

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA FORMA ESCOLAR E A PEDAGOGIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

### *CONSIDERATIONS ABOUT THE HISTORY OF THE SCHOOL FORM AND THE PEDAGOGIZATION OF THE SOCIAL RELATIONS*

### *CONSIDERACIONES SOBRE LA HISTORIA DE LA FORMA ESCOLAR Y LA PEDAGOGIZACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES*

ODAIR VIEIRA DA SILVA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –  
UNESP, CAMPUS MARÍLIA  
MARÍLIA, SÃO PAULO, BRASIL  
ODAIRVIEIRA@PROF.EDUCACAO.SP.GOV.BR  
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3538-5743

CLÁUDIA MARIA BERNAVA AGUILLAR  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” -  
UNESP, CAMPUS MARÍLIA  
MARÍLIA, SÃO PAULO, BRASIL  
CLAUDIABERNAVA@HOTMAIL.COM  
HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4738-4948

**RESUMO:** Com objetivo de contribuir para as reflexões sobre a teoria da forma escolar, são enunciados, neste artigo, aspectos relacionados à gênese e à configuração sócio-histórica da forma escolar, a partir do século XVI, contexto em que se discorrem os diferentes momentos de constituição da história da forma escolar e da pedagogização das relações sociais. Enfocam-se os processos de ressurgimento da preocupação educativa no Ocidente, por meio das escolas urbanas, das *Petites écoles*, e os modelos educativos do ensino simultâneo, do ensino mútuo e das escolas da Terceira República. Por fim, expressam-se os dilemas atuais da forma escolar alusivos à constituição de saberes escriturais formalizados, objetivados, delimitados e codificados, os quais questionam sua legitimidade e hegemonia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Forma escolar. História da educação. Relação pedagógica. Sistematização do ensino.

**ABSTRACT:** In order to contribute to the reflections about the theory of school form, this article presents aspects related to the genesis and socio-historical configuration of the school form, from the 16th century onwards, context in which different moments of school form history constitution and the pedagogization of social relations are presented. It focuses on the processes of resurgence of educational concern in the West through urban schools, the *Petites écoles* and the educational models of simultaneous education, mutual education, and schools of the Third Republic. Finally, the current dilemmas of the school form related to the constitution of formalized, objectified, delimited, and codified knowledge are presented, which question their legitimacy and hegemony.

**KEYWORDS:** School form. History of education. Pedagogical relationship. Systematization of education.

**RESUMEN:** Con el fin de contribuir a las reflexiones sobre la teoría de la forma escolar, se enuncian en este artículo, los aspectos relacionados con la génesis y la configuración sociohistórica de la forma escolar, empezando en el siglo XVI; un contexto en el que se discuten los diferentes momentos de constitución de la historia de la forma escolar y la pedagogización de las relaciones sociales. Se enfocan en los procesos de resurgimiento de la preocupación educativa en Occidente, a través de las escuelas urbanas, las *Petites écoles*, y los modelos educativos de educación simultánea, educación mutua y escuelas de la Tercera República. Por último, se expresan los dilemas actuales de la forma escolar que se refieren a la constitución de conocimientos formalizados, objetivados, delimitados y codificados, que cuestionan su legitimidad y hegemonía.

**PALABRAS CLAVE:** Forma escolar. Historia de la educación. Relación pedagógica. Sistematización de la enseñanza.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, nos propomos a analisar aspectos da teoria da forma escolar desde o seu surgimento, enquanto configuração sócio-histórica, a partir do século XVI. Para tanto, dissertamos em torno dos principais acontecimentos sobre o advento da forma escolar, bem como sua consolidação, no período compreendido entre os séculos XVII e XXI. Nessa abordagem, utilizamos como principal referencial teórico o artigo “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, de autoria dos catedráticos franceses Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001)<sup>1</sup>.

Amparados nesses autores, procuramos retratar a gênese da preocupação educativa no Ocidente e o estabelecimento das instituições educacionais destinadas ao ensino da infância e da juventude, salientando os diferentes aspectos da história da forma escolar, a saber: espaço, tempo, relações sociais e formas de exercício de poder. Para a consecução dessa tarefa, optamos pela utilização da pesquisa com abordagem histórica, que de acordo com Mortatti (1999), pode ser entendida como “[...] um tipo de pesquisa científica, cuja especificidade consiste, do ponto de vista teórico-metodológico, na abordagem histórica – no tempo – do fenômeno educativo em suas diferentes facetas” (MORTATTI, 1999, p. 73).

Ainda em relação a abordagem histórica segundo Vieira, Peixoto e Khoury (2011), desenvolver pesquisa histórica significa,

[r]ecuperar a totalidade é fazer com que o objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições; é recuperar como este objeto foi constituído, tentando reconstituir sua razão de ser ou aparecer a nós segundo seu movimento de constituição, do qual fazem parte o pesquisador e sua experiência social, em vez de determiná-lo em classificações e compartimentos fragmentados. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 2011, p. 10).

Para o desenvolvimento deste estudo cujos resultados apresentamos neste artigo, articuladamente com a abordagem histórica apresentada, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica pura, que segundo Bezerra e Furtado (2017), desenvolve-se “[...] sem apelo a qualquer análise de documentos, fundamentada apenas na revisão de resultados acumulados por estudos anteriores, já incorporados na literatura científica” (BEZERRA; FURTADO, 2017, p. 19). De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

A abordagem histórica e a pesquisa bibliográfica aqui propostas tiveram como objetivo contribuir para a compreensão de aspectos constitutivos da configuração sócio-histórica da forma escolar e da pedagogização das relações sociais elaborados de acordo com as urgências educacionais, sociais e políticas do momento histórico em foram produzidos (MORTATTI, 2000).

Tendo em vista tais procedimentos, procuramos compreender o contexto histórico do processo de transferência das tarefas educacionais atinentes às aprendizagens e aos saberes das famílias e das comunidades para a escola, além do processo de produção do modelo escolar. Para esse propósito, recorremos à periodização proposta por Nóvoa (1991), que divide a história da escola em duas fases: a primeira dominada pela Igreja e consignada do século XVI ao século

<sup>1</sup> Extraído de: “[...] original em francês da obra coordenada por Guy Vincent, *L’Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: PUL., 1994: 11-48”. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 07). Tradução: Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; e Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira.

XVIII e a segunda no momento em que a escola passa ao controle do Estado, o que acontece doravante a segunda metade do século XVIII aos dias atuais.

Com base nessa periodização, portanto, analisamos os processos de constituição das escolas urbanas, das *Petites écoles*, os modelos educativos do ensino simultâneo de Jean Baptiste de La Salle (1651-1719), o modelo educativo de ensino mútuo de Joseph Lancaster (1778-1838) e as escolas da Terceira República. Por fim, apresentamos os dilemas que a forma escolar tem enfrentado na atualidade, impasses que, ostensivamente, têm colocado em risco sua legitimidade e hegemonia.

## OS PRIMÓRDIOS DA FORMA ESCOLAR

De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar como a conhecemos atualmente surgiu enquanto configuração sócio-histórica, a datar do século XVI e XVII. Os referidos autores remetem a teoria da forma escolar a uma “[...] configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Para eles, a unidade da forma escolar se engendrou mediante relações com regras impessoais, que “[...] a partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos)” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Ainda os mesmos estudiosos seguem afirmando que a história da forma escolar, ao longo da sua conformação, se constituiu e se impôs retomando e modificando elementos de formas antigas que, todavia, não ocorreram sem a emergência de conflitos e lutas. Apesar disso, é importante ressaltar que, consoante esses autores, a história da forma escolar sempre esteve impregnada de elementos que geraram “[...] polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez o ensino encontra-se, talvez, sempre ‘em crise’” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10).

A fim de contribuir para a compreensão desse processo, Vincent, Lahire e Thin (2001) asseguram que a forma escolar e sua socialização se impuseram a outras formas de socialização, provocando o que eles denominaram “pedagogização das relações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 10). Contudo, é preciso frisar que, segundo Nóvoa (1991), os acontecimentos que ensejaram as mudanças que, por sua vez, provocaram a reaparição da preocupação educativa no Ocidente e que, também, antecederam a emergência da forma escolar tiveram início nos séculos XIV e XV; o caráter *sui generis* desses acontecimentos, estava relacionado ao

[...] renascimento do comércio, à emergência do mercado enquanto ‘centro’ da vida econômica e a um espetáculo que não se verá jamais, a criação de cidades, espantosamente numerosas, nas quais vão desabrochar um novo modo de vida e uma civilização urbana. (NÓVOA, 1991, p. 110)

Nóvoa (1991) enfatiza que, durante os séculos XIV e XV, a sociedade ocidental era dual e confluía sob dois segmentos, o rural e o urbano. No meio agrário, instalavam-se os clérigos e os agricultores, já as cidades, com seu ressurgimento, passam a “[...] ser o feudo deste homem novo que será chamado burguês” (NÓVOA, 1991, p. 111). No que tange à ordem dos feudos, o burguês “[...] é portador de uma perspectiva de mudança e de uma nova relação com o mundo; ele introduz a noção de que o mundo é *modável*, o que modifica não apenas a relação com a natureza, mas também a relação com o homem” (NÓVOA, 1991, p. 111, grifos do autor).

No mesmo horizonte de ponderações, Nóvoa (1991) ainda assevera que, durante a Idade Média, o juízo de mudança era inócuo, pois se vivia num ambiente socioeconômico estável e

estático, porém a burguesia recém surgida adquire característica de classe social revolucionária e passa a se orientar pelo conceito de “[...] *plasticidade*. Este conceito forma um todo com a ideia de que o mundo é  *moldável*, de que o homem é  *transformável*: portanto, de que se pode fazer uma sociedade diferente” (NÓVOA, 1991, p. 111, grifos do autor).

Com esse destaque, Nóvoa (1991) reforça que, nesse período histórico, reúnem-se “[...] todas as condições para que a humanidade entre numa nova fase de sua história, caracterizada notadamente pelo desenvolvimento das preocupações educativas e pelo estabelecimento de instituições para o ensino da infância e da juventude” (NÓVOA, 1991, p. 111). A esse respeito, o autor também esclarece que a escola moderna

[...] nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que entendemos hoje. (NÓVOA, 1991, p. 111)

Chervel (1990), por seu turno, ao refletir sobre os problemas e as finalidades da escola e a história do ensino, salienta que

[...] a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187).

Por meio desse processo, as aprendizagens e os saberes passaram da família e das comunidades para a escola. Para Walo Hutmacher (*apud* NÓVOA, 1991), todas essas mudanças “[...] produzem-se em paralelo, alimentam-se entre elas e acompanham o processo de produção do modelo escolar que encarna no mais alto grau a ideia de que o homem é moldável (educável) por meio de uma *démarche* racional e organizada” (HUTMACHER, 1981 *apud* NÓVOA, 1991, p. 113)<sup>2</sup>. Nesse contexto, o movimento

[...] pelo qual a escola se substitui à aprendizagem cujas origens remontam o fim da Idade Média, vai se desenvolver consideravelmente no século XVI, sob a influência do confronto conflituoso e, no entanto, cúmplice, entre a Reforma e a Contra-Reforma. [...] Assiste-se então a uma verdadeira explosão da vontade de aprender – de início em países protestantes, depois nas regiões católicas – e à emergência de um universo cultural dominado pela escrita: ‘Na Idade Média, mesmo a cultura erudita é toda ela penetrada pelo oral; a partir do século XVI, mesmo a cultura popular é dominada pela escrita’. (NÓVOA, 1991, p. 113)

Prosseguindo à luz de Nóvoa (1991), resultam, assim, duas fases da história da escola a partir do século XVI, “[...] a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias” (NÓVOA, 1991, p. 114). Para o autor, o processo de escolarização das crianças tinha como objetivo “[...] ensinar e fazer aprender saberes, *savoir-faire*, normas de conduta e de comportamento etc.” (NÓVOA, 1991, p.114).

<sup>2</sup> Disponível no “[p]refácio de Walo Hutmacher à obra de Eric Moradpour, *École et jeunesse – Esquisse d’une histoire des débats au Parlement genevois*, 1846-1961, Genebra, Cahier, n.º 14 du Service de la Recherche Sociologique, 1981, p. V” (NÓVOA, 1991, p. 134).

## A ESCOLA E O CONTROLE DA IGREJA, DO SÉCULO XVI AO XVIII

De acordo com Nóvoa (1991), o ressurgimento da preocupação educativa e a produção do modelo escolar começa a se manifestar no século XV e se desenvolve consideravelmente no século XVI. A partir desse período, as escolas passaram a contar com a presença de dois grupos de “[...] atores sociais: ‘os mestres’, cuja tarefa é ensinar; e os ‘alunos’, cuja tarefa é aprender – do século XV ao XVIII. Todavia, essas escolas são todas supervisionadas pela Igreja” (NÓVOA, 1991, p. 114).

Irrompem, inicialmente, na França as *Petites écoles*, com o desígnio de

[...] responder aos desafios da Reforma, com suas próprias armas, o ensino, o livro. Rapidamente, pensava-se nas lições de catecismo, mas a primeira instrução era, antes de mais, a da prática: os alunos assistiam, todo dia, à missa e algumas vezes às Vésperas. Com exceção dos alunos dos colégios que iam à capela, o lugar do culto, imposto pelo Concílio de Trento, era a paróquia. Nas igrejas urbanas, o padre era rodeado de clérigos, de curas, de um coro preparado, e o mestre podia velar pelo bom comportamento das crianças durante o ofício. Nas cidades, o mestre distribuía os terços aos mais jovens, os livros de horas ou de ofícios simplificados àqueles que sabiam ler (Charles Demia e Jean Baptiste de la Salle também recomendavam essa medida), dava o sinal para a genuflexão ou para o sinal da cruz (se ele seguia as recomendações de *L'Ecole parroissiale*) e conduzia os mais jovens a se desentorpecerem do lado de fora durante os sermões. (CHARTIER, 2016, p. 385).

Vincent, Lahire e Thin (2001) consideram que a invenção da forma escolar, ocorrida a partir do século XVI, se deu com o advento das escolas urbanas das *Petites écoles*, das “[...] ‘Escolas Cristãs’, das Escolas Mútuas, das escolas primárias da 3ª República, sem esquecer os Colégios do ‘Antigo Regime’, as Escolas Centrais da Revolução” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 12).

De acordo com Hébrard (1990),

[n]as *petites écoles* do Antigo Regime, a preocupação com a instrução raramente ultrapassa as exigências de uma alfabetização limitada, mas que parece, na França moderna, dever acompanhar necessariamente toda a instrução cristã elementar. Os saberes ensinados pareciam ser então, não disciplinares, mas diferentes facetas das práticas ordinárias da cultura escrita, indistintamente concebida como suporte da doutrina religiosa ou como instrumento necessário à gestão de sua vida e de suas ocupações, por mais comuns que fossem. (HERBRARD, 1990, p. 65).

Sobre as *Petites écoles*, Nóvoa (1991) considera que detinham a função de ensinar a leitura, a escrita e – esporadicamente – o cálculo, mantendo como organizações básicas o campo e a cidade, que, no entanto, atingia uma pequena parcela da população. No campo, “[...] eram conduzidas por um mestre leigo, dependente do pároco” (NÓVOA, 1991, p. 114). Os mestres leigos eram nomeados pelas autoridades eclesiásticas e guardavam obrigações religiosas, comunitárias e docentes, além de exercerem atividades agrícolas e artesanais. Ao passo que, na cidade, a situação era mais diversificada, pois havia um número maior de instituições destinadas

[a] educação da infância: escolas conduzidas por mestres leigos; sociedades de caridade e de beneficência; mestres que ensinam em casa de pessoas bem colocadas; congregações religiosas que ensinam ao mesmo tempo a doutrina cristã e a leitura. (NÓVOA, 1991, p. 114-115).

É importante ressaltar que o século XVI foi marcado por uma série de rebeliões, transformações e rupturas (CAMBI, 1999). Foi nesse século que a Modernidade começou a se configurar com suas principais características: “[...] a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista” (CAMBI, 1999, p. 242). Para Cambi (1999, p. 243), todos

esses processos provocaram profundas transformações na educação, envolvendo tanto o “[...] terreno político e religioso como no ético e social, e também no técnico”.

Na esfera política, tinha-se

[...] o nascimento do Estado Moderno, interessado no domínio da sociedade civil e que exerce um domínio racional, pensado desde o centro e disseminado por toda a sociedade que se vê assim controlada em todas as suas manifestações, é que vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central, até os dias de hoje) e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa etc.), que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar. (CAMBI, 1999, p. 244).

No âmbito religioso, o século XVI se particulariza por uma cisão entre a Reforma e a Contrarreforma religiosa, em que se “[...] renova a educação religiosa e a formação do cristão, afastando-se tanto dos terrores e dos compromissos da Idade Média quanto do cristianismo neoplatônico do humanismo” (CAMBI, 1999, p. 245).

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 14), é justamente nesse período que ocorre a “[...] instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos. *A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem*” (grifos dos autores). Por sua vez, Cambi (1999) salienta que, no século XVI, a educação passa a exercer um papel de suma importância que transcende “[...] as ‘rupturas’ do humanismo, formando uma civilização pedagógica nova, doravante decididamente encaminhada para as características da Modernidade, embora estas só sejam decantadas plenamente no século seguinte” (CAMBI, 1999, p. 246). Asserção análoga é conduzida por Nóvoa (1991), ao afirmar que escola

[...] e escrita formam uma mediação cultural ativa de uma importância decisiva no processo de emergência das sociedades de classe modernas. A civilização de base escolar está definitivamente fundada e o tempo a consolidará sem cessar, prolongando e ampliando a escolaridade. Doravante, é à escola que incumbe o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural. Não obstante, esta função de *reprodução* acompanha-se sempre de uma ação de *produção* da sociedade: ‘Reprodutiva a um certo nível, a escola contribui para a mudança social em um outro’, ou, para utilizar as palavras de Daniel Hameline, a escola tem uma dupla função: de *atestação* e de *contestação*. (NÓVOA, 1991, p. 114, grifos do autor)

Nóvoa (1991) prossegue sua análise, sustentando que, no século XVI, além da criação das *petites écoles*, ocorreu o desenvolvimento e a difusão dos colégios. Para ele, os colégios formam uma rede paralela que, ao longo do século XVI, se transforma “[...] ao se estruturarem como um modelo que prefigura a escola secundária de nossos dias” (NÓVOA, 1991, p. 115). E, então, apresenta

[...] algumas das diferenças essenciais entre as escolas da Idade Média e os colégios dos tempos modernos: a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos a um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos; a introdução de um regime disciplinar, baseado numa ‘disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada; o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em favor de uma organização centrada sobre classes de idade bem definidas; a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.; a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central. (NÓVOA, 1991, p. 115).

Hérbrard (1990), conseqüentemente, distingue que, ao longo do século XVI, a tendência educacional estava centrada na divisão em classes como estratégia de assegurar as aprendizagens necessárias. Desse modo, ocorre uma diferenciação do ensino da primeira infância para o ensino

da adolescência com princípios, marchas e objetivos distintos, “[...] a infância aprenderá a falar e a escrever corretamente o latim; a adolescência ajuntará a elegância à correção e acomodará essa língua as diversas matérias a tratar” (HÉRBRARD, 1990, p. 79).

Nesse contexto, sob a ótica de Vincent, Lahire e Thin (2001), emergiu algo novo nas sociedades europeias “[...] uma forma inédita de relação social entre um ‘mestre’ (num sentido novo do termo) e um ‘aluno’, relação que chamamos pedagógica” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13). Para eles, essa relação social é inédita porque é autônoma se comparada às relações sociais anteriores, pois “[...] o mestre não é mais um artesão ‘transmitindo’ o saber-fazer a um jovem; aliás, durante muito tempo, nas cidades, os ‘mestres-escritores’ resistiram a instrução dos mestres de escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.13). Assim, a autonomização das novas relações sociais e pedagógicas opera uma mudança aos antigos laços, uma vez que

[...] desapoossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas. Por toda parte, em relação ao que, de agora em diante, será considerado como a antiga sociedade, ‘aprender’ se fazia ‘por ver-fazer e ouvir-dizer’: seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia – isto é, em primeiro lugar, a criança -, fazia a aquisição do saber ao participar das atividades da família, de uma casa. Dito de outra maneira, aprender não era distinto de fazer. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13)

Vincent, Lahire e Thin (2001) ainda sublinham que essa nova relação social, vinculada a novas formas de aquisição do saber, geraram fortes resistências, inclusive por parte da nobreza, que expôs clara oposição à escolarização. Essa nova relação social e a autonomia da relação pedagógica instauraram “[...] um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001p. 13). Quanto à organização do tempo, “[...] aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13).

No século XVII, a emergência da forma escolar e as transformações sociais por ela geradas fez despontar, nas cidades, um novo tipo de escolas reservadas [...] explicitamente a ‘todas as crianças’, *inclusive*, as do ‘povo’ que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos ‘saberes’ transmitidos pela escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 13, grifos dos autores). Na visão desses autores, o objetivo de se colocar todas as crianças na escola, “até mesmo os pobres”, nasce

[...] como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação. Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de ‘Civilidades’ e não nos textos sagrados (ou nos documentos manuscritos que, porventura, estivessem em poder de sua família). (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Esse processo transcorreu, conforme Hébrard (1990), por meio da “[...] escolarização da catequese, da didatização das primeiras aprendizagens [...] no interior mesmo de uma formação cristã da cultura escrita, dão, na França, um passo decisivo em direção à escola” (HÉRBRAD, 1990, p. 100). Para ele, nesse período, houve uma ação que se assemelha à junção do “[...] esforço pedagógico, o modelo do colégio (que está para eles muito próximo, tanto geográfica quanto sociologicamente) e o da catequese pós-tridentina” (HÉRBRAD, 1990, p. 100). Como resultado, foram criadas as escolas paroquiais que, dentre outras atribuições, escolarizava “[...] definitivamente as primeiras aprendizagens como pré-requisitos de uma educação cristã. Mas ela não dispõe ainda senão do modelo de escolarização da cultura clerical que se desenvolveu

nos colégios desde o século XVI” (p. 101). A esse respeito, Vincent, Lahire e Thin (2001) frisam que, nas

[...] ‘escolas cristãs’, o catecismo não é a matéria principal; além disso, os Irmãos não são sacerdotes e a formação recebida prepara-os para serem única e inteiramente ‘novos mestres’. E, sobretudo, a introdução do catecismo com a Reforma e a Contra-Reforma participa de transformações profundas da religião: a catequese se faz doravante, correlativamente a uma definição das Igrejas e do poder eclesiástico, sob forma escolar (manuais, lições distintas, feitas de questões-respostas a serem lidas e aprendidas de cor...). (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14).

Ademais, Hébrard (1990) anuncia ter principiado do educador francês Jean-Baptiste de La Salle o esboço de “[...] um processo de escolarização que articule a catequese com uma escolarização das culturas mercantis tradicionais e para que se estabeleça então verdadeiramente a sequência do ler-escrever-contar” (HÉRBRAD, 1990, p. 101).

No final do século XVII, a catequese começou a fazer uso constante do impresso e a escola se tornou “[...] o lugar explícito de uma formação cristã ancorada nessa alfabetização progressiva que faz com que se encadeiem a aprendizagem da leitura, a aprendizagem da escrita e a aprendizagem da aritmética” (HÉRBRAD, 1990, p. 98). E o estudioso complementa ter sido, na comunidade dos padres de *Saint-Nicolas-du-Chardonnet*, em Paris, o início de um modelo de escolarização que serviu para outras iniciativas futuras, com Charles Dêmia (1637-1689), em Lyon, Jean-Baptiste de La Salle em Reims e Adrien Bourdoise (1584-1655) que compôs a Comunidade dos padres de *Saint-Nicolas* em 1612. Na comunidade de padres de *Saint-Nicolas-du-Chardonnet*, verificou-se

[...] uma firme vontade de tornar a escolarização uma etapa obrigatória para a infância qualquer que seja sua condição. Aberta a um amplo público, a escola paroquial pretende formar ao mesmo tempo os escolares cuja escolaridade se detém na leitura, aqueles que se preparam para entrar no colégio e se iniciam, portanto, no latim e mesmo no grego, ou ainda que um pouco aritmética tornará mais apto ao exercício de um ofício. Por outro lado, são previstos bancos especiais que evitam que uns vejam de muito perto a miséria de outros. No centro dos exercícios quotidianos está a catequese. Pela primeira vez possivelmente na França católica, ela é pensada com referência a uma forte alfabetização e a uma utilização regular do impresso. (HEBRARD, 1990, p. 99).

Vincent, Lahire e Thin (2001) descrevem que, nas escolas cristãs, as crianças aprendiam a ler

[...] as *Civilidades* e, em seguida, ao copiar cuidadosamente o grande número de tipos de escrita, diante de um mestre que na medida do possível, nunca deve falar? Ele aprende a obedecer *determinadas* regras – maneiras de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. – conforme regras que são constituídas da ordem escolar, que se impõem (a começar pelo próprio silêncio dos mestres); aliás, nas escolas dos Irmãos, algumas delas estão escritas “Sentenças” sobre as paredes da sala (‘E preciso se aplicar na escola a estudar a lição’...). Para a maioria dos alunos, a inutilidade de aprender não somente a ler, mas a escrever (caligrafar) um grande número de escritas mostra bem que, contrariamente à ideia frequente desenvolvida segunda a qual a função da escola seria de transmitir saberes e ‘saber-fazer’- sendo que os ‘métodos pedagógicos’ garantem a eficácia desta transmissão -, a invenção da forma escolar se realiza na produção das ‘disciplinas’ escolares. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 14-15, grifos dos autores).

Para esses autores, a partir desse momento se instala uma nova “[...] ‘relação pedagógica’: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15). Para eles, a Escola dos Irmãos, fundada em 1680, implanta o método de ensino “simultâneo”, que concebe “[...] os manuais, concretizando melhor esta forma do que a escola ‘paroquial’ ou a escola de Dêmia; J. – B de La Salle redige, assim, uma ‘Civilidade Cristã’ a partir dos ‘Tratados de Civilidade’ que

foram publicados em sua época” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15). Essas inovações pedagógicas da época se realizavam em um espaço fechado e ordenado, em um tempo regulado, sem “[...] deixar espaço a um movimento de imprevisto, cada um submete sua atividade aos ‘princípios’ ou regras que a regem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15).

Nóvoa (1991) evoca que esse modelo educacional dominado pela Igreja continua sua expansão até o século XVIII. Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, intercorreu um “[...] deslocamento do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar. De resto, elas serviram à obra de conversão e de aculturação das duas Reformas, assim, como aos interesses de uma burguesia em ascensão social” (NÓVOA, 1991, p. 115). O autor observa, ainda, que, propriamente no século XVIII, esse “[...] modelo cultural e educativo não responde mais nem as exigências econômicas dos aparelhos de produção, nem às demandas de formação das populações” (NÓVOA, 1991, p. 116).

## A ESCOLA E O CONTROLE DO ESTADO, DO SÉCULO XVIII AOS DIAS ATUAIS

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), a emergência da Revolução de 1789 e a introdução da pedagogia iluminista provocaram uma adequação da forma escolar às mudanças engendradas na esfera política e religiosa e a regra passa a ser vista “[...] não mais como imposição do exterior a todos, mas como manifestação, em cada um, de uma Razão universal” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 16). Nesse contexto, o

[...] Estado toma o lugar da Igreja e assiste-se a um processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares que tendem a tornar-se ‘o instrumento privilegiado da formação’, em todos os níveis, para todas as categorias de ensino e para todas as categorias sociais. (NOVOA, 1991, p. 116).

Ampliando as reflexões de Nóvoa (1991), nota-se que esse processo se referia muito mais à transferência de autoridade e à tutela, do que uma ruptura, pois os sistemas de ensino estatais “[...] não são portadores de uma nova imagem da infância ou de um novo projeto pedagógico; eles se limitam a desenvolver a *forma escolar* instituída entre os séculos XVI e XVIII” (NÓVOA, 1991, p. 116, grifos do autor). O autor, então, segue afirmando que o

[...] processo de estatização da escola não começa senão por volta do fim do século XVIII; ele é indissociável: do movimento secular de emergência do Estado-Nação que se desenvolve nos séculos XVIII e XIX; de uma transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e da arrancada da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos. (NOVOA, 1991, p. 116).

No que tange à análise sócio genética da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 17) ressaltam que tal conduta permitiu que se estabelecesse “[...] relações entre a forma escolar e outras formas sociais, principalmente, políticas. O aprofundamento dessas relações passa pelo aprofundamento da questão das culturas escritas”. Nessa perspectiva, são identificadas características das formas sociais escriturais-escolares, bem como as formas sociais orais e os modos como essas formas sociais lidam com o conhecimento e as formas de exercício do poder. Para eles, “[...] a forma escolar de relações sociais só se capta plenamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício do poder*” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 17, grifos dos autores). Essa análise, aliás,

[...] permite evidenciar ligações profundas que unem escola e cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (*relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas escrita em relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18, grifos dos autores).

Os autores citados advertem para o fato da falsa contradição entre “oral/escrito”, “oralidade/escrita” e procuram construir, teoricamente, a oposição entre formas sociais escriturais/formas sociais orais, mediante um conjunto de fenômenos. Nessa perspectiva, iniciam sua construção teórica pelas formas sociais orais e suas formas de exercício de poder. Consequentemente, classificam essa organização e forma social como “[...] sociedades ‘primitivas’ – sociedades dominadas quase inteiramente pela lógica das formas sociais orais -, são definidas também como sociedades ‘acéfalas’, ‘sem Estado’, ‘segmentarias’ ou baseadas na linhagem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 18-19).

No âmbito dessas classificações, os autores consideram que, nessas sociedades, não existe um “[...] corpo de saber, nenhuma doutrina ou instituição religiosa, separados claramente do conjunto das atividades sociais, também não se pode falar de política no sentido de uma prática política autônoma, diferenciada de outras práticas sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 19). Essas formas sociais denotam ausência de um campo econômico autônomo, além de inexistência de poder político. Todavia, ainda analisando com os autores, isso não deve acarretar “[...] uma relação de causa efeito entre esses fenômenos: seja do econômico em direção ao político (para numerosos antropólogos marxistas), ou do político para o econômico” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 19). Com relação aos saberes e à sua apropriação,

[o]s ‘saberes’ e saber-fazer não existem senão acionados em situações sempre particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal. [...] As crianças são colocadas no fluxo do fazer e do dizer e ‘aprendem’ nesse próprio fluxo. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23).

Vincent, Lahire e Thin (2001) destacam que o processo de aquisição dos saberes supõe a mimese, cuja figura remete à avaliação, ante um “[...] esforço consciente para reproduzir um ato, uma fala um objeto explicitamente constituído como modelo, e o processo de reprodução que, como reativação prática” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 23-24). Nas sociedades orais, o saber “[...] só pode sobreviver no estado incorporado. Nunca separado do corpo que o carrega, só pode ser restituído mediante uma espécie de ginástica, destinado a evocá-lo, mimese” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 24).

No que se refere às formas escriturais-escolares de relações sociais, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 27-28) se reportam à “[...] França urbana, do fim do século XVII à primeira metade do século XIX”. Localizam essa sociedade desde o ensino simultâneo, fundado pela escola dos Irmãos, até as escolas mútuas criadas a partir de 1815. O modelo educativo chamado “escola mútua” foi instituído por Joseph Lancaster, em Londres. Esse modelo educativo tinha como apoio a confiança em “[...] um ‘monitor’, um rapaz já instruído e mais hábil, que coordenava o trabalho de aprendizagem por setores, dentro de um único salão com até 100 mesas e com gráficos e cartazes nas paredes” (CAMBI, 1999, p. 441). O formato de escolas mútuas se difundiu, rapidamente, “[...] na Inglaterra e na Europa, na França (em 1820, tais

escolas eram já 1.500), na Suíça, na Itália, na Espanha, na Rússia, na América onde o próprio Lancaster o introduziu em 1818” (CAMBI, 1999, 441).

Vincent, Lahire e Thin (2001) constatarem que as formas escriturais-escolares retratam cinco características. A primeira delas resume “[...] a escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Assim, “[...] a escrita que permite a *acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado* torna cada vez mais indispensável à aparição de um sistema escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28, grifos dos autores).

Já na segunda característica, os autores sustentam que a

[...] escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas a constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto a maneira de ensinar, tanto as práticas dos alunos quanto às práticas dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir. Os saberes objetivados, explicitados, fixos, que se pretende transmitir colocam um problema historicamente inédito quanto ao modo de transmissão do saber. Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização etc.). (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 29).

Como terceira característica das formas escriturais-escolares, “[...] a codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma sistematização do ensino e, deste modo, permite a *produção de efeitos de socialização duráveis*, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos da escola” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30, grifos dos autores). Logo, “[...] a forma escolar de aprendizagem se opõe então, ao mesmo tempo, à aprendizagem no âmbito das formas sociais orais, pela e na prática, sem nenhum recurso à escrita” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30).

Na quarta característica, os autores indicam “[...] a escola – como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação – é o lugar da *aprendizagem de formas de exercício do poder*” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30, grifos dos autores). Como resultado, “[...] a relação entre os alunos e o mestre no espaço escolar é mediatizada pela regra geral, impessoal, do mesmo modo que com o direito codificado” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 31). Por fim, como quinta característica, os autores avaliam que “[...] para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a ‘língua escrita’ (do grafismo à redação e à gramática, introduzidos pela Escola Mútua, passando pela leitura)” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 34). E ponderam:

[o] ensino da língua escrita codificada, fixa, normatizada, é possível somente pelo trabalho escritural sobre as práticas de linguagem operado por gerações de gramáticos e professores. O objetivo da escola é ensinar a falar e escrever conforme as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas etc. [...] A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 34-35, grifos dos autores).

Para Saviani (1994, p. 06), a forma escolar predomina, de maneira hegemônica, na educação atual, “[...] a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola”.

Apesar de todas as críticas e contradições alusivas à forma escolar, o que se percebe, até os dias atuais, é a sua predominância relacionada ao próprio desenvolvimento da escolarização: “[...] tal desenvolvimento manifesto desde o século XIX, não tem cessado de se ampliar ao longo de nosso século e, em particular, acelerou-se após a Segunda Grande Guerra e nos anos 60” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

Desse modo, “[...] a escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes... que as constituem” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38). Questões como “excelência escolar”, “capital escolar” e “iletrismo” passaram a fazer parte das classificações escolares e sociais. Afora esses fatores, a forma escolar transpassou as fronteiras da escola e açambarcou outras

[...] instituições e grupos sociais: (...) nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional. Encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em graus diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias, nas atividades ‘peri-escolares’, nos estágios de formação etc. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 39).

Nesse contexto, suscitam alguns debates sobre a forma escolar e suas formas de socialização, dentre os quais desponta a questão do fracasso escolar. Em meio às críticas, “[...] uma das frequentes é a que denuncia a escola estando muito separada da realidade exterior, demasiadamente ‘fechada’” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 44).

Devido a essa situação, sucederam-se intensos movimentos que preconizam a “abertura” da escola e a proposição de “[...] atividades escolares mais ‘voltadas para o exterior’, maior inserção de certas famílias na escola etc.” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 44). Desses questionamentos, derivam outras dúvidas, se a forma escolar atual está prestes a sucumbir, todavia, Vincent, Lahire e Thin (1991, p. 44) formulam outra hipótese que

[...] estas alterações dos limites da instituição escolar, estas incursões no domínio tradicionalmente reservado à escola por parte dos agentes exteriores a ela ou mantidos afastados dela, esta “abertura” da escola para recuperar esta expressão resultante da prática, tudo isso é, pelo contrário e justamente, tornado possível pelo fato de que, em nossa formação social, o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico. (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1991, p. 44).

Diante de tais considerações, os mesmos autores ainda salientam que a “abertura” da escola não colocaria em xeque a predominância da forma escolar de socialização, mas, sim, deixaria vulnerável “[...] o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para outro modo” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 45).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados para a elaboração deste artigo, foi possível perceber a relevância histórica da instituição do modelo e da forma escolar para as formações sociais da contemporaneidade. É incontestável o fato de que o surgimento das culturas escritas favoreceu uma ruptura sem precedentes com a ordem religiosa estabelecida até o século XVI, dando início

a um processo de transformação das relações sociais e do modo como as pessoas interagem com o conhecimento e com as formas de exercício do poder.

Entretanto, apesar das contribuições advindas do predomínio da forma escolar e do desenvolvimento da escolarização, ainda é possível constatar inúmeros problemas sociais construídos a partir de critérios escolares, como o iletrismo e o fracasso escolar. Além disso, de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma escolar vigente apresenta problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem de muitas crianças e jovens, bem como limitações para pensar a educação fora dos limites do modelo escolar.

Ao considerarmos os apontamentos expostos, percebemos que, os debates atuais sobre a forma escolar e suas formas de socialização, vinculadas a saberes objetivados, delimitados e codificados, têm gerado vários impasses que, de certo modo, ameaçam sua legitimidade e hegemonia. Nessa perspectiva, é possível dizer que a trajetória histórica do modelo e da forma escolar, que fez que com que a escola se constituísse como espaço separado de outras práticas sociais, conduziu-a ao isolamento e à conseqüente deformação do valor do saber e do aprender, bem como sua perda de significado como espaço de produção do conhecimento.

Quanto à história da forma escolar e suas formas de socialização ao longo do período analisado, é possível afiançar que as reflexões sobre essa temática contribuíram para a produção de uma mentalidade histórica amplamente investigada, possibilitando, pois, a elaboração de inestimáveis obras de referência. Nesse contexto, consideramos que as reflexões elaboradas neste artigo convergem para a compreensão das bases históricas que influenciaram a forma como a escola, enquanto instituição, organizou-se ao longo da história até os dias atuais. Do mesmo modo, buscamos identificar as origens das práticas sociais presentes na estrutura escolar da atualidade, perscrutando, assim, contribuir para a pesquisa histórica e para o desenvolvimento de pesquisas correlatas.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. A produção sobre história da educação especial nos congressos brasileiros de história da educação (CBHEs): um lugar em construção. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, jul., p. 1-28, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-156559.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698156559>.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. Sem escolas pode haver educação musical? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.033, jul.-set., p. 383-392, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n3/1982-6621-edur-32-03-00383.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698160474>

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [file:///C:/Users/profo/Downloads/CherVEL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/profo/Downloads/CherVEL%20(1).pdf). Acesso em: 30 jul. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 65-110, 1990.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da educação**. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out, 1999. Disponível

em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30258#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20contribuir,textos%20e%20os%20processos%3A%20de>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n.4, p. 109-139, 1991.

SAVIANI, Demerval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. FERRETI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. São Paulo: Atica, 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução: Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; e Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., p. 7-48, 2001.

## **SOBRE OS AUTORES**

Odair Vieira da Silva: Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, campus Marília, no estado de São Paulo (SP). Especialista em Ciências Humanas e em Gestão do Currículo pela Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciado em Geografia pela Unesp, campus Presidente Prudente/SP. Professor e gestor da educação básica e do ensino superior há mais de duas décadas.

Cláudia Maria Bernava Aguillar: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília/SP. Professora da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral (FAEF) e da Faculdade de Tecnologia de Garça (FATEC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Organização e Democracia”, da FFC - Unesp de Marília.

## **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

SILVA, Odair Vieira da; BERNAVA AGUILLAR, Cláudia Maria. Considerações sobre a história da forma escolar e a pedagogização das relações sociais. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, p. 131-144, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6541>. E-ISSN: 2675-3294

**Submetido em:** 17/06/2020

**Revisões requeridas em:** 24/06/2020

**Aprovado em:** 10/07/2020