

7

Considerações finais

Neste estudo, abordei o tema do Curso de Pedagogia no Brasil a partir da visão de um grupo de pedagogos considerados primordiais. Primordiais porque tomaram parte do período inicial do curso entre nós, vivendo-o como alunos, seja na sua gênese, seja nas fases em que os primeiros marcos legais modificaram a sua dinâmica curricular, mas primordiais também porque se mantiveram atuantes e influentes desde então, como agentes formadores de pedagogos e pesquisadores em educação, ocupando importantes posições no campo acadêmico.

Meu olhar esteve voltado para o que dezessete depoentes expuseram a respeito da pedagogia e seu curso, focalizando essencialmente três aspectos: traços característicos dos primórdios desse curso entre nós; diferenciais observados na sua evolução, decorrentes das mutações ocorridas; e a sua posição no contexto do campo acadêmico. O processo de construção da tese pautou-se, portanto, nas informações colhidas com esses agentes, expressas em lembranças, idéias, opiniões, percepções, concepções, posições, que analisadas constituem a visão de um grupo, particularmente especial no campo educacional, sobre o Curso de Pedagogia no Brasil.

O debate sem consenso acerca da natureza do saber pedagógico e a história do curso constituíram o pano de fundo da investigação empreendida. Se de um lado observa-se a dificuldade de nomeação do tipo de saber que advém da pedagogia, de outro se nota um curso que desde a sua origem trilha um percurso de idas e vindas, que mais discute o seu fim que a sua própria existência. Todavia, é incontestável a importância, a necessidade e a viabilidade do trabalho pedagógico, que se desenvolve em diversos contextos, contribuindo para o encaminhamento de diferentes processos educativos e afirmando, sim, um domínio próprio da pedagogia. Olhar o Curso de Pedagogia com a visão dos pedagogos entrevistados possibilitou captar aspectos desse curso, seus dilemas, desafios e possibilidades, que, certamente, contribuirão para o processo de afirmação do lugar da pedagogia no campo acadêmico.

De acordo com o primeiro objetivo estabelecido para a pesquisa, busquei levantar aspectos característicos do início do curso entre nós e das mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso. No tocante aos primórdios do curso, **primeiro aspecto de abordagem**, 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, 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 arguição oral.

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.

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.

Quanto aos aspectos observados na evolução do curso, decorrentes das mutações ocorridas, **segundo eixo de abordagem**, 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.

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 conceituação 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. Segundo se pôde depreender dos dados, para os agentes 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.

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.

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.

De acordo com o segundo objetivo proposto para a pesquisa, procurei obter junto ao grupo de pedagogos 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. Esta foi a etapa mais sensível da entrevista, da construção dos dados e da sua análise. De um modo geral, os entrevistados falam sobre o proposto com muita cautela, confirmando, pelas suas posturas, a complexidade do tema.

A análise do Curso de Pedagogia, atentando para sua posição no campo acadêmico, **terceiro eixo de abordagem**, desenvolveu-se em conexão com as discussões teóricas sobre a natureza e a especificidade do conhecimento pedagógico. Articular os dados obtidos por meio das falas dos entrevistados com o pensamento dos autores escolhidos como interlocutores foi um exercício presente ao longo do trabalho, porém intensificado nesta etapa.

O resultado mostrou que para os depoentes pensar conceitualmente sobre a pedagogia requer pensar sobre a educação. Trata-se de uma relação indissociável. A educação existe por si só. É um processo que acompanha cada um de nós ao

longo de nossa vida, podendo, portanto, ser discutido por diferentes ângulos teóricos e práticos. Todavia, a pedagogia se elabora sobre a educação, cujo processo é o seu objeto de teorização, segundo a concepção mais recorrente entre os entrevistados.

Os achados deste estudo sinalizam que se a relação entre pedagogia e educação é incontestável, o mesmo não acontece entre pedagogia e cientificidade. Não me pareceu, diante dos dados, que os depoentes neguem a possibilidade da pedagogia ser uma ciência. O que deparei 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. A educação, enquanto objeto de estudo e pesquisa de diferentes áreas, e pelo próprio processo que desencadeia, não se apresenta, segundo os depoentes, como um mero campo de aplicação. Nesse sentido, a educação abarca a pedagogia, ocupando, no espaço acadêmico-científico, a posição de centro formador que articula ensino, pesquisa e extensão em torno de diferentes cursos, sendo a pedagogia um deles.

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.

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 agentes 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.

No intuito de desenvolver uma reflexão conclusiva em face dos achados apresentados, deparo-me com algumas questões, a serem apontadas a partir de então.

Quem é o aluno de pedagogia hoje e quem são seus formadores? Certamente estas são indagações para estudos específicos. Trabalhos como os de Paixão (2005) e de Nascimento (2006), se ocuparam, cada um, por uma perspectiva diferente, com a abordagem de um desses temas, e podem oferecer subsídios para uma reflexão mais aprofundada. Aqui, interessa-me apenas sinalizar, no que tange aos alunos e com base exclusivamente no perfil daqueles com os quais tive oportunidade de trabalhar, que muitos não são egressos do Curso Normal.

Tal como focalizado ao longo deste estudo, 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 do ensino secundário (Cursos Ginásial e Normal) 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 parental 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 outro questionamento que emerge

deste estudo. Que concepção teórico-prática conduzirá 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. Nem só teoria, nem só prática, mas teoria e prática da educação.

Nesse sentido, considero importante demarcar que entendo e defendo o saber da pedagogia como sendo um saber composto: teoria e prática. Os saberes de base teórica são plurais, reunindo contribuições de diferentes campos conceituais. Esses saberes, quando voltados para um determinado contexto prático, cuidando de analisá-lo propositivamente, se transformam em um novo saber, não mais proveniente apenas de sua fonte de origem, mas expressão de um outro saber, que é o saber pedagógico, não só de base teórica ou de base prática, mas, dialética e indissociavelmente, de base teórico-prática.

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: sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, história, economia, lingüística, dentre outros, 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 confluente, 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 desta 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.

Desta forma, percebo que a pedagogia, apesar da sua fragilidade conceitual frente a outros campos de conhecimento, de modo complexo coteja saberes interdisciplinares que, apesar de acentuarem sua dimensão plural e assimétrica entre filosofia e ciência e entre teoria e prática, deixam entrever possibilidades de sua afirmação como um campo de conhecimento, formação, atuação e intervenção social. Assim, quanto mais a pedagogia for assumida como objeto de estudo de seu curso de formação, mais condições propiciará ao pedagogo no campo de sua atuação e, certamente, mais se fortalecerá teoricamente, independente de ser ou

não uma ciência, para que seu lugar no campo acadêmico seja mais visível, reconhecido, respeitado e, portanto, legitimado.

Como apropriadamente comentou o professor Celestino da Silva Júnior, enquanto me concedia uma entrevista com vistas a este estudo, *“sabemos que a cientificidade de um campo de conhecimento tem sido a credencial mais exigida para seu reconhecimento e seu trânsito no universo acadêmico. Mas, mais que isto, é preciso garantir aos pedagogos o domínio da natureza do conhecimento que professam, as condições de sua produção e sua circulação no corpo social. Identificar a natureza da pedagogia e promover seu desenvolvimento é tarefa fundamental a ser enfrentada pelos que se dedicam ao seu estudo”*.

Desafio posto, eu vou, por enquanto, ficando por aqui, porém o caminho rumo à “minha *Ítaca*” prossegue. Tomando emprestada uma expressão do historiador francês Georges Duby, *a história continua*.