

A Pedagogia novamente em questão

Pedagogy in question again

Giseli Barreto da Cruz¹

Resumo: O artigo retoma o debate epistemológico sobre a pedagogia, com o objetivo de acentuar a sua condição de teoria e prática da educação. O contexto que circunda a análise e para o qual ela se dirige é o de crítica à pedagogia das competências, tendência expressa nos marcos regulatórios atuais para a formação de professores. Compreende-se que sendo o curso de Pedagogia destinado à formação profissional para o trabalho docente na sala de aula e na organização e gestão pedagógica escolar e não escolar, a formação por ele oferecida não pode ser restringida a uma visão reducionista da própria pedagogia. A discussão, exclusivamente teórica, se apresenta em torno de dois eixos argumentativos, sendo o primeiro com ênfase na essência da pedagogia a partir da relação que estabelece com a educação e o segundo voltado para as teorizações em torno do saber que lhe é específico.

Palavras-chave: Pedagogia. Epistemologia da pedagogia. Teoria e prática da Educação. Curso de Pedagogia.

Abstract: The article resumes the epistemological debate on pedagogy, with the aim of emphasizing its condition as educational theory and practice. The context surrounding the analysis and towards which it is directed is one of criticism of the pedagogy of competences, a tendency expressed in current regulatory frameworks for teacher education. It is understood that since the pedagogy undergraduate program is aimed at professional training for teaching work in the classroom and in school and non-school teaching organization and management, the training it offers cannot be restricted to a reductionist vision of pedagogy itself. The discussion, exclusively theoretical, is presented around two argumentative axes: the first with an emphasis on the essence of pedagogy based on the relationship it establishes with education, and the second focused on theorizations related to the knowledge that is specific to it.

Keywords: Pedagogy. Epistemology of pedagogy. Educational theory and practice. Pedagogy undergraduate program.

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. Supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica. Possui Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) com o apoio do CNPq (PDJ); Doutorado e Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Especialização em Supervisão, Orientação e Administração Escolar pela Universidade Federal Fluminense (UFF); e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU). *E-mail:* cruz.giseli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Introdução

A pedagogia sempre foi muito questionada. Dentre tantas obras, o *Manifesto a favor dos pedagogos*, escrito por Houssaye, Soëtard, Hameline e Fabre (2004), situa os questionamentos que a põem em xeque, realçando que ela não precisa ser resgatada, porém respeitada. O fato é que os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico. A dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui contribui para fazer consolidar no idioma pedagógico a ideia de que lhe falta um saber próprio. Essa perspectiva interferiu, ao longo do tempo, na própria concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos, cuja trajetória, no Brasil, delinea-se, desde os seus primórdios, em meio às disputas sobre o que conta como pedagogia e o que fazem os pedagogos.

É certo que o campo da pedagogia é muito mais abrangente do que o seu curso, incorporando-o, mas não se encerrando nele. O curso tem a vocação legal de profissionalizar o pedagogo que, a partir da certificação alcançada, poderá exercer as funções outorgadas. Desse modo, de acordo com o marco regulador ainda vigente – as diretrizes curriculares nacionais específicas (DCNs), instituídas no ano de 2006 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – o curso se dirige à preparação profissional para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação prevista se propõe a considerar integradamente à docência as atividades de gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, envolvendo elaboração, realização, acompanhamento de programas e atividades educativas em contextos escolares e não escolares. Um pressuposto intrínseco a essa formação reside na dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, cuja teorização e construção da prática educativa constituem o objeto da pedagogia. Trata-se, assim, de um curso de pretensões ambiciosas, na tentativa de contornar o máximo possível a abrangência epistêmica do seu campo.

Há quase duas décadas o curso de Pedagogia no Brasil se orienta por essas diretrizes, que se, por um lado, contribuíram para afirmar a importância e necessidade da docência como base da formação, por outro, ajudaram a dispersar

a formação do pedagogo em relação àquilo que constitui a pedagogia como uma área epistemologicamente inscrita e delimitada no campo teórico-prático da educação. Diversos trabalhos têm se dedicado a produzir análises sobre os avanços e limites do curso na perspectiva das DCNs de 2006, dentre os quais situa-se a coletânea organizada por Silvestre e Pinto (2017).

Ocorre que esse debate inconcluso se aloja atualmente em um contexto ainda mais controverso em face da lógica tecnicista e pragmática que povoa as políticas educacionais para a formação de professores, cuja chancela mais recente se deu em 2017 e 2018 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que tem na pedagogia das competências o seu arcabouço teórico-metodológico. Na sequência, tendo sempre em perspectiva a BNCC, foram revogadas as DCNs 02/2015 para a formação inicial e continuada de professores, de modo a dar lugar à Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu, de forma aligeirada e sem consideração ao debate prevalecente na área, as DCNs e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, dissociada das DCNs e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020. Nesse mesmo alinhamento, iniciou no CNE um movimento de revisão das DCNs do curso de Pedagogia, com a instalação de uma Comissão Bicameral por meio da Portaria CNE/CP 2/2020. Estamos, assim, diante de uma agenda política reformista, deliberadamente pautada para garantir as mudanças na educação impostas pelas agências governamentais compromissadas com o projeto neoliberal em voga.

Nesse cenário, discutir o curso Pedagogia e os fazeres-saberes do profissional pedagogo nos interpela em relação ao próprio entendimento do que é a pedagogia. A educação está sob ataque; logo, a pedagogia também está, o que nos impulsiona a colocá-la mais uma vez em questão. Não no sentido de negar, desqualificar, desmerecer o saber que produz, mas, inversamente, alçá-la ao lugar central que ocupa no campo de produção de conhecimento sobre e para a educação.

É nessa direção que este texto se inscreve, com o objetivo de retomar o debate epistemológico sobre a pedagogia, de modo a sobrelevar a sua condição de teoria e prática da educação. O contexto que circunda a análise e para o qual ela se dirige é o de crítica à pedagogia das competências, tendência expressa nos marcos regulatórios atuais para a formação de professores¹. A discussão não se aterá à análise empírica desses dispositivos legais, concentrando-se exclusivamente em uma abordagem teórica em torno de dois eixos

argumentativos, que se interpenetram, tendo sempre a pedagogia como centro. O primeiro focalizará a sua essência a partir da relação que estabelece com a educação e o segundo se aterá às teorizações em torno do saber que lhe é específicoⁱⁱ.

Pedagogia e sua essência na educação

A ligação entre pedagogia e educação é historicamente construída, situando a educação como o fenômeno que resulta de um complexo processo de construção prática pelo homem, (re) significado pela teoria. Dessa forma, ela pode ser entendida como um processo que acompanha cada um de nós ao longo de nosso desenvolvimento, possibilitando, em todos os ciclos da vida, o enfrentamento de uma série de situações que contribuem para o desenvolvimento de ideias, conceitos, princípios, valores, hábitos, atitudes, habilidades, enfim, conhecimentos e experiências culturais, que nos dão condições de agir, relacionar e intervir no meio social. A partir desse largo processo de experiência e formação, construímo-nos como pessoa e, desse modo, nos auto identificamos.

A prática é inerente à nossa existência, pois somos e resultamos daquilo que fazemos individual e coletivamente. Diferentemente dos outros animais, produzimos nossa existência, transformando a natureza pelo trabalho, fazendo história, cultura e, assim, consolidando o mundo humanoⁱⁱⁱ. O esforço de ler, entender, criticar e se posicionar diante da realidade é empreendido pelo processo de teorizar sobre o real concreto, isto é, sobre essa prática que se constrói e nos constrói dialeticamente. Em outras palavras, o que somos não resulta apenas das experiências educativas concretas que protagonizamos ou das ideias que conseguimos formular sobre elas, mas dialética e, portanto, também, contraditoriamente, das ações, intenções e tensões entre o campo do real concreto e do real pensado, entre o vivido e o percebido, entre o feito e o idealizado.

Nessa perspectiva, a educação tanto é mediada quanto é mediadora. É mediada quando se elabora no decorrer do processo de construção prática do homem sobre a natureza, criando cultura. E é mediadora porque representa uma condição para a projeção e teorização desse processo. Trata-se de uma “via de mão-dupla”, que possibilita o trânsito da construção de uma prática exclusivamente humana (história e cultura) ao mesmo tempo que resulta dela. Assim, educação e conhecimento caminham juntos. O conhecimento é a ferramenta que possibilita ao homem intencionar sua prática. E o processo

educativo é o canal de mediação da prática humana, dotando-a de intencionalidade e, conseqüentemente, ajudando na superação da transitividade dessa mesma prática (FREIRE, 1967).

A pedagogia, desde a antiguidade clássica, vem sendo pensada correlativamente à educação, justamente no que se refere ao processo de sua compreensão e das formas pelas quais os homens identificam, (re) elaboram e fomentam entre si e nos outros os aspectos culturais que necessitam ser apropriados para a preservação da sua espécie, ou seja, da humanidade produzida historicamente pelas diferentes gerações.

Para Saviani (2007, p.100), na medida em que o homem se empenha em compreender e intervir sobre a educação, vai se elaborando um saber próprio que, “desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia”. Aponta que desde a Grécia, sobretudo por meio da *Paidéia*^{iv}, termo que registra os ideais da cultura grega, esboçaram-se duas dimensões conceituais de pedagogia. Uma ligada à filosofia, cuja perspectiva reside no princípio ético que orienta a prática educativa. E outra, ligada à *Paidéia*, propriamente dita, no sentido de projetar empiricamente os meios pelos quais a formação da criança para a vida seria assegurada^v.

Em Cambi (1999), vemos que tais dimensões se desenvolveram e também se modificaram no tempo histórico. Desde a Grécia antiga são diversas as ideias de educação, que se constituirão em objeto da pedagogia, essencialmente voltado para os modelos ideais de formação humana. A construção de uma conceituação própria para a pedagogia encontrou na noção de *Paidéia* uma primeira referência, visto que nela se apresentou o projeto de educação do homem grego, por meio do contato orgânico com a sua cultura e com a sua história. O ideal por ela (*Paidéia*) manifesto se reelaborou pela pedagogia, como teorização das práticas educativas, interessada na dimensão humana de todos e de cada um de nós.

Nessa perspectiva, a pedagogia elabora o que a educação lhe apresenta como provocação, como questão, como dúvida, como problematização. A educação, por sua vez, faz a pedagogia expandir, é o que dá sentido a ela. Uma e outra constituem um movimento dialético, dialógico, interativo e permanente. No entanto, apesar dessa relação intrínseca, que não se limita à compreensão de que uma é objeto da outra, elas não são a mesma coisa. A educação acaba sendo de tal modo abrangente, sem perder o seu centro que é a dimensão humana, que ela transborda puxando outras forças para o seu movimento. A educação não é

objeto epistêmico apenas da Pedagogia, porém nenhum outro campo científico, além da pedagogia, se constitui exclusivamente a seu favor. Desse modo, compreender possibilidades formativas propiciadas por um curso de Pedagogia requer indubitavelmente reconhecer os significados da educação e as origens histórico-conceituais da pedagogia a eles conectados.

Teorizações sobre o saber da pedagogia

Segundo Bourdieu (2004, p.21), a posição de um curso e, conseqüentemente, de seu domínio de conhecimento no campo científico depende do grau de autonomia usufruída. Para este autor, a autonomia escapa à alternativa tanto da “ciência pura” quanto da “ciência escrava”. Isto é, nem está totalmente livre de qualquer necessidade social, nem, ao contrário, totalmente dependente de suas demandas, mas consegue retraduzir sob uma forma específica, diretamente relacionada ao seu próprio contexto e universo de conhecimento, os determinantes externos.

Nessa direção, quaisquer teorizações sobre o saber da pedagogia implica, indubitavelmente, tentar compreender como o campo se movimenta em relação à produção de seu conhecimento, isto é, em relação à natureza de seu saber e às condições de sua cientificidade. Nas duas próximas subseções, nos dedicaremos à revisão das ideias de alguns dos principais clássicos da área a esse respeito, trazendo para o debate Mialaret (1976), Durkheim (1978), Pimenta (1996), Franco (2003), Fabre (2004), Houssaye (2004), Soëtard (2004), Libâneo (2005) e Saviani (2007).

Sobre a natureza do saber pedagógico

A pedagogia é produtora de saber? Os saberes que advêm de seu campo são de sua exclusividade? Se existe saber pedagógico, ele é de que tipo? Do tipo científico, oriundo de atividade de pesquisa? Do tipo esotérico, hermético, de compreensão obscura? Ou do tipo transmissível pela via da reprodução? Essas são questões apresentadas por Fabre (2004), mas (re)colocadas por muitos quando discutem a existência ou não de saberes pedagógicos.

Nesse contexto, faz-se necessário entender de que saberes estamos falando, já que é forte a tendência de pensar a pedagogia exclusivamente voltada para a perspectiva de saberes ligados ao *savoir faire*, às ações e, também, à

experiência, destituindo-a de capacidade reflexivo-teórica, dicotomizando ainda mais a relação teoria-prática e aproximando-a de uma arte. Outra tendência, de igual modo forte, é restringir a pedagogia a um discurso prescritivo, o que aumenta o fosso entre o conhecimento pedagógico e sua possível natureza científica.

Fabre (2004) defende que a pedagogia deve instruir-se com a ciência, o que não significa que seja uma ciência aplicada. Para esse autor, a pedagogia é uma reflexão não necessariamente científica sobre as práticas educativas, de onde provém saber. Desse modo, na condição epistêmica de teorização de sua própria prática, a pedagogia não pode ser assumida unicamente como meio de transferência de saber.

Pensar a pedagogia como campo produtor de saber solicita pensar em um traço intermediário entre ciência e ação. Durkheim (1978), pensando a epistemologia da pedagogia, apresenta um triplo sentido para ela: pedagogia como arte do educador^{vi}, com ênfase na ação; pedagogia como reflexão sobre a ação educativa, cujo foco volta-se para a concepção e teorização do trabalho, isto é, pressupõe uma elaboração intelectual específica; e pedagogia como doutrina educativa, quando a reflexão sobre a ação se constrói no nível do discurso pedagógico. Durkheim (1978) discutiu esses três níveis privilegiando, entretanto, o segundo. De acordo com sua argumentação, a dimensão reflexiva se mostra a mais adequada para pensar epistemologicamente a pedagogia, que se constituiria como uma teoria prática voltada para o fenômeno educativo e não teoria científica, preocupada com o conhecimento do fato educativo.

Tal opção pode significar o traço intermediário entre ciência e ação, não situando a pedagogia apenas de um lado ou de outro, mas constituindo-a como a teoria da ação, como uma reflexão sobre a ação educativa com o foco ajustado para o que deve ser, no sentido de melhorar continuamente a ação. Na compreensão de Durkheim (1978), há distinção entre pedagogia e ciência da educação. Uma ciência requer um objeto bem definido e um aporte teórico para se pensar esse objeto. Olhando por esse ângulo, a educação representa o objeto da pedagogia, assim como o é para a ciência da educação. Todavia, não é possível afirmar que o termo pedagogia substitui e/ou compreende a ciência da educação, porque historicamente o enfoque de cada um é diferente.

Essa perspectiva foi aprofundada e ampliada por Houssaye, Soëtard, Hameline e o próprio Fabre (2004), cujas ideias são postas em defesa da legitimidade desse campo, argumentando em prol de sua natureza, seu sentido

e sua urgência.

Dentre os quatro, Houssaye (2004) defende que a pedagogia representa um saber específico, que pressupõe a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa. Para esse autor, a articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da educação, também não se constitui em um pedagogo porque pensa a ação pedagógica. Na definição desse autor, pedagogo é um prático-teórico da ação educativa. É alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, buscando formular proposições para a sua prática.

Considerar a relação teoria-prática como pedra angular da construção da pedagogia, reconhecendo nela uma abordagem específica, não significa desconsiderar que a prática não esteja de algum modo presente entre os teóricos, nem que o pensamento teórico não balize a prática. Significa, isto sim, reconhecer e defender que a prática constituindo a pedagogia não pode ser algo meramente projetado, da mesma forma que a teoria pedagógica não pode ser apenas algo tomado de outros. Tal concepção pressupõe que a pedagogia se constrói a partir de uma proposta prática e de uma teoria da situação educativa referida a essa prática. Há saber nessa composição. Em outras palavras, se a pedagogia for vista como se assentando apenas no saber de outros campos, se nutrindo apenas deles, ela renuncia a si mesma, recusando sua própria natureza.

Historicamente, a pedagogia desfalece à medida que é assumida como objeto de várias outras disciplinas. Inicialmente, a filosofia coloca-se como a voz teórica da pedagogia. Posteriormente, a psicologia fundamenta a pedagogia, situando-a como ciência da educação. Em seguida, um conjunto de disciplinas se firma como a base teórica da pedagogia, anunciando-se como ciências da educação. Esse processo de re colocação da pedagogia dá-se em um contexto de desagregação, uma vez que de teoria prática a pedagogia reduz-se a uma prática de aplicação de teorias emprestadas. Todavia, é importante atentar que, de início, a ciência, e posteriormente, as ciências da educação se justificam em grande parte para favorecer a sistematização de saberes rigorosos sobre a educação, o que, por mérito, representa a própria especificidade da pedagogia.

Nesse contexto, Houssaye (2004, p.25) chama atenção para a necessidade de não se desqualificar a pedagogia pelo fato de sua concepção pressupor uma indissolúvel ligação com a prática. Para o autor, a pedagogia “produz incontestavelmente um saber pedagógico além dos saberes práticos”.

Essa visão nos remete à constatação de que o enfraquecimento da pedagogia, enquanto teoria e prática da educação, repercutiu dramaticamente na formação dos profissionais da educação. A velha, controvertida e séria discussão acerca da dissociação entre teoria e prática ganha ainda mais relevo quando o foco é a própria natureza da formação pedagógica. Ora, se a pedagogia requer a abrangência mútua da teoria e da prática pela mesma pessoa, é bastante razoável a tendência de uma formação para os seus profissionais que parta da razão prática, em que “a teoria emerge antes da própria atividade, em uma dialética entre elucidação e transformação do real” (HOUSSAYE, 2004, p.35).

A posição desse autor leva-nos à de Saviani (2007), para quem a relação teoria-prática representa o “problema fundamental” da pedagogia, do qual derivam duas grandes tendências pedagógicas, que podem ser assim sumariadas: de um lado, a prática subordinada à teoria, fazendo prevalecer as teorias do ensino (como ensinar), reconhecendo-se nessa concepção as diversas vertentes da pedagogia tradicional; de outro lado, a teoria subordinada à prática, predominando as teorias da aprendizagem (como aprender), situando-se, nessa perspectiva, as variadas experiências da pedagogia nova.

Saviani (2007), que se dedicou a pesquisar as perspectivas históricas e teóricas do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, sinaliza, com base em Suchodolski (1978), que as concepções tradicionais, sustentadas em diferentes aportes, como os de Platão, Comênio, Kant, Fichte, Hegel, Herbart-Ziller, convergem para uma teorização sobre o ensino, assumindo a formação intelectual como o objeto central do trabalho pedagógico. As concepções renovadoras, fundamentadas em Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stirner, Nietzsche, Bergson, chegando aos movimentos do escolanovismo, das pedagogias não diretivas, da pedagogia institucional e do construtivismo, em contraposição à tendência anterior, assumem a aprendizagem como o objeto principal do trabalho pedagógico e, portanto, das suas teorizações.

A partir da síntese histórica de Saviani, entendemos que as duas tendências reforçam a equação teoria-prática para a pedagogia, no sentido em que cada uma assume uma dimensão desse binômio como nuclear da sua concepção (tradicional → teoria / renovada → prática), reforçando o fosso existente entre ambas, cuja superação representa condição para afirmação da própria pedagogia.

Para Saviani (2007, p.108), teoria e prática são aspectos dialeticamente distintos e fundamentais da experiência humana, definindo-se um em relação ao

outro. “... a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera...”. Assim sendo, Saviani (2007, p.109) sugere a emergência de outra formulação, centrada na unidade compreensiva da teoria e da prática, para superar as divergências teórico-práticas provocadas pelas duas grandes tendências pedagógicas, que trataram “teoria e prática como polos opostos mutuamente excludentes”. Na sua defesa, a educação é entendida como mediação no seio da prática social global, que se põe como o seu ponto de partida e de chegada. Por este caminho, a prática social se constitui no principal mote do trabalho pedagógico, do qual emergirão teórica e praticamente as questões a serem problematizadas, os instrumentos para o seu estudo e elucidação e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática.

Analisando os saberes e sentidos da pedagogia a partir do que defendem os autores elencados, é possível observar que a ideia de pedagogia como teoria da ação educativa representa um ponto de convergência. Se em Durkheim (1978) prevalece a noção de pedagogia como reflexão sobre a ação educativa, em Fabre (2004) tal noção é acentuada, quando defende que a pedagogia é uma reflexão não necessariamente científica sobre as práticas educativas. Houssaye (2004) não demarca tanto a perspectiva da reflexão, mas traz a do saber, trabalhando com o conceito de saber empírico que reúne dialeticamente a teoria e a prática da educação. Tal concepção encontra-se com a de Saviani (2007), para quem a pedagogia, enquanto teoria da educação, se estrutura a partir e em função da prática educativa, dialeticamente assentada no binômio indissociável teoria e prática.

Em síntese, com apoio teórico desses autores, entendemos e defendemos que a pedagogia se enriquece com os diferentes saberes das disciplinas que lhe são contributivas, mas não se encerra neles. O caráter plural de seus saberes não pode significar nem a negação de sua base teórica, nem o contentamento com uma definição generalizadora, que pouco ou nada esclarece acerca da sua natureza e missão. Ela produz conceitos, modelos, saberes críticos, dentre outros, sobre a educação que justificam sua legitimidade como instância produtora de saberes. Há saber na e da pedagogia.

Sobre a cientificidade da pedagogia

A década de 1960 foi fortemente marcada, no contexto educacional mundial, pela demanda em torno da formação de professores e da pesquisa sobre

a educação, que adentrava a universidade. Tal demanda anunciava a necessidade de um saber científico, que sustentasse teoricamente a análise dos fenômenos educativos. Nesse contexto, registra-se, também, o desenvolvimento das ciências humanas, que progressiva e sistematicamente se consolidam como um campo epistemológico determinado. Nessa perspectiva, a pedagogia passa a ser entendida como um aporte das ciências humanas, focado na teorização da ação pedagógica.

Mialaret (1976), um dos principais responsáveis pela assunção da pedagogia no contexto acadêmico, situa a pedagogia como um subconjunto das ciências da educação. Para esse autor, “as ciências da educação são constituídas pelo conjunto das disciplinas que estudam as condições de existência, de funcionamento e de evolução das situações e dos fatos educativos” (MIALARET, 1976, p.32). Para estudar a educação é preciso considerar aspectos como sistema educacional, condições locais, estabelecimento escolar, professor e alunos e o processo de ensino e desenvolvimento de aprendizagem. O fenômeno educativo carece de ser apreendido em várias direções e níveis, dependendo dos subsídios de diversas disciplinas científicas, sendo justamente a pluridisciplinaridade interna o seu traço de unidade. A ideia é a de que as práticas educativas, porque são práticas sociais ensejando uma abundância de sentidos, não podem ser analisadas sob uma perspectiva monodisciplinar. Nesse universo plural e interdisciplinar, a pedagogia se incumbiria única e diretamente, mas não sozinha, da reflexão sobre as finalidades da educação e da análise propositiva da prática educacional.

No início dos anos 2000, Soëtard (2004) reafirma a cientificidade da pedagogia, definindo-a como a ciência da educação, sob o argumento de que a substância da pedagogia está nas razões teóricas que sustentam os procedimentos empregados na prática educativa. Para esse autor, as ciências da educação não cumpriram satisfatoriamente o que se esperava delas, visto que, ao problematizarem a prática pedagógica, pouco ou nada propuseram para a transformação do real, operando na generalidade. No seu dizer, “as ‘ciências da educação’ continuam sendo construções teóricas que não conseguem encontrar, [como as outras], passagem para o real e instrumentar realmente a prática” (SOËTARD, 2004, p.51). Dessa forma, amplia-se o fosso entre o pedagógico e as ciências que se propõem a estudá-lo, ampliando-se, também, a demanda em torno de um saber pedagógico específico.

Para Soëtard (2004, p.48), não há dúvida: “a educação constitui legitimamente o objeto de uma ciência”. O fenômeno educativo é complexo,

atravessado por variáveis de diferentes filiações conceituais, mas conta com uma unidade específica, suficientemente definida, para articular uma ciência do fato humano, um pensamento do sentido e uma inteligência dos meios. Como? A pedagogia envolve um sólido conhecimento sobre o sujeito a ser educado e o ato pedagógico a ser vivenciado. Ainda que esse conhecimento seja construído com a contribuição de diferentes domínios científicos, o diferencial da pedagogia reside no saber que produz diante do aprendiz durante o ato pedagógico. Para ser conhecimento oriundo da pedagogia, é preciso ir além do ponto de vista positivo-científico do psicólogo ou do sociólogo e do ponto de vista positivo-idealista do filósofo, e suportar a tentação aplicacionista para, então, construir um método de pesquisa que vá além da tensão entre as duas abordagens e que, ao mesmo tempo, a assuma.

Os embates epistemológicos da pedagogia, que ora encobrem ora elevam a sua cientificidade, têm sido objeto de pesquisa de alguns autores brasileiros, dentre eles Libâneo, Pimenta e Franco (2007). Esses autores têm uma posição bastante marcada e fundamentada teoricamente. Defendem, tal como Soëtard (2004), que a pedagogia é uma ciência da educação e que a práxis educativa se constitui como o seu principal objeto. Consideram que a intencionalidade da reflexão sobre a educação é mais ampla do que a defendida por Durkheim (1976), pois “o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas” (LIBÂNEO, PIMENTA e FRANCO, 2007, p.68). A atitude reflexiva de cunho transformador se explica pela dimensão sócio histórica da prática educativa, a exigir um processo contínuo de seu redimensionamento, com vistas ao alcance da responsabilidade social crítica.

Nesse sentido, eles distinguem três dimensões para abordar a pedagogia: epistemológica, prática e disciplinar. A primeira se circunscreve a partir da reflexão crítica sobre as ações pedagógicas, consolidando a ideia de pedagogia como ciência da educação responsável pelo seu estudo crítico, propositivo e transformador. A segunda diz respeito à articulação entre os saberes e fazeres pedagógicos, notadamente marcados pelo distanciamento teórico-prático, a ser vencido pela pedagogia enquanto ciência integradora desses dois polos. E a terceira diz respeito à perspectiva formativa, firmando-se como uma espécie de síntese das dimensões epistemológica e prática, e ganhando materialidade nos cursos de formação.

Particularmente, Libâneo (2005) reclama a simplificação do “mundo da pedagogia”, cuja tradição epistemológica tem sido secundarizada, reivindicando

a pedagogia como ciência. As raízes teóricas que sustentam sua posição podem ser identificadas, dentre outras, nas ideias do pedagogo francês Mialaret (1976), do pedagogo alemão Schmied-Kowarzik (1983) e do pedagogo espanhol Quintana Cabanas (1995). Nas ideias desses autores, um traço comum: a pedagogia é um campo de conhecimento voltado para a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sendo, portanto, a ciência da e para a educação.

Buscando contribuir para a definição da pedagogia, Pimenta (1996) destaca as dificuldades que cercam a discussão em torno do caráter epistemológico do campo educacional, chamando atenção, no entanto, para a necessidade de enfrentá-las. Uma dificuldade diz respeito ao fato do sujeito e objeto se imbricarem e se constituírem mutuamente. Outra dificuldade reside na própria delimitação do objeto/método, já que a natureza da prática social da pedagogia tem possibilitado o seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências.

A autora, apoiada nos pesquisadores portugueses Estrela (1980) e Estrela e Falcão (1990), sustenta que a pedagogia seja assumida como a ciência da educação. Para referendar sua posição destaca que o real pedagógico representa o campo da pedagogia, cujo objeto é o próprio ato educativo enquanto prática social. Nesse sentido, a observação e descrição dos fenômenos educativos representam instrumentos e métodos próprios de conhecimento desse real/campo. Assim sendo, sinaliza que o fenômeno educativo não pode ser analisado apenas sob os ângulos das ciências já constituídas, sob o risco da teoria e da prática dos objetos dos campos dessas ciências ganharem bem mais relevo que o próprio fenômeno educativo.

O estudo de Franco (2003) também discute a problemática do campo conceitual da pedagogia, a partir das mediações históricas entre práxis e epistemologia, demarcando possibilidades da pedagogia ser assumida como uma ciência. Para tanto, recupera os caminhos históricos da pedagogia, evidenciando que a triplicidade conceitual existente de algum modo corrobora para a sua própria indefinição. Pensar a pedagogia ora como arte, ora como ciência, ora como ciência da arte educativa é, no mínimo, dúbio e confuso. Quanto ao caráter científico da pedagogia, essa autora aborda três diferentes configurações ancoradas em concepções distintas, que são: a pedagogia filosófica; a pedagogia técnico-científica e a pedagogia crítico-emancipatória. Buscando superar a dualidade entre arte e ciência, defende a tese da pedagogia como ciência da educação, que transforma o senso comum pedagógico e a arte intuitiva em atos científicos. Sua defesa é no sentido de redefinir a pedagogia

com base numa outra epistemologia. Isto porque na tentativa de se organizar cientificamente, de acordo com a definição clássica da racionalidade e da ciência, a pedagogia acabou perdendo espaço, secundarizada em função da apropriação que outras ciências fizeram dos fenômenos educativos.

Como se pode depreender, a pedagogia, enquanto conhecimento que se transforma em disciplina de formação dos profissionais da educação, se inscreve no contexto acadêmico de estudos e pesquisas educacionais de forma inconclusa. Entre o singular e o plural, entre ciência e ciências da educação, entre ser e não ser uma ciência, entre ser e não ser acolhida pelas ciências da educação, o que se observa é um processo notadamente marcado pelo esmaecimento de um saber próprio.

Dessa forma, a pedagogia, mesmo detentora de saber específico, se vê, no seio das disputas acadêmicas, mais preterida que reconhecida, dificultando a afirmação da sua posição neste campo. Diante dessas circunstâncias, pode parecer que a pedagogia não reúne condições para ser assumida dignamente no campo acadêmico. Entretanto, pelo contrário, reconhecer os limites não significa negar as possibilidades. Entendemos que a pedagogia, mesmo não tendo estatuto científico inteiramente definido, é detentora de um corpo de conhecimentos plurais, que fundamenta os processos de formação e de atuação do pedagogo e, também, do professor, contribuindo por meio das práticas desenvolvidas para o processo mais abrangente e contínuo de transformação social.

Considerações finais

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

Compreendemos que a educação não se constitui em um objeto de estudo específico da pedagogia. Outros campos teóricos cuidam de abordar o fenômeno educativo a partir de suas próprias concepções teórico-metodológicas: sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, história, economia, linguística, dentre outros, cujas contribuições são importantes e necessárias para o desenvolvimento da

pesquisa educacional. A educação, enquanto objeto, deve ser investigada a partir de uma base sólida em uma das disciplinas a ela confluente, para o bem da própria pesquisa e do seu campo. Entretanto, entendemos que tal perspectiva não invalida a pedagogia como domínio de conhecimento específico sobre a educação, consolidando-se como um campo de estudos com identidade e problemáticas específicas. Recusar como válido o saber da pedagogia em função da sua abrangência e do seu enraizamento com a prática é negar a própria pedagogia.

Percebemos que a pedagogia, apesar da sua aparente fragilidade conceitual frente a outros campos de conhecimento, de modo complexo coteja saberes interdisciplinares que, apesar de acentuarem sua dimensão plural e assimétrica entre filosofia e ciência e entre teoria e prática, deixam entrever possibilidades de sua afirmação como um campo de conhecimento, formação, atuação e intervenção social.

Não ignoramos que a cientificidade de um campo de conhecimento representa uma das credenciais mais exigidas para seu reconhecimento e seu trânsito no universo acadêmico. Mas, mais que isto, defendemos que é preciso garantir aos pedagogos o domínio da natureza do conhecimento que professam, as condições de sua produção e sua circulação no corpo social. Identificar a natureza da pedagogia e promover seu desenvolvimento é tarefa fundamental a ser enfrentada pelos que se dedicam ao seu estudo, à formação dos seus profissionais e ao exercício de sua função.

Desse modo, sendo o curso de Pedagogia destinado à formação profissional para o trabalho docente na sala de aula e na organização e gestão pedagógica escolar e não escolar, a formação por ele oferecida não pode ser restringida a uma visão reducionista da própria pedagogia. Os textos normativos legais recentemente instituídos para a formação inicial e continuada de docentes (RESOLUÇÕES CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP 1/2020) se alojam em uma tendência padronizadora e unificadora de educação e ensino, centrada no desenvolvimento de competências técnico-instrumentais. Essa concepção é, em essência, uma oposição ao que a própria pedagogia é. Seguir por essa via significa, no nosso entendimento, desmerecer, desqualificar o saber pedagógico.

Com efeito, há que se tirar proveito da diversidade teórica que envolve a pedagogia. Se de um lado ela não pode resultar em desarticulação de diferentes campos disciplinares, de outro, não faz sentido ser agrilhoadada a uma relação de competências a serem desenvolvidas. Pelo contrário, a trajetória histórica da

pedagogia precisa ser estudada no seu próprio curso, em diálogo com as várias abordagens sobre a educação, contribuindo para o fortalecimento do domínio que lhe é específico. O aprofundamento teórico, pela via das diferentes concepções e composições curriculares e disciplinares que lhes são conexas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico como a sua principal referência. O tratamento específico dos conhecimentos educacionais a partir da lógica dos saberes que lhes constituem se liga ao estudo, à reflexão e à pesquisa sobre a educação como prática social, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e condições para submetê-las à discussão. Pelo exposto, parece mister que a pedagogia seja novamente colocada em questão.

Referências

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CRUZ, G. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. **Tese de Doutorado em Educação**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, v.30, n.109, p. 1187-1205, 2009.

- CRUZ, G. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- CRUZ, G. B. da. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, p.149-164, 2012.
- CRUZ, G. B. da; LÜDKE, M. La pédagogie en question. **Penser l'éducation: Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques**, n.34, p.7-26, 2014.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 12. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ESTRELA, A. **Pedagogia ou ciência da educação**. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XVI, p. 367-372, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1980.
- ESTRELA, A.; FALCÃO, M. Para uma definição do estatuto epistemológico das ciências da educação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVI, p. 367-372, Coimbra: Universidade de Coimbra, 1990.
- FABRE, M. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. (p. 96-120).
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº. 130, p. 63-97, jan. 2007.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. (p. 9-45).
- JAEGER, W. **Paideia: los ideales de la cultura griega**. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.
- LIBÂNEO, J. C. Pontos críticos dos atuais cursos de pedagogia. **Presença Pedagógica**, v. 11, nº. 65, p. 52-63, set. 2005.
- MIALARET, G. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes, 1976.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.
- QUINTANA CABANAS, J. M. **Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación**. Madri: Dykinson, 1995.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº.130, p. 99-134, jan. 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. de A. (orgs.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

SOËTARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. (p. 47-69).

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 2ª. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Notas

ⁱ Ver dossiê temático “Formação de professores: projetos em disputa”, publicado na *Práxis Educacional*, v.17, n.46, jul./set. 2021.

ⁱⁱ O debate teórico que sustenta este artigo foi elaborado no contexto de produção da tese de doutorado da autora, sob o título **Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais** (CRUZ, 2008), que reúne as seguintes publicações: Cruz, 2009; 2011; 2012; 2014. Parte da discussão teórica foi originalmente publicada no livro **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

ⁱⁱⁱ O trabalho é aqui entendido, no seu sentido geral. Representa o modo como o homem se relaciona com a natureza para transformá-la e adequá-la às suas necessidades existenciais de sobrevivência. O homem se faz homem pelo trabalho, uma vez que, ao interagir com a natureza modificando-a, ele produz conhecimento sobre a mesma e se modifica também.

^{iv} Segundo Aranha (2006), *paidéia* é uma palavra cunhada por volta do século V a.C., de difícil conceituação. Inicialmente, significava educação das crianças (pais, paidós, criança). Posteriormente, foi associada ao ideal de formação contínua de todo o mundo grego, tratado, em especial, por Werner Jaeger, autor de um clássico com esse nome.

^v O sentido etimológico da palavra pedagogia (*paidagogia*) remete-nos à Grécia antiga e designa o acompanhamento da criança. O pedagogo (*paidagogo*) seria o acompanhante que conduz a criança à escola.

^{vi} Para Durkheim (1978, p.65) arte refere-se “a tudo o que seja prática pura, sem teoria”. Trata-se de um sistema de modos de fazer, que são ajustados para fins especiais e são o produto, seja de uma experiência tradicional comunicada pela educação, seja de experiência pessoal do indivíduo. É nesse sentido que ela depende mais da prática e da ação e menos da teoria dessa.

Recebido em setembro de 2021

Aprovado para publicação em setembro de 2021