

Pedagogia, ciência pedagógica: o reconhecimento necessário na área e campo da educação

Pedagogy, Pedagogical Science: the Necessary Recognition in
the Area and Field of Education

*Solange Maria Longhi**

Resumo

Analisando o desenrolar das questões que acompanham o entendimento da pedagogia como ciência pedagógica nos âmbitos regional e nacional, o presente texto pretende reafirmar a possibilidade e a importância da atividade investigativa no campo pedagógico tanto para o crescimento da área quanto para a formação inicial de professores. Aponta para a necessidade do reconhecimento da pedagogia como um campo de conhecimento científico no meio acadêmico e no próprio sistema de ciência e tecnologia vigente no país.

Palavras-chave: educação, classificação da pedagogia como ciência, ciência pedagógica.

Origens da abordagem

O presente texto insere-se na linha de pesquisa que o Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação da Universidade de Passo Fundo (Nupefe/UPF) vem desenvolvendo acerca da relação entre filosofia e educação, constituída com base em uma reflexão sobre problemas que estão na fronteira entre ambos os saberes (DALBOSCO, 2003). As idéias que perpassam o referido núcleo, embora situem a pedagogia como parte da filosofia prática (desde a visão de conhecimento na concepção de Aristóteles), não ad-

* Professora e pesquisadora do curso de Pedagogia (Anos Iniciais e Educação Infantil) e do Programa de Mestrado em Educação da Faed/UPF. Doutora em Educação pela Ufrgs. E-mail: solamlon@upf.br.

vogam a supremacia daquela sobre esta nem o seu contrário. Entendem a filosofia como reflexão racional sobre a ação em geral e a pedagogia como sendo a reflexão sobre a ação educacional-formativa. Nessa perspectiva, ambas têm vinculações profundas. Se a filosofia provoca a constituição de uma ciência pedagógica, esta, por sua vez, em seu espaço teórico, problematiza a prática apresentando indagações à filosofia.

Assim, o presente texto não coloca em questão essa divisão que entende a filosofia como primeira ciência, mas reconhece a necessidade de se dar continuidade aos estudos desenvolvidos no que vem sendo denominado de “área da educação”, apontando para a necessidade do reconhecimento da pedagogia como um campo de conhecimento científico, no meio acadêmico e no próprio sistema de ciência e tecnologia vigente no país, com a intenção de visualizar novas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas de âmbito pedagógico que venham a consolidar a ciência pedagógica.

O presente texto não pretende desenvolver, em profundidade, a compreensão em torno da educação e dos processos pedagógicos que vêm sendo elaborados por diferentes indivíduos e grupos em sua trajetória ao longo dos últimos anos e até séculos. Isso é uma tarefa que se impõe para além deste texto. Pretende-se fazer apenas uma rápida retomada dessa temática com a finalidade de reafirmar a possibilidade e a importân-

cia da atividade investigativa no âmbito da própria ciência pedagógica e na formação inicial de professores, em especial, de pedagogos.

Reconhecer a importância e, mesmo, a necessidade da pesquisa no campo pedagógico, tanto para o crescimento na área quanto para a formação de professores, não elimina as preocupações com os riscos que a pedagogia corre de centrar-se excessivamente em questões de técnicas e de instrumentos de ensino-aprendizagem, adensando uma visão empirista e utilitarista da ciência numa perspectiva positivista. Em outras palavras, essa ênfase poderia contribuir para o recrudescimento da razão instrumental, reduzindo a pedagogia a uma tecnologia, podendo reavivar a intencional (e conseqüente) onda tecnicista que invadiu a grande área das ciências humanas e, nela, a educação no mundo, e especialmente no Brasil, a partir da segunda metade do século passado.

Não tem sido ponto pacífico dentro da comunidade científica o entendimento da pedagogia como ciência; as discussões acerca do reconhecimento de seu estatuto epistemológico dentre as ciências humanas e sociais têm se intensificado. A própria classificação das áreas do conhecimento vigente no país, embora inclua a educação na grande área das ciências humanas, não enquadra a pedagogia como um dos campos específicos que comporiam a área.¹ O que, certamente, gera uma situação “incômoda” para os que pesquisam em pe-



dagogia, considerando a discussão epistemológica.

Em face da complexidade da questão em si e as suas conseqüências em situações práticas e operacionais, não apenas no sistema de ciência e tecnologia já referido, mas especialmente no de ensino, torna-se necessário expor, inicialmente, de forma bastante sucinta, a evolução dessas discussões, relacionando o que ocorreu em âmbito nacional com o que se desenvolveu em nosso estado (Rio Grande do Sul) e região. Decorrente dessas posições emergem diferentes interpretações quanto à formação de professores, mais especificamente, em relação à formação do pedagogo.

A polêmica questão em torno da pedagogia e da formação de professores

Em meados da década de 1970, no contexto profundamente tecnicista da época, já se discutia, em nível nacional, a redefinição dos cursos de pedagogia com a contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, liderada especialmente pelo eixo Rio-São Paulo. Concomitante a esse período, no Rio Grande do Sul, a Associação de Escolas Superiores de Formação dos Profissionais do Ensino, (Aesufope), criada em 1970,² a qual, congregava as instituições do estado que mantinham cursos de formação de professores, desenvolvia sistemáticas discussões acerca desse tema, especialmente com a

participação de representantes das faculdades de educação do estado.

Em decorrência dessas discussões, a organização em nível de estado fortaleceu-se. Embora em nível de país o movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais tenha se desenrolado desde 1978, apenas em 1990 efetivou-se a criação da Anfope.³ Como conseqüência desse fortalecimento, ocorreram modificações substanciais na estrutura curricular dos cursos de pedagogia em muitas instituições de ensino superior, não apenas do Rio Grande do Sul, mas do país.

Na UPF, a Faed, com base em um expressivo número de experiências de assessoramento pedagógico às redes de ensino (pública e privada) em municípios da região e, principalmente, na realização de cursos adicionais para professores da rede de ensino, desenvolvidos através do Centro Regional de Educação (CRE) (criado ainda na década de 1970),⁴ reconheceu-se a necessidade de oportunizar maior formação aos professores que atuam nas séries iniciais da escolarização. Defendendo o que se tornou princípio – o professor que ensina a criança precisa ser mais bem preparado –, em 1980, implantou na graduação o curso de Pedagogia para a Formação de Professores das Séries Iniciais e para as Disciplinas Pedagógicas da (então) Habilitação de Magistério em nível de segundo grau.⁵

Com isso, não desconsiderou a importância da formação de especialistas

para atuar no sistema de ensino, em especial na educação escolar; também implantou logo após (1984) a formação de Supervisores e Orientadores Educacionais, em nível de pós-graduação *lato sensu*.⁶ Este, com algumas modificações, avanços e retrocessos continua sendo oferecido pela Faed com regularidade (em média, a cada dois anos se constitui nova turma).

A década de 1980 considerada, pelo prisma de avanços econômicos e sociais no Brasil, como a década perdida, olhando-se daqui e agora, foi, entretanto, inegavelmente, fecunda para a construção dos princípios que orientaram a crítica do processo educacional vigente no país. Em âmbito nacional, educadores destacados, como Dermeval Saviani, Jefferson Ildefonso da Silva, Moacir Gadotti, Carlos Roberto Jamil Cury, dentre outros, produziram vários estudos aprofundando o debate em torno da especificidade da educação, os quais foram reunidos em histórico número da revista *Em Aberto* (1984). No ano anterior (1983), Saviani havia publicado *Escola e democracia*, obra em que apresenta, de forma condensada, sua proposta de rompimento com o que denomina de *senso comum pedagógico*.⁷ Em sua interpretação, esse senso comum representa a *tendência dominante e hegemônica entre os educadores, que, de modo geral, adotaram o ideário escolanovista*.

Embora o debate, em âmbito nacional, estivesse mais concentrado entre Rio, São Paulo e Minas, a efervescência

em torno da questão se disseminou, demonstrando que o tema acerca do entendimento do que constitui propriamente o pedagógico e a forma de preparar o profissional dessa área exigiria, ainda, longos debates. As buscas nesse sentido prosseguiram ao longo desses quase vinte anos, o que, sem dúvida, representa muito tempo frente à urgência das questões sociais mais amplas entre as quais as educacionais se situam.

Mário Osório Marques, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), apresentou, ainda em 1988, a obra *Conhecimento e educação* e, em 1990, publicou a síntese de seus estudos *Pedagogia: a ciência do educador*, entendendo a pedagogia como a explicitação das teorias que se constroem no processo social da educação e das suas práticas educativas, dando as coordenadas para a compreensão da pedagogia como ciência do educador. A visão de ciência, nessa perspectiva, engloba a compreensão teórica e a orientação da prática, em relação à dialética.⁸

Em período concomitante, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo também desenvolviam estudos acerca da atuação do pedagogo e dos especialistas em educação, com base em teses produzidas na PUC/SP, direcionando seus estudos sobre a pedagogia como ciência da educação, porém publicando-os bem mais tarde (1996).

Tal similaridade de enfoque entre pensadores não poderia estar indicando crescimento e progressiva maturidade da

área? Com isso, a ciência em construção poderia já estar saindo ou, na pior das hipóteses, atravessando o que Kuhn (1975) denomina de “fase pré-paradigmática” (de divergências) entre os componentes da comunidade científica envolvida, encaminhando-se para uma fase de maior articulação entre as posições, aproximando-se do que se poderia caracterizar como uma “fase paradigmática”.

Essa problemática epistemológica implica, como consequência, diferentes interpretações quanto à formação do pedagogo. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (período de 1995-2002), no bojo das reformas do Estado e, dentre elas, as da educação (lei nº 9 394/1996), surgiu a figura dos “institutos superiores de educação”⁹ e a possibilidade de formação do professor das séries iniciais no “Curso Normal Superior”. A possível novidade de formação dos professores das séries iniciais em nível superior poderia sê-lo para algumas partes do país em face das desigualdades regionais. Entretanto, nas IES do Rio Grande do Sul, isso já se constituía em decisão consumada e com uma diferença fundamental: inúmeras IES, em especial as universidades comunitárias do centro e do norte do estado, já haviam implantado, em nível de ensino superior, tal formação.¹⁰

Não estaria essa discrepância mostrando que as políticas públicas colocam-se, muitas vezes, na contramão das discussões e do esforço teórico empreen-

dido por estudiosos? É incontestável entender que a formação de professores fora das universidades, isto é, das instituições pluridisciplinares caracterizadas pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, ficaria bastante prejudicada, pois não fortaleceria a idéia de construção da pedagogia como ciência. Libâneo e Pimenta (2002) chegam a questionar se a origem dos referidos institutos superiores de educação não estaria, justamente, na retirada do papel pedagógico das faculdades de educação. Essas se reduziriam a um centro de formação de professores. Embora, aos institutos superiores não tenha sido negada a possibilidade de realização de pesquisa, suas condições (pessoal preparado e tempo de dedicação) não permitiriam, a curto prazo, que isso ocorresse a contento. E esse era e continua sendo um ponto fundamental para o desenvolvimento, e, especialmente, para o reconhecimento da pedagogia no campo da educação, na área das ciências humanas, na qual se insere.

Voltando ao eixo da retrospectiva iniciada, de 2000 em diante, sobretudo em decorrência dos impasses que emergiram das discussões travadas no interior do grupo de trabalho (GT) de Licenciatura da Anped e na Comissão de Pedagogia, por ocasião da elaboração das novas diretrizes curriculares emanadas do MEC para a formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura ou de graduação plena (Resolução do Conselho Na-



cional de Educação – CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002), essa discussão foi retomada. Como o impasse não foi superado, decretou-se a suspensão, por parte do CNE, das diretrizes específicas para o curso de pedagogia.¹¹

Objetivando: um dos principais pontos de embate referia-se a considerar a docência como sendo a base de formação do pedagogo.

Diante de todo esse panorama, é de se indagar se o problema, para além dos componentes políticos, não se situa, justamente, no campo teórico. Benincá (1998) sinaliza para essa questão ao considerar que a desqualificação da pedagogia enquanto ciência estaria contribuindo para o tipo de tratamento que os professores vêm recebendo da sociedade. De qualquer forma, parece que os conhecimentos na área de educação, onde se situam a teoria e a prática pedagógica, continuam abertos a novas discussões. A questão, como destaca Nóvoa (1996), não é nova, mas continua sendo atual.

Área da Educação – campo da pedagogia

É freqüente o uso de expressões que podem ser equivalentes pela proximidade que tenham num dado campo do conhecimento. Embora haja propriedades comuns em campos distintos da produção intelectual, há sempre um conjunto de relações objetivas que aproximam os componentes (história social, lingua-

gem, conceitos, epistemologia, principalmente, pelo estabelecimento da forma de relação entre sujeito e objeto do conhecimento, princípios e conteúdo da ação), firmando-se uma relação necessária entre eles e criando-se, efetivamente, o campo próprio de uma dada área do conhecimento.

Em Bourdieu, a noção de *campo* contém sempre a dinamicidade das relações desses componentes para edificação do próprio *campo*; para ele, o *campo* é, efetivamente, um espaço de luta para a prevalência de determinadas concepções. Assim, desdobramentos, especificações, retiradas de determinados conhecimentos de campos mais amplos, certamente, revigoram disputas envolvendo revisão de posições hierárquicas adquiridas no desenrolar da própria ciência. “O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social” (1994, p. 122).

Isso não é diferente na grande área (para usar a nomenclatura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq) das ciências humanas e sociais, onde se insere a educação, mais precisamente no *campo* específico que seria o da pedagogia.

Cabe destacar alguns aspectos que emergem do exame da classificação das áreas do conhecimento, segundo o CNPq. O primeiro é em relação à área de educação, que se situa na grande área das ciências humanas. Esta apresenta sete subáreas a saber: 1) *fundamentos da*

educação (com seis especialidades – filosofia, história, sociologia, antropologia, economia e psicologia, todas da educação); 2) *administração educacional* (com três especialidades – de sistemas educacionais, de unidades educativas e planejamento e avaliação educacional); 3) *política educacional* (com duas especialidades – planejamento educacional e avaliação de sistemas, instituições, planos e programas educacionais). É aqui que reside o primeiro ponto para o qual se deseja chamar a atenção. Há superposição por especificações similares nas especialidades das duas subáreas (administração educacional e política educacional), mas, também, há ausência de delimitação nas especificações (como as relativas ao planejamento e à avaliação educacional), revelando problemas intrínsecos na sistemática de classificação da tabela.

Prosseguindo na descrição, as demais subáreas não apresentam problemas dessa natureza: 4) *ensino-aprendizagem* (com quatro especialidades – teorias da instrução, métodos e técnicas de ensino, tecnologia educacional e avaliação da aprendizagem, denotando forte caráter tecnicista na própria nomenclatura adotada); 5) *currículo* (com duas especialidades – teoria geral de planejamento e desenvolvimento curricular e currículos específicos para níveis e tipos de educação); 6) *orientação e aconselhamento* (com duas especialidades – orientação educacional e orientação vocacional); 7) tópi-

cos específicos de educação (com sete especialidades – educação de adultos, permanente, rural, em periferias urbanas, especial, pré-escolar, ensino profissionalizante; certamente, novas especialidades já estão surgindo, como educação a distância).

O outro aspecto que se pretende chamar a atenção, e efetivamente relacionado ao tema do presente texto, evidencia-se quando se examinam outras áreas que compõem a grande área das ciências humanas, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história. Em nenhuma dessas áreas, nem nas suas subáreas e respectivas especialidades, aparecem as denominações relacionadas à área de educação. Os desdobramentos dessas em filosofia da educação, sociologia da educação, história da educação, antropologia educacional, economia educacional e, até mesmo, psicologia educacional estão enquadrados apenas na área de educação, como visto anteriormente. Nesse caso, é a educação que chama para si os conhecimentos dessas outras ciências. Porém, ao se examinar a psicologia, surpreendentemente, existe uma subárea (psicologia do ensino e da aprendizagem) com cinco especialidades (planejamento institucional, programação de condições de ensino, treinamento de pessoal, aprendizagem e desempenho acadêmicos e, em especial, *ensino e aprendizagem na sala de aula*), nitidamente sombreando e trazendo para si subáreas e especialidades da educação, anterior-

mente descritas. Por que essa repetição? A quem caberiam tais estudos: à psicologia ou à educação?

Por último, outro ponto precisa, ainda, ser destacado: em nenhum momento, seja na área geral da educação, em suas subáreas e especialidades, seja, ainda, nas outras áreas afins indicadas, é mencionada a *pedagogia* como sendo um dos componentes da área. Em síntese, a pedagogia não se encontra reconhecida dentre outros, como campo específico do conhecimento. Que repercussões isso traz para a ciência pedagógica, em discussão, no mínimo, há mais de duas décadas?

Nessa perspectiva, torna-se realmente procedente a questão: como os teóricos da educação pensam em contribuir para que a pedagogia, compreendida como ciência que trata da teoria e da prática da educação (interpretação defendida por Marques, 1990; Estrela, 1992; Libâneo, 1999, 2002; Mazzotti e Oliveira, 2002), se enquadre numa classificação geral das ciências, garantindo-lhe, como consequência, o reconhecimento também perante as agências de fomento?¹² Certamente, essa é tarefa de grande envergadura e exige que alguns pontos sejam mais bem esclarecidos. A pretensão deste texto é trazer uma contribuição mais indagativa do que afirmativa nesse particular.

Pensar que, num dado momento, através da reflexão construída com base nas experiências acumuladas, pesquisadores, começa-se a examinar um con-

junto de conhecimentos (no caso a pedagogia) em si mesmo, conseguindo visualizar sua própria especificidade, diferenciando-o do conhecimento mais genérico do *campo* amplo (nesse caso a educação), tendo um objeto próprio (qual seja, o da relação educando-educador num processo de aprendizagem) com possibilidade de se desenvolver teoricamente de modo a definir uma prática efetiva, leva, certamente, a controvérsias entre partidários das concepções até então estabelecidas. Além disso, as distinções entre conceitos muito próximos tornam-se difíceis de ser clareadas quando referentes a um mesmo campo.

Assim, evidencia-se a necessidade de prosseguir reavivando a discussão em torno dos conceitos de educação e de pedagogia. Embora amplamente debatidos, esses precisam continuar a ser mais esmiuçados e fazer parte do cotidiano de quem lida com essa realidade, garantindo-lhes o reconhecimento de fato e de direito na área e campo da educação. Sem dúvida, seria mais adequado dar-lhe a merecida atenção em obra de maior fôlego, como a sugerida na nota de nº 6.

Dos fins da educação e dos processos pedagógicos

Educadores, em especial os professores universitários brasileiros da área, consideram e iniciam falas e produções explicitando que entendem “educação” como um conceito bastante abrangente; porém, imediatamente, sem muito es-



clarecer o significado, falam em pedagogia, valendo-se da expressão “pedagógicos” para qualificar os processos educativos. Pedagogia e educação são sinônimos?

Convém destacar que, em outros contextos, como o da Alemanha, essa abrangência do conceito de educação parece ser atribuída ao de “formação” (*bildung*), o que conduz a explicar educação como formação, conceito que em nosso contexto não satisfaz a plenitude do que se pretende alcançar com o processo educativo. Entre nós, educação é um conceito mais denso do que formação, o qual sugere a idéia de processo ao qual o indivíduo se submete.

Na perspectiva dos estudos que o Nupefe vem desenvolvendo, com base em Kant e na linha da teoria crítica, a finalidade da educação é tornar o ser do homem humano. É a compreensão da educação para a autonomia, para a emancipação, para a maioridade. Nessa perspectiva, a educação desempenha um papel central no processo civilizatório, de preservação da vida individual e coletiva, de compreensão do mundo, de organização da sociedade. Assim, entende-se a “educação”, em sentido amplo, como processo individual e coletivo, constante e permanente de construção da cultura e de realização do ser humano situado em um determinado contexto.

Embora essa compreensão do processo educacional possa ser vista como genérica, dadas as conseqüências desse processo para a vida dos povos, desde os

mais primitivos, o valor atribuído à educação difere conforme a sociedade, gerando-se concepções diversas de educação, as quais não apenas orientam, mas definem de modo bastante operacional seu papel na própria sociedade. Há um certo consenso em considerar que, na contemporaneidade, distinguem-se três grandes vertentes acerca do papel da educação na sociedade, as quais têm gerado propostas educativas diferentes. Saviani (1984) elaborou uma síntese dessas propostas fazendo-lhes a crítica.¹³ Sintetizando-as, sem querer reduzir a importância dessa compreensão, a educação é solução para todos os problemas do homem e da sociedade, ou é perpetuadora dos processos sociais, ou representa possibilidade de transformação dos indivíduos e da sociedade.

Saviani (1984, p. 2), coerente com sua formação marxista, considera que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, entendendo que o ser humano produz continuamente (ao contrário dos outros animais), através do trabalho, sua própria existência. Nessa tarefa transforma a natureza, cria a cultura, constrói e constitui o saber. Para ele, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. O ato educativo consiste, pois, em gerar “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p. 2).



Enquanto houver vida, haverá educação. O papel da educação é, justamente, de promover a formação permanente do ser humano, construindo a plenitude da vida humana. Para Mário Osório Marques (1990, p. 87), a educação como fenômeno vital do fazer-se homem não preexiste ao homem nem o supõe feito. É tão essencial que “não há uma prática social anterior à educação, mas é ela o próprio processo de auto-entendimento e autotransformação social do homem, prática social por excelência”.

A educação, como fenômeno humano, constitui-se na prática social, permitindo ao indivíduo tornar-se membro da humanidade (nessa perspectiva se valoriza a educação como um direito inalienável de todo ser humano). Sua importância é imensa para a continuação da vida humana no planeta. Há, pois, no processo educativo, intencionalidade e bipolaridade: educador(es) e educando(s) se reconhecem mutuamente. Para que a educação se realize, torna-se necessário que ambos se apropriem do processo. Paulo Freire, ao longo de sua vida, e isso se encontra explícito em quase todas as suas obras, sempre destacou que educadores e educandos se educam mutuamente, mediados pelo mundo. O educando não se educa se simplesmente se submeter ao mestre, ou se a ele se recusar. Este, por sua vez, somente educa se conseguir mediar o processo de autoformação do aprendiz. É aqui que emerge o sentido do termo *pedagogia*. Sua problemática fundamental se situa na relação

que se estabelece entre educador/educando. É nessa perspectiva que entendemos a pedagogia como ciência, envolvendo a prática e a teoria da educação.

Não se deseja retomar a idéia de pedagogia desde sua origem etimológica, bem como não se repetirá a discussão em torno das ciências da educação ou da ciência pedagógica. Inúmeros tratados já o fizeram e com muita propriedade (apenas como destaque, Bebesse e Mialaret, Estrela e Nóvoa na Europa; Marques, Pimenta e Libâneo no Brasil).

Pelo que se pode deduzir do exposto até aqui, a educação precisa ser pensada, organicamente estruturada e praticamente conduzida para alcançar seu grande intento de formação de uma vida humana melhor no mundo. Para tal, a educação precisa ser pensada científica e praticamente. Essa seria a função da pedagogia. Não seria apenas conhecimento teórico sobre educação, mas também a aplicação prática desse conhecimento na efetivação do processo educacional.

Schmied-Kowarzik (1983, p. 10) denomina a pedagogia como sendo naturalmente dialética; enquanto ciência, não pode realizar-se a não ser enquanto teoria dialética, cuja tarefa consciente é “[...] a de ser ciência prática da e para a *práxis* educacional”.¹⁴ Salienta que a relação teoria e prática é a mais fundamental para a pedagogia e, em decorrência disso, está presente em todos os seus campos, seja na forma de elaboração teórica das experiências práticas, seja na



forma da pesquisa que procura a elucidação da práxis, ou seja, na formação de professores. Para o autor, a pedagogia só pode ser entendida como ciência prática da e para a educação enquanto esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento.

Assim, a incumbência específica do processo pedagógico seria tornar a educação possível e efetiva. Segundo pronunciamentos verbais, Elli Benincá defende a idéia de que é o ato pedagógico que produz a educação. Mazzotti e Oliveira (2002, p. 45) destacam que o reconhecimento da existência do fato educacional revela a possibilidade de ser investigado. Para os autores, “[...] de qualquer prática humana é factível constituir um conjunto de conhecimentos confiáveis e válidos”. Seu objeto de estudos seria o fenômeno educativo enquanto processo educacional organizado segundo determinados princípios e realizado no âmbito das diversas instituições sociais, e, dentre estas, a instituição escolar.

Considerações finais

Em decorrência da natureza complexa do fenômeno educativo, são inúmeras as áreas do conhecimento que concorrem para a sua compreensão. Assim, as diferentes orientações filosóficas contribuem com diretrizes para uma teoria do conhecimento, para a construção de uma cosmovisão homem-mundo,

com a discussão de valores éticos que orientam fins da educação.

A contribuição de outras ciências somente evidencia o caráter interdisciplinar da educação e aponta a necessidade, cada vez mais imprescindível, do estudo acerca das relações da pedagogia, especialmente, com as outras ciências humanas e sociais, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a economia, a história. Mas, não é apenas nessas áreas mais tradicionais que a pedagogia vem travando relações. Outras áreas, como a biologia, a saúde, as artes, a comunicação, a informática, a arquitetura (em razão da organização do espaço urbano), apenas para destacar algumas delas, vêm se tornando cada vez mais próximas e exigentes (quase que cobrando uma resposta) da área de educação e, sobretudo, da pedagogia mesmo. Seu intento é que se efetive a ação pedagógica capaz de gerar, por exemplo, uma educação ambiental, da saúde, da comunicabilidade, da compreensão entre grupos, culturas e povos, da arte, da criatividade; enfim, uma educação que permita vida longa, de paz e de realização para a humanidade. Quanto mais as relações entre diferentes esferas da sociedade forem aprofundadas e examinadas, mais facilmente se destacará a especificidade da pedagogia como ciência e prática da educação.

Independentemente, da nomenclatura adotada – ciência da educação, ciência do educador, ciência pedagógica –, a pedagogia já tem sua tarefa: desvelar o

fenômeno educativo, entender as relações e práticas que se estabelecem para que o ato pedagógico resulte em educação.

É incumbência da pedagogia ocupar-se do fenômeno pedagógico, da relação que se estabelece entre educador e educando, em qualquer esfera da vida humana e social. Certamente, a pedagogia escolar, como bem destaca Albano Estrela (1992, p. 15), se ocupará do aluno,

[...] isto é, o indivíduo numa situação específica de ensino-aprendizagem. O grupo de pesquisadores do Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba cita como decorrente dessa concepção diversas denominações da pedagogia conforme esta se refira a um ou outro campo de atuação – pedagogia familiar, pedagogia militar, pedagogia desportiva, pedagogia profissional; conforme a idade ou tipo de educação – pedagogia pré-escolar, pedagogia especial, pedagogia da educação superior (HURTADO et al., 2001, p. 60).

De fato, haveria muitas pedagogias, porém, minimamente, poder-se-ia sinalizar para uma dupla classificação da pedagogia: a específica do sistema educacional – pedagogia escolar (abrangendo a educação sistemática em todos os níveis de ensino) e a ampla e abrangente das demais esferas da sociedade – que poderia designar-se, numa iniciativa ainda incipiente, de pedagogia social. Nesse sentido, poder-se-ia prosseguir tentando reconhecer a pedagogia como campo do conhecimento teórico e prático na área da educação, provocando, como consequência, uma reorganização em suas subáreas, permitindo, assim,

sua classificação dentre as demais ciências.

Abstract

By analyzing the unwinding of questions which accompany the understanding of pedagogy as a pedagogical science, the purpose of this text is to reaffirm the possibility and importance of the investigative activity in the pedagogical field for the area growth as well as for the initial shaping of teachers. It points out the need to recognize pedagogy as a field of scientific knowledge in the college environment and in the very Science and Technology System which is in force in the country.

Key-words: education, classification of pedagogy as a science, pedagogical science.

Referências

- BENINCÁ, Elli. Em busca de um método para a ciência pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 129-153, 1998.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1994.
- BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- COMIN, I. C.; BONA, S. C. Da docência à construção de uma pedagogia... *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 57-74, 1997.



- DALBOSCO, C. A. (Org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003).
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LEITE, H. Centro regional de educação: uma história em construção. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 75-79, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.
- MARQUES, Mario Osorio. *Conhecimento e educação*. Ijuí: Unijuí, 1988.
- _____. *Pedagogia: ciência do educador*. Ijuí: Unijuí, 1990.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. de. *Ciência(s) da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- NÓVOA, António, (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, [1992].
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, p. 1-6. jul./ago, 1984.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Jefferson Ildefonso. A natureza e a especificidade da educação – subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 22, p. 7-13. jul./ago, 1984.

Notas

- ¹ Ver as listagens disponibilizadas pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e Faps (Fundações de Amparo à Pesquisa dos estados) para classificação das áreas do conhecimento, disponíveis nos respectivos sites.
- ² Ver MOROSINI, 2003, p. 348.
- ³ Ver MOROSINI, 2003, p. 350.
- ⁴ Ver LEITE, 1997. •
- ⁵ Tal decisão, embora considerasse muito importante que o pedagogo especialista (administrador, orientador, supervisor) fosse professor, não contemplava, ainda, a polêmica questão acerca da docência como base (exigência) para a formação do pedagogo, que, a partir da década seguinte, vem ocupando estudiosos como Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo e outros, para os quais esse elemento não é imprescindível.
- ⁶ O referido curso, bastante extenso (mais de 700 horas) obteve autorização do MEC para conferir o registro profissional de Especialistas aos seus concluintes (Ver COMIN; BONA, 1997).
- ⁷ *Escola e democracia* é considerada, pelo próprio autor, como uma introdução preliminar (SAVIANI, 1991, p. 13) à *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, obra em que o referido educador, através de um conjunto de textos, costura, de forma mais detalhada, suas reflexões em torno da Educação e da Pedagogia. Entretanto, pela envergadura dos pensamentos que suas idéias agregam à compreensão do papel contraditório, mas possibilitador da transformação que a educação tem em uma sociedade desigual e injusta, ainda se espera continuidade no detalhamento e estabelecimento de novos constructos teóricos que possam dar conta da realidade educacional brasileira. A educação brasileira ain-

da carece de uma obra de maior fôlego que ordene uma compreensão orgânica, histórica e sistemática do conhecimento pedagógico brasileiro já construído. Tal conjunto teórico deverá, certamente, aproximar a obra e os pensamentos de Saviani e de outros educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire (este estudado e reconhecido fora do Brasil como autoridade no campo da educação popular). Não se pode deixar de destacar o papel importante que vem sendo desempenhado por grupos que vêm retomando a obra de Paulo Freire aqui no Brasil como o Instituto Paulo Freire (ver o site www.paulofreire.org).

⁸ Esse é, também, o entendimento de SCHMIED-KOWARSIK, em sua obra *Pedagogia dialética*, 1983.

⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em vigor desde 1996, criou, no ensino superior, um novo tipo de instituições não universitárias que atuam em áreas específicas do conhecimento ou de formação profissional, os chamados ‘Institutos Superiores de Educação’ – ISE, que ministrariam a formação de professores para a educação básica. A regulamentação dos ISEs deu-se através da resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE-CP nº 01/1999. Ver o glossário na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, organizada por MOROSINI et al., 2003.

¹⁰ É importante destacar que para o MEC e para o CNE a proposta de formação de professores para os anos iniciais, em nível superior, representaria uma inovação. Entretanto, uma proposta nesse teor já vinha sendo desenvolvida na maioria das IES do grupo do Comung (Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas), desde os anos de 1980. A conselheira do CNE Eunice Durán, em visita à UPF, no ano de 2000, manifestou surpresa ao tomar conhecimento do conteúdo dessa proposta pedagógica. Além da UPF e atendendo ao seu convite, estiveram presente ao referido encontro a UCS, URI e Unisc.

¹¹ Recomenda-se ler a publicação organizada em 2002 por Pimenta com textos de José Carlos Libâneo (e de outros autores), os quais fazem uma retrospectiva dessa polêmica questão desde suas raízes.

¹² Encontra-se em andamento no Brasil, em nível de ministérios (período previsto de janeiro a julho de 2004), a reclassificação das áreas do conhecimento pela Comissão Interministerial para o desenvolvimento da Pós-Graduação. Segundo o relatório final dessa comissão, disponível no site do CNPq (em fevereiro de 2004), reconhece-se que a tabela de classificação vigente (desde 1984) se encontra defasada e desatualizada, prejudicando o desenvolvimento de novas subáreas. Haverá

algum teórico da educação participando dessa tarefa? Essa seria mais uma oportunidade para a área de educação buscar o reconhecimento da pedagogia como um dos seus componentes.

¹³ As três vertentes são: a) corrente *não-crítica*, atribui poder absoluto à educação, como *redentora* de todo o processo de melhora da sociedade, a qual, pela continuidade de sua ação, será capaz de promover a equalização social. Torna-se perigosa por camuflar os problemas e inspirar uma visão ilusionista do processo educativo, entendendo a marginalização cultural como culpa do próprio indivíduo, devendo ser aceita como natural. b) Na segunda versão, a educação passa a ser, justamente, instrumento de discriminação social; a educação é dependente da sociedade, é *reprodutora* dessa sociedade, a serviço desse modelo de sociedade. Reproduce cultural e ideologicamente as condições materiais e espirituais dessa sociedade, perpetuando-a em seus avanços e em seus problemas. Essa corrente faz a crítica da sociedade, do sistema de ensino enquanto violência simbólica; da escola como aparelho ideológico do Estado; da escola dualista, adequada segundo os grupos sociais. Entretanto, essa compreensão acaba por reforçar e legitimar as desigualdades, por não conseguir romper com o círculo vicioso de oportunidades e condições. Em decorrência dessa interpretação instalou-se uma onda pessimista, derrotista que muito prejudicou o avanço das sociedades onde há muita carência de educação. c) A corrente *crítica ou histórico-crítica* dimensiona a educação considerando seus determinantes sociais, mas visualiza a possibilidade dialética da superação do impasse. Reconhece o poder emancipatório da educação, superando a visão ingênua, trabalhando com o pessimismo para desvelar a realidade e acreditando na possibilidade da construção coletiva. A teoria crítica que embasa essa concepção destaca a indústria cultural, a semicultura, a atrofia do poder de decisão dos menos favorecidos, a degradação humana, social e ambiental, enaltecendo como alternativa a educação para a autonomia e para a emancipação, relevando sua importância para o ser humano e para a sociedade.

¹⁴ Fez-se a leitura de Schmied-Kowarszik (*Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*), dentro da compreensão que o conceito de dialética está sendo empregado pelo autor, no seu sentido epistemológico, isto é, no contexto do método dialético como o próprio método científico (*Dicionário do pensamento marxista*, p. 104). Assim como o de práxis na perspectiva posta por Karel Kosik (1986) não se limitando à atividade prática em si, contraposta à teoria e, sim, implicando a teorização e a prática da ação.