

Estatuto científico da pedagogia: tendências epistemológicas e implicações para os estudos pedagógicos

Resumo

Trata-se de um ensaio teórico sobre o caráter científico da Pedagogia que examina, com foco aproximativo, tendências epistemológicas que constituem, no contexto acadêmico brasileiro, paradigmas para a construção de teorias educacionais: racional empirista-positivista, crítico-dialética e pós-moderna. Uma análise panorâmica dos caminhos de institucionalização da Pedagogia no país revela a baixa proficuidade do debate sobre o estatuto científico desse campo. A descontinuidade e pouca abrangência do debate epistemológico são fatores circunstanciais que dificultam a consolidação das pesquisas e dos estudos pedagógicos, provocando, inclusive, um apagamento conceitual da Pedagogia no curso homônimo. Resulta da compreensão sobre ciência, pesquisa e conhecimento e sociedade o delineamento de uma matriz de elementos específicos para situar a Pedagogia no domínio de produção da ciência. Nesse sentido, o texto explora os postulados paradigmáticos das tendências epistemológicas e apresenta um quadro de síntese com as implicações na definição do estatuto científico da Pedagogia.

Palavras-chave: pedagogia; epistemologia; teorias da educação.

**José Leonardo Rolim de Lima
Severo**

Universidade Federal da Paraíba
UFPB – João Pessoa/PB – Brasil
jose.leonardo@academico.ufpb.br

Selma Garrido Pimenta

Universidade de São Paulo – USP –
São Paulo/SP – Brasil
sgpiment@usp.br

Para citar este artigo:

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Estatuto científico da pedagogia: tendências epistemológicas e implicações para os estudos pedagógicos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 27, n. 63, p. 42-65, jan./abr. 2026.

DOI: 10.5965/1984723827632026042

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723827632026042>

Scientific status of Pedagogy: epistemological trends and implications for pedagogical studies

Abstract

This is a theoretical essay on the scientific character of Pedagogy based on three epistemological trends that operate as a paradigm in the academic field of studies on education in Brazil. A panoramic analysis of the institutionalization paths of Pedagogy in the country reveals the low proficiency of the debate on the scientific status of Pedagogy. The discontinuity and limited scope of this debate are circumstantial factors that make it difficult to consolidate research and pedagogical studies, even causing an epistemological erasure of Pedagogy in the Pedagogy course itself. The result of the understanding of science, research and knowledge is the delineation of a matrix of specific elements to place Pedagogy in the domain of science production. In this sense, the text explores the paradigmatic postulates of epistemological trends and presents a synthesis table with the implications for defining the scientific status of Pedagogy.

Keywords: pedagogy; epistemology; theory of education.

Estatuto científico de la Pedagogía: tendencias epistemológicas e implicaciones para los estudios pedagógicos

Resumen

Se trata de un ensayo teórico sobre el carácter científico de la Pedagogía a partir de tres corrientes epistemológicas que operan como paradigmas en el campo académico de los estudios sobre educación en Brasil. Un análisis panorámico de los caminos de institucionalización de la Pedagogía en el país revela el bajo grado de estructuración del debate sobre el estatus científico de la Pedagogía. La discontinuidad y alcance limitado de este debate son factores circunstanciales que dificultan la consolidación de investigaciones y estudios pedagógicos, provocando, incluso, una desaparición epistemológica de la Pedagogía en la propia carrera de Pedagogía. Resulta de la comprensión de la ciencia, la investigación y el conocimiento la delineación de una matriz de elementos específicos para ubicar a la Pedagogía en el ámbito de la producción científica. En este sentido, el artículo explora los postulados paradigmáticos de las tendencias epistemológicas y presenta un cuadro de síntesis con las implicaciones para definir el estatus científico de la Pedagogía.

Palabras-clave: pedagogía; epistemología; teorías de la educación.

1 Aspectos introdutórios: posicionando a Pedagogia como um problema de conhecimento

Este texto consiste em um ensaio teórico que desenvolve reflexões sobre o estatuto científico da Pedagogia, circunscrevendo-a a três tendências epistemológicas que, na estruturação do campo acadêmico de teorizações educacionais, influem nos processos de construção do conhecimento pedagógico: a racionalidade empirista-positivista, a racionalidade crítico-dialética e as perspectivas pós-modernas. A partir disso, desdobra apontamentos sobre os estudos pedagógicos como meio específico de produção de conhecimento da e para a educação, caracterizados pela problematização científica em torno de objeto próprio: a processualidade da educação como fenômeno humano mediado por intencionalidades e formas de ação situada em contextos.

O campo acadêmico é um microcosmo de dizeres e fazeres que configuram políticas de conhecimento localizadas em processos históricos e sociais dos quais partem condições e possibilidades de produção da ciência no interior de comunidades institucionalizadas (Bourdieu, 2003). Essas comunidades estão implicadas em relações de poder que originam processos de disputas, sobreposições, arranjos e apropriações de objetos epistemológicos conforme as perspectivas conceituais, políticas e culturais assumidas por seus(suas) protagonistas. Em um campo marcado por racionalidades em disputas, como é a Pedagogia, especialmente no Brasil – contexto onde seu desenvolvimento institucional ao longo da história não resultou na consolidação de estruturas disciplinares necessárias à autonomia científica e relativas a um corpo conceitual e metodológico com identidade epistemológica razoavelmente consensuada entre os(as) acadêmicos(as) (Moreira, 2010) – as relações de poder mobilizam contestações conceituais em torno de categorias básicas do pensamento e da prática educativa, tais como o próprio conceito de Pedagogia.

Pode parecer pouco relevante o debate sobre a condição disciplinar da Pedagogia, uma vez que é comum, sob a tendência hegemônica de subordinação dos estudos pedagógicos às disciplinas das chamadas Ciências da Educação, que a definam como simples campo de aplicação de conhecimentos exógenos, destinando-se à instrumentalização das práticas educativas. Além disso, o “credo pedagógico” contemporâneo (Sacristán, 2007) é contundente na crítica ao modelo arbóreo e

atomizador da ciência moderna expresso na disciplinarização do conhecimento científico e, conseqüentemente, na forma convencional de organização dos currículos. À essa forma tradicional se dirigem críticas sobre seu caráter limitado em termos de possibilidades de formação humana, considerando a necessidade de construção de racionalidades mais sensíveis à complexidade que se expõe em desafios contemporâneos, como discute Morin (2003).

Contudo, o próprio Morin (2003), ao analisar traços históricos da institucionalização da ciência em países ocidentais, reconhece virtudes das disciplinas como campos especializados de conhecimento ao mesmo tempo em que critica o modo como forças externas à ciência e à universidade atuaram no enrijecimento das fronteiras disciplinares dada sua relação com os processos de divisão social do trabalho. O autor afirma que “[...] a disciplinaridade delimita um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluido e vago” (Morin, 2003, p. 40). É possível supor, nesse sentido, que a crítica do autor não incorre na negação da disciplina, mas na hiperespecialização resultante de um conjunto de forças históricas, culturais e políticas que afastam o sujeito da possibilidade do pensamento complexo.

É, pois, a partir de uma referência histórica que se deve pensar a disciplinaridade da Pedagogia na tentativa de compreender sua contribuição para as práticas de pesquisa, de formação e de gestão no campo educativo, em uma perspectiva crítica e multidimensional. Sob esses pressupostos, o presente texto se constitui como um ensaio teórico sobre o estatuto científico da Pedagogia a partir do contraste entre três perspectivas epistemológicas que demarcam, historicamente, posições específicas sobre a natureza do conhecimento pedagógico como uma forma de saber caracterizada por elementos próprios: a racionalidade empiricista-positivista, a racionalidade crítico-dialética e a racionalidade pós-crítica. Essas racionalidades se evidenciam na linha histórica de teorizações sobre Pedagogia como grandes perspectivas organizadoras do ensino e da pesquisa no campo, assumindo, inclusive, a condição de paradigmas no contexto ocidental, mais particularmente no Brasil (Severo, 2023).

2 A condição disciplinar da Pedagogia: uma tarefa (im)possível?

Ao traçar considerações históricas sobre a Pedagogia na Europa, Brezinka (1990) afirmou que, ao longo da segunda metade do século XX, esse campo tem sido submetido a um processo de “desdisciplinarização” marcado, fortemente, pela negação da especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação. Em sua análise, o autor apontou que a academicização da Pedagogia nos estudos em nível superior nas universidades europeias no início do século XVIII, especificamente no Império Austríaco, foi impulsionada pelo consenso moderno de que não se podia ignorar a necessidade de normatizar uma base de saberes e fazeres orientadores da instrução, em um contexto de emergência da escola como instituição social. Tal assertiva coincide com o enfoque desenvolvido por Pineau (2011), para quem a relação seminal entre escola, magistério e Pedagogia é fecundada pelo propósito de construir/sistematizar um corpo de preceitos, condutas e técnicas que, ora sob uma tendência filosófica normativa ora como uma ciência normativa, especialmente a partir de Johan Friedrich Herbart (1776-1841), detinham o poder de reger a sistematização dos saberes, das relações, dos espaços e dos tempos escolares.

A transição do espírito especulativo da Pedagogia fundada em sistemas metafísicos de base religiosa, conforme se observa nas obras precursoras desse campo notadamente representadas por João Amós Comênio (1592-1670) e João Batista de La Salle (1651-1719), para o espírito da ciência moderna, representada por Herbart, resultou em tentativas de formulação de um estatuto disciplinar para a Pedagogia como saber especializado. Porém, tal empreendimento foi, ao longo dos Séculos XIX e XX, um plano em permanente contestação por outras disciplinas científicas com maior ou menor inserção no campo de teorizações sobre educação, denominadas de Ciências da Educação.

Foi no apogeu da emergência do paradigma das Ciências da Educação, no início do Século XX, que o estatuto científico da Pedagogia iniciou a fase de “desdisciplinarização”. Para Estrela (1992), as Ciências da Educação passam a ter tal denominação com a emergência de uma agenda de pesquisas firmadas, inicialmente, nos campos da Biologia e da Psicologia sobre a aprendizagem humana e suas implicações para a reflexão sobre a renovação da forma escolar, propósito assumido pelo movimento escolanovista, bem

como da Sociologia. Com efeito, esse movimento implicou cientistas e educadores(as) de diferentes países do ocidente que, mobilizando métodos de investigação de ciências em pleno processo de constituição de seus domínios experimentais, encontraram no campo educacional espaço para aplicação das próprias estruturas conceituais e metodológicas, criando e ampliando âmbitos investigativos. Nessa reviravolta epistemológica, “a Pedagogia teria sido suficiente para estudar a educação quando esta era pouco cientificizada [...]” (Pinto, 2006, p. 26).

Evidentemente, as contribuições dessas agendas investigativas que mobilizaram, inicialmente, a Biologia, a Sociologia, a Psicologia e, posteriormente, a Antropologia, a História, a Linguística e a Economia, por exemplo, são fundamentais para a construção de um quadro de referências em torno de um fenômeno complexo e multirreferencial, tal qual é a educação. Entretanto, na medida em que essas referências passam a figurar como “fundamentos teóricos” dos estudos educacionais, reserva-se à Pedagogia um lugar subdisciplinar, restrito a expectativas meramente instrumentais, quase sempre frustradas em razão das limitações epistemológicas que caracterizam o modelo aplicacionista das Ciências da Educação. Essa é uma circunstância que se explica, na perspectiva de Carr (2002), como resultado da negação da racionalidade da prática, a qual supera a linguagem especializada, o domínio de âmbitos isolados do fenômeno educativo e a suposta previsibilidade de relações entre causa e efeito.

Essa compreensão não evoca o isolamento epistemológico da Pedagogia das ciências sociais e humanas, uma vez que “[...] es compatible con una fecunda relación interdisciplinar y con la defensa del principio de dependencia disciplinar” (Touriñan López; Sáez Alonso, 2012, p. 177). As diferentes disciplinas científicas desenvolvem recursos teóricos e metodológicos para convencionar racionalidades específicas acerca de determinados objetos da realidade suscetíveis ao conhecimento humano. Compreender a Pedagogia como disciplina se vincula, primeiramente, à problematização acerca do que é específico/substancial na construção de conhecimentos científicos em torno da educação. No caso da Pedagogia, o conhecimento resultante da práxis investigativa desenvolvida em diferentes espaços da sociedade se denomina como “pedagógico”. O “pedagógico” exprime o caráter de um conhecimento de, para e a partir dos processos educativos como fenômenos sociais mediados pela ação humana situada em diferentes contextos. A

Pedagogia, portanto, aciona aportes das Ciências Humanas e Sociais que contribuem para a compreensão de dimensões desse fenômeno, porém requer um esforço de superação das teorias “sobre” educação para assumir esse fenômeno como objeto de um campo próprio cuja agenda de pesquisa se baseia em preocupações praxiológicas de explicá-lo e nele intervir (Touriñan López, 2008). Esse campo nomeia-se Pedagogia, ciência que se ocupa do estudo sobre significados e modos de ação imbricados em processos formativos, envolvendo finalidades, instituições, contextos, sujeitos, saberes e métodos educativos, nas suas múltiplas conexões.

Um elemento fundante da compreensão acerca da disciplinaridade da Pedagogia é o que se entende por conhecimento pedagógico. De certo, a noção de conhecimento pedagógico se filia a diferentes perspectivas epistemológicas, recebendo conotações que abrangem desde enfoques técnico-instrumentais até enfoques praxiológicos e emancipatórios. Vinculando-se a um processo sistemático de problematização, compreensão e intervenção, o conhecimento pedagógico exprime uma intenção racional de complexificar a crítica sobre os fenômenos educativos e formular princípios que auxiliem os(as) educadores(as) na construção reflexiva de suas práticas profissionais, bem como na tomada de decisão que se instala no contexto das políticas e da gestão educacionais diante de problemas da realidade contemporânea.

É importante ressaltar que a linguagem é passível de disputas semânticas. Por isso, quando se acionam as noções de razão e de realidade, tem-se em conta que: 1) a razão não é nomológica, universal ou linear; 2) a razão deriva de uma rede de articulação de elementos cognitivos atravessada por fatores que mobilizam o sujeito cognoscente sem se afastar do modo pelo qual esse sujeito se abre a determinadas formas de compreensão da realidade (logo, a razão pedagógica é sensível ao contexto e ao sujeito do conhecimento); 3) a realidade, por sua vez, não é imutável, haja vista ser uma síntese de elementos contextuais no marco de um espaço-tempo particular que deve inspirar uma razão pedagógica politicamente engajada na superação das condições que reproduzem desigualdades e minimizam a formação humana. Desse modo, não há uma incompatibilidade entre as dimensões racional, científica, hermenêutica, estética e política do conhecimento pedagógico. Diante dessa aparente fluidez ou polivalência, Di

Conti aponta que, ao criar um âmbito de reflexão sistemática sobre os diferentes modos de pensar e praticar a educação como ação humana, o conhecimento pedagógico seria a “[...] *la voz de la pedagogía para acoger, integrar y valorizar las varias formas de conocimiento que pueblan la pedagogía*” (Di Conti, 2018, p. 183).

O esforço de pensar a disciplinaridade da Pedagogia e, em decorrência, o caráter definidor do conhecimento pedagógico leva à necessidade de recorrer ao exame de tendências epistemológicas que incidem no debate acadêmico sobre educação. Para tanto, o texto conduzirá, nos próximos tópicos, uma breve aproximação aos fundamentos da Teoria da Pedagogia no contexto da racionalidade empirista-positivista, da racionalidade crítico-dialética e das perspectivas pós-modernas. Sendo o conhecimento pedagógico a voz que auto representa a Pedagogia, do que ele trata? Para que ele serve? Como ele é produzido? Essas são questões que conduzirão a estruturação do mosaico de apontamentos sobre a Teoria da Pedagogia no contexto de diferentes tendências epistemológicas. Como critério para delimitação dessas tendências, considerou-se o caráter paradigmático que conquistaram na proposição de fundamentos epistemológicos para a Pedagogia. É sempre interessante ressaltar que nem toda teoria sobre educação é uma teoria pedagógica ou sobre a Pedagogia. Toda teoria da Pedagogia necessariamente se desdobra em uma determinada conceituação do fenômeno educativo. Contudo, diferentes teorizações educacionais se dão à margem de definições explícitas sobre a Pedagogia como campo de referência para o estudo desse fenômeno.

3 Pedagogia, racionalidade empirista e positivismo

A primeira sistematização da Pedagogia como ciência é desenvolvida por Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Imbuído do entusiasmo provocado pelo discurso científico moderno, Herbart localiza a função da Pedagogia como ciência na configuração do círculo visual que permite ao(à) educador(a) manejar variáveis do processo de instrução. Para ele, a educação decorre da instrução, sendo essa uma atividade, ao mesmo tempo, científica e artística, cujas bases se instalariam na filosofia e na psicologia do mecanismo das representações (Franco, 2008). Para qualificar a instrução, Herbart propõe uma

ciência pedagógica organizada a partir de experimentações pessoais empiricamente decantadas sob um raciocínio filosófico progressivo. Herbart também defende uma segunda via de configuração científica da Pedagogia, que é o raciocínio especulativo-sintetizante, o qual operaria com um sistema filosófico de preceitos fundamentados em doutrinas pedagógicas e na ética. De acordo com Hilgenheger (2010), a articulação desses dois esquemas de raciocínio conduziria a Pedagogia à condição de ciência tributária da ética e da Psicologia. O fundamento ético da Pedagogia contemplaria a reflexão normativa em torno dos fins da educação. Já o fundamento psicológico se aplicaria para o desenvolvimento das faculdades humanas.

Embora não tenha sido base para a implementação de nenhuma reforma educativa no sentido estrito, o herbartismo se propagou amplamente, influenciando a Pedagogia ocidental. Do ponto de vista histórico, *“la incorporación de los estudios pedagógicos a las universidades, especialmente después de que Kant los tratara como un saber necesario en la universidad de Königsberg, y Herbart, continuando su obra, aspirara por primera vez a convertir a la pedagogía en una ciencia que empieza a explicar en la misma universidad a partir de 1808”* (Urtaza, 2003, p. 249).

Os passos formais para o encadeamento da instrução educativa estabelecem um roteiro familiar quando se considera a forma escolar moderna: apresentação do conteúdo, a associação, a sistematização e a aplicação do que se aprendeu. Para Herbart, na leitura de Hilgenheger (2010), esses passos configuram a expressão mais autêntica de uma instrução qualificada entre arte (dado o seu caráter especulativo fortemente circunstanciado pela experiência prática) e ciência (dada a sua estruturação normativa baseada nos preceitos psicológicos). Aponta-se que a lógica instrucionista exprime uma concepção de que o conhecimento – produto histórico de relações humanas socialmente mediadas – corresponde a um dado natural que pode ser transposto, universal e mecanicamente, por meio dos passos formais herbartianos.

Émile Durkheim (1858-1917) também é reconhecido como um expoente no processo de constituição acadêmica da Pedagogia. Embora, assim como Herbart, compreenda que a prática educativa se compõe por uma dimensão artística presente na tomada de decisões pautadas pela experiência do(a) educador(a), Durkheim (1979, p. 23) postula a Pedagogia como *“[...] la reacción sistemática sobre [la actividad educativa en sí*

misma], la obra de reflexión que busca, en los resultados de la psicología y la sociología”. O conhecimento pedagógico cultiva, nesse sentido, a reflexão e ação racional do(a) educador(a) e resulta do estudo da educação como fato social.

A concepção da educação como fato social concerne ao substrato da vida coletiva, cujo significado e consequências são reguladas por uma ordem externa ao indivíduo. Por fato social, Durkheim (1972, p. 1) esclarece que é um fenômeno que “[...] é geral ao conjunto de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter.” Na medida em que a educação é objetivada como questão científica e submetida às regras do método sociológico, a Pedagogia se conforma como uma teoria prática, portanto normativa. O autor afirma que “*cuanto más se conoce la naturaleza de las cosas, más probabilidades hay de utilizarla eficazmente*” (Durkheim, 1979, p. 25). Para o sociólogo francês, por ser uma teoria prática orientada à normatização do processo educativo, a Pedagogia se afastaria da possibilidade de se constituir como ciência pois não se dedicaria à descrição objetiva dos fatos sem a necessidade de se vincular, imediatamente, à solução de problemas práticos. Subsidiada pelo conhecimento científico objetivo e preditivo, a Pedagogia orientaria a ação prática dos(as) educadores(as). Para Durkheim (1986 *apud* Peña, 2012, p. 265), “*las teorías pedagógicas tienen por objeto inmediato guiar la conducta*”. Assim, fica a Pedagogia determinada por conhecimentos externos que lhe são hierarquicamente superiores e terá que se conformar como repertório de preceitos com validade operativa. Sobre a determinação da Pedagogia por outras ciências, Houssaye (2004) aponta que Durkheim destitui o caráter científico da Pedagogia em benefício da Sociologia, campo ao qual se dedicou reconhecidamente, e o fez, também, como reação intelectual ao movimento de institucionalização da Pedagogia Científica que, no início do século XX, consolidou-se no âmbito das universidades de países francófonos, vinculando-se, fundamentalmente, à Psicologia Experimental, no seio do positivismo.

O positivismo como paradigma científico se reflete em ambas as perspectivas, as quais, segundo Cambi (1999), buscaram, na modernidade, alcançar uma definição para o caráter acadêmico para a Pedagogia. Sobressaem, do ponto de vista epistemológico e metodológico, as características de pensamento indutivo, da experimentalização e da busca pela normatização de preceitos dogmáticos que obedeçam ao esquema de

observação empírica, descrição objetiva e aplicação neutra. Segundo Sandín-Estebán (2010), o positivismo opera com a premissa de que a realidade é aquilo que somente pode ser objetivado em sua manifestação aparente, independente do sujeito. Para prever e controlar os eventos da realidade, o sujeito se anula da relação cognoscente para garantir a neutralidade na observação e registros dos fatos. A autora cita, como pressupostos do positivismo, o princípio formalista-nominalista (redução da linguagem científica ao léxico físico-matemático); o princípio empirista-fenomenista (apenas fenômenos perceptíveis aos sentidos humanos pela experiência dada podem constituir objeto da ciência); e o princípio do monismo metodológico (sobreposição do método das ciências naturais às demais disciplinas), entre outros princípios (Sandín-Esteban, 2010).

Ao longo do Século XIX, outras manifestações do racionalismo empirista e do positivismo adquirem visibilidade, a exemplo da Pedagogia Experimental, termo cunhado por Alfred Binet, segundo Cambi (1999), para designar um campo de especialização da pesquisa pedagógica orientado pelo controle científico como garantia de consistência, objetividade e universalidade do conhecimento. Para o autor, a Pedagogia “liga-se, assim, à lógica da ciência como também se nutre da sua ideologia, mas se consolida como um dos saberes-chave da modernidade” (Cambi, 1999, p. 502).

O racionalismo empirista e o positivismo impõem à Pedagogia um estatuto fundado no realismo epistemológico, segundo o qual o conhecimento consiste em uma representação objetiva de fatos redutíveis a relações de causa e efeito, gerando prescrições normativas para o controle científico da prática. O progresso da Pedagogia como Ciência residiria na necessária adequação de sua episteme e do seu método ao cânone moderno da impessoalidade, da neutralidade e da objetividade, condições requeridas para chegar mais perto da coisa em si (Durkheim, 1979). Como afirma Dussel (2004, p. 320), “*siguiendo a la filosofía positivista, muchos de los pedagogos normalizadores consideraron que todo podía englobarse bajo leyes generales, las que debían respetarse casi como a una ley sagrada.*”

Esse estatuto é negado e superado epistemologicamente por pensadores(as) que se filiam à racionalidade crítico-dialética com base no marxismo, para quem a Pedagogia é vista como um campo que, ao assumir a educação como objeto, deve se mobilizar para

compreender e transformar as condições que produzem a educabilidade humana como reflexo de dinâmicas conjunturais de uma sociedade profundamente desigual.

4 Pedagogia, racionalidade crítico-dialética e práxis

A perspectiva que fundamenta a Pedagogia como ciência configurada por uma racionalidade crítica que se orienta à práxis transformadora é o Materialismo Histórico-Dialético, abordagem epistemológica que compreende a educação como um processo social atravessado por circunstâncias históricas que se revelam em intencionalidades políticas. Na medida em que é constituída por relações sociais e nelas intervém, a Pedagogia, assim como qualquer outro campo de conhecimento, se desdobra na dialética entre teoria e prática, pensamento e ação, estando condicionada por múltiplos aspectos conjunturais que determinam as condições de existência dessas relações. Como afirma Franco (2008, p. 66), “o princípio básico dessa concepção é o de que a condição básica para a compreensão do conhecimento é a historicidade.”

A racionalidade pautada no Materialismo Histórico-Dialético situa a Pedagogia em um movimento dialético de compreensão das intencionalidades que orientam as práticas de formação humana em contextos espaço-temporais concretos, bem como de conscientização dos sujeitos acerca dos sistemas ideológicos e materiais de opressão e dominação aos quais estão submetidos pelas consequências do capitalismo na divisão social do trabalho e na organização política da sociedade. Desse modo, seu objeto se explicita na reflexão histórica acerca dos modos sociais de produção e organização coletiva condicionados pela divisão social de classes, compreendendo o fenômeno educativo como síntese de múltiplas determinações e como instrumento de luta pela emancipação.

Ao integrar a reflexão histórica pautada por uma visão conjuntural de como a educação se constitui como prática social à intencionalidade educativa emancipatória, a Pedagogia se organiza como campo científico tendo a práxis como princípio fundador. Sua natureza epistemológica vincula-se à potencialidade política que a educação, como mediação intencional, representa no horizonte da formação humana orientada à emancipação. Trata-se de um posicionamento que radicaliza o lugar da Ciência da

Educação na construção de um projeto de sociedade equitativa e igualitária, a partir da atitude crítica e da resistência diante das mazelas produzidas pelo avanço do capitalismo e suas consequências na redução da formação humana ao domínio de aprendizagens utilitárias. O conhecimento pedagógico seria um recurso teórico-prático desdobrado do campo da Pedagogia como uma ciência que “[...] ao investigar os fenômenos educacionais que ocorrem na prática social, busca conhecer a realidade que é objeto de transformação (da práxis transformadora)” (Pimenta, 2012, p. 107).

Como método, o Materialismo Histórico-Dialético pressupõe, no nível epistemológico, que o conhecimento científico é objetivado na prática humana socialmente constituída. Daí decorre a indissociabilidade que marca a relação da produção teórica com as condições concretas que influenciam o processo humano de desenvolver, na sociedade, formas complexas e sistemáticas de representação, no plano do pensamento, da dinâmica coletiva (Marx; Engels, 2007). No nível ontológico, o Materialismo Histórico-Dialético concebe que o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se produz pela consciência da dimensão processual e dialética da sua existência diante das determinações sociais que compõem a totalidade do vivido. Conhecer é, nesse sentido, um processo condicionado pelas (im)possibilidades conjunturais da organização da vida em sociedade decorrente das relações entre as dimensões de singularidade, de particularidade e de universalidade que constituem um determinado fenômeno. Em sua expressão singular e particular, o fenômeno exhibe suas manifestações imediatas e, em sua expressão universal, seu movimento de interconexões com as conjunturas que sinalizam a totalidade histórica e social na qual se insere.

O conhecimento pedagógico, como produção objetivada em contextos concretos, possibilita ao sujeito situar-se e reconhecer-se no movimento que (re)cria suas condições de existência individual e coletiva. Por isso mesmo, mantém com o objeto uma relação ativa e retroativa nas complexas operações de abstração de ordem superior para a produção da teoria (Marx, 2011). Em consonância com os postulados marxistas, Pimenta (2012) elucida que a Pedagogia reside na atividade teórica orientada à educação sem se confundir com a última, cujo caráter é de atividade prática em permanente processo de transformação. A educação não se trata de uma prática mecânica, normatizada por prescrições que bloqueiam a capacidade do sujeito pensar(-se) individual e socialmente.

Ao contrário, a racionalidade crítica de uma Pedagogia dialética permite “[...] proceder à análise situacional da educação para a elucidação de situações como sendo educativas (no sentido de humanização); a interpretação do sentido da educação como formação humana; a autorreflexão dialética sobre as possibilidades e limitações de enunciados pedagógicos da e para a prática educacional” (Pimenta, 2012, p. 118).

Nessa perspectiva, o sentido da Pedagogia como ciência não se restringe à mera explicitação de esquemas conceituais sobre a prática, mas sim na preocupação científica e política de fundamentar a educação como práxis. Para tanto, opera no nível da conscientização que permite aos(as) educadores(as) uma autodeterminação coletiva em face das estratégias de alienação que tendem a apagar sua condição de sujeitos históricos partícipes de uma realidade que não é estaticamente determinada pelo *status quo* vigente, mas em permanente movimento de transformação pela ação do contraditório. Esse processo exige da Pedagogia a construção de um tipo de conhecimento que tenha a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, a fim de transformá-la em práxis. O trabalho pedagógico se localiza entre um ponto e outro como mediação intencional e sistemática, científica e socialmente referenciada, como assinala Schmied-Kowarzik (1983, p. 24) ao afirmar que “[...] a instância mediadora entre teoria pedagógica e práxis educacional repousa no educador (na sua ação), graças ao qual ela pode, enquanto ciência, tornar-se prática na pesquisa e no ensino.”

A racionalidade crítico-dialética se nutre de diferentes contribuições de pensadores(as) que, a partir ou em diálogo com princípios do Materialismo Histórico-Dialético, como Antonio Gramsci (1891-1937) e Paulo Freire (1921-1997), imprimem um sentido emancipatório ao pensar e ao fazer educativos. Em Gramsci (2001), a práxis é um devir histórico que implica a legitimação política das classes subalternas e suas lutas por emancipação. Nesse processo, os(as) intelectuais orgânicos delas emergentes devem colaborar com a construção coletiva de uma consciência de classe como ponto de partida para uma práxis política transformadora. Freire (1994), por sua vez, define, como elemento central da Pedagogia, sua finalidade civilizatória, cabendo-lhe desvelar as condições de desumanização dos sujeitos para servir-lhes como instrumento de insurgências e libertação social.

O pensamento freiriano não se vincula explicitamente ao materialismo histórico-dialético, uma vez que abriga referenciais de sujeito, sociedade, educação e conhecimento advindos do diálogo entre diferentes concepções filosóficas, como o humanismo cristão, a fenomenologia e a dialética hegeliana. Para Gadotti, Freire pauta as questões epistemológicas e ontológicas de suas proposições pedagógicas em uma teoria dialética na qual “[...] a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retomar a ela para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar o pensamento” (Gadotti, 1993, p. 254). Mesmo considerando a complexidade que é localizar Paulo Freire em uma determinada tendência epistemológica, sua abordagem dialética do conhecimento e da educação orientada para a práxis humanizadora dos sujeitos e transformadora das suas condições de existência, permitem inserir suas contribuições no âmbito de uma racionalidade crítico-dialética como base para a constituição científica da Pedagogia, tornando-a uma indagação sistemática, metódica e engajada, a serviço da emancipação.

5 Pedagogia e perspectivas pós-modernas

O paradigma da pós-modernidade como lente de problematização das relações sociais e culturais de constituição dos sujeitos tem provocado deslocamentos importantes no campo pedagógico que, ao mesmo tempo, ampliam o significado da educação a partir de um espectro diverso de contextos, saberes e finalidades para além da escola, e dissolvem a Pedagogia, tornando-a uma ferramenta conceitual fluida e móvel que rejeita a classificação de ciência se para constituir como um campo discursivo que entrecruza diferentes saberes.

Sem basear-se em uma lógica única, esse campo se constrói na pluralidade de objetos e enfoques em seus modos de enredar significados que criam o(s) lugar(es) da educação na sociedade contemporânea. Laudo Castillo (2011) classifica a dispersão como um traço característico que configura o campo pedagógico em uma perspectiva pós-moderna e como resultado do fenômeno da adjetivação da Pedagogia. Apesar de representarem outras lógicas de saber e ação produzidas em diferentes redes discursivas que se exibem em contextos culturais heterogêneos, a dispersão produz um léxico desarticulado e proposições conceituais que se esquivam de um exame substancial e

meta-teórico da Pedagogia, em que pese a abertura conceitual para esquemas de significação que a aproximam de dinâmicas formativas contemporâneas.

O direcionamento epistêmico das perspectivas pós-modernas se dá pela ruptura com pressupostos científicos e culturais da modernidade histórica. Quanto aos pressupostos científicos, rejeitam a possibilidade do conhecimento objetivo, do método como expressão de um caminho linear de análise entre causa e efeito, e da ciência como verdade. Quanto aos pressupostos culturais, explicou Corazza (2002, p. 11) que tais perspectivas “[...] problematizam o sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio da Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença.”

Colom Cañellas (1997), na tentativa de rastrear referenciais teóricos que demarcam as inspirações epistêmicas do pensamento pós-moderno na Pedagogia, indica que se evidenciam autores reunidos em torno de uma filosofia contraposta às representações realistas, desde Nietzsche até Lyotard, Deleuze, Derrida e Foucault. A partir da crítica a qualquer sentido absoluto de realidade e exaltando a inconclusão, o exercício do pensamento pós-moderno em Pedagogia se interessa pelos processos do presente temporal que põem o sujeito diante da possibilidade de se construir fora dos esquemas rígidos que demarcaram metanarrativas herdadas da modernidade, as quais guardam vinculações com discursos homogeneizantes politicamente forjados na esteira do capitalismo e suas diferentes formas de opressão/supressão.

As teorizações pós-modernas sobre a Pedagogia assimilam ferramentas conceituais que se dispõem a compreender como se (re)criam os significados atribuídos aos saberes que se ensina e se aprende, aos sujeitos educativos, aos projetos formativos das instituições, suas gêneses e reverberações sociais, culturais e políticas. Questiona-se, portanto, a vontade discursiva da Pedagogia como prática que, sob tal teorização, aciona verdades que ela mesma cria (Foucault, 1986).

Como prática discursiva, a Pedagogia, concebida no plano das teorizações pós-modernas, “[...] no es una disciplina sino un dispositivo de regulación de discursos/ significados y de prácticas/ formas de acción en los procesos de transformación de la cultura” (Valencia, 2007, p. 67). A categoria analítica “discurso” é um elemento central na

problematização de como se produz e são acionadas as pedagogias. O discurso não consiste em uma estrutura de signos intralinguísticos ou conteúdos estáticos, mas em uma prática social que atribui e distribui significados sempre passíveis de contestação e mudança. O real é, portanto, uma representação transitória vinculada a uma determinada formação discursiva que se explica a partir de reflexões sobre os jogos de poder definidores de significados socialmente convencionados e suas implicações nos processos de regulação dos sujeitos. Foucault (1986, p. 56) argumenta que os discursos são práticas sociais que “[...] formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas.” Tal concepção de discurso forma a ambiência dos estudos pós-estruturalistas, da qual emergem diferentes perspectivas pós-modernas, como a Teoria *Queer*, os estudos feministas e de gênero, os estudos étnico-raciais, as pedagogias decoloniais, as pedagogias culturais, entre outras.

Sendo a(s) pedagogia(s) forjada(s) como discurso a partir das experiências sociais situadas histórica e culturalmente, as perspectivas pós-modernas se contrapõem a epistemologias que a(s) fixa(m) em um quadro de regularidades quanto ao seu conteúdo, sua forma e seu método. A crítica à racionalidade moderna que toma a realidade como passível de representação por meio de regras nomológicas, operando com o princípio do domínio da prova, induz as perspectivas pós-modernas à rejeição da possibilidade de produzir, pela pesquisa, um conhecimento objetivo sobre as dinâmicas que configuram a existência humana.

Afastando-se das teorias educacionais críticas, as perspectivas pós-modernas desconfiam do ideal emancipatório sustentado na compreensão materialista histórico-dialética da realidade, instaurando um lastro de diferentes enfoques organizados em um quadro teórico denominado comumente de pós-crítico (Paraíso, 2004).

Na leitura pós-crítica, as relações de poder são criadas e atualizadas por redes de múltiplos fatores e não por uma entidade ou sistema central – representada pelo capital – que incide universalmente na realidade. Assim, não haveria um único caminho de emancipação rumo a uma realidade outra, também universal, na qual essas relações de poder deixariam de existir. Silva (1996, p. 259) explica que “os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são, arranjos de poder – e não por

causa da possibilidade de instaurar uma situação de não poder.” Para tanto, as análises pós-críticas vão ao encontro de outros marcadores identitários relativos a sistemas de significação no campo da cultura, tais como raça/etnia, gênero, sexualidade, territorialidade, geração etc. Nesse sentido, as análises pós-críticas focalizam como os sujeitos experimentam diferentes relações de poder conforme os modos pelos quais suas identidades são significadas e posicionadas culturalmente, centrando-se em estratégias de resistência às relações de poder que estigmatizam a diferença e subordinam os sujeitos à dinâmicas de silenciamento e exclusão.

Ao operarem com marcadores identitários plurais, reforçam adjetivações que reverberam na teorização da Pedagogia como um artefato de produção dos sujeitos. Confundida com o fenômeno educacional e rejeitada como ciência, a Pedagogia é pluralizada a partir do conceito de pedagogias culturais. Esse conceito tem sido aplicado para mapear e problematizar lugares e lógicas de aprendizagem que atuam no processo de subjetivação e constituição identitária dos sujeitos (Andrade; Costa, 2017), a exemplo da esfera da comunicação midiática, do consumo, da socialização cultural de papéis de gênero etc. O excesso de adjetivação e do relativismo científico parece obstruir o pensamento metateórico sobre a própria Pedagogia em seu aspecto epistemológico, dificultando um exame mais sistemático sobre o sentido científico do pedagógico em relação ao educativo e ao cultural.

6 Apontamentos-síntese

Afirmar a especificidade da Pedagogia e seu domínio disciplinar pressupõe considerar a complexidade que imprime um caráter peculiar ao seu objeto epistemológico e problematizar a influência de paradigmas científicos que a enquadram ora como tecnologia da ação educativa tutelada por outras ciências, ora como uma ciência prescritiva balizada a partir de princípios positivistas.

As considerações brevemente tecidas sobre epistemes que demarcam significados mais recorrentes no debate sobre a Pedagogia e sobre o conhecimento pedagógico no Brasil, evidenciam o complexo processo de rupturas paradigmáticas tanto no que se refere à compreensão da ciência quanto aos seus desdobramentos sociais. A partir desse

quadro de elementos reflexivos, pode-se desenvolver uma análise meta-teórica sobre a condição disciplinar da Pedagogia e de configurações teórico-metodológicas que caracterizam as abordagens do fenômeno educacional.

No intuito de traçar alguns contornos definidores dessas configurações, apresenta-se, a seguir, um quadro de análise comparativa sobre as tendências epistemológicas discutidas no texto. Ressalta-se que o quadro 1 responde a um propósito didático de explicitar rupturas epistemológicas, auxiliando a compreensão de como o domínio pedagógico é constituído em cada uma delas, sem que sejam esgotadas possibilidades de correlação comparativa.

Quadro 1 - Especificidades paradigmáticas das tendências de definição da Pedagogia

Tendência	Configurações teórico-metodológicas				
	Natureza epistêmica	Construto teórico básico	Escopo da Pedagogia	Função do conhecimento pedagógico	Derivações metodológicas
Racional-empirista e positivista	Razão realista (centrada na experimentação)	Lei científica/padrão normativo	Ciência da instrução que estuda as relações entre causa e efeito e suas regularidades nos processos de instrução.	Normatizadora e prescritiva de intervenções programadas	Aplicação de sistemas metodológicos de quantificação e previsão de efeitos
Crítico-dialética e prático	Razão Realista (centrada na prática social)	Teoria	Ciência da educação que busca a compreensão do fenômeno educativo e seus determinantes sociais com vistas a transformações conjunturais.	Explicativa e emancipatória para fundamentar a práxis	Análise dialética da realidade com base em sua totalidade histórica e determinações conjunturais
Pós-moderna	Razão relativista e anti-fundacional (centrada no sujeito)	Discurso	Campo discursivo de análise de manifestações educativas em contextos culturais diversos a partir de marcadores da diferença.	Manifestação discursiva de identidades plurais em diferentes contextos educativos orientada por relações multiculturais saber-poder	Focalização de sentidos (inter)subjetivos a partir de relações saber-poder e suas expressões nas experiências de aprendizagem.

Fonte: elaboração própria do autor (2022).

As expectativas sobre o que a Pedagogia deva ser ou deva operar como campo de conhecimentos se vinculam diretamente às tendências epistemológicas e suas respectivas configurações. Entre uma ciência forjada na razão moderna e uma “ciência-outra” pós-moderna, o entendimento crítico-dialético e prático da Pedagogia não nega a

possibilidade de um conhecimento objetivo resultante da apropriação reflexiva, pelo sujeito, da experiência educativa socialmente produzida. A perspectiva crítico-dialética demanda uma pactuação coletiva sobre o que é a ciência e qual sua função quando comparada a outros tipos de saber que compõem a pluralidade de referências que povoam o pensamento e o agir humanos. A ciência converte-se, portanto, em um instrumento ou patrimônio comum que auxilia a compreensão sistemática da realidade e, como conhecimento engajado socialmente, a superação das formas de exclusão que obstruem o projeto de uma sociedade emancipada.

A potencialidade da Pedagogia reside na sua condição de ciência da e para a educação que emerge da relação dialética entre conhecimento e realidade por meio da práxis de indivíduos engajados na transformação social (Schmied-Kowarzik, 1983). Como qualquer campo científico, a Pedagogia é confrontada por demandas que atravessam o universo das práticas educativas associadas ao desenrolar da história em seus múltiplos nexos, de modo que faz sentido afirmar a necessidade de que “[...] é preciso que se reivindique à Pedagogia um estatuto contemporâneo que possa absorver as especificidades do momento histórico atual” (Franco, 2008, p. 131).

Conceber a Pedagogia como ciência da e para a educação implica assumir alguns pressupostos fundamentais. Primeiramente, tal entendimento requer uma fundamentação em outra perspectiva acerca do que consiste ser a Ciência e sua funcionalidade diante das necessidades humanas. Essa fundamentação deve ser resultado de um trabalho epistemológico interno à Pedagogia, feito a partir de uma reflexão adequada às especificidades da área e validada por princípios contextualmente construídos. O contrário disso tem resultado, sistematicamente, em uma colonização epistemológica do campo da Pedagogia que limita o alcance da teoria e da pesquisa pedagógica como aportes para a construção de práticas educativas emancipatórias. Ou seja, impedem que a racionalidade pedagógica se funde em uma compreensão dialética da realidade histórica, frente a qual se compromete acadêmica e politicamente com um projeto de ruptura das condições ideológicas e materiais que reproduzem desigualdades e formas de opressão (Freire, 1994). Desse modo, faz sentido que o campo pedagógico se amplie para a incorporação de referenciais e temas que traduzam as trajetórias de afirmação cultural e justiça social que emergem da ação contra-hegemônica de coletivos

subalternizados em função de marcadores de classe, cor/etnia, gênero, geração, território etc.

É importante ressaltar que, em que pesem as críticas ao enfoque disciplinar na constituição da ciência e o imperativo epistemológico de superação da fragmentação do conhecimento resultante da lógica cartesiana, o reconhecimento da especificidade da Pedagogia e do seu comprometimento com a transformação das condições de existência humana pressupõe a conformação de uma matriz de temas e referências intrínsecas. Por meio dessa matriz, é possível caracterizar a racionalidade pedagógica que deve orientar a formação, a pesquisa e a atuação profissional em educação como movimentos práticos, especialmente quando observam-se vozes negacionistas e pseudocientíficas que deslegitimam a atividade acadêmica, circunstância que expressa uma agenda de desconstrução das bases em que se organizam as sociedades democráticas por atores neoliberais e reacionários. As ciências e, entre elas, a Pedagogia devem oferecer perguntas e respostas que mobilizem as capacidades humanas necessárias para a construção da cidadania, da democracia, da sustentabilidade e do bem viver. Portanto, parece ser fundamental o processo de (re)composição do campo disciplinar da Pedagogia no intuito de conferir visibilidade e incrementar as possibilidades derivadas de um olhar especializado, porém interdisciplinar, e socialmente implicado em pautas civilizatórias e progressistas para o contexto educacional latino-americano.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; Costa, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista [online]**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJPM7YVWxWvmTj8S/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 jan. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BREZINKA, Wolfgang. **Conceptos básicos de la ciencia de la educación.** Barcelona: Editorial Herder, 1990.

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

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

COLOM CÁNELLAS, Antoni Joan. Apuntes sobre la institucionalización de la Pedagogía en España. In: COLOM CÁNELLAS, Antoni Joan et al. **La pedagogía, hoy**. Santiago de Compostela: Andavira editora, 2018. p. 17-52.

CORAZZA, Sandra Maria. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros mal-ditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DI CONTI, Manuele. Teoría del conocimiento pedagógico. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá v. 49, p. 177-188, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys49-00177.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

DURKHEIM, Émile. **Educación y sociología**. Bogotá: Linotipo, 1979.

DUSSEL, Ines. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es#ModalArticles>. Acesso em: 02 jan. 2025.

ESTRELA, Albano C. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Porto, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-46.

LAUDO CASTILLO, Xavier. La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? **Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, Salamanca, v. 15, n. 4, p. 19-33, dic. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032973002.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Laélia Portela. Pedagogia e ciências sociais: a discussão brasileira em três tempos. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v.15, p. 87-106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2552>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpcM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PEÑA, Andrés Klaus Runge. Pedagogía y didáctica, primera mitad del siglo XX. Análisis de la literatura pedagógica de referencia de la Escuela Normal de Varones de Medellín. In: RÍOS BELTRÁN, Rafael; SÁENZ OBREGÓN, Javier (eds.). **Saberes, sujetos y métodos de enseñanza**: reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2012. p. 247-292.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 26-55.

PINEAU, Pablo. Por qué trinfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar**: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2011. p. 27-52. Disponível em: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Pineau%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÁEZ ALONSO, Rafael. La prioridad del método en la investigación pedagógica. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, v. 75, n. 267, p. 239-254, 2017. Disponível em: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2017/05/prioridad_metodo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pesquisas sobre a condição disciplinar da pedagogia no âmbito da pós-graduação brasileira. **Revista Tendências Pedagógicas - Universidad Autónoma de Madrid**, Madrid, v. 40, p. 27-37, 2023. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/21323> Acesso em: 11 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOURIÑAN LÓPEZ, José Manuel Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, v. 1, n. 1, p. 175-193, jul/dic. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687012.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

TOURIÑAN LÓPEZ, Jose Manuel. Saéz Alnos, Rafael. **La mirada pedagógica: teoria de la educación, metodología y focalizaciones**. Santiago de Compostela: Netbiblio, 2012.

URTAZA, Eugenio Otero. La irrupción de la pedagogía en la Universidad Española: Manuel Bartolome en la Cátedra de Pedagogía Superior. **Revista de Educación**, [s. l.], n. 332, p. 249-263, 2003. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:eeefddab-df18-4fe0-a6b9aeedcd62003f/re3321411443-pdf.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

VALENCIA, Luís Alfonso Tamayo. Tendencias de la pedagogía en Colombia. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Colombia, v. 3, n. 1, p. 65-76, enero/jun. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Recebido em: 11/04/2025

Aprovado em: 22/08/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 27 - Número 63 - Ano 2026

revistalinhas.faed@udesc.br