



ALGUNS DISCURSOS DA PEDAGOGIA EM ANÁLISE: CIÊNCIA MODERNA E REDUPLICAÇÃO DO HOMEM

Paula Corrêa Henning – FURG¹

Bárbara Hees Garré – FURG²

Agência de Financiamento: CNPq e CAPES

Resumo:

O presente estudo visa analisar quais discursos vêm legitimando e produzindo o campo de saber da Pedagogia, campo este denominado como a Ciência da Educação. Para isso, a investigação toma como extrato de análise dois livros recorrentemente estudados nas licenciaturas em Pedagogia: *Pedagogia: ciência da Educação?* e *Pedagogia como Ciência da Educação*. Alguns enunciados dessas obras vêm constituindo esse campo de saber como uma Ciência Humana e vem produzindo efeitos de verdade, pela legitimidade científica, orientando determinados agires pedagógicos pretensamente mais corretos, verdadeiros e seguros para aqueles que fazem a Educação. Na busca de responder a esse problema de pesquisa, utiliza-se o referencial pós-estruturalista, especialmente advindo dos estudos do filósofo Michel Foucault, apropriando-se também de autores filiados a essa teorização que enveredam para o campo educacional. A intenção da escrita é provocar as práticas pedagógicas cotidianas para que estejam atentas ao conceito de ciência e as ações científicas que se produz no campo da Pedagogia.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia; Ciência.

O artigo aqui apresentado tem a intenção de problematizar alguns discursos de ciência muito potentes e que ganham força no cenário da Pedagogia a partir da década de 80, época em que as pesquisas educacionais buscavam com mais veemência a legitimação e o reconhecimento científico. Assim, escolhemos colocar luz em duas obras que tratam a Pedagogia como a ciência da educação e que são recorrentemente utilizadas em cursos que formam pedagogos, são elas: “Pedagogia: ciência da Educação?”³ e “Pedagogia como ciência da Educação”⁴.

A escolha por tal temática não é ingênua, muito pelo contrário, é uma escolha que está relacionada à nossa profissão, a algumas questões que nos tocam e que nos despertam uma

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande. e-mail paula.henning@ig.com.br

² Mestre Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da mesma Universidade. Bolsista Capes. e-mail barbaragarre@gamil.com

³ PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: ciência da Educação?* 5ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

⁴ FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

vontade de saber. Podemos dizer que é uma escolha governada por nossas *vontades de verdade*. Operamos com conceitos de ciência, modernidade líquida, episteme moderna, regime de verdade, ordem discursiva, entre outros para problematizar a constituição científica da Pedagogia.

As problematizações que passaremos a provocar se situam no nível do discurso, simplesmente referem-se ao que está dito, não estamos preocupadas em interpretar, descobrir ou desvelar os discursos de ciência que constituem a Pedagogia. Queremos sim colocar em evidência os efeitos produzidos por alguns desses ditos que atravessam, inventam e produzem esse campo de saber. Para tanto operamos com o conceito de discurso a partir do filósofo francês Michel Foucault.

(...) não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria (FOUCAULT, 2002, p. 54).

Por entender que estes discursos que reivindicam o *status* de ciência à Pedagogia são muito fortes no cenário Educacional e encontram reverberação na formação destes profissionais é que trabalhamos com eles. Nosso percurso aponta na tentativa de operar com os efeitos produzidos por estes ditos, que legitimam a Pedagogia como campo de saber científico. Dessa forma, olhamos para a ciência, aqui especialmente as ciências humanas, como uma produção discursiva na ordem do saber vigente em nossa sociedade.

Nesta correnteza, importa destacar que não estamos colocando os autores das obras em estudo sob análise, não os tomamos como os criadores ou os inventores dos discursos. Entendemos sim, que ao mesmo tempo em que o autor pronuncia tais ditos é capturado por eles, sendo constituidor e constituído pela trama do próprio discurso. O autor participa desse jogo de produção da verdade. Foucault, em *A ordem do discurso* entende “(...) o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações como foco de sua coerência” (2004, p. 26).

Ao colocarmos a Pedagogia em estudo não queremos reconstituir a “grande história da Pedagogia” ou dos “Saberes Pedagógicos”. Nossa pretensão é bem mais modesta que esta. É a intenção de problematizar o presente, entendendo que este presente foi produzido por alguns discursos, alguns atravessamentos, algumas condições de possibilidade que buscam a legitimação da Pedagogia como uma ciência humana.

Escolhemos trabalhar numa perspectiva micropolítica por entendermos que somos seres deste mundo, capazes de realizarmos algumas coisas e não outras, não temos condições

de dar conta de um universo, de sermos a “voz da consciência” de uma sociedade. Percebemo-nos enquanto profissionais que têm condições de dar conta de algumas questões bem mais locais, bem mais restritas, mas que nos produzem algum efeito, nos inquietam de alguma forma. Então, optamos por nos aproximar do que Foucault entende ser o papel do intelectual nas sociedades contemporâneas.

O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros: é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu papel específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 2006, p. 249).

Sabemos que ao fazer tal escolha estamos correndo o risco, estamos também nos colocando em exame, uma vez que a Pedagogia constitui nosso campo de atuação profissional. Fazer tal escolha não é nada fácil, pois precisamos deixar algumas verdades em suspenso, olhar com desconfiança para crenças e convicções que nos acompanharam por muito tempo e nos produziram nas profissionais que hoje somos. Aceitamos ao convite de Foucault e o movimento pretendido é o de “separar-se de si mesmo” (2006, p. 13), como nos provoca o filósofo.

Dadas estas primeiras balizas passamos a tratar a questão da Pedagogia enquanto ciência. Nos livros analisados podemos dizer que duas unidades de análise emergiram com muita força, são elas: marcas da ciência moderna e reduplicação do homem. Na primeira aparecem enunciados como “racionalidade da prática”, “método científico”, “dialética”, entre outros. No que se refere à segunda, são emblemáticos os enunciados que reverberam uma “ciência da prática educativa”, uma “reflexão sobre a prática”, um “exame das práticas educativas” e uma “inconclusão do objeto”.

Instiga-nos pensar o que faz com que tais discursos científicos ganhem reverberação no campo da Educação? O que move a Pedagogia pela busca de ser legitimada como ciência? Que ciência é esta que nós pedagogos estamos reivindicando? Por que não pensarmos em outras possibilidades de produção de saber que não pelo viés da ciência? Não queremos com isto questionar ou negar a ciência, muito pelo contrário, nosso questionamento não perpassa questões reducionistas de olhar a ciência como boa ou ruim. Olhamos a ciência como algo produtivo, pois esta produz saber. Entretanto não é a única possibilidade de produção de saber. O que nos move é problematizar o campo da ciência e a entrada da Pedagogia Moderna

como a ciência da educação. Aqui, trabalhamos com o termo *problematização* a partir do que Foucault nos coloca: “O trabalho de reflexão filosófica e histórica é retomado no campo de trabalho do pensamento com a condição de que se compreenda a problematização não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (2006, p. 233). Dessa forma, nossa intenção é a de propor questionamentos, colocando em movimento nosso próprio pensamento e nos desafiando a pensar sobre nosso campo de saber – a Pedagogia.

Para isso, nosso artigo está distribuído em três momentos, na intenção de organizá-lo articulando as idéias e evidenciando as unidades de análises que nos foram possíveis constituir. Não queremos com isto isolar as abordagens apresentadas até porque elas, em alguns momentos, se cruzam, se complementam e se confundem. O que queremos é organizar didaticamente o texto, de modo que possamos evidenciar ao leitor as análises que nos foram possíveis fazer. Para tanto, primeiramente abordamos alguns conceitos de ciência moderna que atravessam e constituem a Pedagogia como a ciência da educação. Logo em seguida, passamos a problematizar os discursos de reduplicação do homem que ganham força e produtividade nesse campo de saber, tornando-se a condição de possibilidade para que as ciências humanas, e aqui em especial, a Pedagogia, emergem enquanto ciência. Na tentativa de colocar um ponto final no artigo, provocamos o leitor – e a nós mesmas – para pensar algumas possibilidades de romper com a forma moderna de fazer ciência no campo da Pedagogia, procurando subverter a ciência pela própria ciência, a Pedagogia pela própria Pedagogia.

A Pedagogia atravessada pelas marcas da Ciência Moderna

A ciência não se contenta em invadir e transtornar nosso meio ambiente com os objetos técnicos cuja criação ela possibilita e que vemos se reproduzirem e renovarem à nossa volta num ritmo exponencial: após haver cercado o trabalho, os transportes, o lazer, a vida doméstica, a saúde dos corpos ou a comunicação dos espíritos, a tecno-ciência insinua-se até em nossas maneiras de calcular e de pensar (microcomputadores), de fazer amor (pílula anticoncepcional), de dar a vida ou de ir para a morte (bio- ou tanato-tecnologias)...(CHRÉTHIEN, 1994, p. 17).

Em nossas sociedades, cada vez mais, vemos a emergência da ciência nas nossas vidas cotidianas. Somos provocados a entrar no fluxo propagador da ordem científica vigente, que nos interpela minuto a minuto, seja em relação as nossas práticas profissionais, as nossas formas de nos relacionar ou até mesmo em nossos hábitos mais corriqueiros como comprar um determinado produto de limpeza ou escolher a marca da tinta de cabelo. Desta forma,

podemos dizer que a ciência intervém ativamente em nossas escolhas e vai conduzindo nossas formas de ser e viver o contemporâneo.

Ao longo de toda Modernidade traçamos a busca pela modernização, pelo progresso do mundo. O rompimento da hegemonia dos saberes e narrativas míticas, das referências teológicas clássicas e todas as metanarrativas transcendentais, fez-nos alcançar uma nova ordem, querendo colocar as verdades consolidadas em questão para redesenhá-las sob a perspectiva da filosofia e da ciência racionalistas.

Pautada nesta matriz, a Pedagogia fez-se ciência. Este campo de saber procura desenvolver saberes sobre o modo como o sujeito aprende, como deve conviver em sociedade, quais valores são necessários para o seu desenvolvimento, quais as condutas indispensáveis para o processo de educar, sendo um bom professor e conduzindo o aluno a um efetivo processo de aprendizagem. Esse saber educacional sistematizado veio *treinar* o professorado e regular o espaço de aprendizagem, a sala de aula. Como nos diz Foucault “A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo de exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (2002a, p. 155). É nesse espaço que se legitima os saberes pedagógicos direcionando e conduzindo ações docentes na busca por processos educativos cada vez mais eficazes.

Os saberes que se produzem sob a égide das ciências humanas são produzidos nesse campo não porque estudam o homem, mas porque estudam as representações que fazemos sobre o homem enquanto sujeito psicológico, social, cultural e, vale dizer, enquanto sujeito aprendente, aquele sobre o qual a ciência pedagógica debruça seu olhar. Representamos os modos como o homem olha para a sua própria condição de aprendente. A Pedagogia não se preocupa apenas com o produto da ação educativa, mas com todos os supostos mecanismos, modos, processos que levam o homem a ocupar uma posição duplicada, como alguém que conhece a respeito de sua própria condição de conhecedor. E é somente dessa maneira que ela pode se produzir como ciência.

Instiga-nos pensar o quanto a pretensão humana de domínio do mundo pelo conhecimento, pelo viés científico – marca da Modernidade – faz do homem não apenas um sujeito ativo que controla a ciência, o mundo e a natureza; mas também um sujeito que é controlado e dominado por ela: um cientista que, ao mesmo tempo em que domina, é também dominado pelos saberes que produz. Larrosa questionando a dureza e os caminhos firmemente delineados do saber legítimo na Modernidade nos coloca a pensar sobre o domínio que exerceu/exerce o saber *científico* em nossas vidas.

Dominar uma ciência é estar dominado por ela: viver seu abrigo seguro, mas demasiado estreito e já escasso; olhar com suas garras de eficácia comprovada, mas limitadas e sempre imóveis, avançar lenta e pesadamente com seu passo firme e seus métodos carentes de dificuldade, até objetivos modestos e de antemão; mas por caminhos que não permitem sair de seu traçado, nem aspirar a metas incertas e ainda desconhecidas (LARROSA, 2005, p. 36).

Questionamos a ciência como o único modo válido de saber e sendo legítima apenas a partir de um único traçado, como nos diz Larrosa. Na contramão dessa metanarrativa, entendemos a ciência como uma construção humana, feita por homens e mulheres deste mundo, assim como tantas outras produções de saber como a arte e a cultura. Talvez este seja o desafio a que nos propomos ao olhar a Pedagogia atravessada por alguns discursos da Ciência Moderna, o desafio de produzirmos uma linha de fuga, uma forma de escapar, minimamente que seja, da forma inicial que fez da Pedagogia o campo da ciência da educação.

Percebemos o quanto este campo de saber é considerado uma ciência *mole*. Isto se deve porque a Pedagogia, por se tratar de uma ciência humana, não têm um objeto concreto, observável e quantificável, assim são consideradas ciências de menor relevância ainda no cenário atual, pois lidam com a subjetividade humana. Além disso, as ciências ditas humanas e sociais constituíram-se a partir dos pressupostos científicos das Ciências Exatas. Seguiram, por muito tempo, o modelo de pesquisa científica de validação do conhecimento a partir dos métodos de estudo de análise positivista. Nesta correnteza, situamos a Pedagogia que para se fazer ciência precisou seguir o modelo do método científico como podemos constatar nos excertos destacados:

A pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais, inicialmente os psicólogos que, por força de sua formação, dominavam o manuseio de instrumentos experimentais. Isso acarretou um caminhar da pedagogia da direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogos e professores. Dessa forma ela se organiza como ciência empírica, limitando o exercício artístico de seu objeto de estudo, qual seja, a prática educativa (FRANCO, 2003, p. 26) [grifos nossos].⁵

⁵ Para destacar os excertos das obras analisadas optamos por colocá-los em itálico.

*Nessa pesquisa fiz descobertas interessantes que fundamentaram minha hipótese de que o **princípio de cientificidade**, estruturado pós-Herbart, foi gradativamente impondo um fechamento de horizontes à pedagogia de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia, ciência da educação, pois este objeto (a educação) foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, a fim de poder ser aprendida pela racionalidade científica que a pressupunha (FRANCO, 2003, p. 58). [grifos nossos].*

*Considerando-se que a racionalidade se funda nos princípios acima e constrói-se ao longo da história, pode-se dizer que a **Pedagogia, condição racional da prática educativa**, se faz por meio das teorias – inclusive as antagônicas – que se apresentam em sua história (PIMENTA, 2006, p. 26) [grifos nossos].*

Conhecimento, observação e descrição dos fenômenos educativos são enunciados que constituem a prática científica dos pedagogos. Os excertos acima são emblemáticos para se pensar o caminho seguido pela Pedagogia, que busca um reconhecimento, uma etiqueta de ciência. Para tanto, se torna uma ciência que tem como princípio tornar a prática racional, conhecer para transformar, para melhorar, na busca do avanço e do progresso, emblemas tão propagados e disseminados pelas ciências positivistas. Seguindo estes passos, a Pedagogia assume-se enquanto uma ciência de observação e de experimentação, construindo assim as bases para a produção de uma prática pedagógica universal, dogmática e totalizadora.

Interessante destacar que a Pedagogia ao mesmo tempo em que busca legitimar-se enquanto ciência a partir dos princípios de uma ciência moderna, lida com a subjetividade de seu objeto de estudo, que não é tão certo, tão previsível como o objeto das ciências duras. Assim, busca em outras teorizações a possibilidade de fazer aparecer aquilo que está escondido, mostrando a existência de dois mundos, o objetivo e o subjetivo. Isto torna-se visível nos seguintes recortes:

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos de sua prática. Deverá o método dar conta de aprendê-la em sua dialeticidade, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas a potencialidade latente de seu processo de formação (FRANCO, 2003, p. 73) [grifos nossos].

O fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo. Quando superamos a concepção de prática como tecnologia da prática e adentramos na dialética da práxis, não há outro caminho (FRANCO, 2003, p. 116) [grifos nossos].

A ciência da educação será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado a emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a ela (a Pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformada (PIMENTA, 2006, p. 53) [grifos nossos].

No *corpus* discursivo em análise neste artigo, os discursos científicos ganham força e carregam um estatuto de verdade garantindo que algumas vozes estejam autorizadas a falar e sejam escutadas. Vemos nestes ditos que não é qualquer um a falar de qualquer coisa. Aqui, os pedagogos são nomeados e autorizados a falar da escola, da aprendizagem, das práticas educativas. Entendemos então, que algumas estratégias de poder-saber são colocadas em operação ao eleger os pedagogos como os sujeitos capazes de produzir pesquisas no cenário educacional e selecionar o que conta como verdadeiro.

O exercício de uma prática reflexiva requer a presença contínua, crítica e construtiva do pesquisador educacional, que reconheço como o pedagogo. Essa presença se faz necessária tanto para a construção de um ambiente investigativo – que permita e favoreça uma cultura de pesquisa, de forma a produzir conhecimentos científicos que estejam continuamente fertilizando e referenciando essas práticas –, como também na reconstrução e na construção de novas e atualizadas concepções da prática educativa (FRANCO, 2003, p. 99).

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento de seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (PIMENTA, p. 127).

Assim, entendemos que o discurso da ciência pedagógica encontra seu campo de exercício sobre as práticas escolares, conduzindo e direcionando as condutas individuais e coletivas. Vemos nesse exercício que a formação de um determinado tipo de saber é fundamental para garantir a este profissional o reconhecimento de quem tem a primazia de enunciar a verdade. Aqui estamos entendendo a verdade como um efeito discursivo, verdade que é produzida e legitimada dentro de determinada episteme e que vai constituindo as formas de ser e viver na atualidade. Foucault entende por verdade “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (2006a, p. 232). Dessa forma, olhamos para a verdade como uma fabricação que se dá a partir da seleção de discursos que colocam alguns ditos “no verdadeiro” e outros não.

Visualizamos na Pedagogia um campo de saber que é legitimado a falar sobre as questões educativas e a partir disso produzir verdades ao mesmo tempo em que é produzida por elas. Então, será possível fugir dessa proliferação discursiva? É possível pensar a Pedagogia escapando da ordem do discurso científico? Não sabemos se há respostas para tais indagações, mas nossa tentativa é pensarmos na possibilidade de vivermos nesse mundo, produzindo nossas vidas públicas e privadas a partir daquilo que construímos e a partir daquilo que conseguimos romper. Olhamos para o mundo, para a ciência, para a Pedagogia como construções humanas, que produzem verdades, mas não queremos com isto nomear o bem e o mal. Muito pelo contrário, queremos abrir mão de qualquer juízo de valor, entendendo a ciência como um campo de produções, como a possibilidade de produzirmos um outro modo de vida e quem sabe uma outra forma de fazer ciência que seja mais alegre e menos dura, como sugere Nietzsche.

O intelecto é, na grande maioria das pessoas, uma máquina pesada, escura e rangente, difícil pôr em movimento; chamam de “levar a coisa *a sério*”, quando trabalham e querem pensar bem com essa máquina – oh, como lhes deve ser incômodo o pensar bem! A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica “séria”! E “onde há riso e alegria, o pensamento nada vale”: – assim diz o preconceito dessa besta séria contra toda “gaia ciência”. – Muito bem! Mostremos que é um preconceito! (NIETZSCHE, 2001, p.217) [grifos do autor].

A Pedagogia como ciência da reduplicação do homem

No movimento em que vimos trabalhando nesse artigo entendemos ser importante situar as ciências humanas já que entendemos a Pedagogia como sendo uma dessas ciências do homem. Para tanto, tornar-se necessário retomarmos algumas questões centrais na discussão de ciência, principalmente nos três últimos séculos. A palavra ciência nos remete a quê? Quando pensamos em cientistas quais profissões são comumente lembradas? Outra provocação: ciência ou ciências? O que seria um conhecimento científico? Como um conhecimento se torna científico? Estas questões nos acompanham, nos causam inquietações e nos provocam a pensar no contexto em que as ciências humanas se constituíram. Não procuramos aqui respostas para tais perguntas, nosso movimento é de lançar outras perguntas e olhar com desconfiança para as sólidas verdades produzidas pelo saber científico na Modernidade.

As ciências humanas emergem a partir das Ciências Exatas, entretanto com o estigma de ciências *fracas* ou ciências *moles*, como apontam alguns autores. Esta denominação assenta suas bases em vários fatores, um deles refere-se a subjetividade que faz parte das ciências humanas, algo que escapa aos padrões construídos como científicos, de manipulação, comprovação e validação dos fenômenos. Entretanto, é conferido as ciências humanas desenvolver saberes sistemáticos e racionais sobre o homem, que acaba por se tornar sujeito e objeto de sua própria investigação. Percebemos com isso que as ciências humanas apesar de serem *fracas*, acabam por pautar seus estudos a partir dos princípios das ciências ditas *duras*. Os excertos abaixo são emblemáticos para pensarmos como a Pedagogia se produziu a partir de um modelo científico legitimado pelas Ciências Exatas:

Admitindo que nenhuma ciência se constitui sem que se saiba qual é o seu campo, indaga-se qual é o campo da pedagogia, o real pedagógico. Afirma que o conhecimento do real constitui uma primeira etapa do método científico e que uma forma de conhecê-lo é observá-lo, para, a seguir, descrevê-lo. Por isso, propõe a necessidade da descrição dos fenômenos pedagógicos, com instrumentos e métodos próprios (PIMENTA, 2006, p. 44) [grifos nossos].

Assim, a pedagogia, como ciência emergente da época, não poderia escapar de assumir essa nova identidade epistemológica de se fazer produtora de tecnologia, racionalizando ações pedagógicas e distanciando-se de reflexões sobre valores voltados à boa convivência, à compreensão de processos ético-sociais, à interpretação e à fundamentação de novos sentidos de solidariedade e justiça entre os homens (FRANCO, 2008, p.34) [grifos nossos].

Aqui a Pedagogia é assumida como a ciência que estuda os fenômenos educativos, os observa, descreve e interpreta. Como nas ciências *duras* é necessário ter uma visão da realidade, uma visão dos objetos a descrever e critérios para validação de tais objetos como científicos ou não, parece que a Pedagogia vai se constituindo como a ciência que estuda as práticas educativas também a partir desse viés. A Pedagogia, sendo esta ciência da prática educativa, deve conhecer e desenvolver saberes sobre a escola, os professores, os alunos, a aprendizagem, enfim tudo que se relaciona a tal prática. Precisa desenvolver cada vez mais estes saberes, conhecer profundamente cada passo, cada ação, estabelecendo estrategicamente as intervenções necessárias, conduzindo as condutas individuais e coletivas para o caminho do *bem*, o caminho do conhecimento *verdadeiro*.

Entendemos que a Pedagogia, assim como as demais ciências humanas, estão preocupadas em desenvolver saberes sobre o homem, sobre seu funcionamento, estudando-o e conhecendo-o para melhor controlá-lo, produzi-lo enquanto um ser dócil e útil. Seguindo a

correnteza dos estudos de Foucault (2002a) podemos dizer que as ciências humanas nascem numa tentativa de melhor conhecer o homem para melhor governá-lo. Assim, o homem se torna sujeito e objeto de sua própria pesquisa. Enquanto nas ciências exatas a pesquisa se dá fora do indivíduo, em algo manipulável, quantificável, visível e experimentável, as ciências humanas vivem um paradoxo: constituem o homem em sua dupla condição de sujeito que conhece e objeto do conhecimento. Ao mesmo tempo em que produz representações sobre sua própria condição de humano, produz formas de ser, estar e viver no mundo, constituindo-se na episteme moderna.

De um modo mais geral, o homem, para as ciências humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma anatomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém essa estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (FOUCAULT, 2002b, 487).

Ciências exatas e ciências humanas provêm então de uma mesma vontade de representar o mundo. As primeiras na tentativa de explicar os acontecimentos, os fenômenos ditos naturais, sendo tudo comprovado e medido pelo viés da ciência, afinal nada escapa ao saber científico. Quanto a segunda buscam representar a própria vida no momento em que estudam o homem em toda a sua complexidade, até o mais ínfimo movimento, estudam no detalhe, conhecem o sujeito e suas formas de ser, de se relacionar, de conviver, de aprender. Ao mesmo tempo em que realiza este estudo produz representações sobre este homem, produzindo uma forma correta de ser, estar e viver nesse mundo.

Assim, pode-se dizer que a Pedagogia que vem sendo produzida enquanto a ciência da educação, especialmente nas duas obras em análise, constitui-se em ciência da reduplicação do sujeito aprendente. Ciências esta que tem como foco investigar esse sujeito, primeiramente observando-o, para depois descrevê-lo de forma minuciosa, no detalhe. Dessa forma, a ciência pedagógica acaba por produzir o próprio sujeito que descreveu, e vai determinando como este deve ser conduzido, direcionado e ensinado. Nesse sentido, a Pedagogia cria verdades sobre seu objeto de conhecimento, direcionando as ações educativas, e as práticas docentes.

Uma tentativa de pensar a Pedagogia subvertendo a própria Pedagogia

O método tão bem desenhado da Modernidade nos ensina o que podemos entender como ciência. Rachando com esse conceito tão certo e seguro, buscamos nesse artigo, especialmente com Foucault, as balizas para pensar nosso estudo. Aqui, não tivemos a

pretensão de fazer uma análise exaustiva do *corpus* discursivo. Nossa pretensão foi outra: quisemos com esse *corpus* evidenciar os rastros, as trilhas, as tramas possíveis de se pensar o que vêm sendo produzido pelos discursos educacionais em dois livros recorrentes na formação de pedagogos. Tais discursos vêm constituindo esse campo de saber como uma Ciência Humana e vem produzindo efeitos de verdade, pela legitimidade *científica*, orientando determinados agires pedagógicos pretensamente mais corretos, verdadeiros e seguros para aqueles que fazem a Educação. Aqui vale lembrar que tais discursos não são fabricações exclusivas de um ou outro autor do texto, mas fazem parte de uma trama discursiva muito mais ampla, que captura a todos nós que compomos o cenário da Pedagogia hoje.

Com esse exercício analítico quisemos problematizar algumas posições que nos constituem enquanto sujeitos. Quais discursos relativos a nossa profissão de pedagogos acolhemos e quais possibilidades de pensar além das dadas como naturais? Conquistamos certa liberdade para a produção de nós mesmos, para a possibilidade de transformarmos aquilo que não nos agrada, sendo possível olhar de outra maneira, ou como diz Foucault, “recusar o que somos” (1995, p.239). Isso nos lembra o pensamento do autor sobre a filosofia, entendendo-a como um movimento de desprendimento das regras já estipuladas para o jogo, hesitando aceitar os valores já determinados e, com isso, forçarmos a experiência de pensarmos a partir de outros olhares.

Os discursos provenientes desses livros parecem ter efeitos eficazes na Educação, já que estes fazem parte de uma Tradição Pedagógica e, com isso, acabam compondo a ordem discursiva vigente no campo educacional. Seus efeitos são diretos e eficientes nos projetos de formação de professores, nas rotinas escolares, enfim, na organização geral do currículo e da Educação. Assim, entendemos que os discursos que os livros colocam em funcionamento são muito mais eficazes do que a tentativa de tensionamento que pretensiosamente quisemos trazer para este artigo.

Nesse sentido vamos refinando nosso olhar teórico: não buscamos dar respostas a este tensionamento da ciência no campo da Pedagogia, mas buscamos pensar outras possibilidades para olhar o campo da Educação como um espaço frutífero a compor práticas de liberdade. Estamos satisfeitas se nosso texto provocar, minimamente, algumas práticas pedagógicas cotidianas mais atentas ao conceito de ciência e as ações científicas que produzimos no campo da Pedagogia.

Referências:

CHRÉTHIEN, Claude. *A ciência em ação: mitos e limites*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. Apêndice da 2ª edição. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In.: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

_____. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. *A ordem do discurso*. 10ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2004.

_____. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006.

_____. *Ditos e escritos IV – Estratégia, Poder-Saber*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.