

A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA: ENTRE A INSTRUCIONALIZAÇÃO E O PARADIGMA DA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

LA CONSTITUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA: ENTRE LA INSTRUCCIONALIZACIÓN E EL PARADIGMA DE LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

José Leonardo Rolim de Lima Severo¹

RESUMO

O objetivo do texto é traçar o percurso de constituição da Pedagogia, abordando-a sob os pontos de vista histórico e teórico, a fim de problematizar o modo pelo qual a tendência de instrucionalização do conhecimento pedagógico resultou na fragilização do seu estatuto epistemológico e na redução do seu objeto à esfera das técnicas e instrumentos da instrução escolar. Argumenta-se que o paradigma da Pedagogia como Ciência da Educação consiste em um discurso com potencial de reestruturar princípios e sistemáticas de produção do conhecimento pedagógico, capaz de constituí-la como ciência mediadora da práxis educativa e de fundações político-culturais.

Palavras-chave: Pedagogia. Instrucionalização. Ciência da Educação.

[...] Ignorando a complexidade dos problemas, o público não sabe [...] que a Pedagogia é, entre outras, uma ciência, e das mais difíceis, devido à complexidade dos fatores em jogo. (PIAGET, 2010, p.10)

A educação é uma prática social que se organiza em torno de ideais culturais e políticos formulados em determinados contextos histórico-espaciais. Ela se desenvolve a partir de mediações sistemáticas, ou não, objetivando a formação dos indivíduos de modo que estes possam corresponder às expectativas dos grupos humanos nos quais estão inseridos. Ao mesmo tempo em que é prática, a educação também configura um saber-fazer envolvido no modo pelo qual as intencionalidades formativas se expressam em determinados modos de ação, o que evidencia as diferenciações de finalidades e meios de processar a formação humana ao longo de toda a história da humanidade.

Um ideal político perseguido por um dado grupo humano atua como elemento dinamizador das relações coletivas entre os sujeitos, uma vez que sua mobilização para a vida subjetiva (cultura simbólica) e concreta (cultura material) implica em enquadramentos ideológicos, os quais perfazem as posições do sujeito como membro constituinte daquele

¹ Licenciado em Pedagogia. Mestre e Doutorando em Educação pelo PPGE/UFPB. E-mail: leonardorolimsevero@gmail.com

grupo. Assim, a educação está perpassada de intencionalidades formativas que configuram suas práticas e estabelecem relações entre o modo pelo qual o processo educativo se desencadeia em ato, e os pressupostos idealizados para conduzir a sua concretização.

Essa preocupação de vincular um saber elaborado intencionalmente a um modelo de prática educativa que expresse tal saber se constitui como foco de reflexão recorrente nas sociedades ao longo do seu desenvolvimento histórico. Esse saber passou por uma descontínua reconfiguração de sentido epistêmico, tendo sido estruturado de diversas formas, como por exemplo, enquanto formulação teórica apriorística, humanista, pragmático-utilitarista ou dialética. Oscilando em definições inscritas numa pluralidade de orientações epistemológicas, o saber sobre a educação é situado ora como arte, técnica ou ora como filosofia ou ciência, recebendo múltiplas terminologias, circunstância que explica a polissemia que marca seu quadro de conceituação até a atualidade.

Houssaye (2004) registra que desde a Grécia Antiga, em Sócrates, a problemática da finalidade e dos meios educativos passa a ocupar um lugar privilegiado na reflexão filosófica no que concerne à busca pela verdade que deveria ser ensinada como virtude aos jovens e da prática que conduziria a formação do caráter, a maiêutica. Contudo, segundo o autor, “[...] Sócrates, pedagogo, verdadeiro prático da educação, será 'desviado', se voltará para as ideias, para o absoluto [...]” (HOUSSAYE, 2004, p.16), em função da apreensão que Platão faz de seus preceitos, na medida em que este último, filósofo, sustenta uma reflexão através da qual conclui que a formação humana é modelada por uma essência ideal, o conceito da verdade alcançado apenas pela filosofia, importando muito pouco a questão do meio, do método, da pedagogia. A verdade é uma condição do pensamento alcançada pela reflexão intrapessoal, de tal forma que “[...] interessar-se pela forma, pelo método, é duvidar do fundo, da verdade [...]” (HOUSSAYE, 2004, p.16).

Soëtard (2004), discorrendo sobre a relação entre Pedagogia e o sentido do homem na Filosofia, se remete à metodologia dos diálogos socráticos, afirmando que “[...] a simplicidade essencial da relação se deve ao fato de que a filosofia nasceu de um ato pedagógico: o ato socrático [...]” (SOËTARD, 2004, p.59). Por meio do diálogo, Sócrates não obteve como pretexto expor um tratado de filosofia aos jovens de Atenas, mas intencionou conduzir reflexões em ação, cuja tônica se aproximava muito mais do

questionamento, do que da doutrinação. Por isso mesmo é que a maiêutica, “[...] como tal, não deu origem a nenhum escrito da parte do pedagogo de Atenas [...]” (SOËTARD, 2004, p.59).

O fato que interessa é que a reflexão sobre a educação começa a ser sistematizada a partir dessas correlações entre as práticas formativas e suas interfaces com diversas matrizes de conhecimento. Elementos reflexivos sobre a educação estavam dispersos nos discursos sobre a constituição da democracia, da razão, da lógica, da política e da sociedade. Já no final do século XVII é que Comenius e W. Ratke formulam diretrizes de instrução escolar visando subsidiar novas propostas de educação da época. Comenius elabora um sistema conceitual técnico-teórico com o objetivo de organizar a sala de aula com procedimentos baseados nos princípios do que foi concebido como Didática, uma versão embrionária do que, mais adiante no século XVIII, se configurou como Pedagogia Científica.

O estudo da problemática educativa não foi tratado sob a denominação de Pedagogia de modo contínuo e unívoco desde sua constituição na Grécia Antiga. Herbart, no final do século XVIII, é quem inaugura tal terminologia no Tratado de Pedagogia Geral, produção considerada a primeira obra científica em Pedagogia. Considerado pela historiografia ocidental como o criador da Pedagogia Científica, esse teórico apresenta um conjunto de suposições teóricas pautadas pelo experimentalismo, conferindo à Pedagogia um caráter de Ciência com base na Psicologia Experimental, a qual forneceria subsídios conceituais presididos pelo rigor e validade objetiva para que a prática educativa, tomada como uma realidade natural, fosse transformada em arte pedagógica, ou seja, uma prática sistematizada por parâmetros éticos e operativos gestados numa Ciência Educacional capaz de planejá-la e controlar estrategicamente seus efeitos.

Herbart elabora um modelo científico de Pedagogia propedêutico da Psicologia, restando àquela a orientação ética da arte de instruir. Segundo Franco, “[...] sua pedagogia científica baseia-se numa doutrina filosófica que é a psicologia do mecanismo das representações [...]” (FRANCO, 2008, p.33). Essa doutrina nutria a convicção de que o papel do educador é instruir moralmente o estudante. Para tanto, Herbart infere que a educação, enquanto formação moral, é orientada pela instrução, mecanismo de transposição das idéias complexas. O processo educativo, na Pedagogia Científica, é precedido pela instrução. Assim, o centro da Ciência Pedagógica estaria nas questões

didáticas sobre as técnicas e as formas de operar a aprendizagem escolar. A propósito, Franco corrobora que

Pode-se dizer que com Herbart inicia-se uma postura de positivismo na ciência da educação, e, paradoxalmente, inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência [...]. O autor não considera que seja por meio dos ideais da educação que deverão emanar as necessidades a serem resolvidas pelo ensino. Herbart inverte esta questão e centraliza a proposta científica da pedagogia na instrução. (FRANCO, 2008, p.34)

A redução implicada pela centralidade da instrução no processo de produção do conhecimento da Ciência Pedagógica é relativa às convicções filosóficas que organizaram o pensamento herbartiano. Ele considerou que a Ciência Pedagógica deveria finalizar um saber diretivo, uma vez que a educação é alcançada por um conjunto de práticas instrutivas de como os sujeitos devem desenvolver-se moralmente a partir de suas vontades pessoais. Suas premissas teóricas estão contrapostas à concepção da educação como um projeto político-social que configura as possibilidades da instrução. Logo, o horizonte da Pedagogia enquanto ciência é circunscrito ao âmbito das questões técnico-instrumentais da instrução escolar, ao passo que a reflexão sistemática das finalidades educativas, suas razões históricas, filosóficas e político-culturais, bem como das dimensões ideológicas envolvidas no processo de transformação social são preteridas de um espaço central da produção do conhecimento pedagógico.

O problema de instrucionalização da Pedagogia e da sua redução ao plano técnico-instrumental da prática educativa exerceu fortes influências na consolidação de um estatuto de cientificidade para si mesma, a partir de então. A ênfase conferida aos procedimentos tecnológicos necessários à prática implicou na superficialidade do conhecimento produzido no âmbito da Ciência Educacional, a qual se configurava mais como uma Ciência da Instrução. Desse modo, “[...] a preocupação com a educação como processo social, como projeto intencional de transformação social, como objeto de estudo, foi sendo gradativamente deixada para segundo plano, pelos próprios pedagogos [...]” (FRANCO, 2008, p.35).

Concomitantemente, na Alemanha, desenvolveu-se uma tendência conhecida como Pedagogia Humanista, cujos expoentes encontram-se em Hegel, Dilthey, Pestalozzi e Froebel. O que a caracteriza é a primazia de uma matriz epistemológica sobre a

educação, e não apenas relativa à instrução, conferindo mais relevância à reflexão filosófica das práticas educativas.

A partir do século XIX a Pedagogia Científica de Herbart sofre sucessivas reconfigurações e serve de base para a pluralização de novas tendências de organização do estatuto de cientificidade da Pedagogia. Franco (2008) comenta que após a primeira tentativa de cientificização da Pedagogia em Herbart, duas correntes epistemológicas são produzidas: a Pedagogia Pragmático-Utilitarista, representada inicialmente pelo filósofo americano John Dewey, e a Pedagogia Dialética, a qual introduz elementos marxistas ao método de construção do conhecimento pedagógico e o reconfigura a partir de uma Filosofia da Práxis.

A expansão da Pedagogia Científica, na análise da autora, é justificada pelas expectativas geradas pela Revolução Industrial em torno da renovação dos processos educativos, de modo a torná-los eficientes, científicos e propícios às necessidades de formação humana nesse contexto histórico. A Ciência, de modo geral, perde o seu valor social na medida em que é utilizada como instrumento de conformação ideológica por meio da produção de conhecimentos pertinentes aos empreendimentos do capital. Na esteira desse processo, a Pedagogia se reveste de um caráter mais cientificista técnico-instrumental e menos social.

A dimensão filosófica que ainda restava na Pedagogia devido aos resquícios da tradição humanista é radicalmente subsumida ao corolário do tecnologismo que marca o empreendimento pedagógico nessa época. A Pedagogia foi levada a construir modelos tecnológicos concebidos como produtos instrumentais com relevância ao projeto político-social da industrialização, o que consolida a sua representação como Ciência da Instrução iniciada em Herbart e reafirmada por outros autores apoiados em seu pensamento, especialmente a partir das contribuições de Ziller. É nesse momento que são formuladas as etapas constitutivas do método herbartiano, uma adaptação da proposta inicial do teórico.

Afirmada como um saber-chave da modernidade (CAMBI, 1999), a Pedagogia, de fato, se desaproxima radicalmente da reflexão complexa sobre a educação, uma vez que o ensino moderno se configura como tecnologia desatrelada daquela formação pautada pela verdade construída no diálogo entre o sujeito e o mundo, como inspirou Sócrates.

Conforme problematiza Franco, “[...] acabou-se o dilema, a pedagogia não é arte, é ciência, uma ciência da instrução. Ou acabou a Pedagogia? [...]” (FRANCO, 2008, p.40).

O desenvolvimento da Pedagogia no início do século XX, ainda sofrendo certa influência do instrucionismo e do positivismo gestado no contexto da Revolução Industrial, abrange uma efervescência de experiências educativas inovadoras, como as propostas de educação ativa na Escola Nova, a qual opera a emergência de novas questões que incrementaram o quadro investigativo e conceitual da Pedagogia, direcionada em duas grandes vertentes: a Pedagogia Pragmático-Utilitarista e a Pedagogia Dialética, envolvendo ainda, a Pedagogia Cognitiva/Instrucional/Tecnológica. Esse movimento, embora conserve alguns traços do estatuto cientificista da Pedagogia dos séculos XVIII e XIX, busca estabelecer rupturas com as idéias de neutralidade e tecnologismo propostas pelo Positivismo, para afirmar-se de modo renovado, em face de novas demandas localizadas em torno dos processos de ensinar e aprender.

No curso do século XX, progressivamente, a Pedagogia passa a ter uma maior centralidade nos processos de organização social, no entanto seu papel é deslocado de ciência instrucional para ciência metodológica e mediadora de fundações político-culturais. Para além da técnica instrumental necessária à instrução escolar, a Pedagogia volta-se a questões metodológicas relativas à infância, formação cognitiva da criança e processos de aprendizagem. Assim, inicia-se uma ampliação de seu campo teórico-investigativo. De acordo com Franco

É um momento de grande bricolage no campo do conhecimento pedagógico, no qual se impõe a incorporação de saberes de outras ciências, mesclando saberes pedagógicos com as descobertas de outras ciências, especialmente na psicologia, da sociologia, da psicanálise, e talvez abrindo as portas da ruptura entre ser a pedagogia a *ciência da educação*, para ser uma das *ciências da educação*. (FRANCO, 2008, p.21)

Cambi (1999) localiza esse deslocamento do eixo epistemológico da Pedagogia para o paradigma das Ciências da Educação como um produto elaborado no contexto das tradições científicas europeias no curso da segunda metade do século XX. Na análise do autor, referenciando Arnould Clause,

[...] essa passagem ocorreu por razões não só epistemológicas ligadas às transformações dos saberes, mas também e sobretudo por razões histórico-sociais: com o advento de uma sociedade cada vez mais

dinâmica e aberta, que reclama a formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado, homens-técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas. (CAMBI, 1999, p.595)

Para corresponder às exigências que a sociedade e os meios intelectuais lhe impuseram, a Pedagogia passou a ser tributária dos saberes produzidos em outras instâncias científicas. Tal circunstância altera radicalmente sua matriz epistemológica, à medida que incorpora uma pluralidade de referências teórico-metodológicas para fundamentar o seu olhar também plural sobre o fenômeno educativo, haja vista a sua condição de objeto multidimensional. Do modo pelo qual refletem autores como Houssaye (2004), Soëtard (2004), Libâneo (2001; 2002), Pimenta (1998; 2002;) e Franco (2008), essa transição paradigmática não resolveu a questão epistemológica da Pedagogia, ao contrário, a complicou mais ainda, em virtude da fragmentação do conhecimento produzido no âmbito da educação.

Estrela (1992) argumenta que as áreas de conhecimento denominadas de Ciências da Educação não são, na realidade, instâncias nas quais se produz saber pedagógico, pois cada Ciência estaria interessada particularmente em alguma dimensão do fenômeno educacional. O autor considera prudente concebê-las como Ciências Auxiliares, haja vista sua necessária interlocução com a Pedagogia, a fim de que esta articule conhecimentos acerca do seu objeto de estudo que é a totalidade da prática educativa. O pedagógico consistiria num conhecimento multirreferencial que abrange todas as dimensões constitutivas das práticas educativas, funcionando como uma espécie de síntese integradora dos aportes diversificados fornecidos pelas Ciências Auxiliares. Nesse sentido, a Pedagogia se constituiria como uma Ciência Transdisciplinar, diferindo da sua constituição decorrente do paradigma que estrutura as Ciências da Educação, onde passa a se constituir como um campo de aplicação de conhecimentos exógenos a si mesma ou como pesquisa prática.

Na lógica das Ciências da Educação “[...] é assim que a Pedagogia vai progredir: emparelhando-se com a ciência e até mesmo com as ciências; o seu saber vai vir de fora – o 'como fazer' não encontra mais sua verdade e seu rigor no fazer, e sim em saberes que se consideram científicos [...]” (HOUSSAYE, 2004, p19).

Entre os argumentos que tensionam as posições atinentes à problemática relacional entre a Pedagogia, como Ciência Educacional, e as Ciências da Educação

existe um significativo elenco de disparidades antagônicas. Seus defensores protagonizam um complexo conflito teórico, epistemológico e metodológico que infiltram as propostas práticas de intervenção de pedagogos, bem como explicitam as divergências de concepções envolvidas no processo de composição curricular para a formação desse profissional. Sem intencionar o aprofundamento exaustivo dessa temática, porém, apropriando-se das críticas elaboradas pelos teóricos que se contrapõem à suposta naturalização e irreversibilidade das Ciências da Educação, passa-se, neste texto, a abordar os elementos epistemológicos que estruturam o entendimento da Pedagogia como Ciência Educacional e o imperativo de que o seu objeto, a educação em sua complexidade, seja abordado no âmbito de um paradigma de ciência ressignificada, cujo estatuto propõe-se a superar o dilema ciência x arte x técnica presente em toda a história de construção do conhecimento pedagógico, pressupondo o caráter inter-relacional e indissociável dessas três dimensões por meio da práxis formativa.

A superação da sistemática de produção de conhecimento estruturante das Ciências da Educação significa não apenas uma legitimação terminológica da Pedagogia como Ciência da Educação, visto que os problemas derivados daquela sistemática permaneceria vigente na manutenção do apriorismo idealista ou experimentalista, na fragmentação do próprio saber pedagógico, na perduração do dilema teoria x prática, quando da impropriedade das teorias educacionais em sua interface de fomentadora das práticas, e na representação deste saber como um conjunto de técnicas instrumentais que se encerram na transmissão de conteúdos na sala de aula. Para além da redutiva adoção terminológica, o desafio posto à produção do conhecimento no âmbito da educação é a reconversão de sentido do saber pedagógico de técnico-instrumental (instrucional) para mediador da práxis formativa (educativo).

Os processos de educação estão cada vez mais complexos e demandam da Ciência Educacional um *corpus* teórico-conceitual e sistemáticas metodológicas mais sofisticados e consistentes cientificamente, a exemplo da mobilização de novas tecnologias no contexto da mediação pedagógica. Portanto, o parâmetro científico aplicado para a consolidação de um estatuto epistemológico para a Pedagogia já não deve ser o mesmo que pautou sua formulação cientificista em Herbart. Ademais, os princípios que presidiram o pensamento herbartiano, resguardados os méritos tributados ao autor face ao tratamento específico que ele conferiu à problemática educacional em

sua época, serviram para reduzir o horizonte da Pedagogia como ciência, uma vez que esta estaria atrelada de modo dependente à propedêutica psicológica que, aliás, como também em muitas outras tentativas posteriores de estruturação da Ciência Educacional, influenciou a psicologização instrucional/experimental do conhecimento sobre educação.

A contemporaneidade suscita um novo paradigma de ciência que incorpora os princípios da complexidade, da reflexividade, da comunicação simbólica e intersubjetiva como elementos fundantes de uma matriz epistemológica, segundo Ghedin e Franco (2008). Não se trata de transpor aquele modelo de ciência positivista com forte apelo quantitativo, experimental, objetivo, unilateral, especializado e empírico para o delineamento da racionalidade que deve guiar a produção do conhecimento em educação pela Pedagogia, esta que vai se organizando conforme as necessidades do tempo histórico atual, buscando transcender o acúmulo de saberes normativos e prescritivos herdados da tradição de tecnologia instrucional. Os autores supracitados concluem que “[...] diante desses posicionamentos, há que se pensar em outras formas de estabelecimento de critérios de validade da ciência [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p.50).

Para tanto, a reconversão de sentido para a Pedagogia compreenderia, conseqüentemente, a reconfiguração do seu objeto de estudo e dos referenciais teórico-metodológicos mobilizados para a sua construção e apreensão fenomênica. Acerca desse objeto, Franco considera que “[...] a dimensão da educação que será o objeto da pedagogia como ciência será a práxis educativa. A práxis da educação será assim apreendida como realidade pedagógica[...]” (FRANCO, 2008, p.80).

Operando a transmutação da prática educativa como *poiesis*, aquela que engloba um saber-fazer não-reflexivo, para a prática da educação como práxis que, ao contrário da primeira, consubstancia-se a um conjunto de saberes reflexivos e contextuais configurados por uma intencionalidade formativa, a Pedagogia permitiria aos sujeitos uma espécie de inteligibilidade das diversas dimensões constitutivas dos processos de ensino e aprendizagem, sejam estes escolares ou não-escolares. A compreensão da práxis educativa requer da Ciência Educacional uma matriz relativamente autônoma de referenciais fundamentais para a inserção do pedagogo nas dinâmicas formativas, cujas metodologias refletiriam um projeto de compreensão dos sentidos que vão sendo construídos pela coletividade e desencadeariam uma mediação sistematicamente planejada e executada. Obviamente, na elaboração deste sistema de fundamentação

teórico-metodológico estariam incluídos os aportes referenciais produzidos no âmbito das ciências auxiliares, porém coordenados reflexivamente pela Pedagogia.

De acordo com Franco (2008), o olhar praxiológico da Ciência Educacional compreenderia duas direções: a fenomenológica e a dialética. A direção fenomenológica se orienta pelo dimensionamento do objeto de estudo como uma realidade que não é estática, evidente, naturalmente dada. A prática educativa precisa ser construída como objeto de estudo compreendido num contexto de relações histórico-sociais que influenciam a sua significação coletiva. Nesse sentido, o olhar pedagógico do objeto de estudo deve permitir a sua articulação dialética com a realidade mais ampla na qual está inserido, concebendo-o como uma produção social na qual se enxertam ideologias, idiosincrasias institucionais, subjetividades coletivas e condições da materialidade estrutural presente no funcionamento da sociedade.

Como a função educativa não está circunscrita apenas ao espaço escolar, a Pedagogia compreenderia também a análise dialética, com a intencionalidade propositiva de intervenção sistemática, das ideologias subsumidas nas práticas efetuadas em espaços não-escolares, institucionais ou desencadeadas em contextos de educação informal, pois “[...] todos os outros espaços, além da escola, produzem influências formativas sobre os sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e comportamentos [...]” (FRANCO, 2008, p.80).

O paradigma da Ciência Educacional que tem como objeto de estudo a práxis educativa em suas várias dimensões e variações rejeita a transferência que vem sendo aplicada na construção de modelos explicativos e organizacionais para intervenção de pedagogos em práticas não-escolares, caracterizada pelo tratamento docente a outras questões de natureza pedagógica, contudo diferenciadas das que, epistemologicamente, inscrevem-se no eixo das dinâmicas institucionais escolares. Transferindo teorias e métodos da docência escolar para produção de processos de desenvolvimento das práticas não-escolares, os pedagogos desconsideram as especificidades que caracterizam cada campo, circunstância que compromete a consistência teórica e qualidade metodológica das intervenções em gestão de processos pedagógicos dinâmicos e complexos no campo da educação não-escolar.

As questões que pairam no campo da definição do estatuto epistemológico da Pedagogia, como Ciência da Educação, estão, de fato, longe de alcançarem um

consenso entre os teóricos da área. Em síntese, os principais aspectos que incitam o conflito entre as posições em torno da definição da concepção de Pedagogia são a falta de clareza na delimitação do seu objeto de estudo, da sua especificidade metodológica e da relação que mantém com os outros campos científicos que se voltam à educação, os quais unidos formam a área denominada de Ciências da Educação.

Cabe à Pedagogia assumir uma posição crítica e retomar sua história para exercer a condição de examinadora das teorias educacionais gestadas em diversos contextos científicos e temporais. Essas teorias apresentam uma lógica subjacente aos enunciados sobre educação. Tal lógica, na medida em que explicitada pela Pedagogia, revela uma rede de concepções e significados sobre o fazer educativo, sobre a sociedade, os fenômenos do ensino-aprendizagem, etc. O exame das teorias educacionais leva a Pedagogia a gerar uma tradição teórica autocrítica vinculada às dinâmicas da prática. Desse modo, o pensar pedagógico se institui como um processo prático de reconhecimento e articulação dos elementos que perfazem os campos da teoria e da prática como não-duais nem antagônicos, mas sim complexos, mutuamente referenciados e dinâmicos. Obviamente, a epistemologia clássica nega a constituição de uma ciência resultante desse movimento de imbricamento teórico-prático. Por isso mesmo é que as tentativas de conferir um *status* científico à Pedagogia enquadrando-a nos moldes da ciência positiva, da lógica tradicional e da epistemologia clássica, ao invés de permitir a construção de um *corpus* conceitual e metodológico coerente com a essência de seu processo prático (SCHIMIED-KOWAZIK, 1983), implicou na fragilização do seu estatuto estruturante.

Na constituição da essência prática da Pedagogia como Ciência da Educação, o papel do sujeito adquire relevância, pois a construção dos conhecimentos pedagógicos é processada no contexto de inserção desse sujeito na eminência da prática. Por meio de um envolvimento crítico-reflexivo e com um olhar de desvelamento, esse sujeito adentra na prática e desenvolve o processo de práxis como base da investigação pedagógica. Logo, os parâmetros de validade científica não podem prescindir de considerar a transitoriedade e contextualidade do conhecimento produzido por esse sujeito, sobretudo porque ele está circunscrito por condições histórico-sociais que, de certa forma, conformam sua compreensão e prescrevem padrões de reconhecimento da realidade. Na verdade, Carvalho (1988) analisa que a Pedagogia tomaria como objeto de análise as

relações entre três linhas de forças capitais: as tradições teóricas das diversas ciências, os movimentos educativos e as instituições e seus sujeitos.

Percebe-se que a capacidade da Pedagogia operar uma reflexão investigativa das redes de relações entre as linhas supracitadas se sustenta na lógica indutiva, uma vez que por meio dela chega-se a inferências a partir das ações e inserções no campo da prática. Tendo a lógica indutiva como marco para a construção de esquemas explicativos da realidade educativa, a práxis científico-social desenvolvida pela Pedagogia abrangeria um amplo espectro variado de dimensões do seu objeto de estudo. Vale salientar que

[...] ao se dizer que a Pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, não se efetiva como uma tecnologia imediata e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação. (MAZZOTTI, 1996, p.30)

Ressaltando que o uso do termo “pedagogia” tem sido acompanhado de um mal-estar causado pela polemização identitária a qual ele está remetido, Saviani exemplifica que em diversos países da América Latina, como também em alguns da Europa, os cursos de formação de profissionais da educação são designados de Ciências da Educação. Isso revela, em certa parte, que a ideia da conversão epistemológica de construção do conhecimento sobre educação que deu lugar a emergência do paradigma das Ciências da Educação no início do século XX, se consolidou muito mais numa perspectiva organizacional nas esferas das instituições educativas (CAMBI, 1999), do que propriamente epistemológica, uma vez que esse paradigma não apresenta uma proposta de definição estatutária para a Pedagogia e sua interface com as demais áreas científicas, subsumindo-a a um campo mal explicitado de aplicação de conhecimentos e métodos exógenos à Educação.

As Ciências da Educação representaram, e talvez ainda representem, assinaladas sob o argumento da interdisciplinaridade, uma tentativa de ampliar o universo de referências teórico-metodológicas para a construção de sistemas explicativos e formas de intervenção fundamentada na educação. Apesar das boas intenções, a adoção do modelo epistemológico consignado às Ciências da Educação tem acarretado, desde sua origem, no “[...] enciclopedismo vacilante ou na oscilação entre os diferentes enfoques

decorrentes das várias abordagens, supostamente científicas, que incidem sobre a educação [...]” (SAVIANI, 2008, p.134).

Saviani (2008) desenvolve um paralelo de diferenciação entre as Ciências da Educação e a Pedagogia, buscando localizá-la entre aquelas. Tal paralelo tem como eixo central a própria educação. Na interface das Ciências da Educação, a educação é acessada por meio de um caminho metodológico referente à especificidade de cada ciência. Isso porque essas ciências já têm um objeto constituído de modo que o fenômeno educativo é recortado a partir do aspecto que corresponde a tal objeto. No caso da Pedagogia, sua constituição se daria concomitante à constituição da própria educação, já que a construção de conhecimentos pedagógicos deriva da integralidade do objeto educacional. Em outras palavras, a educação é o ponto de partida e o ponto de chegada da abordagem da Pedagogia, enquanto que no modelo das Ciências da Educação, “[...] o processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina referida [...]” (SAVIANI, 2008, p.140).

Obviamente, a constituição da Pedagogia como Ciência da Educação possui um caráter interdisciplinar. A função da abordagem pedagógica seria de construir o objeto educacional em sua integralidade e coordenar o conjunto de referências científicas disponíveis no âmbito das diversas ciências que se voltam para a educação. Mazzotti e Oliveira (2000) assinalam que apenas a Pedagogia manifesta condições de articular tais referências, visto que as outras ciências isoladas possuem um corpo de conhecimentos e métodos distantes uns dos outros. Os autores ainda chamam a atenção para a dimensão interdisciplinar da Pedagogia quando complicam que a ideia de interdisciplinaridade vem sendo concebida como a sobreposição de referências distintas sobre um mesmo objeto, representando enfoques convergentes cuja origem está associada a uma apreensão já dada desse objeto. Na verdade, Mazzotti e Oliveira (2000, p.77) defendem a interdisciplinaridade a partir do que eles consideram como sendo seu sentido próprio, qual seja, “[...] a coordenação de teorias de diversas disciplinas para apreender um objeto que cada uma delas é incapaz de realizar [...]”.

Um ponto de vista diferente, porém pertinente, sobre a relação entre a Pedagogia e as demais áreas científicas é apresentado por Jean Piaget. Em um texto originalmente escrito nas na década de 1960, ele problematiza o esquema de aplicação de

conhecimentos científicos no campo pedagógico, provocando uma reflexão em torno da ideia de que muito se esperou que tal aplicação conferisse à Pedagogia padrões científicos mais estáveis e consolidados. Porém, isso não foi possível dada a própria inconsistência das disciplinas científicas ao tratarem da educação associada ao que ele designou como falta de progresso que implica a ausência de conhecimentos específicos pedagógicos. Piaget menciona que

Quando a pedagogia procura aplicar os dados da psicologia e da sociologia, encontra-se, ao contrário, em presença de questões enredadas tanto de fins como de meios, nada recebendo das ciências-mãe a não ser modestos socorros, em virtude da falta de progresso suficiente dessas disciplinas, não constituindo sequer um corpo de conhecimentos específicos. (PIAGET, 2010, p.10)

Finalmente, cabe assinalar que os argumentos em favor da abordagem paradigmática que representa a Pedagogia como Ciência da Educação, uma Ciência integradora e mediadora da práxis capaz de processar a necessária síntese entre saberes científicos, socioculturais e práticos com vistas a elaborar teorias que norteiem a tomada de decisão nas situações educativas de modo pedagogicamente referenciado, são complexos e plurais, da mesma forma que as razões usadas para defender posições que contradizem essa abordagem também o são. Conforme discutido anteriormente, as posições epistemológicas ficam cada vez mais acirradas quando estão postas em contexto de negociação acerca do status do conhecimento pedagógico e, especialmente, dos arranjos formativos que devam ser criados para profissionalizar os agentes da Pedagogia.

RESUMEN

El objetivo del texto es trazar la ruta de la formación de la Pedagogía, dirigiéndose a los puntos de vista sobre su historia y teoría, para cuestionar la forma que la tendencia de la instruccionalización del conocimiento pedagógico resultó en el debilitamiento de su estatuto epistemológico y en la reducción del su objeto a la esfera de las técnicas e instrumentos de enseñanza. Se argumenta que el paradigma de la Pedagogía como Ciencia de la Educación consiste en un discurso posible de reestructurar los principios y la sistemática de la producción del conocimiento pedagógico, capaz de hacer una ciencia mediadora de la práctica educativa y de las fundaciones políticas y culturales.

Palabras-clave: Pedagogía. Instruccionalización. Ciencia de la Educación.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- CARVALHO, A. D. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Afrontamento, 1988.
- ESTRELA, A. C. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Porto, 1992.
- FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOUSSAYE, J. Para uma definição da pedagogia. In: _____. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência (s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- 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.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHIMIED-KOWAZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.