

---

**O CAMPO TEÓRICO-INVESTIGATIVO**

---

**DA PEDAGOGIA, A PÓS-**

---

**GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**E A PESQUISA PEDAGÓGICA**

---

José Carlos Libâneo\*

**I**nicialmente, desejo engrandecer esta iniciativa da Reitoria da UniEvangélica de Anápolis e de sua Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, de consumir este Convênio com a Universidade Católica de Goiás, visando a formação e a titulação em nível de mestrado de seu quadro docente. Tenho defendido em vários lugares uma idéia muito simples: a essência do que acontece na universidade é a qualidade e eficácia do ensino por parte dos professores, da qual depende a qualidade e eficácia da aprendizagem por parte dos alunos. O principal valor da instituição universitária são seus professores. Uma universidade que se preze precisa ter excelentes professores, com domínio do conteúdo, capacidade investigativa e formação pedagógica, isto é, professores que lidem de forma rigorosa e competente com o saber científico e tecnológico e que saibam ensinar com competência esse saber. Em segundo lugar, agradeço o convite da Coordenadora do Convênio para proferir esta aula inaugural.

Minha conferência tem como tema: O Campo Teórico-Investigativo da Pedagogia, a Pós-Graduação em Educação e a Pesquisa Pedagógica, dirigindo-me especialmente aos alunos recém-ingressados no mestrado realizado pelo Convênio entre a UniEvangélica e a UCG. Vocês estão iniciando um mestrado em educação. Sejam vocês sociólogos, estudiosos das políticas públicas, gestores de instituições educacionais, professores de ensino superior, uma coisa é certa: seu mestrado se denomina “mestrado em educação”. Eu gostaria de expressar meu ponto de vista sobre o real significado dos estudos de mestrado no campo teórico e prático da educação, partindo da seguinte pergunta: quais as responsabilidades intelectuais

e políticas de alguém que escolhe o campo da educação como seu objeto de estudo?

Apresentarei ao longo desta conferência três idéias. A primeira é sobre a natureza da pedagogia, isto é, o que caracteriza esse campo de conhecimentos que chamamos “pedagogia”. A segunda é sobre os percalços, as incertezas, que permeiam hoje o campo da pedagogia ou, dizendo de outro jeito, porque a pedagogia é mal-amada no campo intelectual da educação. E a terceira idéia: reconhecida a necessidade da pedagogia, qual é seu objeto de estudo, de que se ocupa efetivamente esse campo, que problemas lhe são próprios? Quero dizer: afinal de contas, o que identifica uma pesquisa, uma investigação, que se autodenomina pedagógica?

## A NATUREZA DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Qual é a natureza do conhecimento pedagógico? Vou direto à resposta. O conhecimento pedagógico tem como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. A pedagogia é, portanto, a teoria e a prática da educação, ou, como define o pedagogo alemão Schmied-Kowarzik, uma ciência prática da e para a educação.

A idéia-chave que temos aí é de que a educação é, na sua natureza constitutiva, uma prática. E o que é uma prática? É a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade, conforme o conceito marxista de atividade. É a ação humana que mediatiza a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. Então, toda atividade tem um objeto, tem um sentido. Na educação, a atividade é a atuação sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano, em condições materiais e sociais concretas. E o que faz a pedagogia? Ela investiga a teoria para esclarecimento racional da prática educativa partindo da investigação dessa mesma prática, em situações concretas. Recorro a uma preciosa definição do pedagogo francês G. Mialaret (1991, p. 9):

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

Portanto, temos o objeto de investigação: a educação, isto é, a prática educativa. Temos o campo científico: a pedagogia.

Se me perguntam: a que visa uma pesquisa em políticas da educação? A que visa uma pesquisa em história da educação? A que visa uma pesquisa em didática? A que visa uma pesquisa em sociologia da educação? Eu respondo: todas essas pesquisas visam a compreensão e o aprimoramento das ações educativas, dos processos formativos do ser humano.

Então, meu raciocínio é o seguinte: se o objeto pleno da pedagogia é a prática educativa, então, qualquer ciência que se ocupa de problemas educacionais ou educativos, além da própria pedagogia, não pode deixar de considerar os elementos básicos, centrais, do conceito de educação. Sendo mais explícito: a educação vista seja pelo lado da sociologia, da psicologia, da antropologia, da economia, da história da educação, seja pelo lado da cultura, das políticas sociais, da gestão do sistema de ensino e das escolas, da didática, etc., é impossível deixar de tomar como ponto de partida este fato: a investigação em educação acontece em função das ações e processos formativos propiciadas pelas várias modalidades de educação. Proponho um conceito que expressa essa idéia de modo mais completo: a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos.

Em minha opinião, este é o requisito de legitimidade epistemológica de qualquer das chamadas “ciências da educação”. Reparem bem no que estou afirmando: o nuclear da educação, o núcleo básico das práticas educativas, é a formação e o desenvolvimento humano em situações concretas, visando mudanças qualitativas no desenvolvimento e na personalidade do ser humano. Isso quer dizer que a ação de educar e de ensinar, mesmo se iniciando por uma atuação externa, social, obtém seus resultados dentro de um processo endógeno, de dentro para fora. Por mais que seja sumamente necessário e indispensável considerar os fatores exógenos, externos, das práticas educativas, o foco, a direção da pesquisa tem que ser este: as mudanças no desenvolvimento e na personalidade dos sujeitos. Sendo assim, a aposta da pesquisa pedagógica, me perdoem a insistência, é esta: a pedagogia serve para definir-nos como sujeitos ou que tipos de sujeitos devemos nos tornar. A aprendizagem é uma mudança na capacidade de agir de uma pessoa em relação a tarefas a cumprir na sociedade e na comunidade.

Posso sugerir, então, seis elementos do processo educativo que devem estar presentes nos projetos de investigação (CASTILLEJO, 1994, p. 15), a saber:

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

Vocês poderiam me dizer que isso que estou falando é óbvio. Eu digo: é e não é. Mas para muitos intelectuais da educação, esse óbvio fica apenas no discurso, fica na declaração de boas intenções. Com essa afirmação, passo ao segundo ponto da minha palestra.

## OS PERCALÇOS, AS INCERTEZAS E OS IMPASSES DA PEDAGOGIA

A palavra “percalços” evoca graves dificuldades, embaraços, transtornos. É assim que tem sido a vida da pedagogia, ao menos no Brasil. A pedagogia como campo de estudo teórico e prático tem uma história de êxitos e de insucessos, de progressos e atrasos, de bons e maus serviços, mais ou menos como nós mesmos. Em meio a outros campos científicos, ela sempre levou desvantagem. Por um lado, pela sua natureza impossível de ser totalmente positivista, foi hostilizada pelos positivistas por ter um caráter demasiadamente genérico, especulativo, idealista, e, frequentemente, demasiado prescritiva. Por outro, quando cedeu às exigências positivistas de se buscar um conhecimento objetivo, tornando-se pedagogia experimental, acabou sendo quase que execrada tanto pela crítica marxista anti-positivista, quanto pela acentuada verve crítica de algumas tendências pós-estruturalistas. Este fenômeno ocorreu no mundo todo, mas tem sido muito presente no Brasil. A posição hoje da pedagogia em nosso país situação hoje pode ser resumida em

algumas situações: No âmbito das ciências humanas e sociais prevalece com ela uma relação de descaso; dentro do próprio campo da educação (e, atualmente, na própria legislação e nas diretrizes de formação de professores do Ministério da Educação), persiste uma definição reduzida de pedagogia, pela qual a pedagogia é o curso de formação de professores; no ensino universitário, nos campos científicos que não pertencem às ciências humanas e sociais e que têm forte tradição positivista, mantém-se um desdém pela pedagogia. Para além dessas posições, persiste um grupo mais restrito de investigadores que sustenta a especificidade epistemológica e profissional da pedagogia, entre os quais eu me situo.

Tenho cinco hipóteses explicativas para esse desdém com a pedagogia. A primeira, é uma tendência recorrente, em nosso país, de sociologização do pensamento pedagógico em prejuízo dos aportes da ciência pedagógica. Meu problema, obviamente, não é com a recusa da análise sociológica, mas da superposição da análise sociológica e política sobre a pedagógica, decorrente de setores da sociologia marxista, da influência das teorias reprodutivistas, de estudos de sociologia do trabalho docente. A segunda hipótese refere-se ao enfraquecimento do campo teórico e investigativo da pedagogia, com conseqüências no questionamento de sua legitimidade epistemológica e de seu lugar na formação de professores. Tal enfraquecimento de mostra pelo esvaziamento teórico da ciência pedagógica nos cursos de formação levando ao empobrecimento da teoria e da pesquisa pedagógica, pela eliminação nos cursos de pedagogia da formação do pedagogo especialista (cujos conhecimentos por excelência são a teoria pedagógica e a didática). A terceira hipótese é o surgimento e desenvolvimento do discurso pós-estruturalista e sua influência no campo da educação. Essa corrente, se por um lado trouxe à tona temas imprescindíveis à compreensão da educação no mundo contemporâneo, como o poder, a linguagem, a cultura, a diferença, a fragmentação do conhecimento, relativizou excessivamente do professor “tarefeiro” esvaziado de conteúdos e de capacidade reflexiva. mente o papel da escolarização, do conhecimento, da ação pedagógica na formação cultural e científica.

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

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

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

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

Não poderia ser assim, porque os legisladores, os pesquisadores da área da educação, os políticos e militantes de partidos, precisariam ter em mente que, em paralelo à análise política ou à análise sociológica da educação, deveria existir uma análise pedagógica, e que essa análise tem uma especificidade. É precisamente esta especificidade que tem sido ignorada. Profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais, raramente se dão conta do que seja a especificidade da educação, conforme já mencionei: uma prática social materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados. No entanto, penso que uma política educacio-

nal que ignora esse princípio de base perde solidez, ao ignorar as realidades para as quais é formulada.

Uma investigação histórica mais demorada sobre os condicionantes sociais, políticos, culturais e do próprio papel dos pedagogos na formulação do sistema educacional no país poderia explicar esse desinteresse pelas demandas pedagógicas reais das escolas. Quem sabe temos aqui nesta sala pesquisadores interessados nessa questão. O fato é que perdura, interminavelmente, esse fosso de que estou falando. E uma coisa estranha e incômoda é que o próprio campo investigativo da educação, representado institucionalmente pela ANPED, e as associações e sindicatos ligados ao magistério, parece fazer vista grossa para a essa questão.

Tanto no âmbito dos intelectuais da educação, quanto no MEC e nas Secretarias da Educação, nas últimas décadas, a análise externa dos problemas educacionais, em que se privilegia uma visão econômico-social, política, institucional das questões educacionais tem se sobreposto à análise interna, que aborda funcionamento interno da escola tais como os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, a avaliação das aprendizagens. Ou seja, no mercado acadêmico acabam tendo mais prestígio as questões da educação vistas de fora para dentro do que aquelas que pensam a educação escolar “por dentro”, ali onde as coisas efetivamente acontecem.

Arrisco afirmar, já esperando críticas de meus colegas sociológicos da educação e especialistas nas políticas educacionais que, em boa parte, as políticas educacionais vêm fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, à aprendizagem dos alunos. Minha hipótese é de que, na educação brasileira, o modo pedagógico de ver as coisas foi sendo substituído primeiramente pelo modo burocrático, depois pelo modo politicista (mormente pela esquerda) e hoje pelo modo economicizado. Há significativos indícios de que a atual política educacional do Governo Lula confirma essa hipótese.

Por que isto ocorre? Em minha opinião, há uma idéia muito arraigada principalmente entre os políticos, administradores de sistemas de ensino e técnicos do MEC, de que os problemas da educação podem ser resolvidos de fora para dentro. Eles acreditam que fazendo leis, reformas, estabelecendo metas quantitativas, usando tecnologias de informação e comunicação, criando mecanismos de eficiência e de controle, isso tudo irá melhorar a qualidade de ensino nas escolas. Do lado de educadores tidos como progressistas, também há aqueles que

acham que se melhoram as escolas e se muda o ensino fortalecendo os movimentos sociais, as associações, organizando os sindicatos, fazendo congressos, formando a consciência política dos professores. E por conta disso, muitos equívocos foram cometidos, inclusive por educadores de esquerda.

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

Seria possível apresentar uma profusão de medidas vindas dos órgãos de gestão do sistema de ensino que mostram gritantes conseqüências desse equívoco: a organização curricular por ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a flexibilização da avaliação da aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes no ensino regular, adotadas frequentemente sem planejamento, sem consideração das práticas de ensino já em uso pelos professores, sem a preparação cuidadosa dos professores e sem ações específicas de atendimento pedagógico-didático.

São medidas aparentemente progressistas, mostrando um falso pionerismo, e até revestidas de argumentos psicológicos humanistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira, não atingem o que mais se espera da escola: o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas através do domínio dos conteúdos escolares, propiciando aos alunos meios para participação competente e criticamente na vida social, profissional, cultural. Quem já se deu ao trabalho de analisar o que vem acontecendo nas escolas com a promoção automática irá verificar que ocorre aí uma das mais gritantes formas de exclusão. E as excluídas não são precisamente aquelas crianças mais pobres?

É preciso que os educadores entrem num acordo sobre que tipo de cidadão desejam formar e que tipo de escola. Hoje temos objetivos de todos os gostos. Se você disser: quero que a escola seja principalmente um espaço de socialização dos alunos, que seja um lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas, que seja um lugar para que sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças, suas inclinações pessoais, então, nesse caso, o sistema de ciclos é ótimo, a flexibilização e o aprofundamento da avaliação é coerente. É claro que essas coisas são impor-



tantes, mas penso que esperar isso da escola é muito pouco.

Uma outra visão é a que concebe a escola pública como o lugar de atender tanto a necessidades individuais dos alunos como a necessidades sociais. Escola democrática é a que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos nas várias instâncias da vida social. Ou seja, o básico da escola é formar a personalidade e ensinar as ferramentas cognitivas para o desenvolvimento mental, educar e ensinar.

Tenho, então, esta opinião: não há como definir políticas educacionais sem uma política clara para as condições do ensino e aprendizagem na escola, o que chamei de políticas educativas. Até onde sei, não há essa tradição na história da educação brasileira. Não há tradição na formulação de políticas educacionais em abordar a política educacional com base na realidade concreta do funcionamento do ensino e da aprendizagem das escolas e das salas de aula. E é isso que não temos conseguido fazer. Ao contrário, o mais comum tem sido o caminho inverso, que é tratar primeiro das políticas, do currículo formal, e esperar que a norma prescrita aconteça nas escolas, nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Há nas estratégias de ação política, no planejamento, uma superposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da formação, onde se verifica muito mais uma visão de sociólogos e políticos e uma omissão dos pedagogos.

A análise externa das questões educacionais é sumamente importante, elas nos põem alertas para uma visão política e contextualizada das coisas. Mas insisto: o processo educativo, o processo de ensino é endógeno, ela acontece de dentro para fora. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

O que acabo de dizer já dá uma idéia da responsabilidade intelectual e política dos pesquisadores em educação. Após falar da natureza epistemológica da pedagogia, mostrando o que é nuclear da análise pedagógica, e também das dificuldades e impasses em que vive o campo pedagógico, falarei um pouco da pesquisa pedagógica.

## EM QUE CONSISTE A INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA

Penso que a educação pode ser objeto de estudo de várias ciências humanas. Nesse caso, a investigação da prática educativa assume um caráter de multireferencialidade e pluralidade, ou seja, toma a educação como objeto de análise de várias ciências humanas e, ao mesmo tempo, abarca modalidades educativas escolares e extra-escolares.

Mas, se por um lado, a pedagogia necessita da contribuição imprescindível das diferentes áreas do conhecimento que abordam o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, por outro, ela reclama para si o papel de ser a ciência que possibilita a aproximação geral e intencionalizada dos fenômenos educativos, produzindo um conhecimento próprio.

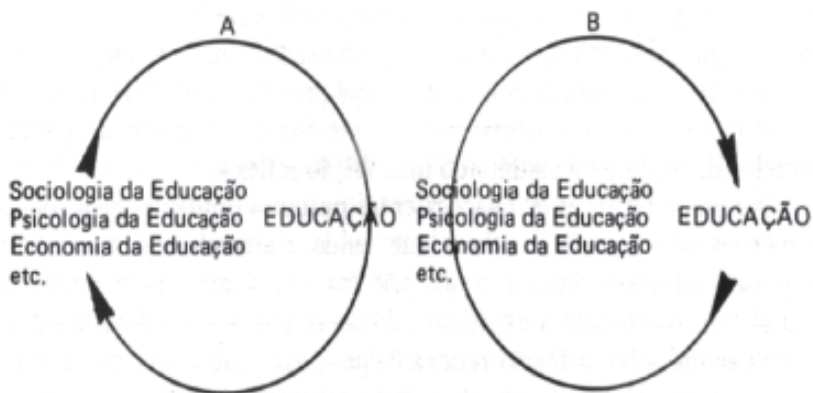
Concluo disso que um programa de pós-graduação em educação, mesmo lidando com os objetos de investigação a partir da pluralidade das práticas educativas e de sua multireferencialidade teórica, deve concentrar sua temática investigativa nos saberes pedagógicos.

Está claro que estou assumindo a defesa da especificidade epistemológica da pedagogia. A exigência mais legítima e mais elementar para um pesquisador no campo da educação é de que sua investigação esteja subordinada ao que é peculiar e inerente às práticas educativas. Importa menos que o campo científico da educação seja denominado de pedagogia, ciência da educação ou ciências da educação e, mesmo, que haja restrições a considerar a pedagogia como uma ciência. O que importa é que a educação é um campo de conhecimentos, tem um sistema conceitual, tem procedimentos investigativos que lhe são próprios e que são definidos a partir de seu objeto de estudo.

O que defendo, antes de tudo, é que as chamadas “ciências da educação” devem subordinar suas análises ao específico da prática educativa. Ou seja, estudam-se as políticas e a gestão, para quê? Para viabilizar ações educativas. Estudam-se os processos culturais, sociais, da escola, da sala de aula, da globalização, para quê? Para explicar e viabilizar ações educativas. Estudam-se os elementos da cultura, os processos de subjetivação-objetivação, o universal e o diverso, em função de quê? Das ações educativas, dos processos formativos do ser humano.

Isso significa que a educação (ou as práticas educativas) é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação educacional. No entanto, não é o que tem acontecido. Um texto clássico de Saviani escrito em 1980, ainda é atual para mostrar como se pode evitar viéses na

pesquisa educacional quando se perde a clareza epistemológica em relação à pedagogia. O gráfico abaixo mostra duas situações que caracterizam propostas curriculares de cursos de pedagogia e cursos de pós-graduação em educação.



Segundo a explicação do próprio Saviani (1991):

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

Minha posição, obviamente, é pelo Modelo B. É dele que extraio as seguintes conclusões para a investigação pedagógica:

- Todos os investigadores do campo da educação têm um compromisso com isto: a educação é uma prática social que visa mudanças qualitativas nas pessoas, que é chamamos comumente de “formação humana”.
- O fenômeno educativo é pluridimensional, pode ser explicado e compreendido sob vários olhares. Ele também abarca várias modalidades educativas escolares e extra-escolares, tais como os movimentos sociais, a educação a distância, a educação ambiental, educação comunitária, educação de grupos sociais específicos (infância, juventude, idosos) além de outros grupos sociais específicos. Mas os vários enfoques e as várias modalidades de educação requerem um campo científico que lhes dê unidade. Esse campo é a pedagogia. Isso é assim, porque a pedagogia se auto-define como uma ciência prática. É ciência prática por estar referida a um fenômeno que se encontra no domínio da “prática”, que é a prática social da educação. E nisso que ela se diferencia de outras das chamadas “ciências da educação”. É a pedagogia que pode realizar uma aproximação teórica e intencional aos problemas educativos, ainda que para isso necessite recorrer às demais ciências da educação.
- Ainda que se deva reconhecer a amplitude das ações educativas, é importante lembrar que a educação escolar continua sendo, historicamente, a forma mais dominante de prática educativa. É assim que penso a pesquisa pedagógica tendo como núcleo a ação do educador em função da aprendizagem dos educandos.

Estas conclusões caracterizam meu modo de entender a especificidade de um mestrado em educação e a pesquisa em educação.

Texto da Aula Inaugural proferida no dia 4.4.2008, em Anápolis (GO), aos professores e alunos do Curso de Mestrado realizado em decorrência do Convênio UCG-UniEvangélica, estando presentes, também, o Prof. Carlos Vogel, reitor da UniEvangélica, Prof. Dr. Itami..., Pró-reitor de pós-graduação da UniEvangélica, Profa. Dra. Elianda A. Figueiredo Tiballi, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCG, Profa. Dra. Raquel A. M. da Madeira Freitas, Coordenadora do Convênio UCG-UniEvangélica, e professores do PPGE-UCG.

## Referência

SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

José Carlos Libâneo  
Universidade Católica de Goiás