

O IMPACTO DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO

Jônatas Mattos Leal

Doutor em Religião pela Andrews University, EUA. Docente no Seminário Adventista Latino-americano de Teologia - Faculdade Adventista da Bahia, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1742-9334>

E-mail: jonatas.leal@adventista.edu.br

RESUMO

A relação entre os fundamentos filosóficos e a prática escolar no mundo antigo, antes dos gregos, parece insuficientemente explorada. Isso é ainda mais verdadeiro no que se refere ao antigo Israel. Normalmente, as pessoas preocupam-se com os aspectos educativos ligados ao ambiente educativo mais abrangente do lar e da religião (que, aliás, era muito mais importante para eles), mas muito pouca atenção tem sido dada às práticas escolares durante o tempo do Antigo Testamento. Por essa razão, o objetivo deste artigo é analisar de que forma os fundamentos filosóficos do Antigo Oriente Próximo, relativos a alguns importantes aspectos metafísicos, epistemológicos e axiológicos, impactaram as práticas escolares na Mesopotâmia e no antigo Israel. Procurou-se traçar paralelos e divergências entre essas duas culturas quanto às práticas de escolarização, demonstrando como tais semelhanças e divergências estão ligadas a correspondências e diferenças nos seus fundamentos filosóficos.

Palavras-chave: Educação. Antigo Oriente Próximo. Metafísica. Epistemologia. Axiologia.

ABSTRACT

The relationship between philosophical foundations and school practice in the ancient world, before the Greeks, seems sufficiently explored. This is even more true of ancient Israel. Typically, people are concerned with the educational aspects linked to the broader educational environment of home and religion (which, in fact, were much more important to them), but very little attention has been paid to school practices during Old Testament times. . For this reason, the objective of this article is to analyze how the philosophical foundations of the Ancient Near East, relating to some important metaphysical, epistemological and axiological aspects, impacted school practices in Mesopotamia and ancient Israel. We sought to draw parallels and divergences between these two cultures regarding schooling practices, demonstrating how such similarities and divergences are linked to correspondences and differences in their philosophical foundations..

Keywords: Education. Ancient Near East. Metaphysics. Epistemology. Axiology.

INTRODUÇÃO

O impacto dos fundamentos filosóficos da educação nas práticas escolares tem sido mostrado por autores como Howard Ozmon (2012) em seu livro *Philosophical foundations of education*. No contexto adventista, George Knight vem sendo a voz mais importante sobre o tema. Em seu livro mais recente, *Educando para a Eternidade*, ele apresenta de maneira prática como nossa cosmovisão bíblica afeta (ou deveria afetar) nossas práticas educacionais, particularmente no contexto da educação formal (KNIGHT, 2016).

A relação entre os fundamentos filosóficos e a prática escolar no mundo antigo, antes dos gregos, parece insuficientemente explorada. Isso é ainda mais verdadeiro no que respeita ao Antigo Israel. Normalmente, as pessoas preocupam-se com aspectos educativos ligados ao ambiente educativo mais abrangente do lar e da religião (que, aliás, era muito mais importante para eles), mas muito pouca atenção tem sido dada às práticas escolares durante o tempo do Antigo Testamento (AT).

Por essa razão, o objetivo do presente artigo é analisar de que forma os fundamentos filosóficos do Antigo Oriente Próximo, relativos a alguns importantes aspectos metafísicos, epistemológicos e axiológicos, impactaram as práticas escolares na Mesopotâmia e no antigo Israel. Como resultado, alguns acordos e desacordos relativos aos ideais e práticas educativas foram destacados.

Esta análise divide-se em três partes. Na primeira, elencam-se os aspectos mais característicos da compreensão metafísica, epistemológica e axiológica da Mesopotâmia e do antigo Israel. Na segunda parte, apresenta-se uma breve descrição das práticas educativas com enfoque na escolarização formal, envolvendo desenvolvimento histórico, materiais, pessoal, objetivos e resultados. Com base nessa discussão prévia, busca-se traçar paralelos e divergências entre essas duas culturas quanto às práticas de escolarização, demonstrando como as semelhanças e divergências estão ligadas a correspondências e diferenças nos seus fundamentos filosóficos.

1 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO

Antes de se iniciar a análise, é útil fornecer algumas definições importantes que estabelecem os limites históricos e geográficos deste estudo. Em primeiro lugar, do ponto de vista geográfico, o Antigo Oriente Próximo (AOP) “refere-se à antiga área atualmente designada como Oriente Próximo nas línguas da região e da Europa” (SNELL, 2005, p. xviii). Essa zona, que ocupava a região onde hoje se encontram Egito, Israel, Jordânia, Síria, Líbano, Turquia, Iraque e Irã, pode ser propriamente chamada de “berço da civilização”. Nela, foram encontrados os mais antigos vestígios arqueológicos da cultura humana. Do ponto de vista histórico, essa fase abrange um período de tempo muito longo, “do final do quarto ao final do primeiro milênio a.C.” (LIVERANI, 2005, p. 3), o que compreende de 3500 a.C. até o aparecimento da Grécia.

Não é exagero afirmar que a história do Antigo Oriente Próximo é “a nossa história, [uma vez que] essa longa trajetória é agora considerada parte e mesmo o próprio fundamento da nossa própria história ‘ocidental’” (LIVERANI, 2005, p. 4). De fato, o legado do AOP para o mundo ocidental é vasto e rico. Segundo Snell (2005, p. 430), “o Antigo Oriente Próximo legou a épocas posteriores uma miríade de ideias, instituições e técnicas que foram importantes e, em muitos casos, de importância central para os desenvolvimentos posteriores da civilização ocidental”¹.

Até a ideia de educação remonta à escola de escribas desse período. As investigações arqueológicas dos últimos dois séculos forneceram uma riqueza material para estudar esse tempo. As fontes escritas são particularmente importantes, pois possibilitam vislumbrar a cultura desses povos antigos, incluindo religião, família, economia, governo, organização militar, trajes e tradições deles².

¹ Segundo Snell (2015, p. 430-433), o legado inclui: Cidades, Escrita, Autoridade Real ou governamental, Governo local representativo, Burocracia e a paixão pela manutenção de registros; O espírito das leis; Uma ideia de liberdade; Algumas formas de poesia; A ideia religiosa de que só se vive uma vez; Monoteísmo; O indivíduo; A semana, o calendário; Enciclopedismo; Os dados e a prática da astronomia; Medicamento; A ideia de educação (mas é verdade que entre os escribas do Antigo Oriente Próximo se vê pela primeira vez uma tradição escolar que durou milênios); A roda; Plantas e animais domesticados; A cerâmica.

² Podemos citar aqui a obra monumental em três volumes de William W. Hallo e K. Lawson Younger, *The Context of Scripture* (Leiden; Nova York: Brill, 1997-2003) e a prestigiada obra de James Bennett Pritchard, *The Ancient Near Eastern Texts Related to the Old Testament* (3ª ed. com Suplemento. Princeton: Princeton University Press, 1969).

Do ponto de vista cristão, a compreensão do AOP é crucial, pois é onde se desenrola todo o AT. De fato, o AOP pode ser corretamente considerado o mundo bíblico, razão porque residem ali as raízes da tradição judaico-cristã.

Por uma questão de delimitação e pertinência, a presente análise apenas terá em conta os fundamentos filosóficos da Mesopotâmia em relação a Israel. Devido à sua duração, poder e influência, estes são cruciais no cenário do AOP. Mais importante ainda é sua estreita relação com o povo de Deus. Literalmente falando, a Mesopotâmia está presente no registro bíblico do Gênesis ao Apocalipse³. No início da narrativa bíblica, é o palco no qual se desenrola a história do mundo. A Mesopotâmia é também a terra natal de Abraão. Mais tarde, a partir do cativeiro de Judá, a posição bíblica em relação à Babilônia se tornou negativa. E, finalmente, a Babilônia se transformou no símbolo do poder antagônico contra Deus.

1.1 Fundamentos filosóficos da Mesopotâmia

A primeira questão a ser abordada numa investigação sobre os fundamentos filosóficos do AOP é a própria possibilidade de existir uma filosofia antes dos gregos. Em um dos livros mais influentes acerca do pensamento do AOP, Frankfort *et al.* (1946) parecem negar isso. Embora explorem várias nuances daquilo que chamam “aventura intelectual do homem antigo”, afirmam: “Se procurarmos o pensamento especulativo nos documentos dos antigos, seremos forçados a admitir que há muito pouco nos nossos registros escritos que mereça o nome de ‘pensamento’ no sentido estrito do termo” (FRANKFORT *et al.*, 1946, p. 3). Eles relacionam o pensamento do homem antigo com a sua “imaginação”, que se manifestava no mito; assumem apenas como “provável” que “os antigos reconheciam certos problemas intelectuais e perguntavam o ‘porquê’ e o ‘como’, o ‘de onde’ e o ‘para onde’” (FRANKFORT *et al.*, 1946, p. 6).

Frankfort *et al.* parecem confundir a expressão de pensamento com o próprio pensamento. Talvez os mitos antigos possam ser tidos como a prova mais clara dessas preocupações. O mito é

³ Além da menção inicial em Gênesis 10:10; 11:9 o termo é especialmente importante para o profeta Jeremias, que concentra a maior parte das ocorrências em toda a Bíblia Hebraica. Jeremias menciona isso 169 vezes, o que pode ser considerado um número enorme quando comparado com o total de ocorrências em todo o Antigo Testamento (264). A este número podem ser acrescentadas as 46 menções de Jeremias aos caldeus, outra denominação do povo de Babel, e conseqüentemente da própria Babel. Isto é mais da metade do total de todo o Antigo Testamento (80 vezes). No Novo Testamento, o termo é mencionado 12 vezes. A maioria das ocorrências (seis vezes) está no Apocalipse, onde Babilônia se torna o arquétipo simbólico da inimizade contra Deus e Seu povo.

claramente o veículo por meio do qual os povos antigos exprimiam seu pensamento, por isso esses textos são a fonte mais valiosa para estudar o pensamento do Antigo Oriente Próximo⁴. Em seu livro *A filosofia antes dos gregos: a busca da verdade na Babilônia*, Van de Mieroop (2016, p. 3) alerta para “a relutância moderna em conceder aos que não pertencem à tradição ocidental a capacidade de praticar filosofia”. Embora admita que “estes povos antigos não apresentavam uma análise sistemática das origens do universo e da sua estrutura, utilizando os princípios que hoje consideramos essenciais para a explicação científica” (VAN DE MIEROOP, 2016, p. 5), “deixaram obras literárias cativantes que ilustram as suas percepções sobre a origem de tudo” (VAN DE MIEROOP, 2016, p. 4). Segundo Rochberg (2005, p. 316), “a ausência de um tratamento sistemático de tópicos que consideramos essenciais para a concepção do mundo não significa, contudo, que essa conceituação não tenha existido”.

A discussão que se segue procura explorar essas “percepções” que podem revelar os aspectos mais fundamentais da metafísica, epistemologia e axiologia dos povos do AOP, aqui representados pelos mesopotâmicos e israelitas. Para compreender os fundamentos filosóficos dos povos do AOP, é indispensável estudar sua religião. O que Grayson (1992, p. 776) afirma sobre a cultura babilônica é verdadeiro no caso de cada povo antigo: “A religião babilônica permeia a sociedade babilônica, estando presente em todos os acontecimentos, todas as ações, todas as instituições, todos os pensamentos. Nunca é demais sublinhar esta característica, sobretudo na nossa sociedade secular moderna, onde tal fenômeno parece tão estranho”. Assim, é na sua religião que se encontram as suas percepções sobre a vida.

1.1.1 Metafísica

A característica mais fundamental da religião mesopotâmica (e, conseqüentemente, da sua metafísica) é a crença em muitos deuses e em sua manifestação na natureza⁵. Stuart (2006, p. 119-120) observa que, além do politeísmo, a visão de mundo antiga incluía o panteísmo e o sincretismo. Segundo ele, acreditavam, sem exceção, que

⁴ Esses textos estão disponíveis em inglês nas duas importantes obras acadêmicas mencionadas anteriormente: William e Younger, *Context of Scripture* e Pritchard, ed., *The Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament*.

⁵ As partes essenciais de uma cosmologia mesopotâmica podem ser reconstruídas a partir da mitologia suméria e acadiana, hinos, adivinhação celestial e textos astronômicos, e podem mostrar visões mesopotâmicas da criação, estrutura e funcionamento de partes do universo (ROCHBERG, 2005, p. 316).

havia muitos deuses, que toda a natureza participava de algum grau de divindade e que todas as religiões tinham pelo menos alguma validade, independentemente de quantos ou que tipo de deuses ou deusas essas religiões adoravam e independentemente das contradições que uma pessoa moderna pode ver imediatamente entre quaisquer duas dessas religiões.

A origem do mundo está ligada aos desejos caprichosos dos deuses, como se vê claramente em “Enuma Elish” (LAMBERT, 1992, p. 526-528) e na “Epopéia de Gilgamesh” (SASSON, 1992, p. 1024-1027). Em sua condição de ser humano, o homem está sempre sujeito à determinação e à vontade dos deuses.

A religião mesopotâmica acreditava na ação divina direta que preservava a vida e a ordem mediante a autoridade e a lei. Tal ação era ambivalente. Por exemplo, “Anu, o soberano divino supremo, era autor tanto da ordem como do caos. Engendrou as forças da desordem e do caos sob a forma de sete demônios, mas em alguns contextos apareceu como protetor” (ROCHBERG, 2005, p. 319). Como se vê, “a ideia de ordem e justiça universais estava ligada à vontade divina” (ROCHBERG, 2005, p. 320). Assim, o mal e a desgraça estavam nas mãos dos deuses, que determinavam soberanamente os destinos. Uma vez que os deuses eram concebidos em termos humanos, sua ação podia ser caprichosa e injusta. Nessa perspectiva, eles eram responsáveis tanto pelas bênçãos como pelos infortúnios. Por meio da magia e da adivinhação, os mesopotâmicos procuravam reverter ou obter conhecimento antecipado da mente dos deuses.

Há um fator importante que Rochberg não considera em sua análise da cosmologia mesopotâmica. Os deuses e os seres humanos interagiam por intermédio de uma relação de troca: os deuses podiam prover as necessidades humanas, principalmente aquelas ligadas ao ciclo natural do mundo físico nas esferas cósmica e individual, e os seres humanos também proviam a subsistência dos deuses. Nos templos, os deuses tinham de ser alimentados pelo menos quatro vezes por dia. Essa relação marcada pela interdependência entre os mundos divino e humano tornava inevitavelmente a religião mesopotâmica mais antropocêntrica do que teocêntrica. Ao atender às necessidades dos deuses, os praticantes dessa religião estavam mais interessados em mitigar seus próprios problemas e obter os benefícios dos deuses.

Neste ponto, a última consideração sobre a metafísica mesopotâmica diz respeito à antropologia. Os mesopotâmicos tinham uma visão muito diferente e menos otimista da continuidade da vida após a morte do que os egípcios. Só os deuses eram imortais no sentido estrito do termo. Holland (2009, p. 441) assim observa:

Embora pareça ter havido poucas dúvidas nessas culturas religiosas de que os mortos continuavam a existir e que a sua existência continuada se assemelhava à vida na Terra em algum sentido, o mundo dos mortos não era decididamente como o mundo dos vivos, e os mortos não gozavam das bênçãos concedidas aos vivos na Terra.

Não há ponto de contato entre o mundo dos vivos e o dos mortos, cuja morada eterna era “sob a superfície da terra, no Mundo Inferior” (HOLLAND, 2009, p. 441). Eles “continuavam a existir, mas aí só podiam existir num estado sombrio, semiconsciente, desprovido da vitalidade da vida na sua forma terrena” (HOLLAND, 2009, p. 442). Privados da luz, o seu destino eterno era irreversível. Viviam para sempre submetidos aos deuses que controlavam o mundo subterrâneo.

Perante essa percepção da realidade, a conclusão de Glenn (*apud* HOLLAND, 2009, p. 489) parece ser não só instrutiva, mas também inevitável:

uma certa ansiedade parece estar subjacente à cultura religiosa mesopotâmica e à sua literatura. Se não há um sentimento de desconfiança efetiva em relação aos deuses, há pelo menos um sentimento de que os deuses não estão particularmente preocupados com as necessidades e o bem-estar da maior parte da humanidade. A esperança de que os deuses possam revelar-se benevolentes para com os seus adoradores humanos é combinada com um sentido agudo do baixo estatuto da humanidade aos olhos dos deuses e na grande ordem da criação.

1.1.2 Epistemologia

O conhecimento estava também ligado ao mundo divino. Nesse ponto, Foster (2005, p. 245) provê uma contribuição importante. Segundo ele, “o conhecimento útil era transmitido verticalmente, de cima para baixo; por exemplo, dos poderosos para os fracos, dos eruditos para os iletrados, dos idosos para os jovens”. Mas o “conhecimento mais elevado era transmitido pelos deuses, [que] em casos excepcionais, podiam escolher seres humanos favorecidos para se comunicar diretamente com eles, através da fala, de sonhos ou de visões” (FOSTER, 2005, p. 246). Mas, geralmente, tal conhecimento era difundido indiretamente por meio de uma “gama infinita de acontecimentos e fenômenos, observados ou provocados, nos céus e na terra, no país e no estrangeiro” (FOSTER, 2005, p. 246). Podia ser decodificado mediante a adivinhação praticada por “um grupo especializado de profissionais prontos a interpretar fenômenos portentosos e a sugerir meios muitas vezes complicados de evitar um resultado negativo, presumivelmente mediante pagamento, e os custos dos materiais utilizados na adivinhação eram por vezes elevados”

(FOSTER, 2005, p. 247). A revelação, mais do que o estudo, era a forma de obter o conhecimento “mais elevado”, que normalmente só estava disponível à elite.

No entanto, havia um lugar importante para a educação formal. Segundo esse autor:

Para a maioria das pessoas instruídas, no entanto, um corpo de conhecimentos foi-lhes dado na escola e dificilmente veio dos deuses. Estes conhecimentos eram simultaneamente práticos e teóricos e tinham subjacentes a eles a sanção de uma longa tradição. O seu objetivo era dominar um corpo de conhecimentos que distinguisse os cultos dos incultos. Desde o início do segundo milénio, várias narrativas falam da escola e das suas disciplinas e da forma como eram adquiridas, com a retórica habitual sobre os rigores da vida escolar. (FOSTER, 2005, p. 247)

O conhecimento mais valioso era difundido pela tradição escrita. De fato, “a forma mais elevada de conhecimento era o reconhecimento de que o único conhecimento significativo era aquele que era transmitido ao futuro sob a forma escrita – só este poderia transcender o eu, que estava condenado a morrer e a desaparecer” (FOSTER, 2005, p. 250). Os registros escritos eram preservados em tabuletas, tanto em casas quanto em espaços públicos, como palácios e templos, por meio da escrita cuneiforme.

Para além da educação formal, a transmissão de conhecimentos era feita pela língua falada. Apesar da sua importância na vida diária, tanto na esfera pública quanto na privada, os ramos práticos do conhecimento não tinham tradições escritas; conseqüentemente, “não tinham qualquer ressonância ou prestígio nos estudos mesopotâmicos sobreviventes, apesar da sua importância na vida quotidiana” (FOSTER, 2005, p. 249-250).

1.1.3 Axiologia

Podemos concordar com Borcellatti (1995, p. 1686) em que “a ética é de natureza religiosa”. Segundo ele, “a ética é a identificação dos valores absolutos que condicionam o comportamento humano; é também o próprio comportamento humano na medida em que o comportamento é afetado por esses valores”. No mundo mesopotâmico, esses valores absolutos estavam ligados às divindades que eram adoradas. Nesse sentido, não é exagero afirmar que a “obediência aos deuses era o fundamento correto de todo o comportamento humano, tanto pessoal como social, uma vez que era necessário agradar aos deuses com um serviço fiel se se quisesse

receber benefícios deles” (HOLLAND, 2009, p. 517). Assim, a relação entre o comportamento humano e a resposta divina no contexto da troca mútua era entendida como causa e efeito.

A antiga Mesopotâmia não se preocupava em expor sistematicamente os princípios éticos. Em vez disso, como afirma Larue (1993, p. 29), esses “conceitos de valor podem ser discernidos em documentos comerciais, códigos de leis, ditos de sabedoria, histórias de heróis e mitos”. O mais famoso código de leis é conhecido como o *Código de Hamurabi*, que reinou na Babilônia entre 1728 e 1646 a.C. e visava “salvaguardar os direitos e definir as responsabilidades dos cidadãos babilônicos” (PERKIN, 1988, p. 921). Como outros exemplos, ele reflete “contextos monárquicos e de templo-estado que revelam a união da Igreja e do Estado para o controle da terra e do povo” (LARUE, 1993, p. 30). Os reis reivindicavam inspiração divina e atribuíam suas leis aos deuses. Na Mesopotâmia, a ligação entre o domínio terreno e os desejos divinos é bastante clara (LARUE, 1993, p. 32). O *Código de Hamurabi*, que apresenta vários paralelos com a lei do Pentateuco (embora muitas diferenças também possam ser apontadas), trata da justiça social, da proteção da vida e da propriedade, visando “a eliminação do mal e do perverso para que o ‘forte não oprima o fraco’” (LARUE, 1993, p. 32).

Por fim, é preciso lembrar uma diferença fundamental apontada por Borcellatti (1995, p. 1691) entre os sistemas monoteístas e politeístas. Naquele

Os valores da natureza são coincidentes com a percepção do absoluto; e, inversamente, a sua violação é um pecado, não no sentido de uma ofensa pessoal contra o destino ou qualquer deus em particular, mas sim no sentido de uma violação que afeta a harmonia de uma ordem global incorporada pelo destino como a natureza subjacente das coisas. O pecado é a rutura de uma sequência natural. [...] Os valores não são criados por um poder absoluto. O pecado não é uma desobediência a um poder desejado.

Essa diferença não afeta apenas o conceito de moralidade em si, mas também o remédio para a falta dela. A seguir, será apresentado um breve resumo sobre os fundamentos filosóficos de Israel. Seguindo o padrão até aqui adotado, a próxima discussão vai resumir os principais aspectos metafísicos, epistemológicos e axiológicos da visão do mundo de Israel.

1.2 Fundamentos filosóficos do antigo Israel

Tal como aconteceu com os seus vizinhos históricos e geográficos, os israelitas não produziram uma exposição sistemática dos seus fundamentos filosóficos. No entanto, é possível

aprender muito sobre sua visão da realidade com a leitura dos seus textos primários, nomeadamente as Escrituras Hebraicas.

1.2.1 Metafísica

Enquanto o aspecto mais característico da cultura mesopotâmica é a visão politeísta do mundo, o monoteísmo israelita é a marca decisiva e singular do povo de Deus nos tempos antigos. O monoteísmo de Israel no seu contexto antigo não é singular apenas em termos quantitativos (adoravam apenas um Deus), mas também qualitativos. Essa ênfase pode ser percebida no *Shema*, que destaca o fato de Deus ser “único” (em vez de meramente “um”) (Dt 6:4). Deus é único em Sua personalidade. De acordo com Guttmann, “o caráter distintivo da religião bíblica deve-se à sua conceção ética da personalidade de Deus” (GUTTMANN, 1964, p. 5). Como resultado da sua exclusividade como um Deus pessoal, “ele é exigente e ordenador, promissor e ameaçador, o governante absolutamente livre do homem e da natureza” (GUTTMANN, 1964, p. 5).

De fato, não é exagero concordar com Knight (2016) em que, numa metafísica bíblica, Deus é central. Segundo ele, todo o resto é secundário à existência de Deus. Esse pressuposto é corroborado pelo fato de, ao longo de todo o AT, não haver qualquer tentativa de provar Sua existência. A partir desse lugar central de Deus, Knight explora mais cinco elementos essenciais de uma metafísica bíblica.

Em primeiro lugar, Deus criou um mundo perfeito (Gn 1:1). De fato, “a criação é o acontecimento básico com que começa a história do mundo e da humanidade. É também fundamental para a história da salvação do gênero humano, pois foi pouco depois da Criação que o homem caiu em pecado” (SHEA, 2001, p. 418). Como o mal, em todas as suas formas, era desconhecido nesse primeiro ambiente, ele é um intruso na criação de Deus. Mesmo a morte não era um aspecto natural da vida planejada por Deus (Gn 2:16-17).

Em segundo lugar, “o mundo material é inerentemente bom e valioso, e não, como defendido por algumas formas de filosofia grega, um aspecto maligno da realidade” (KNIGHT, 2016, p. 516-518). Esse mundo, embora afetado pelo pecado (Gn 3:16-19; Rm 8:22), é o resultado da boa criação divina⁶. A criação não é o resultado de uma “briga” entre divindades zangadas,

⁶ A frase “Deus viu que era bom” é repetida seis vezes em Gn 1 (cf. v. 10, 12, 18, 21, 25, 31).

como na cosmogonia mesopotâmica. Deus criou um ambiente perfeito no qual suas criaturas puderam desenvolver seu potencial máximo e desfrutar livremente da presença divina.

Em terceiro lugar, o ser humano é criado à imagem de Deus (Gn 1:26). Essa simples declaração implica, ao mesmo tempo, na limitação e na dignidade do gênero humano. O ser humano não é Deus. Tanto a mulher quanto o homem possuíam a imagem de Deus. A palavra hebraica para imagem (*tselem*) é também utilizada para designar um ídolo que pretende representar um deus. Não se acreditava que a imagem (*tselem*) fosse o próprio deus, mas apenas sua pálida representação. Isso é confirmado pelo uso de semelhança (*demut*) em ligação com imagem (*tselem*) em Gênesis 1:26. Por outro lado, o gênero humano é dignificado pelo fato de receber a imagem de Deus. Sendo a única parte da criação a recebê-la, os seres humanos se tornam supervisores divinos para gerir o novo mundo, representando Deus perante ele. De fato, Adão e Eva foram criados para serem “os Seus vice-regentes na terra” (KNIGHT, 2016, p. 530).

Em quarto lugar, o pecado foi uma invenção de Lúcifer. De fato, “espalhadas pelas páginas do AT e do NT encontram-se muitas referências e alusões a uma guerra sem tréguas entre Deus e Satanás, entre o bem e o mal, tanto no nível cósmico como pessoal” (HOLBROOK, 2001, p. 969). O pecado começa no céu quando Lúcifer, movido pelo desejo de ser como Deus, lidera um grupo de anjos rebeldes numa campanha para manchar a reputação de Deus (Is 14:12; Ez 28:14-15). Quando a raça humana decide seguir a sugestão do inimigo disfarçado, desobedecendo à ordem de Deus, o pecado entra neste mundo (Gn 3). Como observa Knight (2016, p. 536-538), os efeitos são devastadores. Ele resume alguns:

O pecado não só causou o afastamento entre Deus e os seres humanos (Gn 3:8-11), os seres humanos e os seus semelhantes (v. 12), os seres humanos com o seu próprio eu (v. 13), e os seres humanos com o mundo criado por Deus (vv. 17, 18), mas também levou à morte (v. 19) e a uma perda parcial da imagem de Deus (Gn 5:3; 9,6; Tg 3:9).

Nesse contexto, a morte é vista como uma consequência direta do pecado. Assim, Wolff (1974, p. 99) destaca que no AT a humanidade “é perecível, um mero sopro (Sl 39:5,11; 49:12,20; 82:7)”. De fato, “a imortalidade na Bíblia não é uma posse humana inata, mas um atributo divino [...] Em parte alguma a Bíblia sugere que a imortalidade seja uma qualidade ou um direito natural dos seres humanos” (BACCHIOCCHI, 1997, p. 148). Assim, fora de Deus, toda a imortalidade é condicional. Na Bíblia, o sono é uma metáfora recorrente da morte. Os mortos permanecem em um estado de inconsciência (Eccl 9:5) à espera da ressurreição (Dn 12:1-3). Não há separação entre a

alma e o corpo ou qualquer condição intermédia entre eles. A natureza humana é completamente holística e integrada (Gn 2:7).

Finalmente, o último aspecto da compreensão bíblica da realidade é o plano de salvação. Pouco depois da queda, Deus prometeu um Salvador descendente da mulher (Gn 3:15). A iniciativa divina indica a incapacidade humana de resolver o problema do pecado. Tal como no caso do aparecimento do pecado, o livre arbítrio é central para se entender adequadamente o plano de salvação. Deus criou todas as criaturas morais com o poder de decidir. Blazen (2001, p. 271) sublinha o carácter abrangente do tema da salvação na literatura bíblica: “A salvação é o tema universal das Escrituras. Todos os outros grandes temas são subdivisões ou explicações do mesmo. A forma da salvação varia, mas a estrutura subjacente é a mesma: Deus visita o seu povo e liberta-o dos problemas ou poderes que põem em perigo a sua existência”.

1.2.2 Epistemologia

A partir de sua análise dos dados bíblicos, nomeadamente da literatura sapiencial, Crenshaw (1998) propõe três formas diferentes de adquirir conhecimentos no antigo Israel. A primeira era a observação da natureza e do comportamento humano (Pv 17:3; 26:14; 25:14); nesse caso, “as afirmações de verdades são fruto da observação pessoal” (CRENSHAW, 1998, p. 122). De fato, os fenômenos naturais eram considerados um modo de revelação do carácter de Deus (Sl 19:1-4).

A segunda forma era mediante a analogia entre o credo e a realidade. Segundo Crenshaw (1998, p. 125), “a sabedoria canônica testemunha de forma impressionante as dificuldades encontradas por aqueles que testavam os relatos de fé à luz da sua própria experiência”. Demasiadas vezes, em experiências dolorosas que desafiavam sua visão “ortodoxa” sobre a doutrina da retribuição baseada na justiça divina, em que o mal era punido, e a retidão, recompensada, muitos personagens bíblicos alcançaram novos conhecimentos sobre a verdade e a natureza da realidade⁷.

A terceira e mais importante forma de aquisição de conhecimento ocorria no encontro com o Transcendente, principalmente Deus. Tal encontro podia ser direto, por meio da experiência pessoal (como Abraão, Jacó, Moisés etc.), ou indireto, pela mediação oral ou escrita dos profetas. Desde a sua origem como povo, o registro escrito desempenhou um papel crucial na transmissão

⁷ Isto está muito bem representado na experiência de Asafe no Salmo 73.

do conhecimento (Ex 34:27). A partir da Torá, os escritos autorizados começaram a ser acumulados no templo (Dt 31:26). Esse *corpus* canônico das Escrituras destinava-se a ser uma fonte de aprendizagem para uma vida sábia, e isso se aplicava tanto ao rei, que era encorajado a lê-lo diariamente (Dt 17:19), quanto à educação doméstica, em que os pais transmitiam os valores e os princípios fundamentais da religião bíblica (Dt 6:6-7).

1.2.3 Axiologia

Sem dúvida, “a ética bíblica é inalienavelmente teológica” (VERHEY, 2013, p. 21). Nesse sentido, Knight (2016, p. 738) afirma corretamente que “a base absoluta da ética cristã é Deus. Não há norma ou lei para além de Deus”. No AT, Deus é, ao mesmo tempo, paradigma, fonte e “aplicação da lei” da verdadeira ética.

A expressão mais clara da ética do antigo Israel é a lei, não apenas os dez mandamentos (Ex 20), mas todo o *corpus* jurídico que se estende de Êxodo a Deuteronômio. Como salienta Denis Olson (2013, p. 55), a ética da Torá é “moldada pela obediência às leis e mandamentos bíblicos como expressão da relação de aliança de Israel com Deus”. O centro temático e literário da lei encontra-se em Levítico 19:18: “amarás o teu próximo como a ti mesmo: Eu sou o Senhor”. A soberania divina expressa na fórmula da aliança “Eu sou o Senhor” é a base do comportamento ético na relação com o nosso “próximo”.

Segundo Larue (1993, p. 36-37), “o objetivo da lei era *sedeq*, que é geralmente interpretado como ‘justiça’ ou ‘retidão’ e que significa ‘o caminho certo’ ou o que é normal”. O “caminho correto” incluía o temor supremo a Deus e o respeito pela vida. A justiça social é um dos temas principais da Torá. A falta dela nos Profetas é indicada, juntamente com a idolatria, como a causa do exílio, tanto para o reino do Norte quanto para o do Sul.

A atitude pessoal em relação à lei de Deus produz duas classes de homens no AT: “os sábios que aderiam à lei divina e que eram bons cidadãos, discretos, prudentes, fiáveis, honestos, de fala mansa, humildes, conformes, trabalhadores e imparciais no julgamento, e os maus que eram estúpidos e ignoravam a lei” (LARUE, 1993, p. 37). Knight (2016, p. 765-776) faz referência a seis características fundamentais da ética bíblica (também incorporadas na Torá), que, pela sua natureza abrangente, são aqui mencionadas na íntegra: (1) interna e não externa; (2) baseada numa

relação pessoal tanto com Deus quanto com as outras pessoas; (3) baseada no fato de que cada indivíduo é criado à imagem de Deus e pode raciocinar de causa para efeito e tomar decisões morais; (4) não se preocupa meramente com as necessidades básicas das pessoas; (5) perspectiva, não é algo que interfira com a vida boa; e (6) redentora e restauradora.

Embora não tenha havido espaço para uma apresentação exaustiva sobre os fundamentos filosóficos da Mesopotâmia e de Israel, a discussão aqui proposta foi suficiente para compreender os contornos mais básicos das duas visões de mundo antigas. O impacto dessas visões sobre as práticas escolares na Mesopotâmia e em Israel será explorado a seguir.

2 PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ANTIGO ORIENTE PRÓXIMO

2.1 Práticas de escolarização na Mesopotâmia

É sabido que o âmbito da educação ultrapassa o da escolaridade formal. De fato, no contexto do Antigo Oriente Próximo, a maior parte da educação tinha lugar fora da sala de aula. No entanto, ao contrário do que acontecia no antigo Israel, os dados arqueológicos mostram que já no período da antiga Babilônia (2000-1600 a.C.) havia uma intensa atividade relacionada à educação formal. Por exemplo, “os arquivos do império de Ur III [conservam] os nomes de nada menos que 1.500 escribas” (CIVIL, 1992, p. 304). De fato, no que diz respeito às culturas israelita e mesopotâmica, Hallo e Younger (2003, 1997, p. 588) afirmam que “a rica ‘literatura escolar’ em sumério da antiga Mesopotâmia babilônica mostra um contraste marcante e muito significativo entre as duas culturas”. Segundo eles, “no caso da Mesopotâmia, a percepção, a ordenação e a avaliação da cultura consciente são regidas por um sistema organizado de educação na escola de escribas, ou Eduba, como mostra a sua estrutura, o seu currículo e os seus produtos” (HALLO; YOUNGER, 2003, 1997, p. 588).

Apesar desse quadro, a educação formal era bastante restrita e normalmente disponível apenas às classes altas. Gerard Wilson (1997, p. 599) salienta que apenas “os filhos das famílias mais ricas eram enviados para escolas anexas a templos e palácios”. A maior parte da educação acontecia em casa e nas grandes festas e ritos religiosos. Talvez outro estudo de investigação possa

debruçar-se sobre esse importante aspecto da educação no mundo antigo. Aqui, a ênfase será colocada nas práticas de escolarização em um ambiente formal de educação.

O verbete “*Education in Mesopotamia*” (Educação na Mesopotâmia), de Miguel Civil, no prestigiado *Anchor Yale Bible Dictionary*, fornece um panorama abrangente sobre o tema. Segundo ele, “as práticas educativas na antiga Mesopotâmia podem ser indiretamente reconstruídas a partir de exercícios de alunos preservados e, mais indiretamente, a partir de descrições de atividades escolares e de referências literárias ocasionais a conhecimentos e formação de escribas” (CIVIL, 1992, p. 301). Com base nesses vestígios arqueológicos, é possível aprender sobre diferentes aspectos da educação formal. Evidentemente, ela estava relacionada à literacia, ou seja, a capacidade de ler e escrever em sumério e acádio em escrita cuneiforme. O próprio termo para designar “estudantes” estava associado a essa capacidade: “filhos da casa das tábuas [*e.dubba*]” (WILSON, 1997, p. 599). Outro objetivo importante, para além da alfabetização, era a memorização da literatura babilônica, em particular a religiosa.

Os principais materiais didáticos utilizados eram as listas de palavras e as tabuinhas de barro. Essas listas podiam ter até 9.700 verbetes, desde terminologia jurídica, árvores, utensílios de madeira, cerâmica, animais domésticos e selvagens, cortes de carne ou pedras (CIVIL, 1992, p. 302). Os alunos das escolas de escriba eram sujeitos a regras rígidas. Os castigos físicos (chicotadas e varadas) eram frequentemente infligidos aos preguiçosos e indisciplinados, bem como àqueles com dificuldades de aprendizagem. Muitas situações da sala de aula são reveladas pela leitura de diálogos escolares, os quais, como *Schooldays*, “contêm descrições irônicas da vida escolar e das lutas verbais entre alunos e serviam para aprender o sumério, a língua de prestígio, que na altura estava extinta” (CIVIL, 1992, p. 302).

A existência de edifícios dedicados exclusivamente ao ensino é debatida e pouco clara. Civil refere que o termo sumério para “escola” é *é-dub-ba-(a)*, “casa de tábuas”. A expressão é também a designação habitual de “um centro administrativo ou arquivo, que pode haver vários numa única cidade” (CIVIL, 1992, p. 303). A ambiguidade do termo e a falta de dados históricos levam Civil (1992, p. 303) a afirmar que “apesar das afirmações de muitos arqueólogos, não se pode identificar com segurança nenhum grande edifício exclusivamente dedicado ao ensino”. Algumas evidências indicam que muitas dessas escolas estavam fisicamente ligadas a templos (SMITH, 1955, p. 39).

Uma vez que “o resultado importante do sistema educativo para os antigos era utilitário – capacitar as pessoas para serem membros funcionais da família e da sociedade” (HILL, 1996, p. 92), a necessidade de uma educação formal está associada às forças sociais que levaram ao seu aparecimento. Smith (1955, p. 34) observa que “a educação formal surgiu inicialmente para preparar especialistas. A necessidade de especialistas formados surgiu das condições induzidas pela revolução urbana”. À medida que o excedente econômico crescia, a necessidade de pessoas qualificadas para administrá-lo tornava-se cada vez mais evidente. Não é por acaso que a educação formal no mundo antigo surgiu relacionada a tribunais e templos, exatamente onde se situavam tais centros administrativos.

O pessoal da escola envolvia: (a) o diretor, chamado “o pai da escola”; (b) o supervisor; e (c) o “irmão mais velho” – presumivelmente um estudante avançado ou um aspirante à carreira docente (CIVIL, 1992, p. 304) –, além de ajudantes e criados. Não há informações sobre a duração da educação dos alunos nem a idade deles (majoritariamente rapazes) quando eram enviados à escola. Normalmente, “os alunos passavam vinte e quatro dias por mês na escola, sendo o resto ocupado por três dias de férias e três dias de festas diversas” (CIVIL, 1992, p. 304).

O currículo centrava-se principalmente na arte de ler e escrever em escrita cuneiforme⁸, o que implicava a preparação de tábuas e estiletos. Como resultado, “o ensino baseava-se na aprendizagem mecânica através da escrita repetida e da recitação de listas de palavras” (CIVIL, 1992, p. 304). A repetição tinha como objetivo a memorização e era exaustiva. O aluno começava com exercícios elementares, de caráter silábico, culminando com enormes “listas temáticas que formavam uma espécie de enciclopédia cultural” (CIVIL, 1992, p. 304). Além disso, “formulários legais, tabelas e problemas metrológicos e matemáticos, bem como a memorização de obras literárias tradicionais, completavam a formação do escriba” (CIVIL, 1992, p. 304).

Em muitos casos, eram necessárias capacidades musicais para recitar esse *corpus* literário tradicional. Pearce (1995, p. 2270) propõe a existência de “um currículo que abrange quatro grandes áreas de ensino: a língua (incluindo o vocabulário e a gramática), a literatura, a matemática

⁸ O cuneiforme era um sistema complexo com centenas de sinais cujo domínio levava muitos anos. Foi usado por muitas línguas do antigo Oriente Próximo e o primeiro sistema de escrita conhecido na história, começando pouco antes dos primeiros escritos egípcios conhecidos. No cuneiforme, um estilete é impresso na argila para formar caracteres chamados signos. Os sinais são formados por um padrão de uma ou mais impressões em forma de cunha e representam uma palavra, sílaba ou parte de uma sílaba. O cuneiforme originou-se no sul da Mesopotâmia. Grande parte da literatura antiga do Oriente Próximo foi registrada em cuneiforme, incluindo o Código de Hamurabi e as cartas de Amarna (FULLILOVE, 2016).

(incluindo a topografia) e a música”. Segundo o autor, apenas “os escribas com interesse ou talento excepcionais se dedicavam a estudos adicionais, dominando corpos avançados de conhecimento: ciência, literatura, religião” (PEARCE, 1995, p. 2265).

O estatuto social dos antigos alunos das escolas de escribas pode ser discutível, mas certamente, no meio de uma vasta sociedade predominantemente analfabeta, eles gozavam de prestígio. Tendo dominado a arte da escrita, estavam “equipados para servir às comunidades comerciais, tanto privadas como públicas” (PEARCE, 1995, p. 2265). Em certo sentido, não é exagero afirmar que “estes estudiosos foram responsáveis pela preservação do patrimônio cultural da Mesopotâmia” (PEARCE, 1995, p. 2265).

A presente análise dos dados relativos à prática escolar na Mesopotâmia apenas confirma que, desde os primórdios, a humanidade entendeu que a educação era uma questão de sobrevivência. Não há registro de nenhuma civilização importante que não tenha dedicado boa parte da sua atenção a essa instituição fundamental. O mesmo se passa no contexto de Israel, cujas práticas escolares serão exploradas a seguir.

2.2 Práticas de escolarização no antigo Israel

As práticas de escolarização que envolvem a educação formal no antigo Israel têm sido objeto de um intenso debate nos últimos anos. Neste estudo, os dados disponíveis serão avaliados de forma a delinear as principais características educativas no antigo Israel. No caso da Mesopotâmia, o melhor lugar para se ter uma visão acerca do tema é a sua literatura, ou seja, a Bíblia. Mas, antes é necessário reconhecer que a situação em Israel é bastante diferente daquela vivenciada na Mesopotâmia, e as informações a respeito das práticas escolares são muito escassas e sempre indiretas – diferentemente do contexto mesopotâmico, em que muitos dados pormenorizados sobre a temática podem ser obtidos. Por conseguinte, a maior parte das conclusões só podem ser inferidas. No século passado, o exame de provas epigráficas foi crucial e forneceu resultados frutíferos. Tais provas têm sido muito úteis na tentativa de reconstruir as práticas de escolarização no antigo Israel.

Basicamente, são três os principais locais de educação no antigo Israel: casa, comunidade e centros formais de aprendizagem. A seguir, cada um deles será brevemente discutido, mas especialmente o último.

Desde a instituição de Israel como nação no Sinai – logo após o êxodo até ao período dos Juízes, antes da monarquia –, não há provas de educação formal em Israel. A educação ocorria no clã ou no lar (Dt 4:9-10; 6:4-5; 11:18-20; 32:46), e nesse caso toda a responsabilidade recaía sobre os pais, que deviam incluir aspectos religiosos, morais e vocacionais em sua instrução⁹. A ênfase da instrução dos pais na Bíblia está no ensino moral e religioso (Dt 11:19); eles tinham a tarefa de transmitir aos filhos as tradições históricas de Israel. As festas primaveris da Páscoa, dos Pães Ázimos e das Primícias eram ocasiões em que podiam “contar aos filhos e netos” a experiência religiosa dos antepassados (cf. Ex 10:2; 13:8; Dt 4:9; 32:7) (LEMAIRE, 1992, p. 306).

Não é possível exagerar a importância da família em todas as etapas da educação da criança. Embora as práticas de escolarização sejam o foco da presente investigação, a ênfase do papel da família no processo educativo no antigo Israel deve ser reconhecida. Nessa época, “todos os membros da tribo do mesmo sexo recebiam praticamente a mesma formação” (SWIFT, 1919, p. 21-22), que incluía os conhecimentos necessários para a vida¹⁰ e a educação religiosa e moral. Essa educação doutrinária englobava o que poderia ser considerado o núcleo distinto da herança religiosa de Israel: o monoteísmo, a paternidade universal de Deus, a fraternidade universal do homem e a união da religião e da moral (SWIFT, 1919, p. 13). Nota-se que “a principal agência de educação, tanto no antigo Egito como na Mesopotâmia, era o lar” (HILL, 1996, p. 192).

A comunidade desempenhava um papel importante na educação das crianças no antigo Israel. No contexto do lar (a família alargada), parentes experientes podiam apoiar os pais de várias formas. Se a mesma coisa acontecesse hoje em dia, isso seria mais verdadeiro no âmbito de uma sociedade tribal em que as ações individuais nunca eram vistas isoladas da comunidade.

⁹ As crianças aprendiam habilidades domésticas, como cozinhar (2 Sam 1:8) e fiar (Êxodo 35:25), e se dedicavam ao trabalho agrícola, pastoreando ovelhas (e outros animais) e trabalhando nas plantações. Artesanatos mais específicos (cerâmica, couro, carpintaria, etc.) teriam sido aprendidos por meio de aprendizagem na família extensa, com algumas habilidades sendo transmitidas através de ofícios familiares (WILSON, 1997, p. 560). Os pais geralmente ensinavam aos filhos sua profissão. Morando em casa com o pai, o filho naturalmente observava e ajudava o pai no trabalho e aprendia a profissão do pai (cf. 1Sm 16:11; 2Rs 4:18) (LEMAIRE, 1992, p. 306).

¹⁰ Agricultura, pecuária e pastorícia, pesca, mineração, construção, carpintaria e marcenaria, metalurgia, fiação, tecelagem, tinturaria, curtume, fabricação de tendas, cerâmica e fabricação de ferramentas para uso no comércio e trabalhos manuais. Veja Swift (1919, p. 23).

A influência da comunidade ultrapassava os limites do agregado familiar. De fato, a sociedade em geral estava envolvida nesse processo educativo. A lei de Deuteronômio 21:18-21, em que “um filho teimoso e rebelde” era levado perante os anciãos, implica uma interferência direta dessa sociedade nos assuntos familiares relativos à educação dos filhos.

No entanto, a influência da comunidade nos assuntos educativos torna-se mais visível quando se considera mais especificamente a educação religiosa. Em particular, durante as grandes festas, que incluíam peregrinações ao templo de Jerusalém, a comunidade alargada cooperava na instrução das crianças sobre os princípios da fé israelita (cf. 1Sm 1:24).¹¹ Nesses eventos, as pessoas podiam ouvir a lei e sua explicação pelos levitas, bem como passar algum tempo a orar e cantar. Era um momento de culto coletivo em que as crianças participavam. Essa sequência de festas em Israel representava uma excelente forma de ensinar as crianças acerca dos atos divinos no passado, Sua provisão misericordiosa no presente e Suas promessas para o futuro.

A presente análise deixa claro que o processo de educação descrito nas Escrituras era predominantemente informal (em casa e na comunidade) (HILL, 1996, p. 194). Essa realidade manteve-se ao longo de toda a história do antigo Israel até a atualidade. Quando a educação formal surgiu, não tomou o lugar da educação doméstica; antes, reforçou-a. Tratava-se de um privilégio de poucos, e a formação ministrada nesses centros de ensino era bastante específica.

Como já foi dito, as provas bíblicas que atestam as práticas de escolarização nos centros de educação formal são escassas. O mesmo se dá com as provas arqueológicas, que se mostram fragmentárias e inconclusivas. Isso explica por que até a existência desses centros de ensino antes do cativeiro na Babilônia é debatida. Embora sejam incontestáveis as provas de que havia escolas na Mesopotâmia e no Egito, “o mesmo não se pode dizer do antigo Israel, e muita controvérsia centra-se na própria existência ou não de escolas antes do século II a.C.” (CRENSHAW, 1998, p. 86).

Segundo Crenshaw (1998, p. 86-89), foram defendidas pelo menos três posições relativas à existência da escola no antigo Israel: 1) “o local de educação era o lar, com os pais assumindo a responsabilidade total pelo ensino dos filhos”; 2) “Israel possuía um sistema complexo de educação formal com início nos tempos salomônicos ou durante o reinado de Ezequias no século VIII”; e,

¹¹ Isso acontecia três vezes por ano. “Três vezes no ano todos os homens de vocês comparecerão perante o Senhor teu Deus, no lugar que Ele escolher: na Festa dos Pães Ázimos, na Festa das Semanas e na Festa dos Tabernáculos; e não aparecerão de mãos vazias perante o Senhor” (Dt 16:16).

finalmente, 3) “a terra de Israel acomodava a educação elementar em pequenas aldeias, a educação secundária em cidades maiores e a formação avançada nas capitais”.

Uma vez que não há menção de escolas na Bíblia, a principal evidência a ser considerada é a epigráfica. Essas provas não fornecem quaisquer pormenores sobre a natureza do ensino ministrado nesses centros de aprendizagem. Depois de avaliar algumas evidências, Crenshaw (1998, p. 279) conclui que, em geral, a educação ocorria em casa e só eventualmente era “completada por corporações especiais que procuravam perpetuar o monopólio de certas habilidades”.

O argumento mais convincente para a existência dessas escolas foi apresentado por André Lemaire em seu ensaio “*Les écoles et la formation de la Bible dans l'ancien Israël*”. No entanto, ele próprio reconhece a fragilidade de algumas das suas conclusões com base na natureza das provas disponíveis:

[...] a partir da interpretação de algumas pequenas e fragmentárias inscrições recentemente descobertas, a nossa investigação conduziu-nos, numa primeira fase, a uma síntese sobre o que se sabe acerca do sistema de ensino durante a monarquia. [...] Fomos obrigados a utilizar uma documentação epigráfica ainda muito pobre e fragmentária. Assim, apercebemo-nos da fragilidade de certos pontos da apresentação global aqui proposta. (LEMAIRE, 1981)

Embora se possa concordar que Lemaire foi longe demais em suas conclusões (LEMAIRE, 1981)¹², pode-se admitir que a natureza da escolaridade praticada nesses centros e sua existência durante a monarquia não suscitam dúvidas. O que é possível afirmar é que, uma vez que “o resultado importante do sistema educativo para os antigos era utilitário – capacitar as pessoas para serem membros funcionais da família e da sociedade” (HILL, 1996, p. 192), a necessidade de educação formal estava ligada a forças sociais que motivaram seu aparecimento. Nesse caso, o mesmo fenômeno é atestado na Babilônia, como visto anteriormente. À medida que a sociedade se tornava mais complexa e exigia pessoal qualificado, envolvendo demandas administrativas, a escolaridade formal tornou-se importante. Por essa razão, “a escolarização formal parece ter-se

¹² Por exemplo, Lemaire (1981) afirma: “para além destas incertezas de detalhes, parece-nos que esta investigação nos permite tirar uma conclusão, nomeadamente, a utilização de textos bíblicos como livros didáticos na educação praticada nas escolas de o antigo Israel – que permite compreender melhor a função concreta, o verdadeiro Sitz in Leben dos textos bíblicos originários, explica a razão da sua transmissão e ajuda a compreender melhor como a Bíblia se enquadra naturalmente no quadro geral da história da literatura do antigo Oriente Próximo seguindo o processo usual de textos “clássicos” e “canônicos”.

desenvolvido gradualmente durante o período monárquico e depois dele” (WILSON, 1997, p. 561).

A seguir, apresentam-se as principais características da prática escolar durante a monarquia.

É de salientar que as escolas antigas eram muito diferentes das que existem hoje. De fato, elas estavam localizadas onde quer que houvesse educação; havia uma escola sempre que um homem culto, um mestre, ensinava alguns alunos sentados à sua volta. Essas escolas podiam existir ao ar livre ou no canto de um pátio (LEMAIRE, 1992, p. 308).

Aparentemente, essas escolas reais situavam-se em Jerusalém e em alguns outros pequenos centros. Tal como em outros locais, elas proporcionariam “uma educação formativa (leitura, escrita, cálculo, administração, história, geografia etc.) aos ‘filhos do rei’ e aos filhos dos ‘amigos do rei’ ou de cidadãos importantes que poderiam depois tornar-se altos funcionários e conselheiros reais” (LEMAIRE, 1992, p. 309). Mediante a evidência generalizada de “abecedários” e exercícios escolares encontrados em diferentes locais de Israel, é possível aprender que, no final da monarquia, a formação dos escribas não se restringia aos grandes centros, como Jerusalém (LEMAIRE, 1992, p. 309). As evidências bíblicas demonstram que “em 598 e 587, a maioria dos exilados eram pessoas bem educadas” (LEMAIRE, 1992, p. 309), como é o caso de Daniel e seus amigos.

Outro aspecto importante a considerar é a forma como os jovens aprendiam. Segundo Alexander e Glick (2003, p. 39), “a tradição era transmitida fazendo e ouvindo”. No seu conjunto, a metodologia educativa era a aprendizagem mecânica, em que, no contexto de uma tradição oral, a repetição e a memorização eram cruciais. A memorização era promovida por meio de diferentes dispositivos literários.¹³ A gênese desse tipo de abordagem educativa remonta à instrução divina dada a Moisés em Deuteronômio 6:6-7: “E estas palavras que hoje te ordeno estarão no teu coração. Ensiná-las-ás diligentemente a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, andando pelo caminho, deitando-te e levantando-te” (NKJV). Alexander e Glick (2003, p. 40) sublinham que “o hebraico *shinantem*, traduzido aqui como ‘impressiona-os’, vem de uma raiz que significa repetir de cor”. A metáfora de pai e filho foi usada para caracterizar a relação entre aluno e professor, que é chamado de *môreh*, “instrutor” (Pv 5:13), ou *mēlammēd*, “professor” (Pv 5:13; cf. Qoh 12:9). Normalmente, “o professor era considerado um homem de experiência, um homem ‘sábio’ (*hākām*)” (LEMAIRE, 1992, p. 311). Uma vez que “a vara e a repreensão dão sabedoria” (Pv

¹³ Como ditados numéricos, acróstico alfabético, poemas, paralelismo, palavras-chave e aliteração, etc.

29:15), como um “pai”, o mestre tinha pleno direito (e dever) de usar o castigo físico (Pv 13:24; 23:13).

Hill (1996, p. 195) sugere que as escolas organizadas estavam ligadas aos “profetas associados com Eliseu (2 Rs 2:3, 5; 6:1-2; cf. 1 Sm 19:20), a tradição de sabedoria do Livro de Provérbios, o conservatório de música do templo de Jerusalém (cf. 1 Cr. 25:8) e o ofício de sábio ou conselheiro associado com a realeza israelita (cf. 1 Rs 4:5-6; 12:6, 10; Jer 18:18)”.

Ellen White (1890, p. 593) fornece um vislumbre elucidativo sobre os centros de aprendizado ligados aos profetas. Esse espaço educacional foi descrito por ela como “escolas de profetas”, destinadas à “juventude [que] desejava pesquisar mais profundamente as verdades da palavra de Deus e buscar sabedoria do alto”. Os centros de aprendizagem tinham pelo menos três objetivos principais: “servir como uma barreira contra a corrupção generalizada, proporcionar o bem-estar moral e espiritual da juventude e promover a prosperidade futura da nação, fornecendo-lhe homens qualificados para agir no temor de Deus como líderes e conselheiros” (WHITE, 1890, p. 593). Segundo a autora, os alunos “sustentavam-se com o seu próprio trabalho no cultivo do solo ou em algum emprego mecânico” (WHITE, 1890, p. 593).

O currículo era composto pelo estudo da lei de Deus, da história sagrada no contexto das ações de Deus e da música, que era utilizada “para elevar os pensamentos ao que é puro, nobre e elevado, e para despertar na alma a devoção e a gratidão a Deus” (WHITE, 1890, p. 594). Além disso, promovia-se a disciplina espiritual, pois “ensinava-se a orar, a aproximar-se do Criador, a exercer fé n'Ele, a compreender e a obedecer aos ensinamentos do Seu Espírito” (WHITE, 1890, p. 594). Como se pode observar, a natureza da educação praticada nessas escolas era predominantemente religiosa, apesar do objetivo de preparar os alunos para diferentes áreas de atividade.

A discussão sobre os fundamentos filosóficos e as práticas escolares de Israel e da Mesopotâmia forneceu subsídios para a parte final deste artigo. Nela será feita uma comparação entre as duas culturas em termos de como os acordos e desacordos estão relacionados ao impacto de suas visões de mundo distintas.

3 ISRAEL E MESOPOTÂMIA: CONCORDÂNCIAS E DISCORDÂNCIAS NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Nesta última seção, será discutido o impacto dos fundamentos filosóficos do AOP nas práticas escolares da Mesopotâmia e do antigo Israel. Ao se compararem as duas nações, pretende-se estabelecer alguns paralelos entre elas, mostrando como as semelhanças e as diferenças nas visões do mundo afetaram as práticas escolares delas.

3.1 Concordâncias

Para começar, observou-se que em ambas as sociedades o lar era o principal local de educação. Mesmo após o desenvolvimento da educação formal, os pais continuaram a ser responsáveis pela formação profissional e religiosa e o desenvolvimento moral. Os centros formais de ensino geralmente preparavam especialistas para o trabalho de escriba, diplomacia, exigências administrativas e atividades relacionadas com o templo.

Outro paralelo interessante entre a educação em Israel e na Mesopotâmia pode ser encontrado na metodologia educativa: a aprendizagem mecânica. Basicamente, a repetição oral e a vara eram os dois instrumentos pedagógicos mais significativos. O recurso ao castigo físico era comum às duas sociedades. De fato, trata-se de uma prática muito antiga no contexto da escolarização que permanece viva em várias culturas e que só há algumas décadas foi abandonada na maior parte da cultura ocidental.

Além disso, em ambas as sociedades podiam ser utilizados vários dispositivos mnemônicos visando facilitar a memorização. A música era um dos meios preferidos, e é interessante perceber como as canções têm sido utilizadas desde a antiguidade como instrumento pedagógico.

Um paralelo adicional diz respeito à visão utilitarista da educação formal na Mesopotâmia e em Israel. Em ambos os contextos, a educação formal surgiu devido à necessidade de especialistas. Esse tipo de formação estava diretamente vinculado ao desenvolvimento da burocracia nos centros urbanos, particularmente ligada à administração real. Esses profissionais passaram a ser demandados numa sociedade mais complexa como a monárquica. Por conseguinte, não é por acaso que, tanto em Israel como na Mesopotâmia, havia forte ligação do templo e do palácio real com a educação formal. As provas mostram que os primeiros centros de ensino estavam

ligados a esses locais. De fato, pode-se dizer que a educação formal só surgiu no contexto de corporações profissionais como escribas, conselheiros, sacerdotes etc.

Por último, importa ainda salientar que em ambas as culturas a educação era predominantemente religiosa. Segundo Crenshaw (1998, p. 181), “numa palavra, todo o conhecimento é sagrado e só pode ser arrancado à sua fonte por meio da devoção religiosa”. Não havia qualquer separação entre religião e educação. Por exemplo, quando alguém estava aprendendo a ler ou a escrever, a literatura sagrada era o currículo. Outra situação clara é a ligação inseparável entre a moralidade e as crenças religiosas.

Não é de se admirar que se encontrem tantos paralelos educativos entre a Mesopotâmia e Israel, uma vez que ambas as culturas tinham muito em comum. Por exemplo, o lugar da família no mundo antigo era central, razão por que a educação ocorria principalmente no contexto do lar. A memorização estava relacionada com o valor da tradição e a escassez de recursos escritos. É preciso lembrar que nessas sociedades a linguagem escrita nunca tomou o lugar da tradição oral. Isso fica bem claro na recomendação de Moisés em Deuteronômio, em que os pais eram responsáveis por partilhar oralmente com os filhos a tradição religiosa que tinha sido depositada em forma escrita no santuário.

O uso do castigo físico no contexto da escola no AOP estava ligado à total soberania dos adultos sobre as crianças, além de ser um reflexo claro do tratamento severo dos filhos no mundo antigo como um todo.

Por fim, deve-se considerar que a última marca definidora da visão de mundo do povo da antiguidade, responsável por promover tais semelhanças em relação à educação e à prática escolar, é o carácter onipresente da religião. Por diferentes razões, não havia uma distinção clara entre o secular e o religioso. Por exemplo, no caso da Mesopotâmia, sua compreensão panteísta a impedia de ver qualquer divisão entre natureza e divindade. De fato, em certo sentido, a natureza era uma manifestação dos seus deuses. Além disso, em um sistema de intercâmbio entre deuses e humanos, os deuses eram alimentados pelos seres humanos, o que resultava numa interdependência inevitável entre os dois mundos. Esse cenário era diferente no antigo Israel, onde havia uma linha de demarcação clara entre Deus e Sua criação. Deus está totalmente envolvido em cada aspecto da vida humana como Sua criação, mas está acima dela; não pode ser confundido com ela. A história do mundo é o palco da ação de Deus. Ele domina a natureza, mas distingue-se dela.

Como se pode ver, em ambos os casos a religião está relacionada com cada um dos aspectos da existência humana, mas por razões diferentes. Certamente, a educação não seria uma exceção.

3.2 Discordâncias

No entanto, mais significativas do que esses paralelos são as divergências entre ambas as culturas no que se refere às práticas escolares. Isso será visto a seguir, bem como se identificará como os seus fundamentos filosóficos desempenharam um papel importante nesse quadro.

A primeira diferença significativa é a extensão do desenvolvimento da educação formal. Mesmo após o surgimento da monarquia em um nível tão sofisticado quanto o implementado por Salomão, a educação formal continuou a ser muito restritiva. Isso pode ser confirmado pelo silêncio bíblico e pelas escassas provas epigráficas a respeito das práticas de escolarização em Israel. Dois fatores importantes contribuíram para essa situação. Em primeiro lugar, destaca-se a centralidade dos laços familiares na organização tribal inicial de Israel. Deve-se ter em conta que a monarquia foi uma concessão divina, e não fazia parte do projeto de Deus para o seu povo. Nessa organização, a família era o núcleo da antiga sociedade israelita. Em segundo lugar, todas as instruções contidas na lei pressupunham que Israel seria uma sociedade baseada em uma economia agrícola. Concorda-se com a conclusão de Crenshaw (1998, p. 280) de que “em Israel, a população rural e as exigências agrícolas desencorajavam a escolaridade formal”.

Outra diferença fundamental pode ser encontrada na epistemologia. Na Babilônia, o conhecimento real e elevado só era transmitido pelos deuses e adquirido por meio da adivinhação (por exemplo, sinais celestiais ou interpretação dos órgãos dos animais). Em Israel, ele era ao mesmo tempo recebido (revelação mediante teofanias diretas ou profetas) e adquirido (por meio da observação e do raciocínio). Na Babilônia, o mundo natural era o resultado dos esforços dos deuses, ao passo que em Israel decorria de um plano inteligente de Deus. A natureza tinha o valor de revelar a sabedoria divina e era um recurso fecundo de conhecimento. Nos fenômenos naturais e no comportamento humano, os sábios e os profetas bíblicos adquiriam conhecimentos preciosos não apenas sobre Deus, mas também sobre a verdadeira sabedoria para a vida.

Pode-se encontrar um terceiro desacordo no lugar da moral no contexto das práticas escolares. Nesse ponto, é possível afirmar que a escola dos profetas é singular no AT. Mesmo numa

sociedade como a Babilônia, na qual a religião era tão difundida, a educação formal estava desligada das questões morais e religiosas. Esse não era o caso da escola dos profetas descrita por Ellen White. Como um ambiente de educação formal, a escola unia a formação moral, religiosa e técnica. Essa visão holística da educação e do treinamento é um reflexo da visão integradora da natureza humana da perspectiva bíblica. Além disso, está também relacionada com a singular axiologia israelita, que ligava a moral e a religião a cada aspecto da vida. Não há educação sem uma verdadeira realização moral. De fato, “um indício de que a sabedoria tinha atingido o seu objetivo é o domínio das paixões por parte do sábio” (CRENSHAW, 1998, p. 158).

Hill (1996, p. 193) esclarece a natureza dessas diferenças entre a Mesopotâmia e o antigo Israel no que tange aos ideais e práticas educativas. Segundo ele, “essas características educativas dos israelitas estão diretamente relacionadas com aspectos singulares da religião hebraica”. Ele aponta “cinco características específicas que não eram comuns às religiões do Antigo Oriente Próximo” (HILL, 1996, p. 193): 1) a ênfase na personalidade individual na fé hebraica significava que a educação devia respeitar o indivíduo e procurar desenvolver a pessoa como um todo; 2) a ênfase na paternidade de Deus na religião israelita trouxe um sentido de intimidade à relação Criador-criatura e um sentido de objetivo e urgência à história humana; 3) a ideia de indeterminismo ou de liberdade pessoal na religião hebraica conferiu ao homem e à mulher a dignidade de agentes morais livres na criação; 4) a noção dos israelitas como um povo divinamente escolhido incentivou fortes conotações nacionalistas na religião e na educação hebraicas, pois, religiosamente, eles estavam obrigados às exigências da santidade de Deus a fim de permanecer como sua propriedade especial; e 5) a doutrina do pecado e da pecaminosidade humana impregnava tanto a religião como a educação hebraicas; do ponto de vista educativo, isso significava que o conhecimento e a sabedoria humanos eram falhos e limitados e que era preciso iluminação divina para compreender certas verdades, assim como a capacitação divina era necessária para fazer o correto (HILL, 1996, p. 193).

No AT, essas características distintivas tornavam não só a fé israelita singular no contexto do Antigo Testamento, mas também os seus ideais educativos e as suas práticas escolares. No entanto, Israel não se encontrava em um vazio cultural, por isso tinha uma série de fundamentos filosóficos em comum, havendo muitos aspectos partilhados com os seus vizinhos. É evidente que muitas práticas escolares estão diretamente relacionadas e decorrem da antiga visão do mundo que,

de certa forma, era limitada. Isso explica porque, até certo ponto, as práticas educativas em Israel devem ser tomadas mais descritivamente do que prescritivamente quando se têm em mente aplicações viáveis para a educação cristã hoje, e mais particularmente para o contexto adventista.

CONCLUSÃO

A presente análise confirma o fato de a educação ser fortemente influenciada por determinados fundamentos filosóficos de uma forma que nem sempre é percebida pelos indivíduos que vivem em determinada cultura. Isso também é verdade no mundo antigo.

As diferenças e semelhanças entre as práticas escolares mesopotâmicas e israelitas estão intimamente vinculadas aos acordos e desacordos nas suas visões do mundo. Por exemplo, o valor da tradição, combinado com a importância da oralidade e o conhecimento limitado dos processos de aprendizagem, resultou numa metodologia comum de aprendizagem mecânica. Uma discordância importante é a ênfase da educação moral e religiosa no contexto do lar que, combinada com a diferença entre uma sociedade mais urbana e outra mais agrária, culminou numa expansão desigual da educação formal.

Estar ciente da influência da filosofia em sala de aula não apenas permite que os professores compreendam a natureza de seu trabalho, mas também os capacita a fazê-lo ainda melhor. No contexto adventista, tal consciência oferecerá o correto senso de missão aos administradores e docentes envolvidos nessa nobre tarefa, mostrando-lhes seu papel central na formação do futuro e na preparação de pessoas de todas as nações para a eternidade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, H. A.; GLICK, S. The Judaic Tradition. *In*: CURREN, R. (Ed.). **A companion to the Philosophy of Education**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 33-49.

BACCHIOCCHI, S. **Immortality or Resurrection?** A Biblical Study on Human Nature and Destiny. Berrien Springs, MI: Biblical Perspectives, 1997.

BLAZEN, I. Salvation. *In*: DEDEREN, R. (Ed.). **Handbook of Seventh-Day Adventist Theology**. Electronic edition. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 2001. v. 12 (Commentary Reference Series).

LEAL, J. L. O impacto dos fundamentos filosóficos da educação nas práticas escolares do Antigo Oriente Próximo. **Práxis Teológica (Ahead Of Print)**, volume 19, Suplementar 1, e-1915, 2023.

BORCELLATTI, G. Ethics and Piety in the Ancient Near East. *In*: SASSON, J. M. (Ed.). **Civilizations of the Ancient near East**. New York: Scribner, 1995. p. 1685-1696.

CIVIL, M. Education: Education in Mesopotamia. *In*: FREEDMAN, D. N. (Ed.). **The Anchor Yale Bible Dictionary**. New York: Doubleday, 1992.

CRENSHAW, J. L. **Education in Ancient Israel**: Across the Deadening Silence. The Anchor Bible Reference Library. New York: Doubleday, 1998.

FOSTER, B. Transmission of knowledge. SNELL, D. (Ed.). **Companion to Ancient Near East**. Oxford: Blackwell, 2005.

FRANKFORT, H. A. *et al.* **The Intellectual Adventure of Ancient Man**: an Essay on Speculative Thought in the Ancient near East. Chicago: The University of Chicago Press, 1946.

FREEDMAN, D. N. **The Anchor Yale Bible Dictionary**. New York: Doubleday, 1992.

FULLILOVE, W. B. Cuneiform. *In*: BARRY, J. D. *et al.* (Eds.). **The Lexham Bible Dictionary**. Bellingham, WA: Lexham Press, 2016.

GRAYSON, A. K. Mesopotamia, History of: History and Culture of Babylonia. *In*: FREEDMAN, D. N. (Ed.). **The Anchor Yale Bible Dictionary**. New York: Doubleday, 1992,

GUTTMANN, J. **Philosophies of Judaism**. The History of Jewish Philosophy from Biblical Times to Franz Rosenzweig. New York: Holt Rinehart and Winston, 1964.

HALLO, W.; YOUNGER, K. L. **Context of Scripture**. Leiden; Boston: Brill, 2003.

HALLO, W.; YOUNGER, K. L. **The Context of Scripture**. Leiden; New York: Brill, 1997.

HILL, A. E. Education in Bible Times. *In*: **Evangelical Dictionary of Biblical Theology**. Baker Reference Library. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1996.

HOLBROOK, F. Great controversy. *In*: DEDEREN, R. (Ed.). **Handbook of Seventh-Day Adventist Theology**. Electronic edition. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 2001. v. 12 (Commentary Reference Series).

HOLLAND, G. S. **Gods in the Desert**: Religions of the Ancient near East. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

KNIGHT, G. R. **Educating for Eternity**: A Seventh-Day Adventist Philosophy of Education. Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 2016.

KNIGHT, G. R. **Philosophy and education**: an introduction in Christian perspective. Berrien Springs, MI: Andrews University Press, 2006.

- LEAL, J. L. O impacto dos fundamentos filosóficos da educação nas práticas escolares do Antigo Oriente Próximo. **Práxis Teológica (Ahead Of Print)**, volume 19, Suplementar 1, e-1915, 2023.
- LAMBERT, W. G. Enuma Elish. *In*: FREEDMAN, D. N. (Ed.). **The Anchor Yale Bible Dictionary**. New York: Doubleday, 1992.
- LARUE, G. Ancient Ethics. *In*: SINGER, P. (Ed.). **A Companion to Ethics**. Oxford: Blackwell Reference, 1993.
- LEMAIRE, A. Education: Ancient Israel. *In*: FREEDMAN, D. N. (Ed.). **The Anchor Yale Bible Dictionary**. New York: Doubleday, 1992.
- LEMAIRE, A. Les écoles et la formation de la Bible dans l'ancien Israël. **Orbis biblicus et orientalis**. Fribourg/Göttingen: Universität Freiburg Schweiz, 1981. v. 39.
- LIVERANI, M. Historical Overview. *In*: SNELL, D. (Ed.). **Companion to Ancient near East**. Oxford: Blackwell, 2005.
- OLSON, D. T. Ethics of Torah. *In*: GREEN, J. B.; LAPSLEY, J. E. (Eds.). **The Old Testament and Ethics: A Book-by-Book Survey**. Grand Rapids, MI: Backer Academic, 2013.
- OZMON, H. A. **Philosophical Foundations of Education**. 9th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2012.
- PEARCE, L. E. The scribes and scholars of Ancient Mesopotamia. *In*: SASSON, J. M. (Ed.). **Civilizations of the Ancient near East**. New York: Scribner, 1995.
- PERKIN, H. W. Hammurabi, Law Code Of. *In*: **Baker Encyclopedia of the Bible**. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1988.
- PRITCHARD, J. B. (Ed.). **The Ancient Near Eastern Texts Relating to the Old Testament**. 3rd ed. with Supplement. Princeton: Princeton University Press, 1969.
- ROCHBERG, F. Mesopotamian Cosmology. *In*: SNELL, D. (Ed.). **Companion to Ancient Near East**. Oxford: Blackwell, 2005.
- SASSON, J. M. **Civilizations of the Ancient near East**. New York: Scribner, 1995.
- SASSON, J. M. Gilgamesh Epic. *In*: FREEDMAN, D. N. (Ed.). **The Anchor Yale Bible Dictionary**. New York: Doubleday, 1992.
- SHEA, W. Creation. *In*: DEDEREN, R. (Ed.). **Handbook of Seventh-Day Adventist Theology**. Electronic edition. Hagerstown, MD: Review and Herald Publishing Association, 2001. v. 12 (Commentary Reference Series).
- SINGER, P. **A Companion to Ethics**. Oxford: Blackwell Reference, 1993.

LEAL, J. L. O impacto dos fundamentos filosóficos da educação nas práticas escolares do Antigo Oriente Próximo. **Práxis Teológica (Ahead Of Print)**, volume 19, Suplementar 1, e-1915, 2023.

SMITH, W. A. **Ancient Education**. New York: Philosophical Library, 1955.

SNELL, D. **Companion to Ancient near East**. Oxford: Blackwell, 2005.

STUART, D. K. **Exodus**. The New American Commentary. Nashville: Broadman & Holman Publishers, 2006. v. 2.

SWIFT, F. H. **Education in ancient Israel, from earliest times to 70 A.D.** Chicago: Open Court Publishing Co., 1919.

VAN DE MIEROOP, M. **Philosophy before the Greeks**. Princeton: Princeton University Press, 2016.

VERHEY, A. Ethics in Scripture. *In*: GREEN, J. B.; LAPSLEY, J. E. (Eds.). **The Old Testament and Ethics: A Book-by-Book Survey**. Grand Rapids, MI: Backer Academic, 2013.

WHITE, E. G. **The Story of Patriarchs and Prophets as Illustrated in the Lives of Holy Men of Old**. Pacific Press Publishing Association, 1890. v. 1 (Conflict of the Ages Series).

WILSON, G. H. Education in the Old Testament. *In*: VAN GEMEREN, W. (Ed.). **New International Dictionary of Old Testament Theology & Exegesis**. Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1997.

WOLFF, H. W. **Anthropology of the Old Testament**. London: SCM Press, 1974.