

# Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo

José Carlos Libâneo

**Como citar:** LIBÂNEO, J. C. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. *In*: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da Pedagogia e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-34. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p11-34>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## IDENTIDADE DA PEDAGOGIA E IDENTIDADE DO PEDAGOGO

*José Carlos LIBÂNEO*

A argumentação sobre a identidade epistemológica da pedagogia e o exercício profissional do pedagogo supõe uma incursão sobre o campo teórico-investigativo da pedagogia, sua natureza e seu objeto. No primeiro tópico são abordadas questões como: o que constitui propriamente o núcleo teórico-prático da pedagogia, se há um ramo do conhecimento chamado “*pedagogia*” ou se existiriam apenas as “*ciências da educação*”, o que é uma investigação propriamente pedagógica (*pedagógica*) e o que caracteriza a atividade profissional do pedagogo. O segundo tópico traz derivações da explicitação do campo do pedagógico para a formulação de uma referência para as investigações do campo da educação e para o exercício profissional de educadores. O terceiro tópico apresenta alguns percalços e impasses pelos quais passa a pedagogia hoje e, no tópico final, são formulados desafios para o desenvolvimento do campo teórico, investigativo e profissional da pedagogia.

### **1 O CAMPO TEÓRICO-INVESTIGATIVO DA PEDAGOGIA. A PEDAGOGIA E A CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

A ideia corrente sobre pedagogia está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pedagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, o pedagógico identificado ao metodológico e, às vezes, ao procedimental, no sentido de que uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino. O fundamento mais remoto dessa ideia está na etimologia da palavra

“pedagogo” (*pedagogo*) em grego: aquele que conduz a criança, o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola. Disso resultou o entendimento de pedagogia como um saber prático que depende do dom de ensinar, que pode ser adquirido com a experiência ou que pode ser comparado a uma certa habilidade de que algumas pessoas são portadoras. Esse entendimento ainda encanta muitos professores mas é, também, motivo de ironia em muitos professores universitários. No Brasil e em vários países da América Latina, a pedagogia acabou sendo o termo que designa o curso que forma professores para ensinar crianças. Se pedagogo é quem conduz as crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, se faz um curso de pedagogia. Esta é, por exemplo, a ideia que está na Resolução CNE 1/2006 que fixa as diretrizes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia. Trata-se, claramente, de um entendimento simplista (LIBÂNEO, 2006). É verdade que a pedagogia se ocupa da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela é um campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. A definição do pedagogo francês Mialaret (1991, p. 9) é bastante esclarecedora:

A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela.

O pedagogo alemão, Schmied-Kowarzik (1983), denomina a pedagogia de ciência da e para a educação, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Ou seja, a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. O uso da expressão “práticas educativas” ao invés de “educação” traduz melhor a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. E se há uma diversidade de

práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc. e, também, obviamente, a pedagogia escolar.

A educação é, então, em sua natureza constitutiva, uma prática, entendida como a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade e, enquanto tal, medeia a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. Enquanto prática, a educação é a atuação sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano, em contextos sócio-históricos e em condições materiais e sociais concretas. Em uma formulação mais ampliada, a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos, mediante a apropriação experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos.

A educação compreende, assim, o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. Escreve a esse respeito Schmied-Kowarzik (1983, p. 44):

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

A efetivação desses processos formativos se dá pela comunicação e o intercâmbio da experiência humana socialmente acumulada, isto é, dos saberes e modos de agir habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação mediante o qual se favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação

são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano<sup>1</sup>.

Definida a natureza do educativo, a pedagogia se põe a tarefa de esclarecimento racional dessa prática social, partindo da investigação dessa mesma prática, visando constituir uma teoria orientadora da prática, formulando objetivos e meios de realizar nos sujeitos humanos essas características de humanização plena, em meio à dinâmica das relações sociais na sociedade. Constitui-se, pois, como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados, para a constituição da subjetividade; ela opera, viabiliza, a mediação cultural por meio de várias instituições, modalidades e agentes, entre elas a educação escolar. A natureza do pedagógico está, pois, em propor objetivos e formas de intervenção na produção da humanidade em cada ser humano, a partir do entendimento de “humano” em cada momento histórico e lugar. A pedagogia tem, assim, uma condicionalidade histórica. Segundo Bouffleuer (2004, p. 315):

A pedagogia [...] tem como sua tarefa precípua a tematização do sentido do humano, reconstruído em cada contexto histórico, e das condições que permitem a sua produção através de processos educativos intencionalmente estabelecidos. [...] Podemos entender por pedagogia o campo de estudos que se ocupa dos fundamentos e das condições de possibilidade do encontro de educadores e educandos, em dialético confronto de anterioridade e posterioridade pedagógica. Esse encontro ocorre em função de um saber a ser comunicado, de uma percepção de mundo a ser transmitida.

Numa formulação sintética, temos que a pedagogia cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando a formação

---

<sup>1</sup> A pedagogia está associada à transmissão-apropriação de saberes, mas é preciso dar a essa expressão um sentido bastante amplo: saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores. Lerner e Skatkin (1984) destacam quatro elementos da cultura que precisam ser apropriados por todas as pessoas: 1) os conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, o pensamento, a técnica e os modos (ou métodos) de atuação; 2) a experiência prática de colocar esses métodos em ação expressa em habilidades e hábitos intelectuais e práticos; 3) a experiência da atividade humana criadora na busca de soluções para novos problemas; 4) os conhecimentos avaliativos referentes às normas de relação com o mundo, de uns com os outros, expressos num sistema de valores morais, estéticos e emocionais. Beillerot (1985, p. 35) escreve que a pedagogia e, sobretudo, a ação pedagógica é, “por um lado, a imposição [...] de um sentido cultural arbitrário e, por outro lado, uma prática, ou seja, um conjunto de comportamentos e ações conscientes e voluntárias de transmissão de saberes [...], por explicações que apelam à razão de uma ou mais pessoas, com a finalidade de: a) modificar os comportamentos, os afetos, as representações dos ensinados [...]; b) fazer e adquirir métodos e regras fixas que permitam fazer face a situações conhecidas que se reproduzem com regularidade; c) fazer agir”.

humana. Para isso, define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido, um rumo, ao processo educacional, tendo em vista a atuação dos educandos em uma sociedade concreta, dentro de uma determinada dinâmica de relações sociais.

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

Estas considerações em torno da natureza da educação e do campo teórico da pedagogia resultam, do ponto de vista escolar, na projeção e materialização dos aspectos educacionais e culturais da sociedade num currículo. Não cabe neste texto entrar nas questões de organização curricular, apenas quer-se reafirmar o entendimento de que a pedagogia, antes de desdobrar-se em docência<sup>2</sup>, constitui-se num campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como:

- o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem;
- os agentes de formação (inclusive a escola e o professor);
- as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino);
- os saberes como objeto de transmissão/assimilação;
- o contexto sócio-institucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula).

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

---

<sup>2</sup> A esta altura, seria o momento de se perguntar: e o campo do didático? Na linguagem comum é frequente a identificação entre o pedagógico e o didático, ou seja, fala-se indistintamente de ações pedagógicas e ações didáticas. A meu ver, esses termos estão inter-relacionados mas não são sinônimos. O didático refere-se especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando-se o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente).

compreensão globalizante da pedagogia acaba por identificar como disciplinas pedagógicas a psicologia da educação, a didática, as didáticas disciplinares, o currículo, a organização e gestão da escola, entre outras.

### **1.1 O CARÁTER “POLÍTICO” DA PEDAGOGIA**

A contextualização sociocultural da prática pedagógica põe em questão um aspecto sumamente relevante na formulação da pedagogia como campo científico, que é o fato de que toda educação se dá em meio a relações sociais concretas, envolvendo grupos sociais com interesses distintos e, frequentemente, antagônicos, implicando desigualdades sociais. Nesse caso, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade. Este fato leva a afirmar que toda pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e de formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

### **1.2 E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO?**

Afirmada a especificidade da pedagogia como campo científico dedicado ao estudo da educação, é preciso encarar a questão da diversidade de enfoques investigativos do fenômeno educativo. Não há como negar a pluridimensionalidade do fato educativo, o que leva a admitir a necessidade

de se recorrer a um conjunto de saberes para compreendê-lo e explicá-lo, saberes esses que têm sido denominados de ciências da educação<sup>3</sup>.

Minha posição – reconhecendo a pluridimensionalidade do fenômeno educativo e, portanto, a existência das ciências da educação – é de que a ciência pedagógica é que dá unidade aos estudos sobre o fenômeno educativo, já que cada uma dessas ciências o toma sob um ponto de vista específico. A pedagogia apoia-se, pois, nas ciências da educação, mas não perde sua autonomia epistemológica nem pulveriza seu objeto nessas ciências.

A despeito de forte tendência em diluir os estudos pedagógicos nas ciências da educação, autores de vários países sustentam a especificidade da pedagogia. O italiano Visalberghi (1983, p.9) adota a expressão ciências da educação, mas denomina seu livro de *Pedagogia e Ciências da Educação*:

[...] o eixo do livro é o exame da relação entre os dois termos, não somente numa dimensão histórica mas, também, de um ponto de vista funcional atual pelo qual é bem legítimo falar ainda de pedagogia para indicar a aproximação mais geral e intencionalmente voltada aos problemas educativos.

Na Espanha, Sarramona e Marqués (1985, p. 56) advogam o papel da pedagogia na pluralidade das ciências da educação.

Advirta-se que a polifacética dimensão do fenômeno educativo não pode eliminar sua unicidade enquanto tal, sob o risco de perder sua justificação como processo objeto de estudo científico. Tal unicidade permite

---

<sup>3</sup> Dispensio-me, neste texto, de entrar na polêmica, também existente em países europeus, sobre a pedagogia como ciência da educação, sobre sua autonomia frente às “ciências da educação” ou, mesmo, sobre a substituição dos estudos próprios da pedagogia pela denominação “ciências da educação”. Limite-me, por agora, a indicar outros textos em que discuto essa problemática, por exemplo, Libâneo (2005). Entretanto, desejo expressar minha recusa em aceitar a substituição do termo “pedagogia” por “ciências da educação”, ou mesmo, sua equivalência. A meu ver, a diluição das dimensões do fenômeno educativo em vários campos, produz a dispersão do estudo da problemática educativa, levando a uma postura pluridisciplinar ao invés de interdisciplinar. Ou seja, a autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques parciais da realidade educativa, comprometendo a unidade temática e abrindo espaço para os vários reducionismos (sociológico, psicológico, econômico...), como, aliás, a experiência brasileira tem confirmado. Quintanas Cabanas (2002, p. 30), criticando a denominação ciências da educação, escreve: “não é garantido certo que a ‘soma’ das partes seja igual ao todo; além disso, faz falta uma ‘integração compreensiva’ dessas partes, que apenas pode ser oferecida pela Pedagogia Geral”. O próprio Gaston Mialaret (1976, p. 91), um dos propositores da denominação “ciências da educação”, reconhece esse risco ao comentar o desenvolvimento desigual e separado entre os domínios das ciências da educação: “[...] basta que uma obra importante ou original marque um dos domínios para que, no espírito de muitos dos nossos contemporâneos, as ciências da educação sejam identificadas com esse domínio”. No caso brasileiro, não se trata de um risco, mas de uma realidade, pois são notórios todos os tipos de reducionismos: filosófico, sociológico, psicológico.



estabelecer um corpo científico que tome o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar coerência à multiplicidade de ações parcializadas; trata-se, em suma, de elaborar uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação, em seu objeto – dimensão da educação – específico de estudo.

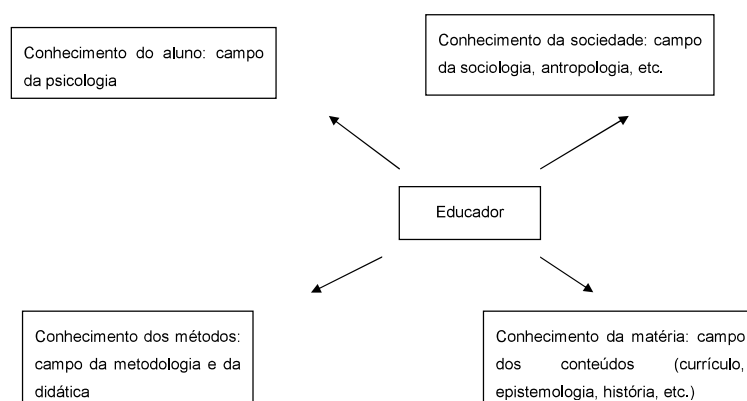
O educador português Estrela (1992) é bastante explícito quanto aos equívocos trazidos pela utilização da expressão ciências da educação, seja pela falta de elucidação da problemática que a expressão envolve, seja pela sua vulgarização como substituto do termo pedagogia. Após reconhecer as dificuldades da pedagogia em alcançar um autêntico estatuto científico, afirma:

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

Afirmar a relativa autonomia dos estudos pedagógicos não significa que a pedagogia deva ocupar um lugar hierarquicamente superior às demais ciências da educação. Ela não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos e, desse modo, constituir-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas.

## 2 DERIVAÇÕES DESTAS CONSIDERAÇÕES PARA A PESQUISA PEDAGÓGICA E PARA A ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Das considerações feitas até aqui resulta que falar em “pesquisa pedagógica” implica uma clara conceituação do que entendemos por “pedagógico”. A condição para se definir o complexo de conhecimentos em relação à educação e as formas de investigação desse fenômeno, é compreender a natureza e o conteúdo disso que chamamos “educação” ou “prática educativa”, ou seja, a formação humana em contextos histórico-culturais e institucionais concretos em função de sua inserção social. Quaisquer das ciências humanas, além da própria pedagogia, que desejem ocupar-se de problemas educacionais ou educativos, devem subordinar suas investigações a esse núcleo conceitual do educativo. Desse modo, toda investigação que pretenda situar-se no campo científico da educação deve ser pensada e realizada, por coerência epistemológica, na perspectiva da relação pedagógica, isto é, das ações e processos formativos propiciadas pelas várias modalidades de práticas educativas. É este o requisito de legitimidade epistemológica de qualquer das chamadas “ciências da educação”. Os que investigam a sociologia da educação, a economia da educação, a história da educação, etc. precisam entender que pedagogia é o campo de estudo da prática educativa, seus estudos devem por-se a serviço da compreensão e do esclarecimento da prática educativa, tal como é mostrado no esquema a seguir:



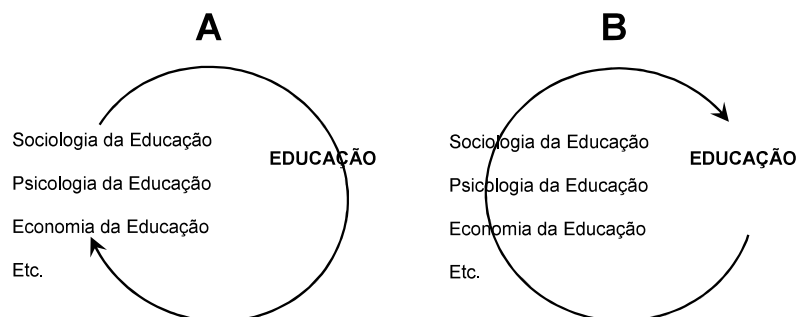
Eis, portanto, que a definição da natureza e dos procedimentos investigativos da pedagogia é condição indispensável para a interlocução com as demais ciências da educação e outros campos de saberes. Escreve Bouffleuer

(2004, p. 317): “É o educador, a partir das questões que a ele se colocam em função de sua prática, que vai recorrer ao filósofo, ao sociológico, ao psicólogo, ao historiador, etc., para melhor entender aspectos, condicionantes ou implicações do seu trabalho”.

Se, por um lado, a pedagogia necessita da contribuição imprescindível das diferentes áreas do conhecimento que abordam o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, por outro, ela reclama para si o papel de ser a ciência que possibilita a aproximação geral e intencionalizada dos fenômenos educativos, produzindo um conhecimento próprio. Com isso, mesmo lidando com os objetos de investigação a partir da pluralidade das práticas educativas e de sua multireferencialidade teórica, a investigação pedagógica terá como referência os saberes pedagógicos. Assim, a exigência mais legítima e mais elementar para um investigador no campo da educação é de que sua investigação esteja subordinada ao que é peculiar e inerente às práticas educativas. Ou seja, estudam-se as políticas e a gestão, para quê? Para viabilizar ações educativas. Estudam-se os processos culturais, sociais, da escola, da sala de aula, da globalização, para quê? Para explicar e viabilizar ações educativas. Estudam-se os elementos da cultura, os processos de subjetivação-objetivação, o universal e o diverso, em função de quê? Das ações educativas, dos processos formativos do ser humano.

Isso significa que a educação (ou as práticas educativas) é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação educacional. No entanto, não é assim que tem ocorrido nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Um texto clássico de Dermeval Saviani escrito em 1980, ainda é atual para mostrar como se pode evitar o viés na investigação educacional quando se perde a clareza epistemológica em relação à pedagogia. O gráfico a seguir mostra duas situações que caracterizam propostas curriculares de cursos de pedagogia e cursos de pós-graduação em educação.

A FORMAÇÃO DA PEDAGOGA E DO PEDAGOGO:  
PRESSUPOS E PERSPECTIVAS



Fonte: Saviani, 1991, p.89

Segundo Saviani (1991, p. 89):

Na situação A, a educação é ponto de passagem, ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as investigações no âmbito da sociologia da educação (valendo para as demais áreas) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas a partir de cuja estrutura conceitual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. [...] A situação B representa a inversão do circuito. A educação, enquanto ponto de partida e de ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. [...] Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral, dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores.

Minha posição, obviamente, é pelo Modelo B. É dele que extraio conclusões para a investigação pedagógica. É a prática educativa que dá sentido à investigação no âmbito das ciências da educação. A pedagogia se auto-define como ciência prática por estar referida a um fenômeno que se encontra no domínio da “prática”, que é a prática social da educação. É nessa condição que pode realizar uma aproximação teórica e intencional aos problemas educativos, ainda que para isso necessite recorrer a outros campos investigativos. Mas, também, é nisso que ela se diferencia de outras das chamadas “ciências da educação” (Libâneo, 2005).

Ainda que se deva reconhecer a amplitude das ações educativas, é importante lembrar que a educação escolar continua sendo, historicamente, a forma mais dominante de prática educativa. É assim que a investigação pedagógica tem como referência a ação do educador em função da aprendizagem dos educandos. Castillejo Brull (1994, p. 15) sugere seis elementos do processo educativo que devem estar presentes nos projetos de investigação, a saber:

- a intencionalidade, decorrendo disso a importância de se definir objetivos da educação, formulando expectativas sobre o tipo de ser humano a ser formado e dimensões da educação a serem atendidas (físicas, afetivas, intelectuais, sociais, morais, estéticas).
  - conteúdos, uma seleção de elementos da cultura referentes ao que é necessário aprender, obviamente coerentes com os objetivos.
  - uma ação ou intervenção educativa, direta ou indireta, realizada por algum agente educativo sobre um sujeito, para promover, orientar, possibilitar a aprendizagem dos conteúdos e modos de agir.
  - a aprendizagem do aluno, um processo de aprender que leve a resultados, isto é, ao atendimento de objetivos propostos.
  - o ensino, meio pelo qual se favorece a aprendizagem.
- formas de organização e gestão da escola e da sala de aula.

Estes elementos identificam a *prática da educação* (que precisa ser compreendida, organizada e conduzida), a *investigação pedagógica* (formas de compreender e elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes) e a *formação dos educadores* (como encadear prática e investigação como compreensão teórica da prática e condução prática à práxis através da teoria).

Em relação à atividade profissional do pedagogo, pouco tenho a acrescentar em relação a posições que tenho assumido nos debates sobre o curso de pedagogia e à formação de pedagogos. Como já apresentado, a *pedagogia* é a teoria e a prática da educação. Ou seja, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à comunicação e apropriação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. Dessa definição, resulta que o *pedagogo* é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa,

direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de comunicação e apropriação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana, considerados a partir de contextos sociais e culturais concretos.

Este entendimento permite falar de dois grandes grupos de pedagogos profissionais: 1) pedagogos em sentido amplo, no qual se incluem todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, incluindo, especialmente, professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos em sentido estrito, que podem ser chamados de “especialistas”, que se dedicam à investigação pedagógica em sentido estrito, à gestão de sistemas escolares e escolas, à coordenação pedagógica e curricular de escolas, a vários tipos de formação profissional, a atividades de educação especial, à teoria da avaliação e práticas de procedimentos avaliativos, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

Cumpre, em meio a essas considerações, dar destaque à formação de pedagogos para atuação nas escolas como diretores e coordenadores pedagógicos. Em artigo escrito há alguns anos, eu denunciava algumas graves consequências das políticas de formação de educadores, não apenas as oficiais como as vinculadas a associações como a ANFOPE, entre elas: o precário desenvolvimento das teorias pedagógicas no Brasil, o desaparecimento dos estudos pedagógicos nos cursos de pedagogia, a supressão da formação específica de especialistas para a escola (diretor de escola, coordenador pedagógico, orientador educacional). Eu escrevia:

A descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo limite e enfraquece a investigação no âmbito da ciência pedagógica. Não se estuda pedagogia no curso de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação. Em boa parte delas, quem emite juízos sobre questões de pedagogia são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos. E pior, com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções procedimentos de avaliação escolar, etc. Não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, profissionais que

ajudem os professores nas suas dificuldades com o ensino e aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Continuo, assim, a considerar imprescindível a formação profissional específicas de diretores de escola, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e que os sistemas de ensino revejam sua legislação para poder receber esses profissionais nas escolas. A retomada da formação específica para atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas, equivocadamente suprimida por influência de movimentos gerados no próprio meio dos educadores, é uma necessidade impreterível dos sistemas de ensino. Cada vez mais se requer a presença de um *diretor de escola* atuante e preparado, inclusive para novas situações que vão surgindo frente a novas realidades sociais, econômicas, culturais. O *coordenador pedagógico* é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem.

### **3 PERCALÇOS, INCERTEZAS E IMPASSES DA PEDAGOGIA NO BRASIL**

A palavra “percalços” evoca graves dificuldades, embaraços, transtornos. A pedagogia como campo de estudo teórico e prático tem uma história de êxitos e de insucessos, de progressos e atrasos, de bons e maus serviços. Em meio a outros campos científicos, ela sempre levou desvantagem. Por um lado, não sendo seu objeto passível de ser tratado de forma positivista, foi hostilizada pelos positivistas por ter um caráter demasiadamente genérico, especulativo, idealista e, frequentemente, demasiado prescritivo. Por outro, quando cedeu às exigências positivistas de se buscar um conhecimento objetivo, tornando-se pedagogia experimental, acabou sendo quase que execrada tanto pela crítica marxista anti-positivista, quanto pela acentuada verve crítica de algumas tendências pós-estruturalistas. Este fenômeno ocorreu no mundo todo, mas tem sido muito presente no Brasil. No âmbito

das ciências humanas e sociais, o descaso com a pedagogia é notório. No ensino universitário, em campos científicos que não pertencentes às ciências humanas e sociais e que têm forte tradição positivista, ela é simplesmente ignorada. Dentro do próprio campo da educação (e, atualmente, na própria legislação e nas diretrizes de formação de professores), persiste uma definição reduzida de pedagogia, restringida a um curso, não a um campo científico. Para além dessas posições, persiste um grupo mais restrito de investigadores que sustenta a especificidade epistemológica e profissional da pedagogia, entre os quais eu me situo.

Tenho cinco hipóteses explicativas para esse desdém com a pedagogia. A primeira, é uma tendência recorrente, em nosso país, de sociologização do pensamento pedagógico em prejuízo dos aportes da ciência pedagógica (LIBÂNEO, 2011a). Tanto no âmbito dos intelectuais da educação, quanto no MEC e nas Secretarias da Educação, nas últimas décadas, a análise externa dos problemas educacionais, em que se privilegia as visões econômica, sociopolítica e institucional das questões educacionais, tem sido sobreposta à análise interna, que aborda funcionamento interno da escola tais como os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, a aprendizagem dos alunos. Ou seja, no mercado acadêmico acabam tendo mais prestígio as questões da educação vistas de fora para dentro do que aquelas que pensam a educação escolar “por dentro”, ali onde as coisas efetivamente acontecem. Meu problema, obviamente, não é com a recusa da análise sociológica, mas da superposição da análise sociológica e política sobre a pedagógica, decorrente de setores da sociologia marxista, da influência das teorias reprodutivistas, de estudos de sociologia do trabalho docente.

A segunda hipótese refere-se ao enfraquecimento do campo teórico e investigativo da pedagogia, com conseqüências no questionamento de sua legitimidade epistemológica e de seu lugar na formação de professores. Tal enfraquecimento se mostra pelo esvaziamento teórico da ciência pedagógica nos cursos de formação levando ao empobrecimento da teoria e da pesquisa pedagógica, pela eliminação nos cursos de pedagogia da formação do pedagogo especialista (cujos conhecimentos por excelência são a teoria pedagógica e a didática). A terceira hipótese é o surgimento e desenvolvimento do discurso pós-estruturalista e sua influência no campo da educação. Essa corrente, se por um lado trouxe à tona temas imprescindíveis à compreensão da educação no mundo



contemporâneo, como o poder, a linguagem, a cultura, a diferença, a fragmentação do conhecimento, relativizou excessivamente o papel da escolarização, do conhecimento, da ação pedagógica na formação cultural e científica.

A quarta hipótese refere-se aos impactos diretos e indiretos das concepções de políticas sociais do neoliberalismo e sua repercussão nas diretrizes sobre políticas educacionais e práticas escolares. Nessa perspectiva, predomina o viés economicista/tecnicista, com ênfase nos resultados, instalando a competição entre escolas e professores, mantendo a figura do professor “tarefeiro” esvaziado de conteúdos e de capacidade reflexiva.

Finalmente, a quinta hipótese diz respeito à conjugação de fatores externos à escola e ao ensino (socioculturais, políticos, institucionais) que incidem na diversidade de concepções sobre escola e ensino e na desvalorização acadêmica da pesquisa voltada para a sala de aula. Entre esses fatores destaco a dissociação entre as políticas educacionais e o efetivo funcionamento interno das escolas, bem como o distanciamento das associações científicas e profissionais dos problemas mais concretos da escola e do ensino, resultando na desqualificação acadêmica da sala de aula como objeto de pesquisa.

É claro que essas hipóteses merecem uma análise mais aprofundada, impossível de fazer neste momento<sup>4</sup>. Mas elas trazem conseqüências para o sistema escolar e para as escolhas de temas de investigação nos cursos de mestrado e doutorado em educação. Abordarei algumas dessas conseqüências.

Professores e pesquisadores envolvidos de alguma forma com algum setor da educação sabem que existe um fosso, um distanciamento considerável entre as políticas e diretrizes educacionais no nosso país e a realidade das escolas, do ensino, do trabalho cotidiano dos professores, da aprendizagem dos alunos. É notória a desatenção seja dos especialistas do MEC e das Secretarias de educação, legisladores e políticos, seja entre pesquisadores do meio educacional, com o que acontece efetivamente dentro das escolas. Uma investigação mais demorada da nossa história da educação poderia constatar que raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver *pedagógico* das coisas. O que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocratizado, ora sociologizado, ora politicizado e, tal como reincide nas atuais políticas educacionais, um modo de ver economicizado.

---

<sup>4</sup> Mais detalhes sobre estas hipóteses pode ser encontrados LIBÂNEO, 2011a; 2010.

Não poderia ser assim, porque os legisladores, os pesquisadores da área da educação, os políticos e militantes de partidos, precisariam ter em mente que, em paralelo à análise política ou à análise sociológica da educação, deveria existir uma análise pedagógica, e que essa análise tem uma especificidade. É precisamente esta especificidade que tem sido ignorada. Profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais, raramente se dão conta do que seja a especificidade da educação, conforme já mencionei: *uma prática social materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados*. No entanto, penso que uma política educacional que ignora esse princípio de base perde solidez, ao ignorar as realidades para as quais é formulada. E algo estranho e incômodo é que o próprio campo investigativo da educação, representado institucionalmente pela ANPEd, e as associações e sindicatos ligados ao magistério, parece fazer vista grossa para a essa questão. Assim, parte da explicação do desmoronamento de nossa escola pública pode ser atribuída ao abandono daquilo que é o nuclear da escola e do trabalho dos professores: o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (claro, não o treinamento de alunos para responder testes!).

Por que isto ocorre? Em minha opinião, há uma ideia muito arraigada principalmente entre os políticos, administradores de sistemas de ensino e técnicos do MEC, de que os problemas da educação podem ser resolvidos de fora para dentro. Eles acreditam que fazendo leis, reformas, estabelecendo metas quantitativas, usando tecnologias de informação e comunicação, criando mecanismos de eficiência e de controle, isso tudo irá melhorar a qualidade de ensino nas escolas. Do lado de educadores tidos como progressistas, também há aqueles que acham que se melhoram as escolas e se muda o ensino fortalecendo os movimentos sociais, as associações, organizando os sindicatos, fazendo congressos, formando a consciência política dos professores. E por conta disso, muitos equívocos foram cometidos.

Sei que quase sempre são atitudes bem intencionadas, mas há alguns problemas nessa maneira de ver que precisam ser alertados. Penso que o ponto de partida deve ser outro: o processo educativo tem caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas educacionais deveriam ter como referência direta para a formulação de planos e diretrizes, as demandas

da escola, do ensino, da aprendizagem, considerando-se, obviamente, as demandas da sociedade.

Há uma profusão de medidas vindas dos órgãos de gestão do sistema de ensino que mostram gritantes conseqüências desse equívoco: a organização curricular por ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a flexibilização da avaliação da aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos com necessidades especiais em classes no ensino regular, adotadas frequentemente sem planejamento, sem consideração das práticas de ensino já em uso pelos professores, sem a preparação cuidadosa dos professores e sem ações específicas de atendimento pedagógico-didático. Trata-se de medidas aparentemente progressistas, mostrando um falso pioneirismo, e até revestidas de argumentos psicológicos humanistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira, não atingem o que mais se espera da escola: o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas através do domínio dos conteúdos escolares, propiciando aos alunos meios para participação competente e criticamente na vida social, profissional, cultural. Quem já se deu ao trabalho de analisar o que vem acontecendo nas escolas com a promoção automática irá verificar que ocorre aí uma das mais gritantes formas de exclusão. E as excluídas não são precisamente aquelas crianças mais pobres?

É preciso que os educadores entrem em acordo sobre que tipo de cidadão desejam formar e que tipo de escola. Há muito pouco consenso hoje sobre isso. Tem sido predominante no âmbito das políticas oficiais e em alguns segmentos de pesquisadores da educação o entendimento de que escola seja principalmente um lugar de acolhimento e integração social, de encontro e compartilhamento entre os alunos, posição que se justifica em nome das diferenças sociais e culturais, dos diferentes ritmos individuais de desenvolvimento e aprendizagem (LIBÂNEO, 2011b). Os conteúdos e a formação das capacidades cognitivas ficam em segundo plano. Nesse caso, ganham importância as práticas de gestão, a reorganização do funcionamento curricular por meio dos ciclos, a flexibilização e o afrouxamento da avaliação. Em minha opinião, algumas dessas ações são importantes, mas penso que esperar isso da escola é muito pouco.

Uma outra visão é a que concebe a escola pública como o lugar de atender tanto a necessidades individuais dos alunos como a necessidades sociais. Escola democrática é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos

teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos nas várias instâncias da vida social. Ou seja, o básico da escola é formar a personalidade e ensinar as ferramentas cognitivas para o desenvolvimento mental, educar e ensinar.

Não há, portanto, como definir políticas educacionais sem uma política clara para as condições do ensino e aprendizagem na escola, o que chamei de políticas educativas. Não há tradição na formulação de políticas educacionais em abordar a política educacional com base na realidade concreta do funcionamento do ensino e da aprendizagem das escolas e das salas de aula. Ao contrário, o mais comum tem sido o caminho inverso, que é tratar primeiro das políticas, do currículo formal, e esperar que a norma prescrita aconteça nas escolas, nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Ou seja, nas estratégias de ação política, no planejamento, há uma superposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da educação, valendo a crítica tanto para os “técnicos” do sistema educacional como para boa parte dos pesquisadores. Não que se recuse as análises externas. Elas são sumamente relevantes, elas nos põem alertas para uma visão política e contextualizada das coisas. A elas cabe, efetivamente, a abordagem analítica externa dos determinantes sociais, das instituições educativas, na busca de relações entre o macro e micro do sistema educacional. O problema que venho apontando ao longo deste texto é o viés da análise sociopolítica, deixando de lado a análise pedagógica já que qualidade de ensino se realiza, em primeira instância, nas salas de aula. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, onde estão implicados os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a *qualidade interna das aprendizagens escolares*: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

#### **4 DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA E DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NUM MUNDO EM MUDANÇA**

As considerações anteriores mostraram que o campo científico e profissional da pedagogia passa por muitas inquietações. São, assim, postos desafios à investigação pedagógica. Em primeiro lugar, os profissionais que

se identificam profissionalmente como pedagogos precisam investir na *retomada da especificidade do campo teórico e investigativo da pedagogia, com a contribuição de outras ciências da educação*. O passo prévio para isso é afirmar a pedagogia como disciplina de integração compreensiva de enfoques parciais das demais ciências humanas (sociologia, psicologia, economia etc.). O esclarecimento do campo próprio da pedagogia é requerido, também, por causa da amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada, pelo que vão surgindo outras instâncias e agentes do processo educativo. Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (no Brasil, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando conhecimentos especializados, compromissos éticos e capacidade de decisão. A tarefa de explicitação da identidade epistemológica e profissional da pedagogia pertence aos pedagogos, aos quais cabe recolocar, nas faculdades de educação, os estudos pedagógicos e a formação específica de especialistas para gestão e coordenação pedagógica e curricular das escolas.

Em segundo lugar, é preciso que os pedagogos acreditem no entendimento de que a *pedagogia está diretamente associada à atuação profissional no desenvolvimento mental e no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos das práticas educativas*. Ou seja, a pedagogia, ou a questão pedagógica, diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Isto define, em minha opinião, o campo investigativo e de atuação profissional dos pedagogos. O pressuposto desta afirmação é que a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, que é a condição de promoção da aprendizagem dos alunos por meio da ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Na tradição da teoria histórico-cultural em relação ao processo de ensino e aprendizagem, escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento mental e a formação da personalidade dos alunos. Nesse sentido, a atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e de sua personalidade global. Essa é, em última instância, a função precípua da educação e do ensino, isto

é, a intervenção intencional nos processos mentais do aluno pela mediação didática dos professores.

Em terceiro lugar, os educadores precisam *buscar uma pauta comum nacional em favor da escola para todos: uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, em um currículo comum*. Este lema, formulado por Gimeno Sacristán, ajuda a definir objetivos e funções da escola num momento da educação brasileira em que há notórias dificuldades em se chegar a entendimentos sobre objetivos das escolas, conteúdos, formas de gestão e formas de organização curricular, formas pedagógicas e metodológicas frente às demandas sociais e culturais do mundo atual. Entre as posições sobre a escola, algumas se distinguem em defender um currículo em que os aspectos socioculturais e da experiência cotidiana se sobrepõem ao estudo dos conteúdos escolares e desenvolvimento dos processos mentais, numa perspectiva bastante sociologizada de escola. Ou seja, faz-se uma separação inadequada entre os conteúdos e processos socioculturais. As posições que levam à secundarização dos conteúdos, à antinomia entre processos educativos e resultados da escolarização, à recusa de certa racionalidade na condução dos processos de ensino e aprendizagem, à excessiva flexibilização das práticas de avaliação escolar, a promoção dos alunos de uma série para outra pouco cuidadosa, têm promovido certo afrouxamento nas práticas escolares. Essas posições não ajudam na luta para a eliminação das desigualdades sociais, o reconhecimento da diversidade cultural, a atitude crítica frente à dominância das mídias, etc. Enfim, não contribuem na preparação científica e profissional para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza ideias possa preparar-se para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

O quarto desafio posto aos pedagogos é *assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética*. Com efeito, a razão pedagógica está associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem bons, a serem justos, a serem cultos, a serem pessoas dignas. Trata-se de reafirmar o lugar da intencionalidade pedagógica no ensino. Retire-se isso da educação escolar, e não teremos mais educação. É certo que as práticas educativas não suportam mais certezas absolutizadas, mas é impossível à pedagogia ceder ao relativismo ético. No âmbito da atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo momento são requeridas opções sobre o

destino humano, tipo de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. A pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes. Se é verdade que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos, por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, o resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural e aos imperativos éticos.

Em quinto lugar, *é preciso um compromisso dos pedagogos com a profissionalização e a qualificação da formação profissional dos professores como requisito básico da qualidade de ensino.* A atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professores competentes no domínio das matérias que ensinam, nos métodos investigativos das ciências e nos procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. Desse modo, são imprescindíveis ações pontuais de formação inicial e continuada, principalmente aos professores dos anos iniciais, em conteúdos e metodologia de ensino. Para isso, é preciso que os cursos de licenciatura valorizem no currículo as disciplinas de conhecimento profissional específico, ou seja, a didática e as metodologias específicas e, especialmente, os conteúdos disciplinares do currículo do ensino infantil e fundamental. A par disso, não podem ser excluídos da formação inicial os instrumentos de trabalho do professor como a análise e organização de conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino, metodologias participativas, formas de organização da aula, formas de manejo

da classe, avaliação da aprendizagem escolar. Para além de medidas externas promovidas pelos sistemas de ensino, é preciso que haja uma atuação efetiva, direta, pontual, nas questões intra-escolares: gestão pedagógica e curricular, conteúdos, metodologias de ensino, formas de organização da sala de aula, visando assegurar as condições internas de promoção da aprendizagem. Uma das formas de gestão pedagógica e curricular consiste em que os sistemas de ensino e as escolas reintroduzam a assistência pedagógico-didática direta aos professores na sala de aula, atividade que cabe especialmente ao profissional de pedagogia, o coordenador pedagógico.

Evidentemente, permeando essas ações pontuais na profissionalização dos professores, continua a luta frente aos órgãos públicos por melhores salários, carreira profissional, regime e condições de trabalho.

Para finalizar: o desafio continua sendo a proposta da escola de qualidade para todos, mas também uma escola atual, ligada ao mundo econômico, político, cultural, midiático. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo trabalho dos pedagogos e dos professores. Essas tarefas dependem da recuperação da significação social da atividade pedagógica e da atividade do professor, tarefa à qual os pedagogos e a investigação pedagógica não pode se omitir.

## REFERÊNCIAS

- BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.
- BOUFLEUR, J. P. Ciências da educação/ciências pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação. In: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S. M. (Org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universitária, 2004. p. 311-321
- CASTILLEJO BRULL, J. L. La educación como fenómeno, proceso y resultado. In: CASTILLEJO BRULL, J. L. et al. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus Universitaria, 1994. p. 15-28.
- ESTRELA, A. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto: Porto, 1992.
- LERNER, I.Y. e SKATKIN, M. N. Tareas y contenido de la enseñanza general y politécnica. In: DANILOV, M.A. e SKATKIN, M.N. *Didáctica de la escuela media*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.



LIBÂNEO, José C. Educação, pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria A. Santoro e PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIBÂNEO, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*, Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 157-185.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2011b.

MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

QUINTANAS CABANAS, José Maria. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Porto: Edições ASA, 2002.

SARRAMONA, J.; MARQUÉS, S. *Que es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC, 1985.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

VISALBERGHI, A. *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1983.