

# Pedagogia Crítica: por outras bases epistêmicas na ciência da educação

*Critical Pedagogy: for other epistemic bases in educational science*

Aline Daiane Nunes Mascarenhas<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo, tecido sob forma de um ensaio teórico, ancorado em estudos e pesquisa desenvolvidos pela autora<sup>1</sup>, tem a intenção de analisar as diferentes perspectivas – humanista, empírica e crítica – presentes no cenário brasileiro em torno do campo epistemológico da Pedagogia. Para tanto, parte-se da compreensão de ser urgente uma outra racionalidade que sustente as bases epistêmicas da Pedagogia, ancorada na premissa de uma ciência crítica, perspectivada na dialética. Desse modo, busca-se reconstruir em linhas gerais as posições teórico-científicas assumidas no âmbito da Ciência da Educação no contexto brasileiro, na tentativa de reconstruir seus fundamentos teóricos e apontar para a emergência de uma Pedagogia crítica “da e para a práxis educativa” (KOWARZIK, 1983). Conclui-se, apontando a necessidade de assentir a dimensão de uma Pedagogia crítica, com estatuto epistemológico próprio, centrada na dimensão da práxis educativa como uma tarefa imprescindível a um projeto civilizatório humanizado.

**Palavras-chave:** Ciência da Educação. Pedagogia crítica. Educação.

**Abstract:** Woven in the form of a critical essay and anchored in studies and research developed by the author, this article intends to analyze the different perspectives – humanistic, empirical, and critical – present in the Brazilian scenario in the epistemological field of pedagogy. To do so, it starts from the understanding that another rationality is urgently needed to sustain the epistemic bases of pedagogy, anchored in the premise of a critical science from a dialectic perspective. In general terms, we therefore seek to reconstruct the theoretical-scientific positions taken in the scope of educational science in Brazil in an attempt to rebuild their theoretical foundations and point to the emergence of a critical pedagogy "from and to educational praxis" (KOWARZIK, 1983). It concludes by showing the need to accept the dimension of a critical pedagogy, with its own epistemological statute, centered on the dimension of educational praxis as an essential task for a humanized civilizing project.

**Keywords:** Educational Science. Critical pedagogy. Education.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Sócia da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). E-mail: aline\_mascarenhas@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7372-5411>

## Introdução

Em contexto de negacionismo das ciências e de um pensamento reacionário, temos vivenciado no Brasil um cenário dramático de total desconfiança do conhecimento produzido no campo das Ciências. Assim, no contexto brasileiro, o negacionismo tem ganhado força e se instituído por um sistema de crenças que sistematicamente nega o conhecimento e rechaça a contribuição das ciências para uma sociedade humanizada. Nesse terreno instável, urge retomar o papel da ciência na construção de uma sociedade promotora de justiça social e cognitiva, que possibilite construir um conhecimento prudente que se desloque da íntima relação com o capital para a centralidade ética da vida humana.

Por que falar de uma Ciência da Educação em tempos de negacionismo, conservadorismo e de tecnicismo na educação?

Cumprindo o papel de historicizar, ainda que de maneira breve, vale destacar que no Brasil, desde 2016, intensifica-se um projeto avassalador no campo da Educação e das Ciências, em especial as ciências humanas, a partir de um desmonte orçamentário e de negacionismo em torno das pesquisas nessa área do conhecimento.

Desde o golpe contra a presidente Dilma Rousseff em 2016 (SAVIANI, 2020), nós pesquisadoras(es) do campo da Pedagogia, situados em um contexto latino-americano, nos encontramos implicadas(os) no desafio de denunciar os projetos e programas conservadores que vêm alterando a proposta emancipatória e inclusiva no âmbito da educação e da formação de professores(as). Assim, temos o avanço de políticas educacionais e formativas colonizadoras na educação e na formação de professoras(es) e pedagogas(os), a exemplo: da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definida pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Conselho Pleno (CP) nº 15/2017; Escola Sem Partido – Projeto de Lei nº 246/2019; a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum na Educação Básica; Educação Domiciliar –

Projeto de Lei nº 2.401/2019 que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para instituir o ensino domiciliar (*homeschooling*) no âmbito da Educação Básica; o Programa das Escolas Cívico-Militares (Pecim), através do Decreto nº 10.004/2019, que tem militarizado a educação brasileira; e a Resolução nº 02/2019, conhecida por BNC Formação de professores.

Nesse interim, é fulcral que a Pedagogia como a ciência da e para a práxis educativa se implique numa perspectiva crítica, rechaçando os grandes desenhos de políticas educativas e de formação de professoras(es) que, em nome da homogeneidade reinante e da teoria do capital humano, têm se instituído no Brasil.

Diante desse cenário, o conceito epistemológico da Pedagogia retorna com força no debate atual, tendo em vista alguns aspectos que explicitam a urgência dessa Ciência da Educação: a) necessidade social cada vez maior de uma reflexão sistematizada sobre a educação e as emergências educacionais; b) a crítica em torno da Pedagogia tradicional alinhada à corrente positivista, impregnada de normatividade e empirismo; c) a necessidade de uma ciência que auxilie na dimensão da emancipação e desarticule o conservadorismo reacionário que tem se assentado no campo das atuais políticas de educação; d) a necessidade da Pedagogia “não ceder as artimanhas do neoliberalismo” (FREIRE, 2000).

A reflexão crítica em torno do processo epistemológico da pedagogia não é uma tarefa simples, mas necessária, nesse atual cenário de ataques, advindos de políticas neoliberais que retomam a pedagogia das competências<sup>ii</sup> (PERRENOUD, 2002) como a “salvaguarda” da educação, esfacelando a Pedagogia como campo de conhecimento no Brasil. É evidente, também, não ser fácil discutir sobre o objeto de estudo da Pedagogia, a educação, tendo em vista, ser esta uma atividade altamente complexa e atravessada por múltiplos contextos – político, cultural, histórico-social, ético e econômico. Na maioria das vezes, é recorrente o equívoco de pensar a educação em dois extremos: muito teórica ou muito prática e/ ou como uma ciência com lógica puramente aplicacionista que pensa a educação como fenômeno estático.

Há, ainda, a necessidade de registrar que, no cenário brasileiro, a invisibilidade da Pedagogia como um campo investigativo não decorre exclusivamente do atual contexto famigerado de políticas utilitaristas, produtivistas, mercadológicas e neotecnicistas que têm ampliado seus tentáculos no campo da

formação de professoras(es) e pedagogas(os), materializada pela Resolução nº 02/2019, identificada como BNC – formação de professores. Importa registrar que essa invisibilidade do debate no campo epistemológico da Pedagogia foi deflagrada, principalmente, em razão de sua identificação a um curso específico de licenciatura, que tem como base a docência, ou seja, uma redução conceitual da Pedagogia como a Ciência da Educação. Segundo Libâneo (2001), padece de suporte conceitual e histórico a ideia corrente entre educadores brasileiros de denominar Pedagogia como o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, esse reducionismo conceitual e epistemológico da Pedagogia encontrou abrigo na própria legislação, mediante aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em Pedagogia (2006) que eclipsa a Pedagogia como a Ciência da Educação, reduzindo a sua natureza a um curso de licenciatura restrita à docência, conforme nos alertam importantes pesquisadores que produzem pesquisas na área, a exemplo de Libâneo (1998, 2001), Franco (2008, 2017, 2011), Pimenta (1998; 2006;), Saviani (2008).

Esse reducionismo se reverbera na própria educação que, tendo ausente uma ciência que fundamente o trabalho do professor, fica relegada à lente dos reformadores da educação. A conjuntura clama por uma ciência que fundamente a prática e a “auxilie em sua tarefa de emancipar a humanidade” (FRANCO, 2008, p. 121), em tempo que transforme a prática em práxis. Algumas indagações desse cenário emergem: quais contribuições a Pedagogia pode oferecer para pensar a produção de conhecimento na educação? Quais concepções sustentam a Pedagogia ao longo da criação do curso de Pedagogia no Brasil? O que pode e deve ser essa ciência hoje? Que outras bases epistêmicas devem assentar o campo da Pedagogia?

A partir dessas linhas introdutórias, este ensaio de natureza crítica tem o objetivo de apresentar em linhas gerais as principais concepções que permearam a Pedagogia, enquanto Ciência da Educação no Brasil, na tentativa de reconstruir seus fundamentos teóricos no âmbito de uma ciência crítica. Para tanto, analisa a existência de três perspectivas que se assentam no campo da Pedagogia: 1) a humanista que toma a Pedagogia como uma teoria geral; 2) a empírico-analítica, vinculada a uma investigação experimental científica, aponta a utilidade da técnica nos processos objetivos, com ênfase na descrição; 3) a teórico-crítica que se

fundamenta em uma perspectiva dissociada do positivismo e entende a ciência a partir da necessidade social, vinculada a práxis.

Evocamos a Pedagogia crítica, enquanto a ciência da educação que, “estando a serviço da humanização do homem, está ao lado de sua emancipação, de sua libertação” (FRANCO, 2008, p. 73). Assim, revestida de seu caráter crítico, tem a importante tarefa de se opor às investidas do mercado e às exigências internacionais reguladoras – Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) no campo da Educação, da formação de professoras(es) e pedagogas(os). Para tanto, essa Ciência da Educação necessita incorporar o pensamento crítico, construir alternativas contra hegemônicas como uma forma de luta ao propósito conservador e neoliberal que tem ampliado os seus tentáculos sobre a educação, submetendo-a a uma lógica de mercado e ratificando o *modus operandi* do capital.

Destarte, é fulcral à Pedagogia romper com o parentesco das epistemes enraizadas na epistemologia imobilizadora de uma ciência centrada na acepção do pressuposto humanista (pensado a partir da teoria geral) e empirista, para invocar novos sentidos com uma acepção e significado centrado na pedagogia da práxis, ocupando seu lugar teórico-crítico em direção à emancipação dos sujeitos. Uma ciência da educação que se volte para a construção de um projeto civilizatório e cultural de sociedade, contribuindo para a justiça social e o conhecimento, rechaçando uma educação para a barbárie.

A Pedagogia tradicional – humanista e racionalista-empírica – porta fissuras irremissíveis que a vinculam a um projeto de subalternização de subjetividades e saberes calcados no eurocentrismo, cultura do silêncio, na racionalização universal, valorização de uma cultura dominante, a partir da dimensão cartesiana em detrimento de uma dimensão sócio-histórica e emancipadora.

Ademais, no ordenamento das questões problematizadoras e embasada na perspectiva sul-americana na qual estou situada, há um enfrentamento epistemológico de duplo desafio no campo da Pedagogia: emancipar-se da episteme eurocêntrica – humanista e racional-empírica – que colonizou/coloniza a educação e as práticas pedagógicas e formular-se a si mesmo enquanto ciência que toma como referencial a pluridiversidade e se fundamenta uma teoria crítica para fortalecer as

lutas contra o capitalismo, o tecnicismo e uniformidade para desenvolver alternativas emergentes no seu campo investigativo.

### *A Ciência não pode ser unidimensional*

Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. (SOUSA SANTOS, 1988, p. 69).

A epígrafe em tela nos convida a uma reflexão sobre as lacunas existentes em torno do método centrado nas concepções racionalistas e empiristas para responder e captar o silêncio das pesquisas no campo das Ciências Humanas, em especial, o da Pedagogia, revelando que estas se constituem como versões incompletas que não dão conta de compreender a relação entre homem/natureza na dimensão da Ciência da Educação.

Por conseguinte, cumpre à Pedagogia a urgente tarefa de romper com o íntimo parentesco dos pressupostos centrados na ciência dominante, ao dismantelar uma Pedagogia inócua a serviço da submissão de corpos e mentes para o mercado, sendo imperativo reivindicar uma compreensão de conhecimento e investigação que conduza o conhecimento, a partir da emancipação, e não da regulação.

Ao convergir com o pensamento de Kowarzik (2016),<sup>iii</sup> é necessário que a Pedagogia não aceite que façam dela o instrumento de uma política economizada, pois, se quisermos que nossos filhos e netos experimentem a riqueza desta Terra e a multiplicidade cultural entre os seres humanos, a nossa sobrevivência enquanto humanidade, é urgentemente indicado que a Pedagogia tome partido na direção da “emancipação humana”.

Circunscrita ao campo Ciências Humanas, faz-se imprescindível que ela – a Pedagogia – abandone concepções ingênuas de conhecimento-imparcialidade, centradas na causalidade, concentradas numa mera descrição da realidade em direção de um pensamento unidimensional para apontar caminhos a uma acepção de ciência amparada na dialética.

No livro *Um discurso sobre as ciências*, Boaventura de Souza Santos (1988) explicita de maneira contundente a existência de uma crise no campo das ciências, apontando a existência de um paradigma dominante que se estrutura a partir de

premissas ancoradas na defesa de que o rigor científico só ocorre a partir de uma quantificação, ou seja, “conhecer significa quantificar” a redução da complexidade, isto é, diante da complexidade dos fatos do mundo, a mente humana não é capaz de compreender o fenômeno de forma total, por isso, “conhecer significa dividir e classificar”. Para tanto, é possível evidenciar fissuras nessa lógica quantificável em relação a uma única dimensão de ciência que, nutrida de uma fragilidade do pensamento eurocentrado e de uma visão restritiva, não consegue dar conta de compreender o campo das Ciências Humanas, daí resulta a necessidade de um paradigma emergente, centrado no “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1988, p. 7), o qual não é apenas um paradigma científico de conhecimento prudente, mas também um paradigma social de vida decente e de implicação sócio-histórica que se coaduna com a emancipação das pessoas.

Qual(is) conceito(s) de ciência fundamenta(m) o nosso debate? A premissa em que assentamos a nossa compreensão de ciência parte do reconhecimento de ser esta uma relação ativa entre homem/natureza, situada num contexto histórico e de forma evolutiva, portanto, uma natureza que rompe com a verificação e com critérios da cientificidade ancorados na ciência tradicional. A ciência não é uma forma desconexa e desarticulada de conhecimentos, é um paradigma sob o qual se vê o mundo, representa a concretização do movimento das ideias na produção do conhecimento na relação do homem e sua relação com o ambiente.

O conceito de ciência no campo da Pedagogia requer um olhar investigativo sobre a educação como um fenômeno humano, complexo, fluído e dinâmico. Um fenômeno com essas características jamais poderá ser compreendido a partir de uma lente simplificadora e positivista de ciência, impondo, pelo contrário, uma racionalidade aberta e livre da cegueira paradigmática (MORIN, 2001).

A Pedagogia como ciência não pode ser compreendida a partir dos pilares do positivismo, pois tal pressuposto incidiria na sua própria negação, pois como ciência que possui um objeto social de conhecimento, a sua dimensão requer uma atitude investigativa praxiológica, portanto, contrária à pretensão de neutralidade axiológica e enfoque puramente descritivo. A sua definição como a Ciência da Educação se aporta no reconhecimento multidimensional do fator científico que configura a abordagem pedagógica, distanciando-a, desse modo, de uma matriz positivista.

A práxis se constitui como um lócus da investigação; assim, a práxis pedagógica – a dimensão pela qual se ocupa a Pedagogia – está sempre situada num

contexto educativo, numa comunidade profissional, numa comunidade local, numa cultura, fecundada em saberes teóricos e investigativos que sustentarão sua análise.

A análise da Pedagogia como uma Ciência da Educação, portanto, não poderá se adequar ao ponto de vista de uma concepção assentada no paradigma positivista, pois, a partir dessa acepção, as Ciências Humanas sofrem de uma aparente fragilidade epistemológica:

Na perspectiva positivista torna-se necessário que as Ciências da Educação se aproximem, tanto quanto possível, das ciências experimentais e submetam as suas intuições ou certezas à verificação objetiva dos factos e das situações educativas e à prova do meio académico (AMADO e BOAVIDA, 2008, p. 93).

Esse debate inscrito no âmbito da ciência positivista responde à interrogativa ainda presente: a Pedagogia, no seu intento de ciência, tem intenção de explicar ou compreender? Essas duas variáveis ainda se encontram presentes no esteio da Pedagogia e conforme reflete Amado e Boavida (2008), uma asserção tangencia a Pedagogia no campo da ciência via explicação casual – descrição, controle de variáveis, análise quantitativa, verdade empírica e formal etc. – e a outra se orienta pela via da compreensão (tendo em conta a especificidade dos fenômenos humanos).

Essa dualidade de perspectivas esboça a ambiguidade no campo da Pedagogia, cintilando o debate em tono da causalidade e da compreensão. Não há dúvida de que, na orientação epistemológica aqui defendida, é impossível construir um único enunciado com a estrutura de causa e efeito no terreno da dimensão humana, pois seria ignorar as realidades sociais e históricas em constante movimento. Conforme alerta Castro (1986, p. 311), é um “erro supor que todas as proposições científicas seriam redutíveis a conexões de causa e efeito”.

Portanto, no âmbito do sentido epistemológico da ciência clássica, a Pedagogia não poderá ser considerada científica, pois ela empreende uma outra razão de ser como ciência e com um objeto de estudo não estático, interdependente do contexto sócio-histórico. Para tanto, essa ciência necessita de outros referenciais, a partir de uma nova dimensionalidade, a questão do sentido científico, tendo em vista que lida com um objeto inconcluso, não podendo bastar-lhe o conhecimento de um objeto já construído.



## *As dimensões da Pedagogia no campo humanista, racionalista-empírico e crítico*

A incompreensão conceitual da Pedagogia como um campo investigativo é latente no cenário brasileiro, por isso o debate em torno desse campo epistemológico ocupa reiteradamente as pautas do campo educacional. Assim, tem-se delineado uma compreensão da Pedagogia como uma ciência que trata dos fenômenos educativos a partir da práxis educativa. Durante décadas, autores como Franco (2008, 2011, 2017), Pimenta (1998, 2006), Libâneo (1998, 2001) e Saviani (2008) têm defendido a Pedagogia enquanto uma área de conhecimento com saber próprio, problematizando a sua redução a um curso de licenciatura, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), produzindo um equívoco ao avanço na produção de conhecimentos na área educacional.

Os estudos da história do curso de Pedagogia, a partir das pesquisas de Bissoli da Silva (1999), Saviani (2008) e Libâneo (1998), constata as inquietudes nesse campo, evidenciando que, desde a criação do curso de Pedagogia em 1939, vivemos com tensões e lacunas em torno do aprofundamento epistemológico da Pedagogia como uma “ciência da e para a práxis” (KOWARZIK, 1983).

No entendimento do pedagogo alemão Wulf (1999, p. 89, tradução nossa),<sup>iv</sup>

As controvérsias entre a pedagogia das ciências do espírito, a ciência empírica da educação e a ciência crítica da educação (pedagogia crítica), refletem a discussão entre hermenêutica, racionalismo crítico e teoria crítica.

A Pedagogia, como campo investigativo, tem uma tradição de produção de conhecimento mais antiga em outros países, não menos conflitante quanto à sua natureza epistemológica. Apesar de não ser o objetivo deste estudo, vale ressaltar que em diferentes países reside uma ambiguidade conceitual em torno da Pedagogia, ora, como a Ciência da Educação ou uma das Ciências da Educação. Essa ambiguidade se expressa nos seguintes aspectos: a) compreensão da Pedagogia como uma disciplina; b) a Pedagogia como uma das Ciências da Educação; c) a Pedagogia como espaço científico puramente aplicacionista; e d) a Pedagogia como a Ciência da Educação, voltada para compreensão da e para a práxis educativa.

As raízes teóricas que sustentam a nossa compreensão é que a Pedagogia é a Ciência da Educação; tal premissa encontra abrigo a partir de importantes estudiosos: pesquisadores alemães (WULF, 1999; KOWARZIK, 1983) e brasileiros (FRANCO, 2008, 2017; PIMENTA, 1998, 2006; LIBÂNEO, 1998, 2001). As ideias que ancoram o pensamento desses autores convergem para o entendimento de ser a Pedagogia um campo de conhecimento voltado para a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, fundada em princípios críticos e dissociados da visão simplista de uma ciência instrumental que perspectiva a sua análise na relação causa e efeito.

Mas que concepções estiveram (estão) presentes, mesmo que ainda frágeis, sobre o campo da Pedagogia? Que outras perspectivas precisamos empreender para a Pedagogia, tendo em vista as pautas emergentes no campo da Educação?

Ao longo de seu desenvolvimento, a partir da Grécia, as(os) pedagogas(os) eram geralmente os escravos encarregados de guiar crianças em sua aprendizagem. Até então, a palavra não era relacionada à ideia de um professor ensinando ou de profissionais atuando em diferentes espaços de atuação, muito menos ao de um pesquisador ou teórico educacional.

O nascimento da Pedagogia como saber autônomo e sistematizado teve sua origem no final do século XVIII e início do século XIX, com obras alemãs como Kant, em *Tratado de Pedagogia*, e Federico Herbart, em *Pedagogia geral*. Assim, “a Pedagogia surge quando o homem quer estar ciente do problema da educação e da possibilidade de resolvê-lo por meio de recursos previamente estabelecidos” (MANGANIELLO, 1973, p. 277).

Não é fácil – nem objetivo deste estudo – esboçar um recorte histórico com exatidão, para explicitar a relação temporal da influência da pedagogia humanista, empírica e crítica no contexto brasileiro. O esforço se concatena no sentido de desvelar tais concepções, para propor uma ruptura em relação à pedagogia tradicional – humanista e empírico-racional –, apontando a pedagogia crítica como a ciência que, investida de bases epistemológicas progressista, não se alinha a uma prática imobilizadora e a uma educação conformista. Para tanto, faremos o esforço de esboçar, ainda que de maneira inconclusa, concepções que estiveram e estão no território da Pedagogia como campo de conhecimento.

## *A Pedagogia humanista*

A Pedagogia que aqui denominamos de “humanista” tem sua base teórica a partir da influência do humanismo/iluminismo e da hermenêutica, e desenvolve-se através da tendência de conceber a Pedagogia com base nos trabalhos de Dilthey (1833-1911) a partir da possibilidade de uma ciência pedagógica universal.

A pedagogia das ciências do espírito se esforça para reconhecer as condições particulares dentro do contexto geral e busca encontrar, por meio de suas investigações, os apoios da prática educativa, encontrando na compreensão das situações particulares a possibilidade de interpretar convenientemente a especificidade e singularidade das condições da prática.

Nessa Pedagogia filosófica, a ação pedagógica é voltada para a educação do homem integral, em todas as suas dimensões e assume ora caráter normativo, ora compreensivo, envolvendo diferentes influências teóricas como o humanismo clássico, o iluminismo, o romantismo e o idealismo.

Uma Pedagogia ancorada na filosofia se caracteriza a partir dos estudos de Franco (2008) por meio da utilização da reflexão e vai incorporando a experimentação e a hermenêutica, realça a questão da educação como arte, parte de uma concepção de orientar o sentido da educação para chegar a uma concepção de interpretadora dos sentidos e da prática.

### *A Pedagogia racionalista - empirista*

A Pedagogia nessa corrente se ancora nos estudos de Dewey, a partir da teoria da experiência, tomando como referência a troca ativa entre sujeito e natureza. Nessa relação, o sujeito utiliza-se de sua inteligência criativa, controlando a experiência pelo uso da lógica, caracterizada como método científico (FRANCO, 2008, p. 43), tendo como pressuposto a explicação dos fenômenos e a descrição da realidade. Aqui no Brasil ainda é muito latente uma concepção em torno dessa premissa de investigação, sustentada na ideia da Pedagogia como um conhecimento obtido por meio de um experimento, descrição e aplicação.

Ainda temos resquícios dessa ideia no campo das políticas neoliberais de formação do pedagogo e pedagoga, mediante sentido técnico, utilitarista e de praticismo. Assim, coadunamos com Franco (2008, p. 44), ao evidenciar que a pedagogia pragmatista de Dewey se ancora na submissão “do pensamento à ação,

cabendo a inteligência ao papel de transformar a realidade no sentido utilitarista, e colocando a reflexão apenas a partir de problemas dados e posteriores à ação”.

Essa prospecção pragmatista gera na Ciência da Educação uma tarefa junto ao seu objeto social de estudo, como a questão estivesse centrada partir dos problemas didáticos, a partir da seleção de programas de estudos, organização e administração escolar, escolha de métodos adequados aos programas, além de preparo de professores para mediar materiais instrucionais. (FRANCO, 2008)

A Pedagogia como um campo de conhecimento nessa perspectiva é destituída de um caráter crítico e assume um papel passivo enquanto ciência, pois esse pressuposto ainda carrega a marca do positivismo, calcado em vertente aplicacionista e descritiva. O seu objeto de estudo, a educação, se constitui como um elemento estático que ratifica a proposta de capital. Assim, essa perspectiva positivista-racionalista concebe a realidade social e humana à semelhança do mundo físico, como uma realidade única, “fragmentável em partes manipuláveis independentemente” (GUBA, 1989, p. 149).

### *A Pedagogia crítica*

As raízes do que denominamos de Pedagogia crítica se alinham ao pensamento ancorado na teoria crítica da escola de Frankfurt. A Pedagogia crítica é uma abordagem que visa formar na práxis educacional um homem transformador da realidade, que participa conscientemente da construção de sua sociedade, de sua cultura e de sua história, levando à crítica, à dialética, à reflexão e à dialógica de seu processo formativo. Quais dimensões constituintes de sociedade, de razão, de objeto e método fundamentam a Pedagogia crítica?

A Pedagogia crítica se sustenta numa razão emancipadora e não apenas esclarecedora; assim, ancorada nas ideias da escola de Frankfurt, é necessário fazer a distinção entre dois tipos de razão: a esclarecedora e a emancipadora. A razão esclarecedora é uma razão instrumental a serviço de um pensamento unidimensional, a outra, está baseada nas condições humanas, na emancipação dos sujeitos, no caráter crítico de uma sociedade que se constrói a partir de um projeto civilizatório mais justo. Qual o tipo de razão deve ancorar a Pedagogia crítica?

Situamos a Pedagogia na dimensão de uma ciência com razão esclarecedora e emancipadora, alinhada ao pensamento de Freire (1986), contra a opressão, sendo desveladora das estruturas desiguais sociais. A partir desse lugar, a Pedagogia deve ser subsidiada em conexão com perspectiva de uma ciência que não reproduza as relações de poder e subordinação, em nome de uma compreensão “naturalizante” do fenômeno educativo, um campo investigativo voltado exclusivamente para a sala de aula.

Uma noção de Pedagogia que se opõe radicalmente contra a reificação – fixidez, automatismo, passividade –, invisibilizando a práxis. Conforme anuncia o McLaren (2012, p. 36, tradução nossa)<sup>v</sup>:

A pedagogia crítica ajuda a compreender que o trabalho escolar transcende os limites da sala de aula. Para isso, analisa e critica os objetivos da educação burguesa, que são manter a ordem existente socializando as novas gerações de forma puramente conservadora, estabelecendo uma garantia de reprodução das relações de produção capitalistas.

Se a Pedagogia tem o fenômeno educativo como o seu campo de estudo, ela se ocupa da práxis educativa, numa perspectiva plurifacetada, não restritiva à sala de aula, pois a “educação é uma realidade originária, com uma natureza e complexidade que a distingue das outras realizações humanas e é constitutiva do sujeito e da sociedade” (AMADO, 2011, p. 47).

Não existe, portanto, pensar a educação independente da sociedade, pois a educação, em suas variadas dimensões, não existe externamente ao movimento dialético e desarticulado entre indivíduo-sociedade-cultura, pois os sujeitos se desenvolvem dentro de contextos de significação, ou seja, imersos em realidades complexas em que todos os elementos vão se articulando e ganhando sentido, sendo construído pela ciência que o interpreta na relação com o outro. Charlot (1995, p. 13), refletindo sobre o objeto de estudo de uma ciência, nos chama a atenção para o fato de que “uma ciência não encontra o seu objeto, ela constrói-o”. Assim, há de partir da compreensão de que “uma ciência não herda um objeto pré-existente” (CHARLOT, p. 13, 1995), um objeto que já estivesse à sua espera.

Coadunamos com o pensamento desse autor, pois entendemos que um objeto de estudo de uma ciência vai sendo construído a partir das questões que necessitam ser refletidas a respeito desse objeto. Nessa relação dialética entre teoria e prática, a Pedagogia se constitui como uma forma de intervir na sociedade para transformá-la. Ecoamos na defesa de que a Pedagogia na perspectiva crítica não é limitadora da compreensão dinâmica em sala de aula, pois a educação é uma prática social que se

realiza intencionalmente por meio do trabalho humano, e a pedagogia, segundo Schmied-Kowarzik (1983), é uma ciência da e para a práxis educacional, aquela pela qual o pedagogo investiga os fenômenos reais da educação por meio da teoria e, posteriormente, elabora ações práticas para atingir os fins educativos. Pedagogia e educação estão numa relação de interdependência recíproca.

Por isso, essa ciência não pode tematizar de uma maneira puramente teórica a práxis educacional, como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que ela é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa. Nessa medida, a instância medidora entre teoria pedagógica e práxis educativa repousa no educador, graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 24).

Assim, quando adentramos no campo da Ciência da Educação, faz-se necessário agregar ao olhar científico o caráter eminentemente prático da educação. Por que uma dimensão prática? Porque a Pedagogia se estabelece na ação teórico-prática e não se esvazia no sentido da prática vinculada ao fazer sem reflexão contextualizada. Como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, tem condições de desvelar as finalidades político-sociais e reorientar ações emancipatórias para sua transformação.

Práxis compreendida como a possibilidade concreta de ação humana plena (VÁZQUEZ, 1968), compreendendo esta como uma ação prática concreta, pensada, consciente e consistente de tal forma que promova a transformação da realidade.

A educação compreendida como uma prática social humana é, portanto, inconclusa, circunscrita na dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Houssaye (2004) nos alerta que a pedagogia vive na ruptura, sua palavra é mudança, por isso, deve situar-se em sua época, nas mudanças sociais, mas em constante alerta para se opor radicalmente a formas de opressão.

A partir dessa afirmação, sinto a necessidade de explicitar que, ao conceber o fenômeno educativo em sua dimensão praxista como objeto da Pedagogia e o materialismo histórico como o método que auxilia na compreensão do seu objeto, não se excluem as pautas emergentes que deve empreender a Pedagogia como um campo teórico-investigativo ao se comprometer com as lutas antirracistas, antissexistas, antilgbtfóbicas, capacitistas, no campo do conservadorismo reacionário e contra a colonização de mentes e corpos.

O materialismo histórico-dialético trabalha com a ideia de uma realidade que existe, de modo que não existe classe trabalhadora no abstrato. Esse trabalhador tem raça, gênero, territorialidade, e todas essas particularidades fazem parte do modo como esses sujeitos se relacionam para produzir a sua existência na sociedade.

Portanto, deverá o método dar conta de aprendê-la em sua dialeticidade, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas a potencialidade latente de seu processo de formação (FRANCO, 2003, p. 73). Assim, o fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo. Quando superamos a concepção de prática como tecnologia da prática e adentramos na dialética da práxis, não há outro caminho (FRANCO, 2003, p. 116).

O fundamento que mobiliza o método dessa Pedagogia crítica toma o materialismo histórico, por acreditar que a compreensão do conhecimento se dá na historicidade. A questão central da “Pedagogia crítica é a dialética que capta o homem enquanto ser político, a libertação histórica, concreta, do homem contemporâneo” (GADOTTI, 2001, p. 158).

A ciência da educação será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e à libertação dos homens (humanização), tornar possível à Pedagogia a antecipação de uma práxis educacional transformada (PIMENTA, 2006, p. 53).

Então, considerar o método materialista histórico e dialético como instrumento teórico e metodológico para a interpretação da realidade significa compreender esse processo de interpretação e análise que vai do real (realidade aparente, imediata) ao concreto (realidade pensada, compreendida) pelo movimento do pensamento (contradições) no mundo como ele é.

A Pedagogia crítica vai promover rupturas com as prescrições permanentes que se formulam em relação ao que deve fazer, sendo um espaço de denúncia e anúncio. Denúncia das condições estruturais da desigualdade em todas as suas ordens – econômicas, políticas, culturais e educacionais. Um anúncio a partir da possibilidade de se envolver com o “outro”, de assumir responsabilidades e, nessa medida, engajar-se na luta pela construção de modos de vida mais justos, democráticos e solidários.

A cientificidade da educação pode contribuir para o controle do uso político-ideológico da educação (MOSQUERA, 1994), pois a ausência de certa estrutura teórica para o pedagógico torna as práticas educativas mais passíveis de serem facilmente manipuladas. É questionável e altamente pernicioso pensar que a

educação deva emanar simplesmente de uma política, a partir de orientações prescritas, ancoradas em formas de competências instrumentais.

Assim, o caminhar da Pedagogia tem que convergir a partir da ideia de Wulf (1999, p. 176)<sup>vi</sup> :

Ao contrário da pedagogia das ciências do espírito, a educação não é mais entendida apenas como um processo individual, mas também como um processo coletivo que deve contribuir para o desenvolvimento de situações sociais 'racionalis' no maior número possível. Para atingir esses objetivos, a educação deve ajudar a viver a relação teoria / prática de forma construtiva.

Dessa forma, nessa Pedagogia crítica é importante uma ação pedagógica para formar indivíduos na e pela práxis, com forte sentido de transformação da realidade sócio-histórica, que toma o conhecimento em sua ligação com a vida social. O que se espera da Pedagogia no atual contexto é denunciar uma educação que vai ao oposto do sentido emancipatório ou que tenha estreita relação com a regulação do mercado.

### *Considerações finais*

A reflexão empreendida neste artigo partiu da premissa inicial de ser a Pedagogia a Ciência da Educação que se constrói a partir da dialética da teoria e da prática, situada em sua época e nas emergências das questões educativas.

Contudo, para ser concebida como uma ciência crítica, necessita promover rupturas no campo de uma Pedagogia humanista e do racionalismo empírico para empreender uma outra lógica de ciência, assentada na dialética, desvinculando-se de bases investigativas centrada na causalidade.

Para tanto, essa ciência crítica constrói o seu objeto de estudo (inconcluso) interdependente com o seu contexto histórico e está "voltada à gestão das crises da educação na carência do saber e na urgência da ação" (HOUSSAYE, 2004, p. 105). Perspectivada e investida de uma luta pedagógica e política, tal Pedagogia tem o compromisso de redefinir o projeto e objeto de sua área, se obriga a rever o sentido que orienta e desenvolve a produção dos saberes pedagógicos de sua base epistêmica e, para tanto, deve promover rupturas com as suas matrizes epistemológicas e investigativas do positivismo.



## Referências

- AMADO, J. Ciências da Educação – Que Estatuto Epistemológico? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 45-55, 2011. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_Extra-2011\\_4](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_4). Acessado em: 14 de julho de 2021.
- BOAVIDA João; AMADO, João. **Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas**. 2. ed. Coimbra, 2008.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- CHARLOT, Bernard. **Les sciences de l'éducation: Un enjeu, un défi**. Paris: ESF, 1995.
- DALBOSCO, Claudio A. Filosofia e educabilidade humana: entrevista com Wolfdietrich Schmied-Kowarzik. **Educação & Sociedade**, vol. 37, núm. 134, janeiro-março, 2016, pp. 305-326. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, M. A. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 55- 78, jul. 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/index>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. 184 p.

GUBA, E. (1989). Critérios de credibilidad en la investigación naturalista. In Sacristan & Perez (Eds). **La Enseñanza: su Teoria y su Pratica** (148-165). Madrid: Akal.

HABERMAN, J. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 2001.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 9-45.

HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004

ORTIZ, O. A. (2017). Decolonizar la investigación en educación. **Praxis**, 13(1), 93- 104. Praxis, Vol. 13, p.193-104, enero-junio de 2017. Disponível in: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112>

SANTOS, BOAVENTURA, S.; MENESES, M. P **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MASCARENHAS, A. D. N. **Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2015.

MASCARENHAS, A. D. N.; D' ÁVILA, C. Da docência como identidade do pedagogo e as diferentes atribuições profissionais propostas pela DCNP - 2006. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 259-271, 2017a. DOI: 10.15687/rec.v10i2.35474. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35474>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MASCARENHAS, A.D.N; MOREIRA, J. S. Pedagogia como ciência da educação: dimensões epistemológicas e conceituais. **Revista de Educere et Educare**. Dossiê: Pensar a Pedagogia para responder aos contextos escolares e não escolares da atualidade. Vol.16, N. 38, p. 52-72, 2021.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. De pedagogos a professores: balanço de uma década das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 41-55, 2017b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

MANGANIELLO, Ethel M. **Introducción a las ciencias de la educación.** Librería del Colegio, Buenos Aires. 1973.

McLaren, Peter. **La Pedagogía crítica revolucionário:** el socialismo y los desafios actuales, 1ª ed. Buenos Aires: Herramienta, 2012.

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro, Bertrand, 2001.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Educação: emergência de seu processamento epistemológico. **Revista Educação.** Porto Alegre, ano XVII, n. 27, 1994. P. 7-13. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/1501>>. Acessado em: 5 abr. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação 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. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_.et al. **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1998

SOUSA, S. Boaventura. **Um Discurso sobre as Ciências.** Edições Afrontamento: Porto; 1988. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/pt/index.htm>> Acesso em: 5 maio 2020.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Brasiliense, São Paulo, SP -Brasil, 1983.

SANTOS, S. B. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro,** v. 45, p.1-18, jun.2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WULF, C. **Introducción a la ciencia de la educación:** entre teoría y práctica. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. ASONEN, 1999.

---

**Notas:**

<sup>i</sup> Mascarenhas (2015; 2017a, 2017b, 2021).

<sup>ii</sup> A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho.

<sup>iii</sup> Entrevista concedida a Claudio Dalbosco em 2016.

<sup>iv</sup> las controversias entre la pedagogia de las ciencias del espíritu, la ciencia empírica de la educación y la ciencia crítica de la educación (pedagogia crítica), reflejan la discusión entre la hermenéutica, el racionalismo crítico y la teoría crítica.

<sup>v</sup> La pedagogía crítica ayuda a comprender que el trabajo escolar trasciende los límites del aula. Para ello analiza y critica los fines de la educación burguesa, que son los de mantener el orden existente socializando a las nuevas generaciones de manera netamente conservadora, estableciendo una garantía de reproducción de las relaciones capitalistas de producción.

<sup>vi</sup> ciencia crítica de la educación que tiene por objeto cuestionar la dominación, la opresión, la reificación y la autoalienación, apoyándose en la Ilustración, la emancipación y la autodeterminación. A diferencia de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la educación no se comprende ya solamente como un proceso individual, sino también como un proceso colectivo que debe contribuir al desarrollo de situaciones sociales 'racionales' en el mayor número posible. Para realizar estos objetivos, la educación debe ayudar a vivir la relación teoría/práctica de una manera constructiva.

*Recebido em setembro de 2021*

*Aceito para publicação em setembro de 2021*