Prefácio

Dermeval Saviani

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SAVIANI, D. Prefácio. In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 7-16. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Available from:
<http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-01.pdf>.
<https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Prefácio

Esta obra é uma coletânea. E como é próprio desse tipo de publicação, traz uma seleção de trabalhos versando sobre determinado tema. Tendo como ponto de partida suas próprias pesquisas e na condição de coordenadora do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (Gefhip), Carlota Boto vem se dedicando ao estudo histórico do pensamento pedagógico. Daí sua iniciativa de organizar esta publicação contemplando grandes autores representantes das ideias pedagógicas que se difundiram na modernidade e sobre as quais se funda a escola atual.

Para organizar a coletânea, Carlota partiu, certamente, das dissertações e teses de seus próprios orientandos, que elegeram determinados pensadores da educação como objetos de suas pesquisas. Mas ampliou o alcance da obra mediante convite a outros pesquisadores, que vieram juntar-se a este relevante esforço coletivo. Nesse processo, como sói acontecer, ocorreram algumas perdas ocasionadas por pesquisadores que aceitaram o convite porque evidentemente gostariam de participar desta produção coletiva, mas que, por injunções alheias à sua vontade, não puderam confirmar sua participação. Enfim, chegou-se a um resultado que constitui uma amostra pequena, mas significativa e representativa dos principais pensadores da educação na modernidade, que deixaram sua marca na conformação da escola tal como a conhecemos atualmente.

Falei em “principais pensadores da educação”, mas poderia igualmente falar em clássicos do pensamento pedagógico. Mas, por

que clássicos? Com certeza os leitores não terão dificuldade em entender essa referência ao ler, no sumário deste livro, nomes como os de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, que, sem dúvida, correspondem ao conceito de “clássico” que circula de forma difusa no campo educacional em geral e, de modo especial, no meio acadêmico. Mas detenhamo-nos um pouco no significado dessa palavra.

O termo “clássico” é utilizado com diferentes acepções. Derivado da palavra “classe”, significou inicialmente “de primeira ordem”, “de primeira classe”, remontando sua origem ao século VI a.C., durante o governo do rei Sêrvio Tulio (578-535) quando, na divisão da população de Roma em cinco classes de renda, foram considerados clássicos os cidadãos mais ricos que, por isso, integravam a primeira classe. Mas já no século II d.C., o gramático latino Aulo Gêlio passou a designar como “clássico” o escritor que, pela correção da linguagem, se constituía em autor de primeira ordem (*classicus scriptor*). A partir daí, “clássico” assumiu o significado de referência para os demais, algo que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio e sem rebuscamentos, que é exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como é usado nas classes de ensino, isto é, nas escolas, nas salas de aula.

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. A tendência a considerar o conceito de “clássico” como sinônimo de tradicional, de algo antigo, tem a ver, provavelmente, com o fato de que a época histórica considerada propriamente como clássica é a Antiguidade Greco-Romana. No entanto, tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno, por sua vez, deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o

momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo tendo nascido em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permaneceu como referência para as gerações seguintes, que se empenharam em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Está aí a razão pela qual a Antiguidade Greco-Romana é considerada a época clássica por excelência, já que as grandes questões que envolvem a identidade do ser humano foram ali formuladas com alto grau de elaboração, o que faz com que essa época permaneça como referência constante para os períodos posteriores. Mas isso não significa que as outras épocas não tenham também os seus clássicos. Em verdade, se a ideia de clássico se reporta aos grandes autores e às grandes obras que souberam captar magistralmente a problemática da época em que foram produzidas alçando suas especificidades ao plano da universalidade, podemos concluir que todas as épocas, de modo especial aquelas que se situam em planos ascensionais do desenvolvimento histórico, geram seus próprios clássicos. Estes, por sua vez, podem ser localizados no âmbito dos povos ou dos países, assim como nas áreas do conhecimento.

Assim, se Grécia e Roma tiveram, por exemplo, no campo da literatura, os seus clássicos como Homero e Virgílio; a Itália teve Dante; a Inglaterra, Shakespeare; a Espanha, Cervantes; a Alemanha, Goethe; a Rússia, Dostoievski; e Portugal, Camões. E o Brasil também não deixa de ter seus clássicos, como Machado de Assis.

Igualmente nós podemos identificar os clássicos tendo por referência as áreas do conhecimento. Assim, desde a Antiguidade, identificam-se os clássicos da filosofia como Platão e Aristóteles na Grécia; e Sêneca e Marco Aurélio em Roma; Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino na Idade Média; e, na época moderna, Descartes, Malebranche, Espinosa e Leibniz pela linha racionalista; e pela linha empirista, Bacon, Berkeley, Locke e Hume, ambas desembocando em

Kant e Hegel. Entre os mais recentes, podemos citar Bergson, Dilthey, Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger e Sartre; Frege, Carnap, Bertrand Russell, Moore e Wittgenstein; Marx, Engels, Lênin, Lukács e Gramsci. Nas ciências físico-matemáticas: Pitágoras, Euclides, Arquimedes, Ptolomeu, Copérnico, Kepler, Newton, Boole, Lobatschewski, Riemann, Cantor, Einstein. Na economia política: Adam Smith, Ricardo, Malthus, Sismondi e, obviamente, Marx, que empreendeu a crítica da economia política clássica. Na sociologia: Comte, Marx, Durkheim, Weber, Bourdieu. Na psicologia: Wundt, Pavlov, Piaget, Skinner, Vigotski. E poderíamos prosseguir mencionando clássicos em outras áreas do conhecimento, como a química, a biologia, a antropologia, a linguística etc.

Em alguns contextos, a ideia de clássico assume uma conotação específica, configurando uma espécie de sentido estrito (*stricto sensu*), distinto do sentido lato (*lato sensu*). É o caso da música, na qual a galeria dos clássicos *lato sensu* ostenta nomes como Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Chopin e Tchaikovsky. No entanto, na história da música, Vivaldi e Bach, juntamente com Monteverdi e Corelli, se inserem no período barroco; Mozart e Beethoven, ao lado de Haydn, integram o período clássico *stricto sensu*; e Chopin e Tchaikovsky, em companhia de Liszt e Brahms, formam o período romântico.

Enfim, a educação também tem seus grandes autores, o que nos permite falar nos clássicos da pedagogia. Na Grécia pode-se destacar Homero, considerado o educador da Grécia, e Isócrates; em Roma, Quintiliano; na Idade Média, Agostinho, Alcuíno, Abelardo e Tomás de Aquino; e na época moderna, Erasmo, Lutero, Melanchton, Montaigne, Ratke, Comenius, Fenelon, La Salle, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Lancaster, Herbart, Froebel, Jules Ferry, Kerschensteiner, Binet, Dewey, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Pistrak, Makarenko, Wallon, Freinet.

Do mesmo modo, podemos identificar os clássicos da pedagogia no Brasil, desde Anchieta passando por Azeredo Coutinho

e chegando a Alceu Amoroso Lima, Leonel Franca, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paulo Freire.

A formação do educador, de modo geral, e em particular a formação do pedagogo, por certo não poderão prescindir do estudo dos clássicos da pedagogia. Já podemos perceber aí a importância da noção de clássico para a educação. Mas são diversas as formas que ressaltam a importância da noção de clássico para a pedagogia. Sumariamente assinalo algumas.

Primeira forma: o clássico fornece, para a realização do trabalho pedagógico, os grandes autores, os grandes textos e os grandes temas que condensam enormes possibilidades de formação das novas gerações.

Segunda: em decorrência, o clássico fornece, também, o critério para a montagem dos currículos escolares, permitindo distinguir entre as atividades nucleares da escola, que compõem o currículo propriamente dito, e as atividades extracurriculares que, pelo seu caráter de elementos auxiliares do processo formativo, só podem ser admitidas na medida em que contribuam para enriquecer as atividades nucleares da escola. Considerando que a finalidade da escola é o acesso ao saber elaborado, que se expressa por escrito, e que é tendo por base os fins a atingir que se deve elaborar o conteúdo e os métodos de ensino, tal saber é a referência clássica para a organização do currículo escolar. Eis porque o componente clássico elementar do currículo escolar é a língua materna (no caso do Brasil, o português) em sua codificação escrita; os outros componentes são: a matemática, ou linguagem dos números; as ciências da natureza que, no ensino fundamental, assumem a forma de “ciências naturais” e, no ensino médio, se constituem nas disciplinas de biologia, física e química; e as ciências da sociedade, tratadas, no ensino fundamental, como história e geografia, às quais se acrescentam, no ensino médio, a filosofia, a sociologia e a psicologia, podendo, em determinadas circunstâncias, haver novos desdobramentos, contemplando-se outras disciplinas, como antropologia e economia. Se considerarmos, além desse aspecto

que se refere à educação intelectual, o desenvolvimento corporal e emocional, o currículo propriamente dito em sua referência clássica envolveria, além dos mencionados estudos da língua escrita, da matemática e das ciências da natureza e da sociedade, a educação física e a educação artística.

Terceira: o clássico fornece um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro, do efêmero; o que indica tendências estruturais, daquilo que se reduz à esfera conjuntural. Por esse caminho, nós podemos libertar a pedagogia e os pedagogos da quase irresistível atração pelas novidades, o que os torna presas fáceis de modismos e de propostas enganosas que surgem e se difundem com a aparência de grandes achados, mas que logo se desfazem como cortinas de fumaça, sendo substituídas por novas ondas onde os pedagogos passarão a flutuar.

Quarta: finalmente, o clássico fornece a referência para a organização do conjunto da educação como um sistema com níveis e modalidades de ensino articulados e dispostos no espaço e no tempo, constituindo um ambiente estimulante, rico das mais significativas objetivações humanas produzidas historicamente, cuja apropriação pelos educandos lhes propiciará uma formação plena, convertendo-os em cidadãos capazes de exercer em plenitude os direitos e deveres próprios da vida em sociedade.

Para a referida formação, concorre o presente livro ao propiciar uma iniciação aos clássicos da pedagogia. Sim, porque o acesso aos clássicos requer uma iniciação que capacitará a ler, com proveito, os próprios autores. E essa iniciação é assegurada por uma seleção que, se não pôde seguir um critério rigorosamente lógico, contempla o mínimo necessário para abrir aos futuros educadores as portas do fascinante mundo dos clássicos da pedagogia.

De fato, este livro começa por onde necessariamente deveria começar: por Comenius, que nos fornece o arcabouço teórico da organização da escola moderna, ainda vigente na atualidade. É aí,

no século XVII, que se produzem os andaimes em que se apoia a construção da sociedade moderna. Por isso esse século é considerado, por excelência, o século do método. Nesse século faz-se presente Francis Bacon, com o *Novum organon*, publicado em 1620, que inaugura a ciência moderna. Aí também se localiza o momento inaugural da filosofia moderna, com Descartes e seu *Discurso do método* (1637). E igualmente é quando comparece Comenius, com a *Didática magna* (1649), obra inaugural da pedagogia moderna. É, pois, nesse século metodológico que se traçam os caminhos que conduzirão à conformação da sociedade atual, a sociedade burguesa.

Na sequência, a coletânea nos conduz ao século XVIII, com um capítulo sobre Rousseau que delineia, em *Emílio* (1762), as características da educação do novo homem adequado à nova sociedade que estava sendo gestada, análise essa complementada pelo capítulo seguinte, responsável por nos apresentar Pestalozzi que, inspirado em Rousseau, não se contenta, porém, em enunciar os requisitos teóricos da educação do novo homem. Ele vai além, empenhando-se em traduzi-los praticamente nas experiências de “Neuhof” (1774-1780) no Asilo de Stanz, no Instituto de Burgdorf, depois transferido para Iverdon, onde trabalhou durante vinte anos (1804-1824). Com Pestalozzi caminhamos na transição do século XVIII para o século XIX, quando a sociedade burguesa busca se consolidar sob o impulso da Revolução Francesa.

Mas, à medida que o modo de produção capitalista se consolida capitaneado pela burguesia, ele desenvolve internamente sua própria antítese, representada pelo movimento proletário, que busca conduzir a revolução para além dos limites burgueses, como o demonstraram a Revolução de 1848, na França, e a Comuna de Paris, em 1871. Eis porque Gramsci considerou que foi apenas em 1870-1871 que se esgotaram os germes nascidos da Revolução de 1789. Nesse contexto, emergem propostas de educação contrapostas à concepção burguesa, como aquelas apresentadas por Marx em 1866 no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. E o capítulo IV trata

exatamente dessa grande matriz do pensamento educacional contra-hegemônico elaborada por Marx-Engels.

O capítulo V convida o leitor a se inteirar da concepção pedagógica de Dewey (1859-1952). Aqui já nos situamos entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, com a sociedade burguesa já consolidada, uma vez que, após o massacre da Comuna de Paris em 1871, o novo (a burguesia) triunfou ao mesmo tempo sobre o velho (o Antigo Regime) e sobre o novíssimo (o movimento proletário, que impulsionava as transformações para além da sociedade burguesa em direção ao socialismo). Portanto, Dewey já pensa a educação no quadro do imperialismo, momento em que os teóricos dos Estados Unidos expressam a consciência de que integram um mercado mundial no qual só poderão competir com países como a Alemanha e o Japão por meio de um ensino mais qualificado, que assegure maior habilidade às massas de operários norte-americanos. Nesse contexto, Dewey irá entender que a escola artesanal deverá ser substituída pela escola industrial. Daí assentar sua teoria da educação sobre dois conceitos básicos: a democracia e o industrialismo. Embora tenha consciência de que a resistência das “classes possuidoras” constitui um obstáculo ao desenvolvimento da democracia, Dewey não se dispõe a lutar contra ela. Para o autor, o papel da escola é o de minimizar as diferenças de classe, possibilitando a adaptação à sociedade existente. A pedagogia de Dewey é a pedagogia da época imperialista. Tendo nascido no país mais desenvolvido do mundo, sua pedagogia não deixa de captar os germes da educação do futuro, mas o faz de modo contraditório, mesmo porque, nas condições do capitalismo avançado, as contradições dessa sociedade se manifestam de modo mais vivo e mais visível.

Os capítulos seguintes contemplam seis autores situados inteiramente no século XX. Constatase, nesse caso, que a escolha recaiu sobre pensadores contrastantes com as ideias pedagógicas hegemônicas. Assim, temos Gramsci (capítulo VI) e Snyders (capítulo VIII), situados ambos declaradamente no campo marxista. Korczak

(capítulo VII), raramente lembrado nos compêndios de história da pedagogia, mereceu destaque em razão da força da construção prática da pedagogia autogestionária no ambiente de orfanato. O objeto do capítulo IX, Ariès, foi acolhido tendo em vista a importância, para a pedagogia, de seu clássico estudo sobre a história da infância. No cenário latino-americano, a escolha incidu sobre Dussel, um nome também ausente dos textos de história das ideias pedagógicas. Assim, em lugar dos clássicos reconhecidos do pensamento pedagógico latino-americano, como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Pedro Varela (Uruguai), Benito Juárez (México), Simón Rodríguez (Venezuela) e Andrés Bello (Chile), que se empenharam em organizar a educação nos respectivos países guiando-se pelas ideias pedagógicas do Iluminismo Europeu, comparece na coletânea o já citado Enrique Dussel (capítulo X), cuja obra busca descolar-se do eurocentrismo desenvolvendo uma concepção pedagógica latino-americana de caráter autóctone. No caso brasileiro, a escolha recaiu sobre Paulo Freire (capítulo XI), também situado no campo contra-hegemônico; sobre Maurício Tragtenberg (capítulo XII), cujo pensamento traz a marca da irreverência e da heterodoxia; e, por fim, sobre José Mário Pires Azanha (capítulo XIII), que articulou a intervenção política na gestão da educação com uma fundamentação teórica consistente bebida nas fontes da Filosofia Analítica.

No conjunto dos treze capítulos, esta obra propicia uma instigante iniciação ao mundo dos clássicos do pensamento pedagógico. Instigante, porque incorpora na sua composição autores contra-hegemônicos, o que, de quebra, facilita o entendimento de que os clássicos se constituem em guia no processo de construção de nosso próprio pensamento, não exigindo, porém, uma adesão irrestrita. Tais clássicos captaram magistralmente a problemática própria de sua época, incitando-nos a capacitar-nos para compreender radicalmente os problemas centrais de nosso tempo, o que implica que nos tornemos capazes de nos posicionar criticamente diante deles.

Considero, enfim, de grande relevância a iniciativa de Carlota

Boto ao organizar e tornar disponível uma coletânea tão rica de possibilidades formativas. Recomendo, pois, vivamente sua leitura, não apenas aos estudantes e pesquisadores da pós-graduação em educação, mas a todos os professores, de modo geral, e especificamente aos alunos que vêm se preparando nos cursos de pedagogia e licenciatura para o exercício do trabalho docente.

Dermeval Saviani

Campinas, setembro de 2017.