

PEDAGOGIA, CIÊNCIA ‘DA’ E ‘PARA’ A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM QUESTÃO

BRUNO DELMONDES XAVIER

Doutorando em Educação pela UFMS/FAED/PPGEdu.

E-mail: bruno_xavier@ufms.br.

Introdução

77 Para todos aqueles que se envolvem direta ou indiretamente com a educação – seja nos anos iniciais, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Adultos ou Ensino Universitário – chamo a atenção para um assunto que é caro ao nosso campo de trabalho e ação: como se pensa em educação formal e escolarizada nestes tempos modernos de privatização da educação por meio de fusões, aquisições e parcerias público-privadas, bem como o avanço das Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC)?

Enquanto estudante situado na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, tendo contato com teorias e epistemologias críticas do nosso campo gnosiológico, posso afirmar que estamos em vias de um processo de ataques às poucas e valiosas conquistas da educação brasileira. É um fenômeno contemporâneo que se manifesta, na maioria das vezes, de forma silenciosa e ‘à luz do dia’. Talvez passe imperceptível para muitos da classe trabalhadora, mas, por outro lado, está escancarado para quem está imerso no trabalho docente, nas pesquisas e na análise e promoção de políticas educacionais.

Essa reflexão suscita no decorrer da pesquisa de doutoramento, que oportunizou o contato com trabalhos publicados por um coletivo acadêmico democrático, denominado *Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia* (RePPed¹). Essa organização se propõe a integrar pesquisadoras/es, profissionais e estudantes de Pedagogia no desenvolvimento de agendas

¹ Para conhecer mais sobre a atuação do coletivo RePPed, acesse o website <https://www.rededepedagogia.com/sobre-a-repped> (acesso em 23. jul. 2026).

interinstitucionais de pesquisas, práticas de divulgação científica e experiências formativas que promovam a concepção de Pedagogia como Ciência da Educação. Foi um momento crucial de compreensão acerca importância em defender criticamente o estatuto do conhecimento científico educacional, nas trincheiras das pesquisas e do ensino.

A RePPed tem a Pedagogia como um campo original de discussões educacionais que abarca as demais ciências, tais como a sociologia, antropologia, psicologia, política, etc. O princípio fundador deste entendimento está na concepção humanamente formadora, como ciência que dialoga e investiga as finalidades, concepções, métodos, os sujeitos e seus mais diversos contextos educativos (Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Nessa linha de raciocínio, temos por objetivo neste artigo discutir, teórica e criticamente, as razões em torno da defesa da Pedagogia como abrangente campo teórico-prático da Educação, evocando para si sua ‘maternidade epistemológica’. Argumentamos que o exercício profissional das/os pedagogas/os não se resume à formação voltada exclusivamente ao cuidado das crianças em seus anos iniciais, como foi amplamente reforçado na prática e, assim, inculcado no ideário popular.

Para essa tarefa, problematizaremos brevemente a condução das políticas educacionais brasileiras mais recentes e os avanços dos aparatos das TDIC na escola, tendo essas implementações contextualizadas aos fundamentos da formação humana, à luz do conceito filosófico alemão de *Bildung*. Integrado às epistemologias críticas e histórico-culturais, este esforço visa sustentar a relação da Educação como possibilidade de desenvolvimento humano em uma dimensão emancipatória.

Ter a Pedagogia como campo teórico-prático da educação e abarcar nela os diversos âmbitos de influência e transformação é um posicionamento no debate educacional que pode trazer importantes contribuições ao que se vislumbra ao destinatário de uma formação humana e emancipatória. É o que podemos conferir a seguir.

A BNCC e a inserção do aparato ferramental das TDIC na educação escolarizada

A educação escolar brasileira está em fase de implementação integral das novas diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada pela Lei nº

13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e suas posteriores alterações. Essa reforma, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, traz mudanças relevantes nas políticas curriculares e seus efeitos são preocupantes.

As lutas travadas entre as décadas de 1970 e 1980 por uma escola democrática, participativa e interessada pela emancipação humana estão sendo minadas por diversos mecanismos de coerção social. A cisão entre educação profissional e formação filosófica, artística ou científico-tecnológica avançada dessas novas reformas curriculares vem sendo reforçada, mas disfarçada de acolhimento das juventudes e vários outros dispositivos de justificação.

Kuenzer (2020) define esse movimento como o fechamento de um ciclo de inclusão excludente. Ou seja, essa força política educacional aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que adaptem às mudanças tecnológicas, para perpetuar um regime de acumulação flexível. Ou seja, que o ‘sujeito flexível’ se adapte à era das incertezas. Porém, na base, a reprodução do modelo social que favorece a burguesia permanece inalterada, mantendo e restaurando as relações de poder pelo redirecionamento das funções do Estado.

Note-se, por exemplo, o aligeiramento da promulgação dessas novas diretrizes. Sua discussão para implementação foi atravessada por um tempo de forte crise político-institucional, em tempos de golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. São tendências conjunturais que

retomam um conjunto de noções e conceitos não desconhecidos no âmbito educacional, que reafirmam os pressupostos das políticas ditadas desde a década de 1990, tais como empreendedorismo, participação, autonomia, qualidade, equidade e, principalmente, a **pedagogia das competências**, que estrutura a sua proposta pedagógica (Ramos; Paranhos, 2022, p. 75, grifo nosso).

Não sem nexos causais, a escola de pensamento pedagógico deste documento norteador foi ancorada, sobretudo, às pedagogias do ‘aprender a aprender’, das competências e habilidades, avalizadas por organismos internacionais como UNESCO (Noma; Koepsel; Chilante, 2010) e bastante criticadas por pesquisadores da Educação no Brasil.

Sob a lógica da competitividade, o mote agora é atrair a juventude para a escola, a fim de proporcionar o acolhimento de suas diferenças e escolhas de vida para um futuro promissor

no mundo do trabalho. Analisando esse enunciado, em princípio, não há nada de ruim nessa proposta político-institucional. Mas vejamos por onde poderá desembocar essa concepção de educação.

No entendimento da BNCC, a escola deverá permitir o acesso e busca deste jovem a seu futuro, como se o desenvolvimento científico já estivesse esgotado e disponibilizado a qualquer cidadão. E agora, segundo concepções pós-modernas, por supostamente estarmos na aludida ‘sociedade do conhecimento’ (Mari, 2011), não caberia necessariamente ensinar conhecimentos sistematizados e dar ferramentas pedagógicas que possibilite este jovem a criticar a gênese e finalidade destes conhecimentos.

O ideário agora é elevar o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo destes jovens, de modo a levá-lo a agir de forma coerente às situações concretas do cotidiano. Esse pode ser um ponto crítico de ruptura para se perder o que a educação brasileira, com muita luta e suor, já conquistou em vias de políticas públicas.

A efetividade da BNCC está intimamente ligada às influências de organismos como o *Todos pela Educação*, *Fundação Lemann*. Não sem interesses difusos à classe trabalhadora, grupos empresariais robustos como a Kroton, Ser Educacional, SEB atuam na comercialização de cartilhas e aparatos de aulas programadas e materiais didáticos apoiados por recursos tecnológicos, com formas próprias de avaliação, descritores de habilidades e competências (Leher; Motta; Gawryszewski, 2019).

O sentido dessas medidas aponta para um efeito destrutivo em potencial, que corrobora o individualismo, sobrepondo a definição de formação geral, integral e para todos como política educacional inclusiva. Essa é mais uma das reformas que estão acontecendo na América Latina, com influência significativa do movimento neoliberal dos anos 1990. É um movimento político-econômico que reestrutura um plano produtivo com um Estado cada vez menos potente para aportar recursos públicos em políticas de bem-estar social, empurrando a classe trabalhadora nos ideários do ‘empreendedor de si mesmo’.

Na teoria, um Estado neoliberal deveria favorecer direitos individuais à propriedade privada, direitos e obrigações contratuais, bem como as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio. Nessa ideia, a cultura empreendedora seria um princípio

norteador das liberdades, sendo os sucessos e fracassos individuais atribuídos às pessoas (Harvey, 2008). Se o sujeito não obtiver êxito em sua empreitada de superação das condições materiais adversas, atribui-se toda responsabilidade ao próprio e, no fim das contas, é a vítima que se encarrega da culpa.

O que também acontece é uma integração das funções estatais aos interesses de acumulação de capital, tendo como contrapartida a contenção de gastos públicos. Desvia-se o eixo de aporte orçamentário e em última instância, para sanar pontualmente desajustes de políticas de investimentos, o Estado neoliberal recorre a mecanismos como, por exemplo, de Parcerias Público-Privadas (PPP).

Nada diferente do que Saviani (2011, p. 227) abordou na sua crítica à LDB: se considerarmos que nosso Estado, à luz do conceito de neoliberal, tem por fim “a valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público”, é coerente considerarmos que haverá empenho em reduzir custos ou, ao menos, dividi-los em parcerias com organizações não governamentais ou iniciativa privada.

Com a significativa influência destes interesses difusos, apresenta-se a possibilidade de “desaparecimento da ideia ético-política de formação e sua possível contribuição à cidadania democrática” (Dalbosco *et al.*, 2025, p. 2), em face do subjugo da educação à aprendizagem e da redução curricular à formação profissionalizante e adaptativa. Por isso, clamar por ruptura paradigmática de formação profissionalizante restrita à formação por competências é um dever praticamente existencial à educação, em seu sentido formativo histórico-crítico.

Outro fenômeno tendencial destas reformas em andamento é a inserção exponencial das TDIC no contexto educacional. Seja na educação básica ou no ensino superior, a modalidade de ensino por teletrabalho provocou mudanças na relação da classe trabalhadora com a escola, principalmente no contexto da pandemia do COVID-19 em março de 2020.

Segundo Previtali e Fagiani (2022), antes mesmo desse trágico período de distanciamento social, o número de contratos de professores temporários da educação básica já vinha aumentando, bem como a modalidade de trabalhos intermitentes de caráter emergencial. O ensino remoto e teletrabalho docente acrescentou novos elementos de precarização das

escolas públicas, em um processo crescente e exponencial de subordinação a interesses mercadológicos de empresas educacionais privadas. Junto à abrupta adaptação dos trabalhadores da educação em tempos de pandemia, acelerou-se o processo de contingência e exaustão dos esforços institucionais.

Nota-se um forte e exponencial avanço das TDIC no mundo do trabalho, também inescapável à dinâmica educacional. Corroboramos Mari (2011) quando afirma que a escola é espaço de construção de sentidos e significados, cujo processo formativo vai além de uma lógica operativa de máquina, ou de aspectos empresariais e mercadológicos.

Na inação, são os efeitos contraditórios e nefastos que se herdará. Por exemplo, o isolamento frio e não humanamente mediado da modalidade Educação a Distância (EaD), como já acontece no oferecimento de diversas graduações à distância, sobre as quais impera a ‘formação de cardápio’: acesse o menu e escolha o que estudar.

82

Atualmente, as TDIC têm por efeito tendencial à individualização dos sujeitos, cada um em sua baía computadorizada que tende, por sua vez, a negar parcialmente sua própria ontogênese de ser coletivo que interage e se relaciona com seus semelhantes e com o mundo natural. Será que essa atomização do ser social tem por consequência criar e/ou agravar dificuldades de aprendizado e patologias psíquicas?

Han (2015) aponta para essa tendência. O sujeito de desempenho – atomizado, performático, dono, empreendedor e soberano de si – acredita que é livre de instâncias externas de domínio. Mas não percebe que as violências partem de si próprio. Porque não é o outro que explora, mas é auto explorado por auto coerção. Assim, não percebe as fortes estruturas coercitivas que criam esta paradoxal ‘liberdade’. A forma e intensidade como isso afeta nas relações educacionais, diante das gerações nascidas integralmente imersas nas TDIC, são pontos exemplares a considerar em futuras pesquisas pedagógicas.

Tais considerações, por exemplo, são pontos de problematização que a Pedagogia como campo teórico-epistemológico da Educação pode se debruçar, para estabelecer novos nexos e *práxis*, a fim de combater os mais variados fracassos que abrangem o tempo-espaço escolar.

As condições de alienação humana são dadas historicamente pelo modo de produção capitalista, sobre as quais

a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstrosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos (Manacorda, 2007, p. 42).

Esse processo de desumanização perpassa estes documentos norteadores da educação básica brasileira, na medida em que baseiam suas premissas nas pedagogias das competências e do ‘aprender a aprender’. No fim, foca-se em competências e habilidades adaptativas ao mercado, em vez de promover a compreensão e domínio integral do processo operativo e intelectual.

Por outro lado, a mediação escolar é mais um dos avanços teórico-práticos que deve ter por premissa a devolução da humanidade ao próprio ser humano. Isto é, utilizar-se da crítica e reflexão para superar as alienações da realidade dada.

Diante disso, pensar a educação articulada entre *práxis* e formação, em direção à emancipação humano-social dos sujeitos, é defender o primado teórico-prático como exercício de liberdade humana, em seu sentido ético, político e estético. Nesse sentido, a formação prescinde de uma racionalidade crítico-reflexiva acerca do papel da humanidade neste modelo de sociabilidade, que abarca fenômenos desumanizantes estruturais e irrompíveis por perspectivas individuais (Schmied-Kowarzik, 1988).

Em defesa da pedagogia como instrumento de emancipação humana, é imperativo reafirmar a escola como o local privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com a defesa da formação integral e humanizadora. Abordamos a seguir o conceito filosófico-pedagógico de *Bildung*, para elucidar possíveis saídas teórico-epistemológicas para as situações aqui problematizadas.

Educação, *Bildung* e desenvolvimento humano

A educação é trabalho humano de natureza não-material, intencional, que visa produzir em cada pessoa a humanidade historicamente construída. Segundo Saviani (2015, 2019), a compreensão de que a geração mais velha age, direta e intencionalmente, no transmitir dos conhecimentos e saberes à geração mais nova, tem por fim fazer com que esta aproprie

conhecimentos e saberes, a ponto de exercer todas essas apropriações em suas práticas sociais como uma ‘segunda natureza’ humana.

Se o sentido da educação é a superação da geração mais nova formada pela geração mais velha, o trabalho educativo é o ato de transmitir os conhecimentos e saberes humanos, tendo como força motriz o conteúdo desta ação. Porém, os conhecimentos que farão diferença são aqueles que não está dado somente em perspectiva evolutiva, tácita ou cotidiana dos indivíduos. Mas aqueles que são “representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível” (Marsiglia; Martins, 2013, p. 103).

Por isso, a educação escolarizada é a forma mais desenvolvida de educação, espaço-tempo sobre o qual “existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2015, p. 288). Nesse sentido, educar significa formar seres humanos.

E aqui cabe o conceito de *Bildung*, desenvolvido na era da filosofia clássica alemã, entre fim do século XVIII e início do século XIX, para ilustrar o sentido formativo humanista moderno. Sacristán (1998, p. 197, tradução nossa) esclarece a gênese e o significado desse conceito:

Na tradição clássica e humanista, a cultura havia sido associada, como adjetivo, à condição do homem culto, educado, cultivado (a primeira significação de cultura provém de sua associação metafórica com o termo agricultura ou cuidado do agro). É o sentido da Paidéia grega e da *bildung* germânica. A tradição da modernidade em educação ligou esse sentido pessoal subjetivo de cultivar-se, graças ao qual nos tornamos mais perfeitos e melhores (cultos em latim equivalia também a belo, arrumado), ao acesso e apropriação da cultura objetivada que é externa aos sujeitos. O ser humano cultivado-educado será o ser ilustrado, um acréscimo à sua condição natural que lhe advém daquela apropriação, recuperando o que constituiu o ideal clássico e humanista da formação humana. Por isso “cultura” no ser humano se oporá a “natureza”, como a educação é superação do que vem dado apenas pela herança.

Na filosofia alemã, *Bildung* significa formação humana, com explícita referência ao humanismo da época. Sua epistemologia advém de uma tentativa de resgate dos escritos clássicos gregos do século XVI. São concepções estruturadas no intuito de promover ao ser humano equilíbrio entre razão e instinto, individualidades e sociedade/cultura (Cambi, 1999).

Nesse movimento, o filósofo, psicólogo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart (1776–1841), considerado um dos fundadores da Pedagogia como conhecimento sistematizável, surge com a defesa de um campo típico do conhecimento humano, criticando veementemente concepções pedagógicas subjetivistas e intuitivas e apontando para um ideário de humanidade integral. É o prenúncio da epistemologia pedagógica moderna, cuja contribuição hermenêutica de formação humana teve suas implicações diretas à educação na sociedade ocidental, sobretudo a partir do século XIX.

Herbart (2014) tinha como premissa formar a criança por uma cultura estruturada interna e externamente, à luz da instrução, ordem, disciplina e moralidade. Há neste ideário influências das ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) quanto à experiência e circunstâncias externas na construção da personalidade da criança. Portanto, sob uma perspectiva tradicional, a formação *Bildung* significa o cultivo do homem livre, moralmente evoluído, com vistas à sua autonomia e liberdade.

Cambi (1999) esclarece que há na Pedagogia de Herbart uma formação individual elaborada à luz de um modelo de homem livre, crítico e responsável. Embora defenda a questão da governabilidade da criança, controlando seus próprios instintos rumo à conduta moral típica daquela sociabilidade, essa ideologia de liberdade avança com o advento da sociedade de massas, o industrialismo e os problemas inerentes à inclusão das massas a um comportamento das novas classes sociais, para além da burguesia e aristocracia da época.

Herbart contribui significativamente com a ciência da Educação ao imputar importância à epistemologia pedagógica no âmbito discursivo de um método mais rigoroso, controlado e consciente de suas especificidades. Há um caráter fundamental dessa concepção educativa, ligada ao profundo humanismo que a inspira. Foi discípulo e alimentou-se das filosofias de Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte e Friedrich Schiller (Herbart, 2014). Por meio de suas obras,

emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia de constituir-se como "ciência", ainda que como ciência filosófica, e, portanto, o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo como totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do "caráter" no âmbito da educação moral e da educação estética (Cambi, 1999, p. 431).

Ao tratar da relação entre autoridade e amor na ação pedagógica, Herbart compreende o movimento do ‘espírito’ infantil como expressão de desejos impetuosos e ainda ‘selvagens’. Contudo, é precisamente essa rebeldia do espírito que torna possível a imaginação no processo de governo da criança, uma vez que tal movimento não se deixa regular pelo autoritarismo – conceito distinto, em sua obra, do verdadeiro exercício da autoridade – a qual, “todavia, só se adquire mediante a supremacia do espírito” (Herbart, 2014, p. 34).

Contraditoriamente, pela educabilidade Herbartiana, o jovem inconsequente ou imprevidente precisa perceber o dano que porventura pode causar por suas rudezas e intempestividades. E se os danos concretizarem ou emanarem potenciais prejuízos, puna-se proporcionalmente, para proporcionar a percepção daquilo que materializou ou poderia provocar.

Em alguns fundamentos de ensino, o que preconiza a pedagogia tradicional em Herbart é uma prática educativa pelo estímulo-resposta, vigilância/punição, um modelo relativamente elitista e aristocrático, condenável e inviável às necessidades formativas de hoje. Embora haja limites insuperáveis nos dias atuais, Herbart contribui por inaugurar a concepção de formação humana como um movimento contraditório de regulação do governo da criança pelos adultos (coerção) para promover a autogovernabilidade dos que estão em formação, com vias ao ‘homem do futuro’. Pois, a vontade da criança precisa ser conquistada, para evitar desentendimentos consigo e com a sociedade no futuro.

Esse movimento de formação, instrução e disciplina está diretamente imbricado a um modelo de educação para a liberdade. Nesse sentido, em Herbart, o termo **governo** significa a forma de garantir “o equilíbrio necessário em relação a sua impetuosidade e a sua incapacidade de se mover através de uma vontade moral” (Neitzel, 2019, p. 63).

Essa coerção exercida pelo governo dos adultos, em Herbart, é controle e, ao mesmo tempo, cuidado para que as crianças possam vir a serem sujeitos autônomos e capazes de agir moralmente. A dinâmica coerção/cuidado requer preservação e zelo, para que as vontades das crianças não sejam cerceadas por artificialismos ou quaisquer desejos do uso público da razão dos adultos, em detrimento do desenvolvimento das crianças.

Entende-se que o pensamento pedagógico Herbartiano foi desenvolvido sem uma forma rigorosa, mas assentada em pressupostos éticos e psicológicos de sua época. Por reelaborar a conceituação de infância mais realista e humanista, reconduziu a questão pedagógica a uma relativa ‘técnica’, mas com reflexão das ações típicas do campo deste conhecimento humano, o que faz ser considerada a gênese constituinte de um estatuto teórico-prático da educação.

Portanto, sua principal contribuição está na centralidade do desenvolvimento humano ao estabelecer que há uma totalidade no governo das crianças diferente da dinâmica *prática* dos adultos, à luz de uma ética que se conjuga as situações dadas pela experiência com a reflexão teórica (Cambi, 1999).

No avançar de décadas e nas elaborações modernas de educação, por volta do início do século XX, encontramos linhas de estudos psicológicos para compreender a gênese do desenvolvimento humano a partir das crianças e de suas estruturas cognitivas. Jean Piaget foi um dos que inaugura um inovador método clínico de análise das peculiaridades da lógica de desenvolvimento infantil por meio de sua psicologia e epistemologia genética, com originalidade e distinção.

Vigotski (2001) reconhece que, antes de Piaget, o interesse das pesquisas psicológicas na criança focava no que a *criança não tem* em relação aos adultos. Com Piaget, pelo contrário, a criança nada deve em comparação ao adulto, porque o conceito de desenvolvimento nas primeiras faixas etárias altera toda abrangência e métodos de análise, em virtude das periodizações da infância e outras relações com o externo.

Das concepções pedagógicas tradicionais de Herbart à psicologia genética de Piaget, o conceito de **desenvolvimento** dá rumos qualitativamente diferentes com a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano com o advento dos postulados de Vigotski (2024) e seus contemporâneos.

A gênese social de desenvolvimento se manifesta em processos e funções interpessoais e intrapessoais. Nesse sentido, a perspectiva vigotskiana traz uma inovação no que concerne à centralidade no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Compreende-se que o desenvolvimento não está subordinado exclusivamente às estruturas biofísicas e psíquicas da

criança. O aprendizado é o que de fato conduz as crianças às mudanças psíquicas e cognitivas qualitativamente mais avançadas. Nesse sentido,

[...] a instrução não é desenvolvimento, mas, se corretamente organizada, guia o desenvolvimento mental infantil, chama à vida uma série de processos de desenvolvimento que, fora da instrução, seriam impossíveis de ocorrer. A instrução, desse modo, é internamente necessária e um momento comum no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas históricas, não naturais na criança (Vigotski, 2021, p. 264).

Postula-se, dessa forma, a iminência do desenvolvimento infantil em uma dinâmica peculiar. O processo de aprendizado é o que vai dar uma dupla grandeza de desenvolvimento infantil: o **nível de desenvolvimento atual**, isto é, aquilo que a criança consegue realizar autonomamente, e; a **zona de desenvolvimento proximal**, ou seja, processos ainda não completamente amadurecidos, mas que com auxílio de adultos e pares mais capacitados, encontra-se a caminho do nível de desenvolvimento mais avançado que o atual.

88

A iminência do desenvolvimento está na efervescência entre os níveis atuais e potenciais de internalização dos conceitos sistematizados que, por consequência, permite a tomada de consciência qualitativamente superior que a consciência tácita ou sincrética (Vigotski, 2021, 2024). Ademais, o caráter formativo está no estímulo ao desenvolvimento humano pelas mediações as quais a escola se faz aliada.

Vigotski (2024) quando estudou o desenvolvimento de crianças com deficiência – ‘anormais’, aos termos de sua obra – constatou que o coletivo é crucial no suprimento das lacunas inerentes às funções elementares que faltam àqueles indivíduos, comparados às crianças que gozavam de plena saúde e desenvolvimento cognitivo.

A educação escolarizada, no seio das práticas sociais mais variadas possíveis de nosso tempo, é mais um tempo-espço que se propõe a promover tal desenvolvimento, juntamente à comunidade, vizinhança, família e grupos sociais de partilha cotidiana. Duarte (2012) assinala que é, de fato, papel da escola promover o desenvolvimento intelectual da criança, a fim de fazer com que supere as dificuldades de abstração do pensamento cotidiano e o caráter verbalista inicial e codificado que os conceitos científicos oferecem à criança.

Os modelos atuais de educabilidade, em comparação a poucas décadas atrás na história humana, são os modelos mais avançados a possibilitar o desenvolvimento humano. É pela

escola que a criança dará continuidade ao universo letrado, isto é, “pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (Saviani, 2015, p. 292).

Para que uma formação seja qualitativamente adequada na capacidade de promover o pensamento abstrato no ensino, não faz sentido somente emprestar as concepções teórico-metodológicas da Educação advindas de outras ciências e ‘encaixá-las’ na condução do trabalho educativo. É necessário que a ciência da educação esteja alicerçada sob um estatuto típico do fenômeno educacional como a Pedagogia já oferece por tradição, mas não ainda por reconhecimento político-social.

Em toda intervenção humana há princípios éticos, morais, diretrizes e princípios a formular no trato pedagógico que abrangem o trabalho docente, mas a ciência da Educação é maior e mais abrangente que isso. É o que será explicitado a seguir.

89

Se há ciências que teorizam a Educação, por que defender a Pedagogia como ciência?

Pedagogia e educação estão numa relação de interdependência recíproca; a educação depende tanto de uma diretriz pedagógica prévia quanto a pedagogia de uma práxis educacional anterior. Por isso, a pedagogia nem pode tematizar de uma maneira puramente teórica a práxis educacional, como um evento passível de representação, nem pode se voltar a uma intervenção prática direta, já que ela é uma ciência da educação somente quando é simultaneamente uma ciência para a educação, e vice-versa (Schmied-Kowarzik, 1988, p. 24).

Por esse ponto de partida supracitado, podemos constatar que o pedagogo não é o profissional que se limita ao trabalho docente. Mas, sobretudo, é aquele que “atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação” (Libâneo, 2001, p. 11).

É comum vermos o desenvolvimento de pesquisas sobre a educação baseadas em métodos advindos da Sociologia, Psicologia, Economia, Linguística e Filosofia. Os métodos e conceitos dessas áreas do conhecimento no diálogo com a educação contribuem significativamente para o avanço da ciência pedagógica. O fenômeno educativo em suas formas e conteúdos integram esses conhecimentos das ciências humanas, mas a Pedagogia

é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Seu campo compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno

como 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 (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e salas de aula) (Libâneo, 2010, p. 38)

Dessa forma, a ciência pedagógica tem como objeto de estudo o fenômeno da educação. Isto significa que é uma ciência prática que possui estrutura e dinâmica semelhantes aos estudos da ética e da política. Na medida em que a educação das gerações, a produção do homem pelo homem e sua inserção na cultura não são dadas de forma natural ou transcendental, a educação necessita de uma diretriz teórica possibilitada pelo estudo da educação, a ciência pedagógica (Schmied-Kowarzik, 1988). Assim, a pedagogia só é racionalmente possível quando é dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, mediatizada pelo professor.

Não se trata, portanto, de considerar a prática e a teoria como polos opostos, tampouco preconizar a educação como única dimensão formativa e desalienadora possível. Seus eixos são entrelaçados pela totalidade concreta, determinada pelo modo de produção que, em grande medida, determina dimensões do ser social, das gerações em formação. A sociedade burguesa criou as teorias dualistas e alienantes entre trabalho e educação, ciência da educação e suas implicações. “Este mal-entendido ideológico revela-se na educação na medida em que aparece ao indivíduo singular como simples promoção de suas aptidões e capacidades” (Schmied-Kowarzik, 1988, p. 133).

A relação teoria-prática, enquanto dimensão fundamental da ciência da educação, está diretamente ligada à instrumentalização eficaz dos hábitos da prática educativa: a *práxis*. Vázquez (1977) define *práxis* a partir da crítica marxiana às *Teses sobre Feuerbach*. Seu décimo primeiro postulado diz que “os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo”.

Por esse excerto, entende-se que a teoria e a prática, quando isoladas ou polarizadas, ou só mostram as coisas a partir das ideias (caráter idealista) ou os produtos da prática sem imersão teórica são vazias em si próprias (caráter praticista, pragmático). E explica:

Ao afirmar-se anteriormente que a atividade teórica por si só não é *práxis*, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à *práxis* e, por conseguinte, esta de certa forma é negada. Temos, portanto, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira,

em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente (Vázquez, 1977, p. 206).

Nesse sentido, a práxis humana sempre será atividade, mas nem toda atividade humana é *práxis* (Pimenta; Pinto; Severo, 2020). O caráter da *práxis* reside na atividade imersa em teoria, na medida em que essa relação é consciente e molda a ação humana. Nessa episteme, a relação teoria-prática é um problema nodal e histórico da filosofia enquanto atividade humana na solução dos conflitos éticos e políticos. E a Pedagogia, em seu sentido dialético pela *práxis* educativa, não está alheia às condições políticas dadas da realidade.

A variedade de níveis de atuação do profissional pedagogo requer competências e habilidades cada vez mais complexas e complementares ao trabalho docente em sala de aula, mas não desvinculado à compreensão da atividade-fim. A contribuição do pedagogo advém também das situações em que extrapolam a atividade docente no ensino-aprendizagem. Compreendemos que a Educação é a atividade para a inserção do ser humano na cultura. A ciência pedagógica orienta a *práxis*, cuja finalidade

é oferecer aos(as) educadores(as) perspectivas de análise para compreenderem a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais (inclusive de si mesmos) como profissionais, nas escolas ou em quaisquer outras modalidades ou espaços educativos nos quais se insiram para neles intervir, transformando-os (Pimenta; Pinto; Severo, 2020, p. 4).

Valorizar a escola e a mediação do trabalho educativo é defender um tempo-espço típico para que o adulto devidamente formado em sua respectiva instância do saber sistematizado possa ensinar os estudantes, sob formas que promovam a assimilação. Esse agir do professor é o que Saviani (2013, p. 82) esclarece quando diferencia a função social do produtor de conhecimento e do professor:

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação.

Dessa maneira, considera-se a Pedagogia como ciência produtora de conhecimentos e saberes inerentes ao fenômeno educacional, *lócus* sistemático de análise do crescimento e

desenvolvimento intelectual das crianças, jovens e adultos estudantes, da formação de professores e formadores.

Nota-se, portanto, que a Filosofia pode explicar a educação em seu legítimo campo do conhecimento, bem como a Psicologia, como brevemente abordada nessa discussão sobre os postulados de Herbart e Vigotski. Mas, para haver coerência à *práxis* educativa, só faz sentido se houver um campo do conhecimento sistematizado que dialogue com o próprio fenômeno educativo e outras instâncias que a explicam. Historicamente, tem-se pacificado nas pesquisas educacionais que a Pedagogia, com sua tradição, pode abarcar tal *práxis* e responsabilidade.

Considerações finais

Busquei resgatar conceitos e entendimentos sobre educação, formação, desenvolvimento humano, para dialogar com as ações político-institucionais recentes da educação básica como a implementação da nova BNCC, bem como seus riscos de tolhimento do que foi conquistado para a educação brasileira. Também, as concepções de Herbart, Vigotski e da Pedagogia Histórico-Crítica vieram para contextualizar um possível diálogo crítico na luta por uma educação crítico-reflexiva e emancipatória.

A hegemonia das pedagogias do "aprender a aprender" e das competências na BNCC pode promover um esvaziamento teórico preocupante, ao privilegiar a adaptação utilitarista do "sujeito flexível" às incertezas do mercado. Essa lógica retira da escola sua função primordial de ensino dos conhecimentos clássicos, científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas.

Além disso, a inserção das TDIC sem um aprofundamento crítico pode aprofundar os fracassos, tais como a individualização do ser social, a fragmentação do que ensinar. Assim, o risco é os aparatos ferramentais, em vez de contribuir na formação, torna-se um prescritivo de escolhas individuais e isoladas que nega o todo social. Ou seja, manter o mecanismo de reprodução alienante como se encontra atualmente.

O construto entre *Bildung* de Herbart e o desenvolvimento humano de Vigotski se coadunam na compreensão de que ambos, apesar de suas épocas distintas, colocam a situação de aprendizagem como o motor do desenvolvimento humano. Enquanto Herbart defende uma

inicial governabilidade no mundo das crianças – uma coerção necessária para equilibrar os instintos e formar o caráter moral – Vigotski fornece a base científica histórico-cultural para essa mediação ao postular que o aprendizado atua na ZDP, elevando os processos mentais que não ocorreriam espontaneamente.

Nesse sentido, o papel do professor e do coletivo é o elo que une o rigor de Herbart na formação de uma ‘pessoa responsável’ e a tese vigotskiana de que as funções psicológicas superiores têm gênese social e dependem da mediação de adultos ou pares mais capacitados. O ‘governo’ herbartiano deixa de ser visto apenas como controle disciplinar e passa a ser compreendido como a organização necessária do ambiente educativo para que a criança internalize os conceitos científicos, permitindo que os aspectos volitivos-afetivos e o pensamento abstrato floresçam.

Acredito que é necessário reconhecer que, apesar de toda a discussão no que tange a qualidade educacional brasileira, há conquistas e êxitos, em razão do estado brasileiro proporcionar a educação básica gratuita e financiada pelo orçamento público para grande parte da população. Mas também, é crucial vigiar e agir por sua melhoria estrutural e programática. Pois, são resultados de esforços de muitos trabalhadores da educação, pesquisadores, políticos que lutaram por essa pauta, mesmo em épocas de repressão social e cerceamento de direitos no Brasil, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial.

Embora a especificidade do ‘todo pedagógico’ defendido neste trabalho seja amplamente discutida à luz de diferentes estudiosos da área, tal campo ainda é frequentemente desqualificado como uma ciência de menor interesse ou necessidade. Especialmente, quando se atribui à educação as causas dos recorrentes fracassos na promoção das aprendizagens e da fragilidade na compreensão do ‘para que’ estudar.

A mediação do professor em quaisquer condições precisa ser refletida com as ferramentas educacionais disponíveis, alicerçada em sólidas teorias pedagógicas que superem os obstáculos que separam a humanidade do ser humano. É nesse sentido que se propõe a Pedagogia: um campo particular do conhecimento e identidade própria na busca da compreensão de determinadas situações educacionais, por meio de um intenso exercício de análise das práticas, viabilizadas por consistentes teorias pedagógicas.

Portanto, defender a concepção de escola pública é tomar a consciência de que a educação escolarizada possa proporcionar transformações pela formação do ser humano e promover o desenvolvimento qualitativamente superior às gerações vindouras. É o fim a se vislumbrar por essa via humana de atuação.

Referencias

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

DALBOSCO, Claudio A.; PINO, Ivany Rodrigues; ZUIN, Antônio Alvaro Soares; ET, Al. FORMAÇÃO GERAL (ALLGEMEINE BILDUNG): em defesa da educação pública democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 46, n. e294096, p. 1–9, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hBKCvzcpnPdpy4gbmKkCksy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana [recurso eletrônico]. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciencia e Saude Coletiva**, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 57–66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n1/57-66/pt/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso Da; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A agenda educacional do capital na autocracia burguesa e alguns apontamentos sobre as alternativas. In: **Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal**. 1. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019. p. 177–209.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos : inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v. 17, p. 3–26, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARI, Cezar Luiz De. Sociedade do conhecimento: a escola e o verso/reverso dos desafios contemporâneos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 71–82, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8721>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NEITZEL, Odair. **A pedagogia como Autogoverno em Johann Friedrich Herbart**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

95

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPESEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 65–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. e2015528, p. 1–20, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100137. Acesso em: 30 dez. 2023.

PIMENTA, SELMA GARRIDO; PINTO, UMBERTO DE ANDRADE; SEVERO, JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, n. e38956, p. 17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156–165, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2026.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095>.

Acesso em: 10 out. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. 1. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano** [livro eletrônico]: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética : de Aristóteles a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **O essencial de Vigotski**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

Resumo: a tradição da Pedagogia como ciência ‘da’ e ‘para’ a Educação é um debate afluído na produção de conhecimento educacional no Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é elucidar a defesa de uma ciência da Educação para que o fenômeno educacional, cada vez mais plurifacetado, possa ter sua instância de sistematização teórico-epistemológica concentrada em um campo disciplinar peculiar, com um estatuto historicamente construído, mas ainda não institucionalmente legitimado. Para isso, contou-se com os conceitos de Educação de Dermeval Saviani e outros pesquisadores, com análise brevemente complementada pelas bases científicas do desenvolvimento humano: o método clínico e histórico-cultural de Vigotski, que posiciona o aprendizado como o motor do desenvolvimento mental. Reafirma-se esse ponto crítico de defesa, pois, com o avanço de tecnologias e mudanças político-institucionais, a Pedagogia pode ser um elo coeso entre a teoria e prática nos mais diversos contextos educacionais, situando seus estudos sob perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória. O fim último é garantir uma educação que forme integralmente os seres humanos e utilize a mediação escolar para

superar os obstáculos alienantes da realidade concreta, isto é, em movimentos de devolução da humanidade aos próprios indivíduos.

Palavra-chave: *Bildung*; Ciência da Educação; Desenvolvimento Humano; Pedagogia.

Resumen: la tradición de la Pedagogía como ciencia ‘de’ y ‘para’ la Educación es un debate vigente en la producción de conocimiento educativo en Brasil. En este sentido, el objetivo de este artículo es dilucidar la defensa de una ciencia de la Educación para que el fenómeno educativo, cada vez más polifacético, posea una instancia de sistematización teórico-epistemológica concentrada en un campo disciplinar peculiar, con un estatuto históricamente construido pero aún no legitimado institucionalmente. Para ello, se emplearon los conceptos de Educación de Dermeval Saviani y otros investigadores, junto con un análisis de las bases científicas del desarrollo humano: el método clínico y histórico-cultural de Vigotski, que posiciona el aprendizaje como motor del desarrollo mental. Se reafirma este punto crítico de defensa, pues, ante el avance tecnológico y los cambios político-institucionales, la Pedagogía puede actuar como un vínculo cohesivo entre la teoría y la práctica en diversos contextos, bajo una perspectiva crítico-reflexiva y emancipatoria. El propósito final es asegurar una educación que forme integralmente a los seres humanos y utilice la mediación escolar para superar los obstáculos alienantes de la realidad concreta, promoviendo la devolución de la humanidad a los propios individuos.

Palabras clave: *Bildung*; Ciencia de la Educación; Desarrollo Humano; Pedagogía.

97

Abstract: The tradition of Pedagogy as a science ‘of’ and ‘for’ Education is an emerging debate in the production of educational knowledge in Brazil. In this sense, the aim of this article is to elucidate the defense of a science of Education so that the increasingly multifaceted educational phenomenon can have its instance of theoretical-epistemological systematization concentrated in a peculiar disciplinary field, with a historically constructed status that is not yet institutionally legitimized. To this end, it relies on the concepts of Education from Dermeval Saviani and other researchers, with an analysis briefly complemented by the scientific bases of human development: Vygotsky’s clinical and cultural-historical method, which positions learning as the engine of mental development. This critical point of defense is reaffirmed because, with the advancement of technologies and political-institutional changes, Pedagogy can be a cohesive link between theory and practice in the most diverse educational contexts, situating its studies under a critical-reflexive and emancipatory perspective. The ultimate goal is to ensure an education that fully forms human beings and utilizes school mediation to overcome the alienating obstacles of concrete reality, in movements aimed at returning humanity to the individuals themselves.

Keywords: *Bildung*; Educational Science; Human Development; Pedagogy.

* Recebido em: 11/01/2026

* Aceito em: 22/06/2026