

Da gênese à contemporaneidade da pedagogia

*Elisabeth Caldeira Villela**
*Valéria Silva Ferreira***

Resumo

Este artigo trata da pedagogia como teorização da prática, que redefiniu seu lugar na história da educação, afastando-se de sua conotação filosófica para preocupar-se com a formação do indivíduo socializado. Em meados do século do XVII a escola foi se renovando, reunindo a pedagogia à educação. Porém, o nascimento da pedagogia científica e experimental deu-se por volta da segunda metade do século XIX, adotando um paradigma indutivo. Somente em meados do século XX, a pedagogia superou seu modelo unitário, passando a adotar um modelo complexo e pluralista no seu campo de pesquisa, com variedade e articulação de métodos. O estudo levanta questões sobre a pedagogia no século XXI, no qual se revelam transformações tanto no campo social, como no cultural e no político. Assim, a família, as associações e as organizações constituíram-se como instituições educativas, além da escola, e nos fazem refletir sobre o papel da escola e do pedagogo.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação. Contemporaneidade.

Introdução

A pedagogia tem sofrido acusações contínuas de não se constituir como uma área científica, parecendo estar sempre dependente de outra disciplina que a assimila e a recusa, como, por exemplo, a filosofia e a sociologia e, mais recentemente, a psicologia e a antropologia.

* Doutora em Educação na área Desenvolvimento Humano e Educação (PUCRS), professora e pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí - SC. Endereço: Av. Atlântica, 2370, apto. 1801. Portaria 35 – Rua 1800. Centro - Balneário Camboriú, Santa Catarina. CEP 88330-015. E-mail: caldeira@univali.br

** Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP), professora e pesquisadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí - SC. Atualmente coordena o Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – Univali - SC. Endereço: Rua Alexandre Alexius Reiser, 283. Bairro Ressacada - Itajaí, Santa Catarina. CEP 88307-420. E-mail: v.ferreira@univali.br

No decorrer da sua história a pedagogia já foi reduzida, segundo Hous-
saye (1994), a uma área da psicologia
da educação, ou seja, uma psicologia
aplicada. Esta organização curricular
foi ameaçada com a introdução da so-
ciologia, em 1920, nas escolas normais
secundárias e superiores. Porém, mes-
mo com as reformas educacionais da
década de 1960, nas escolas normais a
disciplina pedagogia era lecionada por
filósofos.

A história da pedagogia nos últi-
mos 25 anos passou por uma profun-
da transformação metodológica na
pesquisa histórico-educativa, dire-
cionando-se à história da educação.
Essa mudança deu-se especialmente
a partir da década de 1950 e, mais
intensivamente, desde a década de
1960 e 1970, rompendo com o modelo
teoreticista – muito distante dos pro-
cessos educativos reais referentes às
diversas culturas e diferenciadas clas-
ses sociais, sexo e idade. De um mode-
lo teoreticista, unitário e fortemente
ideológico, evoluiu-se para a pesquisa
problemática e pluralista, integrada e
diferenciada, considerada no seu con-
junto como história da educação e con-
ceituando a educação como conjunto
de práticas sociais e de saberes. Isso
tornou a pedagogia, desde a década de
1970, mais rica e orgânica, tratando-
se de uma revolução historiográfica
que redefiniu seu lugar na história da
educação com todo seu arsenal – con-
junto de recursos, meios e instrumen-
tos de pesquisa.

Essa descontinuidade, como ca-
racterística interna de objetos, de mé-

todos, de ambientes, ativa-se diante do
pluralismo de pesquisa, sobre a diver-
gência e a heterogeneidade dos proces-
sos e das orientações. Não se trata de
uma liberalização metodológica, mas,
sim, de pluralismo e conflitualidade,
indecisão e incerteza, como elementos
importantíssimos no fazer história em
educação. Como afirma Cambi:

É justamente da integração dinâmi-
ca e atenta (= crítica) das diversas
perspectivas de leitura que emerge a
possibilidade de ler a história segun-
do verdade, deixando sempre espaço
para aprofundamentos ulteriores, para
aproximações, para um objeto comple-
xo e fugidio, como é o histórico, e em
particular o histórico-educativo (1999,
p. 34).

O pluralismo e o conflito-diálogo,
no dizer de Cambi, beneficiam o con-
fronto de interpretações para que pos-
sa se aproximar da verdade como com-
preensão dinâmica, aberta e policên-
trica na pesquisa histórico-educativa.
Houssaye (2004) define pedagogia
como uma reunião mútua e dialética
da teoria e da prática educativas, ou
seja, uma proposta prática e, ao mes-
mo tempo, teórica. Esta reunião se ca-
racteriza pela ação, pelo enraizamento
e ruptura de diversas doutrinas teóri-
cas, assim como pela mediocridade,
que é fonte da experiência cotidiana
que gera sucessos e fracassos.

Da história da pedagogia à história da educação

A história da pedagogia nasceu
entre os séculos XVIII e XIX e, no de-

correr deste último, as pesquisas começaram a ser desenvolvidas, porém ligadas à escola como instituição capaz de formar cidadãos na sociedade moderna e tendo como preocupação a educação-instrução. Tratava-se de uma pedagogia persuasiva e distante das instituições em que se desenvolviam a família, a escola, a oficina artesanal e, em seguida, a fábrica, mas também o seminário ou o exército, etc. Desde a década de 1970, a pedagogia iniciou seu processo histórico-educativo, corrigindo sua debilidade e insegurança de iniciativa por uma consciência metodológica mais dinâmica e coerente. Assim, pôde responder às problemáticas da educação nas diversas sociedades de forma mais viva e concreta.

No entanto, o trabalho histórico-pedagógico apoiado num estudo das idéias e sua sucessão histórica, delineado apenas pelas filosofias positivista, idealista ou espiritualista, predominava na Europa e nos Estados Unidos. Na Itália, nos primeiros anos do século XIX a pesquisa histórico-pedagógica estava baseada no idealismo de Gentile,¹ para quem a pedagogia, como teoria da auto-affirmação do espírito, deveria dissolver-se na filosofia. A sucessão de idéias totalmente abstratas e artificiais foi característica marcante dessa época.

No segundo pós-guerra, iniciou-se um longo processo de substituição da história da pedagogia pela história da educação, mas somente em anos mais recentes esta última aparece constituída como modelo-guia da pesquisa histórica em educação e pedagogia.

A partir daí, a pedagogia começaria a encontrar-se com as diversas ciências, sobretudo as humanas, num saber interdisciplinar, e a deixar para trás sua conotação filosófica, passando a preocupar-se em formar um indivíduo socializado, utilizando para isso várias técnicas voltadas ao corpo, ao imaginário, ao manual e ao intelecto, difundindo-se no campo social.

O modelo teoreticista veio sendo rompido, mais claramente, nas décadas de 1960 e 1970, passando de um modelo unitário e “continuista” para uma pesquisa mais problemática e pluralista. Essa passagem da história da pedagogia para a história da educação tornou-se explícita, tratando-se de uma verdadeira revolução historiográfica.

[...] passou-se de um modo *fechado* de fazer história em educação e pedagogia para um modelo *aberto*, consciente da riqueza/complexidade do seu campo de pesquisa e da variedade/articulação de métodos e instrumentos que devem ser usados para desenvolver de modo adequado o próprio trabalho (CAMBI, 1999, p. 24).

Com essa mudança, a análise das teorias passou a ser mais contextual, relacionada com o social e o político, surgindo, além da figura da escola como instituição educativa, a família, a fábrica, as associações e as organizações. Essas instituições passam a ter papel formativo nos diversos tipos de sociedade, constituindo um mapa complexo e diverso para o campo de pesquisa.

A educação: do pré-modernismo à contemporaneidade

Na sociedade pré-moderna, as instituições educativas eram tradicionais, como a família, a escola, a igreja, que assumiam papéis diferentes na formação dos indivíduos. A família era centro da formação moral; a escola, através do colégio, era o local da formação das classes por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos currículos, e a Igreja desenvolvia uma função social. Cambi lembra que “outra instituição educativa e deseducativa será, depois, a manufatura ou a fábrica, que veio transformar a mente do trabalhador, a sua ideologia, a própria consciência de si, vindo então a desenvolver uma função de ‘formação’” (1999, p. 279).

O século XVII foi o século do início da modernidade, um século contraditório, confuso, problemático e trágico, marcado pelas guerras e revoltas, pelo racionalismo, superstição, classicismo e barroco, mas que se traduz em uma série de reviravoltas na história ocidental. Com relação à pedagogia, o século XVII foi a época do seu início, mas não do seu completo desenvolvimento, que só iria acontecer no século XVIII de forma programática, como realização efetiva e difundida nos séculos seguintes.

A escola foi se renovando profundamente em meados do século XVII, com processos assimétricos entre si, entre tensões e contrastes, reunindo a

pedagogia e a educação. Deu-se, assim, uma reviravolta na história educativa do Ocidente. A partir de Comenius,² com seu modelo de educação universal, acrescentando outros modelos subsequentes, desenvolvem-se aspectos intelectuais, sociais e religiosos que valorizam a lógica e a matemática, o problema do método, a experimentação, enfim, a intelectualidade e a cultura do homem numa sociedade moderna.

Comenius defendeu a universidade da educação contra os interesses de classe e grupos, delineando alguns aspectos pedagógicos já relevantes da pedagogia desde o século XVII: projeto antropológico-social, estratégias educativas, questões gerais e específicas da didática, além de um “profundo ideal religioso que concebe o homem e a natureza como manifestações de um preciso desígnio divino” (CAMBI, 1999, p. 286).

A revolução cultural e educativa do humanismo, as tensões da Reforma e da Contra-Reforma, a revolução burguesa e a ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno foram os estímulos para essa renovação. A formação exigida era específica e técnica; a figura do homem cristão e bom transforma-se na figura do homem-cidadão, homem-técnico, o intelectual. Para isso, a escola assume a feição de escola moderna, capaz de formar esse novo homem.

Nos Estados europeus, principalmente na França, a escola assumiu um aspecto mais especializado, com o objetivo de transmitir saberes orga-

nizados e especializados presentes na sociedade moderna. Nasceu, assim, o sistema escolar moderno, embora elementar e não totalmente desenvolvido, mas com características essenciais, articulando a escola elementar com instrumentos básicos como o alfabeto e os números, a escola média ou secundária formativa ou profissional e a instrução superior ou universitária (profissões superiores ou liberais).

Em suma, a ligação da escola com o Estado, o seu controle pelo poder público, exalta sua função e difunde sua ideologia. Junto com a Revolução Francesa em 1789, nascia a época contemporânea dos movimentos nas classes sociais, dos direitos, do reconhecimento teórico e da afirmação prática, das massas e manifestações.

A educação, nessa época, integrava ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica; era uma educação social que dava substância ao político. Portanto, nessa época a educação assumia um papel social; a pedagogia/educação recebia conotações teóricas e colocações práticas, fazendo parte de uma etapa da sua fenomenologia, com forte simbiose com a ideologia.

A contemporaneidade também foi marcada pelo surgimento de novos sujeitos da educação: a criança, a mulher, o deficiente. A criança tornou-se o sujeito educativo por excelência; o “jardim-de-infância” e a “pré-escola” passaram a ser reclamados e a pedagogia passou a se preocupar com o sentimento de infância; as mulheres tornaram-se sujeitos da educação, depois de milênios excluídas da escola e

sem direito à instrução. Na contemporaneidade, o feminino se afirma no centro da cena educativa. A educação torna-se via de emancipação feminina, surgindo o reconhecimento da mulher na vida social e a busca da paridade com o masculino.

As transformações nos contextos educativos infantis estão intimamente ligadas às mudanças do papel da mulher na sociedade contemporânea. Quando a mulher começa a aparecer como sujeito, a criança aparece como categoria social (SARMENTO, 1977). Então, o deficiente passa a ser visto como sujeito educativo e provoca a pedagogia para assumir a responsabilidade de buscar alternativas ao seu desenvolvimento cognitivo e ao afinamento das suas capacidades sensoriais.

A época contemporânea também fez surgir um “face a face” mais explícito e radical entre instrução e trabalho: de um lado, a instrução como um direito universal e como tarefa social; de outro, o trabalho como um dever social, mas, antes, como atividade específica do homem. Segundo Cambi,

foi o trabalho que se afirmou como elemento primário da formação [...] os perfis formativos também devem assumir maior flexibilidade e possíveis alternativas, mesmo caracterizando-se segundo princípios relativamente unitários (que recuperem tanto o trabalho intelectual como o manual), (1999, p. 394).

A reflexão da sociologia sobre a educação, de Marx a Comte e Weber, veio teorizar a finalidade profissional da instrução. No século XX, essa exi-

gência foi articulada e difundida de forma redefinida e diferenciada, com a sociedade tomando consciência da assimetria que deve existir entre formação técnica e mercado de trabalho, sob diferentes lógicas (cognitivas e produtivas) e diferentes finalidades (postergadas pela formação, mediadas pela produção).

No século XIX foi disseminado em toda a Europa o advento da sociedade industrial, e a pedagogia assumiu o papel de formar o cidadão, de difundir valores burgueses, organizar o consenso social e redefinir seus objetivos e instrumentos. Assumiu, então, uma identidade mais nítida de saber científico. “Para a pedagogia são apontadas novas tarefas sociais e um novo modelo de rigor epistemológico (passando da filosofia à ciência), mas ligando-a, assim, e intimamente, aos processos da ideologia” (CAMBI, 1999, p. 465).

Surgiram nesse período dois modelos ideológicos e epistemologicamente antiéticos, contrapondo o burguês inspirado no positivismo e o proletário influenciado no socialismo. O projeto pedagógico do positivismo elaborava a pedagogia como ciência, trazendo valores da educação como “dever” essencial das sociedades e como “direito” de cada cidadão. A pedagogia era concebida, segundo Cambi (1999, p. 467), “[...] como meio primário para operar uma evolução no sentido laico e racional da vida coletiva; a atenção aos problemas da escola, sentida como o instrumento essencial desse crescimento educativo das sociedades industriais”.

Dessa forma, a pedagogia encontrou no positivismo as raízes de suas reflexões epistemológicas educativas, cujo protagonista, Augusto Comte (1798-1857), ressaltava a exigência da cientificidade “[...] na oposição nítida a toda educação tradicional, metafísica e abstrada, e na reivindicação do princípio de uma “rigorosa universalidade” da educação, que exige uma difusão junto a todo o povo” (CAMBI, 1999, p. 469).

Assim, o nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental deu-se por volta da segunda metade do século XIX, quando a pedagogia tendeu a separar-se da filosofia e tornar-se independente da política para reconstruir o saber pedagógico; renovou seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, através do contato com as ciências positivas (a fisiologia, a antropologia, a psicologia) e da sociedade (a sociologia, a etnologia, a criminologia), articulando-se, assim, com os conhecimentos baseados em “fatos”.

Entretanto, no curso do século XIX, com a formação do homem cidadão como filosofia educacional, a pedagogia estabeleceu uma afinidade com a ideologia dominante, formando o homem como “produtor” ou como “governante”, indicando a escola “[...] como lugar central da elaboração dos comportamentos coletivos dominantes, inspirados na ‘ordem social’, mas também no ‘laborismo’ ou no ‘higienismo’” (CAMBI, 1999, p. 487).

Assim, a pedagogia, apesar de nutrir sua ideologia, liga-se à lógica da ciência e consolida-se como um dos saberes-chave da modernidade para realizar-se como saber científico autônomo e articulando-se com a metodologia científica, marcando o século XX pela sua grande transformação social e cognitiva. A pedagogia enriqueceu-se e renovou-se, tendo como eixo a pesquisa científica. Essa mudança se completou na segunda metade do século: da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e fechado, para um saber plural e aberto; do primado da filosofia, ao das ciências.

O ingresso nessa nova fase foi determinado por razões histórico-sociais: a sociedade reclamava a formação de homens sensíveis, técnicos, abertos e capazes de se adaptar às inovações sociais, culturais e técnicas. Cambi (1999, p. 596) ressalta que para realizar a formação desses homens “é necessário um novo saber pedagógico, mais experimental, mais empírico, mais problemático e aberto à própria evolução”.

Para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos, estes devem ser lidos por múltiplas disciplinas e concepções pedagógicas, animadas por uma multiplicidade de saberes especializados, que se agregam por relações fluidas e interativas.

A entrada no século XXI nos revela que a pedagogia/educação continuará a se desenvolver cada vez mais, tanto no campo social e cultural como no político; ela estará sempre

em transformação e crescimento, pois, segundo Cambi (1999, p.641), “é um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói”.

Soëtard (2004) defende que a pedagogia pode produzir um saber específico, que pode ser capaz de orientar a ação do homem. Para isso é necessário articular as diferentes formas de saber aplicadas, porém com rigor epistemológico. Não se trata de buscar uma objetividade, mas de declarar a intencionalidade e marcar “os limites do propósito”. Nesse sentido, o autor conclui:

[...] Para entrar na pedagogia, é importante ultrapassar o ponto de vista positivo – concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas científico do psicólogo ou do sociólogo, mas também o ponto de vista positivista do filósofo, e resistir a dupla tentação aplicacionista para constituir um método de pesquisa que vá além da tensão entre as duas abordagens e que, ao mesmo tempo, assuma (SOËTARD, 2004).

Pode-se dizer, portanto, que há saberes pedagógicos constituídos pelo conhecimento acadêmico científico, por experiências pessoais e profissionais. Portanto, há a necessidade de pesquisas sobre esses saberes. Segundo Charlot (2000), o pesquisador que estuda a relação com o saber investiga lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações e normas relacionais, entre outras coisas.

Segundo Pimenta (2005, p. 43), o saber pedagógico “é o saber que pro-

fessor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente”. Esse saber é diferente do conhecimento pedagógico elaborado por pesquisadores e teóricos da educação. Diante disso, o saber pedagógico construído na prática cotidiana é objeto de conhecimento também dos pesquisadores da educação, como vem sendo apontado por Tardif (2002) e Schön (2000).

Não se trata em reduzir a pedagogia a simples observação e repetição de boas práticas, como a crítica de Kuenzer (2006) ao que chama de “epistemologia da prática”, mas, sim, de uma práxis, como defende Pimenta:

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação teoria – prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal [...] é práxis, porque esta, como atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade (2005, p. 46).

Eis o desafio da construção de uma didática ativa e emergente, que, embora deva apontar caminhos e desenvolver soluções para a antecipação de dificuldades no processo de ensino, deve fugir de modelos e algoritmos de ensino.

A pós-modernidade como fenômeno social e suas implicações para a pedagogia

Como fenômeno social, a pós-modernidade oferece uma nova arena, com oportunidades e constrangimentos. Pode-se afirmar que seu sentido é algo a ser contestado, construído e, por que não, reconhecido. Esse reconhecimento se dá justamente pela incerteza do conhecimento e, conseqüentemente, pelos defensores de concepções de aprendizagem que enfatizam o processo, provocando a rejeição de currículos fechados e decretados. Conforme Hargreaves:

A pós-modernidade é constituída através de um conjunto de tendências sociais, econômicas, políticas e culturais que podem variar com o tempo histórico e com os espaços geográficos. Estas tendências são poderosas e influentes, mas não são inelutáveis nem irresistíveis (1998, p. 47).

A estrutura social é tecida pelas interações humanas, com avanços e retrocessos que podem se caracterizar, simultaneamente, como potentes e muitas vezes precários. Com esse quadro se confrontam as famílias, os professores, os responsáveis políticos, os empresários, os representantes de entidades, etc., e o mesmo se aplica ao direito ao trabalho e às oportunidades criadas ou ofertadas. As ofertas de empregos, as formas de trabalho e o perfil do profissional estão, no momento, sendo redefinidos em escala mundial pela modernização tecnológica e ge-

rencial e pelo ordenamento econômico. São exigências e transformações impostas no mundo do trabalho e na educação. Nesse sentido, Hargreaves evidencia:

Os programas de desenvolvimento profissional dos professores que se fundam na realidade local ou na escola são preteridos em favor da formação profissional ao nível do sistema global. Portanto, as estruturas e os processos pós-modernos não ocorrem “naturalmente”. Pelo contrário, tem muitas vezes de ser afirmados, em face de uma considerável oposição (1998, p. 48).

É nesse sentido que a pedagogia pode analisar mais de perto as implicações e as possibilidades inovadoras de sua ação.

Essa considerável oposição pode ser vista, por um lado, como forma de resistência, como desconstrução de ideologias dominantes, e, por outro, como possibilidade de promoção de currículos pós-modernos na defesa de organizações que aprendem e que se caracterizam por redes, alianças, tarefas, projetos, em vez de papéis e responsabilidades atribuídos com base no critério da função e regulados por supervisão hierárquica.

Se as lutas e as forças burocráticas da modernidade ainda estão presentes, os significados da pós-modernidade apresentam a complexidade do trabalho na organização social e, dessa forma, já está colocado o desafio para a reconstrução e a redefinição da pedagogia no desenvolvimento de estruturas e processos flexíveis, capazes de lidar eficazmente com a inovação e as mudanças.

Isso não significa negar a importância da razão, tão defendida pela modernidade, ou chegar ao extremo de decretar o fim das concepções teóricas. É apenas inviável negar a ciência e tanto inútil, do ponto de vista prático, como inconsistente, do ponto de vista filosófico, porque para negar determinado conhecimento ou concepção teórica é necessário existirem provas verificáveis e verdade cognoscível relativa à negação. A esse respeito, já dizia Max Weber no seu ensaio sobre a ciência como vocação:

Na ciência, cada um de nós sabe que aquilo que realizou se tornará antiquado dentro de dez, vinte, cinquenta anos. Esse é o destino a que está condenada a ciência; é o próprio *sentido* do trabalho científico [...]. Qualquer realização científica levanta novas questões; pede para ser ultrapassada e para ficar desatualizada. Quem quiser servir à ciência tem que se resignar a este fato [...] pois ele é o nosso destino comum, e mais, o nosso objetivo comum. Não podemos trabalhar sem ter a esperança de que os outros avancem mais do que nós próprios avançamos (apud HARGREAVES, 1998, p. 47).

Pode-se dizer que com essa afirmação Weber³ invoca o desenvolvimento da racionalidade criativa no sistema organizativo social, tendo como eixo o indivíduo, mas que o próprio sistema social o alicia por meio de fortes condicionamentos, sejam do “mundo moderno”, centrado na eficácia nas relações de produção, sejam pela pós-modernidade, na defesa do pluralismo, da divergência e da liberdade.

Dessa forma, a condição da pós-modernidade está sujeita ao que Giddens (1990) denomina de “dualidade da estrutura”, que se refere à complexidade da interação humana pelas suas possibilidades e probabilidades. Em qualquer condição social, o princípio genérico da dualidade da estrutura sinaliza a existência da *potencialidade*, enquanto quadro de ação dos sujeitos para a mudança, e da *precariedade*, pela dependência da ação.

Nesse sentido, a reflexão sobre a pós-modernidade trata de alertar a pedagogia tanto para as oportunidades de mudança, que já estão postas na condição social, como para os contrangimentos advindos ao tratarmos das dimensões que refletem a dificuldade e a fragilidade de mudança no trabalho dos professores.

As transformações na área pedagógica envolvem questões que nos remetem a reverter a abordagem tradicional/conteudista para novas abordagens pedagógicas e formação continuada, que visam responder “[...] aos desafios sem precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve, necessariamente, evoluir” (PAQUAY et al., 2001, p. 11).

Ao se iniciar o século XXI, proclama-se um novo perfil da pedagogia: mais crítico e criativo perante o contexto mundial, apto a interagir com frequentes mudanças científicas, éticas e técnicas. Isso se deve à atual revolução tecnológica e à gestão do conhecimento diante dos padrões internacionais de competitividade.

Essas transformações atingem o Brasil de forma mais conturbada, e as últimas quatro décadas têm sido marcadas pela formação educacional de adultos quer no nível das práticas, quer no nível da reflexão teórica, em diferentes domínios do conhecimento. Nesse contexto, a formação do pedagogo depara-se com um novo desafio educacional numa perspectiva pós-moderna. Segundo Pourtois e Desmet (1999, p. 36), nessa perspectiva universal, a educação depara-se, “por um lado, o indivíduo que aprende e, por outro, o que educa, numa situação de interação constante e em contextos variados de lugar e de tempo”.

Numa visão pós-moderna, os mesmos autores analisam:

A pedagogia, portanto, já não é monopólio da escola; está em todo lugar e diz respeito a todos os cidadãos e responsáveis políticos. Tudo assumiu um sentido pedagógico. Há hoje uma fragmentação das fronteiras do tempo e do espaço nas quais, por muito tempo, se procurou aprisionar a educação. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 36).

É possível perceber o grande desafio que a pedagogia enfrenta neste novo século articulando o processo ensino-aprendizagem num contexto de interação de significações partilhadas. Conforme Pourtois e Desmet:

Falar de pedagogia não significa focar-nos na escola. Vivemos [...] numa sociedade pedagógica, em que uma multiplicidade de instâncias privadas ou públicas são levadas a fazer pedagogia. Por certo, há a família e a escola, as duas instâncias tradicionais e fundamentais. Mas hoje, diante da necessidade de formar os indivíduos, abrem-se as

empresas, os comitês regionais e sub-regionais de emprego, os centros de auxílio sociais, as prefeituras, os ministérios... Setores formais e informais estão sendo implicados [...]. A sociedade em seu conjunto está integrada no processo educativo. Cada um, conforme o momento pode encontrar-se na situação de aluno ou educador (1999, p. 35).

Concordamos com Pourtois e Desmet que o modelo pedagógico pós-moderno deverá refletir *na e sobre* sua prática, estabelecendo diálogo com novos espaços educativos, enfrentando novas formas de organização curricular, que transponham o modelo de “pré-requisito” e de “prontidão”; criar novos e diferentes processos de registros de aprendizagem e de avaliação, enfrentando desafios impostos pelas diferentes formas de comunicação, com as quais o conhecimento não fica restrito à sala de aula e ao domínio do professor. O conhecimento está em todo lugar e a pedagogia já não é monopólio da escola (POURTOIS; DESMET, 1999).

Qual é, então, o diferencial da escola e do professor na contemporaneidade?

Abstract

Of the gênese to the current issues of pedagogy

This article deals with the pedagogy as practical theorizing that it is redefined to be placed in the history of the education, moving itself away from its philosophical connotation to be worried about the formation of the

socialized individual. In the middle of the 17th century the school was renewing itself to congregate the educational pedagogy. However, the birth of the scientific and experimental pedagogy was given by returning to the second half of the 19th century, adopting one inductive paradigm. But in middle of 20th century, the pedagogy only surpassed its unitary model to adopt a complex and pluralistic model in its field of research, with a variety of methods. It raises questions on the pedagogy in the 2th century, in which, it in such a way discloses its transformations in the social, cultural and as well as the political field. Thus, the family, the associations and the organizations have to constitute themselves as educative institutions beyond the school and the school will make them to reflect on the purpose of the school and the pedagogy.

Key words: Pedagogy. Education. Current issues.

Notas

- ¹ Filósofo italiano (1875-1944), ministro da Instrução Pública no governo de Mussolini entre 1922 e 1925, foi autor de importante reforma do ensino.
- ² Foi o criador da didática moderna e concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em várias propostas pedagógicas. Viveu entre 1592 e 1670.
- ³ Intelectual alemão e um dos fundadores da sociologia. Viveu entre 1864 e 1920.

Referências

- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw – Hill, 1998.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Edições Bagaço, 2006.
- PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 1.
- POURTOIS, J.; DESMET, H. *Educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1999.
- SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1977.
- SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOËTARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE J. et al. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.