

## O “ESPECIFICAMENTE PEDAGÓGICO”

*Maria Luísa Frazão Branco\**

### Resumo

A criação das Ciências da Educação iniciou um debate sobre o destino da Pedagogia que está longe de ser terminado. A recente afirmação da Pedagogia Social, no panorama universitário de vários países europeus, trouxe de volta à agenda científica a reflexão sobre o “especificamente pedagógico”. Com base numa revisão do debate atual, sobre o estatuto do conhecimento pedagógico em geral, que aprofundamos tendo em conta os desenvolvimentos ocorridos no âmbito da Pedagogia Social, argumentaremos que, complementarmente às Ciências da Educação, o conhecimento pedagógico se caracteriza por uma forma de questionamento particular, exercitando uma razão prática, normativa e prescritiva, sendo essencial à formação dos professores e educadores em geral.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Pedagogia social. Ciências da educação. Razão prática.

### Abstract

The establishment of the Education Sciences initiated a debate about the fate of Pedagogy that is far from its end. The affirmation of Social Pedagogy in several European countries brings back into the agenda the reflection about the pertinence of the pedagogical knowledge as well as the ‘specifically pedagogical’ issue. Reviewing the current debate, concerning the pedagogical knowledge status, and the current developments of Social Pedagogy, we shall argue that complementary to the education sciences, the pedagogical knowledge practices a particular questioning mode exercising

---

\* Doutora em Educação pela Universidade da Beira Interior (UBI). Professora do Departamento de Psicologia e Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior (UBI). Portugal. *E-mail:* lbranco@ubi.pt

a practical reason, normative and prescriptive, being essential in teachers and educators training.

**Keywords:** Pedagogy. Social pedagogy. Education sciences. Practical reason.

*Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (que hoje, aliás são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando capacidade de decisão, conhecimentos operativos e compromissos éticos (LIBÂNEO, 1998, p. 142)*

## **Introdução**

A ciência e a arte da educação foi tradicionalmente designada como Pedagogia, possuindo uma fundamentação filosófica. A constituição das ciências da educação como domínio científico e acadêmico constituiu um inegável progresso do conhecimento sobre educação, mas também uma pulverização deste, abrindo um debate inacabado sobre o estatuto da Pedagogia e a pertinência da sua manutenção como saber autônomo. Ao contrário do que algumas reações mais apressadas permitiriam prever, a Pedagogia manteve-se nos currículos universitários ou foi recuperada.

No presente texto começaremos por clarificar em que consiste a abordagem especificamente pedagógica, que permite justificar a existência da Pedagogia como saber diverso das ciências da educação. A especificidade desta abordagem será posteriormente desenvolvida tendo em conta a recente afirmação da Pedagogia Social (enquanto disciplina pedagógica) no panorama acadêmico e universitário. Procuraremos deste modo demonstrar que a Pedagogia consiste num saber necessário e não-residual ou subalterno na formação dos educadores em geral.

## **Pedagogia e/ou ciências da educação: Um debate inconcluso?**

As Ciências da Educação foram introduzidas nas universidades francesas em 1967, em substituição dos Estudos Pedagógicos, correspondendo a sua criação a uma legítima expectativa de “cientifização” do conhecimento

sobre a educação, alimentada após a emergência e consolidação de ciências humanas e sociais como a Psicologia e a Sociologia. Com a afirmação destas, a Pedagogia é assimilada a um saber eminentemente prático, uma *praxis* ou um saber aplicado, cuja função principal seria ocupar-se dos aspectos normativos da prática pedagógica, tendo em conta o conhecimento científico. A Pedagogia é deste modo concebida como um saber híbrido, situada a meio caminho entre a arte e a ciência consistindo numa reflexão aglutinadora de um conjunto de teorias passíveis de guiar a prática do ensino, no fundo uma “teoria prática” em oposição à “teoria científica” (DURKHEIM, 1902-1903; SAVIANI, 2007).

A criação das ciências da educação (necessariamente plurais, pela natureza complexa e multidimensional do seu objeto) veio confirmar, num primeiro momento, esta visão da Pedagogia enquanto saber eminentemente prático, constituindo-se aquelas como um conjunto de abordagens científicas legitimadoras da ação pedagógica. Contudo, o que mais de quatro décadas de implementação das ciências da educação no ensino universitário vieram demonstrar foi a incontornável simplificação da investigação feita neste âmbito decorrente da complexidade inerente às situações educativas e à dificuldade de operacionalizar as variáveis independentes nos estudos educacionais, assim como o reduzido alcance das conclusões alcançadas sobre a melhoria das práticas educativas. Com o desenvolvimento das ciências da educação, tornou-se evidente que estas são apenas uma das fontes de um saber mais vasto, que deve ainda alimentar-se do saber praxiológico (saber adquirido pelo profissional da educação no âmbito da sua prática educativa), da reflexão de tipo histórico-filosófica (que com base nos conhecimentos oriundos da História e da Filosofia traça objetivos e finalidades para a educação) e do saber documental (informações veiculadas pelos meios de comunicação e estudos feitos pelas organizações internacionais) (MIALARET, 2007).

No âmbito da temática que nos ocupa, parece-nos importante equacionar, em particular, a questão das relações entre o saber que radica na investigação feita pelas ciências da educação e aspira à universalidade, e o saber praxiológico, ou saber empírico do profissional da educação, caracterizado pela particularidade. A investigação científica tem como objetivo primordial explicar, por meio da análise do como e do porquê, as situações educativas, buscando as regularidades qualitativas e quantitativas que permitem alcançar uma espécie de generalização. Ao invés, o saber praxiológico é um

saber que se baseia na descrição objetiva das situações educativas, e sua contextualização, com o objetivo de as explicar e compreender, favorecendo a reformulação adequada da atividade do professor/educador e o exercício de uma profissionalidade reflexiva.

Em dois ensaios, um de 1922 e outro de 1929, respectivamente, *Education as engineering* e *The sources of a science of education*, Dewey refere-se ao hiato entre estes dois tipos de saber. Referindo-se à educação como uma arte que, à semelhança das engenharias, incorpora cada vez mais conhecimento científico, adverte, contudo, para o fato da redução do conhecimento a uma regra uniformemente adotada comprometer a criatividade implicada no ato educativo. Tal como na engenharia, o avanço do conhecimento em educação é essencialmente o resultado de uma prática diferente, não constituindo o conhecimento científico condição necessária ou sequer suficiente para tal. Segundo Dewey, o progresso da educação depende da assunção pelos professores e educadores de uma nova atitude, baseada numa investigação reflexiva que lhes permita enfrentar e resolver os problemas com que se deparam na sua prática, problemas estes que não podem ser resolvidos antecipadamente por qualquer ciência da educação.

A consolidação da investigação feita no âmbito das Ciências da Educação reforçou esta convicção dado o reduzido impacto dos resultados alcançados na prática do ensino/educação. A partir daqui são várias as vozes que reclamam a autonomia do saber pedagógico em relação às Ciências da Educação, tendo em conta a sua especificidade. Um exame cuidadoso da trajetória histórica da Pedagogia, enquanto saber, coloca em evidência a relação entre teoria e prática que a permeia. A pedagogia afirmou-se pela posse de uma identidade simultaneamente teórica e prática, consistindo na “teoria da prática educativa” e tendo por objetivo “formular diretrizes que orientem a prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 102), não se limitando, por conseguinte, a ser a aplicação de conhecimentos oriundos de outras ciências (sociais ou da educação).

A nova pedagogia tem de ser equacionada à luz de um conceito alargado de ciência, realçando-se o seu caráter ético e normativo que não cabe numa visão cientificista estreita. Como salienta Libâneo (1998, p. 25), “a pedagogia mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educativa e sua transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa, referentes

à transmissão de saberes e modos de ação”. O especificamente pedagógico reside, por conseguinte, na intencionalidade ou direção de sentido imprimida às práticas educativas, consistindo o objeto da Pedagogia a condução da ação educativa. Este objeto é, pela sua natureza, um objeto-projeto, onde a utopia desempenha um papel essencial (CARVALHO, 1994, 1996). Efetivamente, é característico da pedagogia, enquanto ciência prática, progredir pela negação de si mesma (HOUSSAYE, 2006), inaugurando a ação e transbordando a teoria.

Uma das posições mais coerentes a favor da constituição de uma pedagogia científica é a assumida pelo português Albano Estrela. Segundo este autor, embora a constituição das ciências da educação constitua um marco, evidenciando a rutura com um estado pré-científico do conhecimento, apresenta-se, na realidade, como o maior obstáculo à constituição de uma pedagogia científica. Com efeito, as abordagens emanadas das ciências da educação passam, ao lado do “irreduzível pedagógico”, querendo com esta expressão vincar o contributo inalienável da Pedagogia, assim como justificar a sua inclusão como saber específico no âmbito das Ciências da Educação. O objeto da Pedagogia consiste no “campo da ação educativa exercida por um agente ou por uma instituição de formação reconhecidos estatutariamente enquanto tal (ESTRELA, 1992, p. 15), traduzindo-se a especificidade do pedagógico na “intencionalidade do ato pedagógico e a sua ligação direta ou indireta ao saber” (p. 16).

A partir desta definição do objeto da Pedagogia, faz sentido, segundo Estrela, afirmar a diluição, no âmbito do saber pedagógico, da tradicional dicotomia entre teoria e prática. O conhecimento do real pedagógico corresponde ao conhecimento de uma “realidade particularizada”, mediante uma “significação intrínseca”, que é captada/construída no âmbito da relação entre sujeito e objeto. Uma abordagem especificamente pedagógica deverá, por conseguinte, privilegiar uma estratégia metodológica que tenha em conta as características enunciadas, assim como a complexidade inerente ao ato educativo que abarca as dimensões ética, axiológica e teleológica.

A abordagem privilegiada é a observação naturalista, tanto quanto possível “participada”, na qual o observador assume uma posição de covivência, em que quer o observador quer os observados participam na construção e compreensão da realidade por eles vivida, assumindo aquilo a que o autor chama de posições de transterritorialidade. Trata-se de uma “Investigação

Aproximativa”, sendo a construção do conhecimento científico encarada como uma aproximação do real, que parte do nível macro para o nível micro, adotando-se uma perspectiva fenomenológica, na qual é privilegiada a significação intrínseca inerente à unicidade das situações.

O modelo de caracterização das situações pedagógicas proposto por Estrela (1992, p. 33), baseia-se na adoção de técnicas e não de métodos (salvaguardando-se o rigor mas excluindo-se a rigidez, dado que os planos iniciais podem ser revistos e as estratégias a empregar alteradas/readequadas) e decorre de uma visão etológica do homem, tendo em conta que todo o comportamento exprime uma função do indivíduo integrado no seu meio e, deste modo, o princípio da análise do “comportamento em situação” deverá sobrepor-se ao da análise do “comportamento em si mesmo”. Por conseguinte, “a generalização do comportamento decorrerá, pois, da utilização da homologia e da analogia como método de comparação de comportamentos captados em situações específicas”.

Na tradição anglo-saxónica, em países como o Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália, desenvolve-se a partir dos anos 1970 do século passado, com maior acuidade a partir dos anos 1980, um movimento de investigação docente (*teacher research*) por oposição à investigação educacional convencional (*educational research*), com características que poderemos denominar de marcadamente pedagógicas. A investigação docente é preferencialmente conduzida pelos professores na sua prática, resultando das dificuldades sentidas em contextos específicos. A abordagem privilegiada tem sido a investigação-ação, centrada na resolução de problemas reais e fazendo apelo a um trabalho colaborativo, com base na criação de um ambiente democrático. Mais recentemente, e por influência de Patrícia Carini e de um conjunto de educadores progressivos, desenvolveu-se o inquérito descritivo (*descriptive inquiry*), uma abordagem fenomenológica que tem por base uma observação próxima das situações, traduzindo-se numa descrição pormenorizada daquilo que é percecionado (KEESON, 2009). O inquérito descritivo pode incidir num aluno, numa prática ou no trabalho de um aluno e procura desenvolver uma compreensão pedagógica mais profunda traduzida numa prática informada e reflexiva, capaz de ultrapassar as formas habituais de pensar e de fazer em educação. Pretende-se com esta prática a promoção da plena humanidade dos alunos, mediante a criação de um ambiente educativo de maior justiça social e

equidade, que respeite a complexidade dos sujeitos e dos contextos e as suas especificidades.

Com base nas considerações apresentadas, parece legítimo concluir que a consolidação da investigação educacional feita no âmbito da constituição das ciências da educação não anulou, antes favoreceu, a emergência da característica distintiva da Pedagogia. Neste contraste, o saber especificamente pedagógico assoma como dotado de uma natureza praxiológica e normativa, permitindo enquadrar, mediante uma reflexão ética e axiológica, o conhecimento científico da realidade educacional, com vista à prescrição de uma ação educativa eficaz, adequada a uma situação sempre caracterizada pela sua singularidade. Por conseguinte, a consolidação das ciências da educação não substitui nem invalida a importância do conhecimento e da investigação especificamente pedagógica, na medida em que a ação educativa não pode ser fundada exclusivamente num conhecimento científico entendido em sentido estrito.

A característica da intencionalidade, presente no trabalho pedagógico, faz do mesmo uma prática social. Quer isto dizer que a ação pedagógica pressupõe fins /opções do educador relativas a uma conceção de homem e de sociedade, direcionado as práticas segundo propostas que corporizam projetos sociais e políticos. Sublinha-se, deste modo, a identidade essencialmente teórico-prática da Pedagogia, ao lado da Ética e da Política. A Pedagogia é a teoria que sustenta a prática educativa, assomando como um campo de investigação autónomo, cuja fonte radica antes de mais na própria prática, mas também nos contributos das demais ciências da educação, que integra na elucidação dos problemas educativos emergentes daquela.

### **A recuperação do ponto de vista especificamente pedagógico: o caso da pedagogia social**

A substituição da Pedagogia Social pela Sociologia da Educação no panorama universitário espanhol, durante cerca de uma década (entre 1968 e 1970), constitui uma curiosa ilustração da afirmação das ciências da educação em detrimento da Pedagogia feita sob o signo do positivismo. A partir dos anos 1980 do século passado, assistiu-se a um ressurgir e a um consolidar da Pedagogia Social, fruto das próprias exigências do desenvolvimento social, económico e cultural que requerem a formação de profissionais aptos a dar

resposta às novas necessidades (PÉREZ-SERRANO, 2004). Apesar da sua fraca expressão nos países de influência anglo-americana, a Pedagogia Social está implementada em vários países europeus, entre os quais se destacam a Alemanha, a Espanha, países da Europa central, nomeadamente Suíça, Áustria e Holanda e países do norte da Europa, bem como algumas universidades da África do Sul influenciadas pela tradição holandesa (PÉREZ-SERRANO, 2004; HAMALAINEN, 2003). Em Portugal a Pedagogia Social começa a afirmar-s, por influência da tradição espanhola (BATISTA, 2008). A importância desta disciplina pedagógica é acentuada na formação dos trabalhadores no âmbito social, mas também de outras profissões ligadas ao humano (professores, enfermeiros, médicos, psicólogos etc.) (HAMALAINEN, 2003a).

À semelhança da Pedagogia em geral, e tal como debatido na secção anterior, também a Pedagogia Social padece de um estatuto de indefinição epistemológica. Para Eriksson e Markstron (2003), a razão desta indefinição prende-se com a característica mais saliente da Pedagogia Social que reside na dificuldade de distinção entre teoria e prática no seu âmbito. Segundo Hamalainen (2003; 2003a), esta dificuldade pode ser explicada pelo facto da Pedagogia Social ter começado por desenvolver como um sistema de atividades organizadas, antes de se constituir propriamente como um domínio de estudo na área das ciências sociais e da educação. Deste modo, na constituição deste domínio convergem, por um lado, uma tradição de pensamento e de ação (que combina pontos de vista pedagógicos e sociais) e um campo de atividades profissionais que se desenvolveu no âmbito desta tradição.

A defesa da Pedagogia Social como domínio científico autónomo exige, pois, que se comprove que ela não se limita a ser o campo de atuação de teorias oriundas de outros domínios científicos ou um campo marcado pela mera aplicação de determinados métodos. A hipótese sustentada por Hamalainen (2003) é que, embora possa socorrer-se de teorias oriundas de outras áreas do saber, a Pedagogia Social pratica uma forma de questionamento específica que conduz a uma teorização própria. É também nesta que radicam a escolha de determinados métodos e formas de atuação. Salienta como elementos fundamentais da prática conduzida no âmbito da Pedagogia Social, os “estilos de trabalho criativos, a orientação comunitária e a orientação para a experiência” (HAMALAINEN, 2003, p. 135). A estreita associação entre teoria e ação característica da Pedagogia Social deve ser, assim, entendida como resultado da sua própria teorização.



A análise histórica das tradições de pensamento e ação ajuda a clarificar a especificidade de Pedagogia Social. Hamalainen (2003) destaca três construtos teóricos como resultado do desenvolvimento da Pedagogia Social: uma teoria da educação e uma investigação focada nas interações/conexões entre educação e sociedade; uma teoria e prática que enfatiza a importância da comunidade para o desenvolvimento humano e uma teoria e prática dirigida para a prevenção e solução dos problemas sociais, nomeadamente daqueles que afetam as pessoas em risco de exclusão.

Também Eriksson e Markstron (2003) destacam três tradições principais: a continental, que possuindo uma matriz filosófica, se alimenta, sobretudo, do pensamento de Natorp. Ao limite, para este neo-kantiano, constituindo o homem um ser fundamentalmente social, o conceito de Pedagogia confunde-se com o de Pedagogia Social.

O principal contributo desta tradição, alimentada numa conceção antropológica, que enfatiza a natureza social do ser humano, é a compreensão da Pedagogia Social como fonte de atividades de integração social, acautelando-se, contudo, que o objeto da Pedagogia Social é “encorajar as pessoas a desenvolver uma vontade individual” (ERIKSON; MARKSTRON, 2003, p. 13). Do que se pode depreender é que as atividades de integração desenvolvidas têm de ter em conta a especificidade de cada indivíduo e envolvê-lo ativamente.

A segunda tradição enraíza nos trabalhos da norte-americana Mary Richmond, nos princípios do século XIX. Influenciada pelo pensamento médico (colaborou com a faculdade de Medicina da Universidade John Hopkins), desenvolveu o chamado *social case work model*, no qual o ponto de partida de qualquer atuação, em termos de educação social, deve ser baseado na avaliação cuidadosa de cada caso individual. O principal contributo desta segunda tradição, ou pilar da Pedagogia Social, reside no ênfase colocado numa abordagem terapêutica e individual, abordagem esta eminentemente prática, a partir da qual pode ser elaborado e alargado o corpo teórico da Pedagogia Social, mantendo-se como objetivo da mesma a ressocialização e integração já proposta pela tradição anterior.

A terceira tradição destacada baseia-se essencialmente no pensamento de Dewey e Freire, podendo ser caracterizada como propriamente pedagógica (curiosamente, e como destaca Hamalainen, 2003<sup>a</sup>, embora Freire apareça como uma referência na Pedagogia Social, não recorre a este conceito) Apesar dos aspetos que unem e diferenciam estes autores, esta tradição de-

envolveu-se no sentido de uma perspectiva mobilizadora e emancipatória, que ultrapassa claramente a visão ressocializadora e integradora acarinhada pelas duas tradições anteriores. Dado que a marginalização e o comportamento desviante impedem o desenvolvimento pleno da existência humana, o objetivo da Pedagogia Social deve ser o de permitir a libertação do potencial de cada um, através da mobilização dos seus próprios recursos. O foco da intervenção desloca-se para a transformação das estruturas do poder da sociedade e para o envolvimento das comunidades na resolução dos seus próprios problemas. Cabe à Pedagogia Social levar as pessoas a mudar a sua situação em diálogo umas com as outras, adquirindo uma perspectiva crítica, e a desenvolverem-se durante este processo.

Para Hamalainen (2003), a consideração da evolução histórica permite clarificar as questões essenciais e os conceitos básicos que alimentam o campo da Pedagogia Social: a relação entre o indivíduo e a sociedade, a integração social e o combate à exclusão. Pérez-Serrano (2004, p. 73) destaca a dupla dimensão que emerge da evolução e desenvolvimento da Pedagogia Social: esta é, por um lado, uma “pedagogia da socialização” e, por outro, uma “pedagogia da inadaptação e do especial”.

Combinando e integrando conhecimentos oriundos das ciências pedagógicas e das ciências sociais, a Pedagogia Social não pode/deve ser caracterizada pelo seu objeto de estudo ou pelos seus métodos, em parte, comuns àquelas, mas pelo tipo de questionamento que pratica. A Pedagogia Social é, à semelhança da Política Social, uma ciência prática, reunindo-as o fato de “não se limitar a descrever, interpretar e explicar os fenómenos sociais mas perguntar como agir” (HAMAILANEN, 2003, p. 143). Significa isto que a Pedagogia Social combina um nível de meta-análise e conceitos oriundos da filosofia social com a análise dos fenómenos empíricos. Ao nível explicativo acrescenta o prescritivo com base numa reflexão antropológica e axiológica permanente.

É também mediante a ligação entre o percurso histórico e a essência da Pedagogia Social, que Eriksson e Markstron (2003, p. 22) adiantam a hipótese desta consistir numa forma de conhecimento prático, uma *phronesis* (razão que apontam para a dificuldade em se constituir como disciplina autónoma na Suécia, país de onde são originárias) à maneira aristotélica, que exige o bom juízo, o juízo sensato na medida em que o objetivo é ressocializar, considerando que cada caso é um caso singular/único. E neste sentido não

há fórmulas gerais, estas têm de ser usadas com cautela e flexibilidade, privilegiando-se uma dialética entre a teoria e a prática. Neste contexto, o educador desempenha um papel crucial como instrumento de qualquer pedagogia social, cabendo-lhe desenvolver uma relação de proximidade baseada na empatia, cujo objetivo é eminentemente ético: “o fim das suas atividades é que os seres humanos sejam capazes de viver uma vida boa e serem membros integrados na sociedade”.

Caride (2005) caracteriza a Pedagogia Social como uma ciência praxiológica que combina conhecimento, ação e reflexão. Traduz-se na produção de um saber normativo que dá origem a processos educativos concebidos como respostas reflexivas e conscientes, portadoras de uma intencionalidade axiológica, às problemáticas educativas e sociais. Para além da conceptualização e sistematização de conhecimentos relativos à prática da educação social e do reconhecimento da realidade socioeducativa com vista à possibilidade da sua transformação, salienta o contributo da Pedagogia Social na consideração da origem ético-moral das intervenções e objetivos propostos que se deverão traduzir, ao limite, numa alteração do posicionamento dos sujeitos, individuais e sociais, sobre os quais incidem. Superando uma lógica do bem-estar social, cabe à Pedagogia Social contribuir para uma perspetiva mais ampla que combine desenvolvimento humano e qualidade de vida.

Na mesma linha, Batista (2008) associa o entendimento da Pedagogia Social como “saber técnico-profissional” a uma “filosofia de ação indexada a valores de humanismo relacional”, defendendo a sua constituição como uma pedagogia “da proximidade humana” ou “de hospitalidade social”. A partir de um corpo teórico e alimentando uma relação profissional direta, baseada na abertura e na disponibilidade, cabe à Pedagogia Social favorecer o estabelecimento de pontes entre fronteiras da mais diversa ordem (social, económica, religiosa, cultural etc), acolhendo o diferente e possibilitando a sua libertação da condição de exclusão/marginalização (CARVALHO; BATISTA, 2004).

A reemergência da Pedagogia Social no panorama universitário reafirma a importância da recuperação do ponto de vista especificamente pedagógico, no âmbito da intervenção social. Qualquer intervenção, conduzida do ponto de vista pedagógico, implica um questionamento ético tendo em vista uma projeção do humano naquele sujeito humano particular (individual ou coletivo) que se pretende integrar, tendo como base a potencialização das suas capacidades.

## Considerações finais

A constituição das ciências da educação e a sua afirmação no ensino universitário, ao contrário do que algumas reações iniciais fariam prever, não anulou a importância do saber pedagógico contribuindo para a abertura de um debate sobre a sua pertinência e especificidade. O retorno e afirmação da Pedagogia Social no panorama universitário europeu constitui, porventura, o exemplo mais recente desta realidade.

A educação, enquanto objeto de conhecimento, caracteriza-se por ser um objeto-projeto, um objeto em constituição, concretizando-se numa prática que não pode basear-se exclusivamente na aplicação de conhecimentos oriundos das ciências sociais e da educação. A nova Pedagogia recorta-se, neste contexto, como um saber específico, que se caracteriza pelo conhecimento e intervenção numa realidade particularizada, baseando-se na busca do significado e sentido próprios de uma determinada situação. É a partir da consideração de sua especificidade que são formuladas diretrizes para a orientação da prática educativa, mediante a aplicação de conhecimentos científicos necessariamente enquadrados numa reflexão ética e axiológica.

O especificamente pedagógico parece então residir, como realçado por alguns autores, numa forma de questionamento particular da realidade educativa, animada pela intencionalidade. A razão em exercício nesta forma de questionamento, a razão pedagógica, é uma razão prática, na medida em que é não apenas explicativa mas também normativa e prescritiva.

Em termos kantianos, a razão prática legisla por meio da determinação absoluta e imediata da vontade independentemente das condições empíricas (KANT, 1984/1788). Fazendo uma transposição para o universo pedagógico, a razão pedagógica enquanto razão prática, pode ser entendida como uma razão que justifica toda e qualquer intervenção/atuação pedagógica por princípios fundados na autonomia do agir humano. Se considerarmos a natureza racional entendida como único determinante da vontade no agir pedagógico, chegamos à enumeração dos seguintes postulados da razão pedagógica: a educabilidade, o desenvolvimento/aperfeiçoamento e a comunidade. O impulso para educar parte da aceitação de que todo o ser humano é perfeitável, e pode transcender o determinismo natural e que dessa educação resulta uma transformação progressiva que, ao limite, permite estabelecer uma convergência entre os seres humanos, concretizando-se num projeto histórico e cultural.

Considerando, contudo, a complexidade e a variabilidade inerente às situações pedagógicas, a Pedagogia enquanto ciência prática, ancorando-se naqueles postulados, tem de se caracterizar por uma cuidadosa deliberação, com base numa descrição da realidade onde se pretende intervir, e tendo como objetivo a ação correta. Neste sentido, assemelha-se à *phronesis* aristotélica, consistindo a ação correta na ação sensata de que nos fala Hameline (1991), uma ação ascética que não pode descansar nem na insuficiência da prática nem na suficiência do pensamento. O educador assoma aqui como um instrumento privilegiado de investigação e intervenção.

## Referências

BATISTA, I. De que falamos quando falamos em pedagogia social. *Página da Educação*, Porto, n. 175, ano 15, p. 15, Fev. 2008.

CARIDE, J. A. *Las fronteras da pedagogia social*. Perspetivas científica e histórica. Barcelona: Gedisa. 2005.

CARVALHO, A. D. *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora. 1994

\_\_\_\_\_. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Porto Editora. 1996

\_\_\_\_\_; BATISTA, I. *Educação social*. Fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora. 2004.

DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright. 1929.


\_\_\_\_\_. Education as engineering. *Journal of Curriculum Studies*, Thousand Oaks, v. 41, n. 1, p. 1-5, Fev. 2009. (Texto original publicado em 1922).

DURKHEIM, E. (1902-1903). *L'éducation morale* (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903). Disponível em: <[http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html)>. Acesso em: 10 Out. 2009.

ERIKSSON, L.; MARKSTRON, A. M. Interpreting the concept of social pedagogy. In: GUSTAVSSON, A. HERMANSSON, H-E.; HÄMÄLÄINEN, J. (Ed.). *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göterborg: Daidalos, p. 9-23, 2003.

ESTRELA, A. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.

HÄMÄLÄINEN, J. Developing social pedagogy as an academic discipline. In: GUSTAVSSON, A. HERMANSSON, H-E.; HÄMÄLÄINEN, J. (Ed.). *Perspectives and theory in social pedagogy*. Göteborg: Daidalos, p. 133-153, 2003.

HÄMÄLÄINEN, J. The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, Londres, v. 3, n. 1, p. 69-80, Abr. 2003a.  <<<http://dx.doi.org/10.1177/1468017303003001005>>>

HAMELINE, D. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 33-60, 1991.

HOUSSAYE, J. La pédagogie en proie aux limites. *Itinerários de Filosofia da Educação*, Porto, v. 3, n. 1, p. 23-44, Jan./Jun. 2006.


KANT, I. *Crítica da razão prática*. Tradução de A. Morão. Lisboa: Edições 70, 1984. (Original publicado em 1788).

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

MIALARET, G. Problèmes et difficultés rencontrés par les sciences de l'éducation en France (1968-2005). In: MARQUES, J. F.; ESTRELA, A. (Ed.). *Psicologia e educação*. Ciclo de conferências. Lisboa: Educa, p. 27-63, 2007.

PÉREZ-SERRANO, G. *Pedagogía social*. Educación social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004.

KEESON, K. Teacher as researcher. In: KRIDEL, C. (Ed.). *The encyclopedia of curriculum studies*. v. 2. Thousand Oaks: Sage Publications, p. 842-846, 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.  <<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>>>

Data de registro: 04/06/2013

Data de aceite: 20/11/2013