

DA HISTÓRIA DA PEDAGOGIA A HISTORIA DA EDUCAÇÃO: FATOS E MARCOS EM BUSCA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Sonia Goncalves, UNIMINAS

sonia@uniminas.br

Alaide Rita Donatoni, UNIUBE

alaide.donatoni@uniube.br

Resumo

Este trabalho parcial de pesquisa tem como objeto de estudo os fatos e marcos relevantes na construção da identidade do pedagogo e da pedagoga contemporâneos. Para sua realização, desenvolvemos pesquisa bibliográfica visando a identificação de referencial que trata do resgate da história da pedagogia, desde a Grécia até a contemporaneidade e no Brasil. Posteriormente, como continuidade da pesquisa buscamos as articulações e contradições entre as propostas curriculares de cursos oferecidos por cinco Instituições de Ensino Superior em Uberlândia, Minas Gerais, com seus cursos autorizados e ou reconhecidos até 2005, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e as demandas de atuação profissional junto à 10 pedagogas que atuam em contextos escolares e não escolares. Por fim, apresentamos o cenário nacional, desvelando como as pedagogas pesquisadas constroem suas identidades no seio dos processos sociohistóricos, políticos e culturais locais e como os cursos de Pedagogia se reorganizam ante os desafios que se apresentam e as teorias de formação que embasam a profissionalidade docente desses(as) pedagogo(as) hoje.

Palavras-chave: historicidade; identidade; pedagogo(a) contemporâneo(a).

O objetivo deste trabalho é descrever e contextualizar fatos e marcos históricos significativos para a construção da identidade dos cursos de Pedagogia com base em fatos que marcam a história na contemporaneidade no Brasil. Essa descrição e contextualização deixam entrever um cenário marcado por certas questões: o que é história e educação na história da educação? E na história da pedagogia? Eis, então, o ponto de partida problematizador da reflexão feita aqui, que trata da pedagogia com suas singularidades e complexidades sociohistóricas, sobretudo para se dar mais visibilidade à construção da identidade profissional do pedagogo e da pedagoga.

Para isso, buscamos retomar sua história, em nossas observações e nossos apontamentos, recorrendo a Cambi (1999), autor que trata da história da pedagogia e

desenvolve reflexões sobre o pensar, o devir da educação e os caminhos da história da educação como disciplina que recompõe o passado para se entender melhor o presente, para se relativizarem idéias e propostas no tempo e para se estimularem a crítica e a reflexão no educador, a fim de que ele alargue sua visão e seu repertório educacional como “construção social”. Também recorreremos a Nóvoa (2001), cuja defesa da história da pedagogia se apresenta como disciplina fundadora das ciências da educação. Esses autores se referem à perda de sentido da história da educação quando definida numa perspectiva “aplicada” e com base na psicologia experimental e na sociologia positivista; tal perda se vincula ao prender-se à mera descrição de fatos, idéias e práticas, por serem estas dominadas pelas ciências da observação e desconsiderar a contextualização de tais fatos, idéias e práticas.

De imediato, impõe-se a necessidade de delimitar o objeto de estudo sociohistórico tratado neste capítulo: a formação e a identidade do(a) pedagogo(a). Podemos buscar subsídios para essa delimitação em dados relativos às transformações metodológicas na pesquisa histórica sobre educação — norteadora da orientação que vai da história da pedagogia à história da educação —, de forma a se compreender com mais precisão a contribuição dessas disciplinas para os cursos de Pedagogia e para a formação de pedagogos e pedagogas. Também se faz necessário identificar os protagonistas da história da pedagogia contemporânea e os contextos em que ocorrem os fatos e fenômenos históricos, pois consideramos que localizar a história da educação pode contribuir para a leitura da complexidade e diversidade que caracterizam a pedagogia contemporânea.

Segundo Cambi (1999), a história da pedagogia se constituiu entre os séculos XVIII e XIX, com a pesquisa de profissionais da escola que se empenhavam em institucionalizar a educação e a instrução conforme os modelos da sociedade moderna, que pedia a formação de técnicos e cidadãos. Essa constituição foi ideologicamente orientada por pressupostos teórico-filosóficos que convergiam para a contemporaneidade e compunham o passado de forma orgânica e linear. Esse período foi marcado pelas correntes de pensamento positivista e espiritualista — quase sempre distantes dos processos educativos próprios de sociedades diversas, diferenciadas pela classe social, pelo gênero e pela idade — e por instituições cujas práticas educacionais se apoiavam na psicologia e na sociologia. As correntes filosóficas no âmbito da educação veiculavam ideais da história universal ou de épocas passadas (Antigüidade, Era Medieval e Era Moderna) e desenvolviam estudos de natureza praxista, cujo conteúdo pedagógico ia além da educação, na Europa e nos Estados Unidos (EUA).

Após a Segunda Guerra Mundial, surgem outras orientações historiográficas que instauram no campo pedagógico uma “crise” nos pressupostos tradicionais de se fazer a história da pedagogia como um longo processo para se chegar à história da educação. Nesse período, a pesquisa em educação e pedagogia se guiou por diversas ciências que sintetizavam um saber interdisciplinar no qual diversas histórias se entrelaçavam com outros saberes e com as ciências humanas. A partir daí, a pedagogia se presta cada vez mais à vida social — formar indivíduos socializados para as vias institucionais com múltiplas técnicas denominadas por Cambi (1999) de corpo social¹ — e a história se orienta por uma construção da totalidade, pois a história das teorias, das instituições, da didática, da infância, das mulheres e do imaginário vem ultrapassar a história das idéias.

Nas décadas de 1950 e 1970, esse modo fechado de fazer história rompe com o modelo ideológico, teórico, unitário e continuísta para estabelecer um modelo aberto e vivo de pesquisa articulada. Surgem, então, a história da educação, assim como surge a pedagogia no Brasil. Instituída aqui em 1939, esta viria a ter influências dessa fase de transição entre história da pedagogia e história da educação. Esse novo modelo chega à metade dos anos de 1970 como uma revolução historiográfica, uma nova imagem do fazer histórico.

Cambi (1999) se refere a três revoluções do pós-guerra desencadeadoras de ações historiográficas que transformaram o entendimento de como se desenvolverem pesquisas conduzidas por princípios metodológicos renovados. São elas: a revolução dos métodos, a revolução do tempo e a revolução dos documentos. Contribuem para essa revolução o marxismo, a escola dos *Annales*,² a psicanálise, o estruturalismo e as pesquisas qualitativas.

A renovação da historiografia a partir de uma focalização da instituição educativa corresponde a um desafio interdisciplinar lançado pela sociologia, pela educação, mas também a uma corrente historiográfica que evolui dos *Annales*, pela Nova História, em busca da construção dos sujeitos e dos sentidos de suas ações, pelas relações entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos, recuperando informações e fontes de informações sobre quotidianos, suas práticas, representações e invenção. A educação desenvolve-se como processo contextualizado, referido a públicos, conteúdos e agentes definidos. (MAGALHÃES, 1998 apud FERNANDES, 2003, p. 14)

A revolução dos métodos apresentou uma liberalização radical e plural do “fazer história”: múltiplas metodologias, diferentes objetos e processos cognitivos com

¹ Por “corpo social” se compreendem os novos arquivos que registram a memória coletiva e o patrimônio cultural.

² A corrente historiográfica francesa escola dos *Annales* foi criada em 1929. Caracteriza-se, sobretudo, por focar, em lugar de personagens e fatos, as lutas políticas, ideológicas, culturais e outras que caracterizam os processos históricos.

instrumentos lógicos convergem para a história total. A historiografia passa para a incerteza e assume, dialeticamente, a reflexão metodológica rumo à autonomia com uma variedade de intervenções; os vários métodos sugerem a história estruturada, a história da economia social, a história das mentalidades, a história do cotidiano e outras histórias. A segunda revolução traz uma revisão da temporalidade histórica com base no pensamento do historiador francês Braudel em três tempos: história, fatos e eventos. A história da narração conta com tempo fracionado, no limite; a história dos fatos, com uma permanência relativa de conjunturas e instituições (estados, culturas e sociedades) de forma explicativa e científica; **a história dos eventos com longa duração faz uma interpretação genealógica, hermenêutica, geográfica, econômica e antropológica dos acontecimentos históricos**. Segundo Cambi (1999), as três temporalidades são necessárias, alternantes e se encaixam em suas diferentes intersecções. A terceira revolução apresenta tipologias de abertura de documentos que, antes marginalizados, hoje são usados, a exemplo do imaginário. Houve profunda renovação interpretativa de “corpos”, valorizando a memória coletiva e organizando o patrimônio cultural. Essas três revoluções redesenham a consciência historiográfica.

No âmbito da história da educação, Nóvoa (2001) destaca, dentre outros, Laslente, Leon, Ramiaglogi e Vial, os quais apresentam as muitas histórias educativas, tratadas de forma conflituosa com a descontinuidade de seus objetos, métodos e âmbitos. O pluralismo e a heterogeneidade tomam frente pelas teorias, com perspectivas de dimensões complexas e diversas ideologias, ciências com modalidades de leitura focadas pela elite e pelas massas cultas, antropológicas e sociopolíticas. Nesses termos, a obra de Cambi (1999) suscita uma leitura historiográfica para que se possa desvelar o novo cenário e dar mais vida ao pluralismo apresentado pela pedagogia como formação profissional e campo de atuação. A leitura de sua obra leva ao pensar sobre a importância da leitura de modelos que confrontam várias interpretações e eventos, aproximando-os de uma consciência metodológica mais viva, constante e coerente. Para esse autor, um movimento que tira a historiografia de uma insegurança débil e a conduz a iniciativas de maturidade que contraponha o arcaísmo leigo e católico fortalece perspectivas para novas investigações e novas pesquisas.

A leitura de fontes sobre as relações entre educação e sociedade através dos períodos históricos (Antigüidade clássica, Idade Média, modernidade e contemporaneidade) permite chegar a uma compreensão mais crítica da história da educação — disciplina em que a Pedagogia se apóia — porque permite revisar a história

da pedagogia: desde a Grécia antiga até a contemporaneidade. Noutras palavras, possibilita delinear sinteticamente os fatos e marcos mais significativos para essa última disciplina e o movimento que conduz a iniciativas de construção da identidade do curso de Pedagogia. Por ora, descrevemos alguns cenários historiográficos que marcam a trajetória da educação e da pedagogia em âmbito universal, nacional e local. Assim, podemos contextualizar as concepções epistemológicas e os modelos predominantes de formação profissional na pedagogia frente às demandas da sociedade e do mercado de trabalho, tendo em vista a informação, o conhecimento e a tecnologia.

Percurso histórico: fatos e marcos significativos

Ao considerarmos o percurso histórico da pedagogia à luz do pensamento de Cambi (1999), retomamos de suas idéias aquelas que partem da Grécia antiga para chegar à era contemporânea, a fim de poder analisar o pensamento pedagógico, sua contribuição e sua importância para a pedagogia atual.

Desde a Antiguidade, a educação é pensada *por e para* homens e mulheres, e dentre outras coisas se pode tomá-la como forma de garantir a sobrevivência histórico-cultural da espécie humana, como as sociedades mais primitivas e as formas mais individualistas de educar crianças e jovens. Um dos mediadores dessa sobrevivência é o *paidagogo*: o condutor da criança; isto é, o escravo que acompanhava crianças e jovens: sua “ação” era guiá-las à escola (*discaléia*) ou ao *gymnásion*, onde se aprendiam as letras e o cultivo do corpo.

Se pudermos falar numa filosofia da educação, esta sem dúvida remonta a Platão (428/27–347 a.C.), a seu seguidor Aristóteles (384/3–322 a. C.) e a Sócrates (470/69–399 a. C.), mestre dos primeiros. Suas idéias ainda orientam a pedagogia e a educação: educadores e educadoras carregam, em suas ações pedagógicas, nos conteúdos que aplicam, nas idéias e nas produções, influências desses pensadores e seus seguidores. São marcas indeléveis na prática pedagógica, na organização escolar, na didática e nos currículos dos cursos de formação pedagógica.

Com efeito, o caminhar da humanidade conduz a momentos de maior ou menor maturação de processos pedagógicos norteados pelo pensamento desses filósofos e por suas concepções pioneiras relativas à educação ocidental. Tais concepções geraram embates pedagógicos que ainda se mantêm: a educação “utilitária” — defendida pelos sofistas, para quem o “sucesso” é condição imprescindível à aprendizagem da retórica — e

as idéias de Sócrates — que defendia a “transmissão de conhecimento” de forma desinteressada, como condição para formar o “homem” de virtudes e sabedoria. Pela obra de Platão e Aristóteles, o pensamento socrático fundamentou o pensamento ocidental. Nessa ótica, se a educação platônica defende a “aptidão” como condição para se receber o conhecimento e fazer do “homem” um governante verdadeiro, o modelo aristotélico, com o “sistema de ensino” grego, valoriza o físico e o intelecto; ao se voltar ao “idealismo” de idéias, à vivência interior, ele se opõe ao mestre, pois as idéias de Platão se concentram no “realismo” em que coisas, objetos e formas são necessários à experiência prática.

Os modelos aristotélicos e platônicos predominaram nas idéias sobre educação e pedagogia até a Idade Média. O cristianismo adota Platão como base de sua filosofia oficial, e os ideais de perfeição e transcendência revelam a verdade divina como princípio e verdade absoluta, subordinando a filosofia e o ensino cristão. Eis aí a base da escolástica, dominante na Idade Média. Várias correntes surgem com Santo Agostinho, que privilegia a educação para nobres e religiosos pela alfabetização, pela lógica e pela retórica. Por oito séculos, a Europa abomina e ignora o pensamento aristotélico, que retorna no fim da Idade Média, com o ressurgimento das cidades e da burguesia, composta por comerciantes que não se identificam com a “espiritualização” agostiniana.

Outra ordem surgiria com São Tomás de Aquino (1214–1274, aproximadamente). O tomismo — a nova revolução — inaugura o pensamento racionalista cristão, cuja fé se respalda no raciocínio e na lógica da crença como condição para o entendimento humano. Esse período foi importante para a educação, pois aí se principiam a intelectualidade embasada na razão e a idéia de conhecimento como condição para a felicidade e a virtude humanas. Além de apresentar à humanidade a possibilidade de educar leigos, pobres, essa corrente cria as universidades. Na cultura européia, desponta-se a educação humanista, que prioriza o humano em detrimento do espiritual. Liberdade de ação, pensamento e expressão ganham um cenário de amplitude e aprofundamento entre nobres e burgueses ricos. A criança passa a ser vista como ser e natureza própria, e a “escola”, como local de aprendizado e expansão espiritual.

Outros movimentos vêm contestar o cristianismo, a exemplo do protestantismo de Lutero (1483–1546), que influencia a educação ao valorizar a alfabetização e o aprendizado de línguas como conhecimento que deve ser acessível a todos. A educação passa a ser vista como utilidade social. Do protestantismo, passa-se à Contra-reforma da igreja católica pelos jesuítas e, de forma ofensiva, com Inácio de Loyola (1491–1556) e

suas concepções de um rígido ensino intelectual e físico. No século 17, religião e racionalismo, cultura e educação passam a conviver. Na filosofia, Descartes (1596–1650) se impõe; na educação, o racionalista Comênio (1592–1670) revoluciona o ensino ao recusar a severidade e os castigos corporais contra a criança.

Fim de século. Desponta Locke (1632–1704), pensador que defende a educação como formação de caráter e do intelecto e preconiza o liberalismo na economia, que influencia filósofos do século XVIII e inicia um novo tempo: a modernidade. Insinuam-se perspectivas de mudanças e transformações na pedagogia e educação com as contribuições de Rousseau (1712–1778) como pai da pedagogia contemporânea (CAMBI, 1999). Rousseau teoriza modelos educativos que se destinam ao homem e ao cidadão como alternativos e complementares no que se refere a tornar o homem alienado em um novo homem, natural, centrado — como o modelo de *Emílio*. Portanto, pedagogia e política se interligam em Rousseau, num esboço de reforma antropológico-social que reprovava a artificialidade da educação intelectualizada, livresca, autoritária e pedante dos aristocratas, ao formarem seus filhos e suas filhas com base nos modos de vida adulta. Segundo Cambi (1999), além de Rousseau, Vico (1668–1744), Kant (1724–1804) e Dewey (1859–1952), dentre outros pensadores, contribuíram com marcos expressivos para inovar a educação: as idéias daqueles influenciaram a educação iluminista; as destes introduziram o ativismo no debate filosófico sobre a educação.

Ainda no século XVIII, o fenômeno econômico-social transforma a vida na Europa e no ocidente. A Revolução Industrial e eventos conseqüentes (revolução agrícola, acumulação de capital, invenção das máquinas, força-trabalho dos campos, crescimento de mercado mundial, processos de urbanização) vêm modificar os modos de trabalho da sociedade moderna, assim como a mentalidade e instituições como família e Igreja. Surgem outra classe — o proletariado; outro sujeito — o operário; e a consciência da questão social em torno das condições de vida; têm início movimentos de massa operária organizada. Nesse contexto, o papel da sociedade emerge configurado pelo imaginário coletivo³ entre sociedade civil e Estado, criando a complexidade dialética entre a sociedade contemporânea e os vários e múltiplos processos educativos.

No dizer de Cambi (1999), a contemporaneidade nasce em 1789, com a Revolução Francesa: evento detonador do desequilíbrio social, econômico e político na

³ O imaginário coletivo em Cambi (1999) se refere ao fato de se constituir como valor e como ideal de vida civil com uma reinterpretação de si própria de forma política, protagonista e destinatária da vida política.

sociedade europeia e que leva a uma convulsão e a transformações profundas na história. É a época da industrialização, dos direitos, das massas, da democracia e dos movimentos sociais, que protagonizam sua própria história ao se rebelarem contra a elite do poder, da cultura e do dinheiro. Diante dessas transformações, retomamos a educação e o crescimento “paralelo” da pedagogia como núcleo de mediação da vida social e dos processos de “reequilíbrio” social, reconstrução e ruptura. A educação e a pedagogia ocupam, assim, seus espaços e assumem a função de dar “substância” ao elemento político⁴ com novos modelos teóricos que integram ciência e filosofia, experimentos e reflexões críticas, numa dimensão complexa e sutil — como diz Cambi (1999).

Esse período é um marco para a pedagogia que se traduz, na contemporaneidade — época de organização e transformação sociocultural —, em sua posição mediadora nos processos educativo-sociais e plurais. Por um lado, a dimensão pedagógica assume a tarefa de difundir a ideologia, o pluralismo e a organicidade necessária à socialização da vontade e à unificação social; por outro, segundo Cambi (1999), toda pedagogia e educação são marcadas pela ideologia, em particular a marxista, que se impõe como centro de reflexão teórica e histórica da pedagogia. Nesse caso, a função ideológica deve ser vista de forma crítica, e não de modo reprodutivo, quanto a inovações e transformações socioculturais de processos educativos necessários a toda e qualquer época, como hoje, tempo demarcado pela sociedade contemporânea, isto é, pela sociedade da informação, do conhecimento e da tecnologia. E tal visão crítica deve se estender à pedagogia.

Esse pluralismo que a pedagogia sugere nos remete a Nóvoa (2001), cujas reflexões trazemos para os tempos atuais porque nos levam a pensar no quanto as ciências da educação e as mudanças marcam a história da educação em Portugal e se instalam nos movimentos brasileiros de renovação educacional. Nóvoa (2001) ainda nos apresenta questões relativas à identidade e pluralidade das ciências da educação que nos impelem a buscar outros traços da identidade dos cursos de pedagogia e do(a) pedagogo(a). Nesses termos, ao questionarmos qual é nossa identidade profissional e como nos apresentamos, várias idéias e respostas se insinuam: de exóticas a singelas — para não dizer primárias; afinal, entre ser cientista da educação, docente e pedagogo(a), vivemos situações diversas: da arrogância à banalização. Quando se opta pela “meia solução” — respondendo “sou professor” —, outras perguntas surgem: professor de quê? Pergunta feita em geral a profissionais da educação.

⁴ Compreende-se por elemento político nesse contexto o governo *dos e sobre* cidadãos.

Dito isso, retomar o percurso histórico entre história da pedagogia e história da educação é reconstruir o trajeto dos cursos de Pedagogia, sua diversidade e suas influências na formação pedagógica, que se traduzem em características e referências que intervêm na construção da identidade profissional do pedagogo e da pedagoga, contrapõem-se a ela e a afirmam. Cabe ressaltar que a crise de identidade é universal e convergente para a pluralidade das ciências da educação, que tratam da pedagogia. Por sua vez, a pedagogia precisa ser mais discutida e contextualizada, para se aprofundar mais a compreensão dos processos sociohistóricos.

Segundo Nóvoa (2001), ainda digerimos a “bulimia intelectual” dos tempos de supremacia, quando a pedagogia era feita por discursos teóricos ricos em conteúdos, mas era instável porque carecia de um “corpo científico” próprio; a instabilidade se mostrava, também, ante a filosofia e ciências como sociologia e psicologia, que se apropriavam da educação como objeto de investigação e, por isso, podiam ser tomadas como ciências da educação. E mais: ainda enfrentamos ansiedade e incompetência para lidar com fenômenos educacionais. Nesses termos, para a educação passam a convergir várias áreas do conhecimento, que lhe atribuem como prioridade o ensino e a formação de docentes. Como nessas áreas predominam diferentes visões de sociedade, de homem e de escola, abrem-se várias possibilidades de leitura da realidade, marcadas pela desconfiança, por apostas, pela desqualificação, por exigências e por responsabilização. É como se a educação fosse, por um lado, “[...] campo científico e profissional habitado por gente de pouco valor e, por outro, terreno social onde se jogam todas as perspectivas de futuro das sociedades contemporâneas” (NÓVOA, 2001, p. 74–75). Por ora, deixamos a questão em suspenso para reflexões posteriores.

Essa discussão nos remete à análise do estatuto de cientificidade da pedagogia contemporânea, que pode nos dar subsídios para tratar mais precisamente das “ambivalências” que perduram desde os anos de 1980, quando a pedagogia no Brasil buscou desvelar seu corpo social sem deixar de se encontrar e dialogar com várias ciências e disciplinas na intersecção *educação*. Mais que listar marcos, fenômenos e fatos significativos para a pedagogia e a educação hoje, queremos é salientar que os modelos de pedagogia típicos do ocidente, como os ideológicos e hegemônicos, estão em crise e deslocados por “pedagogias” voltadas a “outros” sujeitos — por isso devem ser reescritas e reinterpretadas caso queiramos respostas mais emancipatórias, transformadoras e críticas das questões que permeiam a sociedade atual.

Pedagogia e educação: concepções e contribuições epistemológicas

Conforme Ghiraldelli Júnior (1996), o termo pedagogia tem conotações que refletem as tradições de estudos, tais como Durkheim (1858–1917), representante da sociologia francesa; Herbart (1776–1841), representante da filosofia e psicologia alemã; e Dewey, pensador dos EUA. Para Durkheim, a educação é o fato social transmitido pela sociedade às gerações mais jovens como patrimônio cultural e experiências, e a pedagogia é a literatura utópica que contextualiza a educação, a qual inclui, sobretudo, a sociologia — para substituir a filosofia e propor fins à educação — e a psicologia — para fornecer meios e instrumentos à didática. Herbart defende a relação entre pedagogia e ciência — é ele quem formulou a noção atual de pedagogia como ciência da educação; logo, é ele quem fundamenta a pedagogia na psicologia. Concomitantemente a Herbart, Dewey não separa a pedagogia da filosofia. Na expressão desses pensadores, o termo pedagogia surge, então, como utopia educacional, ciência da educação e filosofia da educação. Trata-se de marcos a serem estudados e analisados como contribuição útil à construção da identidade dos cursos de Pedagogia.

Se nossa reflexão sobre pedagogia contemporânea se apóia em Cambi (1999), que parte da modernidade, também podemos recorrer a Ghiraldelli Júnior (1996) e à reconstrução semântica do termo pedagogia, associada com a modernidade para enriquecer a discussão e ampliá-la. Para esse autor,

[...] A modernidade reconstrói o termo na medida em que o associa à utopia educacional, à ciência da educação e à filosofia da educação, deixando no passado as conotações ligadas às idéias de “condução da criança” e de “preceptorado” [...] os tempos modernos secundarizam [...] como mera atividade prática, o “tomar conta das crianças”, privilegiando a acepção enquanto [...] programa [...] conhecimento específico, um saber complexo a respeito das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações [...] com a vida social em geral. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996, p. 58).

Essa afirmativa pressupõe um agrupamento em dois pólos (psicologia e ética) que essencializam a criança e o adulto como tarefa da pedagogia oficial; a esta cabe, então, o paradigma do trabalho e de construções teóricas entre homem e sociedade. Essa observação — do alemão Walter Benjamin (1892–1941) — é destacada por Ghiraldelli Júnior (1996, p. 60), que a denomina de “teoria do espelho” e indica pedagogias que defendem a educação como “corretiva e reprodutora”.

Como se vê, o cenário da contemporaneidade delineado por Cambi (1999) e descrito há pouco, se amplia com as contribuições de Ghiraldelli Júnior (1996), que nos apresenta outras configurações das várias pedagogias instaladas na educação, seja qual for a nacionalidade em que se apresentam como concepções de homem ou sociedade emergente. As várias teorias desse contexto de reinstauração da “subjetividade” entendem a educação como o *quê* e o *como* fazer para o desempenho prático e para adquirir habilidades focadas no tecnicismo pedagógico. Assim, se a contemporaneidade nos apresenta fenômenos no âmbito não só da educação, também o faz no âmbito das políticas públicas, da economia, da cultura, das mídias, da comunicação, da espiritualidade, adotando a pedagogia como solução dos problemas. Logo, se esta é, então, forjada, compreende-se que a pedagogia oficial ainda se prende ao tecnicismo e não se aprofunda, pela reflexão, no ato educativo em contextos escolares e não escolares.

Essas reflexões sobre as múltiplas pedagogias nos levam a certos fatos e marcos neste macrocenário de fenômenos que devem ser considerados à luz de estudos, preocupados com a insensibilidade que vai além do iluminismo e, sobretudo, com a reconstrução da pedagogia sem exacerbá-la como campo de adestramento, treinamento e informação para o capital intelectual. Eis por que é preciso aliar referenciais que a resgatem como ciência da educação, que permitam constituir seu estatuto epistemológico para superar os modelos focados no tecnicismo pedagógico ou apenas no pensar sobre a complexidade da educação ou das situações anacrônicas de modelos vinculados ao humanismo ingênuo e ao paradigma do trabalho. Pensar no que é educação nos remete à afirmação de Brandão (2006, p. 98) de que:

[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Com efeito, os momentos históricos e as diversas sociedades definem caminhos próprios para construir e elucidar saberes, poderes e modos de ensinar, educar e lidar com a prática educativa. Contudo, a questão de base que acompanha esses fatos e marcos em torno da pedagogia é: “por que a educação é inevitável”? (BRANDÃO, 2006, p. 99) Esse autor se estende a outras perguntas relativas à sobrevivência da educação aos sistemas; à reprodução da desigualdade; à difusão de idéias que podem ser opressoras ou libertárias, conforme as concepções de pensadores(as) ou da sociedade em que esteja inserida a educação.

Ainda no dizer de Brandão (2006), o que aconteceu na Antigüidade clássica se repete noutros tempos e espaços sociais. Nas várias manifestações em que há educação, mesmo nas formas mais simples e comuns, como nas comunidades tribais, ela pode ser imposta pelo sistema de ensino que faz dela controle e reforço de desigualdades sociais e econômicas. Também pode ser meio de se criarem guerreiros e burocratas, assim como contribuir para formar e criar homens e mulheres para serem partícipes e criadores de bens, crenças, idéias, símbolos, poderes e construir vários tipos de sociedade.

Segundo Ghiraldelli Júnior (1996, p. 30–31), a dita crise da educação se relaciona com a “crise da pedagogia”. O advento do pensamento contemporâneo sobre a noção de sujeito se contrapõe à filosofia que vê na subjetividade condição para tratá-lo como verdade. Na contemporaneidade, a filosofia secundariza ou mesmo abandona a verdade e se volta ao sujeito ou à própria subjetividade. Nesse quadro, a pedagogia perde referência e entra em crise ante os impasses filosóficos. Logo, busca outro apoio ao perder sua base humanista na filosofia do sujeito (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1996). Com isso, a educação exacerba o treinamento que conduz a pedagogia a procedimentos didáticos e se assenta no tecnicismo e na idéia do sujeito consumidor real ou virtual.

Não importa se pedagogia tradicional ou nova, nesse período o centro do processo educativo se transfere do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) para o *como* se ensina. A escola se reordena como empresa e estabelece o sucesso como desempenho alcançável. Assim, o tecnicismo pedagógico soluciona, só na aparência, a crise dos anos de 1950/60/70 no mundo ocidental. Para compreender mais precisamente a crise de identidade na pedagogia como curso de formação profissional que tem na pedagogia a ciência da educação, recorremos a Ghiraldelli Júnior (1996) e Brandão (2006), que nos apontam reflexões sobre a relação entre educação e pedagogia, e entre esta e outras áreas do saber, a cultura, o ensino e a aprendizagem. Se a escola é “lócus” onde ocorre o processo educativo formal e sistematizado, então analisar como ocorre a formação pedagógica independentemente de ser docente, gestor(a) ou especialista se torna condição **também importante**. E mais, é preciso identificar pontos convergentes e divergentes, articulações e contradições entre agências formadoras e contextos de atuação do(a) pedagogo(a).

Talvez o entendimento da construção da identidade do curso de Pedagogia, do pedagogo, da pedagoga e do referencial teórico em que nos apoiamos para discutir formação profissional possa se beneficiar de uma síntese da evolução histórica do curso de Pedagogia no Brasil.

Da criação à gênese dos cursos de Pedagogia no Brasil

No âmbito da educação, o decênio de 1930 se caracterizou pela intervenção jurídica do Estado, pela formação de docentes e pela pressão popular sobre o governo em prol da expansão do sistema educacional do país (BOLDRIN, 2000, p. 31). Após o golpe de 1930, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório — num período repleto de conflitos entre liberais e nacionalistas. Na educação, líderes intelectuais católicos, educadores e educadoras liberais promoviam debates pedagógicos, organizavam reformas e um movimento renovador, cujo *Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932) defendia a existência de legislação, obrigatoriedade e gratuidade na educação como base de uma sociedade mais livre e democrática.

Com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado em 4 de abril de 1939, pelo decreto-lei 1.190 (SILVA, 2003, p. 11); voltava-se à formação de bacharéis e licenciados para atuar em áreas distintas. O curso contava com padrão federal e constituía seção especial da pedagogia, obrigatória aos demais cursos de formação docente. Os currículos plenos e a duração foram fixados em três anos — bacharelados — e quatro anos — licenciados —, no esquema três mais um. Os diplomas eram dados a cada um dos cursos.

Todavia, o curso permaneceria indefinido e inconstante até 1962. Em 1961, o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê a implantação do currículo mínimo em vários cursos, como o de Pedagogia. Surgem, então, algumas possibilidades de mudança ao ser mantido o bacharelado mediante o parecer 251/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE) — esse parecer regulamenta as licenciaturas. Em 1969, o parecer 252/69 elimina a possibilidade de extinção do bacharelado e da licenciatura ao formar o especialista nas várias habilitações: administração, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão escolar, com a proposta de que professores e professoras se formem como especialistas e recebam o título de licenciado.

No decênio de 1970, órgãos oficiais promoveram iniciativas para se repensar o curso de Pedagogia; e a partir de 1980 o movimento de reformulação se fortaleceu com as discussões desencadeadas para os cursos de licenciaturas e que duraram até a homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que nos anos de 1980 surgiram cursos de pedagogia com projetos pedagógicos autorizados e

reconhecidos pelo então Ministério de Educação e Cultura (MEC), os quais revelavam novas tendências que, por sua vez, podiam fortalecer ou não o estatuto epistemológico da pedagogia. Das diversas pedagogias que se definem nesse período, merece entendimento o que os cursos apresentam como propostas curriculares, *como* estas contribuem e *se* contribuem para a compreensão das questões relativas à identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo(a). Dentre essas questões, estão as novas DCN, que determinam a formação com base na docência e indicam a gestão como possibilidade. Se elas sinalizam a abertura para atuação em espaços escolares e não escolares, também ampliam a complexidade que acompanha historicamente a identidade do profissional da pedagogia.

As transformações que se apresentaram à pedagogia ao longo das décadas são consideradas em vários estudos sobre a pedagogia e a identidade profissional no âmbito histórico, epistemológico e filosófico. Dentre os autores e as autoras que fundamentam este trabalho, destaca-se Melo (2006, p. 247), para quem uma “[...] uma breve retrospectiva histórica sobre a pedagogia é importante” porque identifica problemas e mostra como ela não tem seu estatuto epistemológico fortalecido nem seus aportes valorizados na sociedade, na organização e na estruturação do próprio curso. Ainda hoje se pergunta quem é o pedagogo, o que faz, como e onde pode atuar São questões que suscitam dúvidas, inseguranças e conflitos internos e externos; e estes muitas vezes revelam o (des)conhecimento desse profissional ao se deparar com seu fazer pedagógico.

Segundo Melo (2006), o curso de Pedagogia é o “lócus” que reúne saberes próximos de outras áreas de formação, seja como práticas ou gênese histórica. Para Cambi (1999), tais saberes deixam entrever várias transformações históricas emancipatórias — da metafísica aos conhecimentos científicos, às reflexões filosóficas do discurso pedagógico articulado com o discurso político e a ideologia; também contribuem para a pluralidade expressa na singularidade da pedagogia como filosofia e ciência entre teoria e prática. No repertório pedagógico, a história da educação alarga os horizontes da educação e da pedagogia, por isso pudemos dialogar com ciências que dão aporte à educação. Nesse diálogo, nosso olhar pedagógico se encontrou com nosso olhar histórico sobre processos que nos cercaram — e nos cercam — na construção de nossa identidade profissional e que nos permite “ativar a memória” para compreender o presente e — quem sabe — desenhar o futuro da pedagogia contemporânea.

REFERÊNCIAS

BOLDRIN, Leila C. F. *Pedagogia empresarial: que conhecimento e espaço são estes?* 2000. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 47. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

FERNANDES, Maria D. S. *As origens do curso de Pedagogia: um capítulo do ensino superior em Uberlândia, Minas Gerais (1957–1963)*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pedagogia?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1966.

GONÇALVES, Sonia A. S.; DONATONI, Alaide Rita. *Pedagogia: (res)significando a identidade (articulações e contradições contemporâneas)*. In: JORNADA ACADÊMICA, 3. Uniminas, 2007, Uberlândia.

MELO, Márcia M. O. *Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas DCNs sobre esse curso*. Campinas: Autores Associados, 2006.

NÓVOA, Antonio. *As ciências da educação e os processos de mudança*. In: PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71–106.

SILVA, Carmem S. B. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.