

O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação?

The Debate about the Scientific Study of Education:
Pedagogical Science or Educational Science?

*José Carlos Libâneo**

Resumo

O texto refere-se a questões epistemológicas relacionadas com o campo do conhecimento pedagógico. Aborda a temática em torno do que é a ciência pedagógica, o que a caracteriza, revalorizando-a como campo científico e profissional distinguindo-a das demais ciências da educação. Considera a pedagogia como prática social, destacando o caráter pedagógico presente nos processos educativos. Dedica-se a explicitar quem é o pedagogo, o que deve compor sua formação profissional, e propõe como deve ser o

curso de pedagogia. Destaca alguns desafios postos à pedagogia na contemporaneidade. São abordados os seguintes tópicos: o que é a ciência pedagógica e o que caracteriza a existência desse campo, a pedagogia e as ciências da educação, quem é o pedagogo e o que deve compor sua formação profissional, os desafios da pedagogia na contemporaneidade.

Palavras-chave: pedagogia, campo do conhecimento pedagógico, formação do pedagogo.

* Professor e pesquisador da Universidade Católica de Goiás. Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUCSP. Consultor *ad hoc* do CNPq e membro do Colegiado da Anped. E-mail: libaneo.jc@uol.com.br.

Introdução

A especificidade do campo científico e profissional da pedagogia tem sido objeto de intensa polêmica nos meios intelectuais e profissionais ligados à educação. O desenvolvimento científico da pedagogia teve fase muito produtiva na década de 1970 e nos anos iniciais da de 1980. Mas, em seguida, teve início um período de esvaziamento dos estudos sistemáticos nesse campo e a descaracterização profissional do trabalho de pedagogos. Por volta de 1992, foram retomados os debates sobre a formação de educadores e o campo científico e profissional da pedagogia. Todavia, boa parte das discussões no interior das faculdades de educação tem sido prejudicada pela ausência dos próprios pedagogos, que, em razão de sua precária formação teórica, se deixaram substituir por filósofos, sociólogos ou psicólogos.¹ Em outros lugares tenho apresentado minha explicação para essa degradação dos estudos pedagógicos em nosso país (por ex., LIBÂNEO, 2000a; 2002b).

Por volta dos anos 1983-84, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação *pedagógica* do curso. Fora das faculdades, em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retira-

ram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o entendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo. Além disso, com a descaracterização dos pedagogos-especialistas como profissionais, as associações de pedagogos (por exemplo, Associação Nacional de Orientadores Educacionais, Associação Nacional de Supervisores Educacionais) se auto-eliminaram, resultando na perda do espaço de discussão teórico-prática da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo então existente nessas associações.

Essa análise mostra como se chegou a uma descentralidade do enfoque da Pedagogia como estudo da ciência da educação. [...] Na verdade, desde os anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, a partir de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que se propõe a formação dos técnicos de educação, com a segunda, a formação de professores, consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

São, pois, razões pelas quais a discussão sobre o campo científico e profissional da pedagogia tem levado à sua desqualificação como campo de saberes específicos e, com isso, identificá-la apenas como curso de preparação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

Todavia, é paradoxal que, apesar disso, a pedagogia esteja em alta nos meios políticos, empresariais, profissional, comunicacionais e em movimentos da sociedade civil. Há, de fato, expressiva movimentação na sociedade mostrando uma ampliação do campo do educativo

com a conseqüente repercussão na busca de novas formas de ação pedagógica. Não é casual, pois, que, entre outras expressões que buscam identificar a sociedade atual, uma delas seja a de sociedade pedagógica. Evidências de práticas pedagógicas aparecem nas mídias e em outros meios de comunicação, em que se veiculam diariamente mensagens educativas em vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, Aids, drogas, saúde; na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, vídeos, revistas, jogos, brinquedos; na esfera dos serviços públicos estatais e em movimentos sociais, em que se disseminam várias práticas pedagógicas de assistentes sociais, agentes de saúde, agentes de promoção social nas comunidades etc.; em programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual, recreação. Também ocorrem práticas tipicamente pedagógicas nas academias de educação física, nos consultórios clínicos, assim como nos presídios e hospitais, nas empresas. Desenvolvem-se em todo o lugar iniciativas de formação continuada por meio de congressos, simpósios, seminários etc.

Verifica-se, assim, uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico permeia toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola, sociedade, cultura, economia. Mas é um

tanto estranho que seja de fora do campo educacional específico, não dos pedagogos, essa demanda por uma reavaliação das formas convencionais do aprender, da interseção entre o ensino e os meios de comunicação e informação, o desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes, da capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos. Estamos frente a exigências de formação de outros tipos de educadores, mas, lastimavelmente, não têm vindo dos pedagogos as melhores idéias sobre isso.

Meu investimento é, pois, pela revalorização da pedagogia como campo científico e profissional, e, para isso, apresentarei minhas idéias sobre a natureza epistemológica da pedagogia, o campo científico da educação e as interfaces entre outros campos científicos, a identidade profissional e a formação do pedagogo. Apresento, resumidamente, as quatro teses que explicitam minha posição sobre a pedagogia e a formação de educadores:

1. A pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana.
2. O objeto próprio da ciência pedagógica é o fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana. Mas trata-se de



um fenômeno pluridimensional, tendo dimensões sociais, políticas, econômicas, psicológicas etc., que constituem outros campos de conhecimento e outros olhares do educativo. Todavia, a pedagogia constitui-se como ciência integradora dos diversos aportes oferecidos pelas demais ciências da educação.

3. A variedade de práticas educativas que ocorre na sociedade leva também à diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, são pedagogos todas as pessoas que lidam com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação. Há, contudo, que se distinguir entre pedagogos em sentido amplo e pedagogos em sentido estrito.
4. A formação profissional do pedagogo pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não formal e formal. Em outras palavras, *todo trabalho docente é trabalho pedagógico mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*. A docência constitui-se em modo peculiar de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso.

O que é pedagogia?

A pedagogia como teoria e prática da educação

Existe uma ciência que possa ser chamada de “pedagogia”? Ou não existe ou não tem cabimento existir essa ciência, então teríamos as “ciências da educação”? Para responder a essa pergunta, é preciso constatar que a idéia mais corrente de “pedagogia” está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pedagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, prevalecendo o entendimento de que o pedagógico equivale ao metodológico. Quer dizer, uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria, a utilizar técnicas de ensino. O raciocínio que teria dado suporte a essa idéia é simples: educação, ensino, diz respeito a crianças (inclusive porque o “peda” do termo pedagogia vem do grego *paidós*, que significa criança). Ora, ensino dirige-se a crianças, então, quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, faz-se um curso de pedagogia, isto é, um curso que forma professores para ensinar crianças. Decorre daí a idéia que ficou no imaginário dos educadores de que o curso de pedagogia deveria ser destinado à formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Não se trata de recusar essa relação entre pedagogia e métodos de ensino, mas essa identificação é, a meu ver, muito simplista e reducionista. A pedagogia

ocupa-se, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. É um campo de conhecimentos; diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas,² para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Resumidamente, a pedagogia é a teoria e a prática da educação.³ A definição do pedagogo francês Gaston Mialaret é bastante esclarecedora: "A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela" (MIALARET, 1991, p. 9).

O pedagogo alemão Schmied Kowarzik chama a pedagogia de ciência *da e para* a educação, portanto, é a teoria e a prática da educação. Investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação, ou seja, a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa.

Para se compreender com mais profundidade o que é a pedagogia, é preciso explicitar seu objeto de estudo, a educação ou prática educativa. *Educação compreende o conjunto dos processos,*

influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal. Escreve a esse respeito Schmied Kowarzik (1983):

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.

Esses elementos formativos que constituem o objeto de estudo da pedagogia atuam por meio da comunicação e intercâmbio da experiência humana acumulada, isto é, dos saberes e modos de agir construídos pela humanidade. A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores etc. É intrín-



seco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que *o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano.*⁴

A educação refere-se, pois, à formação humana pela qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida social, através da assimilação e reconstrução da cultura. A pedagogia refere-se aos objetivos e meios de realizar nos sujeitos humanos essas características de humanização plena, em meio à dinâmica das relações sociais na sociedade. É, assim, uma prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados para a constituição da subjetividade; opera, viabiliza, a mediação cultural por meio de várias instituições, modalidades e agentes, entre as quais a educação escolar.

Numa formulação sintética temos que a pedagogia *cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando à formação humana. Para isso, define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido, um rumo, ao processo educacional, tendo em vista a atuação dos educandos em uma sociedade concreta, dentro de uma determinada dinâmica de relações sociais.*

A contextualização sociocultural da prática pedagógica põe em questão um

aspecto sumamente relevante na formulação da pedagogia como campo científico. Conforme escrevemos, a educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais com interesses distintos e, freqüentemente antagônicos, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade. Esse fato leva a afirmar que toda pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a pedagogia, ao par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. *O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente.* Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática

educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

Podemos, finalmente, resumir: *a pedagogia é a teoria e a prática da educação*. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Essas considerações em torno da natureza da educação e do seu campo teórico (a pedagogia) resultam, do ponto de vista escolar, na projeção e materialização dos aspectos educacionais e culturais da sociedade num currículo. Não cabe neste texto entrar nas questões de organização curricular; apenas se quer reafirmar o entendimento de que a pedagogia, antes de desdobrar-se em docência,³ constitui-se num campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como:

- o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem;

- os agentes de formação (inclusive a escola e o professor);
- as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino);
- os saberes como objeto de transmissão/assimilação;
- o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula).

Dessa problemática nenhuma das demais ciências da educação, como a sociologia, a psicologia, a antropologia etc. trata especificamente.

Pedagogia, ciência da educação ou ciências da educação?

Afirmada a especificidade da pedagogia como campo científico dedicado ao estudo da educação, é preciso encarar a questão da diversidade de enfoques do fenômeno educativo. Não há como negar a pluridimensionalidade do fato educativo, o que leva a se admitir a necessidade de se recorrer a um conjunto de saberes para compreendê-lo e explicá-lo. Permanece, todavia, a polêmica: a pedagogia é a única ciência da educação? Seria uma das ciências da educação? Ou não existe um campo científico chamado “pedagogia” mas “ciências da educação”?

Consideremos, a seguir, alguns posicionamentos surgidos ao longo da história a respeito do estudo científico da educação e das possibilidades de organi-



zação do conhecimento pedagógico. Parece haver, efetivamente, quatro posições: 1) pedagogia, única ciência da educação, i. e., a pedagogia geral; 2) ciência da educação (em que desaparece o termo “pedagogia”); 3) ciências da educação (excluindo a pedagogia); 4) ciências da educação (incluindo a pedagogia).

A primeira posição, mais tradicional, defende a unicidade da ciência pedagógica, ou seja, a pedagogia seria a única ciência da educação, as demais ciências são chamadas “auxiliares”. A denominação “pedagogia geral” corresponde à concepção dos pedagogos clássicos alemães, a partir de Herbart, o primeiro defensor da autonomia da pedagogia, tendo também exercido considerável influência na pedagogia católica, que aparece, por exemplo, na obra de um dos mais importantes pedagogos católicos, Otto Willmann (1970). Essa posição tem recebido muitas críticas ao longo dos anos, por pretender exclusividade no tratamento científico da educação. Na verdade, o avanço das ciências humanas e sociais tem levado a considerar a realidade educativa como pluridimensional, resultando ser impróprio destacar uma disciplina que postule tal exclusividade.

A segunda posição não adota o termo “pedagogia”, designando o estudo científico da educação como “ciência da educação” no singular, num enfoque positivista de ciência bastante impregnado da idéia de experimentação educa-

cional, por um lado, e da tecnologia educacional, por outro. No primeiro caso, o uso dessa denominação indica a aplicação ao campo educativo de princípios científicos incorporados de outras ciências, como pode ser caracterizada a tradição da psicologia experimental francesa e a concepção de Dewey (1968). No segundo caso, a ciência da educação é o suporte científico da tecnologia educacional, isto é, aplicação das teorias de aprendizagem comportamentalistas e sistêmicas à prática de ensino, concepção de larga aceitação em países sob influência norte-americana (por ex., Von Cube, 1981). Em ambas as correntes, a visão cientificista do fenômeno educativo dilui o caráter ético-normativo associado ao termo “pedagogia”, precisamente porque valores e fins da educação não podem ser inferidos cientificamente. Daí se falar em “ciência da educação”, não em pedagogia. Entendemos não ser casual que nos países anglosaxões se empregue o termo “educação” para designar o que, em outros lugares, se conhece como “pedagogia”.

A terceira posição adota a denominação “ciências da educação”, bastante difundida em vários países, como França, Itália, Alemanha, Espanha, Portugal, e, com alguma repercussão, em instituições universitárias brasileiras. A educação é objeto de estudo de um conjunto de ciências e, em alguns lugares, desaparece o campo de conhecimento conhecido por “pedagogia”, embora não seja essa uma posição unânime. Mianet



(1976), autor francês de renome e um dos principais articuladores dessa tendência, informa que as “ciências da educação”, em substituição aos estudos sistemáticos de pedagogia, foram introduzidas nas universidades francesas em 1967. É bem possível que a redução do interesse acadêmico pelos estudos pedagógicos seja explicado pela grande difusão desta posição em vários países europeus, a partir da França.⁶ De fato, a diluição das dimensões do fenômeno educativo em vários campos produz a dispersão do estudo da problemática educativa, levando a uma postura pluridisciplinar ao invés de interdisciplinar, ou seja, a autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques parciais da realidade educativa, comprometendo a unidade temática e abrindo espaço para os vários reducionismos (sociológico, psicológico, econômico...), como, aliás, a experiência brasileira tem confirmado.⁷

A quarta posição adere à denominação “ciências da educação”, em que cada uma toma o fenômeno educativo de um ponto de vista específico, mantendo-se, todavia, a pedagogia como uma dessas ciências. Conforme esse ponto de vista, a pluridimensionalidade do fenômeno educativo não elimina sua unicidade, que permite “estabelecer um corpo científico que tem o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar coerência à multiplicidade de ações parcializadas” (SARRAMONA e MARQUES, 1985,

p. 56). Nessa concepção, a pedagogia promove uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação em seu objeto específico de estudo ou, ainda, a pedagogia apóia-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências.

A última posição é a que adotamos por assegurar o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo sem descartar o caráter peculiar da pedagogia e da tradição de seus estudos. Autores de vários países tendem a aderir a essa posição. O italiano Visalberghi adota a expressão “ciências da educação”, mas denomina seu livro de *Pedagogia e ciências da educação* (1983) para indicar que “o eixo do livro é o exame da relação entre os dois termos não somente numa dimensão histórica, mas, também, de um ponto de vista funcional atual pelo qual é bem legítimo falar ainda de pedagogia para indicar a aproximação mais geral e intencionalmente voltada aos problemas educativos”. Sarramona e Marques (1985, p. 56) advogam o papel da pedagogia na pluralidade das ciências da educação:

Advirta-se que a polifacética dimensão do fenômeno educativo não pode eliminar sua unicidade enquanto tal, sob o risco de perder sua justificação como processo objeto de estudo científico. Tal unicidade permite estabelecer um corpo científico que tome o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar



coerência à multiplicidade de ações parciais; trata-se, em suma, de elaborar uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação, em seu objeto – dimensão da educação – específico de estudo.

O educador português Albano Estrela é bastante explícito quanto aos equívocos trazidos pela utilização da expressão “ciências da educação”, seja pela falta de elucidação da problemática que a expressão envolve, seja pela sua vulgarização como substituto do termo “pedagogia”. Após reconhecer as dificuldades da pedagogia em alcançar um autêntico estatuto científico, afirma:

A necessidade de cientificação tem levado o interventor pedagógico a recorrer a conceitos e a métodos das ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico, o da Educação. A Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicossociologia, a Economia têm representado as principais ciências de recurso. Normalmente seus diagnósticos são seguros, as hipóteses emitidas são fecundas. No entanto, seu valor para o professor ou para o investigador pedagógico é, quase sempre, diminuto ou, mesmo, nulo. Constituem análises paralelas à problemática que lhes é específica. Na verdade, quando o psicólogo trabalha no campo educacional, não faz (nem pode fazer) pedagogia: aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos diversos campos da atividade humana, o da educação. Os resultados são, pois, de ordem psicológica, como o seriam se o psicólogo exercesse sua ação no campo do trabalho, da clínica ou outro. O mesmo, evidentemente, se poderá dizer de outras ciências (1992, p. 12).

Em síntese, esses posicionamentos mostram que foi apressada a atitude de alguns intelectuais em postular a eliminação da pedagogia como campo de conhecimento teórico com relativa autonomia epistemológica. Mesmo autores que aderem à denominação “ciências da educação” são unânimes em reconhecer no seio delas um âmbito propriamente pedagógico como núcleo científico medular no tratamento do fenômeno educativo.

Essa afirmação não leva a concluir que a pedagogia ocuparia lugar hierarquicamente superior às demais ciências da educação. A pedagogia não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus próprios objetos de investigação, e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo na perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos, e, com isso, constitui-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas.

Quem é o pedagogo? A pedagogia como campo de exercício profissional e a formação de pedagogos

Das considerações anteriores, fica claro que há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica, revelando amplos campos de atuação pedagógica. Nesse sentido, pode-se afirmar que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. A rigor, todos os profissionais que lidam com alguma modalidade de prática educativa de caráter intencional são pedagogos.

Esse entendimento permite falar de três tipos de pedagogos: 1) pedagogos *lato sensu* - todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades; 2) pedagogos *stricto sensu* - especialistas⁸ que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e esco-

las, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; 3) pedagogos *stricto sensu* - professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino.

Vê-se que acaba sendo bastante empobrecedor, do ponto de vista conceitual, identificar pedagogia com docência. Na verdade, a docência subordina-se à pedagogia, uma vez que o ensino é um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Portanto, há razões suficientes para se postular a existência de um curso de estudos pedagógicos específicos e, ao mesmo tempo, de cursos também específicos referentes a desdobramentos das várias modalidades de exercício pedagógico, como a formação de professores, a educação de adultos, a animação cultural, as atividades nas mídias.

Os profissionais da educação devem ser formados, predominantemente, nas atuais faculdades de educação (ou faculdades de pedagogia), que oferecerão o curso de pedagogia (estudos pedagógicos) para atividades escolares e extra-escolares e cursos de formação de professores para toda a educação básica. Dissolve-se, assim, a designação “pedagogia” para identificar apenas o curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

O curso de pedagogia (estudos pedagógicos) deve destinar-se à formação



de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares.

Esses pedagogos-especialistas devem ser preparados para atuar em vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas socioculturais e econômicas. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, as diversas mídias, incluindo o campo editorial, as áreas da saúde e assistência social, as empresas, os sindicatos, as atividades de animação cultural e lazer, a produção de vídeos e filmes educativos, a educação de adultos (inclusive a terceira idade) e outros que se fizerem necessários. Em todos esses campos de exercício profissional, o pedagogo desenvolverá funções de formulação e gestão de políticas educacionais; organização e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, relativos às diferentes faixas etárias (criança, jovens, adultos, terceira idade); formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Os cursos de formação de professores devem destinar-se à formação de profes-

sores para a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, em íntima integração e articulação com o curso de pedagogia.

O presente e o futuro do pedagogo

Nessa perspectiva, destaco a seguir alguns desafios postos presentemente à pedagogia e que precisam constituir-se em projetos de investigação:

1. Reafirmar a educação como capacitação para a autodeterminação racional, pela formação da razão crítica

A pedagogia, tal como a entendemos, tem a tarefa de reafirmar seu compromisso com a razão, tendo em vista a conquista da emancipação humana, da autonomia, da liberdade intelectual e política. Certos segmentos do pensamento pós-moderno criticam a possibilidade dessa busca de autonomia dos sujeitos no mundo contemporâneo em razão das práticas engendradas nas relações de poder, como a vigilância das ações individuais; a subjugação da subjetividade, a burocratização, a racionalidade instrumental. Todavia, uma pedagogia para a emancipação humana precisa continuar apostando na possibilidade de desenvolvimento de uma razão crítica precisamente como condição para desvelar as restrições à autonomia no contexto do mundo contemporâneo. A escola é o lugar da razão crítica, é o lugar de se prover os meios cognitivos de compreen-

der o mundo e de transformá-lo; a pedagogia viabiliza isso. A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática.

A essa idéia de sujeito que pode autodeterminar-se, é necessário juntar a exigência de uma cultura geral para todos, ou seja, racionalidade, autodeterminação, liberdade intelectual e política não procedem do sujeito individual, mas são objetivação de uma atividade cultural humana prévia, expressa em conhecimentos, modos de ação e numa prática educativa válida para todos os homens. Trata-se, pois, de insistir na promoção da educação para todos, para o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação, com base nas objetivações históricas da humanidade (a cultura, a ciência, a arte) e das possibilidades de desenvolvimento pleno do ser humano.

2. Retomar os investimentos na pedagogia crítica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e na teoria histórico-cultural da atividade

Há que se reconhecer as notórias dificuldades, no momento atual da educação brasileira, de se chegar a entendimentos sobre as funções da educação em geral, da escola em particular e das formas pedagógicas e metodológicas frente às demandas sociais e características do

mundo atual. Estão em debate diferentes posições de educadores, pais, alunos, professores sobre os objetivos das escolas, conteúdos, formas de gestão e formas de organização curricular. Entre essas posições, algumas se distinguem em defender um currículo em que os aspectos socioculturais e da experiência cotidiana se sobrepõem ao estudo dos conteúdos escolares e do desenvolvimento dos processos mentais, numa perspectiva bastante sociologizada da escola, ou seja, faz-se uma separação inadequada entre os conteúdos e processos socioculturais. As posições que levam à secundarização dos conteúdos, à antinomia entre processos educativos e resultados da escolarização, à recusa de certa racionalidade na condução dos processos de ensino e aprendizagem, à excessiva flexibilização das práticas de avaliação escolar, à promoção automática pouco cuidadosa têm promovido certo afrouxamento nas práticas escolares. Com isso, ao invés de serem medidas progressistas, podem estar contribuindo para manter e ampliar a exclusão social e escolar. Essas posições não ajudam na luta para a eliminação das desigualdades sociais, para o reconhecimento da diversidade cultural, para a atitude crítica frente à dominância das mídias etc. Enfim, não contribuem na preparação científica e profissional para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza idéias, crie, se prepare para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

A nosso ver, a escolarização é uma necessidade social; há um nível de desempenho escolar e social exigido pela sociedade presente, há exigências de educação social, moral e estética, sanitária, ambiental. Em razão disso, há que se destacar a atualidade da psicologia histórico-cultural e da teoria histórico-cultural da atividade. Vigotsky mostrou a relevância da escolarização para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento a partir da assimilação da produção cultural da humanidade, já que “as funções mentais específicas não são inatas, mas postas como modelos sociais” (DAVÍDOV, 1988c, p. 52). Davídov destaca a peculiaridade da atividade da aprendizagem, entre outros tipos de atividade, cujo objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem de conhecimentos das diversas áreas do conhecimento. Apropriar-se desses conteúdos – das ciências, das artes, da moral – significa, em última instância, apropriar-se das formas de desenvolvimento do pensamento. Para isso, o caminho é a generalização conceitual, enquanto conteúdo e instrumento do conhecimento. Escreve Davídov:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e

em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de *desenvolvimental* (1988, p. 3).

3. *Pôr em destaque as investigações que fortaleçam a articulação entre o cognitivo, o social e o afetivo*

É bastante admissível a crítica de que as escolas e os professores ainda se apegam demasiadamente aos aspectos cognitivos do processo de aprendizagem, na medida em que persiste a dependência aos conhecimentos formais, factuais. Seth Chaiklin, um dos mais importantes pesquisadores atuais da psicologia histórico-social, recorrendo a princípios vigotskianos, escreve: “Para compreender o ensino como desenvolvimental, a chave é ter uma análise suficientemente boa do assunto, de modo a se criar uma estrutura de tarefas de aprendizagem em cujas variações possam encontrar expressão os motivos e a motivação do aluno. O compromisso simultâneo de assunto com motivos é uma hipótese considerada como o coração do ensino desenvolvimental” (2003).

Ora, considerar a motivação dos alunos equivale a constatar a importância dos aspectos subjetivos da aprendizagem. Nesse sentido, uma das tarefas da pedagogia está em ajudar os alunos a constituírem sua subjetividade, incluindo o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural. A estratégia da

individualização neoliberal, capitalista, combate-se com uma educação para o outro, para a presença, para a diversidade. Mas que isso não signifique perder a universalidade; significa, sim, ver o particular no universal e o universal no particular. Os alunos estão na escola para aprender a formar conceitos e desenvolver competências cognitivas, mas são, também, sujeitos concretos, condicionados por culturas particulares e origem social, portadores de saberes de experiências. Por essa razão, há necessidade de se conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno.

Em síntese, a pedagogia contemporânea não pode mais desconhecer o fato de que as escolas precisam responder pela ajuda ao fortalecimento das subjetividades dos alunos, ao lado de desenvolver também o sentimento de pertencimento à humanidade, à coletividade, implicando valores de compartilhamento e solidariedade. A questão crucial que desponta para a investigação pedagógica, na perspectiva crítica, diz respeito à pergunta: quais conteúdos podem ajudar no fortalecimento da subjetividade dos alunos? É preciso um investimento competente dos educadores na definição desse tipo de saberes necessários que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizada, isto é, de

uma autodeterminação guiada pela razão e orientada para a liberdade reciprocamente reconhecida, o encontro com o outro e com a diferença, a tolerância crítica, a multiplicidade cultural, a resistência ao exercício autoritário do poder, a luta pela paz,

4. *Articular a vida da escola com o mundo social, mundo informacional e mundo comunicacional, tornando a escola um "espaço de síntese"*

O enfrentamento de novas exigências educacionais e das novas realidades das práticas educativas inclui, também, repensar os processos de ensino e aprendizagem. Há uma efetiva transformação na concepção de conhecimento, em decorrência do surgimento de novos paradigmas da ciência, das inovações tecnológicas e comunicacionais. Para essa nova racionalidade, é preciso reavaliar a investigação sobre ensino e aprendizagem, contrapondo ao paradigma tecnicista do aprender a fazer, aprender a usar e aprender a comunicar, um paradigma de cunho cognitivista mediante o qual os professores possam auxiliar os alunos no desenvolvimento das competências do pensar, isto é, capacidades e habilidades de pensamento autônomo, crítico e criativo.

Com efeito, no mundo das novas tecnologias da comunicação e da informação, a escola continua cumprindo funções que não são providas por nenhuma outra instância. Como já se disse, *o que está errado com a educação não é*



possível ser corrigido pela tecnologia. Além de suas funções de provimento da formação geral, capacidade de ler, escrever, e formação científica básica e estética, é preciso pensar a escola convertendo-se num espaço de síntese. Conforme temos difundido, a escola é um lugar de síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, nos meios de comunicação, outros aportes culturais poderosos existentes nos locais em que as pessoas vivem e a cultura formal provida pela escola. Ver a escola como “espaço de síntese” é considerá-la como lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias e formas de intervenção educativa extra-escola. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência através de mediações cognitivas e inter-relacionais que supõem a relação docente (LIBÂNEO, 2000, p. 55).

5. Repensar os processos de gestão da escola com base em critérios de qualidade de ensino mais explícitos

Em nosso país, o tema da gestão da escola teve uma forte presença no discurso educacional, principalmente no período que se seguiu ao regime militar, até como contraposição ao autoritarismo então vigente. Dessa época até hoje, perdura a idéia de que a democratização da educação significa democratização das práticas de gestão. Criou-se, com

isso, uma inversão de prioridades, pois o objetivo da escola não seria mais o ensino, a aprendizagem, mas o estabelecimento de relações democráticas e participativas, ou seja, as práticas de gestão, de meios, transformaram-se em fins.

Não estou, com isso, diminuindo o papel dos processos e práticas de gestão, apenas desejo propor que sejam ressignificados e entendidos em sua própria dimensão. Nesse sentido, proponho revalorizá-los enquanto elemento das práticas educativas que ocorrem no interior da escola. A investigação pedagógica precisa dedicar-se a esclarecer os vínculos entre as formas de organização da escola e a sala de aula, partindo do entendimento de que o nuclear da instituição escolar é a qualidade cognitiva dos professores de ensino e aprendizagem, e é a este objetivo que a organização e gestão da escola devem servir.⁹

Na busca da qualidade democrática, ensino de qualidade é aquele que promove *para todos* o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A articulação entre a escola e o mundo do trabalho converte-se na possibilidade de realização da cidadania, pela internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de

solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade. Para isso, *é preciso que os sistemas de ensino e as escolas prestem mais atenção à qualidade cognitiva das aprendizagens*, colocando essa exigência como foco central da gestão escolar e do projeto pedagógico.

6. *Assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética*

A razão pedagógica está também associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem bons, a serem justos, a serem cultos, a serem pessoas dignas. Vou chamar isso de “intencionalidade”. Retire-se isso da educação escolar, e não teremos mais educação.

É certo que as práticas educativas não suportam mais certezas absolutizadas, mas é impossível à pedagogia ceder ao relativismo ético. No âmbito da atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo momento são requeridas opções sobre o destino humano, tipo de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. A pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas, como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas, implicando um comprometimento moral de

seus agentes. Se é verdade que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos, por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, o resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural.

7. *Formação e profissionalização dos professores*

A atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. Ele introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudá-lo a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professor competente no domínio das matérias que ensina, nos métodos, nos procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade

de, o mesmo se exige do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre a formação de professores.

8. A afirmação da especificidade do campo teórico-prático da pedagogia

O reconhecimento da pedagogia como disciplina de integração compreensiva de enfoques parciais das demais ciências humanas é apenas um passo prévio para definir o que é próprio da pedagogia. É tarefa desse campo de conhecimentos a investigação da realidade educativa, visando, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, à explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa relacionados com a transmissão/assimilação ativa de saberes. Ressalta-se aí a intencionalidade educativa própria de toda prática social, pois a pedagogia envolve intervenção humana e, portanto, um comprometimento moral de quem a realiza. É mediante esse caráter ético-normativo que ela pode formular princípios e diretrizes que dão coerência à contribuição das ciências da educação quando essas colocam a ação educativa como referência para suas investigações. Esse papel não pode ser atribuído a qualquer uma das ciências da educação, indiscriminadamente, embora todas possam dar sua contribuição no limite de suas peculia-

ridades. Além disso, a intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador, que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações.

O esclarecimento do campo próprio da pedagogia é requerido, também, por causa da amplitude e da complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada, pelo que vão surgindo outras instâncias e agentes do processo educativo. Com isso, vão se abrindo campos de atuação profissional do pedagogo nos âmbitos escolar e extra-escolar, antes impensáveis.

Impõem-se, assim, de forma crucial, a reconstrução da pedagogia e a ampliação do campo de ação profissional do pedagogo (especialista em educação), paralelamente a um expressivo esforço de organização de um sistema nacional de formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio, tal como se tem pensado em países europeus e alguns latino-americanos. O desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa na sua multidimensionalidade, entretanto, seriam o pressuposto para a reconfiguração da identidade profissional dos professores para além de sua especialização na ciência/matéria de ensino em que deve ser formado. Há, assim, evidências de que a pedagogia e o curso de formação profissional que lhe corresponde não só rão

esgotaram suas possibilidades de investigação teórica como têm pela frente grandes tarefas sociopolíticas.

Considero inadiável o reforço da formação teórica dos pedagogos num curso de pedagogia (estudos pedagógicos). O mundo contemporâneo não apenas se apresenta como sociedade pedagógica como pede ações pedagógicas mais definidas, implicando uma capacitação teórica e profissional de pedagogos e professores muito além daquela que apresentam hoje. Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos.

Para o enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral e profissional, implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e de capacidades criativas para a análise de situações novas e cambiantes.

9. Combater os reducionismos, sem recusar as contribuições das ciências da educação

Este tópico é um adendo necessário ao anterior. Pelo fato de a educação ser um fenômeno plurifacetado, vários campos científicos disputam o privilégio de tomá-la como seu objeto de estudo. Com isso, a teorização dos problemas educativos tem sido fértil em reducionismos, especialmente o sociológico e o psicológico, dificultando uma unidade conceitual e metodológica no campo.

Uma das conseqüências do viés reducionista é que intelectuais ligados a algumas das disciplinas especializadas insistem em negar identidade científica à pedagogia, mesmo desconhecendo o seu campo teórico e sua problemática. Em alguns casos chega-se a defender, explícita ou implicitamente, que somente sua área pode postular um discurso científico sobre educação. Por outro lado, a denúncia do reducionismo não impede o reconhecimento da falta de tradição teórica dos estudos propriamente pedagógicos, a falta de “massa crítica” no segmento de pedagogos de profissão, a assimilação passiva das críticas provenientes de setores intelectuais mais distanciados da prática cotidiana escolar, resultando, em alguns casos, numa certa desqualificação acadêmica da área.

O viés encontrado nos estudos e pesquisas em educação talvez seja bem mais problemático do que parece à primeira vista se considerarmos que as práticas educativas, e obviamente as práticas do-

centes, têm um caráter multifacetado, ou seja, são, ao mesmo tempo, sociais, psicológicas, culturais, econômicas, biológicas etc. Mas, a nosso ver, quanto mais se reconhece a não-redução da prática educativa à prática escolar, mais se faz necessário compreender que essas relações entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico, requerem um campo teórico-prático que integre esses vários aportes, que é a pedagogia. Com efeito, cada uma das chamadas ciências da educação (sociologia da..., psicologia da..., lingüística aplicada à..., economia da...) aborda o fenômeno educativo na perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, ao passo que a pedagogia se distingue por estudar o educativo na sua globalidade, inclusive para integrar os enfoques parciais daquelas ciências em razão de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos. A meu ver, também as ciências da educação sairiam fortalecidas em sua especificidade se contribuíssem, efetivamente, para a construção dos saberes pedagógicos necessários ao trabalho profissional dos professores.

Entretanto, a aproximação entre as ciências da educação e a pedagogia parece estar longe de realizar-se. Por razões ainda pouco pesquisadas, boa parte dos professores formadores de professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e, até, especialistas no ensino de disciplinas) resiste a converter os saberes das

ciências da educação – quando essas se destinam a formar professores – em saberes pedagógicos e, com isso, pouco colaboram no atendimento de necessidades e problemas postos pela prática (PIMENTA, 1999). Aliás, muitos professores dessas áreas não estão dispostos a desempenhar essa tarefa e, com isso, formulam conteúdos de ensino distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, gênero, interdisciplinaridade, diversidade cultural etc. –, dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e, por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. O problema não está na discussão desses temas, mas na fragmentação ou viés com que são apresentados.

Conviria, ainda, que a pesquisa pedagógica buscasse saber as razões pelas quais certos formadores de professores estariam preocupados mais com suas carreiras, suas pesquisas e seus artigos do que com as escolas e seus professores (ZEICHNER, 1998). Há casos de professores que, a propósito de análises políticas, sociais, econômicas, sobre a situação da educação e do ensino, induzem os alunos candidatos a professor a uma atitude de ceticismo, às vezes até de desdém pelas questões pedagógicas, levando à ridicularização da profissão. Nesse acaso, alguns professores formadores confundem “postura crítica” com atitudes destrutivas em relação à educa-

ção e à profissão, corroendo as possibilidades de construção da identidade profissional e compromisso com a profissão. A questão é: para que efetivamente servem essas disciplinas e suas pesquisas *quando desenvolvidas no campo investigativo da educação* e que, em princípio, deveriam estar a serviço da pedagogia e dos professores?

Conclusão

Minhas considerações procuraram mostrar que o campo científico e profissional da pedagogia, tal como o entendo, passa por muitas inquietações. Estamos frente a novas realidades sociais desafiadoras. A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que se globaliza, em que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. O desafio continua sendo a proposta da escola de qualidade para todos, mas também uma escola atual, ligada no mundo econômico, político, cultural, midiático. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, que inclua todos, passa, fundamentalmente, pela escola, passa pelo trabalho dos pedagogos e dos professores. Essas tarefas dependem da recuperação da significação social da atividade pedagógica e da atividade do professor.

Abstract

The text is about epistemological questions related to the field of pedagogical knowledge. It approaches the theme about what pedagogical science is, what characterizes it, reassessing it as a scientific and professional field, and distinguishing it from other educational sciences. It considers pedagogy as a social practice, stressing the pedagogical character which is present in educational processes. It devotes itself to explicate who the pedagogue is, what his/her professional shaping must be made of, and it proposes how the pedagogy course should be. It stresses some challenges imposed on pedagogy at the contemporary times. The following topics are approached: what pedagogical science is and what characterizes the existence of this field; pedagogy and educational sciences; who the pedagogue is and what his/her professional shaping must be composed of; the challenges of pedagogy at the contemporary times.

Key-words: pedagogy, field of pedagogical knowledge, shaping of a pedagogue.

Referências

- BEILLEROT, Jacques. *A sociedade pedagógica*. Porto (Portugal): Rés Editora, 1985.
- CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Disponível em: <http://www.marco.newmail.ru/>.
- DAVÍDOV, Vasili V. Problems of developmental teaching - the experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago, 1988. (Traduzido).
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.
- FRANCO, Maria Amélia S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- HOUSSAYE, Jean. *Pédagogues contemporains*. Paris: Armand Colin, 1996.
- KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Formação de professores e nova qualidade educacional: apontamentos para um balanço crítico. *Educativa (Dep. Educ. da UCG)*, Goiânia, v. 3, jan./dez. 2000.
- _____. *Organização e gestão da escola – teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, funcionamento, organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- MARQUES, Mário Osório. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí (RS): Unijuí, 1990.
- MIALARET, Gaston. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: _____ (Org.). *Didática e formação de professores – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- QUINTANA CABANAS, José Maria. *Teoría de la educación – concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1995.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfgang. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WILLMANN, Otto. *A ciência da educação*. Porto Alegre: Globo, 1952.

Notas

- ¹ Cumpre fazer justiça a publicações importantes sobre questões epistemológicas da pedagogia, tais como Marques (1990), Pimenta (1997) e Franco (2003).
- ² É bastante conveniente, para efeitos didáticos, a expressão “práticas educativas”, que reflete a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. E, se há uma diversidade de práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc., e também, obviamente, a pedagogia escolar.
- ³ O pedagogo espanhol Quintanas Cabanas concebe a pedagogia como a ciência da educação em geral, apresentando as linhas diretrizes a que deve submeter-se a atividade educativa: fundamentos e fins da educação, o sujeito da educação, o educador e todos os tipos de educação. A existência da pedagogia geral, segundo esse autor, não substitui a teoria da educação, que seria o tratamento do fenômeno educativo em modalidades e situações concretas, envolvendo o conceito de educação e as formas de orientação do ato educativo (1995, p. 26-27).
- ⁴ A pedagogia está associada à transmissão/apropriação de saberes, mas é preciso dar a essa expressão um sentido bastante amplo: saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores. Lerner e Skatkin (1984) destacam quatro elementos da cultura que precisam ser apropriados por todas as pessoas: 1)

os conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, o pensamento, a técnica e os modos (ou métodos) de atuação; 2) a experiência prática de colocar esses métodos em ação expressa em habilidades e hábitos intelectuais e práticos; 3) a experiência da atividade humana criadora na busca de soluções para novos problemas; 4) os conhecimentos avaliativos referentes às normas de relação com o mundo, de uns com os outros, expressos num sistema de valores morais, estéticos e emocionais. Beillerot (1985) escreve que a pedagogia, e sobretudo a ação pedagógica, é, "por um lado, a imposição [...] de um sentido cultural arbitrário e, por outro lado, uma prática, ou seja, um conjunto de comportamentos e ações conscientes e voluntárias de transmissão de saberes [...], por explicações que apelam à razão de uma ou mais pessoas, com a finalidade de: (a) modificar os comportamentos, os afetos, as representações dos ensinados [...]; (b) fazer e adquirir métodos e regras fixas que permitam fazer face a situações conhecidas que se reproduzem com regularidade; (c) fazer agir".

⁵ A essa altura, seria o momento de se perguntar: e o campo do didático? Na linguagem comum é frequente a identificação entre o pedagógico e o didático, ou seja, fala-se indistintamente de ações pedagógicas e ações didáticas. À meu ver, esses termos estão inter-relacionais, mas não são sinônimos. O didático refere-se especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando-se o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente).

⁶ Quintanas Cabanas lamenta a substituição do nome de "pedagogia" pelo de "ciências da educação" na década de 1970, mencionando "uma triste iniciativa que recorreu o mundo pedagógico", ainda que seus criadores tenham acreditado que o novo modo de expressão estaria

mais compatível com o caráter científico dos estudos da educação. Na verdade, segundo o autor, a expressão "ciências da educação" não tem equivalência com a de "pedagogia", não substitui a pedagogia (1995, p. 11).

O próprio Mialaret reconhece esse risco ao comentar o desenvolvimento desigual e separado entre os domínios das ciências da educação: "[...] basta que uma obra importante ou original marque um dos domínios para que, no espírito de muitos dos nossos contemporâneos, as ciências da educação sejam identificadas com esse domínio" (1976, p. 91). No caso brasileiro, não se trata de um risco, mas de uma realidade, pois são notórios todos os tipos de reducionismos: filosófico, sociológico, psicológico. O já citado Quintanas Cabanas, criticando a denominação "ciências da educação", escreve que não é certo que a "soma" das partes equivalha ao todo, necessitando de um campo científico que faça uma integração compreensiva dessas partes (1995, p. 25).

⁸ O termo "especialista" incomoda algumas pessoas por verem nele uma expressão da divisão do trabalho, que seria típica de uma visão tecnicista. Todavia, as organizações necessitam de especialistas, técnicos, ou seja lá o nome que se dê a alguém que exerça funções diferenciadas. O coordenador pedagógico é um especialista, os professores também o são nas suas "especialidades", ou seja, não faz mais sentido recusar a divisão de funções na escola, pois isso corresponde a uma lógica das práticas de organização e gestão. O que se critica, e é necessário continuar criticando, é o controle da informação, o autoritarismo, a exacerbação das relações de poder. Mas aqui estamos já frente a concepções de gestão, entre as quais as escolas podem escolher livremente.

⁹ Consultar a esse respeito LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola* – teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2002; LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, funcionamento, organização*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.