linha vertical tinha a desvantagem de um texto recém escrito ser borrado pela mão de quem escrevia. Daí decorra talvez a adoção da escrita na horizontal. Mas a escrita na vertical continuou sendo usada em alguns casos para

títulos e na escrita hieroglífica, por razões desconhecidas, da esquerda para a direita. Por seu turno, quando cometia um erro, o escriba “lavava” os sinais errados e escrevia os certos no lugar. E, embora parecesse haver um pano para isso, provavelmente ele lambia a tinta (a palavra *ftt* usada para apagar supostamente uma inscrição é determinada pela imagem de uma língua, com um homem com sua mão na boca) (Bakos, 2000, p.158).

Os manuscritos hieráticos eram sempre escritos da direita para a esquerda e a tinta consistia num preparado à base de carvão. Havia distinção da escrita entre as cores vermelha e preta, de maneira que o vermelho era usado para destaque em textos sobre negócios, distinguir itens e quantidades, datas, começo de novas seções, conferências ou discursos, inscrições finais e títulos em composições literárias para servir de separação entre versos ou parágrafos (Bakos, 2000, p.158; Dawson, 1925; p.110-111).

Muitas das *Miscelâneas* consistiam principalmente de coleções de modelo de cartas, intercaladas com exercícios literários muitas vezes em forma epistolar. É dessa maneira que temos uma visão do lado prático da educação egípcia na qual uma parte essencial dos deveres de um escriba era escrever cartas relativas aos negócios e assuntos da vida civil. Os documentos mais conhecidos desse tipo são os *Papiros Anastasi I-IV*, *Sallier I* e *Lansing*, do Museu Britânico, o *Papiro Koller* em Berlim e o *Papiro nº 1094* em Bolonha e o *Papiro nº 348* em Leiden. Outro material literário bem popular entre as escolas tebanas datadas do Reino Novo é o livro intitulado “A instrução de Amenemmes<sup>205</sup> para seu filho” (Dawson, 1925).

Segundo outras fontes, o único “livro pedagógico” conhecido que contém modelos de exercícios é o *Kemit*, um texto extenso e popular que remonta à XIª Dinastia (2.135 a.C.), o qual contém vários tipos de letras, histórias e sentenças curtas. (Bakos, 2000, p.156; Ezzamel, 1994, p.232; Havelková *et al.*, 2024, p.2; Lazaridis, 2010, p.3)

Sobre a organização do ensino e a “metodologia de ensino”, há muitas informações complementares, conforme seguem.

Para Bakos (2000), o aluno ingressava numa casa de instrução aos quatro anos e aos 16 saía com o título de simples escriba. O aprendizado da escrita era lento e primeiramente consistia na memorização por meio da cópia de listas de hieróglifos.

---

<sup>205</sup> Amenemmes era um faraó que fundou a 20ª dinastia (aproximadamente 2000 a.C.), que escreveu um tipo de testamento político visando a pacificação e prosperidade do reino (Dawson, 1925, p.116).

Exercícios em *ostracas* contêm enumerações de partes do corpo, de locais estrangeiros, de festas religiosas etc. Essa primeira fase previa ainda exercício de cópia de textos clássicos e sua transcrição para línguas mais simples. Depois os jovens passavam ao exercício de composição mediante acesso a cartas privadas e administrativas e finalmente aos textos religiosos. Ao fim de certo tempo os estudantes começavam a abordar os textos literários propriamente ditos e finalizavam o ciclo de aprendizado copiando romances e contos (Bakos, 2000).

Já Aranha (2006, p.46) nos informa que o aprendizado da escrita aparentemente seguia uma série cuidadosa de passos ordenados. Primeiro, os estudantes aprendiam a memorizar passagens breves por meio da recitação ou canto em voz alta e coletivamente. E aprendiam a escrever por meio da cópia de trechos de *Miscelâneas* escrevendo-as em placas feitas com madeira ou gesso, papiros ou em *ostraca*. Por sua vez, Pozzer (1998/1999, p.69) afirma que o processo de aprendizagem era simples. Basicamente, consistia na leitura de um modelo preparado pelo professor, seguido de sua reprodução. Ademais, a aprendizagem prescrevia uma progressão: aprendizagem de elementos mais simples – formação de palavras – formação de frases – leitura de textos mais complexos. Também havia leitura de hinos, textos sagrados, obras literárias, cartas, mitos, exercícios matemáticos etc.

Cambi (1999, p.67) e Manacorda (2006, p.19) citam que o “método de ensino-aprendizagem” consistia basicamente na recitação oral de versos ou textos e cópia de textos escritos, com o mestre sentado numa esteira e ao redor dele talvez não mais do que vinte alunos. Em relação ao local, há registros de que o processo de ensino-aprendizagem ocorria no já citado *kap*, nas casas de instrução, em templos, em espaços ao ar livre ou à sombra de uma árvore. Em geral, o mobiliário devia ser muito simples: eventualmente bancos para o mestre e alunos (ou talvez até sentassem no chão) e mesas para apoio.

Mas independentemente da metodologia adotada o ensino devia ser muito autoritário e punitivo. Havia muita disciplina e rigor quanto a prestar atenção nas aulas, diligência e trabalho duro, implicando em vários tipos de castigos. Punição física e rigor eram aplicados a alunos preguiçosos ou relutantes conforme registrado repetidamente em várias *Miscelâneas*. O rigor era tanto que a negligência, a preguiça ou a morosidade no aprendizado eram tratadas em pé de igualdade com a violação da lei segundo registros de que punições similares às empregadas a criminosos na prisão eram usadas. Havia uma combinação entre oferecer uma “cenoura”

(recompensa) e o uso do bastão (punição física). Ambas eram usadas para “motivar” o estudo e o trabalho duros. A recompensa, citada repetidas vezes em várias passagens da *Sátira dos comerciantes* e *Miscelâneas*, expunha os méritos da ocupação do escriba comparada com outras profissões em termos de prestígio, satisfação no trabalho, oportunidades de carreira e recompensa material (Aranha, 2006, p.47; Cambi, 1999, p.67; Ezzamel, 1994, p.230; Manacorda, 2006; Ponce, 2001, p.28).

Uma passagem de uma *Miscelânea* demonstra que exigia-se muita disciplina, determinação (não ser ocioso) e esforço para ser um escriba. Em sua formação os aprendizes deviam saber ler, recitar lições, escrever, realizar cálculos e obedecer a seu mestre (Dawson, 1925; Ezzamel, 1994; Lazaridis, 2010).

Tudo indica que permaneciam longos períodos nas posições em que escreviam, que podiam ser: a) sentados com as pernas cruzadas sobre as quais colocavam uma espécie de pano, o qual servia como uma espécie de mesa para sustentar o que era escrito; b) uma posição em que uma perna ficava dobrada e outra semi esticada, sendo um dos braços servindo como apoio para a escrita; c) em pé; d) uma série de posições sentadas (Havelková *et al.*<sup>206</sup>, 2024, p.2). Ademais,

Quando escreviam em um papiro na forma de rolo, os egípcios sempre sentavam e essa é a posição que aparece nas estátuas dos escribas, das quais a mais conhecida é a do Museu do Louvre. Na posição agachada, o escriba esticava a tanga para que ela oferecesse um suporte firme para o papiro. Nessa posição, ele segurava na mão esquerda o rolo do qual ia puxando um pedaço de comprimento suficiente para escrever, com a mão direita, da direita para a esquerda. A paleta ficava no chão ao seu lado, ou em sua frente e muitas vezes ele guardava seus pinceis atrás da orelha direita. (Bakos, 2000, p.157-158)

Além de saber ler e escrever, o aprendiz de escriba necessitava fazer contas muito bem para ser capaz de medir e avaliar plantações, determinar taxas, alocar provisões, registrar transações comerciais e listas de fortunas pessoais etc. (Ezzamel, 1994, p.232).

---

<sup>206</sup> Havelková e seus colaboradores empreenderam um notável e impressionante trabalho de análise de restos mortais de pessoas de elevado status social considerados escribas no Egito antigo. Utilizando técnicas de investigação muito sofisticadas na área médica e estatística, concluíram que, apesar do destaque da sua posição social, por conta de sua atividade profissional, com o tempo, os escribas desenvolviam muitos problemas de saúde em função provavelmente da execução de tarefas repetitivas e posturas inadequadas. Os autores identificaram ampla gama de distúrbios articulares, ósseos e musculares que acometiam os escribas, principalmente na espinha cervical, articulação temporomandibular, ombro direito, articulação ligada ao movimento de oposição polegar-indicador, joelho direito, região esquerda do quadril e articulação do pé direito.

Assim, quanto à matemática, havia problemas práticos com os quais os egípcios precisaram lidar e resolver. Por exemplo: como calcular o quantitativo de tijolos ou pedras usados na construção de uma pirâmide, templo ou palácio? Quantos trabalhadores eram necessários para sua construção e quanto de alimento era necessário para sustentar esses trabalhadores? Quanto é possível plantar num terreno alagado de X dimensões? Quanto de cereal era possível colher a partir de uma área alagada de Y dimensões? Etc. Enfim, todos esses problemas envolviam cálculo aritmético, da área, geometria, agrimensura etc. Conforme citamos anteriormente, eles estavam enfrentando problemas nunca antes existentes, porque criados a partir de novas condições sociais. Assim, tiveram de inventar formas de notação, técnicas de contagem e cálculo, números inteiros e frações etc. (Childe, 1978, p.193).

Sobre a aprendizagem do cálculo e da matemática há registros muito interessantes que atestam a existência de papiros que continham conjuntos de exercícios como se fossem livros textos ou livros didáticos com exercícios envolvendo álgebra, geometria, equações etc. Seriam os *Papiros de Rhind*<sup>207</sup> (3.146-3.147 a.C.), *de Berlim* (1.850 a.C.), o *de Moscou*<sup>208</sup> e o *do Cairo* (300 a.C.) (Childe, 1978, p.204; Dawson, 1925, p.116; Pereira; Brandemberg; Rocha, 2022).

Esses “textos matemáticos” consistiam em problemas concretos que surgiam na vida real desenvolvidos passo a passo, como nos exemplos de um livro didático de aritmética escolar contemporânea. E, “[...] como na aritmética escolar, os valores reais dos problemas foram solucionados de forma que um resultado preciso possa ser obtido pelos métodos à disposição do escriba: os diâmetros dos círculos são sempre divisíveis exatamente por 9, os quadrados não levam a números irracionais.” (Childe, 1978, p.204). Seguem também alguns assuntos/temas agrupados e listados no *Papiro de Rhind*:

- I. Problemas 1-6. Divisão de 10 pães entre 1, 2, 6, 7, 8 e 9 homens.
- II. “Conclusões”: multiplicação de frações comuns e impróprias.
- III. “Conclusões”: subtração de frações.
- IV. Equações simples.
- V. Divisão de pães em proporções desiguais.
- VI. Quantidades de cereal contidas em receptáculos de várias formas.
- VII. Áreas de campos de formas diferentes.

<sup>207</sup> Segundo Dawson (1925, p.116), o *Papiro de Rhind* é um longo documento que contém tabelas, cálculos, problemas geométricos, sendo a principal fonte de conhecimento sobre a matemática no antigo Egito.

<sup>208</sup> Os autores consultados por nós não citam datas referentes ao Papiro de Moscou.

VIII. Inclinação das pirâmides.

IX. Problemas dos cervejeiros. (Childe, 1978, p.205)

E, além do *kap* e das “casas de instrução”, os templos também eram locais que abrigavam atividades de ensino-aprendizagem.

Já sabemos que os templos compunham parte da estrutura do aparato estatal do Egito antigo sob a dupla condição religiosa e econômica. Logo, cada templo dispunha de propriedades, víveres e movimentava grande quantidade de receitas. Esses locais arrecadavam impostos, recebiam oferendas e bens dos mais variados tipos bem como os distribuía na forma de pagamentos, empréstimos e “investimentos”. Ademais, os sacerdotes precisavam prestar contas aos seus senhores divinos e terrenos. Em outras palavras, era necessário registrar, contar, controlar, redistribuir, calcular e aumentar (os rebanhos, as propriedades, as riquezas). E não era possível confiar na memória, além do fato de que os sacerdotes eram mortais (Childe, 1978, p.177).

Por exemplo, no *Papiro Harris* escrito após a morte do faraó Ramses III (1.193 – 1.162 a.C.) há registros detalhados das contas de templos sobre as rendas obtidas, despesas com festas, manutenção, pagamento de salários na forma de rações para trabalhadores etc. O Papiro também menciona uma lista de ações do faraó durante o período de duração de aproximadamente 31 anos de seu reinado: presentes aos deuses, distribuídos entre os três grandes templos do reino (Tebas, Heliópolis e Menfis, além de templos menores). Havia listas, quantidades e totais em detalhe dos tipos de presentes, a quem destinavam-se, grãos para festas etc. Tudo era registrado mês a mês, ano a ano (Ezzamel, 1994, p.240-241). Porém, além do aspecto estritamente “contábil” deste documento, ele também encerrava um significado de veneração ao próprio faraó e ao sagrado, pois

Os papiros nos quais eles eram escritos eram “manuscritos suntuosos”, “escritos com uma caligrafia magnífica” como um testemunho adequado de um grande faraó que agora se juntou aos deuses, como o próprio deus, no Céu. Para ser um grande Rei é preciso respeitar os deuses, observar as tradições passadas de oferendas, inaugurar novas oferendas no próprio nome e dar generosamente. A dignidade do que é oferecido pode se tornar visível de diversas maneiras, por exemplo, pela variedade de oferendas e pela oferta de bens materiais raros e cobiçados. Mas a quantificação por meio das diversas métricas de contabilidade e classificação por tipo de mercadoria através do uso de procedimentos contábeis tornam o valor das ofertas mais visível. As ofertas de um Rei podem ser mais significativas quando comparadas com as ofertas de Reis anteriores, em contraste com as quantidades oferecidas por cada comunidade e por meio de um denominador comum em forma de dinheiro os totais das ofertas também podem ser comparados. Além disso, os relatos escritos fornecem um

registro permanente para referência futura, para que a grandeza do rei possa ser sustentada entre as gerações futuras e também possa servir de exemplo para futuros reis. (Ezzamel, 1994, p.241)

Juntamente com o aspecto econômico, é evidente que havia o elemento religioso. Isto é, nos templos ocorriam diversas atividades de cunho religioso que implicavam na necessidade de conhecimento da leitura e da escrita: registro, cópia e leitura e recitação dos mais variados tipos de documentos (litúrgicos, sagrados, mágicos); registros de atividades, inscrições em lápides, tumbas e túmulos; desenhos e esculturas nas instalações do templo etc. (Laurie, 1893). Um exemplo de como o conhecimento da leitura era necessário para a performance do ritual do templo era a existência da figura do “sacerdote leitor” - literalmente aquele que lia o rolo (papiro) que devia conter fórmulas mágicas, orações, elementos litúrgicos etc. (Baines, 1983, p.585; Cambi, 1999, p.67).

Não podemos nos esquecer ainda que o templo era um local que abrigava vários prédios nos quais desenvolviam-se os mais variados tipos de atividades: “medicina”, “engenharia”, carpintaria, artesanato etc., os quais, além da leitura, escrita e cálculo, demandavam também o domínio de conhecimentos especializados.

Já sabemos que uma parte importante das atividades econômicas eram desempenhadas por instituições régias. Porém, os escribas também desempenhavam importantes atividades no domínio privado, embora não completamente dissociadas da “esfera pública”. Conforme citamos anteriormente, numa sociedade predominantemente analfabeta, com conhecimentos sobre a realidade em geral ainda muito incipientes, conservadora e profundamente supersticiosa, saber ler, escrever e contar significava não apenas ter status, poder e riqueza, mas também que o papel social desempenhado por escribas era muito importante, quiçá fundamental.

Assim, algumas atividades desempenhadas por escribas estavam ligadas diretamente com a organização e funcionamento do sistema redistributivo – eles contabilizavam a entrada e saída de bens, mercadorias e serviços; a contabilidade das colheitas e a estimativa de incidência de impostos; monitoravam o transporte e armazenamento da colheita, checando e reportando sua quantidade; calculavam as despesas de provisão, emitiam documentos e relatórios especificando a quantidade de bens; contabilizavam a entrada e a saída dos celeiros e armazéns, a quem destinavam-se, quem pagava e contribuía etc. (Ezzamel, 1994).

Paralelamente a estas atividades, a administração civil necessitava e dependia de um sistema de registro e de relatórios oficiais de variados tipos de transações. Por exemplo, proprietários privados detentores de recursos mantinham “oficiais de justiça” ou secretários pessoais que controlavam suas contas, pagavam trabalhadores, efetuavam todo tipo de registro e transação de bens etc. E em variadas atividades comerciais os escribas eram indispensáveis para o registro de atividades notariais, de informações civis etc. (Laurie, 1893).

Por último, os escribas desempenhavam uma função econômica absolutamente crucial e importante na sociedade egípcia, qual seja, a de determinar e registrar o *valor de equivalência* de bens e mercadorias. Isto é, numa sociedade em que não existia moeda, tudo era transacionado por intermédio de produtos (João, 2015, p.114). Todavia, para além do escambo simples, o cálculo de equivalência corresponde a um patamar superior de abstração e cômputo porquanto a contabilização implica na redução de valores em denominadores comuns – *equivalentes* - num prelúdio à invenção do dinheiro. Em outras palavras,

Por meio da avaliação monetária das mercadorias, diferenças mais refinadas em mercadorias de tipo semelhante, por exemplo, ovinos de diferentes pesos podem ser mais facilmente quantificados. A reciprocidade econômica, portanto, atinge um novo nível de refinamento à medida que os seus termos de referência, ou seja, os bens sujeitos a troca são levados a um equilíbrio mais preciso através de uma correspondência de valores aparentemente mais exata. Na presença do dinheiro de conta, a relação comercial depende menos dos caprichos pessoais do comprador e do vendedor e os preços podem agora ser comparados mais facilmente ao longo do tempo e do espaço. (Ezzamel, 1994, p.243)

Daí a importância fundamental da figura do escriba como alguém que sabia contar, ler e escrever: ele calculava a equivalência de produtos determinando seu *valor relativo*, de maneira que a reciprocidade econômica podia ser constituída em termos mais precisos. Assim, as transações comerciais precisavam ser descritas em detalhes, em termos do valor relativo/equivalente de uma mercadoria em relação a outra mercadoria, os componentes e detalhes do produto transacionado, seu custo de produção etc. De modo que tais transações precisavam ser quantificadas, calculadas, descritas e *registradas*. Ou seja, além de intermediar e conduzir as transações comerciais os escribas traduziam e registravam-nas numa *expressão visível* em relação à reciprocidade econômica das mercadorias envolvidas, tornando-as *padronizadas* com o passar do tempo. Tais registros serviam como documentos legais

das transações bem como registros de equivalência, servindo de *guias para transações comerciais futuras* (Ezzamel, 1994).

Em suma, os escribas no Egito antigo foram agentes fundamentais operando no coração das organizações régias e civis.

#### **4.5 Considerações sobre o capítulo**

Tratar do processo inicial de institucionalização da educação na antiguidade não é uma tarefa fácil. *De chofre*, percebe-se a existência de grande disparidade e até divergências nas informações em relação à literatura a respeito do assunto. Por exemplo, parece-nos equivocada a afirmação segundo a qual existiu um “sistema escolar universal” organizado no Egito antigo, que dispunha de gradação em séries, das mais iniciais (nas quais as crianças ingressavam com 5 a 6 anos) até atingirem graus superiores formados por “institutos superiores” ou “universidades” (El-Gammal, s/d; Fahim; Zoair, 2016). De nossa parte, somos inclinados a concordar com a informação segundo a qual não havia um sistema escolar universalizado com uma administração central, de acordo com o que já expusemos.

Supomos que tal disparidade/divergência de informações estejam associadas a pelo menos três aspectos relativos ao estudo do assunto, quais sejam: a) a relativa escassez de fontes de informações a respeito da origem e existência de instituições educativas no Egito antigo – onde e como funcionavam, sua estrutura física e material, as pessoas envolvidas, os materiais didático-pedagógicos e os métodos e técnicas de ensino empregados etc.; b) conforme pudemos apurar, no caso do Egito antigo, o acesso às fontes de *primeiríssima mão* (papiros, pergaminhos, *ostracas*, vestígios originais em geral) é extremamente difícil e restrito a pessoas com domínio de técnicas altamente especializadas no trato com tais artefatos e fontes dessa natureza. Sendo assim, mesmo egiptólogos e estudiosos consagrados muitas vezes recorrem a compilações, textos ou manuais elaborados a partir daquelas fontes de primeira mão, o que significa dizer que parte significativa da produção na área da egiptologia e ciências correlatas trabalha com fontes secundárias; c) paradoxalmente, mesmo diante da dificuldade de acesso a fontes primárias, existe abundante e ininterrupta produção de conhecimento em egiptologia, arqueologia e ciências afins, fato que impacta positivamente não apenas a descoberta, a produção e a difusão de conhecimentos, bem como sua constante atualização, muitas vezes tornando ultrapassadas certas informações.

Sendo assim, talvez os aspectos elencados expliquem em parte as divergências e disparidades existentes em relação às fontes por nós consultadas.

Outra dificuldade encontrada em nosso trabalho refere-se aos termos empregados, a etimologia e transliteração das palavras egípcias antigas para idiomas contemporâneos. Nesse sentido, conforme também já citamos: trata-se de uma civilização praticamente recém saída do neolítico, cuja linguagem encontrava-se em sua fase inicial de constituição, com elementos inexistentes em muitas línguas contemporâneas. Porém, absolutamente não se trata de rejeitar os termos transliterados mas apenas considerá-los com extrema cautela, no sentido de que não podemos tomá-los como expressão *literal* para os nossos termos contemporâneos.

Por exemplo, o que hoje denominamos *educação* foi associado ao termo *mrtrt*, que por sua vez pode denotar tanto algo como “instrução” bem como “punição”, “testemunho” ou “experiência pessoal”. Ou seja, existe um alto nível de imprecisão quando se trata da transliteração de “línguas mortas” e tão estruturalmente distintas das nossas línguas modernas. E lembremos do caráter simpráxico da linguagem. Em outras palavras, para compreendermos *plenamente* o sentido de um termo seria preciso inseri-lo no contexto em que foi pronunciado. Isto é, o ambiente (social, político, econômico) “molda”, determina o sentido das palavras (e das instituições), de modo que o que dá sentido apropriado às palavras, à instituição ou ao evento é a conjuntura na qual estão inseridos (Finley, 2013). Por último, estamos falando de uma civilização que dista da nossa em aproximadamente 4 a 5 milênios, cuja língua ainda devia apresentar dificuldades na expressão precisa da realidade.

Contudo, a despeito dessas dificuldades e idiossincrasias inerentes a um estudo dessa natureza, com base no que expusemos no item *4.1 A institucionalização da educação*, foi possível sim, inferir que existiu um processo de institucionalização da educação no Egito antigo. Em termos gerais, essa institucionalização é o resultado da dissolução do modo de produção comunista primitivo e do conseqüente advento de uma civilização que se deparou com necessidades sociais que não podiam mais ser atendidas por uma educação informal, igualitária e indiferenciada socialmente.

Assim, com base no conjunto de dados compulsados e apresentados neste capítulo, foi possível constatar que a educação assumiu formas institucionais mediante: a definição de “conteúdos”, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, regras de conduta aos indivíduos envolvidos, instalações, mobiliário, materiais didáticos, valores e objetivos a serem alcançados no processo educacional etc. E,

conforme vimos, tratava-se de uma educação extremamente autoritária, patriarcal, instrumental e restrita a uma ínfima parcela da população. Em outros termos: *desde os seus primórdios, a instituição escolar caracterizou-se como um instrumento e a serviço dos poderosos ou das classes dominantes (no caso do Egito antigo, tratava-se de uma “aristocracia de função”), na condição de uma forma de manutenção e perpetuação do poder político e econômico.*

Porém, a despeito da sua condição de mantenedora e perpetuadora do *status quo*, é inegável que as formas institucionais primitivas ligadas à educação assumiram um papel crucial e de centralidade na sociedade egípcia antiga – conforme vimos, todos aqueles que se submetiam ao processo de educação formal assumiam e desempenhavam papéis fundamentais na sociedade egípcia, seja na condição de pessoas próximas ao faraó, de “funcionários do Estado” ou de especialistas e intermediários de variados tipos de transações na esfera civil<sup>209</sup>.

Mas é necessário precisar o que caracteriza de fato o que denominamos por *proto-escola* – não se trata de um modelo universal ou uma manifestação generalizada da educação institucional, mas de *um termo que abarca as maneiras pelas quais a educação assumiu formas institucionais primitivas e restritas principalmente ao kap, às “casas de instrução” e aos “locais civis” (em casas de “notáveis”, por exemplo) onde ela ocorria.*

Essa educação institucional seria um tipo mais elaborado da educação familiar e patriarcal que já existia no modo de produção comunista primitivo ou nas comunidades clânico-tribais formadoras do Egito antigo. Assim, para além da figura do pai, a partir de então havia a figura do preceptor, do tutor, ou do escriba mais antigo, mais sábio e mais experiente; não mais a figura do filho, mas do grupo que fazia parte da casta dominante; não mais a casa ou o aposento, mas um espaço contíguo ao palácio, ao templo ou a locais e espaços privados. Ademais, a partir de então, *essa educação perde seu caráter igualitário, espontâneo e livre e torna-se autoritária, punitiva e violenta, posto que ela era restrita e exclusiva aos membros da classe dominante, responsáveis por dar continuidade e perpetuá-la como privilégio de classe.* Ela também era ideológica, conservadora e conformista, um instrumento necessário para a manutenção do *status quo* e da exploração da maioria absoluta da população.

---

<sup>209</sup> Sobre aqueles que tinham conhecimento das escritas hieroglífica, cuneiforme e silábica, Havelock (1996, p.165) denomina-os de “[...] escribas, servos do palácio ou burocratas dos templos [...]”.

Por conseguinte, saber ler, escrever e contar não estavam associados a um processo de escolarização, mas de formação para o exercício de atividades valorizadas e importantes no seio da sociedade egípcia, cujo objetivo era atender as várias demandas sociais ligadas ao registro, documentação e realização dos mais variados tipos de cálculos, necessários para manutenção e perpetuação do saber e para o funcionamento de certas estruturas sociais.

Ademais, a nosso ver, existiu articulação, interdependência e múltiplas determinações, que contemplaram as dimensões econômica, política, social e a *proto-escola*. Assim, notamos que ao longo do tempo, houve uma evolução nas formas institucionais da educação egípcia antiga, quando consideramos elementos como “sofisticação”, “aperfeiçoamento”, complexificação, penetração social, aumento quantitativo etc. No caso, tal processo em absoluto está dissociado de outros elementos, os quais mantêm interdependência e interferência mútua. Por exemplo, Baines (1983, p.589) postula que a escrita é um fator de coesão e estabilidade social, cujos primórdios se caracterizam pela instrumentalidade, escassez e limitação expressiva. Mas com o tempo, ela foi expandindo suas possibilidades expressivas.

Portanto, é plausível supor que existiu mútua determinação entre a institucionalização da educação e a evolução da escrita (e da sociedade em geral): sua sofisticação em termos expressivos acompanhou *pari passu* a evolução e aperfeiçoamento da *proto-escola*, a qual, por sua vez, também contribuiu para a o aperfeiçoamento e consolidação da escrita. Isto é, uma escrita mais sofisticada exigia um “sistema escolar” mais sofisticado e vice-versa criando um círculo cuja tendência era “retroalimentar-se”.

## **CAPÍTULO 5**

### **A ESCOLA NA GRÉCIA ANTIGA**

A aventura grega é filha da fome (Lévêque, 1967, p.13).

### 5.1 O modo de produção escravista<sup>210</sup> e a Grécia antiga

A investigação a respeito dos conceitos *modo de produção* e *formação social*, dentre outros aspectos, debruçou-se sobre o problema de como sociedades em que, *em seu conjunto*, não havia Estado, propriedade privada, leis escritas, classes sociais antagônicas, exploração de uma classe social por outra classe social, os quais começaram a existir num momento específico da história.

Ressalte-se ainda que o exame sobre o conceito modo de produção torna-se primordial, porque subsidia uma série de discussões essenciais, sendo uma delas a que repõe “[...] de *maneira não dogmática* a questão fundamental das *condições e formas de passagem das sociedades sem classes a sociedade de classes*, bem como o problema da *diferente e desigual evolução* que desembocou na formação das sociedades contemporâneas.” (Godelier, 1976a, p.13) A propósito, *a transição de sociedades sem classes para sociedades divididas em classes distintas foi um dos acontecimentos mais importantes no desenvolvimento da humanidade*, que transformou profundamente o caráter e a configuração das formações sociais em que ela aconteceu (Fioravante, 1983, p.148; Lukács, 2010)<sup>211</sup>. E, juntamente com o advento das classes sociais associa-se a separação econômico-social do trabalho intelectual do trabalho físico, a qual também constitui um fato crucial do desenvolvimento do gênero humano<sup>212</sup> posto que potencializou de forma incrível a sua capacidade cognitiva (o pensamento, o intelecto, a capacidade de reflexão, de abstração etc.) (Lukács, 2010).

Ademais, mesmo considerando que atuaram e atuam mecanismos e elementos que interagem de forma complexa, forjando a especificidade, o evoluir e os processos de transformação dos modos de produção, de maneira que *não há linearidade única*,

---

<sup>210</sup> Em nosso trabalho empregamos os termos modo de produção escravista, clássico ou antigo, indistintamente.

<sup>211</sup> Nosso entendimento sobre o que são as classes sociais fundamenta-se em Vladimir Lenin (1968, p.76): “As classes são grandes grupos de homens que se diferenciam entre si pelo lugar que ocupam num sistema de produção social historicamente determinado, pelas relações em que se encontram com respeito aos meios de produção (relações que as leis referendam e formulam em grande parte), pelo papel que desempenham na organização social do trabalho, e, conseqüentemente, pela maneira e pela proporção em que recebem parte de riqueza social de que dispõem. As classes são grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho de outro por ocupar postos diferentes num regime determinado de economia social.”

<sup>212</sup> Segundo Lukács (2010), sob uma perspectiva ontológica, aos pores teleológicos cujo objetivo foi adaptar e transformar elementos da natureza, de modo a garantir a sobrevivência e a continuidade da espécie humana, com o advento das classes sociais somaram-se pores teleológicos cujo objetivo era influenciar, oprimir e alienar, inclusas criações institucionais – o advento do Estado, das leis, da família monogâmica, bem como a instituição escola.

*mecanicismo e determinismo históricos*, é possível identificar a ocorrência de uma sucessão de modos de produção ao longo do tempo.

Em vista disso, com relação ao modo de produção asiático, sabemos<sup>213</sup> que não havia exploração de uma classe proprietária dos meios de produção, mas a expropriação do campesinato em geral por meio fundamentalmente da cobrança de tributos pelo poder despótico, pois no Egito Antigo, na Assíria e em outras sociedades do Antigo Oriente, eram “[...] os agricultores independentes, e *não os escravos* [itálicos nossos, E.R.O.], os produtores fundamentais [...]” (Stuchevski; Vasíliev, 1983, p.110). No caso das sociedades escravistas, foi o desenvolvimento de suas contradições internas o fundamento sobre o qual a escravidão se torna o tipo principal das relações de produção nas condições da cidade-Estado antiga, realizando-se “[...] em estreita ligação com o desenvolvimento do artesanato e da produção mercantil [...]” (Stuchevski; Vasíliev, 1983, p.113) e com a desintegração do sistema de *gens*<sup>214</sup>.

Por seu turno, a combinação da propriedade privada com a produção mercantil criou as condições favoráveis para o progresso técnico, que se revelou incompatível com o funcionamento das antigas solidariedades da vida comunitária gentilícia. *E foi entre os gregos que tal combinação apareceu em sua pureza*. Mais tarde, os romanos iriam incorporá-la e torná-la geral dando-lhe expressão jurídica universal, que por sua vez se converteu no modelo de Direito das sociedades mercantis baseadas na propriedade privada. Assim, a singularidade da linha de evolução das sociedades greco-latinas em relação ao modo de produção asiático foi “[...] ultrapassá-lo para um modo de produção apoiado [em essência] na combinação da propriedade privada com a produção mercantil.” (Godelier, 1983, p.84).

Logo, a forma subsequente ao modo de produção asiático foi a antiga ou clássica<sup>215</sup> cujas características gerais e mais significativas seriam: sua origem está nas *gens*; os membros da comunidade (*cidadãos*) são proprietários privados ligados pelo Estado, o qual desempenha funções administrativas, jurídicas, militares e legislativas; existe divisão do trabalho com especializações (mediante

<sup>213</sup> Conforme *item 4.2 O modo de produção asiático e o Egito Antigo*.

<sup>214</sup> Entre outras características da vida comunitária própria da *gens*, citamos a existência da posse coletiva dos bens comuns, os quais foram substituídos pela aquisição privada de bens, rompendo-se o laço coletivo e solidário entre seus membros, “[...] que durante muito tempo foi sagrado, [em relação ao] do indivíduo com o solo dos seus antepassados.” (Godelier, 1983, p.84)

<sup>215</sup> Nosso objetivo é a investigação específica sobre a Grécia antiga. A nosso ver, o modo de produção antigo, clássico ou escravista na Grécia antiga assumiu sua forma mais característica durante o período clássico, em Atenas, conforme exposto a seguir em nosso trabalho.

fundamentalmente a separação entre manufatura<sup>216</sup>, comércio e agricultura); diferença entre cidade e campo; existência da escravidão (Godelier, 1976a, p.17; Hobsbawm, 2011, p.30; Sofri, 1977, p.40). Em termos gerais, o conceito modo de produção antigo aplica-se às sociedades da Bacia do Mediterrâneo, incluindo-se a Grécia Clássica e Roma (Weeks, 1983, p.269), posto que nesta etapa do desenvolvimento social sobressai-se o substrato de um sistema contraditório em termos da oposição entre classes sociais (Hobsbawm, 2011, p.38). No caso, os proprietários dos meios de produção<sup>217</sup> e os proprietários da força de trabalho – os escravos.

Genericamente, definimos o escravismo como uma forma de exploração do trabalho alheio realizada sob coerção não econômica (Finley, 1983a). Assim, na escravidão, um ser humano se encontrava, aos olhos da lei, da opinião pública, da sociedade em geral, com relação à propriedade, à posse de bens pessoais, dos meios de produção e do resultado do trabalho, submetido ao poder de outro ser humano (Finley, 2013, p.109). Por consequência o “[...] escravo, era, ele próprio, uma mercadoria de propriedade privada, a quem era perpetuamente negada a posse dos meios de produção, o controle sobre o seu trabalho ou sobre os produtos desse trabalho e de sua própria reprodução.” (Finley, 1983a, p.132). Mas isso não acontecia com o servo ou com o camponês no modo de produção asiático. Assim, o emprego do trabalho escravo na sociedade antiga acabou por configurar um fator primordial no conjunto das relações sociais de produção juntamente com a propriedade privada e a produção de mercadorias.

Contudo, a escravatura existiu sob diversas formas ao longo da Antiguidade Oriental: servidão por dívidas ou de trabalhos forçados e outros tipos mistos de servidão formando uma categoria muito baixa de trabalhadores. Nas monarquias pré-helênicas ela constituía um fenômeno residual e marginal em relação à massa da mão de obra trabalhadora. No interior das famílias patriarcais ela existiu de forma latente, desenvolvendo-se de forma gradual com o crescimento da população, as necessidades políticas e sociais, as relações exteriores, a guerra e a troca. E, finalmente, no período das cidades-Estados a escravidão assumiu grande importância no conjunto das relações sociais de produção (Anderson, 1989; Godelier, 1976a, p.17).

---

<sup>216</sup> Alguns autores empregam o termo “indústria”. Para nós, trata-se de um exagero semântico.

<sup>217</sup> Na Grécia antiga a terra tornou-se propriedade privada (Whitehouse; Wilkings, 2007, p.20).

Sabemos que “[...] toda formação social concreta é sempre uma combinação específica de diferentes modos de produção e as da Antiguidade não constituem exceção.” (Anderson, 1989, p.21). O modo de produção dominante na Grécia clássica, que regia a complexa articulação econômica e sustentava a civilização da cidade-Estado grega era o escravista (isso iria acontecer também em Roma). Conseqüentemente nas “[...] épocas *clássicas*, em que floresceu a civilização da Antiguidade (a Grécia dos séculos V a IV a.C. e a Roma do século II a.C. ao século II d.C.) foram aquelas em que a escravatura foi massiva e geral, entre outros sistemas de trabalho.” (Anderson, 1989, p.21-22) Isto é, *a introdução da escravatura numa escala social maciça e generalizada foi uma inovação absolutamente decisiva para o advento da civilização grega clássica* (Anderson, 1989, Cardoso, 1987)<sup>218</sup>.

A língua grega tinha uma variedade espantosa de vocábulos relacionados a escravo. Nos textos mais primitivos, aparecem duas palavras básicas para designar escravo: *dmos* e *doûlos*, usadas sem qualquer distinção perceptível, ambas com etimologias incertas. *Dmos* desapareceu e *doûlos* sobreviveu como termo básico para designar escravo por toda a história grega e tornou-se a raiz a partir da qual foram construídas palavras como *douleía* – escravidão. Mas havia também outros vocábulos relacionados a escravos, considerando o contexto. Por exemplo, *andrapoda* (homem com pés), que se relaciona e de certa forma expressa comparação com *tetrapoda* (quadrúpede, talvez com referência ao homem que, assim como um burro ou animal de carga, é uma propriedade e serve apenas para trabalhar) (Finley, 2013).

Também existiam termos relacionados à raiz das palavras *oikos*, *oikeus*, *oiketes* e *oikiatas*, que se relacionavam com *criado* (trabalhador caseiro) ou escravo nascido em casa e não aquele comprado ou adquirido. Entre os dois limites do espectro social que compunha a sociedade antiga - de um lado, o cidadão livre e noutro extremo o escravo -, havia uma ampla gama de tipos sociais intermediários: o hilota espartano; o escravo por dívida, que não era um escravo *stricto sensu*, mas que podia ser vendido como tal em algumas situações; o escravo alforriado etc. (Finley, 2013). De qualquer forma o escravo propriamente dito era uma figura decisiva nas comunidades econômica e politicamente avançadas da Grécia:

---

<sup>218</sup> Finley (1983b, p.347) nos informa que a Grécia clássica dos séculos V e IV a.C. só culturalmente podia ser considerada uma “totalidade”. No caso da escravidão, de fato havia cidades-Estados, como Atenas, nas quais predominava o modo de produção escravista. Mas havia também outras (talvez a maioria) nas quais ele não era predominante.

Com raras exceções, não havia atividade, lucrativa ou não lucrativa, pública ou privada, agradável ou desagradável que não fosse executada por escravos em algum momento e em algum lugar no mundo grego. A exceção mais importante era, naturalmente, a política: nenhum escravo tinha um cargo público ou assento nos órgãos deliberativos ou judiciais (embora os escravos fossem empregados habitualmente no “serviço civil”, como secretários e escriturários, como policiais e guardas das prisões). (Finley, 2013, p.111)

A vida de um escravo resumia-se a trabalho, punição e comida. Os chicoteamentos e tortura eram muito comuns mas o servidor eficiente, habilidoso e confiável podia até conseguir uma posição com alguns privilégios. Nas cidades havia aqueles que alcançavam uma espécie de semi-independência vivendo e trabalhando por sua conta mas pagando uma renda ao seu proprietário. Via de regra eles também não lutavam em competições a menos que fossem libertados e raramente desempenhavam profissões liberais, como a medicina (Finley, 2013).

A questão do homem livre trabalhar em qualquer atividade diferenciando-o do escravo é que ambos podiam atuar nesse amplo espectro de atividades. Contudo, o segundo fazia-o sob algum tipo de coação. A atividade econômica básica da Grécia antiga era a agricultura - “Através de toda a história grega, a esmagadora maioria da população tirava sua principal riqueza da terra.” (Finley, 2013, p.112) O maior contingente era de pequenos proprietários ou arrendatários que dependiam de seu próprio trabalho, do trabalho de familiares ou por vezes de vizinhos e assalariados temporários (em épocas de colheita). Uma parte desses pequenos proprietários tinha um escravo ou mesmo dois. E o trabalho na terra era feito predominantemente por escravos embora houvesse trabalho livre também. O mesmo era verdadeiro com relação à mineração, ao comércio e à manufatura<sup>219</sup> (Anderson, 1989; Finley, 2013, p.113-114). No campo doméstico era uma regra que qualquer homem livre com possibilidades tivesse um escravo que o acompanhava em várias atividades, inclusive no serviço militar e também uma escrava para os trabalhos domésticos.

Não existem cifras confiáveis quanto à quantidade de escravos existentes mas é possível estimar que o total deles em Atenas nos séculos V e IV a.C. pode ter chegado de 60 a 80 mil (Finley, 2013) ou 80 a 100 mil, enquanto o número de cidadãos estava em torno de 45 mil (Anderson, 1989). Seria algo em torno de três ou quatro escravos para cada família livre, incluindo-se todos os homens livres, cidadãos ou não. A maior estimativa encontrada foi a de Aranha (2006, p.61), que nos informa que

---

<sup>219</sup> Na Grécia clássica os escravos foram empregados regularmente nos negócios, na manufatura e na agricultura, para além da escala doméstica (Anderson, 1989).

no período clássico (séculos V e IV a.C.) Atenas contava com cerca de meio milhão de habitantes, dos quais 300 mil eram escravos e 50 mil metecos (estrangeiros). Excluídos os escravos, metecos, mulheres e crianças, apenas 10% tinham o direito a participar da vida política.

Por volta do século VI - V a.C. a abolição da servidão por dívidas e a salvação dos camponeses independentes criaram uma demanda pelo trabalho escravo com a falta de mão de obra para atender as necessidades das classes dominantes, quer nas cidades, quer nos campos (Anderson, 1989, p.38; Cardoso, 1987, p.15). Na ocasião a forma encontrada para se obtê-los foi pela “importação” com a principal “fonte de suprimento” os prisioneiros e vítimas de guerra e por vezes a pirataria (Anderson, 1989, p.38; Finley, 2013).

É possível afirmar que uma *via típica* de expansão na Antiguidade dava-se por intermédio da guerra visando a pilhagem, a cobrança de tributos e a obtenção de escravos. Logo, o poder militar estava de forma mais estreita ligado ao crescimento econômico do que talvez em qualquer outro modo de produção, antes ou depois, porque a principal fonte do trabalho escravo normalmente era composta por prisioneiros de guerra capturados (Anderson, 1989, p.28-29). E numa guerra não havia escrúpulos contra os inimigos pois todos os meios eram utilizados para se vencer e todo tipo de violência e atrocidade eram cometidos entre os contentores (Ferreira, 2010, p.14), de modo que uma “[...] das poucas generalizações sobre o mundo antigo para a qual não há exceção é que [numa guerra] as forças vitoriosas tinham direito absoluto sobre as pessoas e as propriedades dos vencidos [...]” (Finley, 2013, p.116). Por conseguinte, o usufruto desse “direito” lançava um suprimento contínuo e numeroso de homens, mulheres e crianças no mercado escravista. Ademais, além dos prisioneiros de guerra havia um mercado de escravos abastecidos por “bárbaros” – trácios, citas, capadócijs etc. Logo, de um modo geral, os escravos eram estrangeiros, exceto nos casos da escravidão decorrente de dívidas.

Depois de 140 a.C. houve uma grande onda de revoltas de escravos que começou no ocidente romano e espalhou-se para o oriente grego. Mas foram consequência de ocasiões excepcionais que ocorreram na República Romana: grandes concentrações de escravos e gladiadores na Sicília e Itália; muitos foram abandonados sem assistência; a sociedade estava em convulsão, com crise nos valores sociais e morais (e provavelmente na economia). Todavia, mesmo em situações de crise e revoltas sociais a *instituição escravidão* nunca deixou de existir

ou foi questionada bem como nunca se pensou ou efetuou sua libertação generalizada (a abolição da escravidão). O que havia era muita articulação em torno deles para fins táticos e práticos em que os escravos sempre foram manipulados (Finley, 2013, p.121).

Em suma: *podemos concluir que a escravidão foi um elemento básico na civilização grega da antiguidade* (Finley, 2013, p.126).

## 5.2 Datação histórica e formação da civilização grega

A região do Egeu<sup>220</sup> foi palco de sucessivas ondas migratórias, povoamentos, guerras, invasões e destruições, com a existência das civilizações minoica, micênica e depois dos povos dórios e jônios. Foi do contato entre essas várias populações que originou-se o povo grego e forjaram-se as bases da civilização grega (Cardoso, 1987, p.16-17; Durando, 2005, p.54-55). A eles, antecedem ou são parcialmente concomitantes a presença de populações neolíticas, em períodos primitivos<sup>221</sup>.

Os agrupamentos neolíticos apareceram entre 4.500 a 4.000 a.C. em todo o solo da Grécia, provavelmente com populações originárias do Oriente Próximo asiático (Durando, 2005, p.18; Lévêque, 1967). A civilização que se desenvolveu nos sítios arqueológicos do neolítico na região era essencialmente agrícola e pastoril. Os

---

<sup>220</sup> A “região do Egeu” compreende os territórios banhados pelo Mar Egeu, no mar Mediterrâneo. Assim, a oeste encontra-se a Grécia e a leste a Turquia.

<sup>221</sup> Antecedendo muito mais tempo, Durando (2005, p.18) afirma que o aparecimento dos primeiros grupos humanos na região da Grécia antiga remonta ao paleolítico superior, entre 45.000 – 13.000 a.C. A propósito, tomamos a liberdade de registrar uma extensa transcrição desse autor: “O aparecimento dos primeiros grupos humanos na Grécia remonta ao paleolítico superior (45.000 – 13.000 a.C.), com jazidas de certa importância em Epiro, Tessália e Argólida, mas sem elementos caracterizadores com respeito ao restante dos Balcãs e das regiões danubianas, através das quais parecem ter-se difundido as diversas culturas deste período. A posição central da península helênica, antes até que seus habitantes pudessem definir-se como helenos, aparece em toda sua importância por volta de 6.800 a.C., a precocidade e a consistência do processo de formação e configuração cultural das primeiras comunidades agrícolas em Creta, nas Cíclades, no Peloponeso e na Tessália permitem afirmar que a partir desta ‘porta do Oriente’ da Europa se iniciou a difusão da civilização do neolítico por todo o continente. As primeiras rotas mediterrâneas, quase sempre baseadas nas ‘pontes’ de ilhas que constelam a extensão azul do mar Egeu, viram o comércio dos primeiros excedentes de gêneros alimentícios derivados da sedentarização dos grupos humanos; pelas mesmas rotas, porém, viajavam também o sílice para lascar e a negra e reluzente obsidiana de Milo, e objetos manufaturados que demonstram os intercâmbios de produtos entre os notáveis povoados distantes e relações ‘diplomáticas’ já bastante refinadas. Em pleno neolítico médio e tardio, finalmente, impressionantes níveis de civilização alcançam os povoados maiores, como os que se podem encontrar em Sesclo e Dimíni, na Tessália, dotados de muralhas simples ou múltiplas já no quinto milênio a.C., logo interessados no inexorável e ainda não plenamente reconstruído processo de difusão dos metais. De fato, em Sesclo, num contexto que podemos definir já como ‘proto-urbano’, ao bem-estar ocasionado por uma florescente economia agrícola se soma, desde 4.500 a.C., o aparecimento esporádico de manufaturas metálicas, indicadoras de um importantíssimo fator de riqueza e de desenvolvimento que provoca novos conflitos pelo acesso e controle das fontes de tão preciosas matérias-primas.” (Durando, 2005, p.18)

instrumentos usados eram muito primitivos: enxadas de pedra, foices de sílex ou obsidiana feitas com cabos de madeira. Não exploravam grandes campos mas pequenos jardins onde eram plantados cereais. Também cultivavam cevada, trigo, milho painço, lentilhas e ervilhacas. Plantavam em pequenas partes das planícies onde existiam florestas com pinheiros, castanheiros e carvalhos dos quais colhiam glandes para produção de farinha para alimentação. E consumiam figos e amêndoas. Criavam ovelhas, cabras e porcos e a caça era uma atividade complementar. O elemento religioso era preponderante: “Os ídolos neolíticos do continente grego, parecidos, de resto, com os do mundo cretense, representam deusas, quer sentadas, quer de pé, com formas abundantes: são as Terras-Mães esteatopígicas<sup>222</sup> e fecundas, que fertilizam o solo, como fecundam os animais e os homens.” (Lévêque, 1967, p.21).

O ponto de partida da história helênica é a chegada à Grécia continental e às ilhas do Mar Egeu migrantes de língua indo-europeia, que talvez tenha ocorrido por volta de 2200 – 2100 a.C., com uma ou várias ondas migratórias (Vernant, 2024, p.9-17)<sup>223</sup>. “Os novos povoadores sofreram o impacto das culturas que encontraram na região – em especial a brilhante civilização minoana ou cretense – e foi no contexto de tal contato cultural que se iniciou a civilização grega.” (Cardoso, 1987, p.16) Os minoanos, juntamente com os micênicos, foram duas grandes civilizações que floresceram na Idade do Bronze<sup>224</sup>. A minoica (em referência ao rei Minos) vivia em Creta, portanto também denominada de cretense. Eles não eram gregos e tinham uma escrita própria (Linear A). A ilha de Creta ocupava uma posição geográfica, econômica e artística central durante o período de 1.600 a 1.200 a.C. (Griffith, 2015, p.27; Lévêque, 1967, p.19).

---

<sup>222</sup> "Esteatopígia" refere-se à condição de se possuir nádegas grandes devido ao acúmulo excessivo de gordura, especialmente observada em algumas tribos africanas, como os Khoisan. Na linguagem comum, pode se referir a qualquer pessoa com essa característica física, mas historicamente tem sido associada a grupos étnicos específicos. A esteatopígia é mais visível em mulheres, embora ocorra em ambos os sexos. É um fenômeno natural e não representa uma doença. Em algumas culturas, a esteatopígia é considerada um atributo de beleza, enquanto em outras pode ser vista como uma anormalidade ou mesmo um objeto de curiosidade. A palavra "esteatopígia" provém do grego antigo: *steato* (gordura) e *pyge* (nádega). (Informação adaptada, gerada por IA).

<sup>223</sup> Vernant (2024) cita o fluxo de vários povos indo-europeus, vindos talvez dos Bálcãs e o que seria hoje o sul da Rússia.

<sup>224</sup> Lévêque (1967, p.23) identifica a Idade do Bronze Antigo de 2.600 a 1.950 a.C., o Bronze Médio de 1.950 a 1.580 a.C. e o Bronze Recente de 1.580 a 1.100 a.C.

Aproximadamente após o início do segundo milênio<sup>225</sup> a.C., desenvolveu-se também a brilhante civilização micênica, a qual reunia vários povos, sobretudo os aqueus, que se organizavam segundo o regime do comunismo primitivo (Aranha, 2006, p.58; Lévêque, 1967, p.19). Viveram na Grécia continental, na Ilha de Creta e talvez em Rodes, com influxos que atingiram outras ilhas do mar Egeu, a costa da Síria, Ásia Menor, Sicília e Sul da Itália. Desenvolveu-se no período tardio da Era do Bronze e caracterizava-se pela existência de centros palacianos fortificados. Seus principais núcleos populacionais encontravam-se no Peloponeso (zona meridional da península grega) que talvez tenham sido copiados do sistema minoico, com relação ao controle burocrático de outros reinos (Cardoso, 1987).

Tecnologicamente, os micênicos eram muito avançados. Desenvolviam significativa atividade econômica e cultural, usavam a escrita Linear B<sup>226</sup> a qual consistiu numa forma arcaica da escrita grega. Mantinham uma organização administrativa que lembra os impérios do Oriente Próximo também denominadas de “civilizações dos escribas” (Cardoso, 1987, p.16-17; Durando, 2005, p.54-55). Por sua vez os palácios também eram “[...] centros de armazenagem de produtos obtidos através de tributações e prestações de trabalho, os quais alimentavam um sistema de distribuição de rações.” (Cardoso, 1987, p.17) A estrutura administrativa e burocrática dos minoicos e micênicos exigia a existência de registros escritos (Linear A e Linear B, respectivamente), para se dar conta de questões econômicas (contabilidade), administrativas, jurídicas etc. E, assim como no Egito, havia um corpo considerável de escribas que faziam o trabalho de leitura, registro e escrita (Griffith, 2015, p.27).

Com as invasões dóricas, por volta de 1.200 a.C. houve o colapso da civilização micênica com seu final abrupto assinalado pela destruição dos palácios em muitos locais da Grécia, desaparecimento da escrita e regressão nas atividades econômica e política (Anderson, 1989, Finley, 1984; Lévêque, 1967, p.23) a uma “[...] rudimentar fase doméstica: era o mundo primitivo e rural retratado nos poemas homéricos.” (Anderson, 1989, p.30). Os quatrocentos anos seguintes são chamados de “Idade das Trevas” por conta exclusivamente da falta de vestígios e registros materiais relativos a esse período (Finley, 1984; Havelock, 1996). E, embora tenha havido regressão em

---

<sup>225</sup> Por sua vez, Lévêque (1967, p.19) cita o ano de 1.580 a.C., coincidindo com Ciro Flamarion Cardoso (1987), o qual afirma que a civilização micênica desenvolveu-se durante a segunda metade do II milênio a.C.

<sup>226</sup> Os minoicos utilizavam a escrita denominada Linear A, que antecedeu e provavelmente originou a Linear B.

muitos aspectos, ocorreu uma importante inovação técnica – o uso do ferro. É desse amálgama de elementos que floresceu a sociedade grega (Finley, 1984, p.14).

Sendo assim, com relação à Grécia Antiga, cronologicamente sucederam-se<sup>227</sup> o período arcaico (de 800 ou 750 a 500 a.C.), o qual subdivide-se em alto-arcaico (de 800 a 725 a.C.), com a provável origem da *pólis*; o médio-arcaico (725 a 610 a.C.), com a fundação das principais colônias; e baixo-arcaico (610 a 500 a.C.), o “período da tirania”. Seguiram-se as Guerras Persas – de 513 a 449 a.C. O período clássico ocorreu durante os séculos V e IV a.C., que corresponde ao advento das cidades-Estados independentes, “[...] e de modo geral, das mais altas realizações culturais de toda a história grega [...]” (Finley, 1984, p.26). O apogeu da democracia ateniense ocorreu na segunda metade do século V a.C., no qual Atenas define-se como capital cultural do helenismo, da filosofia, das letras, das artes e das ciências (Chaui, 1994, p.34; Durando, 2005, p.36).

Seguiram-se o período helenístico, referente a helenismo, o qual designa o momento

[...] histórico e cultural compreendido entre a morte de Alexandre, o Grande (323 a.C.) e a conquista romana no Egito (31 a.C.), o mais longo entre os reinos surgidos do desmembramento do império macedônico, e sintetiza o alcance da helenização promovida pelo filho de Filipe II nos territórios conquistados na África e no Oriente. E foi cunhado no segundo quarto do século XIX pelo historiador alemão J.G. Droysen, que viu naquele espaço de tempo a fase de difusão, absorção e reelaboração da língua, da religião, dos modelos políticos, do vestir, da cultura e da arte gregos em todas as regiões alcançadas pelo expansionismo macedônico. Num sentido histórico-artístico, o termo indica a linguagem formal deste período, cujos reflexos se podem perceber ao menos até o século II d.C., dada a enorme influência exercida pela cultura helenística sobre a arte romana. (Durando, 2005, p.144)

Ou seja, tal fase compreende o início do domínio de Alexandre Magno, por volta de 323 a.C. até a conquista romana do Mediterrâneo Oriental, no século I a.C. Foram os séculos durante os quais a civilização grega expandiu-se para leste, para novos centros como Alexandria e Antióquia (ocasião em que uma aristocracia grego-macedônica governava vastos territórios do Oriente Próximo, como Síria e Egito), por meio de monarcas absolutos. O período romano teve início com a derrota de Marco Antônio e Cleópatra por Otávio, na batalha de Ácio em 31 a.C., e, não obstante muitas comunidades gregas terem caído paulatinamente sob o domínio romano desde o

---

<sup>227</sup> As datas são aproximadas e não devem ser tomadas como absolutas e definitivas. As informações baseiam-se em Finley (1984, p.26) e Durando (2005, p.54-55).

século III a.C., a civilização do Império Romano Oriental permaneceu “helenística” até o seu fim, em 1453 (Chauí, 1994, p.34; Finley, 1984, p.26)<sup>228</sup>.

Cite-se que os gregos, no seu próprio idioma, nunca denominaram a si mesmos de “gregos”. Esse termo deriva do nome que os romanos lhes davam: *graeci*. No final da Idade das Trevas começou-se a utilizar o termo *hélade* para designar o conjunto dos gregos e foi nos séculos VII-VI a.C. que apareceu o termo “heleno” para nomeá-los, o que denota a consciência que tinham de si mesmos (Finley 1984; Lévêque, 1967, p.119). Em termos comparativos (mas de forma aproximada) *hélade* seria o correspondente ao nome de um país, como França ou Itália atuais. Contudo, na Antiguidade, não existia nada de comparável ao que os helenos pudessem chamar de “nosso país”. Para eles a *hélade* era uma abstração tal como falamos de “cristandade” na Idade Média ou “mundo árabe” nos dias de hoje, posto que os gregos antigos nunca compartilharam de uma unidade política ou territorial.

A *hélade* estendia-se por uma extensa área que incluía o litoral do Mar Negro a leste, as regiões costeiras da Ásia Menor, as Ilhas do Mar Egeu, a Grécia continental, o sul da Itália e grande parte da Sicília, prolongando-se a oeste em ambos os lados do Mediterrâneo até Cirene na Líbia e até Marselha e alguns pontos costeiros da Espanha. De certo modo, poderíamos visualizar tal área como uma elipse enorme sendo o Mar Mediterrâneo (e, por extensão, o Mar Negro) o seu “eixo comprido”, sendo que foi na orla desse mar que a civilização grega floresceu e se desenvolveu e não no interior (Finley, 1984, p.15). Portanto, nessa região todos os grandes centros populacionais distavam no máximo 25 a 30 quilômetros da costa avançando para o interior. “Tudo o que se situasse para lá dessa faixa estreita era periférico, terra para ser explorada em busca de alimentos, de metais e escravos, para ser pilhada, para receber os produtos fabricados na Grécia, mas não para ser habitada por gregos, sempre que isso se podia evitar.” (Finley, 1984 p.15). Esses grupos humanos, mesmo espalhados, tinham consciência de pertencer a uma mesma cultura – “seres da mesma raça e com a mesma língua, possuindo santuários comuns dos deuses e rituais iguais, com costumes semelhantes”, conforme se expressara Heródoto.

---

<sup>228</sup> De forma sintética e com convergência parcial com o exposto, Aranha (2006, p.58) apresenta a seguinte periodização da história da Grécia antiga: civilização micênica: séculos XX a XII a.C.; tempos homéricos: séculos XII a VIII a.C.; período arcaico: séculos VIII a VI a.C.; período clássico: séculos V e IV a.C.; período helenístico: séculos III e II a.C.

O mundo que habitavam era singularmente diverso, de modo que as comunidades gregas estavam rodeadas por outros povos, como os aborígenes na ilha de Samotrácia, citas no Sul da Rússia, trácios etc., os quais os helenos tenderam a dominar econômica, cultural e politicamente. “Em contrapartida, quando fixados em territórios de povos bem organizados e avançados, especialmente no império persa, tinham de aceitar a supremacia de outrem. Mas, mesmo então, conseguiram manter uma considerável autonomia, ter um modo de viver totalmente grego e conservar a sua autoconsciência helênica.” (Finley, 1984, p.15) Contudo, a consciência de pertencer a um mesmo povo nunca significou identidade absoluta porquanto havia diferenças no dialeto, na organização política, nas práticas religiosas, na moral e nos valores, com diversidade mais acentuada em regiões periféricas. No entanto, aos olhos dos gregos, essas diferenças eram consideradas secundárias quando comparadas com os elementos comuns, dos quais tinham plena consciência. A língua, por exemplo, podia variar nos dialetos mas um grego de qualquer região era compreendido em qualquer parte.

Usavam todos o mesmo alfabeto, adaptado, por volta de 800 a.C., de uma anterior invenção fenícia. Constituíam um instrumento de escrita muito diferente e superior ao anterior (o Linear B), no qual as letras representavam, mais do que sílabas, os sons mais elementares da língua<sup>229</sup>. Assim, catalogavam todo aquele que não falasse o grego como língua-mãe com o epíteto de “bárbaro”: um homem cuja fala era ininteligível e soava como “bar-bar-bar”. Para eles, os bárbaros não só eram ininteligíveis mas eram igualmente seres de natureza inferior - tanto os egípcios e persas altamente civilizados, como os citas e os trácios. (Finley, 1984, p.16)

### **5.3 Caracterização geral das forças produtivas**

Das grandes penínsulas do Mar Mediterrâneo a grega é a mais pobre – seu solo é pouco propício à agricultura e o clima também não é muito favorável. O relevo é bastante montanhoso ocupando aproximadamente 80% do solo. A paisagem combina planícies separadas por escarpas e montanhas que favoreceram o fracionamento político.

E, por “[...] toda parte está o mar, penetrando profundamente pelas terras [a]dentro, que terminam, as mais das vezes, em costas recortadas onde abundam os

---

<sup>229</sup> Conforme *item 5.5.5 A invenção da escrita*, a seguir.

bons portos. É ele a verdadeira via de comunicação, visto que a compartimentação do solo torna as relações terrestres difíceis (e, com efeito, a Grécia não conhecerá verdadeira rede de estradas, até ao período romano).” (Lévêque, 1967, p.10) Há também muitas ilhas e bacias. Com relação ao clima, em Atenas é de 19 graus Celsius (mínimo) e 38 graus Celsius (máximo). Mas a variação climática é grande por todo o território. A Grécia continental conta com lindas florestas de azinheiras, carpas, castanheiros, carvalhos, com até 1200 m de altitude. O Olimpo é coberto por abetos e castanheiros (Lévêque, 1967, p.9-10). E

As terras menos fecundas produzem cereais (com predomínio da cevada sobre o trigo, sobretudo na Ática) e os solos pedregosos a vinha e a oliveira. A montanha, em grande parte desarborizada desde a Antiguidade [...], não oferece meio complementar propício ao homem: as vertentes cheias de barrancos só fornecem praticamente pastagens para o verão. Entre as duas, terra daninha, inculta, coberta de lentiscos, de estevas, de mirtos, de asfódelos e de jacintos, entremeados de algumas azinheiras: domínio da predileção das ovelhas e das cabras.

As riquezas minerais também não são mais consideráveis. Alguns pequenos jazigos de ferro e de cobre. Chumbo argentífero em Súnion “fonte de prata” (Ésquilo). Areeiros de uma argila muito fina que produz excelente cerâmica. (Lévêque, 1967, p.10-11)

Há grande diversidade regional com dois contrastes nítidos: um, Norte-Sul, entre uma Grécia balcânica e uma Grécia mediterrânea; e outro, Oeste-Leste, o da umidade relativa e da seca (Lévêque, 1967, p.11). No centro de tudo estava o Mar Mediterrâneo – o elo de ligação fundamental entre as várias civilizações antigas, de modo que a “[...] Antiguidade greco-romana era quintessencialmente mediterrânea<sup>230</sup> na sua estrutura mais íntima, já que o comércio inter-regional que a coordenava apenas podia processar-se pela água: o transporte marítimo era o único meio viável de troca de mercadorias a média ou longa distância.” (Anderson, 1989, p.19) Não é à toa que Atenas tenha se destacado entre todas as cidades-Estados e a sua fortuna comercial tenha se fundado sobre a navegação (Anderson, 1989, p.20). Ou seja, a “[...] água era o meio insubstituível de comunicação e comércio que tornava possível o crescimento urbano com uma concentração e apuramento muito mais avançados que o interior rural que lhe estava por trás.” (Anderson, 1989, p.20)

Entre o século VII até metade do século VI a.C., com a fundação de colônias além mar formou-se um extenso território de trocas comerciais, culturais e artísticas,

---

<sup>230</sup> Perry Anderson (1989, p.20) cita ainda que quando a colonização grega se expandiu para o Oriente Próximo na época helenística Alexandria se tornou a maior cidade do Egito por sua condição portuária e que Roma, nas margens do Rio Tibre, tenha se tornado uma metrópole costeira.

que abrangia o Mediterrâneo, o mar Egeu, a Grécia e o Oriente Próximo incluindo-se o Egito e a Mesopotâmia. Logo, criou-se uma vasta rede de atividades comerciais que iam do Estreito de Gibraltar até o Mediterrâneo oriental. Cite-se ainda que muito importante para o comércio marítimo foram o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das técnicas de navegação; a invenção e disseminação do uso do alfabeto; a padronização de unidades de medida e peso (para cálculo e medição de mercadorias); o uso da moeda etc. (Durando, 2005, p.19-21; p.31).

O mundo grego-romano era predominantemente agrícola<sup>231</sup> e é muito comum afirmar-se que os gregos e romanos acrescentaram muito pouco à provisão mundial de conhecimentos e equipamentos técnicos. Porém, sabemos que o período neolítico e a Idade do Bronze repartiram entre si a descoberta e o invento e depois o desenvolvimento de processos ligados à agricultura, metalurgia, cerâmica e produção têxtil – com eles, gregos e romanos construíram grandes civilizações cheias de poder, conhecimento e beleza. Houve difusão de culturas mais rentáveis na produção de vinho e azeite; introdução de moinhos rotativos para cereais e melhoria na qualidade do pão; criação de prensas de parafuso; desenvolvimento da técnica de sopragem do vidro; melhorias nos sistemas de produção de calor; no século VIII a metalurgia do ferro substituiu a do bronze nos objetos de produção corrente e na agricultura, houve aperfeiçoamento nas técnicas de combinação de culturas, conhecimentos botânicos e sistemas de drenagem. Porém, eles transmitiram a seus sucessores poucos inventos novos (Anderson, 1989, p.25-26; Finley, 2013, p.199, Vernant, 2024, p.78).

#### **5.4 A educação no período arcaico**

De forma similar ao que ocorreu no modo de produção asiático<sup>232</sup>, com relação ao modo de produção escravista, o advento da instituição escolar aconteceu mediante a necessidade de se atender a demandas criadas socialmente. No caso da Grécia antiga, a nosso ver, o que houve foi a confluência de uma série de fatores combinados e interdependentes<sup>233</sup>, os quais, interagindo mutuamente, forjaram a origem da instituição escolar. De maneira que o tipo de educação existente na Grécia até o século V a.C. consoante ao tipo de sociedade vigente até então não era mais

---

<sup>231</sup> Muito embora a Grécia antiga tenha alcançado grande desenvolvimento econômico à base de trocas comerciais, conforme se verá a seguir.

<sup>232</sup> Conforme Capítulo 4, item 4.1 *A institucionalização da educação*.

<sup>233</sup> Conforme item 5.5 *Fatores que predispueram o advento da instituição escolar na Grécia antiga* e item 5.6 *A institucionalização da educação na Grécia antiga*, a seguir.

suficiente para atender às exigências societárias produzidas a partir daquela data (o século V a.C.).

Em vista disso, de início, expusemos aspectos gerais relacionados à sociedade grega dos séculos VIII a V a.C. aproximadamente e o seu tipo de educação correspondente. Em seguida analisamos o processo pelo qual a educação assume suas primeiras formas institucionalizadas.

#### **5.4.1 – As condições políticas e sociais correspondentes à educação homérica**

A traços largos, a nosso ver, o período arcaico (século VIII – V a.C.) no qual predominou a “educação homérica”<sup>234</sup> constitui um longo e plurissecular processo de desenvolvimento que parte de formas de sociabilidade comunais – a *gens* grega – para formas mais evoluídas e complexas, sob o ponto de vista da organização política, econômica e cultural. No final das contas a passagem da sociedade gentílica<sup>235</sup> para a sociedade política “[...] foi gradual e escalonou-se por um longo período de tempo, *tomando forma através de uma série de experiências sucessivas cujo objetivo era a procura [solução] para os males existentes.*”<sup>236</sup> [Itálicos nossos, E.R.O.] (Morgan, 1973, p.301) Entretanto, a instauração do novo sistema foi tão gradual como o desaparecimento do antigo, coexistindo ambos durante certo tempo até que o segundo se consolidasse e superasse o primeiro.

Assim, com o desenvolvimento urbano criou-se a necessidade da existência de um governo com sua correspondente estrutura administrativa, com funcionários civis e militares, juízes, advento de leis escritas para atender demandas relacionadas à segurança, proteção, justiça, recrutamento e manutenção de forças militares. Além disso, com o tempo instauraram-se as classes de acordo com a propriedade da terra provocando o enfraquecimento e a decadência das *gens*. Acrescente-se que as migrações estrangeiras, o incremento do comércio e a guerra modificaram de maneira

<sup>234</sup> Provavelmente tal tipo de educação já devia existir antes do período arcaico.

<sup>235</sup> Consultar também o item 3.5.1 *Características gerais e formas de organização social nas fases finais do modo de produção comunista primitivo.*

<sup>236</sup> Ocorreram diversos tipos de conflitos: entre cidades-Estados ou ligas de cidades-Estados, entre classes sociais distintas, dentro de uma mesma classe, levantes armados e até guerras civis. Os gregos denominavam tais ocorrências de *stasis* – toda e qualquer perturbação civil: conflitos ou luta de interesses e até uma guerra civil. (Cardoso, 1987, p.23; Finley, 1985, p.22) Chauvi (1994, p.377) acrescenta: regular os conflitos, determinar limites às lutas, garantir que os ricos conservem suas riquezas e propriedades e os pobres aceitem sua pobreza.

profunda a estrutura social da época, de modo a se desfazerem os laços gentílicos existentes entre as *gens*, fratrias e tribos (Kradler, 1973, p.253; Morgan, 1973, p.315).

A *gens grega* constituía uma “família estendida” que conservava sua unidade prescrita principalmente pela religião. Cada *gens* tinha seu culto próprio, festas religiosas e túmulos em comum. Também havia direitos e obrigações recíprocos entre seus membros: uniam-se pela celebração de cerimônias sagradas, ajudavam-se em caso de necessidade e cada uma delas tinha seu chefe, que era ao mesmo tempo juiz, sacerdote e comandante militar. E regia-se por uma justiça interna inapelável e autossuficiente (Coulanges, 2020). Nela, só existia a propriedade comunal em que os grupos humanos sustentavam-se caçando, pescando, criando animais e plantando. Nesta etapa histórica a estrutura social baseava-se em essência nos grupos de parentesco (famílias) (Hobsbawm, 2011, p.29; Morgan, 1973, p.253).

A primeira forma de governo parece ter sido a monarquia em várias partes da Grécia antiga. Neste caso, o “[...] rei (basileus) dirige a cidade, conduz o exército, julga em matéria civil (a justiça criminal ficava entregue à *vendetta* dos clãs), oferece sacrifícios públicos. A sua autoridade está fundamentada ao mesmo tempo na nobreza das suas origens, sempre consideradas como divinas e na riqueza que ele obtém da exploração dos seus próprios domínios e do *témenos* recebido da comunidade a título de dotação.” (Lévêque, 1967, p.120) Ele também desempenhava funções religiosas e era assistido por sacerdotes. Porém, seu poder não era absoluto porquanto dividia-o com um conselho formado pelos chefes das famílias de nobres, os quais formavam uma *poderosa aristocracia* (Coulanges, 2020, p.287). “Esses nobres são essencialmente grandes proprietários que ficaram na posse das terras mais férteis. A sua condição social e moral está tão próxima da do rei, que Hesíodo pode chamar-lhes reis.”<sup>237</sup> (Lévêque, 1967, p.120)

A sociedade que transparece na *Ilíada* e na *Odisseia* é formada por reis e nobres, possuindo muitas terras, muitos rebanhos, e levando uma vida de esplendor e de guerras. A casa senhorial era o centro das atividades e do poder. O rei era juiz, legislador e comandante. Não estava sujeito a controles formais, mas dependia da sanção das suas proezas, da sua riqueza e alianças. Um rei fraco não resistia por muito tempo à competição de rivais poderosos ou de inimigos externos. Não possuía um “estado” ou “comunidade” que fosse seu suporte e apoio como questão de direito ou tradições. Não que este fosse propriamente um mundo da selva: havia cerimônias, rituais e convenções, pelas quais os homens se regiam. (Finley, 1984, p.20)

---

<sup>237</sup> Tanto a figura do rei quanto dessa aristocracia são mencionados nos poemas homéricos.

Os nobres eram os heróis e aqueles que tomavam parte da luta, pesadamente armados. Já o povo constituía uma massa diluída composta por mulheres cativas, escravos, artesãos (pouco numerosos), além de ferreiros, carpinteiros, videntes e médicos, que deviam ter um estatuto um pouco mais elevado. O restante executava o trabalho nos campos e palácios. O comércio era deixado para os estrangeiros, sobretudo fenícios. “Durante séculos, o interesse dos gregos pelo seu passado foi apenas mitológico.” (Finley, 1984, p.21). Porém, a *Ilíada* e a *Odisseia* não são meras ficções poéticas pois a sociedade retratada e o pensamento presentes em ambos poemas são históricos.

Por volta do século VII a.C. a monarquia foi sendo substituída pela aristocracia à medida que os reis foram cedendo à pressão dos aristocratas na disputa pelo poder. Assim, os monarcas foram sendo relegados a cargos secundários e tornando-se figuras marginais (Coulanges, 2020, p.294). Por sua vez, o órgão central do governo aristocrático era o conselho (*boulê* ou *gerousía*) composto por membros designados e normalmente vitalícios<sup>238</sup>. Já a assembleia do povo desempenhava um papel limitado de modo que algumas decisões do conselho eram submetidas ao seu crivo, mas apenas como forma de referendar o que já havia sido decidido. Em verdade, tratava-se de um regime oligárquico no qual o poder estava concentrado nas mãos de poucos – a aristocracia.

O poder dessa aristocracia fundamentava-se antes de tudo o mais no prestígio de uma origem reconhecida como divina, mas também numa considerável riqueza que em essência permanecia ligada à grande propriedade rural: esses nobres eram grandes proprietários e criadores de gado, sobretudo de cavalos. Com efeito, eram os únicos a possuírem propriedades suficientemente extensas e fontes de rendimentos suficientes para poder se dedicar a essa criação de animais (Lévêque, 1967, p.122). A vida desses aristocratas era a de um *bon vivant*: comiam à vontade, bebiam, gostavam de festas nas quais os *aedos*<sup>239</sup> cantavam epopeias aristocráticas de Homero.

Mas no decorrer do século VII a.C. começaram a ocorrer mudanças que acabaram por levar à crise do regime aristocrático: a criação de colônias, o advento do comércio, o enriquecimento de membros da aristocracia e de outros setores da sociedade decorrente da atividade comercial com a qual amealhavam fortunas

---

<sup>238</sup> “É o conselho quem verdadeiramente dirige a cidade [...]” (Lévêque, 1967, p.121)

<sup>239</sup> Cantores ambulantes.

mobiliárias<sup>240</sup>. Contudo, a principal causa para o fim do regime oligárquico foi a crise social decorrente do recrudescimento da desigualdade social. O que aconteceu foi que, de um lado, houve aumento da riqueza e de outro, da pobreza, de modo que a aristocracia, já detentora das melhores terras, assenhorava mais propriedades e poder em detrimento dos mais pobres. Isto é, pequenos proprietários endividavam-se e, incapazes de honrar suas dívidas, perdiam suas terras e caíam na condição de rendeiros ou seareiros sendo obrigados a entregar 5/6 da colheita para os credores, isso quando eles ou seus familiares não eram vendidos como escravos. Esse fenômeno afetou a totalidade do mundo grego criando no campo um proletariado agrícola miserável cuja única possibilidade de sobrevivência era migrar para as cidades. Criou-se então um excedente de população cuja solução foi a fundação de colônias ou o emprego desses elementos sobranes como mercenários nas tropas dos príncipes da Ásia ou Egito (Lévêque, 1967, p.134).

E, entre os empobrecidos e aristocratas originou-se uma “classe média” enriquecida pela atividade comercial e pelo desenvolvimento do artesanato e da manufatura<sup>241</sup>, que estabelecia relações estreitas com a aristocracia mas que também reclamava a participação no governo e reivindicava o acesso a direitos e privilégios antes restritos aos aristocratas. Uma dessas reivindicações era a publicação de leis escritas que garantissem certa paridade de direitos entre essa “classe média” enriquecida e o poder constituído. Porém, tal expediente não resolveu completamente a crise relacionada ao aumento da desigualdade social. De modo que até se tentou solucionar os conflitos pelo estabelecimento de leis escritas, cujas figuras mais proeminentes foram Drácon e Sólon, mas que não resolveram os problemas.

Foi assim que no século VI a.C. sobreveio o período da *tiranía*, a qual caracterizava-se pela tomada e conservação do poder pela força distinguindo-se do rei e dos legisladores, cujo poder fundava-se em autoridade legítima. Por seu turno, a tirania despontou como uma solução provisória para problemas sociais que implicavam disputas entre classes sociais – classes recém enriquecidas que lutavam contra a aristocracia e que necessitavam de apoio popular. Nesse contexto, o tirano se apresentava como alguém que podia oferecer uma eventual solução para o conflito (Anderson, 1989, p.31; Coulanges, 2020, p.330; Finley, 1984, p.35; Lévêque, 1967).

---

<sup>240</sup> Conforme *item 5.5.3 O processo de colonização*.

<sup>241</sup> Produção de cerâmica, azeite e vinho e suas comercializações (Lévêque, 1967).

Por volta do século VI a.C., a produção da riqueza social não se restringia exclusivamente à terra: houve desenvolvimento da manufatura<sup>242</sup> e do comércio, a formação de uma riqueza mobiliária decorrente da cunhagem de moedas e a ascensão de novos personagens enriquecidos (artesãos, navegadores, donos de “indústrias”, comerciantes). Some-se a isso mudanças na arte militar – antes a força dos exércitos estava na cavalaria, a qual era dominada pela aristocracia e que detinha os caros apetrechos da cavalaria. Por consequência, o “[...] verdadeiro guerreiro era aquele que combatia de carro ou a cavalo; e o soldado de infantaria, pouco útil no combate, era pouco apreciado.” (Coulanges, 2020, p.332) Contudo, aos poucos a infantaria foi ganhando importância, dado o progresso na fabricação de armas e a adoção de novas estratégias de guerra em que começaram a ter protagonismo os *hoplitas*<sup>243</sup>.

“Os hoplitas eram homens com certos meios [financeiros], uma vez que tinham de fornecer as armas e equipamento próprios, mas muitos provinham dos estratos médios, fora da aristocracia fechada, e que, portanto, constituíam um contrapeso potencial nas lutas políticas.” (Finley, 1984, p.32) Assim, a partir de 700 a.C. o “guerreiro homérico” foi sendo substituído pelo hoplita, um soldado de infantaria armado com uma couraça metálica, um escudo leve e uma lança que não era mais usada como arma de arremesso, mas com a qual avançava diretamente contra o inimigo. Ele combatia em formações maciças num movimento coletivo e ritmado que exigia muito treinamento coletivo. Tratava-se de um soldado diferente do guerreiro homérico, que empregava a cavalaria. Dessa forma, os hoplitas tornaram-se a força primordial dos exércitos (Cardoso, 1987, p.29; Lévêque, 1967, p.131, Vernant, 2024, p.66-67).

Por consequência, a mudança no modo de guerrear implicou também numa mudança social: o combate homem a homem era próprio de uma reduzida aristocracia militar que praticamente monopolizava o uso das armas e da cavalaria. Por sua vez, a falange hoplita exigia um grande número de combatentes bem treinados. E para adquirir o armamento de um hoplita era preciso pelo menos ser um camponês médio

---

<sup>242</sup> Idem à nota anterior.

<sup>243</sup> Hoplitas: soldado de infantaria pesada da Grécia Antiga, cidadão-soldado de uma *pólis*, que se armava com elmo, couraça, escudo, lança e espada, para formar a poderosa falange, uma formação de combate ombro a ombro que dominou os campos de batalha por séculos, simbolizando o dever cívico e a defesa da cidade-Estado. O termo deriva de *hóplon*, como era designado seu escudo. (Texto adaptado de informação gerada por IA).

com alguma renda. Tal situação levou, assim, a uma partilha, ainda que limitada, do poder político: a *assembleia popular*, que reunia o povo (*demos*) ou pelo menos, o seu setor capaz de armar-se, começou a sair do silêncio que no passado havia lhe sido imposto nas assembleias cantadas por Homero nas quais só aos aristocratas fora permitida a palavra (Cardoso, 1987, p.29).

Fenômeno similar aconteceu com o desenvolvimento da marinha de guerra, a qual havia crescido em importância com grandes batalhas marítimas travadas, de maneira que o destino das cidades muitas vezes dependia dela. E, à medida que embarcações de guerra mais sofisticadas e aperfeiçoadas eram introduzidas, tornou-se necessário um maior número de remadores, tripulantes e soldados para combater, formados principalmente por *tetas*, isto é, cidadãos de menor fortuna (algo similar aos hoplitas). Logo,

[...] hoplitas e marinheiros tornaram-se os bastiões mais sólidos das cidades: a classe média e os pobres sobrelevavam em importância aos cavaleiros da aristocracia. Ora, aos olhos dos Gregos, era estreito o laço entre a defesa da pátria e a participação na vida política. A consequência inelutável foi o aparecimento de reivindicações nas classes que, até então, tinham sido praticamente mantidas longe do poder. E isso no momento em que o problema social se punha com uma acuidade muito particular. (Lévêque, 1967, p.133)

Isto é, uma vez que tais “classes inferiores” obtiveram diferentes progressos, quando nelas surgiram homens ricos, soldados, sacerdotes, marinheiros, propiciando-lhes consciência de seu valor e de sua força, passou a ser impossível mantê-los fora da vida social e política e a *pólis* não pôde permanecer fechada a elas por muito mais tempo, de modo que a “[...] entrada dessa classe inferior na cidade é uma revolução que, do sétimo ao quinto séculos, ocupou a história da Grécia e da Itália.” (Coulanges, 2020, p.334)

A nosso ver, tais foram os principais acontecimentos correspondentes à época da “educação homérica”, mas que também antecederam e culminaram com o advento da democracia a partir do século V a.C. e com a institucionalização da educação.

#### **5.4.2 A educação homérica**

Conhecer a história das instituições educativas e o estilo de vida grego antes dos séculos VI e V a.C. é muito difícil porque os registros arqueológicos são escassos e limitados em termos da possibilidade de reconstrução histórica. Apesar disso,

*não existem evidências da existência de “escolas formais”<sup>244</sup> antes do século VI a.C. na região da Grécia antiga* (Barrow, 2015; Griffith, 2015, p.27)<sup>245</sup>.

Sabe-se que no século VII a.C. as comunidades falantes do grego estavam dispersas por uma área muito extensa que se estendia do Mar Negro ao Egito, da Líbia ao Cadiz, de Marselha a Chipre, da Síria à Ucrânia. De modo que a identidade grega começou a ser assumida no século VI ou V e os termos “heleno” e bárbaro assumiram sua oposição convencional aproximadamente em 490-480 a.C. (Griffith, 2015, p.33). Logo, esse povo “[...] atinge a consciência de si próprio [...]” (Jaeger, 1989, p.8) forjando um *ideal de homem grego* cuja função primordial em sua formação era atribuída à educação. Isto é, a educação foi um elemento crucial na formação e na perpetuação dessa identidade grega (Griffith, 2015). Pois

Quando não havia democracia, mas dominavam as famílias aristocráticas, senhoras das terras, o poder lhes pertencia. Essas famílias, valendo-se dos dois grandes poetas gregos, Homero e Hesíodo, criaram um padrão de educação próprio dos aristocratas. Esse padrão afirmava que o homem ideal ou perfeito era o guerreiro belo e bom. Belo: seu corpo era formado pela ginástica, pela dança e pelos jogos de guerra, imitando os heróis da guerra de Troia (Aquiles, Heitor, Ajax, Ulisses). Bom: seu espírito era formado escutando Homero e Hesíodo, aprendendo as virtudes admiradas pelos deuses e praticadas pelos heróis, a principal delas sendo a coragem diante da morte, na guerra. A virtude era a *arete* (excelência e superioridade), própria dos melhores, os *aristoi*. (Chauí, 1997, p.36)

Ou seja, o ideal de formação do homem grego nos tempos homéricos ou heroicos associa-se à *areté*, termo que poderia ser traduzido como “virtude” ou “ideal cavaleiresco”, que por sua vez está ligado à conduta cortês, ao heroísmo guerreiro dotado de destreza, força, agilidade, valentia, coragem – uma soma de virtudes morais, espirituais e físicas. O testemunho desse “tipo ideal” de homem grego está descrito nas epopeias de Homero: a *Ilíada* e a *Odisseia*<sup>246</sup>. Mas há ainda outras palavras associadas à *arete*: o dever, a honra, a altivez, a elegância moral, a magnanimidade, cujo conceito se fundamentava no caráter aristocrático do ideal de formação dos gregos daquele período, posto que era um atributo próprio da nobreza (Jaeger, 1989; Kuhnen, 1985, p.XI).

<sup>244</sup> Locais nos quais ocorria um processo de ensino-aprendizagem formal com professores pagos, que ensinavam a ler, escrever e contar. Conforme *item 5.6 A institucionalização da educação na Grécia antiga*, a seguir.

<sup>245</sup> Barrow (2015) cita que não há menção sobre a existência de escolas até o final do século VI a.C.

<sup>246</sup> Os gregos, de uma forma geral, consideravam a *Ilíada* e a *Odisseia* como obras de um só poeta. Mas entre os especialistas não existe consenso a respeito de quando e onde Homero nasceu e viveu (o local mais indicado é Quíos), além da celeuma interminável se ambos os poemas foram escritos pela mesma pessoa e até se ele existiu de fato (Finley, 1984, p.18; Kuhnen, 1985, p.IX).

O fato é que durante a Idade das Trevas deviam existir muitos temas épicos mas o mais importante foi o que se referia à invasão de Troia e a sua destruição por uma coligação de gregos continentais e o regresso dos heróis. E os “[...] arqueólogos mostraram [...] que Troia foi destruída nos fins do século treze, como alguns historiadores gregos posteriores tinham conjecturado, e que muitos dos locais relacionados com os heróis de Homero, foram, com efeito, importantes centros micênicos. Por conseguinte, nos poemas resta um núcleo micênico genuíno e histórico, tal como fragmentos do passado sobrevivem noutros exemplos de poesia heroica [...]” (Finley, 1984, p.18-19). Assim, deviam existir vários outros poemas, mas que desapareceram, bem como “[...] eram consideravelmente inferiores aos dois poemas que sobreviveram.” (Finley, 1984, p.18)

As figuras lendárias eram os modelos a serem seguidos pois predominava uma concepção mítica do mundo admitindo-se que as ações humanas eram influenciadas pelo sobrenatural ou pela interferência divina. Segundo os relatos mitológicos das epopeias o herói vive na dependência dos deuses e do destino, pois ser escolhido pelos deuses é sinal de valor e em nada desmerece a virtude, que para os gregos significa força, excelência e superioridade, alvos supremos do herói. Trata-se da virtude do guerreiro belo e bom (Aranha, 2006, p.58) na medida em que a antiga *arete* dos nobres *era acessível apenas aos que tinham “sangue divino”* (Jaeger, 1989, p.234). Ademais, antes da criação da cidade-Estado as famílias aristocráticas controlavam os cultos oficiais de maneira que a religião servia como um fator que conferia legitimidade aos clãs (Finley, 1985).

Por seu turno, os mitos eram recolhidos pela tradição, recebiam forma poética e eram transmitidos de forma oral pelos cantores ambulantes conhecidos por *aedos* ou rapsodos que os recitavam de cor. De todos os poetas, destaca-se Homero. Noutras palavras: o herói homérico era o modelo a ser alcançado mediante os versos cantados na *Ilíada* e na *Odisseia*, de maneira que Homero constituía o intérprete eminente do ideal e da educação grega daquela época (Aranha, 2006; Kuhnen, 1985, p.XI). Além disso, as narrativas poéticas serviam também como “enciclopédias de conduta”: à medida que eram continuamente cantadas constituíam a reafirmação de um *ethos* comunitário a ser ensinado, aprendido, preservado e seguido (Havelock, 1996, p.163-164).

Mas, para além dessas questões, a *Ilíada* e a *Odisseia* foram compostas oralmente durante séculos – compostas, recitadas e transmitidas por bardos

profissionais sem o auxílio de uma só palavra escrita. A *Iliáda* foi fixada por volta de 750 a.C. e a *Odisseia* em torno de 700 a.C. (Cardoso, 1987, p.19)<sup>247</sup>. Os temas tratados pelos *aedos* “[...] eram os de um passado ‘heroico’, que os bardos e a sua audiência acreditavam ter sido autêntico, narrado portanto pelo poeta, mais do que inventado ou criado.” (Finley, 1984, p.18). Posteriormente, quando a escrita surge novamente na Grécia “[...] sob a forma de um alfabeto fonético maravilhosamente flexível, alterou radicalmente o quadro. Tornou-se possível captar de forma permanente e num vasto âmbito a poesia que se tinha criado durante séculos iletrados.” (Finley, 1984, p.18)

O grego considerava a *pólis* a única base possível de uma existência civilizada e livre. Mas havia conflito constante entre as várias *póleis*<sup>248</sup> em muitos momentos envolvidas em lutas internas. Portanto, é natural que “[...] nos primeiros tempos, a excelência do homem – a *arete* – fosse o ideal heroico, a coragem e destreza no combate e que, em consonância com isso, nos primeiros séculos da existência da *pólis*, a educação do jovem fosse essencialmente militar e visasse a aprendizagem direta ou indireta no manejo das armas.” (Ferreira, 2010, p.14). Nesse sentido, os poemas homéricos personificam tal modelo porque exaltavam a guerra, a valentia, o heroísmo guerreiro; o ideal da prática de atos nobres em defesa da “pátria”. De modo que nos campos de batalha se alcançava a glória, pois a *arete* residia na coragem em combate. Mas além desse “espírito heroico”, os nobres também se dedicavam a atividades relacionadas com o governo, com a defesa da *pólis* e “[...] levavam uma vida de requinte, apreciavam a arte, a poesia e a música e entregavam-se aos exercícios físicos.” (Ferreira, 2010, p.16)

Tratava-se de uma *educação de aristocratas* (Barrow, 2015; Jaeger, 1989; Manacorda, 2006, p.41-46), em que os jovens eram educados em termos da prática e da vivência do treinamento militar, do atletismo, da música e da realização de cerimônias religiosas. Consistia numa educação que ocorria em vários locais que compunham o “sistema educacional” da Grécia arcaica. E, como tais atividades eram aprendidas vivenciando-as *na prática* e não existia um sistema de escrita<sup>249</sup>, *não havia*

<sup>247</sup> Outras fontes citam que a composição final dos poemas situa-se entre finais do século IX e princípios do VII. Consultar também o *item 5.5.5 A invenção da escrita*.

<sup>248</sup> *Póleis*: plural de *pólis*.

<sup>249</sup> Muito embora exista continuidade linguística entre a escrita Linear B (micênica) e os textos de Homero, Hesíodo e de outros poetas e inscrições do período arcaico (séculos VIII a V a.C.) (Griffith, 2015, p.27).

*a necessidade da existência de uma instituição formal e especializada ligada à educação*<sup>250</sup>.

Não existia um sistema educativo formal e o jovem aristocrata era educado pelo próprio pai ou por alguém delegado por ele (Aranha, 2006, p.62; Giles, 1987, p.12), de modo que “[...] encontramos na origem da civilização grega um tipo de educação nitidamente definido: aquele que o jovem nobre recebia dos conselhos e dos exemplos de um mais velho a quem tinha sido confiado, em vista de sua formação.” (Marrou, 2017, p.41) Pairava entre eles um ideal moral intrínseco a uma casta unida pela amizade na qual despontavam como fundamentais o valor do físico, do espírito guerreiro e da camaradagem viril (Marrou, 2017, p.163-164).

Havia intensa convivência entre homens, os quais estabeleciam relações profundas muitas vezes entre um jovem e um homem mais maduro – seu guia, preceptor, modelo, iniciador. E, para além do companheirismo e da amizade, havia homossexualidade e pederastia, consideradas normais e não atacadas pela sociedade. Ambas tiveram implicações importantes para a educação: ao se reunir, os jovens aprendiam a moral e a ética da formação do homem grego, mas também compartilhavam sentimentos (amor) e desejo sexual. E devia haver um certo jogo erótico de sedução do mais velho sobre o mais jovem (e vice-versa, provavelmente). Logo, a “relação pedagógica” extrapolava a mera questão cognitiva, ética e física de modo que a ligação amorosa acompanhava a formação e a maturação do jovem, que consistiam em seu evoluir intelectual, físico e moral<sup>251</sup>. Na opinião comum, o amante era considerado

[...] moralmente responsável pelo desenvolvimento do amado: a pederastia era reputada a forma mais perfeita, mais bela de educação. A relação entre mestre e discípulo permanecerá sempre, entre os antigos, algo semelhante à relação entre amante e amado; a educação era, em princípio, menos um ensino, uma doutrinação técnica, do que o conjunto dos cuidados dispensados por um homem mais idoso, cheio de terna solicitude, no sentido de favorecer o crescimento de um mais jovem, inflamado pelo desejo de corresponder a tal amor, dele mostrando-se digno. (Marrou, 2017, p.75)

O objetivo dessa educação era desenvolver certa característica “heroica”, bem como a habilidade guerreira e atlética, de tocar lira, cantar ou recitar a poesia épica (Barrow, 2015, p.282-283). Ademais, de forma similar ao que ocorre no mundo

<sup>250</sup> “Os gregos homéricos eram um povo em grande parte analfabeto.” (Giles, 1987, p.12)

<sup>251</sup> Segundo Marrou (2017, p.77), Sócrates, Platão e Aristóteles tiveram amantes. O autor cita ainda que existiam “escolas” próprias para mulheres (moradas das discípulas das Musas), nas quais elas aprendiam música, dança, atividades físicas e onde provavelmente também havia homossexualidade.

contemporâneo havia na antiguidade estreita relação e valorização da prática esportiva e a educação, além da relação entre a prática de atividades físicas e qualidade de vida, prevenção de doenças, valores estéticos e morais, sobrevivência, competição esportiva etc. (Murray, 2015, p.430). Em outras palavras, os gregos deram muita importância à prática do “esporte”: “[...] a ‘ginástica’, ou seja, a atividade física, rigorosamente reservada aos cidadãos masculinos e feitas numa saudável nudez total, era parte integrante do processo educativo e formativo do indivíduo e uma das muitas diferenças que os helenos faziam entre eles e os bárbaros.” (Durando, 2005, p.82).

Assim, as principais cidades gregas dispunham de um *gymnasion*, algo parecido com um campus moderno, composto por uma *palestra* ou um pátio quadrangular rodeado de pórticos arejados, vestiários, complexo termal, estruturas destinadas a atividades didáticas (Durando, 2005, p.82). A prática esportiva tinha o caráter de competição embora também estivesse mesclada com a educação, a emulação e a veneração religiosa. Nos festivais esportivos também aconteciam concursos musicais, de canto, de poesia, juntamente com as disputas esportivas; todos fundados na “[...] unidade do processo educacional do jovem heleno.” (Durando, 2005, p.83).

Portanto, a educação da época centrava-se na formação e no treinamento militar para formar a excelência masculina (o ideal ético do herói) com base na preparação atlética, a qual acontecia no ginásio e no estádio. Em tais ocasiões formavam-se grupos de jovens que se reuniam para participar de atividades festivas, militares, poéticas, musicais, vários tipos de competições (poesia, atividades militares). Eles se identificavam por valores, condutas e costumes em comum, códigos verbais, estilos de cabelo e de roupas etc. Encontravam-se em santuários, estádios, salas de refeições e demais locais (Griffith, 2015, p.37).

Incluía-se a música, a poesia e a dança que no seu conjunto referem-se à *mousikê*, que, juntamente com a formação atlética e militar, formavam a base da educação do jovem grego. Ligado à atividade religiosa e ao treinamento militar, o ensino da música existia desde a época homérica, com indicações de que eram acompanhadas por diferentes tipos de danças, também diferentes para moças e rapazes (Griffith, 2015, p.38-42; Hagel, 2015, p.402). Mas havia grande diversidade de atividades atribuídas à “educação musical” e a natureza específica dessa

educação: havia vários tipos de instrumentos (*kithára*, *aulós*) e de “professores”, com destaque para o *kitharistés* (Hagel, 2015, p.403).

## 5.5 Fatores que predisuseram o advento da instituição escolar na Grécia antiga

### 5.5.1 A *pólis*, ou a cidade-Estado

As transformações que derrubaram o domínio da aristocracia e da classe sacerdotal conferiram certo poder a setores historicamente subalternos e implicaram numa conciliação entre classes sociais, assinalando um novo período na história das cidades-Estados, operando-se uma espécie de renovação social. Não era só uma classe de homens que viria a substituir outra classe no poder mas velhos princípios que foram descartados, com regras novas a governar as sociedades humanas nas quais a religião fora durante séculos a base fundamental de governo (Coulanges, 2020, p.380). Assim, era “[...] preciso encontrar outro princípio que fosse capaz de substituí-la e pudesse, como ela, reger as sociedades, pondo-as na medida do possível ao abrigo das flutuações e dos conflitos. O princípio sobre o qual o governo das cidades passou a fundar-se foi o *interesse público*.” [Itálicos nossos, E.R.O.] (Coulanges, 2020, p.381) Para os latinos, seria a *res publica*, para os gregos, o *público* (*koivó*) – era isso que iria substituir a religião. Logo, nas deliberações dos senados ou das assembleias quando ia se discutir uma lei, uma forma de governo, um ponto de direito, uma instituição, não se perguntava mais o que prescrevia a religião mas sim o *interesse geral*<sup>252</sup>. Por conseguinte, “[...] a *política* passou a ter prioridade sobre a religião e o governo dos homens se tornou algo humano.” [Itálicos nossos, E.R.O.] (Coulanges, 2020, p.383)

A palavra grega *pólis* da qual deriva o termo *político*, no seu sentido clássico significava “um Estado que governa a si mesmo”. Ou seja, *pólis* associa-se à autossuficiência, autogoverno, independência, regras adequadas de conduta e de organização social, de maneira que os gregos inventaram a política porque instituíram práticas por meio das quais as decisões eram tomadas com base em debates feitos em público, que podiam ser adotadas ou revogadas em assembleias e porque estabeleceram instituições também públicas (tribunais, governo etc.) (Cardoso, 1987,

---

<sup>252</sup> Conforme veremos em seguida, a expressão “interesse geral” restringia-se ao *conjunto de cidadãos*.

p.87; Chauí, 1994, p.28). Em verdade, o “[...] aparecimento da *polis* constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo.” (Vernant, 2024, p.53)

E, embora ocupasse um território a *pólis* não se definia pelo local, mas pelas pessoas (os cidadãos) que atuavam de forma concertada, reunindo-se para tratar de problemas e soluções face a face (Cardoso, 1987, p.87; Finley, 1984, p.49)<sup>253</sup>. Em algumas *póleis* só era considerado cidadão quem era nascido no local, de pais cidadãos também. Além disso, era preciso ser tido como honesto, leal, ter servido ao exército, cultuar e respeitar os deuses da *pólis*.

O poder da *pólis* grega era total e absoluto: ela era a “[...] fonte de todos os direitos e obrigações e a sua autoridade abrangia todas as esferas do comportamento humano, sem exceção.” (Finley, 1984, p.50) Havia certas coisas que o Estado grego não fazia mas o seu direito de intervir nunca era posto em causa: “[...] a *pólis* era inelutável.” (Finley, 1984, p.51). Ou seja, ela tinha uma autoridade ilimitada e inquestionável. Já a liberdade do povo ou do cidadão consistia numa existência ordenada e regulada pela lei, por todos respeitada.

A Grécia antiga era constituída por numerosos e relativamente pequenos Estados (ou cidades-Estados) beligerantes que viviam em guerra numa disputa constante pela posse e conquista de um ambiente pobre em recursos naturais necessários à sobrevivência. Esses Estados não eram unificados até a conquista de Filipe II, Alexandre o Grande e os reis macedônicos que o sucederam ao final do século IV a.C. Mesmo assim, antes do período helenístico, havia certa homogeneidade, sob o ponto de vista étnico<sup>254</sup> entre os vários povos da região, de forma que cada cidade-Estado desenvolveu suas próprias idiossincrasias institucionais (Murray, 2015). O surgimento da *pólis* também esteve vinculado a um forte crescimento populacional que a arqueologia comprova a partir de aproximadamente 800 e 750 a.C. e quase duplicado entre 750 e 700 a.C. “Este acréscimo demográfico, juntamente com uma retomada do progresso tecnológico, artesanal e comercial, foi fator de rápida urbanização.” (Cardoso, 1987, p.21)

---

<sup>253</sup> Para os gregos, *pólis* denominava a cidade-Estado, que não se definia pelo território, mas *pelo conjunto dos cidadãos*. Plural de *pólis*: *póleis* (Cardoso, 1987, p.87). Para Chauí (1994, p.28), *pólis* “[...] significa cidade organizada por leis e instituições”.

<sup>254</sup> Além do aspecto étnico, os gregos antigos reconheciam-se também sob o ponto de vista linguístico, cultural, religioso etc.

Porém, a data<sup>255</sup> e a origem da *pólis* ainda são uma incógnita e há várias suposições, não mutuamente excludentes, a respeito de como se formaram as cidades-Estados gregas (Lévêque, 1967, p.116). Alguns defendem a tese do determinismo geográfico segundo a qual a predominância de um terreno montanhoso com poucas planícies propiciou a divisão das comunidades em pequenos cantões relativamente isolados uns dos outros. Há também fatores que datam do princípio do I milênio que são explicativos: os grupos de invasores dórios eram independentes uns dos outros e assim formaram comunidades isoladas e distintas umas das outras. Nesse contexto, o elemento militar ou de proteção e segurança também parece ter desempenhado um papel importante pois a palavra *pólis* originalmente designava cidadela (fortificada?) antes de assumir o sentido ulterior de cidade-Estado. E, “[...] entre os dórios, sobretudo os primeiros dirigentes, foram chefes de bandos armados.” (Lévêque, 1967, p.116)

Mas outros fatores podem ter contribuído também para a formação das cidades: as primeiras formações humanas de aldeias se juntavam com aldeias vizinhas por motivos religiosos, comerciais, militares etc., até o momento em que um conjunto de aldeias era considerada uma organização política comum (Durando, 2005, p.29-30; Lévêque, 1967, p.116). Ademais, a cidade encerrava um sentimento comunitário ao pertencer a uma mesma etnia com a existência de cultos comuns, denotando a importância dos elementos religiosos, de modo que a religião também deve ter contribuído para a formação das cidades-Estados (Coulanges, 2020; Lévêque, 1967, p.116). Há também a compreensão de que a formação da *pólis* associa-se à transformação e declínio das *gens* (Engels, 1984, p.155; Krader, 1973, p.253; Lévêque, 1967, p.117).

A propósito das *gens*, há evidência de que as *gens* gregas formaram-se com base nos princípios de parentesco e proximidade territorial, de maneira que seus membros se associavam em comunidades com propósitos específicos: preservar a ordem civil, expressar ou alcançar interesses comuns, estabelecer ou manter cultos ou ordens religiosas (Krader, 1970, p.56). Logo, a união de várias *gens* teria dado origem às fratrias, as quais, unidas, formaram tribos. Por sua vez, as tribos unidas

---

<sup>255</sup> Durando (2005, p.54-55) cita que as *póleis* começam a existir a partir do período alto-arcaico, aproximadamente em 800 a.C. Vernant (2024, p.53) nos informa que o advento da *pólis* situa-se entre os séculos VIII e VII a.C.

formaram as cidades-Estados. Isto é, a cidade nada mais é do que a união de várias tribos (Coulanges, 2009, p.158).

Assim, a *pólis* não apareceu à maneira de um círculo que se ampliou pouco a pouco, alargando-se. Mas ela é o resultado de pequenos grupos que, constituídos há bastante tempo, foram agregando-se (*gens*-fratrias-tribos). E, à medida que esses diferentes grupamentos associavam-se eles não perdiam sua individualidade nem independência, de modo que por séculos a cidade respeitou a autonomia religiosa e civil das tribos, fratrias e *gens*, não intervindo em seus negócios internos. Contudo, à medida que ocorrem as transformações econômicas e sociais, o *modus vivendi* e o *ethos* gentílico e da aristocracia (à qual as *gens* estavam associadas) vão enfraquecendo e impondo-se novas formas de sociabilidade relacionadas principalmente à política e à cultura.

O fato é que com o declínio da civilização micênica por volta do século XII a.C. e a longa movimentação de populações que se lhe seguiu, acompanhada de lutas intensas, os habitantes locais, destituídos de um poder centralizado forte vão proteger-se formando pequenas comunidades localizadas no cimo de colinas fortificadas as quais denominavam *acrópole*. A partir de determinado momento e para melhor resistir aos ataques constantes, essas comunidades agruparam-se em unidades mais amplas contribuindo assim para a formação das *póleis*, fechando-se num individualismo idiossincrático sem nunca atingirem uma unidade política (Ferreira, 2010, p.13). E somaram-se a essa conjuntura de base os citados elementos religiosos e culturais.

### 5.5.2 A democracia<sup>256</sup>

Compreendemos que a democracia foi um dos regimes políticos que a cidade-Estado assumiu em dado momento, assim como o foram a monarquia, a aristocracia e a tirania. Portanto, a partir de agora, ao tratarmos da cidade-Estado devemos entendê-la vigorando sob o regime democrático.

Sob o ponto de vista topográfico, uma *pólis*, no seu núcleo urbano, com frequência dividia-se em duas partes que podiam ter surgido independentemente:

[...] a *acrópole*, colina fortificada e centro religioso, e a *ásty* ou cidade baixa, cujo ponto focal era o lugar de reunião (posteriormente também um mercado com lojas), a *ágora*. Um terceiro elemento muitas vezes presente era o porto, mas este podia também formar uma aglomeração separada, embora próxima (é o caso do Pireu, principal porto de Atenas). Por fim, o território rural semeado de aldeias (*khóra*) completava o quadro da cidade-Estado. Esta visão topográfica é mais nossa do que dos gregos, para os quais uma cidade-

<sup>256</sup> Tomamos como modelo de democracia Atenas dos séculos V a IV a.C.

Estado era formada pela comunidade de seus cidadãos: daí que mencionassem, falando de *póleis*, “os atenienses”, “os lacedemônios”, “os coríntios”, e não Atenas, Esparta ou Corinto. (Cardoso, 1987, p.21-22)

Existem também outras variáveis que devem ser consideradas quanto à existência e funcionamento das cidades-Estados como a população global e de cidadãos, a extensão territorial, disponibilidade de recursos, grau de urbanização etc. Por exemplo, existe um limite mínimo e máximo de cidadãos que comporta o funcionamento de uma cidade-Estado pois uma *pólis* muito extensa ou populosa inviabiliza a possibilidade de participação direta, bem como a cidade-Estado com escassez de recursos (Cardoso, 1987; Finley, 1984). E, muito embora tenha havido muita instabilidade e variações tiveram cidades-Estados que viveram “[...] séculos de existência estável, com forte sentimento de identidade entre os cidadãos e com foros inequívocos de legitimidade.” (Cardoso, 1987, p.11)

A *pólis* em seu “estado puro” bem como em suas múltiplas variantes existiu na Grécia entre o VIII ou VII século a.C. e o final do século IV a.C., descontados os períodos de tirania (Cardoso, 1987, p.10). A propósito, citem-se as características mais importantes comuns a todas as cidades-Estados:

1) do ponto de vista formal, a tripartição do governo em uma ou mais assembleias, ou mais conselhos, e certo número de magistrados escolhidos – quase sempre anualmente – entre os homens elegíveis; 2) a participação direta dos cidadãos no processo político: a noção de cidade-Estado implica a existência de decisões coletivas, votadas depois de discussão (nos conselhos e/ou nas assembleias), que eram obrigatórias para toda a comunidade, o que quer dizer que os cidadãos com plenos direitos eram soberanos; 3) a inexistência de uma separação absoluta entre órgãos de governo e de justiça, e o fato de que a religião e os sacerdócios integravam o aparelho de Estado. (Cardoso, 1987, p.7)

Com relação ao primeiro aspecto, ou seja, admitida a tripartição do poder em assembleias, conselhos e magistraturas, havia grande variação entre as partes, em relação à composição de nomes, quantidade de membros, métodos de escolha, delegação de poderes, funcionamento, relações estabelecidas entre as tais instâncias de governo etc. (Cardoso, 1987; Finley, 1985, p.74) Mas algo era fundamental: “A soberania dos cidadãos dotados de plenos direitos era imprescindível para a existência da cidade-Estado.” (Cardoso, 1987, p.8) Todavia, a proporção da quantidade de cidadãos em relação à totalidade da população variava muito, embora, mesmo nas democracias, estivessem excluídos da cidadania os escravos, os estrangeiros residentes e as mulheres. Ademais, considerando que a democracia se caracterizava pela participação pessoal direta nas discussões e deliberações públicas,

algo de muito destaque no exercício da soberania do cidadão era o *uso da palavra e da escrita*<sup>257</sup> (Cardoso, 1987, p.9, Vernant, 2024, p.53-57): o “[...] que implica o sistema da *pólis* é primeiramente uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder. Torna-se o instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e de domínio sobre outrem.” (Vernant, 2024, p.53-54) Por sua vez, a escrita vai propiciar a divulgação de conhecimentos antes reservados ou interditos.

Não havia separação entre “departamentos” de governo civis e militares. A guerra e a atividade militar faziam parte normal da vida e eram constantes nas cidades-Estados. E o exército constituía uma milícia de cidadãos, de modo que não existia uma classe militar bem como nenhuma casta de oficiais propriamente dita distinta da hierarquia social em seu aspecto civil. Por conseguinte, a guerra sempre tinha impactos sociais (Finley, 1985, p.78-85).

A participação direta era a chave da democracia ateniense: não existia representação, funcionalismo público, “líderes de governo” etc. A Assembleia era soberana, cuja autoridade era integral porquanto todo cidadão podia não apenas assistir às suas sessões sempre que quisesse como também tinha direito a intervir no debate, fazer proposições e votar. Podia ser sobre assuntos como guerra e paz, impostos, regulamentação de cultos religiosos, recrutamento de tropas, financiamento de guerra, obras públicas, tratados e negociações diplomáticas e temas de maior ou menor importância mas que exigiam decisão em nível de governo. E não havia hierarquia entre os cargos oficiais, independentemente da sua importância, pois os seus ocupantes eram responsáveis diretos perante o *demos* e não perante alguém que lhes fosse superior (Finley, 1984, p.65).

Tratava-se de uma democracia direta e para nela se falar era preciso ter o dom da oratória. “Visto que não tinha composição fixa, e porque ninguém era escolhido para participar, não havia partidos políticos ou ‘governo’, nem qualquer outro princípio de organização.” (Finley, 1984, p.68) O presidente do dia era escolhido por sorteio entre os membros do Conselho. Em seguida apresentavam-se moções, propostas e itens a votar, discutia-se e votava-se. Para fazer valer seus interesses, vontades ou proposições, era necessário expor suas razões e argumentar. A Assembleia era a autoridade governamental suprema, em princípio, com poderes ilimitados. Suas

---

<sup>257</sup> Conforme veremos a seguir no *item 5.6 A institucionalização da educação na Grécia antiga*.

sessões aconteciam ao ar livre numa colina próxima à acrópole, franqueadas aos cidadãos que reuniam-se aos milhares para debater e decidir (Finley, 1984, p.68; 1985, p.89). Em suma, a liderança do Estado residia na Assembleia, mas para participar dela era necessário possuir o *dom da oratória e dominar certos conhecimentos*.

O termo *demos*, associado a democracia, passou por mudanças em sua acepção ao longo do tempo. Os velhos oligarcas empregavam-no de forma pejorativa referindo-se a ele no sentido de “gente comum” ou “classes baixas” nos tempos da Ilíada. Posteriormente, no período democrático significou “o povo no seu conjunto”; assim, *demos* se referia à totalidade do conjunto de cidadãos (Finley, 1985, p.12). Todo cidadão do sexo masculino ao atingir dezoito anos podia assistir às sessões da Assembleia sempre que quisesse (mas obviamente que comparecia uma fração do conjunto de todos os cidadãos). E aqueles que estavam presentes constituíam o *demos* e por lei os seus atos e votação eram reconhecidos como ação de todo o povo (Finley, 1984, p.64).

*Os cidadãos indubitavelmente eram os mais ricos* – possuíam propriedades rurais, tinham atividades econômicas na cidade, viviam das rendas de suas propriedades, do investimento em escravos etc. Viviam de renda, portanto, *podiam se dedicar à política, ao estudo ou ao ócio*. E mesmo os que viviam do comércio ou de outras atividades também dispunham de tais benesses posto que seus negócios podiam ser dirigidos por capatazes ou por escravos beleguins (Finley, 1984, p.62). Isto é, o *demos* constituía uma exígua minoria que, conforme dito anteriormente, excluía as mulheres, escravos e estrangeiros. Em verdade, tratava-se de uma minoria que explorava grande parte dos homens livres e escravos. Por conseguinte, havia tensão constante entre líderes da elite e a população em geral incluindo o campesinato (Finley, 1984; 1985). Sendo assim, nem tudo eram flores na democracia: havia violência, demagogia, repressão, irracionalidade, brutalidade, mentiras, calúnias etc. (Finley, 1984).

As bases da democracia ateniense foram lançadas por Sólon no século VI a.C. No século V Péricles estabeleceu a democracia em Atenas e criou um império marítimo (Finley, 1985). Nessa época Atenas prosperou como nenhuma das outras cidades-Estados gregas. No espaço de dois séculos proliferaram uma inimaginável plêiade de talentosos escritores, artistas, “cientistas” e filósofos. Muitos dos que não eram nascidos lá foram atraídos pela cidade e alguns se estabeleceram

permanentemente. “Poucas foram as personalidades de relevo na vida cultural grega, entre os anos 500 e 300, que não estiveram ligadas a Atenas, ao menos em parte da sua carreira, incluindo alguns dos mais acerbos críticos do seu sistema.”<sup>258</sup> (Finley, 1984, p.71)

Logo, Atenas tornou-se uma “*pólis* excepcional” por causa da qualidade da sua democracia e também por causa de seu Império do século V a.C. (Finley, 2013, p.98). Isto é, “[...] o êxito político e a prosperidade econômica serviam de fatores unificadores, possibilitando a cobertura dos enormes custos oficiais e da frota, sem o que a participação e até a lealdade de milhares de cidadãos pobres seria, pelo menos, duvidosa; e proporcionavam estímulo psicológico poderoso ao orgulho cívico e uma íntima identificação pessoal com a *pólis*.” (Finley, 1984, p.70) Sem a construção e manutenção de um Império marítimo seria difícil imaginar o triunfo do sistema forjado pelos predecessores da democracia e por Péricles, porque foi a superioridade monetária e naval de Atenas que deu margem ao seu imperialismo (Anderson, 1989, p.43).

O império ateniense que emergiu das guerras persas em essência era um sistema marítimo que subjugava de forma coercitiva outras cidades-Estados gregas do Mar Egeu. Contribuíram muito para o imperialismo sobre o qual se fundamentou o apogeu de Atenas no século V a.C.: 1) as mais ricas minas de prata da Grécia que situavam-se na região da Ática, em Laurion, com predomínio do trabalho escravo (cerca de 30 mil!). Isto é, “[...] o minério destes jazigos financiou a construção da frota ateniense que triunfou sobre os navios persas em Salamina [...]” (Anderson, 1989, p.42), de modo que a prata ateniense foi condição essencial do poder naval de Atenas. Ademais, tornou possível a cunhagem de uma moeda ática – um caso único na Grécia da época -, a qual veio a ser amplamente aceita no estrangeiro como meio de troca, contribuindo sobremaneira para a prosperidade comercial da cidade; 2) a concentração excepcional de “metecos”, ou os estrangeiros que viviam em Atenas, que estavam excluídos da propriedade da terra mas que chegaram a dominar os empreendimentos comerciais e “industriais”, tornando-a um ponto focal do Egeu. Em síntese: foi a superioridade monetária e naval de Atenas que deu margem ao seu imperialismo.

---

<sup>258</sup> Segundo Finley (1984, p.71), de todos os críticos, destaca-se Platão.

A ascensão do poder ateniense no mar Egeu criou uma ordem política cujo objetivo era explorar costas e ilhas por meio da cobrança de tributos coletados para manutenção de uma armada permanente. Na aparência o discurso era da defesa da liberdade grega contra “ameaças orientais”, mas a intenção real era oprimir e expropriar seus próprios aliados. Assim, em 454 a.C. o tesouro real da Liga de Delos (criada originalmente para combater a Pérsia) foi transferido para Atenas e em 450 a.C. a recusa de Atenas em permitir a dissolução da Liga após a paz com a Pérsia converteu-a num Império *de facto*.

Foi o pagamento dos tributos de centenas de cidades submetidas ao Império que financiou o apogeu cívico e cultural da *pólis* de Péricles. Internamente, a manutenção da marinha garantia emprego estável à classe mais numerosa e menos abastada dos cidadãos além de financiar obras públicas que constituíram os mais destacados embelezamentos da cidade, dentre eles o Partenon. No plano externo a esquadra ateniense policiava as águas do Egeu enquanto políticos residentes, comandantes militares e comissários externos itinerantes garantiam magistraturas dóceis aos Estados submetidos (Anderson, 1989, p.44-45).

Mas à medida que a espoliação ocorria e com o passar do tempo, as cidades gregas do século IV afundaram-se na exaustão, ao passo que a *pólis* clássica experimentava crescentes dificuldades em suas finanças, sintomas que prenunciavam seu anacronismo e declínio. Aproveitando-se de disputas entre as cidades-Estados gregas Filipe II invade a Grécia pondo fim ao período da democracia e das cidades-Estados e a *pólis* ateniense foi destruída na invasão macedônica (Finley, 1985, p.85). Após a morte de Alexandre em 323 a.C. Atenas viu-se envolvida em guerras e manobras políticas entre seus sucessores. Tentou-se ainda restaurar o modo de vida político conquistado mas o poder superior instaurado com os persas prevaleceu, pois guarnições macedônicas e exércitos estrangeiros que dominaram a região eram quem efetivamente tomavam as decisões. Assim, depois de 261 a.C. Atenas ingressou de forma permanente “[...] nas fileiras das cidades-Estados súditas, com uma política medíocre, vítima de uma força externa superior (Finley, 1985, p.141).

Em suma, o advento da democracia é o resultado de uma série de medidas que visavam a solução da crise agrária e da *stasis*, ou associadas aos fenômenos da colonização, da urbanização, da expansão do artesanato e da economia em geral. Assim, em seu conjunto, a diferenciação social resultante de todos esses fatores, por consequência, também levou a uma “diferenciação de reivindicações”, em que foi

necessário conciliar interesses e necessidades sociais, conter conflitos, acomodar, inserir e atender reivindicações etc. Por exemplo, aos pobres endividados interessava a abolição das dívidas e conseqüentemente, a abolição da escravidão ou servidão por dívidas e a partilha das terras. Aos que haviam enriquecido mas não pertenciam à classe aristocrata tradicional importava fixar leis por escrito e obter direitos políticos. Em verdade, foram vários problemas sociais não solucionados ou parcialmente solucionados durante as épocas da monarquia, da aristocracia e a tirania, cujo evoluir acabou por constituir a democracia.

No final das contas, é possível concluir que a *polis* foi uma concepção brilhante, mas que para sua existência requereu uma tão rara conjugação de circunstâncias materiais e institucionais que só conseguiu concretizar-se num curto espaço de tempo. Ela teve um passado, um presente transitório e nenhum futuro. Nesse momento fugaz, os seus membros conseguiram, como poucas vezes na história humana, captar e fixar parte da grandeza de que a mente e o espírito humanos são capazes. (Finley, 1984, p.80)

### **5.5.3 O processo de colonização**

A transição de economias redistributivas para a atividade comercial propriamente dita ocorreu no primeiro milênio a.C. Contudo, o estabelecimento de uma economia de mercado ocorreria apenas em meados-final do século IV a.C., principalmente na região do Mediterrâneo oriental. De modo que o incremento do comércio foi beneficiado por uma série de fatores, com destaque para o avanço e aperfeiçoamento nas técnicas de construção naval e navegação, a invenção do alfabeto e da moeda, a padronização de unidades de medida e peso, além da disponibilidade de excedentes negociáveis como o vinho, azeite e cerâmica de alta qualidade (Durando, 2005, p.31; Whitehouse; Wilkins, 2007, p.20).

Por seu turno, o processo de colonização grego caracterizou-se pela incursão da Grécia e da Anatólia em direção às margens do Mediterrâneo e do Mar Negro e relaciona-se diretamente com o incremento do comércio descrito acima. Ela abrangeu o período de 775 a 550-500 a.C.<sup>259</sup>, em duas fases: de 775 – 675 a.C. e de 675 a 550-500 a.C. As principais causas da colonização foram um combinado entre o excesso de população<sup>260</sup>, mais pobreza natural do solo, mais esgotamento dos solos férteis.

---

<sup>259</sup> Durando (2015, p.54-55) refere-se a “fundação das colônias”, que teria ocorrido de 700 a 600 a.C.

<sup>260</sup> No artigo intitulado “Emigração forçada”, publicado no *New York Daily Tribune*, em 22 de março de 1853, Marx afirma que a “emigração forçada” na Grécia e Roma antigas ocorreu sob a forma do

Ou seja, dispendo de um solo pobre com poucas regiões férteis, quase não existia mais terras apropriadas para o cultivo devido à constante repartição da terra entre uma população em crescimento incessante. Além disso produzia-se vinho, azeite, artesanato e armas, os quais precisavam ser comercializados para se obter minérios, madeira e cereais (Lévêque, 1967, p.199-202, Vernant, 2024, p.76)<sup>261</sup>.

A formação de colônias constituiu um empreendimento coletivo em que uma expedição escolhia previamente um local a ser colonizado, quase sempre mediante imposição pela força aos nativos locais, por vezes mediante negociação. Em seguida, o local escolhido era medido e distribuído aos interessados e o novo grupamento organizava-se em torno do lar, onde se instalava o “fogo sagrado” (Coulanges, 2020; Lévêque, 1967, p.201). Inicialmente, devia tratar-se de pobres casebres, porém com o tempo podiam formar uma cidade, com suas instituições, autonomia e independência mas sem perder por completo seus vínculos com a “metrópole” (Lévêque, 1967, p.201).

Exportava-se vinho e azeite e formaram-se verdadeiras cadeias de estabelecimentos comerciais que serviam de entrepostos, sendo que algumas colônias prosperaram com a agricultura (Campânia) e o artesanato (Siracusa, Corinto). A colonização atingiu uma abrangência incrível ocupando praticamente todo o Mediterrâneo – atingiu a Espanha, Itália, norte da África, Egito, Turquia, Iraque, atravessou Istambul e chegou ao Mar Negro (Anderson, 1989; Lévêque, 1967). Como consequência, as metrópoles, a despeito da existência de conflitos, prosperaram economicamente, pela abundância de matérias-primas e multiplicação de mercados exteriores. Por seu turno, as cidades coloniais desenvolveram um helenismo muito vivo. Ou seja, a colonização dispersou sobremodo o helenismo sendo um dos principais elementos dessa dispersão a *difusão da escrita*.

Este mundo tão diverso, onde nem todas as regiões evoluíram ao mesmo ritmo, conserva pelo menos uma profunda unidade, que é a da sua civilização espiritual, constantemente renovada pelas viagens incessantes de uma cidade para outra, que fazem os poetas, os pensadores e os artistas. A

---

estabelecimento de colônias. O raciocínio de Marx faz sentido: o desenvolvimento das forças produtivas era limitado e a produção restrita. Assim, o aumento da população implicava em maior repartição da riqueza produzida socialmente e conseqüentemente, sua diminuição, em termos médios. Logo, uma solução adotada foi estabelecer colônias como forma de “aliviar” a sociedade da população considerada sobrando. Informação disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1853/03/04.htm>. Acesso em 29 out.2025.

<sup>261</sup> Vernant (2024, p.76) resume os interesses do processo de colonização a “[...] procura de terra, procura de alimento, procura também do metal [ouro, prata e elétron], tal é o tríptico objetivo que se pôde atribuir à expansão grega no Mediterrâneo.”

Ásia grega, contudo, graças às vantagens da sua organização econômica e da sua prosperidade, mantém ainda a primazia.

A impressão dominante é a de que há um intenso poder criador, um pouco exuberante e desordenado: um povo jovem elabora os seus modos de pensar e de sentir, inventa o seu vocabulário literário e artístico, precisa as relações com o mundo dos deuses. A emoção direta e poderosa, que não pode deixar de sentir-se diante de um poema ou de uma estátua arcaica provém dessa frescura de uma civilização a qual, sem atingir ainda a serenidade expurgada do classicismo, se procura e, pouco a pouco, se descobre a si própria. (Lévêque, 1967, p.225)

O artesanato, a manufatura, a agricultura eram estimulados e o comércio tornou-se a base de uma vida econômica em contínuo desenvolvimento. A Grécia e a Anatólia enriqueciam-se com o incessante entrecruzamento de navios que iam trocar suas produções agrícolas e “industriais” requintadas por víveres e metais. Assim, as embarcações, as técnicas de navegação e construção portuária aperfeiçoaram-se, o que permitiu fazer incursões mais arriscadas e mais longínquas enfrentando condições climáticas e naturais diversas. E foi no final do século VII que o centro de gravidade econômica se deslocou com a abertura de novos mercados na Anatólia, no Egito e na parte ocidental do Mediterrâneo, dos quais souberam aproveitar os mercadores da Jônia e particularmente os de Mileto. A partir de então serão eles que desempenharão o papel de intermediários entre a Ásia Menor e o Mediterrâneo substituindo os fenícios. Portanto, a Jônia enriquece-se e torna-se a região mais próspera do mundo grego; prosperidade que se deve à sua situação geográfica privilegiada e ao espírito de iniciativa de um povo de navegadores arrojados (Lévêque, 1967, p.130)<sup>262</sup>.

Com a fundação das colônias houve intenso desenvolvimento econômico, além de se formar um extenso território no qual ocorriam trocas comerciais, culturais, artísticas, dos mais variados saberes, que abrangeu o mar Mediterrâneo, o mar Egeu, a Grécia e o oriente próximo, incluindo-se o Egito e a Mesopotâmia. Formou-se pois uma vasta rede comercial que ia do Estreito de Gibraltar até o Mediterrâneo oriental (Durando, 2005, p.31). Fundamental também para o desenvolvimento do comércio foi a adoção de métodos de registro mais ágeis e o advento da cunhagem de moedas, que representou um dos fatos mais importantes da história do mundo antigo - a invenção da economia monetária -, sendo algo fundamental ao extraordinário impulso econômico do mundo grego.

---

<sup>262</sup> O desenvolvimento comercial e enriquecimento da Jônia teve consequências importantes, sendo uma delas o nascimento da filosofia, conforme veremos a seguir.

De uma forma geral, até o século VII a.C. tanto na Grécia como em todo o Oriente, as transações comerciais davam-se pela permuta direta de produtos e parece que entre os gregos e os povos indo-europeus o gado foi o primeiro instrumento de troca, até que se começou a usar o metal como moeda inicialmente na forma de lingotes na Assíria e no império hitita, por volta do II milênio. A invenção da moeda é atribuída ao rei da Lídia Giges (687-652?), local onde se encontrava *eléctron* (ou *electrum*) em abundância, uma liga natural de ouro e prata. A ele, sucederam-se outros reis que começaram a fabricar moedas de ouro ou prata. A invenção da moeda propriamente dita pode ser datada em 680 a.C. e foi adotada imediatamente pelas aristocracias mercantis das cidades costeiras de Mileto, Éfeso, Focea, depois Quios e Samos. Na ocasião, havia diferentes tipos de moedas seguindo diferentes padrões de cunhagem, peso e medida em ouro, prata ou *eléctron*.

Na Grécia a moeda foi introduzida após o uso de espetos e lingotes de ferro e acredita-se que foi em Egina por volta de 665 a.C. que ocorreu a primeira cunhagem de moeda. Aos poucos a invenção acabou por se disseminar por todas as cidades onde havia atividade comercial, com preponderância da prata. Em virtude da existência da moeda comerciantes audazes vão juntar grandes fortunas que pela primeira vez são constituídas por bens móveis e não por terras, o que trará consequências políticas e culturais profundas (Lévêque, 1967, p.123-128; Whitehouse; Wilkins, 2007, p.20).

#### **5.5.4 A origem da filosofia**

A filosofia, entendida como uma forma de aspirar a obtenção do conhecimento racional, lógico e sistemático do real, a origem das transformações do mundo, assim como a origem das causas e das ações humanas e do próprio pensamento, é um acontecimento tipicamente grego (Chauí, 1994, p.20).

A Filosofia surge [...] quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma.

Em suma, a Filosofia surge quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão, que é a mesma em todos; quando se descobriu que tal conhecimento depende do uso correto da razão ou do pensamento e que, além da verdade poder ser conhecida por todos, podia,

pelo mesmo motivo, ser *ensinada ou transmitida a todos*. [Itálicos nossos, E.R.O.] (Chauí, 1994, p.23)

Inicialmente, a especulação filosófica assumiu a forma de uma *cosmologia*, ou a busca pelo conhecimento racional da ordem do mundo ou da natureza – saber a origem e a essência das coisas era o problema último a ser pensado (Chauí, 1994, p.25; Jaeger, 1989, p.135). A filosofia sofreu influência de conhecimentos oriundos de outros povos, tais como a agrimensura dos egípcios, a astrologia dos caldeus, as genealogias dos persas, conhecimentos do Oriente sobre a “alma” etc. (Chauí, 1994, p.25; Jaeger, 1989, p.135; Kuhnen, 1985, p.VII-VIII; Lévêque, 1967, p.232, Vernant, 2024, p.130). Ao mesmo tempo, os gregos imprimiram mudanças qualitativas muito profundas nos saberes que receberam de culturas mais antigas e exteriores. Por exemplo:

a) com relação aos mitos, eles retiraram os aspectos apavorantes e monstruosos dos deuses e humanizaram-nos, bem como divinizaram os seres humanos, dotando-os de racionalidade sobre narrativas, as origens dos homens, da natureza e das instituições (Chauí, 1994, p.21-23).

b) transformaram em ciência (conhecimento racional, abstrato, objetivo, universal) o que eram saberes para uso prático. Assim, transformaram em matemática (aritmética e geometria) os conhecimentos práticos para medir e calcular; em astronomia (conhecimento racional do movimento dos astros) o que eram práticas de adivinhação e previsão do futuro; em medicina (conhecimento racional sobre o corpo humano, a saúde e a doença) o que eram práticas de grupos religiosos secretos para curar doenças (Chauí, 1994, p.21-23).

No que lhe diz respeito, a filosofia teve origem nas colônias gregas da Ásia Menor (Jônia), na cidade de Mileto, no final do século VII e início do século VI a.C. (Chauí, 1994, p.25; Kuhnen, 1985; Lévêque, 1967, p.147, Vernant, 2024, p.109). As cidades jônicas destacavam-se pelo comércio pujante, pela efervescência cultural e política, com cidades contando com 65.000 habitantes, como era o caso de Mileto, ou Quios, com 80.000 habitantes e a Jônia com 320.000. Havia intensa atividade festiva e cultural: “Eles [os jônios] gostam de, ociosos, passear pela ágora, de conversar com as cortesãs, que ali têm mais fama do que em qualquer outra parte.” (Lévêque, 1967, p.156) A música era celebrada por flautistas e citaristas e cantada em verso e prosa; a riqueza transparecia nos trajés e ornamentos: “[...] os jônios gostam de belos tecidos compostos com ouro, das longas cabeleiras artisticamente penteadas – tanto para

homens, como para as mulheres -, das joias, dos perfumes. [E] Amodorram em banquetes intermináveis [...]”. (Lévêque, 1967, p.156). No campo do pensamento, Tales, Anaximandro, Anaxímenes ilustram a “escola de Mileto”.

As condições históricas que propiciaram ou que estão associadas ao surgimento da filosofia, em essência, foram:

a) as viagens marítimas e o processo de colonização, os quais permitiram aos gregos descobrir que os locais em que os mitos diziam ser habitados por deuses, titãs e heróis na verdade eram habitados por outros seres humanos comuns e que outras regiões e mares que a mitologia pregava como habitados por monstros e seres fabulosos não existiam. Isto é, a explicação cosmológica tradicional baseada na religião mediante intervenção dos deuses não satisfazia mais (Chauí, 1994, p.31; Lévêque, 1967, p.232).

Mas é difícil estabelecer uma ruptura definitiva entre o pensamento mítico e o pensamento racional posto que “[...] o pensamento racional se infiltra no mito e começa a influenciá-lo.” (Jaeger, 1989, p.131) Por sua vez, o pensamento racional está associado com o desenvolvimento da individualidade, ou seja, com a concepção segundo a qual o ser humano é dotado de independência e autonomia – dos deuses, do destino. De modo que a partir de certo momento só seria considerado verdade o que podia ser conhecido e explicado pelo *ser*. Nesse sentido, assumia-se a verdade como um novo conceito, dotado de “[...] validade universal no fluir dos fenômenos, perante a qual se tem de curvar [...]” (Jaeger, 1989, p.135).

Assim, as “[...] viagens produziram o desencantamento ou a desmistificação do mundo, que passou, assim, a exigir uma explicação sobre sua origem, explicação que o mito já não podia oferecer [...]” (Chauí, 1994, p.31).

b) o surgimento da vida urbana, com predomínio do comércio e do artesanato, o que, como vimos, implicou na diminuição do poder das famílias aristocráticas, por quem e para quem os mitos foram criados. Isto é, a filosofia também é “filha da cidade” porque ela teve origem num “[...] universo espiritual inteiramente diferente do mundo palaciano do Oriente, todo ele feito de submissão ao rei [...]” (Lévêque, 1967, p.232). A filosofia e a ciência nascem no mundo da *pólis*: racional e secular, no qual defende-se a igualdade entre os cidadãos, com base na lei. Em acréscimo, Chauí (1994, p.379) afirma: “Política e Filosofia nasceram na mesma época.”

c) tão importante quanto a ciência e a filosofia, os gregos também inventaram a *política*<sup>263</sup>, a qual introduziu pelo menos três elementos novos e decisivos para o surgimento da filosofia: *i*) a concepção segundo a qual a lei expressa a vontade de uma coletividade humana quando esta decide o que é melhor para si, de modo que o “[...] aspecto legislado e regulado da cidade – a *pólis* – servirá de modelo para a filosofia propor o aspecto legislado, regulado e ordenado do mundo como um mundo racional [...]” (Chauí, 1994, p.32); *ii*) o surgimento do *espaço público*, no qual vai prevalecer um tipo de discurso diferente do proferido pelo mito, pois a partir de então, na *pólis* a palavra emerge como um direito de cada cidadão de proferir sua opinião em público e discuti-la, para convencer ou persuadir (Vernant, 2024, p.55). Ou seja, surge o discurso político enquanto palavra compartilhada na condição de diálogo, discussão e deliberação humana, isto é, “[...] como decisão racional e exposição dos motivos ou das razões para fazer ou não fazer alguma coisa [...]” (Chauí, 1994, p.32); *iii*) a política estimulou um pensamento e discurso que não eram formulados por seitas secretas ou por iniciados em mistérios sagrados mas que procuravam ser públicos, comunicados, discutidos e ensinados – ou a *ideia segundo a qual um pensamento pode ser compreendido, discutido, comunicado e transmitido a todos*. Em suma, a “[...] política, valorizando o humano, o pensamento, a discussão, a persuasão e a decisão racional, valorizou o pensamento racional e criou condições para que surgisse o discurso ou a palavra filosófica.” (Chauí, 1994, p.32)

d) o alcance de um outro nível de abstração e raciocínio, com a invenção do calendário (uma forma de calcular o tempo segundo as estações, horas, fatos importantes etc.), da escrita e da moeda.

As principais contribuições ou legado deixado pelos gregos relativo a esses assuntos seria a ideia de que: a) a natureza opera segundo leis necessárias e universais. Ou seja, necessárias, no sentido de que são inescapáveis e universais, porque são válidas para todos os corpos em todos os tempos e lugares; b) essas leis necessárias e universais podem ser descobertas e conhecidas pelo pensamento racional, sistemático e objetivo e não são conhecimentos misteriosos e secretos que só podem ser revelados por divindades, iniciados, sacerdotes ou magos; c) o próprio pensamento opera obedecendo a leis e regras universais e necessárias mediante o uso do raciocínio lógico; d) as práticas humanas – a ação moral, a política, as técnicas

---

<sup>263</sup> Conforme o item 5.5.1 *A pólis, ou a cidade-Estado* e o item 5.5.2 *A democracia*.

e as artes – dependem da vontade livre e são passíveis de discussão e deliberação; e) os acontecimentos materiais e humanos são necessários e universais mas que também podem ser contingentes ou acidentais quando dependem de escolhas e deliberações dos seres humanos, em condições determinadas; f) os seres humanos podem aspirar à felicidade, à justiça, ao conhecimento real e verdadeiro e não vivem nem agem às cegas e criam valores que lhes dão sentido à vida e às ações (Chauí, 1994, p.21-23).

Destacamos também os estudos de Pitágoras na área que poderíamos chamar de matemática, ou *mathemata* para os gregos – os estudos sobre números, geometria, estudos preliminares sobre acústica, teoria musical etc. Mas a forma como Pitágoras e os gregos entendiam os números é intrigante, pois nós tratamos o número segundo uma visão meramente quantitativa. Já os gregos tratavam-nos de forma qualitativa e relacional: a “[...] doutrina pitagórica nada tem a ver com a ciência matemática natural, no sentido atual. Os números têm nela um significado muito mais vasto. Não significam a redução dos fenômenos naturais a relações quantitativas e calculáveis. A diversidade dos números representa a essência qualitativa de coisas completamente heterogêneas: o céu, o casamento, a justiça, o *kairos* [clima], etc.” (Jaeger, 1989, p.140-141). Para Pitágoras, não subsistia nada, em última instância, que não podia ser reduzido a número. Assim, em seus estudos ele associou música e matemática, tornando-se uma aquisição definitiva do espírito grego, que se espraia, influencia e abre perspectivas para muitos outros campos do conhecimento e da prática grega, como a arquitetura, a poesia, a retórica, a religião, a ética etc.

O surgimento da especulação na Jônia com a dupla forma que hoje chamamos de filosofia e ciência foi um acontecimento absolutamente fundamental, que marca um progresso definitivo na formação do espírito helênico e da própria humanidade a partir de então (Lévêque, 1967, p.232).

#### **5.5.5 A invenção da escrita alfabética<sup>264</sup>**

O mundo da antiguidade e a Grécia antiga era uma civilização em que predominava a *palavra falada* e não a palavra escrita (Finley, 1985, p.43; Watanabe, 1985, p.15). Tratava-se de uma “sociedade face-a-face” na qual os cidadãos participavam de vários grupos formais e informais – a família, os “dependentes

---

<sup>264</sup> Parte substancial deste item tem como base o livro “A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais”, de Erick A. Havelock. Sendo assim, para as informações que não estão referenciadas, subentenda-se que a referência é Havelock (1996).

domésticos”<sup>265</sup>, a aldeia, as unidades militares ou navais, os grupos profissionais (artesãos, agricultores etc.), locais de encontro das classes dominantes, confrarias dedicadas a cultos privados, dentre tantos outros. Logo, as pessoas se congregavam no mercado, em ocasiões festivas, templos, teatros, na praça, no ginásio, banquetes etc. Todas essas situações propiciavam oportunidade para veicular notícias e falatório, discussão e debate, num contínuo processo de socialização e educação política. Isto é, as informações corriam de forma oral no ambiente social e cultural ao qual a sociedade estava imersa e nas *instituições frequentadas pelos cidadãos*. Assim, era preciso confiar nos relatos verbais, seja em relação a notícias do exterior, seja em assuntos internos. Podiam ser informações sobre o estado do Tesouro, o dinheiro necessário para uma campanha ou programa de obras públicas, a legislação referente a uma proposta a ser votada, toda a gama de informações necessária à atividade pública etc. (Finley, 1985).

Mesmo após a invenção do alfabeto, perdurava uma força extraordinária na tradição anterior à cultura letrada – a cultura oral, ligada principalmente à epopeia homérica -, pois tratava-se da comunicação “boca-a-boca” trabalhada, sofisticada e muito eficiente em termos técnicos, que fornecia aos povos falantes do grego uma identidade coletiva, histórica, moral e política. Logo, a passagem da cultura oral para a letrada não foi simples e transcorreu por séculos até que a escrita se consolidasse. Vejamos o caso da transcrição alfabética dos poemas homéricos, o que, de certa forma, significou uma revolução em termos culturais.

Os poemas homéricos eram cantados em versos porque tal expediente propiciava uma melhor memorização criando regras de composição mediante uma “técnica de estocagem acústica” bastante eficiente. Assim, a poesia, por meio de elementos como os versos, a rima, a composição e a métrica na prática constituíam uma estratégia para registro na memória. E, para além do aspecto exclusivamente mnemônico, à medida que tais versos eram continuamente recitados eles constituíam um guia de reafirmação de um *ethos* comunitário. Isto é, as narrações serviam de modelos ou imagens de aspectos da sociedade – costumes, normas de conduta, valores etc. – promovendo a *educação*<sup>266</sup>. Tratava-se da cultura a ser ensinada e aprendida que se imiscuía no ambiente cultural da sociedade grega em que, ao longo de séculos, na Grécia, a *educação das classes ociosas era oral*. De modo que

---

<sup>265</sup> Escravos, parentes, “agregados” etc.

<sup>266</sup> Conforme *item 5.4.2 A educação homérica*.

[...] o que chamamos de “poesia” é, portanto, uma invenção de antiguidade imemorial, destinada ao propósito funcional de prover um registro contínuo de culturas orais. Essas culturas normalmente seguem a prática de reforçar os ritmos da métrica verbal casando-os com os ritmos da dança, dos instrumentos musicais e da melodia. Um poema é mais memorizável do que um parágrafo em prosa; uma canção é mais memorizável do que um poema. Os gregos designaram este complexo de práticas orais pelo termo técnico *mousiké*, e corretamente designaram a musa que deu nome a essa arte como “filha da Recordação”. Ela personificava a necessidade mnemônica e as técnicas mnemônicas características de uma cultura oral. (Havelock, 1996, p.189)

Assim, embora existisse sua dimensão individual, a poesia oral exigia que houvesse uma *partilha social* para se tornar efetiva em ocasiões em que se reuniam poetas, rapsodos, *aedos* e uma audiência correspondente. Era isso o que acontecia nos banquetes<sup>267</sup>, nos festivais, nas praças, no *sympósion* etc. E, após a invenção do alfabeto, aos poucos a linguagem escrita foi sendo introduzida de modo a consolidar-se por volta do século V ou IV a.C. com a transcrição da linguagem oral para a escrita. Mas antes que isso acontecesse, ambas conviveram durante séculos, em que, no seu início, acredita-se que os signos alfabéticos serviam de recursos mnemônicos, uma espécie de lembretes para a recitação, já que consistia numa técnica ainda em sua fase preliminar. Deviam ser parcelas de composições orais transcritas em versos usadas como lembretes para o recitador de como iniciar, como parar, além de outros registros. Com o tempo, esse expediente foi se ampliando, até que os lembretes abarcaram a totalidade da obra - este talvez tenha sido o processo pelo qual a *Ilíada* e a *Odisseia* foram transcritas.

Ademais, com a invenção da escrita começaram a existir elementos disponíveis por escrito na atividade política mas poucos acessavam-nos. Quem fazia isso eram os administradores e nas sessões de votação no máximo só o essencial e mais importante era lido. Nos tribunais os jurados somente ouviam os testemunhos verbais, pronunciando o veredito na hora. Não havia uma classe de juristas profissionais, de modo que os juris populares interpretavam a lei guiados pelos discursos preparados pelas partes envolvidas. Ou seja, eles não se baseavam em nada escrito (Finley, 1985, p.43-44). Mesmo no mundo contemporâneo, a maioria das pessoas confia substancialmente numa minoria verdadeiramente instruída para se informar e basear suas opiniões. Portanto, quando informações e “[...] documentos fundamentais são

---

<sup>267</sup> Havia um componente educativo nos banquetes: neles os homens reuniam-se para beber, comer, comemorar, amar, recitar poesia e canto, dentre outros. Tratava-se de um momento de festa, prazer, aprendizagem etc. (Jaeger, 1989, p.495)

somente acessíveis a uma elite para estudo e reflexão, o resto da sociedade está sujeito à interpretação que aquela lhe der – da lei, da vontade dos deuses, do que está certo e errado, das regras de comportamento, incluindo o comportamento político certo.” (Finley, 1985, p.45)

As origens da escrita remontam ao paleolítico, mediante marcas feitas em pedra ou osso que foram interpretadas como registros da passagem do tempo em relação às fases da lua. A escrita propriamente dita originou-se em locais em que a sociedade tornou-se urbana, em vista da necessidade de criar métodos mais sofisticados para registro da informação além dos já disponíveis no discurso oral. Sua data aproximada situa-se no quarto milênio a.C., no Egito antigo e Mesopotâmia. Posteriormente, no Vale do Indo e áreas do Oriente Próximo que ficavam a meio caminho no Vale do Tigre-Eufrates e a Índia<sup>268</sup>.

Tais sistemas de caligrafia eram empregados basicamente para aquilo que Havelock (1996, p.57) denomina de três operações psicológicas: “[...] primeiro, o cômputo e a comparação de quantidades; segundo, a observação dos objetos físicos como tais no mundo exterior; terceiro, o ato de nomeá-los e a arte de relacionar nomes, logo objetos, uns com os outros.” Contudo, eles eram de *circulação restrita* devido à sua extrema complexidade, os quais eram conhecidos e praticados por peritos pertencentes quase que exclusivamente às elites ou setores dominantes da população (Havelock, 1996; Vernant, 2024, p.56). De uma forma geral, eram escritas que combinavam elementos pictográficos, ideográficos e sonoros (Barraclough, 1995, p.53), os quais, a rigor, não eram *lidos*, mas *interpretados*. Além disso, dado também seu caráter muitas vezes religioso, tal tipo de registro era considerado *mágico*; portanto, acessível apenas a um grupo limitado de “iniciados”.

Sendo assim, é compreensível que os modelos de escrita pré-gregos não podiam ter seu emprego democratizado e disseminado para um maior número de pessoas, pois seu manejo permanecia um apanágio de peritos, sacerdotes ou “iniciados”. De modo que essa democratização não acontecia também porque o conteúdo do que era lido e escrito era restrito pois se “[...] o número dos que podiam ler e escrever permanecia limitado, isso também se dava com o conteúdo do que se transcrevia [...]” (Havelock, 1996, p.92). Em termos simples, significa que essas escritas consistiam basicamente como uma espécie de lembrete, de registros

---

<sup>268</sup> Consultar também o item 4.4.1 *As condições do surgimento da proto-escola no Egito antigo*.

mnemônicos de elementos familiares, de modo que a recordação de sua familiaridade auxiliava o leitor a chegar a *uma interpretação o mais aproximada possível do que havia sido escrito*. Contudo, tal estilo de escrita era limitado: quando empregado para listagem e descrição de quantidades numéricas ele funcionava sem muita ambiguidade. Mas diante da eventual necessidade de transcrição do discurso falado as dificuldades de sua interpretação desestimulavam a prática de usar tal sistema para registros de discursos cheios de novidade, invenção e complexidade.

Antecede a escrita grega a escrita fenícia, cuja variante, acredita-se, tenha sido usada pelos hebreus para transcrever os documentos mais arcaicos do Antigo Testamento, no século XI ou X a.C. A arqueologia também demonstrou que o alfabeto em uso na Palestina muito antes do século XI ou X usado pelos fenícios não era o único entre os povos que habitavam a costa do Mediterrâneo na época pré-homérica. Por sua vez, os micênicos usavam um sistema de escrita denominado Linear B, aparentemente derivado e adaptado dos cretenses, o Linear A.

Sabemos que a ruína dos complexos palacianos micênicos ocorreu em aproximadamente 1100 – 900 a.C., acompanhada da destruição dos arranjos políticos e sociais que tornaram possível o comércio, a arte e a cultura em geral. Isto é, foi nessa época que aconteceu o desaparecimento da escrita Linear B. Trata-se do período em que os helenos eram totalmente não letrados. Entre 900 – 650 a.C. - a “Idade das Trevas” -, sucederam-se a formação das *póleis*, o processo de colonização, o advento da democracia e da filosofia e os primórdios do letramento e tem-se como *data aproximada da invenção do alfabeto grego 700 a.C.* Tratava-se de um alfabeto de vinte e quatro sinais derivado da escrita fenícia (Lévêque, 1967, p.114).

Os sistemas de escrita em uso no Oriente Próximo anteriores à escrita inventada pelos gregos eram todos silábicos, inclusive o fenício. Ou seja, “[...] eles procuravam representar os sons realmente feitos pela boca tal como estes se juntam nas palavras.” (Havelock, 1996, p.91) A maioria deles era do tipo vogal-consoante, assim como existia o tipo vogal isolada, como era o caso do Linear B. No final das contas, esses sistemas de escrita “[...] tomavam a linguagem como a encontravam e tratavam de dar forma objetiva às unidades fônicas reais conforme existiam ao pronunciar-se.” (Havelock, 1996, p.91)

Dito de outra forma, a escrita reproduzia os sons linguísticos reais, fossem eles uma vogal ou a combinação vogal + consoante. Contudo, isso criava certa imprecisão em termos de ambiguidade na decifração dos signos. Portanto, esses sistemas de

escrita “[...] tentavam simbolizar os sons reais que a boca emite quando junta som com som para produzir fala. Eram, portanto, achados empíricos que buscavam copiar os sons linguísticos a uma base de correspondência de um para um.” (Havelock, 1996, p.95). Porém,

Encontramos pela primeira vez um alfabeto de 32 letras, que tinha por base uma escritura cuneiforme simplificada, em Ugarit, em meados do segundo milênio a.C. Os fenícios “exportaram” uma versão reduzida de 20 a 30 letras para uma vasta área da bacia mediterrânea, e os gregos adotaram uma versão modificada na segunda metade do século VIII a.C. Os etruscos (e, por conseguinte, os romanos) adotaram, mais tarde, uma versão “ocidental” deste alfabeto grego. O incremento na eficácia, na acessibilidade e na versatilidade advindo deste passo rumo à escrita alfabética é difícil de exagerar. É comparável à invenção, na Europa, no século XV d.C., da imprensa, ou, mais recentemente, ao desenvolvimento das bases de dados informatizadas. (Whitehouse; Wilkings, 2007, p.19)

A evolução do silabário ao alfabeto representa não apenas a introdução de uma taquigrafia engenhosa, mas também pressupõe uma análise linguística e conceitual na qual foram introduzidas categorias abstratas na forma de consoantes e vogais. Sendo assim, o alfabeto representa a última etapa do desenvolvimento da escrita silábica, de modo que todos os sistemas modernos de escrita baseados no alfabeto descendem dos primeiros silabários (Whitehouse; Wilkins, 2007, p.19).

A escrita grega revela uma espécie de raciocínio matemático aplicado à linguagem, a qual efetuou a análise do som linguístico num plano de abstração muito mais elevado. Dito de outra forma, o que os gregos fizeram foi inventar a ideia de que um signo podia representar uma consoante; ou seja, um som que, grosso modo, pode-se afirmar que não existe na natureza mas apenas no pensamento. Isto é, a rigor, uma consoante é um “não-som”. Quando o alfabeto grego apropriou-se dos signos fenícios, restringiu a função da maioria deles à simbolização desses “não-sons”. Assim, as sílabas efetivamente pronunciadas foram fragmentadas e divididas em componentes abstratos. “Estes, na medida em que eram o que chamamos de consoantes, eram objetos inteligíveis, não unidades da fala real. De um só golpe, por meio dessa operação analítica, os gregos industriaram (sic) uma tábua de elementos do som linguístico não apenas manipulável, graças a sua economia, mas, pela primeira vez na história do *Homo sapiens sapiens*, também precisa.” (Havelock, 1996, p.95)

O resultado disso foi que a inclusão desses elementos abstratos – as consoantes – na transcrição de um determinado enunciado oral produziu um registro relativamente claro, inequívoco, preciso e econômico do que havia sido dito. Logo, o

leitor, tendo *previamente aprendido e memorizado*<sup>269</sup> a relação significado-significante, diante de qualquer transcrição, ao lê-la, lograva obter um rápido e automático reconhecimento do que havia sido dito. Portanto, essa invenção pôs ao alcance de qualquer usuário em potencial um grau de fluência e facilidade na leitura até então inexistente.

Graças à sua capacidade de identificar os componentes abstratos das sílabas, o sistema de signos utilizado pelo alfabeto grego, em tese, criou um instrumento de eficácia única e revolucionária para a transcrição de qualquer linguagem - em termos práticos, um instrumento de eficiência muito particular para a transcrição da língua grega (falada). A partir de então o sistema fonético tornou-se quase universal e a base da maioria das línguas que viriam a existir (Barraclough, 1995, p.53).

A invenção do alfabeto grego, de forma diversa dos sistemas anteriores, inclusive o fenício, constituiu, na história da cultura humana, um evento cuja importância é subestimada. Sua aparição separa as civilizações pré-helênicas de todas as demais. Pela primeira vez, com o sistema de escrita grego foi possível documentar de maneira fluente todas as formas possíveis de enunciado linguístico e garantir a um número muito maior de indivíduos o reconhecimento fácil (isto é, a leitura fluente) do que fora escrito. “Com base nesta facilidade, edificaram-se os fundamentos de duas formas gêmeas de conhecimento: a literatura, no sentido pós-grego; e a ciência, também no sentido pós-grego.”<sup>270</sup> (Havelock, 1996, p.188)

Os gregos não inventaram apenas um alfabeto. “Eles inventaram a cultura letrada e a base letrada do pensamento moderno.” (Havelock, 1996, p.81) *Essa invenção democratizou o ensino e a aprendizagem da escrita, ou antes tornou possível sua democratização, pois o sistema grego, graças à sua superior análise dos elementos fonéticos, em tese, pôs a capacidade de ler ao alcance de qualquer criança, num estágio em que elas ainda estão aprendendo os sons de seu vocabulário oral. Ao ser adquirida na infância essa habilidade poderia converter-se num “reflexo automático” e assim passível de disseminar-se por uma população inteira. Portanto, isso significava que a democratização da escrita e da leitura dependia não apenas do invento em si mas também da organização e da manutenção de um ensino escolar num nível elementar.*

---

<sup>269</sup> Por intermédio do processo de escolarização.

<sup>270</sup> Acrescente-se ainda: a filosofia.

Tratava-se uma série de signos que remontava a trinta ou menos elementos e propiciava a memorização de um sistema acessível à capacidade cognitiva de um conjunto muito maior de pessoas, que pela primeira vez possibilitava a *democratização de seu uso*. Assim, em princípio, populações inteiras podiam tornar-se letradas. Todavia, esse tipo de competência letrada – a competência para ler e escrever – em sua aplicação dependia de um *sistema de instrução programada* – o *processo de alfabetização/letramento num nível institucional* – a escola. Isto é, não se tratava mais de um saber especializado reservado a poucos (os escribas), mas a uma técnica que teria amplo uso e disseminação, difundida de forma livre no público (Vernant, 2024, p.56).

A civilização grega (e depois a romana) foi a primeira a ter a figura do “leitor comum”; a primeira capaz de dar à palavra escrita uma circulação geral; “[...] a primeira, em suma, a tornar-se letrada no pleno sentido deste termo, e a transmitir-nos o seu conhecimento letrado.” (Havelock, 1996, p.46) Essa cultura letrada consolidou-se ao estender a cultura helênica pelo mundo mediterrâneo no século IV a.C. (Havelock, 1996, p.61). Contudo, as formas e os valores associados às letras atravessaram um período durante o qual existiram variações locais, em que basicamente disputaram duas versões concorrentes – a oriental (jônica) e a ocidental. E foi em 403 a.C. que o modelo jônico prevaleceu – *por decreto* -, representando uma escolha arbitrária imposta pelo poder político e econômico de Atenas. E, tendo em vista a grande quantidade de material arqueológico (fragmentos de *ostraca*, cerâmica, “livros” em formato de rolos - papiros? - etc.), *acredita-se que a escolarização primária com ensino da escrita e da leitura tenha sido concomitante a essa data*.

Além disso, acredita-se que a instrução sistemática da leitura, no nível primário, isto é, antes dos dez anos de idade, não pode ter sido introduzida nas escolas atenienses muito antes de 430 a.C. Ela se acha descrita no *Protágoras* de Platão, escrito nos primórdios do século seguinte como uma prática, nessa época, comum, como de fato ela havia se tornado quando Platão cresceu.

Por fim, foi somente no final do século IV a.C. que o ateniense médio aprendia as letras de modo a conseguir ler um escrito, o que é referendado por testemunhos extraídos de autores desse século, os quais dão o domínio da escrita e da leitura como algo certo, pois havia sido conquistado.

## 5.6 A institucionalização da educação na Grécia antiga

### 5.6.1 Premissas

Conforme vimos acima, de forma similar ao que ocorreu com a experiência democrática, a educação na Grécia antiga assumiu uma forma institucional em decorrência da existência de uma série de elementos combinados e interdependentes, quais sejam:

a) o advento da *pólis* e da democracia, de modo que os cidadãos conscientizaram-se que, para participar da vida pública, era necessário haver uma preparação específica, em termos do domínio da oratória, da filosofia, das letras, de conhecimentos matemáticos etc. Além disso, a democracia, na condição de um *privilegio das classes dominantes*, necessitava também de *mecanismos ideológicos e de legitimação*, tais como a religião, a lei e a educação institucionalizada:

Estes mecanismos de legitimação, e outros que carregavam consigo a hegemonia dos grupos dominantes, transmitiam-se em primeiro lugar pela *educação formal e informal* [itálicos nossos, E.R.O.]. Tal educação inculcava valores hierárquicos nos gregos e romanos [...]. Ainda os analfabetos, pela participação pessoal nas atividades do Estado – em nível maior nas cidades democráticas do que nas oligárquicas -, “educavam-se” politicamente, absorvendo ao mesmo tempo muitos elementos legitimadores do regime político e da divisão social. (Cardoso, 1987, p.13)

b) o processo de colonização resultou no desenvolvimento excepcional das forças produtivas e suas correspondentes relações de produção, provocando a superação de formas políticas e de produção da riqueza existentes no período arcaico (aristocracia e agricultura, respectivamente). Assim, criou-se um ambiente propício à dessacralização e à racionalidade, sobressaindo-se uma visão mais “pragmática” do mundo, para a qual contribuíram também o advento da moeda, da escrita e o estabelecimento dos pesos e medidas. Também ascende um estrato social enriquecido por sua participação na atividade comercial, que reivindicava privilégios, direitos e inserção na atividade política, os quais, na condição de ricos, também queriam usufruir do “ócio digno”;

c) a filosofia, que estabeleceu as bases para o pensamento racional, em parte necessário para a atividade política. Ademais, com a divisão das classes sociais, estabelece-se a oposição entre saber/trabalho intelectual e saber/trabalho material dando origem ao que Enguita (1993, p.18-23) denominou de “constante idealista da educação” ou idealismo na educação. De modo que a atividade filosófica, assim como a política, era um privilégio das classes dominantes;

d) a invenção da escrita alfabética, a qual foi fundamental para a institucionalização da educação por vários motivos. Conforme exposto anteriormente, na época arcaica os poemas homéricos eram memorizados e cantados. Sendo assim, com sua transcrição, mediante o uso do alfabeto, a informação começava a ser armazenada num artefato que podia ser lido quando necessário. Além de abolir a necessidade de memorização, liberou-se uma cota muito significativa de capacidade mental e cerebral – uma energia psíquica que a partir de então seria direcionada para outras atividades intelectuais e abstratas, como a filosofia (Havelock, 1996, p.85). Desse modo,

[...] à medida que o século V avança rumo ao IV, começa a afirmar-se na Grécia o efeito pleno da revolução alfabética. A palavra dominante deixa de ser a vibração ouvida pela orelha e alentada na memória. Torna-se um artefato visível. Estocagem de informação para reutilização, como uma fórmula destinada a explicar a dinâmica da cultura ocidental, deixa de ser uma metáfora. O enunciado documentado, persistindo imutável através do tempo, aliviará o cérebro humano de certas cargas formidáveis de memorização, aumentando as energias disponíveis para o pensamento conceitual. Os resultados que se verificariam na história intelectual da Grécia e da Europa foram profundos. (Havelock, 1996, p.144)

Some-se a isso o fato de que saber ler, escrever e contar tornavam-se necessárias para a atividade política assumindo vários tipos de registros escritos: para administração do Estado, leis, cômputo de transações etc. Por conseguinte, a nosso ver, criou-se uma *circularidade e interdependência mútua* entre todos esses fatores (além de outros), que, em sua totalidade, forjaram a *necessidade da institucionalização da educação*.

### **5.6.2 A institucionalização da educação propriamente dita**

Sabemos que a educação homérica era essencialmente “prática”, ocorrendo por meio de atividades vivenciadas nos ambientes frequentados pela aristocracia. Porém, a sociedade aristocrática foi superada com o advento da *pólis*, da democracia, do comércio e da ascensão de novas classes sociais, levando ao surgimento da identidade e da consciência de participar diretamente da atividade política (Jaeger, 1989, p.234; Whitehouse; Wilkins, 2007, p.18-19). Ou seja, *o ideal do guerreiro, do herói é substituído pelo ideal cívico associado à existência da pólis* (Jaeger, 1989, p.94). Portanto, “[...] o ideal da educação do século de Péricles é a formação do cidadão. A *arete* é a virtude cívica.” (Chauí, 1994, p.37)

A estrutura da *pólis* fundada na noção do direito comum a todos criou a figura do *cidadão*, o qual deveria se submeter às injunções do Estado. Tais prerrogativas

superaram o modelo anterior da *arete heroica*, que não é suprimida por completo, mas elevada a outro patamar posto que a cultura da *pólis* integrou e incorporou os elementos anteriores à nova lógica (Jaeger, 1989, p.94-96). Assim, a partir do século VI a.C. começaram a existir *instituições de educação formal*. Porém, a educação pública não existia nem era generalizada pois gregos e romanos nunca tiveram um sistema estatal de educação. A *pólis* também não dispunha de uma “política de formação de professores” nem financiava seus salários e determinava o que devia ser aprendido e ensinado. Isto posto, a educação era considerada responsabilidade da família e apenas as famílias que tinham condições financeiras pagavam pela educação formal (Barrow, 2015, p.281; Criadore, 2001; Pritchard, 2015, p.113).

Sabemos que a sociedade grega constituía uma grande comunidade educativa *para os membros das classes dominantes*, mediante atividades que ocorriam nos templos, teatros, festivais, ginásios, banquetes etc., nos quais, até aproximadamente o século V a.C., as pessoas educavam-se de maneira não formal (Enguita, 1993, Finley, 1985, p.50) (embora talvez existissem aqueles que deviam ter maior domínio e conhecimento de “conteúdos” específicos – a *mousiké* e a *gymnastiké* e os ensinasse a outros indivíduos). Logo, nossa suposição é a de que aos vários elementos já analisados (a *pólis*, a democracia, a colonização, o advento da filosofia) acrescentou-se um fator chave - a *invenção da escrita alfabética* -, que, em seu conjunto, criaram a necessidade social da institucionalização da educação, inicialmente na forma de “professores contratados e pagos” para ensinar a ler, escrever e contar. Em outros termos: *aos conteúdos antes aprendidos informalmente, agregaram-se o ensino e a aprendizagem das letras e da matemática*, de modo que a principal consequência decorrente do ensino do alfabeto foi a difusão da alfabetização (Griffith, 2015; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.19-20).

E, embora a alfabetização se tratasse de um fenômeno exclusivo a uma parcela restrita da população (as classes dominantes), ela teve repercussão e consequências importantes, tais como sua expansão pelo mundo clássico e depois helenístico mesmo que num ritmo intermitente e lento. Além disso, numa sociedade marcada pelo predomínio da cultura oral a alfabetização contribuiu para a construção de uma cultura letrada, na qual: a) começaram a circular, intercambiar e debater ideias com o uso da linguagem conceitual e abstrata (lembrar do advento da filosofia); b) fomentou-se o desenvolvimento da literatura em termos técnicos e estéticos; c) disseminou-se o uso da linguagem matemática. Antes de mais nada, o advento da alfabetização significou

que os conhecimentos e a experiência de uma geração não mais dependiam do contato pessoal e da oralidade para serem perpetuados. A invenção e a adoção de um sistema de escrita, dentre outros aspectos, potencializou o acúmulo e a transmissão do saber, além de propiciar melhores condições para sua sofisticação e aperfeiçoamento, em termos qualitativos (Havelock, 1996, p.18; Whitehouse; Wilkings, 2007, p.19-20).

Portanto, nossa suposição é a de que o *elemento crucial que imprimiu mudanças fundamentais moldando de maneira significativa a institucionalização da educação foi a introdução do alfabeto escrito, o qual gerou a necessidade da aprendizagem da leitura e da escrita*, com o acréscimo do aprendizado dos princípios da matemática (Barrow, 2015, p.283). Isto é: ao “[...] mesmo tempo que o aspecto diagógico<sup>271</sup> da vida foi aumentado de importância para o ateniense nobre, este começou a perceber que os seus filhos necessitavam do auxílio de uma nova instituição, que até agora ainda não encontramos: *a escola que ensinava a ler e a escrever.*” (Ponce, 2001, p.49)

Quando consideramos fontes primárias (literatura, pinturas em vasos, *ostracas*, outras) é muito difícil determinar qual a data exata em que começaram a operar essas “escolas das primeiras letras”, como elas funcionavam bem como quando começam a existir professores remunerados para o ensino. O que se sabe é que o modelo de ensino fundado na instrução separada em três principais áreas do conhecimento – a escrita, ou *grammata* (que muitas vezes incluía a matemática elementar), a música (*kitharisté* e *aulétikê*) e o treinamento físico (*gimnastikê*) – iriam servir de padrão de ensino nos próximos quatro séculos (a partir do século V ou IV a.C.) (Cribiore, 2001; Griffith, 2015, p.47). Ainda, a

[...] “escola” nem sempre ocupava um edifício próprio: letras, aritmética e geometria podiam ser ensinadas em qualquer sala ampla o bastante para conter bancos para os alunos, enquanto música, dança e atletismo podiam ser praticados em algum ginásio ou palestra, ou em algum espaço grande o suficiente para um coro treinar. Na verdade, *o grego não tem uma palavra regular [específica] para “escola” [itálicos nossos, E.R.O.] nesse período: diz-se que os estudantes “vão até os professores” (eis didaskalou), “vão aos professores de escrita” (eis grammatistou), “vão aos professores de lira” (eis kitharistou), “vão aos treinadores” (eis paidotribou), ou então para a palestra ou para o ginásio.* (Griffith, 2015, p.47)

---

<sup>271</sup> Diagógico, relativo a *diagogo*, que significa algo como ócio elegante, jogo nobre, repouso distinto, exclusivos e dos quais desfrutavam as classes dirigentes e proprietárias dos meios de produção, desvinculadas e apartadas do trabalho produtivo e material em geral.

A hipótese de Griffith (2015) é que *a instituição de um pagamento em dinheiro, a cobrança de uma taxa para manutenção da escola e o pagamento do professor demarcam a existência da instituição escola enquanto tal*. Seria também este o fato que assinalaria a existência e a condição do professor das primeiras letras como uma categoria social inferior às outras pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem<sup>272</sup> como era o caso do “mestre de coro” (*chorégos, chorodidaskalos*) e do “supervisor” (escolar?) (*paidonomos* ou *thiasos*).

Em sua totalidade, o processo educacional se constituiu iniciando com uma “educação primária” (*primary*, em inglês), avançava para uma educação intermediária e alcançava a “educação superior” (*rhetorical instruction*), aproximadamente dos 7 aos 18 anos (muito embora na antiguidade tais idades podiam variar muito, além do fato de que a idade não determinava limites educacionais precisos). Consolidaram-se então três estágios definidos conduzidos por diferentes professores: o *elementary instructor*, o *grammarian* e o *rhetor*. Quanto às “funções docentes”, organização, estrutura, conteúdos a serem ensinados e currículo, tudo dependia de muitos elementos interferentes e circunstanciais<sup>273</sup> (Criatore, 2001, p.3-4).

Portanto, sob uma perspectiva de conjunto, o “currículo” era dividido em três estágios, embora nem todos os estudantes passassem por eles, que também nem sempre eram ministrados por três professores distintos.

Assim, tudo indica que a partir dos séculos VI-V a.C., aproximadamente entre sete e quatorze anos, as crianças das famílias ricas o suficiente estudavam com três professores separados, sendo que um ensinava a ler, a escrever e a contar (os princípios da matemática), outro ensinava música e outro ensinava a educação física (*athletics*, no texto original em inglês). O último denominava-se *paidotribai* e ensinava no *palaistra*. Seu objetivo era a preparação para a competição em esportes como: vários tipos de corrida, pentatlo, luta e boxe, cujo treino ocorria num local denominado *gymnasia* e destinava-se aos jovens a partir dos quatorze anos (Criatore, 2001; Murray, 2015, p.432-433). Ou seja, além dos mestres de ginástica e música *surgiu um “novo mestre”* (o das letras do alfabeto), denominado *grammatistés*, cuja escola (a das letras) denominava-se *grámmata* (Aranha, 2006, p.64-65; Barrow, 2015, p.283;

---

<sup>272</sup> Conforme veremos a seguir.

<sup>273</sup> Todas as informações não devem ser tomadas como absolutas porque novas descobertas continuamente atualizam esses dados.

Debesse; Mialaret, 1977, p.18; Luzuriaga, 1978, p.41; Manacorda, 2006, p.48-50; Marrou, 2017; Ponce, 2001, p.49).

Esse primeiro e mais elementar dos estágios tinha como objetivo a aquisição de habilidades básicas de leitura e de escrita, além dos elementos de matemática (conforme citado acima) e poderia ser resumido em “[...] ler, aprender de cor, escrever e contar [...]” (Marrou, 2017, p.257). Constituía um longo e árduo caminho porque o método empregado exigia muito esforço. Não devia se tratar da “leitura global” moderna, na qual primeiro aprende-se as letras e depois formam-se palavras e depois pequenas frases como “Ivo viu a uva”. Nessa escola antiga aprendia-se do simples para o complexo e da parte para o todo, provavelmente seguindo uma metodologia muito rígida (Cribiore, 2001, p.160-168, Marrou, 2017). Primeiro, aprendiam-se as letras (decorava-se e aprendia-se a desenhá-las), depois as sílabas, mediante combinações aleatórias. Em seguida, palavras isoladas, frases e por fim textos completos. Não se progredia sem que se tivesse completado a fase anterior e o objetivo era puramente racional – conhecer o objeto (as letras, as sílabas, etc.) – tal era a prioridade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não considerava as características desenvolvimentais, cognitivas e psicológicas da criança (Marrou, 2017).

Os estudantes aprendiam pela ordem as vinte e quatro letras do alfabeto grego da época, em que também havia relação entre esse aprendizado e magia, posto que as sete vogais estavam associadas a elementos cósmicos (Marrou, 2017, p.259). Primeiro aprendia-se as letras mediante sua combinação. Por exemplo: aa, ab, ac, ad, ... az; depois ba, bb, bc, ..., bz; depois ca, cb, cc, cz... até se esgotarem todas as possibilidades de combinação (!). Aprendidas as combinações com duas letras, passava-se às de três letras, em seguida, combinações mais complexas e assim sucessivamente. Concluído o estudo das letras, aprendiam-se as palavras, monossílabos, dissílabos, palavras mais complexas – nomes próprios (homéricos), listas de divindades, rios, meses do ano, palavras raras, extravagantes, pouco empregadas ou conhecidas, mas que apresentavam variações e combinações de letras/vogais e consoantes, como que servindo para “forçar” o aprendizado. Em seguida, aprendiam-se textos breves. Todo o processo devia ser muito difícil, pois tratava-se de “textos contínuos”, ou seja, não havia pontuação, separação das palavras nem parágrafos (!). A leitura devia ser aprendida por meio da recitação em voz alta e a escrita por intermédio basicamente da cópia, de modo que o aprendizado

da leitura e da escrita talvez não se dissociassem. Os materiais usados no aprendizado eram papiros, tabuletas de madeira simples; algumas tinham uma superfície de cera enquadrada numa moldura onde se escrevia, ou de madeira, onde se usava tinta; e também *ostraca* (Cribiore, 2001, p.164; Marrou, 2017, p.264-265).

Além da leitura e escrita, aprendia-se sobre números: números inteiros, cardinais, ordinais, sistema métrico (Marrou, 2017). Ainda, nesse primeiro “estágio de escolarização” o ensino da matemática envolvia o ensino-aprendizagem da aritmética básica, com consideráveis fontes e registros arqueológicos que atestam a ocorrência de atividades realizadas ligadas ao ensino de conteúdos como: contas, tabelas de adição, subtração, multiplicação, tanto na Grécia antiga, na época helenística e no Egito antigo (Sidoli, 2015, p.389).

Mas a questão da “educação matemática” na Grécia antiga constitui um tema difícil, principalmente pela relativa escassez de fontes. A própria designação *do que era ensinado* é um problema, ou seja, qual tipo de matemática, posto que havia várias designações correlatas a matemática, para as quais eram ensinadas e estudadas ciências ou ramos diversos de conhecimentos. Ademais, deve-se considerar com cautela a tradução do termo *mathêmatikê* (grego transliterado) como *mathematics* (em inglês) ou *matemática* (em português). Mas, de qualquer forma, eram ensinadas e aprendidas técnicas ou conhecimentos associados ao que hoje denominamos de aritmética, geometria, mecânica, astronomia, astrologia, harmonia etc. (Sidoli, 2015).

Porém, muito do que está associado a esse “ensino elementar” é bastante complexo e ainda não completamente conhecido, como o tempo de aprendizado, os “conteúdos” ensinados e a “metodologia” empregada. Também havia muitos outros fatores envolvidos: as condições de ensino (o local, suas condições materiais), as características e capacidades dos professores e alunos, a relação e a interferência da família, questões morais e éticas envolvidas. Em outras palavras:

É difícil especificar com precisão o tamanho, limites e características do aprendizado na educação elementar. Entre as fontes de informação, somente Platão fala em termos da quantidade exata quando ele prevê que uma criança de dez anos precisaria de três anos para aprender a ler, mas suas considerações podem não se referir a todo o período da instrução elementar (em *Leis*). As opiniões contraditórias que os historiadores da educação por vezes ousam apresentar a respeito do assunto derivam de uma realidade complexa. Nós vimos não apenas que o ensino elementar era funcional às necessidades e expectativas locais, mas também que a duração do curso disponível [oferecido] variava de acordo com a demanda dos alunos e a disponibilidade do professor. Tanto a duração da escolaridade como a qualidade e a quantidade das noções transmitidas deviam depender muito do ambiente [social, político, econômico], do status social dos estudantes e o

grau de profissionalismo dos professores. Assim, talvez alguns alunos assimilassem apenas os princípios mais básicos da leitura, escrita e cálculo, ao passo que outros tenham esgotado o tesouro de conhecimento do seu professor primário. E nem todos os alunos conseguiam aproveitar ao máximo todo o conhecimento disponível ensinado. (Criatore, 2001, p.162)

Ficaram famosos vasos atenienses do século V a.C. (490-480) com representações de cenas de ensino-aprendizagem distinguindo situações em que um jovem escreve, um “professor” ensina um jovem talvez recitando versos, outro toca um instrumento de sopro e outro ainda um instrumento de corda, além de outras ilustrações (Criatore, 2001, p.28-29; 2015, p.150-151 Griffith, 2015)<sup>274</sup>.

Após esse período de aprendizagem, seguia-se um estágio intermediário, associado aos termos *grammatikos* ou *grammarian*, focado no estudo e leitura de textos clássicos (Hesíodo, Homero, Eurípedes, Menandro etc.). Sendo assim, depois da “instrução primária” “[...] os filhos e filhas da elite aprendiam gramática e estudavam literatura.” (Criatore, 2001, p.53) A grande maioria deles eram homens, algumas poucas mulheres e uma quantidade menor ainda de professoras mulheres habilitadas para ensinar a “formação secundária”, cuja instrução parecia ser muito mais uniforme que durante o “ensino primário”, cujas especificidades dependiam muito das condições locais. Por seu turno, o nível dessa “educação secundária” propiciava aos estudantes uma educação que lhes fornecia uma identidade como membros de uma classe *socialmente distinta e privilegiada*.

*Grammarian* era a denominação dada ao “especialista” desse nível de aprendizagem, responsável pelo ensino da gramática, da compreensão e interpretação de textos poéticos. Com relação à gramática, esta definia-se como o estudo da linguagem, com identidade própria, distinta da filologia, da filosofia e da retórica. O “conteúdo” ministrado era o estudo da linguagem – sons, classes de palavras, ortografia, o uso correto da língua grega etc. E depois de aprender a ler com fluência, o estudante tinha que aprender a dissecar parte dos textos distinguindo seus componentes, comparar textos e autores, fazer sua exegese etc. (Criatore, 2001, p.185-192).

---

<sup>274</sup> A reprodução fotográfica desses vasos encontra-se nas páginas 29 e 30 do livro de Raffaella Criatore (2001). A autora também nos informa que existem registros iconográficos de estudantes mulheres, o que é bastante curioso, posto que de uma forma geral a mulher era excluída de várias atividades na sociedade grega, principalmente da política. Assim, faria sentido que a mulher também fosse excluída do acesso à educação, mas tal iconografia parece contradizer tal suposição.

Marrou (2017, p.273-281) nos informa que em tal fase de ensino, ministrada pelo *grammatikos*<sup>275</sup>, estudava-se principalmente os clássicos: Homero<sup>276</sup>, Hesíodo, Cherilo, Píndaro etc. O método consistia na introdução ao estudo dos textos mediante resumos intermediados com comentários do professor. A análise dos textos consistia em quatro operações básicas: a leitura, a crítica, a explicação e o julgamento. O material era recitado e estudado em relação ao seu léxico, morfologia, etimologia, onomástica (estudo linguístico dos nomes próprios) e o que hoje denominamos de gramática, com o estudo metódico dos elementos constitutivos da língua; ou a estrutura da linguagem: as letras, as sílabas, os componentes do discurso (verbos, substantivos, preposições, palavras primitivas e derivadas etc.). A presença dos poetas na vida das pessoas letradas era intensa e o estudo literário também implicava no aspecto moral, com relação aos valores e o aprendizado de lições morais mediante exemplos heroicos de perfeição humana.

O último estágio era o mais avançado, que podia ser ministrado por um sofista<sup>277</sup> chamado de *rhetor*, focado na educação retórica e oratória (Crihiore, 2001; Marrou, 2017; Penella, 2015, p.160). Marrou (2017, p.345) cita ainda que a cultura filosófica seria incorporada ao “ensino superior”. Restrita a uma minoria, a filosofia no período helenista não caracterizava apenas uma modalidade de formação intelectual, mas também de um ideal de vida cuja pretensão era “[...] plasmar o homem por inteiro; tornar-se filósofo é adotar um modo de vida novo, mais severo do ponto de vista moral, envolvendo certo esforço ascético, o qual se manifesta, de maneira concreta, no comportamento, na alimentação e no vestuário: reconhece-se o filósofo por sua túnica curta, grosseira e escura.”

E o fato de serem ensinados conteúdos relativos a autores clássicos (Homero, Hesíodo), leitura, escrita, matemática, “ciências”, oratória, retórica, filosofia etc. significa que já existia um cabedal de conhecimento acumulado – o patrimônio cultural -, que era considerado importante o suficiente para ser ensinado e aprendido. Noutras palavras, para ser perpetuado.

---

<sup>275</sup> Observar que existe grande variação entre os autores, em relação à denominação dada aos “professores”, além de outros aspectos.

<sup>276</sup> “Homero não é um homem, é um deus.” (Marrou, 2017, p.277)

<sup>277</sup> Não foi possível empreender uma análise de assuntos como a sofística, a educação em Sócrates, Platão e Aristóteles e a efebria. Para mais detalhes recomendamos consultar Bannard (2015), Chaui (1994), Crihiore (2001), Jaeger (1989), Kennell (2015), Marrou (2017), Vernant (2024) e Wolsdorf (2015).

Os estudantes homens (quase exclusivamente) que almejavam “profissões competitivas” e “carreiras públicas” continuavam seus estudos no nível superior (*rhetorical level*). Como regra geral, as mulheres não tinham acesso a esse nível de ensino, o qual proporcionava o acesso a posições de poder (Cribiore, 2001, p.56; Jaeger, 1989, p.236-237). Isto é,

Entre as pessoas que faziam parte da elite da sociedade e que ocupavam cargos de poder, as relações entre “educação superior”, sucesso e desenvolvimento econômico era mais direto, embora não inequívoco. Não há dúvida que a alfabetização e a educação [formal] eram necessárias para o ingresso nos círculos do poder e trazer alguma compensação financeira. Educação gramática e retórica criavam conexões valiosas e eram plataformas de lançamento para carreiras jurídicas e para cargos cobiçados na administração. Consistiam em estágios [de aprendizagem] nos quais a competição era sentida de forma mais aguda. (Cribiore, 2001, p.250)

Por sua vez, os professores da “educação superior” podiam abrir uma escola ou dar palestras. Como não lhes era exigido nem parecia haver necessidade de existir um estabelecimento permanente estavam sujeitos a certas vicissitudes para conseguir estudantes, inclusive sua popularidade. Por exemplo, no terceiro século, o filósofo Plotino ensinava um grupo de estudantes na casa de uma “lady” romana. Já outros professores preferiam a privacidade de suas próprias casas. No século IV a.C., em Atenas, Eunapius usava salas de leitura privadas. Basicamente, eram professores contratados privadamente que ministravam suas aulas e davam palestras em condições também privadas: em suas próprias casas, em casas de “notáveis”, ou em locais públicos, mas frequentados por cidadãos ou pela elite. E tudo indica que nesses locais o ensino era mais generalista por se tratar de palestras públicas (Cribiore, 2015, p.153).

Assim como suas obrigações e habilidades, o status econômico e social dos professores variava muito, de acordo com circunstâncias pessoais, fortuna familiar, relações pessoais e nível educacional. No caso dos *grammarians* e *rhetors*, estes detinham alto status social em comparação aos professores das primeiras letras. Há registros de que tais professores possuíam bens e que recebiam pagamento em espécie (vinho e azeite), bem como há informações segundo as quais *grammarians* e *rhetors* viviam uma vida confortável no período do Império Romano (Cribiore, 2001, p.63). Todavia, longe de “[...] estarem confortavelmente no topo da colina da aprendizagem e monitorando de forma útil a ascensão de um aluno das alturas de sua excelência, os professores permaneciam em terreno instável, muitas vezes lutando contra dificuldades econômicas e insegurança.” (Cribiore, 2001, p.65) Apenas nos

níveis mais elevados eles tinham mais segurança econômica e uma condição mais confortável. Nos níveis “inferiores” muitas vezes estavam sujeitos ao controle das famílias dos alunos que de uma hora para outra podiam encerrar as aulas.

Durante toda a Antiguidade, o ofício de mestre-escola das primeiras letras foi um ofício humilde e bastante desprezado, talvez por estar associado ao trabalho escravo. Tratava-se de uma profissão típica para o homem de boa família mas que sofreu reveses da fortuna: exilados políticos, apátridas errantes, tiranos destronados. Consistia num ofício pago, mas mal pago, com salários apenas um pouco mais elevados do que o de um obreiro qualificado (Marrou, 2017, p.11)<sup>278</sup>.

A relação entre professores e alunos podia ser mediada por rancor, amargura, e outros sentimentos e comportamentos não tão elevados, de ambos os lados. Assim, era muito comum o emprego da violência na relação pedagógica. “Ao longo da antiguidade, muitas vezes, o castigo físico era o método padrão utilizado para corrigir uma criança que comportava-se mal ou não queria aprender.” (Criadore, 2001, p.65) Há evidências suficientes corroborando o fato de que eram usados métodos violentos na Grécia e Roma com jovens sendo submetidos a violência nas mãos de professores (Bloomer, 2015; Criadore, 2001, p.67-70). Isto é, assim como no antigo Egito, devia ser uma educação extremamente violenta e brutal com uso frequente de castigos corporais cruéis (Marrou, 2017, p.270).

A escola era um espaço distinto da família na qual a criança competia com seus pares, antecipando papéis futuros em comunidades elitistas e competitivas da *pólis*. Assim, ela antecipava e preparava para a vida do mundo adulto de modo que o objetivo era formar alguém para se tornar um orador nos tribunais ou na Assembleia, um conselheiro de um grande homem ou político, um preceptor de um príncipe, um erudito que conhece gramática, retórica, história e literatura, um filósofo ou um sábio. Portanto, a violência e a punição corporal eram práticas correntes e faziam parte da tradição educativa na Grécia antiga (e talvez na antiguidade em geral), como se fossem inerentes ao processo educativo. O objetivo da punição era tanto reprimir comportamentos considerados inadequados à prática pedagógica (preguiça, indolência, erro etc.), evitando-os, bem como formar o caráter do aprendiz. Isto é,

---

<sup>278</sup> Marrou (2017, p.251) cita que o salário dos professores das primeiras letras era de aproximadamente quarenta dracmas mensais ou quinhentas dracmas por ano. Já em Teos e Mileto, o salário dos mestres era pago pelas rendas municipais.

contribuir para que os meninos alcançassem a virilidade e uma conduta condizente com a condição de um *cidadão* (Bloomer, 2015).

Considerava-se que, quando o aluno errava, era em decorrência de sua indolência, incompetência, imaturidade etc. Então a punição era considerada “benéfica” para o aprendiz no sentido de ser uma corrigenda e uma espécie de “elemento motivador” para a condução da prática pedagógica, de modo que as crianças executavam suas lições já com a expectativa de serem punidas. Logo, a violência e a severidade eram premissas internalizadas e esperadas pelo professor, pelos alunos e pela família. A punição justificava-se também pelo fato de que um professor se sentia quase ofendido ou atacado quando sua instrução não surtia o resultado desejado (lembramos que o processo de ensino-aprendizagem era muito complexo e difícil). Sendo assim, a falha do estudante com palavras ou atos (ao ler, escrever, contar, memorizar, falar etc.) era vista como uma falha em atender às instruções e ensino do professor. Nesse sentido, era como se o aluno estivesse “ofendendo” o professor, de modo que a vítima (o aluno) era vista como o agressor, o agressor (o professor) se sentia agredido ou ofendido e isso justificava o emprego da punição e da violência. Para punir eram usados vários tipos de instrumentos de castigo e até tortura: chicote leve, varas, bengalas etc. (Bloomer, 2015).

Até os sete anos as crianças eram cuidadas (alimentadas, lavadas, ensinavam-lhes a falar um idioma etc.) no círculo familiar. Nas famílias mais abastadas quem exercia tal atividade era uma aia ou uma ama de leite. Durante esse período elas aprendiam certos valores morais, condutas e conhecimentos específicos às suas idades (música, fábulas). Após os sete anos a educação formal e coletiva viria a tornar-se a regra. E, na época helenística apenas filhos de reis podiam, como foi o caso de Alexandre<sup>279</sup>, receber os cuidados de preceptores particulares (Marrou, 2017, p.247).

Ainda no círculo familiar ou privado, dentre os responsáveis pela formação dos pequenos estava o *pedagogo*<sup>280</sup>, “[...] o servidor encarregado de acompanhar a

<sup>279</sup> O preceptor de Alexandre foi Aristóteles.

<sup>280</sup> Nota 62, à página 637, de Spinelli (2016): “Foi da *função* do escravo que adveio o conceito do *paidagogós*, que tem por raiz o substantivo *país* (*filho, criança*), somado ao verbo *paidéuo*, que, em sentido literal, significa *estar junto com uma criança*... O *paidagogós*, em geral, era quase sempre um escravo encarregado de conduzir a criança [o *paidós*] à Escola. A sua função consistia em ajudá-la a levar o pesado material escolar da época, e, sobretudo, protegê-la dos perigos físicos e morais a que poderia submeter-se andando sozinha pelas ruas. Essa função de guarda e de segurança, atribuída ao escravo, recebeu, no Império Romano, o título de *paedagogorum custodia*, e passou a designar, além dos cuidados do escravo, a ação educadora dos mestres e dos parentes.”

criança nos trajetos cotidianos entre o domicílio e as escolas. Seu papel é em princípio modesto: é um simples escravo, encarregado de carregar a pequena bagagem de seu jovem amo, ou a lanterna que deve servir para iluminar o caminho, por vezes a própria criança, se está fatigada [...]” (Marrou, 2017, p.248). Mas não devia se tratar unicamente disso pois esses escravos também eram incumbidos da educação das crianças. Eles deviam ter algum tipo de autoridade moral sobre elas e sobre os adolescentes embora a rigor não fizessem parte da família e tinham certa independência. Muitas vezes eram empregados por famílias de classe alta e em Roma ensinavam as crianças (uma espécie de tutor). Quando a criança ou o jovem ia à escola formal, esse escravo (pedagogo) servia como elo de ligação entre os estudantes e suas famílias, supervisionando o processo de ensino-aprendizagem. Tudo indica que ele deixava uma marca indelével e importante na formação intelectual e moral de crianças e adolescentes posto que ele representava também uma extensão da família (Cribiore, 2001, p.47; Manacorda, 2006, p.48; Marrou, 2017, p.247; Wrenhaven, 2015, p.470-471)<sup>281</sup>.

Por sua vez, o primeiro professor de um estudante não tinha relação direta com o círculo familiar – o “professor elementar” era aquele que quase sempre ensinava as primeiras letras, ou a alfabetização e os princípios da matemática. Conforme citado, não existia um “sistema público de educação” tampouco uma política de formação de professores. Porém, naquela época, ser professor equivalia a deter não apenas conhecimento, bem como certas virtudes éticas e morais, também associadas à autoridade. Uma autoridade atribuída não apenas para o ato de ensinar, mas também para disciplinar, avaliar, inspecionar e conduzir o processo educacional.

Os objetivos desse nível de ensino deviam ser modestos, mas numa sociedade em que quase ninguém sabia ler, escrever e contar o professor elementar tinha um papel importante porque ele ensinava os fundamentos do saber e equipava os estudantes com habilidades que formariam a base para o desempenho de outras atividades futuras nas quais o conhecimento das letras e da alfabetização eram primordiais. No mundo grego, muitos termos eram empregados para designar esse professor, que podiam ser *grammatistés*, *grammatodidaskalos*, *didaskalos* (Cribiore, 2001, p.50-51).

---

<sup>281</sup> Com base em registros num papiro, Cribiore (2001, p.47) cita a existência da figura da pedagoga mulher.

“Os materiais de escrita usados nas escolas – papiros, *ostraca*, tabletes de madeira e cera, e, mais raramente, pergaminhos – eram os mesmos usados para os diversos fins de escrita no dia a dia. O que diferenciava era o uso para os quais esses materiais eram empregados, onde eram armazenados, os textos neles inscritos e a frequência com que alguns deles foram empregados.” (Criatore, 2001, p.147) Mas havia muitas especificidades que diferenciavam o uso desses equipamentos. Por exemplo, sua forma de manipulação e sua quantidade - o que se relacionava com seu custo. Isto é, o tipo de insumo empregado no processo de ensino-aprendizagem podia encarecer a manutenção do ensino e devia haver certos materiais que eram mais adequados para o processo do que outros. Por exemplo, até hoje é controverso o fato de que o uso do papiro era caro ou barato. Porém, realmente ele era muito usado na educação, posto que apresentava algumas comodidades, tais como o fato de que podia ser reutilizado em ambos os lados; as letras podiam ser apagadas mediante alguma forma de lavagem com uma espécie de esponja; além de poder ser reutilizado (Criatore, 2001, p.148).

E tudo indica que a informação segundo a qual cacos de cerâmica (*ostraca*) eram usados como materiais escolares é infundada – não é possível manipular esse tipo de material da forma como se diz que eram, para fins escolares. Escrevia-se também em tabletes de madeira com uma tinta. De uma forma geral, a discussão sobre o uso dos recursos pedagógicos empregados gira em torno de seu tipo, valor e sua adequação ao ensino. O que é necessário é analisar tudo sob a perspectiva de um conjunto: as características do processo de ensino-aprendizagem no qual devia predominar a cópia; ser adequado a quais tipos de materiais, que não eram tão fáceis de manipular. Em outras palavras, não devia ser fácil adequar qualquer insumo para o tipo de ensino empregado (Criatore, 2001, p.150-153)<sup>282</sup>.

De um modo geral, os locais onde ocorria o processo de ensino aprendizagem podiam variar muito e não necessariamente eles se davam em edifícios destinados a esse propósito (Criatore, 2015, p.150). No caso da “escola primária”, no máximo, seria uma sala com um mobiliário muito simples (Marrou, 2017, p.248). E quando consideramos as condições físicas das escolas, é preciso traçar uma linha divisória entre a “educação primária”, frequentemente caracterizada pela falta de privacidade e

---

<sup>282</sup> A autora cita que existem registros segundo os quais certos tipos de materiais, devido à sua dureza, eram usados como formas de agressão entre alunos (!). Ou seja, quando havia brigas, jogava-se o material uns contra os outros como forma de agressão.

acomodações improvisadas e a “educação secundária” que era mais formal e melhor organizada<sup>283</sup> (Cribiore, 2015, p.150).

Cribiore (2015, p.150-151) e Manacorda (2006, p.50) citam a existência de construções escolares no início do século V a.C. nas Ilhas Egeias de Quios e Astipaleia<sup>284</sup>. Aristófanés, em *As nuvens (Clouds)*, também menciona atividades associadas à escola, como marchar na neve (em direção ao estabelecimento escolar?), sentar na areia ou aulas que aconteciam ao ar livre. “Outro relato excepcional é o de um massacre de crianças em 413 a.C. que revela a existência de uma escola na pequena cidade de Mycalessus na Beócia que foi destruída por mercenários trácios.” (Cribiore, 2015, p.150).

### 5.7 Considerações sobre o capítulo

Cribiore (2001, p.1-2) emprega uma imagem para retratar a *substância* da educação no mundo helenístico e romano, mas que pode ser aplicada à educação em sua forma institucional na Grécia antiga em seus primórdios. No caso, ela é retratada como uma montanha íngreme que os estudantes precisam escalar. Eles começam como um grupo e prosseguem. Alguns progredem muito pouco, outros mais e ao longo do caminho, diante de inúmeras dificuldades, muitos desistem, ofegantes, suados e cansados. Os muito poucos estudantes que suportam a caminhada e chegam ao cimo da montanha vislumbram uma visão maravilhosa: à distância, os seres humanos são vistos como formigas na superfície da terra.

Podemos extrair muitos ensinamentos dessa metáfora.

Talvez o principal é que só aqueles que pertenciam às classes dominantes, que detinham o poder político e econômico é que tinham acesso, conseguiam progredir e alcançar os níveis superiores da aprendizagem das letras, da matemática e do conhecimento em geral, na condição de sábios, filósofos, políticos, administradores, legisladores etc. (Cribiore, 2001, p.170-171). Assim, ao chegar ao “topo” esses membros das classes possuidoras não apenas viam os outros seres humanos na condição de “formigas”, como também deviam agir como seres superiores ao ocupar postos de comando e poder superiores à população em geral.

Isso acontecia porque tratava-se de uma educação institucionalizada eminentemente privada, da qual, em geral, os não cidadãos, os escravos e as

---

<sup>283</sup> Supomos que o mesmo raciocínio pode ser estendido à “educação superior”.

<sup>284</sup> São relatos trágicos em que os telhados das escolas desabaram matando dezenas de crianças.

mulheres estavam excluídos<sup>285</sup>, cujo acesso e sucesso eram determinados por sua condição de classe, mediante o domínio do poder econômico e político. O objetivo não declarado dessa educação (e da educação grega em geral) era formar não mais uma equipe muito restrita de dirigentes ou funcionários especializados (como foi o caso da educação institucional no Egito antigo), mas toda uma elite da sociedade (Marrou, 2017, p.370), isto é, a *classe social dominante* da sociedade grega.

Ao mesmo tempo, tal educação compunha um importante elemento de legitimação do poder econômico e político além daqueles já existentes (a religião, a política, a cultura etc.). Assim, o advento da escola inaugura um mecanismo de autoperpetuação e legitimação do poder e do status quo dominante segundo o qual para se ter acesso e progredir no processo educacional era necessário ser membro das classes dominantes. Ao mesmo tempo, ao participar desse mecanismo garantia-se a legitimação, manutenção e perpetuação da condição de classe daqueles que participavam da educação escolarizada. Para nós, trata-se de um círculo vicioso que se autoalimenta e retroage a si mesmo, posto que na “[...] antiguidade, a educação servia aos interesses das elites e da preservação do status quo.” (Cribiore, 2001, p.9)

Portanto, faz muito sentido a utilização da violência contra os aprendizes nesse tipo de educação institucional. Ao assumir ao mesmo tempo a condição de elemento legitimador e um mecanismo que contribui para a manutenção e perpetuação do poder de uma classe sobre outras, o saber também se torna propriedade privada na condição de patrimônio a ser mantido e perpetuado no seio dessa mesma classe social. Logo, *a apropriação desse saber se tornou uma exigência necessária para manutenção da condição de classe que devia ser adquirida a qualquer custo*, inclusive com o uso de punições cruéis e violentas.

Conforme vimos, a institucionalização da educação foi o resultado da simultaneidade, superposição e convergência de fenômenos e processos no conjunto da sociedade e da educação grega. E, segundo algumas fontes consultadas (Cribiore, 2001; Marrou, 2017) essa educação institucionalizada iria consolidar-se, disseminar e servir de modelo para o mundo helenístico. Porém, é interessante notar que o processo de constituição e consolidação dessa educação institucional foi permeada por várias contradições, conforme expomos abaixo.

---

<sup>285</sup> Isso não era absoluto. Cribiore (2001, p.246-247) cita a existência de mulheres das classes dominantes que participavam da “educação masculina”, mas isso era exceção.

Sabemos que a sociedade grega constituía uma grande “comunidade educativa”. Dito de outra forma: para nós modernos a escola é um fator decisivo no conjunto da educação, mas “[...] entre os gregos da Antiguidade, o fator decisivo é o meio social em que a criança cresce: [a] família, [o] ambiente doméstico, [o] círculo de relações.” (Marrou, 2017, p.367) Em tal ambiente cultural, mesmo com o advento da “escola das primeiras letras” predominava a cultura oral, de maneira que a oralidade e a escrita conviveram por séculos em que havia certa “disputa” entre ambas. Sendo assim, existiu superposição e uma “tensão dinâmica” entre o oral e o escrito até que a escrita se consolidasse, mas havia uma força extraordinária na tradição oral anterior (Havelock, 1996, p.18).

Naquela época a maioria das pessoas não sabia ler, escrever e contar; os sábios eram exceção e muito poucos; o conhecimento do mundo físico e natural era muito limitado; a escola massificada não existia; a cultura oral era predominante; a escola estava associada à violência dos castigos. Por conseguinte, muitos elementos associados à escola não eram valorizados. Ademais, gregos e romanos antigos não necessariamente viam uma pessoa educada formalmente como uma pessoa de fato melhor quando comparada com uma não educada, havendo certa desconfiança e até aversão com relação à educação formal que começava a existir.

A propósito, Wrenhaven (2015, p.466) cita Heráclito no final do século VI a.C. a quem estaria associado o raciocínio segundo o qual “aprender muitas coisas não torna alguém sensato”<sup>286</sup>. Mas isso não significa que os gregos desvalorizassem a educação. Significa apenas que existiam certos elementos intrínsecos à educação institucionalizada que deviam estar associados à escravidão, tais como: a posição subserviente do aluno, que estava sujeito a submissão e a castigos corporais; o trabalho do professor das primeiras letras (normalmente exercido por pessoas pertencentes a estratos inferiores da sociedade: cidadãos empobrecidos, estrangeiros, escravos alforriados etc.) cuja condição era associada a uma posição servil.

Portanto, de forma diferente da “educação comunitária” intrínseca à sociedade grega, em seus primórdios, a escola das primeiras letras não desempenhava um papel

---

<sup>286</sup> A afirmação talvez esteja relacionada a um aforismo atribuído a Heráclito, numa crítica a famosos personagens de sua época, conforme consta: “O fato de aprender muitas coisas não instrui a inteligência; do contrário teria instruído Hesíodo e Pitágoras, do mesmo modo que Xenófanes e Hecateu.” (Kuhnen, 1985, p.XXII).

de destaque, como ocorrerá a partir da Idade Média no ocidente, por exemplo (Marrou, 2017, p.253). No caso da educação que iniciava sua institucionalização, o mestre das primeiras letras estava encarregado de *um setor específico da totalidade do processo educativo* provendo apenas um tipo de conhecimento especializado (à época, extremamente difícil e não tão valorizado – o aprendizado da leitura e da escrita). Assim, não era a escola quem assumia o papel preponderante da educação da criança, pois o “[...] essencial da educação é a formação moral, a do caráter, do estilo de vida. O ‘mestre’ [das primeiras letras] está encarregado apenas de ensinar a ler, o que é [considerado] muito menos importante.” (Marrou, 2017, p.253)

Em suma: aquilo que em nosso trabalho associamos à educação institucional – a escola – em seus primórdios era algo ainda *marginal* no conjunto da sociedade grega. Além disso: ela era considerada menos importante e depreciada ao ser comparada com o elemento servil (escavidão); opunha-se (em parte) à cultura oral já constituída e consolidada; era cara e de acesso restrito; apresentava muitas dificuldades materiais (o local, a condição dos professores, os materiais pedagógicos utilizados); era violenta e punitiva; o processo de ensino-aprendizagem era longo e difícil. Provavelmente, esta escola só assume importância e se consolida como modelo no período helenístico por conta da sua relação com a política, por seu papel legitimador (ideológico) e da escrita/alfabetização como elemento de manutenção e perpetuação do status quo das classes dominantes.

Por último, a importante questão a respeito da palavra *escola*.

A origem da palavra *escola* é grega, associada ao termo *scholé* – lazer<sup>287</sup> (*leisure* em inglês), mas que sofreu muitas alterações ao longo do tempo. Assim, o termo *scholé* era aplicado quanto à forma como o lazer era usufruído pelas classes dominantes. No caso, poderia ser no aprendizado de leituras, bem como era empregado em relação a um grupo para quem as leituras eram ensinadas. No *Hermeneumata*<sup>288</sup> o termo indica tanto a atividade de aprendizado quanto um grupo de estudantes congregados no aprendizado. Com o tempo, *scholé* foi associada ao processo de ensino-aprendizagem, que envolvia pessoas ensinando e outras aprendendo mas não necessariamente *o local de aprendizagem* como o conhecemos modernamente (Cribiore, 2001, p.20-21).

---

<sup>287</sup> Por vezes o termo *scholé* também está associado à palavra *ócio*.

<sup>288</sup> Manuais usados na época helenística.

A propósito da questão do lazer ou do ócio, para o cidadão grego, “[...] a condição essencial para [a existência] de uma genuína sociedade política, para uma verdadeira *pólis* e, portanto, para a vida boa, é ‘o governo pelas leis, não pelos homens’.” (Finley, 1985, p.161). Leis que eram discutidas e deliberadas pelo *conjunto dos cidadãos*, certamente advogando em causa e interesse próprio. Em outras palavras, a *boa vida*, ou a *vida virtuosa* era aquela em que as classes dominantes podiam usufruir em decorrência do domínio político e econômico que exerciam sobre as classes exploradas e sobre o resto da população. Desse modo, o poder e a riqueza eram boas, desejáveis e *necessárias* para o usufruto da boa vida como um privilégio do cidadão (Finley, 2013, p.81). Por conseguinte, numa sociedade baseada na exploração do trabalho escravo, o qual era considerado indigno, o homem livre estava desobrigado dessa atividade podendo então dedicar-se a uma vida de “[...] lazeres elegantes e de liberdade espiritual [...]” (Marrou, 2017, p. 368), ou o *ócio digno*. Em suma: na *pólis* grega só era livre e dispunha da possibilidade de usufruir do ócio digno quem era rico e poderoso.

Sabemos que a determinação básica necessária para o acesso, permanência, progressão e sucesso na educação institucional era a questão econômica – só os ricos podiam frequentar instituições educativas e obter sucesso nelas. Sendo assim, é bastante compreensível e plausível associar a existência de tais instituições ao lazer/ócio digno, ou à palavra *scholé*. Contudo, curiosamente, na totalidade das fontes de informação consultadas por nós *não há menção* do termo *scholé* associado a uma instituição particular responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, supomos que em seus primórdios, quando do início do processo de institucionalização da educação *a palavra escola não existia*, pelo fato de que ainda não estava completa nem plenamente caracterizada uma instituição responsável pela especificidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças, em relação ao ensino da leitura, da escrita, da matemática e de outros conhecimentos, posto que estes ainda aconteciam de forma marginal e imiscuídos no rol das atividades de aprendizagem de vários outros elementos culturais dispersos e presentes no conjunto da comunidade grega, na qual, conforme vimos, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ainda constituía um *fenômeno marginal*.

Logo, faz sentido quando Criadore (2001, p.150) opta por empregar uma definição *ampla* de “escola” relacionada não apenas com instalações específicas onde a educação formal ocorria, mas também com atividades e agentes que indicam a

ocorrência/existência de processos de ensino-aprendizagem. De nossa parte, acrescentaríamos: processos de ensino-aprendizagem formais, regrados e sistematizados, relacionados ao aprendizado da leitura, da escrita, da matemática. Estendendo-se para graus superiores, da gramática, da poesia, das “ciências”, da filosofia etc. Lembremo-nos também de Griffith (2015), o qual, ao longo de todo o seu artigo emprega o termo *escola* sempre entre aspas, além de mencionar que não existia uma palavra específica para designar a escola em seus primórdios.

Em verdade, tratava-se de uma série de situações envolvendo processos formais de ensino-aprendizagem mas que ainda não caracterizavam nem eram reconhecidos socialmente como algo apartado e específico ao conjunto do processo educacional coletivo e comunitário existente na sociedade grega. Tal distinção e especificidade iriam ocorrer com o passar do tempo, cuja consolidação e caracterização aconteceria na época helenística. Portanto, não é à toa que *scholé* (grego) está associado ao termo *scuola* (latino), o qual de fato, no futuro, iria designar essa instituição formal, consolidando-se e consagrando-se então o termo *escola*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baba mi Exu, Iya mi Pomba Gira: Mo n kan  
berẹ<sup>289</sup>.

---

<sup>289</sup> *Meu Pai Exu, minha Mãe Pomba Gira: eu estou apenas começando.* Frase iorubá.

Em vista das características e especificidades de nosso trabalho, deparamo-nos com algumas dificuldades, quais sejam: a) há um nível de imprecisão intrínseco à menção de datas e períodos posto que, quanto mais regredimos no tempo mais difícil se torna especificá-las, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as técnicas de aferição cronológica. Por exemplo, informações arqueológicas apresentam muitas limitações e eventualmente afirmações provenientes dessa ciência constituem-se de suposições ou hipóteses, as quais, depois, por vezes são reconstruídas ou até abandonadas (o que vale também para a história em geral); b) o uso de palavras e termos transliterados oriundos de civilizações que distam séculos ou milênios da nossa, o que implica em imprecisões e divergências em sua grafia, bem como sua tradução correta para línguas contemporâneas<sup>290</sup>; c) alguns conceitos empregados por nós ainda geram muita controvérsia e não são consensuais, tais como cultura, evolução, modo de produção e formação social, dentre outros. Conforme indicamos na *Introdução* de nossa tese, foi necessário definir alguns deles considerando sua importância na condição de “pressupostos operacionais”. Os casos de “formação social” e “modo de produção” são ainda mais difíceis; contudo, é inegável que ambos foram essenciais fornecendo os alicerces epistemológicos e metodológicos que embasaram nosso trabalho.

Com relação aos “elementos nucleares” do estudo (o entendimento do que é educação e sua institucionalização), a nosso ver a educação se constitui como uma categoria ontológica, que juntamente com outras categorias, é fundamental e fundante do ser humano, uma prática social complexa, que perpassa e transversaliza todos os outros complexos sociais, cujo papel tão crucial e peculiar é perpetuar, disseminar, transformar, por meio de um processo coletivo e social de ensino-aprendizagem, conteúdos materiais e imateriais importantes e necessários à sobrevivência e à existência da nossa espécie, ao longo de milhões de anos. Logo, a educação caracteriza-se como sendo sócio-histórica e ontológica. Social, porque se trata de um fenômeno em essência e caracteristicamente coletivo, no qual não existe precedência, ascendência ou prioridade entre os envolvidos no processo educacional. Histórica, porquanto a educação tanto antecede quanto coincide com a origem do ser humano, se construiu e participou do seu processo de construção, ao longo do tempo. E

---

<sup>290</sup> No caso da língua grega, acrescenta-se que se trata de uma língua “[...] cunhada por dialetos, extremamente maleável a idiosincrasias de autores e épocas.” (Watanabe, 1985, p.15)

ontológica, considerando-se que se trata também de um complexo social ou uma das categorias que caracterizam o ser social *enquanto ser* em sua universalidade.

Nesse sentido, vemos que tal acepção de educação extrapola muitas das concepções até certo ponto *instrumentais* da educação, segundo as quais a educação é um elemento para socialização, para a formação das gerações mais jovens, para o “processo civilizatório”, para a preparação para o trabalho, para o aprendizado e a internalização de elementos éticos e morais etc. A nosso ver educação também é isso, mas muito, muito mais. Ela provou e prova sua importância absolutamente fundamental para a humanidade ao longo dos milhões de anos de formação e construção do ser social, desde os primórdios do processo de hominização até a atualidade, sem a qual (a educação) jamais teríamos nos tornado seres humanos e jamais teríamos enfrentado, solucionado e superado os inúmeros problemas com que nos deparamos ao longo das Eras, até termos alcançado o nível de complexidade social e cultural e o extraordinário desenvolvimento das forças produtivas de hoje em dia.

Com relação ao processo de institucionalização da educação, faz sentido o fato de que o desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações sociais de produção tenham criado necessidades sociais de variados matizes, algumas das quais foram atendidas mediante a criação de instituições sociais – em nosso caso, o advento da instituição escolar, em relação tanto à *proto-escola* no Egito antigo, quanto à escola na Grécia antiga.

Mas é importante destacar que os “resultados” que obtivemos, com relação à educação e sua institucionalização decorreram dos fundamentos expostos no capítulo 1, em relação ao materialismo histórico e ao conceito modo de produção. Isto é, com base em ambos, fundamentamos empiricamente tais resultados mediante raciocínios e elementos descritivos, analíticos e explicativos, terminando por elaborar uma concepção de educação e expor seu processo de institucionalização no Egito antigo e na Grécia antiga.

Porém, com relação ao conceito modo de produção, é importante citar que, conforme vimos no capítulo 1, não existe mecanicismo, determinismo e linearidade simplista, mas multiplicidade e simultaneidade de processos, muito embora seja possível vislumbrar a existência de uma sucessão de modos de produção ao longo do tempo sob uma perspectiva *ex post facto*. Além disso, cada modo de produção apresenta características específicas e únicas, em relação à mediação entre a “base

material” e sua “superestrutura jurídica, política e ideológica” com leis próprias de funcionamento e desenvolvimento.

Sendo assim, embora em sua generalidade, a institucionalização da educação no Egito antigo e na Grécia antiga tenham acontecido como uma resposta a necessidades sociais criadas em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas e suas correspondentes relações de produção, em cada caso tal institucionalização apresentou características particulares alinhadas ao seu modo de produção correspondente, na medida em que as formas básicas da educação consentâneas ao modo de produção comunista primitivo não eram mais suficientes e capazes de atender às necessidades sociais postas com o evoluir das sociedades.

Isso não significa dizer que as instituições educativas criadas materializam uma reprodução mecânica das condições geradas por cada modo de produção. Existe sim um nível de reprodução, mas não de forma absoluta, posto que as instituições educacionais reproduzem, mas também produzem sociabilidade, com mediações e especificidades únicas.

Por conseguinte, mediante o advento e uso da escrita, de novos conhecimentos técnicos (agrimensura, matemática, astronomia), políticos (Estado, legislação, direito) e suas correspondentes relações sociais (castas, ordens, classes sociais), além da criação do excedente econômico, da propriedade privada, do patriarcado etc., tais elementos tiveram repercussão direta nas condições de existência da instituição escolar (*predominantemente masculina*), no sentido de que, desde sua origem, a escola foi um privilégio das castas e classes dominantes, dos detentores do poder econômico e político, configurando-se tanto como uma forma de manutenção e perpetuação desse poder quanto de legitimação, na medida em que tal instituição seria responsável por sistematizar, organizar, selecionar, classificar, perpetuar conhecimentos, valores e práticas, direcionando-os para atender as necessidades das castas, grupos e classes sociais.

Talvez a prova mais cabal desse fato seja o uso da violência no processo de ensino-aprendizagem na forma de castigos físicos e de intimidação psicológica. Isto é, na medida em que a continuidade do poder político e econômico no seio de uma casta ou classe social configurava também *uma necessidade de sobrevivência* e que a educação institucional passou a constituir um elemento fulcral na manutenção e perpetuação desse poder, tornou-se imperioso que o aprendizado e a continuidade desse privilégio de classe acontecesse de qualquer forma, utilizando-se para isso

todos os expedientes necessários, inclusive a violência, de maneira oposta e diferente do que acontecia na educação no modo de produção comunista primitivo.

E, quando comparamos a institucionalização da educação no Egito antigo com a Grécia antiga também sobressaem-se algumas diferenças.

Por exemplo, podemos inferir que no Egito antigo a educação que se institucionalizou era eminentemente *instrumental*, no sentido de atender necessidades sociais de uma casta ou uma “aristocracia de função” (Cardoso, 2004, p.118), bem como perpetuar e manter seu saber e o poder. No caso da Grécia, com o advento das classes sociais, da *pólis*, da democracia, da filosofia e da escrita alfabética, a educação formal se torna um instrumento essencial para formação e legitimação de um ideal de homem – o homem grego da *pólis* -, ou a *classe social* detentora do poder político e econômico, no sentido tanto ideológico quanto prático -, com a formação de quadros para ocuparem os postos de comando político, econômico e cultural da sociedade grega.

Ademais, somos da opinião que, quando assumimos o termo escola no sentido de *ócio* ou *lazer*, o mesmo não se aplica ou não faz muito sentido no caso dos locais em que ocorriam as situações de ensino-aprendizagem (ou experiências formais de ensino-aprendizagem) que caracterizaram a *proto-escola* no Egito antigo. Isto é, não vemos que o “ócio digno” fosse uma das características essenciais ao conjunto de indivíduos que se submetiam àqueles processos de educação formal, posto que no final das contas um quantitativo significativo de escribas constituía-se de trabalhadores ou de profissionais altamente qualificados para a época, que não frequentavam a escola por dispor de ócio, mas por fazerem parte de uma casta que iria ocupar postos de comando e/ou executar tarefas administrativas, contábeis, civis, dentre outras.

Cite-se ainda que não conseguimos obter respostas para algumas questões, bem como existem problemas que podem ensejar pesquisas futuras.

Por exemplo, não foi possível averiguar se houve interrelação ou influência da *proto-escola* do Egito antigo (ou de outras formas primitivas de institucionalização da educação, em outras regiões) e a institucionalização da educação na Grécia antiga. Isto é, sabemos que ao longo de séculos aconteceram contatos e trocas de variada natureza entre povos da região do Mediterrâneo. Resta saber se tais contatos incluíram elementos associados à educação.

Outra questão em aberto é a determinação da existência do que podemos considerar como a *primeira escola* da história – seu local, data, forma de funcionamento. Trata-se de uma informação importante, mas muito difícil de ser obtida, principalmente pela dificuldade de existência e acesso a vestígios e fontes primárias de informação. Também não foi possível constatar de fato os motivos e mecanismos pelos quais o modelo de escola iniciada na Grécia antiga dissemina-se e consolida-se pelo mundo helenístico, assumindo primazia no período de apogeu e dominação romana.

E, conforme vimos, embora em seus primórdios a escola na Grécia antiga fosse um fenômeno ainda marginal no conjunto das atividades educativas que ocorriam na sociedade grega, ela se consolidou e assumiu importância no mundo helenístico e romano. Inferimos que tal acontecimento seja o resultado de uma confluência muito peculiar de uma série de fatores, assim como aconteceu com a democracia. Nesse sentido, a divisão e luta de classes sociais, a propriedade privada, o Estado, a política, a filosofia, a escrita alfabética, a democracia foram os elementos determinantes.

Também concordamos com Enguita (1993, p.18), quando o autor afirma que a história da instituição escolar não configura um *continuum*, que remonta desde aos “[...] ginásios gregos até os grandes sistemas escolares de nossos dias, na forma de uma batalha secular pela universalização da escola, o reconhecimento dos direitos da infância, o ensino científico, a melhora dos métodos docentes e outros elogiáveis objetivos.” De forma diversa, a história da educação é uma história de descontinuidades, determinada pela forma como a instituição escolar se articula com os elementos constituintes dos vários modos de produção existentes, assumindo características e especificidades ao longo do tempo.

Por último, temos algumas considerações a respeito dos processos de transformação e dissolução dos modos de produção e sobre a história em geral.

Sabemos que cada modo de produção encerra leis específicas, decorrentes da articulação entre suas forças produtivas, relações de produção e formas jurídicas, políticas, culturais e ideológicas. Ademais, não existe linearidade nem determinismo mecanicista no evoluir dos modos de produção, mas imprevisibilidade e multilinearidade. Contudo, sob uma perspectiva *post festum*, observando-se os vários modos de produção que se seguiram temporalmente – comunista primitivo, asiático,

clássico ou antigo, feudal e capitalista -, com exceção do último (pelo menos até agora), todos tiveram seus momentos de origem, desenvolvimento e declínio<sup>291</sup>.

E, no que se refere ao modo de produção capitalista, há indícios de que vivemos um momento de inflexão importante, em que a dinâmica geopolítica mundial modifica-se substancialmente sob a ação de inúmeras forças insurgentes vindas de etnias, Estados-Nação, regimes políticos dos mais variados matizes e principalmente da situação desesperada de grupos que, assistindo à progressiva corrosão de seu poder político e econômico, veem-se no desespero por buscar quaisquer possibilidades de solução para suas perdas em potencial, inclusive a guerra e até a eventual destruição da vida e da raça humana.

Enfim, ao historiador, é lícito julgar acontecimentos como esses, atores, personagens e a própria produção histórica? O que o historiador produz? Dentre outras coisas, ele produz história, no sentido do evoluir dos acontecimentos, bem como o conhecimento sobre esse evoluir. E sim, ao historiador é lícito julgar e posicionar-se política e eticamente em relação aos acontecimentos, personagens, atores e à própria história: qual nossa posição a respeito do extermínio de civilizações e povos inteiros, de séculos de escravidão, da barbárie da Primeira e Segunda Guerras Mundiais?

Além do próprio historiador, de seus pares e da sociedade em geral, quem julga a história e a produção histórica é a própria história. Ora, mas a história não é um ente supraexistencial abstrato que paira acima da humanidade. No caso da história humana, nós é que a fazemos com nossas ações. Portanto, para além de julgar e validar a produção do conhecimento – um processo cumulativo de verdades parciais (Schaff, 1995) -, precisamos decidir se seremos coniventes e lenientes com a eventual destruição da vida e da raça humana por parte do atual modo de produção em sua forma mais agressiva, avançada e sofisticada, ou se iremos optar por construir um tipo de organização social de fato justa e igualitária, racionalmente organizada e planejada, em termos políticos e econômicos, para todo ser humano e ser vivo, indistintamente, e não a barbárie em que atualmente nos encontramos.

Axé!

---

<sup>291</sup> Muito embora, conforme discurremos no *item 1.5 Transformação e dissolução dos modos de produção*, uma formação social implica na existência de modos de produção progressos, sob a dominância de um deles.

## REFERÊNCIAS

ABELES, Marc. Mode de production. *In*: LABICA, Georges; BENSUSSAN, Gérard. **Dictionnaire critique du marxisme**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1982. p.744-749.

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DA URSS. **Manual de economia política**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, maio/novembro de 1961. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/ostrovitianov/1959/manual/index.htm>.

ÁLVARES, Lucas Parreira. Comunismo primitivo e transição capitalista em Rosa Luxemburgo. **Direito & Práxis**, v.8, n.1, p.262-284, 2017.

AMBONI, Vanderlei. Trabalho e educação: o processo de existência humana. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.11, n.3, p.203-213, 2019.

AMBONI, Vanderlei. O processo ontológico do trabalho e da educação na formação humana. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, vol. 6, n.10, p. 433-452, jan./jun.2021.

ANDERSON, Perry. *In*: PINSKY, Jaime. **Modos de produção na antiguidade**. São Paulo: Global, 1982. p.99-111.

ANDERSON, Perry. **Passagens da antiguidade ao feudalismo**. 3.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

ANSEDE, Manuel; GARCÍA, Juan León. **Encontrado em Israel um fóssil candidato a ser o 'Homo sapiens' mais antigo**. 26 jan.2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/25/ciencia/1516906523\\_905455.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/25/ciencia/1516906523_905455.html). Acesso em: 22 mar.2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3.ed. SP: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Emanuel. [Apresentação]. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion. **Sete ensaios sobre a antiguidade**. 2.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p.9.

ARAUJO, José Carlos Souza. As instituições escolares na Primeira República. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (orgs.) **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p.95-122.

ARON, Raymond. **Dimensiones de la conciencia histórica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

ASSA, Janine. A Antiguidade. *In*: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. (Orgs.). **Tratado das ciências pedagógicas. História da pedagogia. V.2**. São Paulo: Cia Editora Nacional/EDUSP, 1977. p.1-80. (Atualidades pedagógicas; v.114).

BAINES, John. Literacy and ancient egyptian society. **Man**, v.18, n.3, 572-599, sep.1983, New Series. Disponível em: [www.jstor.org/stable/2801598](http://www.jstor.org/stable/2801598).

BAKOS, Margaret Marchiori. A formação do escriba no antigo Egito. *In*: BAKOS, Margaret Marchiori; CASTRO, Ieda Bandeira; PIRES, Letícia de Andrade. (orgs.) **Origens do ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p.148-171.

BALÉM, Wellington Rafael. Administração, religião e poder: um debate sobre o Egito do Reino Antigo. *In*: XIV Encontro Estadual de História – ANPUH-RS, 2018, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre, PUC-RS, 2018, p.1-19. Disponível em: [https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1530974627\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuh2018-WellingtonRafaelBalem.pdf](https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1530974627_ARQUIVO_TextoAnpuh2018-WellingtonRafaelBalem.pdf).

BANNARD, Preston. Military training. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.484-495.

BARRACLOUGH, Geoffrey. (ed.) **Atlas da história do mundo**. SP: Empresa Folha da Manhã S/A, 1995.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROW, Robin. The persistence of ancient education. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.281-291.

BASTOS, Mário Jorge da Motta *et al.* (eds.). Ao homenageado. *In*: \_\_\_\_\_. **O pré-capitalismo em perspectiva**. Rio de Janeiro; Itaca edições, 2014. p.11.

BENSUSSAN, Gérard. Force de travail. *In*: LABICA, Georges; BENSUSSAN, Gérard. **Dictionnaire critique du marxisme**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1982. p.471-473.

BERBÉCHKINA, Z.; ZÉRKINE, D.; JÁKOVLEVA, L. **Que é o materialismo histórico?** Moscou: Edições Progresso, 1987.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do mundo**. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2009.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**<sup>292</sup>. Lisboa: Publicações Europa-América, 1965.

---

<sup>292</sup> Obra escrita em 1942, em plena ocupação alemã na França durante a Segunda Guerra Mundial. Trata-se de um "pequeno grande livro" publicado postumamente e inacabado, por conta do assassinato de Marc Bloch por parte da Gestapo. Há também uma edição brasileira bem mais recente cujo título é *Apologia da história*, que conta com um prefácio de Jacques Le Goff e uma apresentação de Lilia Schwarcz. Nesta obra, Marc Bloch trata de questões relativas ao objeto da história, o que é história, especificidades da pesquisa histórica etc., tudo exposto de forma muito didática, sintética e ao mesmo tempo rigorosa, demonstrando seu profundo conhecimento, erudição, lucidez e perspicácia intelectual.

BLOOMER, W. Martin. Corporal punishment in the ancient school. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.184-198.

BOTTOMORE, Tom. Antropologia. *In*: \_\_\_\_\_. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.12-14.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. SP: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, v.20).

BRONOWSKI, J. **A escalada do Homem**. SP: Martins Fontes/Ed. UnB, 1983.

CALAFATE, Luís Cesariny. Etologia e educação. Uma perspectiva ontogenética do comportamento de ensino. **O Professor**, n.47, III série, p.21-28, nov./dez.1995.

CALAFATE, Luís Cesariny. Etologia e relações interpessoais. **O Professor**, n.53, III Série, p.60-73, jan./fev.1997a.

CALAFATE, Luís Cesariny. Uma perspectiva biossocial do comportamento de ensino. **O Professor**, n.48, III Série, p.47-58, jan./fev.1997b.

CÂMARA, Matheus Breno Pinto da. Espaço sagrado e espaço doméstico: um estudo sobre os templos e as casas no Antigo Egito. **Alétheia Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo**, v.9, n.1, p.110-120, 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. SP: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **A cidade-estado antiga**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. De volta às fontes originais: *O conceito modo de produção asiático em Marx e Engels*. *In*: \_\_\_\_\_. (org.) **Modo de produção asiático**. Rio de Janeiro: Campus, 1990a. p.1-16.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. Balanço final. *In*: \_\_\_\_\_. (org.) **Modo de produção asiático**. Rio de Janeiro: Campus, 1990b. p.121-137.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Sete ensaios sobre a antiguidade**. 2.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

---

O autor é considerado um dos maiores especialistas em “medievalismo” e foi um dos fundadores dos *Annales*. Estudou e trabalhou em importantes e prestigiosas Universidades e Centros de Pesquisa na França e na Europa, lutou na Primeira Guerra Mundial e quando eclodiu a Segunda Guerra Mundial e a França foi ocupada pelos nazistas, foi perseguido em razão de sua ascendência judia. Na ocasião, juntou-se à Resistência Francesa contra o nazismo e contra o regime colaboracionista de Vichy. Foi então preso, torturado e fuzilado pela Gestapo em junho de 1944, apenas alguns meses antes da capitulação dos nazistas na França.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. A economia e as concepções econômicas no Egito Faraônico: síntese de alguns debates. **História econômica e história de empresas**, v.1, 2003, p.151-178.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O Egito antigo**. 8.ed. SP: Brasiliense, 2004.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Um historiador fala de teoria e metodologia**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. As forças produtivas e as transições economicossociais no Egito Antigo (do Predinástico até o final do IIº milênio a.C.). *In*: BASTOS, Mário Jorge da Motta *et al.* (eds). **O pré-capitalismo em perspectiva**. Rio de Janeiro; Itaca edições, 2014. p.15-79.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

CARTHY, John Dennis. **Comportamento animal**. SP: EPU, 1980.

CARVALHO, Alexandre Galvão. Novas interpretações sobre as condições de surgimento do Estado no Antigo Egito. **PHOÏNIX**, Rio de Janeiro, 27-2: 152-167, 2021.

CARVALHO, Juliana Pinho de. **Custos e benefícios associados à vida em grupo nos peixes, aves e mamíferos**. 2002. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2002.

CASTANHO, Sérgio. Institucionalização das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (orgs.) **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p.39-57.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. SP: Ática, 1994.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. (Coleção Primeiros Passos; 13).

CHILDE, V. Gordon. **Evolução social**. RJ: Zahar, 1961a.

CHILDE, V. Gordon. **Introdução à arqueologia**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1961b. (Coleção Saber).

CHILDE, V. Gordon. **O que aconteceu na história**. 4.ed. RJ: Zahar, 1977.

CHILDE, V. Gordon. **A evolução cultural do homem**. 4.ed. RJ: Zahar, 1978.

CLARK, Grahame. **A pré-história**. RJ: Zahar, 1975.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Segunda Guerra. Causas, estrutura, consequências.** Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6816991/mod\\_resource/content/1/OC%20Segunda%20Guerra%20Mundial%20%284%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6816991/mod_resource/content/1/OC%20Segunda%20Guerra%20Mundial%20%284%29.pdf). [S/d]. Acesso em: 03 set.2023.

COULANGES, Fustel de. **A cidade antiga.** São Paulo: Martin Claret, 2020. [Obra publicada originalmente na França, em 1864]

CRIBIORE, Raffaella. **Gymnastics of the mind.** Princeton: Princeton University Press, 2001.

CRIBIORE, Raffaella. School structures, apparatus, and materials. *In:* BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education.** Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.149-159.

CRUZ-URIBE, Eugene. A model for the political structure of ancient Egypt. **For his Ka: essays offered in memory of Klaus Baer.** Chicago: The Oriental Institute, 1994, p.45-53. (Studies in Ancient Oriental Civilization, n.55). [PDF ([d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net))]

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009. [Livro publicado originalmente em 1872]

DARWIN, Charles. **A origem das espécies.** 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2017. [Livro publicado originalmente em 1859]

DARWIN, Charles. **A origem do homem e a seleção sexual.** 2.ed. Belo Horizonte: Garnier, 2019. [A primeira edição desta obra ocorreu em 1871]

DAWSON, Warren B. Education in ancient Egypt. **Science Progress in the Twentieth Century (1919-1933)**, v.20, n.77, 109-119, July 1925.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. (orgs.) **Tratado das ciências pedagógicas 2. História da pedagogia.** São Paulo, Ed. Nacional, EDUSP, 1977. (Atualidades Pedagógicas, Volume 114).

DE PAULA, João Antônio. Apresentação. *In:* PAULO NETTO, José. **Karl Marx: uma biografia.** São Paulo: Boitempo, 2020. p.11-29.

DEUTSCHER, Isaac. Entre o passado e o futuro. *In:* \_\_\_\_\_. **Ironias da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p.235-244.

DIAKOV, V.; KOVALEV, S. **A sociedade primitiva.** 3.ed. São Paulo: Global, 1987.

DIVITÇIOGLU, Singer. Modelos econômicos a partir do modo de produção asiático. *In:* GEBRAN, Philomena. **Conceito de modo de produção.** 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.89-107.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, 2009. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/GINNNi3M.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/GINNNi3M.pdf). Acesso em: 11 nov.2022.

DUAYER, Mario. Apresentação. *In*: MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. p.11-24.

DURANDO, Furio. **A Grécia Antiga**. Barcelona: Ediciones Folio, 2005.

DURKHEIM, Émile. A educação, a sua natureza e o seu papel. *In*: \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001. p.43-69. [Coletânea de quatro textos escritos por Émile Durkheim no início do século XX e publicados após a morte do autor (em 1917), por seu discípulo Paul Fauconnet]

EL-GAMMAL, Samir Yahia. Pharmacy and medicine education in Ancient Egypt. **Bull. Ind. Inst. Hist. Med.**, v.XXIII, p.37-48, s/d. Disponível em: [http://164.100.158.210/sites/default/files/viewpdf/jimh/BIIHM\\_1993/37%20to%2048.pdf](http://164.100.158.210/sites/default/files/viewpdf/jimh/BIIHM_1993/37%20to%2048.pdf).

ENDERLE, Rubens. Sobre a tradução. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p.17-19.

ENGELS, Friedrich. Prefácio. Do socialismo utópico ao socialismo científico. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. Volume I. São Paulo: Edições sociais, 1977. p.7-26.

ENGELS, Friedrich. Discurso diante do túmulo de Karl Marx. *In*: BARATA MOURA, José (org.). **Marx-Engels**. Lisboa; Moscou: Editorial Avante, 1982a. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1883/03/22.htm>. Acesso em: 19 mar.2024. [Discurso proferido em inglês por Engels no cemitério de Highgate em Londres, em 17 de Março de 1883. Publicado em alemão, integrado num artigo de Engels sobre o enterro de Marx — *Das Begräbnis von Karl Marx* — no jornal *Der Sozialdemokrat*, nº 13, de 22 de março de 1883]

ENGELS, Friedrich. Karl Marx. *In*: BARATA MOURA, José (org.). **Marx-Engels**. Lisboa; Moscou: Editorial Avante, 1982b. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1877/06/marx.htm>. Acesso em: 19 mar.2024. [Texto escrito por Engels em meados de junho de 1877 e publicado no almanaque intitulado *Volks-Kalender*, em Braunschweig no ano de 1878]

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Global, 1984.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em 31 mar.2023. [Texto escrito originalmente em 1876]

ENGELS, Friedrich. Prefácio à Primeira Edição (1884). *In: \_\_\_\_\_*. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019a. p.19-20.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019b. [Livro escrito entre final de março e 26 de março de 1884 e publicado no mesmo ano na Alemanha. A edição alemã que serviu de base para o presente texto é a quarta, revisada e ampliada, de 1892]

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESKELSON, Tyrel C. How and why formal education originated in the emergence of civilization. **Journal of Education and Learning**, v.9, n.2, 2020, p.29-47.

EZZAMEL, Mahmoud. The emergence of the 'accountant' in the institutions of Ancient Egypt. **Management Accounting Research**, 5, p.221-246, 1994. Informação disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1044500584710146>.

FAHIM, Tamer; ZOAIR, Nagoua. Education in Ancient Egypt till the End of the Graeco-Roman Period: Some Evidences for Quality. **Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality**. Special Issue Ismailia Conference, 2016, p.1-16.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. *In: \_\_\_\_\_*. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1963. p.144-201.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels, Lenin: história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, José Ribeiro. Educação em Esparta e em Atenas. *In: LEÃO, Delfim Ferreira; FERREIRA, José Ribeiro; FIALHO, Maria do Céu*. **Cidadania e paideia na Grécia Antiga**. 2.ed. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra, 2010. p.13-45.

FETSCHER, Iring. Ética. *In: BOTTOMORE, Tom. (ed.)*. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.141-143.

FINLEY, Moses. Escravismo. *In: BOTTOMORE, Tom. (ed.)* **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983a. p.132-133.

FINLEY, Moses. Sociedade antiga. *In: BOTTOMORE, Tom. (ed.)* **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983b. p.346-348.

FINLEY, Moses. **Os gregos antigos**. Lisboa: Edições 70, 1984.

FINLEY, Moses. **A política no mundo antigo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

FINLEY, Moses. **Economia e sociedade na Grécia Antiga**. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

FIORAVANTE, Eduardo. Do modo de produção asiático ao modo de produção capitalista. *In*: GEBRAN, Philomena. **Conceito de modo de produção**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.131-155.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRAGA, Paulo Denisar. Edições básicas e traduções dos *Manuscritos econômico-filosóficos*: um mapa histórico-crítico. *In*: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017. p.57-109.

FUNARI, R.S.; GRALHA, J. O Egito Antigo. *In*: VENTURINI, Renata Lopes Biazotto. (org.). **Antiguidade oriental e clássica**: economia, sociedade e cultura. Maringá: EDUEM, 2021, v.1, p.13-36.

GARCÍA, Juan Carlos Moreno. Recent developments in the social and economic history of Ancient Egypt. **Journal of Ancient Near Eastern History**, 1(2), p.231-261, 2014.

GEBRAN, Philomena. Introdução. *In*: \_\_\_\_\_. **Conceito de modo de produção**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.13-29.

GIANNOTTI, José Arthur. Marx. Vida e obra. *In*: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GODELIER, Maurice. **Sobre as sociedades pré-capitalistas**. Lisboa: Seara Nova, 1976a. v.1.

GODELIER, Maurice. **Sobre as sociedades pré-capitalistas**. Lisboa: Seara Nova, 1976b. v.2.

GODELIER, Maurice. Hipóteses sobre a natureza e as leis de evolução do modo de produção asiático. *In*: GEBRAN, Philomena. **Conceito de modo de produção**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.73-87.

GORENDER, Jacob. O conceito de modo de produção e a pesquisa histórica. *In*: LAPA, José Roberto do Amaral. (org.) **Modos de produção e a realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1980. p.43-65.

GORENDER, Jacob. Apresentação. *In*: MARX, Karl. **O Capital**. Volume I, Livro Primeiro, Tomo I. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. VII-LXXII. (Os economistas).

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1988.

GOUVEIA, Markfran Silva de.; PONTE, Karina Furini da. Trabalho e educação nas sociedades pré-capitalistas. **UÁQUIRI: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, Acre, v.5, n.2, p.88-109, 2023.

GRIFFITH, Mark. The earliest greek systems of education. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: Jonh Wiley & Sons, 2015. p.26-60.

GRIMAL, Nicolas. **História do Egito Antigo**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

GUIZZO, João. (ed.) **A pré-história**. São Paulo: Ática, 1997. 64p. (Série Atlas Visuais).

HAGEL, Stefan; LYNCH, Tosca. Musical education in Greece and Rome. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: Jonh Wiley & Sons, 2015. p.401-412.

HARRIS, Laurence. Forças produtivas e relações de produção. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983a. p.157-159.

HARRIS, Laurence. Periodização do capitalismo. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983b. p.284-286.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HAVELKOVÁ, Petra Brukner; DULIKOVÁ, Veronika; BEJDOVÁ, Sárka; VACKOVÁ, Jana; VELEMÍNSKÝ, Petr.; BÁRTA, Miroslav. Ancient egyptian scribes and specific skeletal occupational risk markers. **Scientific reports**, 14, Article number: 13317, 2024, p.1-19. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-024-63549-z>.

HAVELOCK, Eric A. **A revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HIMMELWEIT, Susan. Modo de produção. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.267-268.

HOBBSAWM, Eric J. A contribuição de Karl Marx para a Historiografia. *In*: BLACKBURN, Robin. (org.) **Ideologia na ciência social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.244-261. (Coleção Pensamento Crítico; v.44).

HOBBSAWM, Eric J. Introdução. *In*: MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p.13-64.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre história**. SP: Companhia das Letras, 2013.

HOEHNE, Letícia; PRESTES, Nêmora Pauletti; PILONETTO, Cláudia Regina. Organização social nos animais: um fascinante estudo etológico. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 14, n. 1, p.168-180, 2017.

HOPPITT, William J.E. *et al.* Lessons from animal teaching. **Trends in ecology and evolution**, v.23, n.9, p.486-493, jul.2008.

JAEGER, Werner. **Paideia. A formação do homem grego**. 2. ed. SP: Martins Fontes, 1989.

JANSSEM, R.M; JANSSEM, J.S. **Growing up in ancient Egypt**. London: The Rubicon Press, 1990.

JOÃO, Maria Thereza David. **Estado e elites locais no Egito do final do IIIº milênio a.C.** 2015. 276f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

JOHANSON, Donald C.; EDEY, Maitland A. **Lucy: os primórdios da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

KENNEL, Nigel M. The ephebeia in the hellenistic period. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.172-183.

KIERNAN, V.G. Estágios de desenvolvimento. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.137-138.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia. Um espelho para o homem**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1972.

KOHL, Philip L. Arqueologia e pré-história. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.15-17.

KRADER, Lawrence. **A formação do Estado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

KRADER, Lawrence. The works of Marx and Engels in ethnology compared. **International Review of Social History**, v.18, issue 2, aug. 1973, p.223-275.

KRADER, Lawrence. Evolução, revolução e Estado: Marx e o pensamento etnológico. *In*: HOBBSAWM, Eric J. **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.263-300. (Volume 1. O marxismo no tempo de Marx).

KRADER, Lawrence. **Los apuntes etnológicos de Karl Marx**. Madrid: Siglo XXI, 1988.

KRADER, Lawrence. **Historia del marxismo**: teorías de la evolución, revolución y Estado. Chiapas: Ed. Tuxtla Gutiérrez, 2016.

KUHNEN, Remberto Francisco. Vida e obra. *In*: SOUZA, José Cavalcante de. **Os pré-socráticos**. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Os pensadores). p.VII-XXXI.

LALAND, Kevin N.; HOPPITT, William J.E. Do animals have culture? **Evolutionary Anthropology**, 12, p.150-159, 2003.

LAPA, José Roberto do Amaral. Introdução ao redimensionamento do debate. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.) **Modos de produção e a realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1980. p.9-42.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LARA, Philippe de. Superstructure. *In*: LABICA, Georges; BENSUSSAN, Gérard. **Dictionnaire critique du marxisme**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1982. p.1106-1111.

LAURIE, S.S. The history of early education. I. Introduction. **The School Review**, v.1, n.5, may./1893, p.263-269. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1074760>.

LAZARIDIS, Nikolaos. Education and apprenticeship. *In*: FROOD, Elizabeth; WENDRICH, Willeke. (eds.). **UCLA Encyclopedia of Egyptology**. Los Angeles: UCLA, 2010. p.1-14. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/1026h44g>.

LEACOCK, Eleanor Burke. Comunismo primitivo. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.73-74.

LEAKEY, Richard Erskine. **Origens**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Editora Universidade Brasília, 1980.

LEAKEY, Richard Erskine. **A evolução da humanidade**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Editora Universidade Brasília, 1981.

LEAKEY, Richard Erskine. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. (Ciência Atual).

LEFEBVRE, Jean-Pierre. Force(s) productive(s). *In*: LABICA, Georges; BENSUSSAN, Gérard. **Dictionnaire critique du marxisme**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1982. p.466-471.

LENIN, Vladimir. Uma grande iniciativa. *In*: \_\_\_\_\_. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968. p.62-90. [Texto escrito em 28 de junho de 1919]

LESSA, Sérgio. Modo de produção e revolução: Lukács e Mészáros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.1, n.1, p.66-83, jun.2009.

LÉVÊQUE, Pierre. **A aventura grega**. Lisboa/Rio de Janeiro: Cosmos, 1967.

LÉVÊQUE, Pierre. **As primeiras civilizações. Volume I. Os impérios do bronze**. Lisboa: Edições 70, 2001.

LORENZ, Konrad. Prefácio. *In*: DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.7-10.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUKÁCS. György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS. György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS. György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **A sociedade comunista primitiva e sua dissolução**<sup>293</sup>. SP: Edições ISKRA, 2015.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 10.ed. SP: Editora Nacional, 1978. [Obra publicada pela primeira vez em 1951, na Argentina]

MACENO, Talvanes Eugênio; SILVA, Yuri Rangel Nunes. A educação nas comunidades primitivas em Eleanor Leacock: uma aproximação a partir de mitos da dominação masculina. **Trabalho & Educação**, v.31, n.3, p.65-78, set./dez.2022.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos. História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGRINI, Leandro; OLIVEIRA, Elisabeth Spinelli de. Ethology in Brasil (II): 2010 to 2014. **Revista de Etologia**, v.14, n.2, p.1-67, 2015.

---

<sup>293</sup> Esta obra publicada postumamente pela ISKRA tem como base anotações de aulas ministradas por Rosa Luxemburgo em cursos de formação de quadros na escola nacional do Partido Social-Democrata em Berlim, na primeira década do século XX. O livro ora publicado consta de um projeto original da autora, cuja intenção era publicar também *A acumulação do capital e Introdução à economia política*. No verão de 1916 o texto sobre a sociedade comunista primitiva encontrava-se na forma de rascunho e, em princípio, corresponderia a um capítulo das obras citadas a serem publicadas. Porém, o projeto foi interrompido, pois, como é de conhecimento público, Rosa Luxemburgo (juntamente com Karl Liebknecht) foi covardemente assassinada pela milícia paramilitar denominada *Freikorps* em 15/01/1919 – ela foi espancada e baleada e em seguida seu corpo foi jogado no *Landwehrkanal*.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANDEL, Ernest. **A formação do pensamento econômico de Karl Marx**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Campinas, São Paulo: Kíron, 2017.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. *In*: \_\_\_\_\_. **Karl Marx: Manuscritos Econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p.3-25. (Os economistas. Volume I).

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989. [Livro originalmente publicado em Londres, em janeiro de 1859]

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. [Escrito originalmente em 1844, em Paris]

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; RJ: Ed. UFRJ, 2011. [Texto escrito entre 1857-1858. Esses apontamentos foram publicados em Moscou pela MEGA<sup>1</sup> em 1939-1941. Em 1953 foram reeditados integralmente em Berlim. O título *Grundrisse* não é original de Marx.]

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels) [O Primeiro Livro de *O Capital* foi publicado originalmente em 1867 em Londres. Considera-se definitiva a sua quarta edição, datada de 1890, editada por Friederich Engels<sup>294</sup>. Já o Livro Segundo foi editado em 1885 e o Livro Terceiro em 1894, ambos por Engels. As *Teorias da Mais-Valia*, considerado o Livro Quarto de *O Capital* foi editado por Karl Kautsky entre 1905 e 1910]

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. [Manuscrito redigido originalmente em 1845-1846. Parte dos manuscritos originais foram publicados pela primeira vez na década de 1920 na ex-URSS. Sua edição considerada completa aconteceu no ano de 1932, conforme anunciou o então Instituto Marx-Engels (MEGA<sup>1</sup>) também na ex-URSS]

---

<sup>294</sup> Conforme o *Prefácio* da Quarta Edição Alemã, escrito por Engels. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política: Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013. p.105-110. (Marx-Engels)

MCLELLAN, David. A concepção materialista da história. *In*: HOBBSAWM, Eric *et al.* **História do marxismo. I. O marxismo no tempo de Marx.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.67-89.

MEHRING, Franz. **Karl Marx.** A história de sua vida. São Paulo: Sundermann, 2013. [Obra publicada originalmente em 1918]

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx.** São José do Rio Preto, SP: Práxis, 2022.

MOHUN, Simon. O processo de trabalho. *In*: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988. p.299-302.

MOISSONNIER, Maurice. Matérialisme historique. *In*: LABICA, Georges; BENSUSSAN, Gérard. **Dictionnaire critique du marxisme.** 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1982. p.727-730.

MORGAN, Lewis H. **A sociedade primitiva.** Lisboa: Editorial Presença, 1973. v.1. [Obra publicada originalmente em Nova Iorque, em março de 1877]

MORGAN, Lewis H. **A sociedade primitiva.** Lisboa: Editorial Presença, 1974. v.2.

MURRAY, Sarah C. Sport and education in ancient Greece and Rome. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education.** Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.430-443.

MUSTO, Marcello. **O velho Marx.** São Paulo: Boitempo, 2018.

OLIVEIRA, Lúcia Helena M.M.; GATTI JR., Décio. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, v.1, n.1, jan./dez./2002, p.73-76.

**O LIVRO dos mortos do antigo Egito.** São Paulo: Hemus, 1972. [Texto funerário colocado junto ao caixão ou câmara mortuária que contém um conjunto de fórmulas mágicas, feitiços e orações, cujo objetivo era guiar o morto pelo caminho do submundo e da morte até a “iluminação”. Considerado o “primeiro livro da humanidade”, questiona-se se existe um livro único, posto que existem muitas edições com compilados diversos das fórmulas, orações e feitiços que o compõe]

PAGNOTTA, Murillo; RESENDE, Briseida Dogo. A controvérsia em torno da atribuição de cultura a animais não humanos: uma revisão crítica. **Estudos de Psicologia**, v.18, n.4, p.569-577, out./dez.2013.

PAULO NETTO, José. **Karl Marx: uma biografia.** São Paulo: Boitempo, 2020.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

PENELLA, Robert J. The *progymnasmata* and progymnasmatic theory in imperial greek education. In: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.160-171.

PEREIRA, Patrícia Sheila Figueiredo; BRANDEMBERG, João Cláudio; ROCHA, Maria Lúcia Pessoa Chaves. Textos históricos do antigo Egito para o ensino de conteúdos de matemática na educação básica. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.4, p.31142-31157, abr.2022.

PETITAT, André. **Produção da escola. Produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 19. ed. S.P.: Cortez, 2001. [Obra publicada pela primeira vez em 1937, no México. A primeira edição brasileira data do final de 1963]

POZZER, Katia Maria Paim. Escritas e escribas: o cuneiforme no Antigo Oriente Próximo. **Classica**, São Paulo, v.11/12, n.11/12, p.61-80, 1998/1999.

PREYSLER, Javier Baena. (ed.) **Tecnología lítica experimental**. Oxford: BAR Publishing, 1998.

PRITCHARD, David M. Athens. In: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.112-122.

RIBEIRO, Júlio César. A geografia do modo de produção comunista primitivo. **Revista Formação**, n.14, v.2, s/d. p.23-34.

ROSA, Augusto Pereira da; ZINGANO, Ester Miriane. Pré-história: educação para a sobrevivência. **Maiêutica**, ano 1, n.1, p.33-37, jan.2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228914429.pdf>.

RYABOV, Vyacheslav A. The study of acoustic signals and the supposed spoken language of the dolphins. **St. Petersburg Polytechnical University Journal: Physics and Mathematics**, 2, p.231-239, 2016.

SANFELICE, José Luis. História de instituições escolares. Apontamentos preliminares. **Quaestio**, ano 04, n.1, mai.2002, p.47-57.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.20-27, ago.2006.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares: desafios teóricos. **Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n.25, p.11-17, jan./jun.2008.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (orgs.) **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p.75-93.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.40).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n.4, jan./dez. 2005, p.27-33.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.152-166, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS**, São Paulo, v.10, n. especial, p.147-167, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (orgs.) **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p.3-27.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.422-590, set./dez. 2010.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHAW, William H. Materialismo histórico. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.259-263.

SIDOLI, Nathan. Mathematics education. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.387-400.

SOFRI, Gianni. **O modo de produção asiático**: história de uma controvérsia marxista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SPINELLI, Miguel. O ciclo de estudos básicos (*Egkýklios Paideía*) da escolaridade grega. **Educação e Filosofia**, v.30, n.60, p.603-646, jul./dez.2016.

STUCHEVSKI, S.; VASÍLIEV, L. Três modelos do aparecimento e da evolução das sociedades pré-capitalistas. *In*: GEBRAN, Philomena. **Conceito de modo de produção**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.109-129.

TITIEV, Mischa. **Introdução à antropologia cultural**. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1979.

TOLEDO, Thomas de. Antigo Egito: as origens do Estado, do dinheiro e do assalariamento. **Princípios**, ed.146, p.60-65, jan./fev.2017.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, abr.2011. p. 135-145.

TROPIA, Patrícia Vieira. Modo de produção e educação: apontamentos sobre a educação na reprodução capitalista e na transição ao socialismo. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Londrina, v.1, n.1, p.14-24, jun.2009.

TUNES, Cássio Marcelo de Melo. O modo de produção asiático e o Egito Antigo. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion S. (org.) **Modo de produção asiático**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p.55-67.

VAROUFAKIS, Yanis. **O minotauro global**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 30.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2024. [Livro publicado originalmente em Paris, em 1962, pela Presses Universitaires de France (PUF), com o título original em francês “Les origines de la pensée grecque”]

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VILLAR, P. Marx e a história. *In*: HOBBSAWM, Eric J. *et al.* **História do marxismo**. I. O marxismo no tempo de Marx. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.91-126.

WATANABE, Lygia Araujo. Filosofia antiga. *In*: CHAUI, Marilena *et al.* **Primeira filosofia**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.13-35.

WEEKS, John. Modos de produção não-capitalistas. *In*: BOTTOMORE, Tom. (ed.) **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p.268-270.

WHITEHOUSE, Ruth; WILKINS, John. **As origens das civilizações**. Barcelona: Ediciones Folio, 2007.

WILLIAMS, Ronald J. Scribal training in ancient egypt. **Journal of the American Oriental Society**. Apr./jun., 1972, p.214-221.

WOLFSDORF, David. Sophistic method and practice. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.63-76.

WRENHAVEN, Kelly L. Slaves. *In*: BLOOMER, W. Martin. (ed.) **A companion to ancient education**. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons, 2015. p.464-473.

WULF, Christoph. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. **Rev. Bras. Estud. Pedag.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 241-254, mai./ago. 2016.