

O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL NA VISÃO DE PEDAGOGOS PRIMORDIAIS

CRUZ, Giseli Barreto da – PUC-Rio

GT-08: Formação de Professores

Agência Financiadora: CNPq

O estudo proposto

A pesquisa desenvolvida investigou a trajetória e a visão de um grupo de dezessete pedagogos, considerados primordiais, sobre o início do Curso de Pedagogia no Brasil e as mudanças por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no contexto do campo acadêmico.

A pedagogia sempre foi muito questionada. Dentre tantas obras, o *Manifesto a favor dos pedagogos*, escrito por Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004), situa os questionamentos que a põem em xeque, realçando que ela não precisa ser resgatada, porém respeitada. O fato é que os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico. A dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui contribuiu para fazer consolidar no senso comum pedagógico a idéia de que lhe falta um saber próprio. Essa perspectiva interferiu, ao longo do tempo, na própria concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos. Os estudos da história do curso, em especial o de Brzezinski (1996) e o de Bissolli da Silva (1999), chamam atenção para o problema identitário da pedagogia, imersa em um curso perpassado de ambigüidades e contradições. Na literatura é crescente a discussão em torno do Curso de Pedagogia, em especial por conta do processo de definição de suas atuais diretrizes curriculares¹, acentuando, ainda mais, o tom das idéias difusas que cercam as proposições a respeito desse curso².

Ora, se dos pontos de vista teórico e histórico, a pedagogia, respectivamente, enquanto domínio de conhecimento e enquanto curso, mostra-se vulnerável e frágil, como situá-la no campo acadêmico? Como a pedagogia é percebida, vista, entendida em um dos campos de sua produção? Seria ela algo dispensável? Ou seria detentora de uma posição relativamente autônoma no espaço social estruturado de produção, consumo e classificação de conhecimento?

¹ Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1 de 10 de abril de 2006, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006.

² Ver textos de: Aguiar et al, 2006; Libâneo, 2006; Tanuri, 2006; Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2007b; Scheibe, 2007.

Diante desse cenário, uma questão, então, se colocou como emblemática para o estudo proposto: como se posicionam acerca do Curso de Pedagogia no Brasil aqueles pedagogos que foram testemunhas dos tempos iniciais de implantação desse curso como seus primeiros destinatários, isto é, seus alunos, vivendo esse período? Além disso, vivendo, desde então, como “profissionais dessa área”, dedicando-se a ela com empenho e com expressiva produção acadêmica, no exercício da ocupação de pedagogo, em seus diferentes aspectos e funções.

Sob esta perspectiva, o recorte da pesquisa recaiu sobre pedagogos que cursaram pedagogia no período compreendido entre os anos de 1939, quando o curso foi criado, e 1969, quando foi homologado o parecer CFE nº. 252, imprimindo mudanças na composição curricular do curso. O foco se voltou para pessoas que não só graduaram-se em pedagogia nesse período, como também atuaram e/ou atuam como professores desse curso e acumulam expressivo capital científico.

Buscando pôr em evidência a posição desses pedagogos a respeito do Curso de Pedagogia no Brasil, foram definidos dois objetivos para o estudo: levantar, junto aos pedagogos investigados, aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no âmbito acadêmico; e procurar obter junto a esse grupo qual a sua posição acerca da pedagogia enquanto domínio de conhecimento e enquanto curso, para mapear e interpretar a posição da pedagogia no contexto do campo educacional brasileiro.

No tocante à escolha dos sujeitos participantes, o objeto do estudo apontou para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos, no sentido de assegurar, tanto quanto possível, a composição de um grupo representativo dos primórdios do curso, e, também, do processo de sua consolidação no Brasil.

Um ponto-chave no processo de composição do grupo participante do estudo residiu na própria conceituação do que denomino de pedagogos primordiais, no sentido amplo de terem tomado parte no período inicial do curso, mas também de se manterem atuantes e influentes desde então.

Uma vez localizadas essas pessoas-chave, a abordagem metodológica foi a análise de depoimentos, colhidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas. Buscou-se, então, obter, mediante o desenvolvimento dessas entrevistas, informações sobre os primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil, a formação nele recebida, as influências sentidas, as mutações por ele sofridas ao longo do tempo e, também, como

os entrevistados percebem a pedagogia e o seu domínio de conhecimento, formação, atuação e intervenção social.

Ao iniciar as entrevistas e também após as primeiras interpretações dos dados, outras fontes complementares de informação foram consideradas. Dentre elas, se situa a análise documental. Tal procedimento se desdobrou em várias frentes de investimento, de acordo com as exigências descritivas, argumentativas e interpretativas do estudo.

Sobre os pedagogos entrevistados, as entrevistas e o seu processo de análise

O grupo dos dezessete entrevistados é formado por quatorze mulheres e três homens. Nove entrevistados cursaram pedagogia na década de 60, seis na década de 50, um na década de 40 e um, na década de 30³.

Nove entrevistados são egressos de cursos oferecidos por instituições públicas e oito de instituições privadas. Do conjunto de instituições públicas, quatro fizeram o Curso de Pedagogia na USP, dois na FFCL – Rio Claro/SP, um na FFCL – Marília/SP, um na FFCL – Maranhão/MA e um na UFRJ. Do conjunto de instituições privadas, dois fizeram o Curso de Pedagogia na PUC-Rio, dois na PUC-SP, um PUC-Campinas, um na FFCL – Goiás/GO, um na FFCL – Lins/SP e um na USCJ – Bauru/SP.

No que se refere à formação que precedeu o Curso de Pedagogia, apenas dois não passaram pela Escola Normal. Da Escola Normal, seis deles alcançaram a “cadeira prêmio”, ingressando de imediato como professor primário efetivo do sistema de ensino do seu estado. Apenas três fizeram um curso de aperfeiçoamento, complementar ao Curso Normal, antes de ingressar no Curso de Pedagogia.

Boa parte do grupo reúne experiência como professor primário e/ou secundário. Doze atuaram como professores do primário e dez como professores do secundário na Escola Normal. No que se refere à atuação como professores do Curso de Pedagogia, todos trabalharam como formadores de pedagogos, oito deles iniciando essa experiência tão logo concluído o Curso de Pedagogia e um, em especial, começando no início da década de 40, quando o curso foi introduzido entre nós, através do Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939.

³ Uma indicação para a década de 30 refere-se a um egresso do curso de História e Geografia da FFCL da USP (1937-1940). O Curso de Pedagogia, enquanto graduação, não se encontra na sua trajetória, o que me levou a fazer um desvio na composição do grupo de participantes da pesquisa. Todavia, seu percurso o colocou na condição de quem viveu, de fato, os primórdios da pedagogia no Brasil, visto que integrava o corpo docente da FFCL da USP, quando o curso se colocou ali. Por esta razão, entendi que seu depoimento não poderia deixar de compor o quadro pretendido com o estudo.

Todos os entrevistados fizeram algum tipo de curso de especialização no Brasil e/ou no exterior. Onze passaram pelo mestrado em educação, quatorze pelo doutorado e sete pelo pós-doutorado, sendo que alguns fizeram mais de um programa de pós-doutorado. Alguns dos entrevistados, que não registram o título de mestre e o de doutor, alcançaram direto a condição de livre-docente, pelo mérito de sua produção em uma época em que a pós-graduação não apresentava a estrutura que tem hoje.

Quase todos os entrevistados exerceram em algum momento da sua trajetória funções referentes ao ofício de pedagogo. Do grupo dos dezessete, dez entrevistados atuaram no âmbito de Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, Ministério da Educação ou órgãos a ele vinculados. Nesse contexto, boa parte do grupo, além de atuar como formador de pedagogos e de professores primários, e de se constituir como referência de pesquisa na área, pôde exercer a prática pedagoga por meio da gestão, que também foi experimentada no contexto universitário, visto que dez deles exerceram (e alguns ainda exercem) as funções de reitor, pró-reitor, chefe de departamento, coordenador de pós-graduação, coordenador do Curso de Pedagogia, dentre outras atividades de direção acadêmica.

O processo de realização das entrevistas transcorreu no decorrer dos anos de 2006 e 2007. O roteiro estabelecido para a entrevista do tipo semi-estruturada procurou, com base na questão central da pesquisa, abarcar os seguintes eixos de análise: trajetória de formação e de atuação do entrevistado, para evidenciar a sua condição de pedagogo primordial desde os tempos iniciais do Curso de Pedagogia; trajetória de estudante do Curso de Pedagogia, para identificar traços dos primórdios desse curso entre nós e das mutações por ele sofridas ao longo das suas três primeiras décadas de funcionamento; trajetória de pedagogo, de formador e de pesquisador, para perceber aos olhos do entrevistado, de modo especial, a evolução do curso e do conhecimento que o sustenta; e posições defendidas sobre a pedagogia, para discutir a natureza dos seus conhecimentos e a sua materialização em um curso.

A duração de cada entrevista variou de duas a oito horas, de acordo, principalmente, com o local de sua realização. Das dezessete entrevistas, dez foram realizadas nas residências dos entrevistados. Estas, em especial, tiveram uma duração maior. Três aconteceram em uma sala da universidade. Três foram realizadas durante a 29ª reunião anual da ANPEd, no ano de 2006. E a última foi realizada durante o IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, promovido pela UNESP, em 2007.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e revisadas, após a escuta metódica de cada fita, para favorecer a conferência de fidedignidade. Essa etapa ocupou um tempo relativamente longo do trabalho de campo, mas possibilitou o aquecimento necessário para o processo de análise, já iniciado, e que seria empreendido com mais fôlego na etapa subsequente.

No processo de análise, as respostas foram organizadas em blocos, de acordo com os quatro eixos definidos no roteiro, já que a fala de cada entrevistado não seguia o mesmo encadeamento. Nesse movimento, o receio de ignorar aspectos importantes por eles tocados e que, necessariamente, não convergiam para as questões propostas, provocou o trabalho concomitante com os blocos descritivos montados e com todas as demais falas.

Sobre os primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil

No tocante aos primórdios do curso, o resultado das análises mostrou que o Curso de Pedagogia se afirmou no seu início e, também, durante boa parte do seu percurso como uma continuidade natural ao Curso Normal. Assim foi que mesmo o Curso de Pedagogia tendo como uma de suas incumbências a formação de professores para a Escola Normal, além do curso ginásial, a parte referente à formação de professores foi pouco investida, recaindo o peso maior nas discussões teóricas sobre a educação.

Sobre a parte teórica, os depoentes ressaltaram o seu peso no curso, bem maior que o da prática. Situar o papel da teoria no curso representou sublinhar a multiplicidade de saberes que constituem a pedagogia, dada a estreita relação com diferentes frentes disciplinares, sinalizando ora a força, ora a própria fraqueza da pedagogia. Se a multiplicidade de estudos teóricos faz crescer o seu domínio de conhecimento, de igual modo pode contribuir para engendrar um quadro de dispersão da própria pedagogia, dificultando a afirmação de um estatuto teórico específico.

No contexto da formação teórica obtida no curso, cinco aspectos apareceram de modo recorrente nos depoimentos, evidenciando a dinâmica predominante do curso em seus tempos iniciais: o domínio de grandes disciplinas com carga horária ampla, mas em número reduzido, facilitando o estudo aprofundado; a centralidade dos clássicos na formação; o trabalho com uma bibliografia predominantemente importada, exigindo dos alunos o domínio de diversas línguas; um alto grau de investimento no estudo para

cumprir as exigências dos trabalhos acadêmicos; e a marca notadamente tradicional do curso, com aulas expositivas, trabalho metucioso de interpretação dos textos e exames de argüição oral, tal como expressam as falas a seguir:

Obtive uma formação teórica forte porque foram três anos estudando as disciplinas pedagógicas. Eu estudei por muito tempo psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, história da educação... Não eram 75 horas de história da educação não! Então, foi muito denso o estudo, porque o curso era somente dedicado a estudar as questões da educação. Você tinha mais tempo para aprofundar o conteúdo. **(Entrevistada F-50)⁴**

Naquele tempo, nós tínhamos que freqüentar muito as bibliotecas porque não havia muita bibliografia publicada no Brasil, e se não fosse assim não conseguíamos acompanhar o curso. [...] Por exemplo, eu li *O belo e o sublime*, de Pestalozzi, na Biblioteca Municipal aos sábados, porque durante a semana o tempo era curto para tanta atividade do curso e também porque o curso já não era de um período só, sendo na parte da manhã e em algumas tardes. **(Entrevistada L-60)**

Fui aluna do Fernando Henrique Cardoso, quando ele era novinho e famoso já na época, porque era a menina dos olhos de Florestan Fernandes. Ele entrou na sala de aula e deu uma lista de vinte livros, sendo dez em francês e dez em inglês, e falou que no final do ano ele iria examinar um por um dos alunos sobre a leitura dos vinte livros, independentemente das demais atividades de sua disciplina. Efeito imediato! Ninguém falou: “A gente vai ter que ler tudo isto?!” Saímos correndo, eu e parte do grupo para aprender inglês porque já líamos francês, outros para aprender francês e outros para aprender os dois, para dar conta daquilo no decorrer do ano. E ele fez exame oral, pegou todas as nossas fichas e discutiu com cada um para ver se tinha lido mesmo. Era outra formação! **(Entrevistada H-50)**

Se a teoria mobilizou o andamento do curso, a prática se afastou. Os entrevistados põem em evidência a importância dos estudos teóricos, mesmo com toda a dispersão decorrente das diferentes filiações disciplinares. Contudo, pelas várias críticas que teceram à parte prática, seja pela sua ausência, seja pela sua inconsistência, deixaram claro que seu afastamento do curso só não foi mais prejudicial à sua própria formação porque já contavam com referenciais reunidos ao longo da Escola Normal, freqüentada pela maioria.

Assim, a prática, um elemento conceitual constituidor da pedagogia, parece não ter encontrado entrada no seu próprio curso. Segundo Houssaye (2004, p.10), a pedagogia pressupõe a junção mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa. Defende este autor que a articulação teoria-prática é de tal modo própria da pedagogia, que é possível identificar um pedagogo pela sua condição de prático-teórico da ação educativa. Pedagogo é aquele que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, mas não pára por aí, segue formulando proposições para a sua prática. Como, então, um curso que se pretende formador de profissionais para atuar nesse

⁴ A identificação dos entrevistados ocorrerá por meio de uma letra alfabética seguida da numeração da década em que o mesmo cursou pedagogia.

contexto desconsidera uma dimensão que lhe é específica?

Para Saviani (2007b, p.100), a pedagogia se desenvolveu a partir da estreita relação que estabeleceu com a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática, ora sendo identificada como o modo por meio do qual essa prática se estabeleceria. Trata-se de uma relação conflituosa, sendo em sua essência um problema constitutivo da pedagogia, visto que a própria conceituação da pedagogia supõe a afirmação dessa relação.

Entre os componentes de formação mencionados, a pesquisa se fez presente de modo singular no curso realizado por boa parte dos entrevistados. A convivência com professores pesquisadores, participação em grupos de pesquisa, monitoria, e iniciação à pesquisa através do estudo de disciplinas como estatística, psicologia e biologia apareceram como aspectos favorecedores à formação para o exercício desta atividade.

Junto com o aprendizado teórico e, em alguns casos, também, pela pesquisa, os entrevistados ressaltaram a influência de alguns professores na sua formação. Enfatizaram que cultura, ecletismo e erudição representaram as principais marcas professorais dos formadores, que, de um modo geral, provinham das Escolas Normais, dos Institutos de Educação ou dos Seminários e Colégios de Padres. Uma condição, em especial, referente aos professores do Curso de Pedagogia, apareceu como a principal marca do perfil dos formadores: eles não eram pedagogos. O peso de diferentes tradições disciplinares no curso contribuiu para que os formadores de pedagogos, em geral, fossem provenientes de diferentes áreas.

Sobre a evolução do Curso de Pedagogia no Brasil

Quanto aos aspectos observados na evolução do curso, decorrentes das mutações ocorridas, o resultado das análises apontou quatro conjuntos de diferenciais.

Primeiro, aquele referente às diferenças entre as décadas de 40/50 e 60, demarcando a importância da cultura universitária. Os depoentes valorizaram, sobremaneira, a experiência vivenciada na universidade em uma época notadamente marcada pelo ambiente altamente politizado e pelo movimento estudantil. As lutas pelas causas sociais reacenderam a importância do sujeito coletivo e da perspectiva de uma educação a serviço da transformação social, imprimindo ainda mais significado à formação acadêmica recebida.

Nós tínhamos um espaço formativo importantíssimo, que foi a militância estudantil nos plenos anos de ditadura. Eu participava de um dos movimentos, que era o da JUC – Juventude Universitária Católica, onde o tema educação era um tema chave, que marcou muito a linha da militância. **(Entrevistada J-60)**

Segundo, aquele referente às diferenças observadas entre o curso de formação e o curso de atuação como formador. Nesse aspecto, os depoentes destacaram a perda da densidade teórica do curso, o papel secundarizado do estudo dos clássicos em educação, a dificuldade de construção de sínteses sobre o que é e como se elabora a pedagogia a partir das diferentes disciplinas estudadas e o baixo capital cultural dos alunos. Para os entrevistados, a densidade teórica, tão forte na formação que tiveram, marca predominante dos primórdios do curso entre nós, perdeu força, afetando inclusive o estudo dos clássicos, que deixaram de ocupar posição relevante no andamento do curso. Tais perdas são percebidas na problemática conceitualização da própria pedagogia pelos alunos, cujo perfil vem se modificando e evidenciando a ausência de domínio de habilidades lingüísticas e de conhecimentos gerais, dentre outros, prejudicando assim o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Para os entrevistados o curso perdeu o que tinha de mais forte, a teoria, sem consolidar uma outra força capaz de favorecer o processo de afirmação de um conhecimento específico da pedagogia, tal como se desprende da fala a seguir:

Eu considero que houve um distanciamento da práxis educativa. Houve uma fragmentação grande no curso por conta de muitas disciplinas, sem que os alunos consigam fazer os nexos necessários. [...] Como você olha a educação do homem grego na formação do pedagogo hoje? Estuda-se o assunto, mas não se avança no seu pensamento sobre a inserção social e profissional do aluno. A práxis fica de fora... **(Entrevistada J-60)**

A pedagogia requer formulações próprias a partir das diferentes áreas que lhe são constitutivas, visto que, sem a síntese integradora, o conhecimento pedagógico não se elabora. O “nexo” com a “*práxis educativa*”, mencionado pela entrevistada J-60, em falta no curso, é o que dá sentido ao saber pedagógico. Nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética da teoria e da prática é o que faz emergir um pedagogo, como diz Houssaye (2004, p.10). Para este autor,

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir (ver Soëtard, 1981). É essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão de fabricação pedagógica. (Houssaye, 2004, p.10)

Terceiro, aquele referente às alterações advindas do Parecer CNE nº. 252 de 1969, que instituiu as habilitações na formação do pedagogo. As análises sinalizam que as habilitações são apontadas como o fator que mais mudança imprimiu ao Curso de Pedagogia. As habilitações para formar os especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção de escolas e sistemas de ensino são questionadas pelos entrevistados, mesmo pelos que se consolidaram no campo como referências teóricas importantes sobre elas. Os depoentes rejeitam a concepção produtivista e a tendência tecnicista na base de sua gestação, lamentam a fragmentação observada na divisão do trabalho escolar e questionam a formação do especialista no âmbito da graduação. Entretanto, paradoxalmente, os depoimentos deixam ver que de algum modo as habilitações contribuíram para definir com mais clareza o papel a ser desempenhado pelo pedagogo, cuja identidade sempre se mostrou controversa e ainda não está satisfatoriamente resolvida.

Difícilmente o pedagogo se identificou como pedagogo. Durante muito tempo o pedagogo se identificou como professor. [...] Quando as habilitações chegaram, chegaram com uma nomenclatura nova que foi logo assumida: “Eu sou supervisor” ou “Eu sou orientador” ou “Eu sou inspetor de ensino”... Então, ser pedagogo ficou de certa maneira em segundo plano e não disseminou a idéia de que ser pedagogo é uma pré-condição para ser supervisor, para ser orientador ou o que quer que seja. [...] Acho que vai levar muito tempo para que essa identidade seja robustecida para que ela seja orgulhosamente assumida. **(Entrevistado D-50)**

Quarto, aquele referente às diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, homologadas pelo CNE no ano de 2006. Os dados analisados indicam três pontos emblemáticos nos depoimentos: o recuo da teoria, o não-lugar das habilitações e a docência como base de formação. Para os entrevistados, a perda da densidade teórica, observada no decorrer do curso, corre o risco de se acentuar com as diretrizes aprovadas, visto a diversidade de enfoques formativos que passará a vigorar no curso. No tocante às habilitações, os depoentes não consideram o seu fim como o ponto problemático do curso. Para eles a questão mais complexa reside na formação a ser oferecida para que o pedagogo possa atuar além da sala de aula. Ser pedagogo requer fazer pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos. As tradicionais habilitações dão lugar à docência, cuja concepção apresentada nas diretrizes curriculares busca abarcar o fazer pedagógico nas suas diferentes abrangências. Será isto possível?, questionam os depoentes. No que tange à docência como base de formação do pedagogo, a proposta é, de modo geral, aceita, porém existem restrições. A perspectiva

de que todo pedagogo precisa entender de docência é endossada, mas a docência como base de formação não pode representar a secundarização da própria pedagogia. Para os entrevistados, o problema das diretrizes curriculares não está na docência ser ou não o fundamento principal do curso, mas no afastamento do estudo da própria pedagogia.

O que os pedagogos precisam fazer? O físico faz física. Ele faz avançar o conhecimento sobre a física. O biólogo faz biologia e assim por diante. Bom, o que teria que fazer o pedagogo? Teria que fazer pedagogia, ou seja, fazer crescer o conhecimento existente, o que certamente contribuiria para o crescimento da sua responsabilidade profissional. O curso favorecerá formação para que o pedagogo faça pedagogia? **(Entrevistado D-50)**

Sobre a posição do Curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico

De acordo com o segundo objetivo proposto, buscou-se obter junto aos investigados qual sua posição acerca da pedagogia enquanto domínio de conhecimento e enquanto curso, para mapear e interpretar a posição da pedagogia no contexto do campo acadêmico. O resultado mostrou que para os depoentes pensar conceitualmente sobre a pedagogia requer pensar sobre a educação. Trata-se de uma relação indissociável. A pedagogia, desde a antigüidade clássica, vem sendo pensada correlativamente à educação, justamente no que se refere ao processo de compreensão da educação e das formas pelas quais os homens identificam, (re) elaboram e fomentam entre si e nos outros os aspectos culturais que necessitam ser apropriados para a preservação da sua espécie, ou seja, da humanidade produzida historicamente pelas diferentes gerações.

Para Saviani (2007b, p.100), na medida em que o homem se empenha em compreender e intervir sobre a educação, vai se elaborando um saber próprio que, “desde a *paidéia* grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia”. Aponta que desde a Grécia, sobretudo por meio da *paidéia*, obra que registra os ideais da cultura grega, esboçaram-se duas dimensões conceituais de pedagogia. Uma ligada à filosofia, cuja perspectiva reside no princípio ético que orienta a prática educativa. E outra, ligada à *paidéia*, propriamente dita, no sentido de projetar empiricamente os meios pelos quais a formação da criança para a vida seria assegurada.

Em Cambi (1999), vemos que tais dimensões se desenvolveram e também se modificaram no tempo histórico. A partir da Grécia antiga são diversas as idéias de educação, que se constituirão em objeto da pedagogia, essencialmente voltado para os

modelos ideais de formação humana, tal como enfatizaram os entrevistados C-50, D-50 e F-50.

Os achados deste estudo sinalizam que se a relação entre pedagogia e educação é incontestável, o mesmo não acontece entre pedagogia e cientificidade. Não pareceu, diante dos dados, que os depoentes neguem a possibilidade da pedagogia ser uma ciência. O que se depreendeu das análises é que os entrevistados preferem se posicionar na direção daqueles que reconhecem que a pedagogia é produtora de saber, sem se ocuparem com a definição desse tipo de saber. Prevalece a tendência de compreensão da pedagogia como base de teorização da educação, o que é suficiente para lhe conferir um saber próprio. Entretanto, para os entrevistados, tal base de teorização, ao se fundamentar em saberes plurais, não pode significar nem a negação de sua própria unidade teórica, nem o contentamento com uma definição generalizadora, que pouco ou nada esclarece acerca da sua natureza e missão.

Nessa direção, veio à tona a relação entre o Curso de Pedagogia e a Faculdade de Educação. Apesar de a pedagogia ser identificada como base de teorização da e sobre a educação, tal investida não é exclusividade sua. As diferentes áreas das ciências humanas também se encarregam de teorizar sobre a educação. O diferencial da pedagogia em relação às demais áreas encontra-se no seu objetivo de formulação de diretrizes para a prática educativa, o que poderia lhe conferir a condição de centro formador de profissionais para a educação, mas, para tanto, impõe-se o seu fortalecimento teórico, ainda muito dependente das contribuições de outras áreas, fazendo aparecer pouco o conhecimento que lhe é específico.

Ainda nessa mesma direção, as análises apontam para o impacto da construção da pesquisa em educação sobre o Curso de Pedagogia. Para os depoentes, o fortalecimento da pós-graduação em educação e as pesquisas por meio dela desenvolvidas contribuíram para o crescimento do campo em várias direções, atendendo à sua própria configuração de aportar-se em múltiplas referências teóricas. Contudo, parece que não cresceu, do mesmo modo, o esforço no sentido de fazer convergir a produção de conhecimento em educação para o fortalecimento do Curso de Pedagogia.

A posição predominante entre os entrevistados parece indicar que a abertura da pós-graduação em educação para as outras áreas, trabalhando com estudantes e pesquisadores de diferentes filiações disciplinares, beneficiou o aprofundamento das teorias que embasam a pedagogia. Nesse sentido, o caráter interdisciplinar da educação e, portanto, também, da pedagogia, foi potencializado. Vejamos o que disse a esse

respeito a entrevistada A-30:

A nossa pós-graduação tem uma peculiaridade que eu sempre defendi e considero muito boa: a sua abertura para as outras áreas do conhecimento. Abrir demais é complexo, fazendo correr o risco de ficar muito pulverizado. Mas é de igual modo rico, possibilitando que o conhecimento da educação se expanda. **(Entrevistada A-30)**

Além da abertura da pós-graduação, seu crescimento também foi apontado pelos entrevistados como um dos fatores favorecedores ao desenvolvimento do pensamento educacional. As idéias pedagógicas alcançaram maior circularidade, em especial a partir da década de 80, quando aumentou a produção acadêmico-científica, através do avanço da pós-graduação em educação. O campo educacional experimentou uma significativa ampliação, não só através de cursos, mas de editoras e revistas especializadas, conferindo-lhe “um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica [...]” (Saviani, 2007a, p.405).

Para os entrevistados, apesar do crescimento do campo educacional com o avanço da pesquisa em educação, o impacto dessas pesquisas sobre o Curso de Pedagogia poderia ser mais significativo. Tal como evidenciam os depoimentos, o crescimento das pesquisas em educação, contribuiu para demarcar o lugar da educação no contexto acadêmico, mas o Curso de Pedagogia pouco se beneficiou dessa posição. Nessa direção, Saviani (2007b) pontua que:

a partir do início da década de 1970, instalaram-se os Programas de Pós-Graduação em cujo contexto a educação experimentou um vigoroso desenvolvimento que envolveu fortemente as universidades ampliando, pois, significativamente o espaço acadêmico da educação. Esse desenvolvimento conduziu a uma aproximação com as áreas afins das ciências humanas consolidando-se o lugar da educação na universidade. Porém, isso ocorreu ao preço do afastamento da pedagogia como teoria e prática da educação. (2007b, p.124)

Desta forma, a pedagogia, mesmo detentora de saber específico, se vê, no seio das disputas acadêmicas, mais preterida que reconhecida, dificultando a afirmação da sua posição neste campo. Diante dessas circunstâncias, pode parecer que para os entrevistados a pedagogia não reúne condições para ser assumida dignamente no campo acadêmico. Entretanto, pelo contrário, reconhecer os limites não significa negar as possibilidades. Predomina entre os depoentes a perspectiva de que a pedagogia, mesmo não tendo estatuto científico inteiramente definido, é detentora de um corpo de conhecimentos plurais, que fundamenta os processos de formação e de atuação do pedagogo e, também, do professor, contribuindo por meio das práticas desenvolvidas para o processo mais abrangente e contínuo de transformação social.

Finalizando

Tal como focalizado, o Curso de Pedagogia progressivamente assumiu a função de habilitar os professores para atuação na primeira etapa do ensino fundamental, constituindo-se, atualmente, como uma das três possibilidades formativas desse profissional, visto que o Curso Normal em nível médio e o Curso Normal Superior se organizam em torno da mesma finalidade. Ainda que oficialmente o Curso Normal não tenha sido uma pré-condição para o de Pedagogia, oficiosamente foi o que predominou. Uma vez o Curso de Pedagogia destinando-se basicamente à formação dos mesmos docentes habilitados pelo Curso Normal, observa-se a diminuição da oferta de vagas nesse curso e, conseqüentemente, o fluxo crescente de candidatos ao magistério que optam pela formação no âmbito de um curso superior.

Se no passado o Curso de Pedagogia considerava primordialmente os estudos teóricos em torno das disciplinas pertencentes ao campo das ciências da educação, não se atendo tanto quanto deveria aos pressupostos práticos para a formação dos professores e dos técnicos de educação, e a habilitação conferida sem tanta formação ainda assim não era tão sentida porque o Curso Normal, de algum modo, abordava o campo da prática, hoje o cenário é outro. Se o Curso de Pedagogia não propiciar aos alunos a formação pretendida, esta se dará no campo de atuação e nos espaços de formação continuada, que, via de regra, é pautada por programas descontínuos, sem que se identifiquem políticas articuladas a seu favor. A relação entre os Cursos Normal e de Pedagogia, observada nos primórdios deste curso entre nós, hoje, pode-se dizer, restringe-se ao fato de ambos habilitarem para a mesma função.

Todavia, o Curso Normal destina-se exclusivamente à formação do professor para a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental, enquanto o Curso de Pedagogia, segundo estabelecem suas diretrizes curriculares nacionais, destina-se, além disso, à formação inicial do professor para atuar nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Desta forma, o Curso de Pedagogia, além de propiciar a instrumentação pedagógica específica para a docência, precisa favorecer a necessária formação teórica do pedagogo.

A amplitude dessa formação aponta para o seguinte questionamento: que

concepção teórico-prática orientará o Curso de Pedagogia hoje diante de tamanha abrangência? O Curso de Pedagogia, ao formar o professor, não pode abster-se de formar o pedagogo. E formar o pedagogo requer considerar essencialmente a dimensão teórico-prática da educação. De acordo com a investigação realizada, a teorização sobre a educação e a formação humana constituiu a força principal do Curso de Pedagogia no Brasil, em seus tempos iniciais. A análise das mutações observadas no curso ao longo da sua evolução aponta que a teoria perdeu força, sem que outra dimensão se fortalecesse. Se o conhecimento da pedagogia se estrutura em torno da prática educativa, buscando afirmar-se como teorização dessa prática, teoria e prática da educação representam o seu eixo nuclear, a ser assumido na formação dos pedagogos.

Compreendo que a educação não se constitui em um objeto de estudo específico da pedagogia. Outros campos teóricos cuidam de abordar o fenômeno educativo a partir de suas próprias concepções teórico-metodológicas, cujas contribuições são importantes e necessárias para o desenvolvimento da pesquisa educacional. A educação, enquanto objeto, deve ser investigada a partir de uma base sólida em uma das disciplinas a ela confluentes, para o bem da própria pesquisa, segundo defende Isambert-Jamati (1992). Entretanto, entendo que tal perspectiva não invalida a pedagogia como domínio de conhecimento específico sobre a educação, consolidando-se como um campo de estudos com identidades e problemáticas específicas. Recusar como válido o saber da pedagogia em função da sua abrangência e do seu enraizamento com a prática é negar a própria pedagogia.

Nessa perspectiva, a multiplicidade teórica dominante nos primórdios do curso constitui um dos elementos contributivos da formação do pedagogo a serem levados em conta ainda hoje. É certo que, pela própria estrutura do curso na época, o contexto favorecia o estudo aprofundado das disciplinas de fundamentos da educação, o que não se verifica no contexto atual. Contudo, se a pedagogia busca ser, em si mesma, teoria e prática da educação e, no tocante à teoria, ela é um campo caudatário de conhecimentos de diferentes afluentes, não se pode prescindir da teoria no seu curso. O recuo da teoria representa, no meu entender, um risco à própria consolidação do Curso de Pedagogia no campo acadêmico.

Com efeito, há que se tirar proveito da diversidade teórica que envolve a pedagogia. Ela não pode resultar em desarticulação das disciplinas e em um estudo dissociado da realidade educacional. Pelo contrário, a trajetória histórica da pedagogia, tal como apontaram os sujeitos da pesquisa, precisa ser estudada no seu próprio curso,

em diálogo com as várias abordagens sobre a educação, contribuindo para o fortalecimento do domínio que lhe é específico. Nessa linha de raciocínio, o aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico como a referência primeira da pedagogia e conseqüentemente do seu curso. O tratamento específico dos conhecimentos educacionais a partir da lógica de cada disciplina e de seu professor precisa se ligar ao estudo, à reflexão e à pesquisa sobre a educação como prática social, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e condições para submetê-las à discussão.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, M. A. da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, v. 27, n°. 96, p. 819-842, Especial – out. 2006.
- BISSOLLI DA SILVA, C. S. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento*. Campinas: Papyrus, 1996.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n°. 130, p. 63-97, jan. 2007.
- HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. (p. 9-45).
- ISAMBERT-JAMATI, V. Ciências da educação: um plural importante quando se trata de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, n°.5, p. 170-173, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n°. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007b.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, nº.130, p. 43-62, jan. 2007.

TANURI, L. M. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006. (p.73-81).