



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FRANCIELLEN DE SOUZA LIMA SILVA

**PEDAGOGIA:**  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO OU DO CIENTISTA DA  
EDUCAÇÃO?

---

LONDRINA  
2009

FRANCIELLEN DE SOUZA LIMA SILVA

**PEDAGOGIA:**  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO OU DO CIENTISTA DA  
EDUCAÇÃO?

Projeto de iniciação científica apresentado  
à disciplina de Trabalho de Conclusão de  
Curso II - do Curso de graduação em  
Pedagogia da Universidade Estadual de  
Londrina.

Orientadora: Prof. Dra. Martha Ap.  
Santana Marcondes

LONDRINA  
2009

FRANCIELLEN DE SOUZA LIMA SILVA

**PEDAGOGIA:  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO OU DO CIENTISTA DA EDUCAÇÃO?**

**NATUREZA DO TRABALHO**

Trabalho de análise histórica da constituição da cientificidade da pedagogia.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Martha Ap. Santana Marcondes  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Maura Maria Morita Vasconcellos  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup> Ms. Dirce Ap. Foletto de Moraes  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 19 de novembro de 2009.

SILVA, Franciellen de Souza Lima. **Pedagogia:** Formação do pedagogo ou do cientista da educação? 2009. 54 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

## **RESUMO**

Este trabalho descreve a constituição da cientificidade do curso de pedagogia e a formação do pedagogo.

A retomada histórica nos mostra que, ao longo dos anos, o curso de pedagogia tem passado por várias transformações. O desenvolvimento do estudo presente neste trabalho aborda toda a composição do mesmo, enquanto curso de formação universitária.

A primeira etapa deste trabalho descreve a constituição histórica do curso, a segunda, o surgimento da Ciência Moderna e, por fim, ressalta a constituição da cientificidade do curso e a formação do pedagogo.

O conteúdo deste trabalho e seus argumentos foram baseados em artigos, livros, entre outros.

Palavras Chaves: Pedagogia. Cientificidade. Pedagogo.

SILVA, Franciellen de Souza Lima. **Pedagogy**: The pedagogue's development or the educational scientist's? 2009. 54 sheets. Course's final project (Graduation on Pedagogy) – State University of Londrina, Londrina, 2009.

### **ABSTRACT**

This paper describes the pedagogy university course scientificity constitution and the formation of the pedagogue.

It is possible to verify through history that the course has been suffering many changes. In the development of this study, the composition of the course is shown as university education.

The first stage of this paper describes all the historical constitution of the course, the second, the modern science appearance and, in the end, shows the pedagogy university course constitution and the formation of the pedagogue.

The content of this paper and its arguments are based on articles, books and others.

**Key words:** Pedagogy. Scientificity. Pedagogue.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus que me capacitou e esteve comigo em todas as etapas desta pesquisa. Sem Ele, nada seria possível. Também dedico a minha querida família, motivadora fiel em tudo que faço em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho seria impossível sem a ajuda de várias pessoas, as quais me auxiliaram em muitas etapas, até que eu conseguisse chegar ao seu final.

Agradeço aos meus pais, Milton e Nilza, e aos meus irmãos, Matheus e Lucas, que choraram comigo, suportaram os meus momentos de reclusão para estudos, leituras, análises, enfim; e, também, foram privados dos momentos de “família reunida.” E, por sempre, incentivar aos estudos e ao crescimento intelectual.

A minha prima Emyli Brás pela sua colaboração na correção ortográfica deste trabalho.

Aos meus pastores Hebert e Cassandra, que me liberaram dos eventos musicais quando precisei, e por todo apoio e motivação.

As minhas colegas de turma, Amanda Bertola, Bruna, Aline, Flaviane, Flávia V., Flávia F. e Flávia Bruel, entre outras, pela ajuda nos trabalhos e ajudar-me a carregar esse “fardo”.

A minha orientadora, prof<sup>a</sup> Dra. Dra. Martha Ap. Santana Marcondes, a qual, com seu conhecimento contribui e incentivou à pesquisa deste tema. Agradeço a paciência, amizade e pela forma natural e simples, de me dizer aspectos importantes de minha vida acadêmica de aluna/pesquisadora, o qual me fizeram refletir e tentar mudar. Levarei tudo isto por toda minha vida.

A todos os meus amigos que contribuíram de forma direta ou indireta, aos que compreenderam os momentos os quais me ausentei para aprofundar esta pesquisa.

A todos os meus professores deste curso que me deram aula no decorrer destes quatro anos, que partilharam seu saber, proporcionando-me novos horizontes de oportunidades para descobertas e crescimento pessoal contínuo. Aqui não cito nomes, pois posso me esquecer de algum.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>11</b>
<b>3 CIÊNCIA MODERNA.....</b>	<b>22</b>
3.1 CIÊNCIAS HUMANAS.....	30
<b>4 PEDAGOGIA, CIÊNCIA OU CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
4.1 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DESTE PEDAGOGO.....	42
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>50</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O tema escolhido para o presente trabalho “Seria a Pedagogia uma Ciência?” desenvolveu-se em decorrência do meu questionamento a respeito deste curso, desde o seu início. Isso, pois, hoje em dia, faz-se necessário uma melhor formação e um melhor suporte aos professores. Portanto, compreender a área de atuação do pedagogo e o seu papel enquanto educador é essencial.

Segundo Libâneo (1998), o curso de Pedagogia continua nas pautas de discussões. E ao vermos a história deste curso, ele apresenta uma sucessão de ambigüidades e imprecisões que acabam refletindo no seu desenvolvimento teórico. Assim, este tema encontra-se sem respostas, limitando-se a em textos que apenas questionam o que é pedagogia.

Assim, o meu interesse em aprofundar-me no assunto é para contribuir com o meio acadêmico. Segundo Pimenta (2006), a discussão deste problema passa por uma análise do estatuto das Ciências da Educação. E tal discussão vem sendo debatida por sucessivas gerações de educadores, pelo menos, desde a constituição formal da Pedagogia em meados do século XIX.

Segundo Hameline (1980) “A busca de cientificidade marcou com ambivalência toda a Pedagogia ao longo dos últimos anos” (apud PIMENTA, 2006, p. 75).

Severino (2006) propõe em seu texto “Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente”, que ao falar de pesquisa e cientificidade na educação e na prática docente, implica em rever a concepção tradicional de Ciência como saber fundado nas categorias de causalidade e determinação. A partir desta pesquisa, objetiva-se repensar se Pedagogia for uma ciência, será considerada uma ciência moderna? Seria uma ciência humana, social ou exata?

Segundo Pimenta (2006), a procura da construção de uma Pedagogia científica derivada das ciências naturais, renasceu, na década de 70, um processo em que vários especialistas em Ciências da Educação buscavam

responder a tal questionamento. É importante notar, como afirma Boaventura de Sousa Santos (1988, apud. PIMENTA 2006, p. 79), que, sendo um modelo global, esta “racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas”.

Segundo Severino (2006, p. 3)

A exigência de especificidade para o conhecimento em educação decorre do fato de se tratar de uma prática histórico – social. Por isso, um novo contorno epistêmico precisa ser delineado. Conhecer, fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais, é diferente não apenas do fazer ciência no âmbito das ciências naturais, mas também no âmbito das ciências humanas.

A tentativa de impor uma explicação única dos fenômenos educativos encerra uma normatividade inaceitável até os dias de hoje. Cabe fazer uma distinção entre o conhecimento sobre a educação. Quero atingir com esta pesquisa resultados que possam ser usados no campo teórico e prático.

Desde o início do curso, o questionamento sobre se Pedagogia seria uma Ciência ou não me acompanha. E assim surgem outras perguntas como: O que é Pedagogia?; Qual o trabalho de um pedagogo?. Tais dúvidas não partem apenas de mim, vejo outros pedagogos em formação com o mesmo questionamento.

E nas falas de profissionais de outras áreas está explícito o pensamento, que contempla a Pedagogia apenas num caráter docente. Mas, no entanto, esse pensamento foi construído historicamente durante os anos.

Nesta pesquisa, por meio de uma retomada histórica de como se constituiu o curso de Pedagogia, procurarei responder as questões que intrigam a formação do pedagogo: O que é Pedagogia? Seria uma Ciência?. Se for uma Ciência, pode ser considerada uma Ciência moderna? Enfim, quando os alunos se formarem em Pedagogia serão cientistas da Educação?

O objetivo desta pesquisa é resgatar historicamente a constituição da cientificidade do curso de Pedagogia. Pretende-se também fazer um paralelo com a Ciência moderna e ciência humana. Dialogar como é visto a

pedagogia pelos educadores e procurar responder se Pedagogia é Ciência ou não. Se for, qual Ciência será?

No primeiro capítulo fiz uma abordagem sobre o surgimento da Pedagogia, sua constituição como curso, suas mudanças e reformulações. Já no segundo, explicitarei o surgimento da Ciência moderna, seus avanços, descobertas e abordei, no subtítulo, a ciência humana. Deste modo, no último, busquei demonstrar quando houve a separação entre Pedagogia e Filosofia e, depois, uma discussão entre os autores da constituição da cientificidade da Pedagogia.

Na conclusão, explicitarei o resumo das possíveis hipóteses levantadas neste trabalho. E, as referências trarão obras citadas, nas quais todas serviram de apoio para que fosse possível a realização desta pesquisa.

É neste ensejo de contribuir para o avanço na produção de conhecimento e de participar de um projeto de iniciação científica que levo a proposta de pedagogia: formação do pedagogo ou do cientista da educação?

## 2 HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da Lei 9.394, desde 1996 o curso de Pedagogia é responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, tornando - se um dos temas mais polêmicos dentre aqueles a serem regulamentados pela legislação complementar.

Segundo Silva (2001), a nova LDB<sup>1</sup> é o resultado de um embate entre diferentes projetos de sociedade e de educação travado desde 1988. É também, a LDB é um dos efeitos do neoliberalismo na educação. Fato este um pouco preocupante, pois não trabalham para criar um sistema nacional de educação, mas um sistema nacional de ensino.

Assim, ao pensar em criar um sistema nacional de educação é mais abrangente, pois, estamos considerando a educação à necessidade de articular às várias áreas que compõem os direitos sociais. E, por ser mais restrito, é um sistema de ensino distante da proposta de um sistema nacional de educação, no qual se refere, apenas, ao ensino ministrado em instituição escolar.

Oliveira (2001, p. 47), “Fique claro, então que os constituintes, quando muito, contemplaram a idéia de um sistema nacional de educação escolar, embora tal formulação não tenha sido assim explicitada em momento algum”.

O sistema poderia somar os sistemas constituídos nas diversas esferas administrativas, pois eles estão todos fragmentados; abriram mão da idéia de um sistema de fato educacional e igualitário, então, poderá ser ofertado um ensino com qualidades diferenciadas.

Na LDB encontramos onde ela é flexível, genérica, privatista, contraditória, orientações dos organismos multilaterais, voltada à empregabilidade.

---

<sup>1</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

Onde contribui para a melhoria da qualidade do ensino e ou para sua democratização.

Segundo Tanuri (2000), o debate sobre a preocupação da formação de professores acentuou-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.9394/96), elevando a formação de professores do nível de séries iniciais ao nível superior.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Estabelecendo que esta se daria nas universidades e em institutos superiores de educação , nas licenciaturas e em cursos normais superiores.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Assim Tanuri (2000), diz que “os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art.62)”, durante um período de transição até o fim da década da educação (ano de 2007). (Título IX, art. 87, parágrafo 4).

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Neste momento, em que a escola normal é elevada a nível superior, no qual se debate a formação de professores em compreender a problemática da escola e, também, questionados os saberes que estão implicados nessa formação.

Tanuri (2000), afirma que mesmo antes de surgir escolas específicas destinadas à formação do docente, encontra-se na história as primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820 (BASTOS, 1997) – a preocupação não era simplesmente ensinar as primeiras letras, mas preparar docentes, para assim dominarem o método. Tal formação foi prática sem nenhuma base teórica.

No dia 1º de março de 1823, um decreto cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares. Tanuri (2000) diz que, somente no dia 15 de outubro de 1827, o imperador D. Pedro I, por meio da Lei 15/10/1827, criou a primeira e única lei geral para a instrução pública relativa ao ensino elementar. Confirmou a indicação oficial do método do Ensino mútuo ou Método Lancaster. Que foi criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778 - 1838). E estas escolas só seriam estabelecidas por iniciativas privadas.

[...] logo após a reforma constitucional de 12/08/1834 que a tendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê - lá, com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fosse criados por lei geral. (TANURI, 2000, p. 63).

Deste modo, “[...] As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativas das Províncias logo após a reforma constitucional de 12/08/1834” Tanuri (2000, p. 63).

As escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. Sistema este, o qual implantou o modelo europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia.

Segundo Tanuri (2000), somente a partir da institucionalização da instrução pública, devido à preocupação em implantar as idéias liberais, as camadas populares começaram a preocupar-se com o preparo específico dos professores. No entanto, foram os movimentos da Reforma e Contra-Reforma que deram os primeiros passos para essa preocupação com a formação do professor, no entanto, somente com a Revolução Francesa que efetivou a escola normal a cargo do Estado.

Tal debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4). Portanto, num momento em que a escola normal é elevada a nível superior.

Segundo Tanuri (2000) também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 (BASTOS, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou

seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. (TANURI, 2000, p. 63).

Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentraliza, conferiu às Assembléias Legislativas.

Tanuri (2000), afirma que as provinciais, então criadas, entre outras atribuições, umas delas foi a de legislar sobre a instrução pública e seus estabelecimentos. A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n° 10, de 1835, que determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem às pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827. (TANURI,2000, p. 64).

Esta escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã.

Segundo Tanuri (2000) a instrução primária e a profissional, inclusive o ensino normal, ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios, uma vez que, além do já mencionado, apenas se atribuía à União a função um tanto vaga. Mas, a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas.



Deste modo, Tanuri (2000) fala que, influenciados pela idéia de Pestalozzi, houve uma reforma nas Escolas Normais em que se destaca a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição.

Com o mesmo objetivo de preparar para a escola normal, o curso complementar foi introduzido, com dois anos de duração, no Ceará, quando da reforma ali realizada por Lourenço Filho (Decreto 474, de 2/1/1923); na Bahia, quando da reforma realizada por Anísio Teixeira (Lei 1.846, de 14/8/1925); em Pernambuco, na reforma ali realizada por Carneiro Leão (Ato 1.239, de 27/12/1928 e Ato 238, de 8/2/1929); no Distrito Federal, na reforma realizada por Fernando de Azevedo (Decretos 3.281, de 23/1/1928, e 2.940, de 22/11/1928); em Minas Gerais, na reforma ali realizada por Francisco de Campos e Mário Casassanta (Decreto 7.970-A, de 15/10/1927) (NAGLE, 1974). Em Goiás, a primeira escola complementar como preparatória para a normal seria criada em 1929 (CANEZIN ; LOUREIRO, 1994) e regulamentada na reforma realizada, sob orientação da Missão Pedagógica Paulista, pela Lei 908, de 29/7/1930 (BRZEZINSKI, 1987 apud LOURENÇO FILHO, 1953, p. 68-69):.

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará regentes do ensino primário; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), formará mestres primários. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido. Neste particular, deve ser observado que, havendo sentido o problema dessa diferenciação necessária na preparação do magistério, alguns educadores têm propugnado pelo estabelecimento de escolas normais rurais. O projeto não repudia essa maneira de ver, antes a amplia, admitindo o estabelecimento de cursos normais regionais, de estrutura flexível, segundo as zonas a que devam servir, e que tanto poderão ser de sentido nitidamente agrícola como de

economia extrativa, ou ainda de atividades peculiares às zonas do litoral.

A equivalência completa só viria com a Lei de Diretrizes e Bases, mas já estava, no dizer de Anísio Teixeira (1966, p. 282), “dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário”.

A prática educativa parte de dois pólos, o educador e o educando, e, o ponto de partida é a prática social. Assim, defendendo que o educando, o qual se está formando deve ter uma formação integrada, da qual se inicie da prática social. E o Educador tem que saber os saberes que implicam na ação de educar.

Segundo Pimenta (2006), em 1939 foi instituído o curso de Pedagogia no qual formava bacharéis denominados na época por “técnicos em educação”. Libanêo (2001, p. 38), afirma que esta foi a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil. “A legislação posterior, em atendimento à Lei nº4.024/61(LDB)”.

Mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo (Parecer CFC 251/62) e regulamenta as licenciaturas (Parecer CFE 292/62). O Parecer CFE 252/69 – a última regulamentação existente abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE 251/62. Com suporte na idéia de formal o especialista no professor.

Desta maneira, que se formasse em Pedagogia receberia o título de licenciado. Neste mesmo momento, foram instituídos os cursos como o de Sociologia e Psicologia, entre outros na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Mais a frente passaria a desenvolver estudos e pesquisas voltados a educação, na qual as áreas abordadas dariam origem ao ramo dessas áreas recebendo a denominação de “ciências da educação”.

O curso de Pedagogia, por sua vez, nos anos 60 passa a formar bacharéis e licenciados, como Parecer CFC 251/62, ao mesmo tempo que o Parecer CFE 292/62 regulamenta as demais disciplinas dos então cursos ginasial e normal. (PIMENTA, 2006, p. 7).

Este currículo era composto por disciplinas das denominadas ciências humanas, das didáticas e administração escolar.

Com o Parecer CFE 262/69 foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e instituída a idéia de formar especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional. Neste último caso, teve o mérito de acentuar a dimensão pedagógica – escolar, pois então curso de orientação educacional, após a graduação, apresentava forte tendência psicológica, confundindo-se com uma psicopedagogia (PIMENTA, 2006, p. 8).

Deste modo, Pimenta (2006), afirma que não existem estudos nos quais, aponte as necessidades sociais à institucionalização dos cursos de Pedagogia e a profissionalização do pedagogo.

Nos anos 70 houve a instituição dos cursos de pós-graduação assim estimulou a realização de pesquisas em educação. Com efeito,

Simultaneamente, a constituição da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisas em Educação (ANPED), realizando as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), em parceria com a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), é decisiva na produção e difusão das pesquisas na área educacional. (PIMENTA, 2006, p. 8).

A editora Cortez/ Autores Associados e a Loyola, com as publicações de pesquisas, junto com a Fundação Carlos Chagas, através da Revista Cadernos de Pesquisas, tiveram um papel importante para a divulgação das pesquisas na área de educação.

Assim a escola e os sistemas de ensino passam a ser objeto de investigação.

No final dos anos 70, emerge o movimento de re-definição dos cursos de Pedagogia. Questionava-se a identidade do curso e do

profissional pedagogo. Esse Movimento contrapôs – se à concepção tecnoburocrática oficial que não incluía a participação dos educadores na definição da política educacional. (PIMENTA, 2006. p. 9).

Segundo Pimenta (2006), nos Anos 80 esse nome recebeu diferentes denominações até se firmar como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Libâneo (2001), diz que a partir da década de 80 destaca-se a ação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador cuja atividade perdura até hoje na Anfope.

Nas idas e vindas do movimento passou-se a colocar em pauta a especificidade da Educação. E, em decorrência o caráter científico desta e da Pedagogia e suas vinculações com as ciências da educação. (PIMENTA, 2006. p. 10).

Libâneo (2001, p. 38), afirma:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a idéia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo stricto sensu .

Na metade dos anos 80 algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisa, debates em encontros e recomendação do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou extinguíram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar, etc), investindo na formação de um profissional voltado para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. Justificando-se,

Que o Parecer CFE 252/69. ao instituir as habilitações, estaria reproduzindo a ideologia implícita na Reforma Universitária de 68, ou seja , estaria introduzindo a escola e divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista, levando a fragmentação da prática pedagógica. (LIBÂNEO, 2001, p. 39).

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), na década de 80 esta formação passou a ser uma das habilitações do curso e, em muitos casos, exigida como

pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador. Nesse sentido, esperava-se que a nova Lei contemplasse esta formação como função fundamental do curso de Pedagogia.

Brissoli da Silva (2001) diz que estabelecer a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como tarefa específica de um curso Normal Superior é uma retomada da formação conteudista e técnica do ensino normal médio. Da mesma forma, a criação dos Institutos Superiores de Educação como solução para cuidar com exclusividade da formação de todos os professores para a educação básica sinalizaria um modelo de desresponsabilização da efetiva formação universitária para estes profissionais, aliviando a pressão que, certamente, recairia sobre as universidades públicas.

Tais medidas podem ser relacionadas com a política educacional posta em execução no Brasil na última década, de alinhamento ao que é considerado como uma nova ordem mundial, na qual a reorganização do sistema de formação de educadores, ditada pelos organismos internacionais, tem um papel significativo. .

A complexidade que sempre envolveu a definição do estatuto teórico da pedagogia teve, no campo prático-institucional, idêntica dificuldade. A história do curso de Pedagogia no Brasil pode ser considerada como "uma história de busca de afirmação de identidade" (BRISOLLI da SILVA, 2001). Já na década de 70, no interior das discussões a respeito da reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, Saviani considerou a pedagogia como teoria geral da educação, ou seja, como sistematização à posteriori da educação. Na década de 90, a fundamentação desta área do conhecimento como ciência da prática educativa foi mais aprofundada por diversos autores, entre eles Freitas (1989), Libâneo (1997), Mazzoti (1996),

Deste modo, Brisolli da Silva (1999) demonstrou que o desenvolvimento do curso de pedagogia, no Brasil, foi acompanhado pela

indagação de sua identidade. E sua história pode ser considerada bem como uma história de busca de afirmação da identidade. Nela, essa autora reconheceu três períodos, nos quais tal questão se fez presente de formas distintas.

A autora distingue que o primeiro período da história do curso de pedagogia ocorreu de 1939 a 1972. Sendo denominado, período das regulamentações - por concentrar as etapas em que se processaram a organização e as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada. Na qual, teve sua identidade formuladas pelo o Decreto-Lei nº 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69. Por mais que “representem um esforço no sentido de criar e tentar fortalecer a identidade do curso e, conseqüentemente a do próprio pedagogo”, Bissolli da Silva (1999, p.93), na realidade essa organização se encontra carregada de conteúdos.

Já o segundo período da história do curso de Pedagogia ocorreu de 1973 a 1977. Bissolli da Silva (1999), o denomina período das indicações - por representar o unido de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando à reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil -, no qual teve sua identidade projetada. Algumas dessas Indicações chegaram a ser aprovada pelo então Conselho Federal de Educação e homologadas pelo, na época, Ministro da Educação e Cultura, todavia, após a provocação de uma forte reação de alguns setores envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. A partir da idéia de “formar o especialista no professor”, o que o conselheiro pretendia fazer era substituir o curso de pedagogia por vários novos cursos e habilitações, atestando, mais uma vez, a fragilidade do mesmo.

O último período da história, ou seja, o terceiro do curso de pedagogia ocorreu de 1978 até 5/12/99, o qual ela denomina período das propostas, este por indicar a documentação gerada no processo de revisão da formação do educador, que teve sua identidade em discussão. Este movimento iniciado por professores e estudantes em reação à retomada, pelo MEC, das Indicações sustadas no período anterior, vinha tendo como interlocutores não

apenas a comunidade acadêmica, mas também as instituições universitárias e os organismos governamentais interessados no assunto.

Brissoli da Silva (1999) destaca propostas para análise da questão da identidade do curso de pedagogia: como a de 1981, produzida pelo Comitê pró-participação na reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura (São Paulo) ; a de 1983, produzida como Documento final do Seminário Nacional de Recursos Humanos á Educação, promovido pelo MEC, em Belo Horizonte; a de 1998, de autoria da ANFOPE<sup>2</sup>; a de 1998, produzida pelo GT Pedagogia, do V CEPFE<sup>3</sup>, promovido pela Unesp, em Águas de São Pedro; a de 1999, elaborada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, junto ao MEC.

Decorridas quase duas décadas da criação do Comitê Nacional para a reformulação dos cursos de Pedagogia, dos cursos de pós-graduação em Educação e de algumas experiências curriculares, cabe indagar a cientificidade da Pedagogia. Em que uma ciência pedagógica poderá contribuir à superação do senso comum na direção de um saber emancipatório?

---

<sup>2</sup> A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - vem se dedicando à temática da formação dos profissionais da educação, produzindo conhecimento na área e contribuindo para a definição de princípios norteadores para as reformulações curriculares dos cursos de formação de professores profissionais da educação. Disponível em <[http://www.anped.org.br/docprovisorio/13encontro\\_anfope.doc](http://www.anped.org.br/docprovisorio/13encontro_anfope.doc)>. Acesso em 09: out 2009.

<sup>3</sup> Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, promovido pela UNESP. <http://cie.fc.ul.pt/bib/procura.php?registo=8992>. Acesso em : 09 out 2009.





### 3 CIÊNCIA MODERNA

Segundo Soares (2001), o surgimento da Ciência Moderna entre os séculos XVI e XVII, correspondeu a um processo de mudança gradual e geral do clima intelectual e cultural da Europa Ocidental. Esta ciência encontrou umas das maiores características fundamentadoras na investigação experimental, que procurou reproduzir a lógica do inquérito na sua estratégia de descoberta da verdade. Tal processo de ruptura foi iniciado nos estudos astronômicos e físicos, no entanto não se restringiu a eles. Segundo o historiador luso José Sebastião da Silva Dias:

Esta nova concepção de ciência nasceu da adoção de uma nova ótica intelectual por parte do mundo letrado europeu ocidental, ótica esta que teve com fundamentos a investigação da causalidade física em vez de investigação (SOARES, 2001, p. 17).

Na Baixa Idade Média, muitos professores da Universidade de Pádua, na Itália conservavam as teorias e noções dos experimentalistas de Oxford, já os da Física de Paris conservavam uma concepção naturalista.

Entrando em conflito aberto com a prática de sujeição ao argumento de autoridade dos textos antigos e as concepções aristotélico-tomistas que, embora enfatizando a importância da filosofia natural, tinham para com a natureza muito mais uma relação conceitual do que experimental (SOARES, 2001. p. 18).

Aos meados do século XVII, junto com as guerras dos meios acadêmicos e eruditos, surgiu o Saber Mágico – Hermenêutico, assim afirmando ser uma nova concepção de ciências com um caráter intersubjetivo, transmissível, capaz de progredir sobre si mesmo, valorizando a experimentação e a observação com instrumentos desenvolvidos pelas artes mecânicas e manuais defendidas por Bacon e Galileu. O primeiro citado, anteriormente, não era defensor de uma visão matematizada da natureza, enquanto o segundo era adepto rigoroso desta tese.

Segundo Capra (1982), Bacon foi o primeiro a formular uma teoria clara do procedimento indutivo – realizar experimentos e extrair deles conclusões

gerais, a serem testadas por novos experimentos. A ciência do século XVII baseou-se num novo método de investigação. Galileu é considerado o pai da ciência moderna, pois foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular leis da natureza.

Copérnico e Versálio, baseados no humanismo, tiveram contribuições para marcar duas novas linhas; Copérnico desenvolveu a conceitual - intelectual e Versálio, a factual metodológica. Mas Soares diz “O século de confusão só terminou [...] quando estas linhas-teóricas e metodológicas triunfaram e possibilitaram em meados do século XVIII a consagração de uma nova idéia de Ciência [...]” (SOARES, 2001, p. 22).

A nova concepção de Ciência tornou-se independente de qualquer adereço mágico ou de outra origem e começou também a falar com maior confiança da sua própria utilidade, segundo Rupert Hall (SOARES 2001, p. 24). Descartes elaborou um sistema antiescolástico por excelência, que procurava estabelecer as bases à prática da “Nova Ciência” e explicar, como propriedades, os lugares do Homem e da Natureza na perspectiva deste novo saber.

Descartes com sua Filosofia Racionalista Dedutivista e Newton com a sua Física Mecanicista Indutivista, foram uns dos desencadeadores da nova Ciência, a qual se baseou na concepção de Matematização da Natureza e do Universo.

René Descartes (1596-1650) é considerado o “pai da filosofia moderna”. Sua visão parte da busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida. Por isso, converte a dúvida em método. “O ponto fundamental de Descartes é a dúvida. Ele duvida de tudo o que pode submeter à dúvida” (CAPRA, 1982, p. 54).

A princípio, ele dúvida de todas as afirmações do senso comum, do testemunho dos sentidos, das informações da consciência, das verdades reduzidas pelo raciocínio, da realidade do mundo exterior e da realidade do seu próprio corpo. Dessa maneira, Descartes rompe com a tradição, pois dúvida que, pela experiência sensível, reino das aparências, o indivíduo possa alcançar a realidade em si próprio, e, que, portanto, a experiência sensível possa

fornecer um conhecimento certo e seguro. Todavia, ele só interrompe suas dúvidas, diante do seu próprio ser que dúvida. Se duvido, penso; se penso, existo; ou seja, “penso logo existo”(CAPRA, 1982, p.54). Todavia, ele só interrompe suas dúvidas, diante do seu próprio ser que dúvida.

Baseado nesta visão que constrói seu pensamento, Descartes distingue dois tipos de idéias, dentre elas, algumas se apresentam como confusas e duvidosas e outras claras e distintas. Para ele, Deus é a essência do conhecimento filosófico científico. Ele também acreditava que o universo material era uma máquina somente, a natureza funcionava de acordo com a mecânica, e tudo no mundo natural podia ser explicado de acordo com a organização e do movimento de suas partes. Com isto, a Ciência passou a visualizar a natureza como sendo uma máquina perfeita, induzida por leis matemáticas.

Descartes busca o ideal matemático com o intuito de usar o seu tipo de conhecimento, que é completo, inteiramente dominado pela inteligência e baseado na ordem e na medida, para que, com isso, possa estabelecer cadeias de razões. Portanto, “a matemática da natureza poderia se construir numa linguagem internacional para a Ciência” (SOARES, 2001, p. 35).

Segundo Descartes, a natureza é dividida em domínios separados e independentes: a mente e a matéria, ambas são criações de Deus, que possuem o mesmo ponto de referência e é a base da ordem natural exata e da luz da razão que habilitava a mente humana a reconhecer essa ordem.

Japiassú (2001), um dos grandes pensadores da Filosofia moderna, também afirma que para Descartes, assim como para muitos filósofos mecanicistas do século XVII, o universo se apresentava como algo que gira em torno da razão, excluindo Deus e o espírito humano. O mundo totalmente mecânico era um mundo feito exclusivamente de matéria em movimento. Entretanto, se a matéria não tinha mais a sensibilidade, nem a consciência, torna-se impossível uma apropriação de mundo criado pela imaginação.

Desse modo, ele critica a persistência de um de conhecimento que ainda privilegia os saberes fragmentados, e reforça dizendo que:

Só o homem sabe, pois somente ele faz uso da Razão. Só ele faz a ciência. A ciência masculina não se interessa pelas causas finais. Exorciza a Natureza de todas as intenções, afinidades e simpatias. Ciência de mecanismos, só leva em conta as causas eficientes. (JAPIASSÚ, 2001, p. 84).

Através do método analítico, Descartes pode descrever todos os fenômenos naturais, englobados num sistema de princípios mecânicos. É importante ressaltar que seu método de raciocínio também serviu como base de pensamento durante três séculos e, atualmente, – mesmo a ciência apresentando diversas metodologias – o método geral de Descartes ainda continua sendo valorizado, tendo em vista que a razão é considerada o instrumento fundamental para a compreensão do mundo.

Para ele, a nossa Ciência moderna, criada no século XVII, ao elaborar um conjunto de conceitos e um método capaz de promover um universo, no qual a dominação da natureza conduz a dominação dos homens, estruturou-se a partir de um princípio de racionalidade fundada numa filosofia de caráter nitidamente patriarcal, masculino e machista. Em seu projeto, Hilton Japiassú pretende mostrar a inferioridade do intelecto feminino, acreditando que só o homem faz o uso da razão, só ele faz ciência.

Entretanto, no que diz respeito à educação, deve-se rever vários aspectos enquanto valorizamos o racionalismo cartesiano. Segundo o Nóvoa (2006) – um educador, que reflete sobre as práticas escolares, pedagogias dominantes e a educação – mesmo que o esforço de racionalização do ensino tenha se tornado muito significativo, acabou reduzindo as dimensões da ação pedagógica. Nesse sentido, o educador Nóvoa destaca:

Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico. Como se fosse possível (e desejável) instaurar uma qualquer razão educativa, limitando ao mínimo os fatores aleatórios do cotidiano escolar. A educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de idéias e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático (NOVOA, 2006, p. 80).

Nóvoa acredita que, hoje, precisa-se urgente de um novo paradigma na educação, no qual as “novas” Ciências da Educação integrem as diversas racionalidades, não caindo no totalitarismo da exclusão, mas afirmando a diversidade e o pluralismo.

Sabe-se que o século XX foi praticamente dominado pelo paradigma cartesiano, que elogia a razão e crítica a emoção. Sendo, portanto, a sociedade atual, resultado dessa escola criada por Descartes, à volta da dúvida metódica e da base racionalista..

Segundo Capra (1982), Newton ampliou uma ampla formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, logo realizou uma grandiosa síntese das obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes.

Pela nova Ciência pode se conhecer a concepção de “Natureza Máquina”, quem tem por intuito prever e controlar os fenômenos conhecidos e aproveitá-los o máximo possível para assegurar o bem - estar do Homem.

Por outro lado, a observação e a experiência – isto é, a observação e a experiência rudimentares, efetuadas através do senso comum, - não desempenham senão um papel de reduzida importância na edificação da ciência moderna. Poderia dizer-se, até que elas constituíram os principais obstáculos que a ciência encontrou em seu caminho. Não foi a experiência, mas a experimentação que impulsionou seu crescimento e favoreceu sua vitória. O empirismo da ciência moderna não repousa na experiência, mas na experimentação. (SOARES, 2001. p. 42)

Esta Ciência por ser moldada agora numa rigorosa experimentação podia ser coordenada, confirmada e acrescentada aos poucos ao fundo de conhecimento. Considera Galileu o pai da ciência moderna, pois foi o primeiro a combinar a experimentação científica com o uso da linguagem matemática para formular leis da natureza.

Capra (1982), diz que Locke tentou reduzir padrões observados na sociedade ao comportamento de seus indivíduos, estudando, primeiramente, a natureza do ser humano individual e, depois,

aplicando os princípios da natureza humana aos problemas econômicos e políticos.

Locke adotou essa teoria do conhecimento e, numa famosa metáfora, comparou a mente humana, no nascimento, a uma tábua rasa em que o conhecimento é gravado, uma vez adquirido através da experiência sensorial. (CAPRA, 1982. p. 64).

Segundo Gauer (2004), baseando-se no pensamento iluminista, não ocorreu uma separação total entre o saber escolástico e o racionalismo moderno. Racionalismo este repensado segundo os matemáticos, no qual aplicava na óptica a todo problema do globo numa superfície plana. Assim, o espaço embora finito, poderia ser conquistado para fins de ocupação humana e com todos os campos de atividade.

Com o desejo dos pedagogos de cientificidade, gerações de educadores têm enfrentado este debate. Deste modo, esta discussão marcou a ambivalência da Pedagogia, nos últimos cem anos. Assim Pimenta (2006, p. 80), diz:

A educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de crenças, de idéias e de situações, que é ilusório tentar controlar a priori. A Educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico, não é apenas um acto racional, mas também dramático.

Sendo assim, as novas Ciências da Educação precisam agregar as várias racionalidades, não caindo no totalitarismo da exclusão. Buscando compreender que as contribuições de Jean Piaget, Pierre Bourdieu e outros pesquisadores, não buscaram uma nova referência no campo das Ciências da Educação, mas sim uma contribuição significativa para o ensino.

Segundo Japiassu (2001, p. 67), a ciência moderna nasceu como uma instituição patriarcal e de dominação inicialmente da Natureza, depois do Homem. É um produto sócio-histórico-cultural. Também é fundada numa filosofia mecanicista e experimental preocupada em cultuar a racionalidade e a objetividade. O mundo é visto como um sistema mecânico e funciona como uma

máquina. “É pela ciência que o Homem tem acesso à realidade” (JAPIASSU, 2001, p. 68).

Portanto, não era só a natureza que se desejava conhecer para dominá-la, mas, também, a sociedade e o homem. E a partir de Comte que passam a ver a ciência como garantia da ordem social. Assim, a ciência domina tudo e seu triunfo universal vai garantir aos homens o máximo de felicidade e de moralidade. (JAPIASSU, 2001, p. 78).

Entre o século XVI e XIX, discutiu-se o campo científico. Foi no século XVIII que se uniu a Ciência ao progresso da humanidade. E a partir dos autores citados acima como Copérnico, Galileu, depois Newton, surgiu uma nova concepção científica e assim estruturou um modelo global de racionalidade científica. Assim, a teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, as leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, as leis de Galileu, a grande síntese da ordem Cósmica de Newton e a consciência filosófica que lhe conferem Bacon e, sobretudo Descartes teve grande contribuição para formar este modelo global de racionalidade.

Gauer (2004, p. 219) diz que este pensamento moderno admite variedade interna, mas distinguem as duas formas de conhecimento não científicas: o senso comum e as Ciências humanas. A fusão entre Filosofia e Ciência deu-se no século XVII, quando Galileu introduziu o método científico baseado na experimentação e na matematização racional. Este paradigma moderno foi defendido por Khun<sup>4</sup> como:

Sendo as idéias partilhadas por certa comunidade científica. O grande consenso, no entanto, não impede que haja exceção. O consenso do período medieval foi quebrado a partir de mudança da cosmovisão medieval de um mundo estático e hierarquizado.

Severino (2006) propõe em seu texto, que ao se falar de pesquisa e cientificidade na educação e na prática docente, implica em rever a concepção tradicional de ciência como saber fundado nas categorias de causalidade e determinação.

---

<sup>4</sup> Define que um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.

Essa condição de praticidade, ou mais precisamente, como se dará, de praxidade, que caracteriza a educação, a transforma num objeto muito particular de conhecimento, cuja abordagem pressupõe enfoques diferenciados em relação àqueles adotados pela ciência, de conformidade com seu paradigma newtoniano. (SEVERINO, 2006, p. 3).

“A postura epistêmica é imprescindível na formação de qualquer profissional” (SEVERINO, 2006. p. 1). O professor nunca pode parar de pesquisar. A pesquisa é uma busca de informação e, esta, deve atribuir sentido. Dessa forma, é preciso analisar, refletir, questionar e propor. Só aprende ciência, praticando-a. É equivocado então uma idéia de um professor mecânico, o qual só executa, repete tarefas, automaticamente assimiladas e que a didática é somente técnica. “A prática ocupa lugar substantivo no existir humano” (SEVERINO, 2006. p. 2). E a educação seja prática técnica ou simbólica é mediada como a existência histórica dos homens (trabalho, sociabilidade e cultura).

Assim quando se trata do homem, de sua prática, de suas relações e condutas, tanto no plano individual como coletivo, o sentido de ciência se modifica radicalmente e não há como encontrar continuidades homogeneizadoras entre as ciências naturais e as ciências humanas. (SEVERINO, 2006, p. 3).

Como dito posteriormente, no projeto de Comte, da Física social, o sujeito perde toda sua especificidade de sujeito; para manter-se sujeito ele não pode manter aquela cientificidade conforme o paradigma newtoniano.

Partindo deste pressuposto, só as Ciências naturais são Ciências de acordo com os critérios abordados no início do artigo. A educação não pode ser quantificada, objetiva. Sendo assim, “o conhecimento e a pesquisa na educação tem que buscar outra maneira de se falar de conhecimento”. (SEVERINO, 2006, p. 3). Deste modo, fazer Ciência no âmbito



educacional é diferente de fazer ciências no âmbito das ciências naturais e também das humanas. A produção de conhecimento em Educação é científico? Segundo Nóvoa (2006), a Pedagogia é articulação das várias ciências.

O surgimento da Ciência possibilitou a reestruturação do mundo produtivo, ao fornecer subsídios para a exploração do comércio ultramarino e, por conseqüência, o desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Nóvoa (2006) revela que o percurso tomado pela Pedagogia em busca de cientificidade, através do método mecanicista é construída graças ao emprego de métodos e pesquisas decalcados do modelo de ciência física, isto é, graças à observação sistemática e à experimental. Enfatizando, que esta busca da construção de uma Pedagogia científica volta a ganhar forças nos anos 70. Percebemos assim, que neste período a Pedagogia tende a torna-se um saber científico, enquanto conhecimento metódico, sistematizado e unificado.

No entanto, Severino (2006, p. 3) afirma que o modelo científico que se constitui nos séculos XVI e XVII, com as contribuições de teóricos citados no início deste trabalho, não cabe ao campo da Pedagogia, pois:

[...] estabelecer um estatuto de cientificidade para o conhecimento no campo educacional impõe a exigência de uma profunda reconceituação da ciência. E o motivo fundamental é o caráter prático da educação, ou seja, ela é uma prática intencionada. Sua existência, sua realidade, sua substancialidade se constituem exatamente por essa condição de ser uma ação de intervenção social que constrói os sujeitos humanos .

Na medida em que a Pedagogia se preocupa com a formação de indivíduo de modo a integrá-lo na sociedade, o conceito de formação humana por ela incorporado é impossível de ser mensurado, por isso não se adequou aos moldes do paradigma da Ciência moderna. Severino (2006, p. 3) afirma ainda:

Não há como garantir qualquer determinação de causalidade invariante quando está em jogo um “objeto” em permanente mudança, numa situação em que essa mudança não se dá conforme leis constantes e invariáveis, sendo antes vinculada a intencionalidades subjetivadas.

Severino (2006), afirma que uma coisa é olhar as ciências e outra é estudar a Ciência. E a Pedagogia tem que estudar a Educação. Educação esta epistêmica cujos objetos são constituídos por práticas intencionalizadas, assim não tem a ver com finalidades, mas com causalidade.

### 3.1 CIÊNCIAS HUMANAS

Segundo Goldman<sup>5</sup> (1986), nos últimos anos do século XIX, nasceu a sociologia marxista, depois das obras de Comte, Spencer e Saint-Simon, atingindo seu ponto elevado com os trabalhos de E. Durkheim e na Alemanha, com os de Max Weber.

O Positivismo considera os princípios da experimentação e da matematização inerentes ao conceito da Ciência. Por conseguinte, é de se esperar que também se apliquem as ciências humanas, caso queiram ser reconhecidas como Ciências. Ou seja, a Sociologia, a Psicologia, a Economia deveriam usar um método semelhante ao das ciências da natureza, a fim de alcançar rigor e objetividade. “Da perspectiva positivista, Comte constitui a sociologia, definindo-a como uma física social. Aplica a ela os modelos da biologia e explica a sociedade como um organismo coletivo” (FOUCAULT, 1979, p. 139).

No pensamento destes investigadores apresentava uma noção escassa de objetividade, pois faziam com que dependessem unicamente da inteligência, desconhecendo a identidade do sujeito e do objeto nas ciências humanas e suas conseqüências para sua natureza e seus métodos.

Sendo assim, o estudo científico dos fatos humanos não pode fundar logicamente por si só nenhum juízo de valor. A utilidade “técnica” das ciências sociais reside somente no estabelecimento de relações entre certos meios e certos fins e no fato de tornar conscientes as conseqüências implicadas

---

<sup>5</sup> Foi um filósofo e sociólogo francês de origem judaico-romena. Atuou como professor da Universidade de Sorbonne, na capital francesa. Goldman foi um influente teórico marxista.

pela adesão a certos valores.

Deste modo o pesquisador deve empenhar-se para chegar à representação adequada dos fatos, evitando toda modificação provocada por suas simpatias ou por suas antipatias pessoais. No entanto admitidos esses pensamentos citados anteriormente, o problema da objetividade nas ciências humanas coloca-se em toda sua amplitude.

Para Durkheim, a intervenção de juízos de valores na investigação sociológica é simples sobrevivência provocada pela juventude dessa Ciência em relação à matemática e às ciências físico-químicas.

Goldmann (1986) afirma que hoje a diferença entre as condições de trabalho dos “físicos, químicos e fisiólogos” e a dos sociólogos e historiadores não é de grau, mas de natureza; no ponto de partida da investigação física ou química há um acordo real e implícito entre todas as classes que constituem a sociedade atual a respeito do valor, da natureza e do fim da pesquisa.

Nas ciências humanas, ao contrário, a situação é diferente. Pois se o conhecimento adequado não funda logicamente a validade dos juízos de valor, é certo, porém que favorece ou desfavorece psicologicamente essa validade na consciência dos homens. Em lugar da unanimidade implícita ou explícita nos juízos de valor sobre a pesquisa e o conhecimento que está na base das ciências físico-químicas, encontramos nas ciências humanas diferenças radicais de atitude, que se situam no início, antes do trabalho de pesquisa, permanecendo muitas vezes implícitas e inconscientes.

Assim Goldmann (1986), afirma que nas ciências humanas não basta, pois, como acreditava Durkheim, aplicar o método cartesiano, pôr em dúvida verdades adquiridas e abrir-se inteiramente aos fatos, visto que o pesquisador aborda muitas vezes os fatos com categorias e pré-noções implícitas e não conscientes, que lhe fecham de antemão o caminho da compreensão objetiva

A diferença entre as ciências físico-químicas e as ciências históricas não é, ou pelo menos não é unicamente, uma diferença de objeto. Firma-se sobretudo uma diferença de perspectiva. As primeiras procuram leis gerais, as segundas aspiram a uns estudos objetivos, explicativos e

compreensivos dos indivíduos físicos e das individualidades históricas e sociais. Ora, uma individualidade histórica não é uma realidade dada, mas construída a partir do dado.

Ciência alguma nunca demonstra a realidade de modo exaustiva. Levanta seu objeto, por uma escolha que guarda o fundamental e elimina o acessório. Para as ciências físico-químicas, o essencial é o que se repete e pode incorporar-se num sistema de leis gerais. Para as ciências humanas, a história se constrói pela escolha daquilo que é essencial para nós, isto é, para nossos juízos de valor. Deste modo, a realidade histórica muda de acordo com as transformações dos fatos das determinadas épocas (Revolução Francesa, Guerra dos Cem Anos, etc).

Certamente que o debate sobre a cientificidade nas ciências humanas não é vão. E se “o homem não passa de uma invenção recente”, sendo fundamentalmente “domínio positivo do saber” e “não objeto de ciência”, a problematização epistemológica nas ciências humanas entre serem científicas ou não, somente amplia as suas “condições de possibilidade” entre representar formas e conteúdos e entre permitir uma demarcação do saber daquilo que pode ser específico para as ciências humanas, de forma a possibilitar entrecruzamentos e interpretações entre si.

Se a ordem e sua lei interior instauram uma linguagem entre as coisas empíricas, interioriza então um questionamento às ciências humanas, atestando sua positividade e sua ordenação racional, a partir de princípios científicos, para se familiarizar e se contrapor, racionalizando semelhanças e nesse percurso, desassemelhando-se do “Outro”.

E se o homem não pode ser objeto de Ciência, Foucault parte do conceito de que é a disposição geral da epistême que lhe permite constituir o homem como seu objeto:

Dir-se-á, pois, que há “ciência humana” não onde quer que o homem esteja em questão, mas onde quer que se analisem, na dimensão própria do inconsciente, normas, regras, conjuntos significantes que desvelam à consciência as condições de suas formas e de seus conteúdos. (FOUCAULT, 1999, p. 504).



#### 4 PEDAGOGIA, CIÊNCIA OU CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

*A ciência [...], longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma a sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para os seus maiores vôos e audácias.*

Anísio Teixeira (apud BRANDÃO; MENDONÇA, 1997, p. 203).

Historicamente, a abordagem filosófica antecedeu a abordagem científica. E a filosofia ocupou-se nas suas origens com a educação, por querer responder a todas as grandes questões que perturbam, espantam, afligem e torturam o homem.

A educação foi e é uma dessas questões. Pensar na educação é pensar em nós, é pensar no homem, no que somos, no que nos tornamos, no que podemos ser. (FONSECA, 2008, p. 1).

Por isso, no seu primeiro momento de maturidade, a filosofia tornou como objeto de eleição, precisamente, a educação. Eis Sócrates, cujo problema crucial é o problema educativo e cuja missão dividida é a de educar, assim ele confessa. Mas, para Sócrates, pensar a educação é pensar o homem. Ou pensar o homem é pensar educação. (FONSECA, 2008, p. 1).

Tomazetti (2003), afirma que entre Filosofia e Educação há uma relação antiga, nascendo com a própria Filosofia, porque se preocupa com a formação do homem – paidéia.

A expressão grega paidéia esta vinculada a história grega, na qual buscou a formação de um elevado tipo de Homem. Formação cultural, geral, que para os gregos tinha o sentido de realização maior do espírito grego e para os quais, pela primeira vez, a educação deveria ser concebida como um processo de educação consciente [...]. (TOMAZETTI, 2003. p. 17).

Segundo ela (2003), a história da Filosofia demonstra que os gregos sempre se preocuparam com este processo de formação. Podemos dizer que eles iniciaram o discurso deste modo sobre a educação, um discurso no qual procurou apreender a totalidade desta educação, preocupando-se com o processo

de formação geral do homem.

Essa idéia foi assumida pelos sofistas, o quais buscavam uma formação espiritual consciente (formação ética e política) de seus aprendizes. Assim, diz Tomazetti (2003) que os filósofos com Platão, Aristóteles, Erasmo, Montaigne, Locke, Kant, tornaram a Filosofia a referência primeira da Pedagogia.

Na França, até o final do século XIX e início do século XX, a Filosofia da Educação esteve interligada à Pedagogia geral e o saber filosófico sobre a educação era parte integrante dos estudos de Pedagogia. Tomazetti (2003, p. 21) diz:

Para Herbart, a pedagogia, segundo Franco Cambi, seria umas ciências filosóficas, cujo objetivo maior expressar-se-ia na formação do homem como uma totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do caráter no âmbito da educação moral e estética. A Filosofia, a Psicologia e a Ética seriam as construtoras da cientificidade pedagógica.

Segundo Cambi (1999), essa Ciência não se reduz às ciências naturais, pois ao abordar sobre o homem, ela se liga intimamente à reflexão filosófica. Já a pedagogia é uma cientificidade filosófica que conjuga teoria e prática, colocando-a num lugar específico e eminente entre as várias ciências.

Então, para Luzuriaga (1960, p. 13), a Pedagogia era classificada como arte, técnica, teoria, Ciência e Filosofia. Dessa maneira, a compreensão de Pedagogia filosófica para Luzuriaga é,

O último momento de todo o pensamento é constituído pela filosofia. Esta representa, por um lado, a unidade de todos os conhecimentos científicos, os últimos princípios ou pressupostos de todas as ciências, e, por outro, a referência de todo o saber a vida do homem, a suas idéias, sentimentos e volições. A filosofia estuda as idéias essenciais em que se apóia a educação, como as referentes à verdade, à beleza, à liberdade, à vida humana, seus objetivos, planos e aspirações. A pedagogia, enquanto filosofia da educação, toma a filosofia geral essas idéias, que lhe constituem os fundamentos, e procura realizá-las na prática educativa.

Segundo Gentile<sup>6</sup>(apud TOMAZETTI, 2003), um dos responsáveis por tal compreensão, afirmava que a verdadeira Pedagogia científica é aquela que pensa a educação e o homem que é seu protagonista, em termos de espírito, de desenvolvimento dialético e de unidade, defendendo assim que apenas Filosofia era Ciência. Essa filosofia era considerada um saber primordial dos estudos pedagógicos.

Na França, contemporaneamente, utilizam Pedagogia quando se referem às ciências da educação. Para Mialaret (1974), esta troca não é nem volta às fontes, nem efeito de moda passageira, mas corresponde ao desenvolvimento de todas essas disciplinas relacionadas com a educação.

Desta maneira, Tomazetti (2003) relata que Filosofia era considerada um saber essencial na constituição dos estudos pedagógicos e, mesmo da Ciência pedagógica.

Ainda nos anos 50, os manuais de Pedagogia continuavam sendo editados, apresentando Filosofia da Educação como pedagogia teórica ou como pedagogia filosófica.

O termo pedagogia foi conservado apenas como nome do Curso que se destina à formação das diversas modalidades de educador profissional, não figurando em seu currículo mínimo a disciplina pedagogia geral. Preferiu-se atribuir à Filosofia da Educação o papel de integração dos conhecimentos fornecidos pelas várias disciplinas educacionais. Desde Hebart, pelas qual a Pedagogia como ciência, depende da Filosofia Prática e da Psicologia [...] a Pedagogia tem oscilado entre dos pólos da fórmula de Hebart: o ideal filosófico e o conteúdo empírico, sem encontrar a integração lógica que obtivesse o assentimento geral.<sup>7</sup>

A partir do século XX começam-se as tentativas de diferenciar um discurso científico sobre a educação. Ela passou a ser compreendida como uma ciência experimental orientada pelas disciplinas humanas e sociais empíricas, que se distancia tanto de uma Filosofia normativa da educação como de uma doutrina

---

<sup>6</sup> Giovanni Gentile (1875-1944), foi uns dos responsáveis por este tipo de compreensão , na qual defendia o primado da Filosofia na Pedagogia, reagindo contra as concepções naturalistas que buscavam o seu espaço no saber pedagógico. (TOMAZETTI, 2003, p. 23).

<sup>7</sup> SUCUPIRA, Newton. Conteúdo específico da faculdade de educação. Parecer n. 632/69. DOCUMENTA, Brasília, MEC / CFE, n. 105, setembro, 1969, p.149 . In: TOMAZETTI, 2003, p. 25)



pedagógica de uma visão tradicional. Aquela visão de uma Pedagogia Geral passa a ser menos importante a partir das outras ciências da educação como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia.

Institucionalizado no início do século XX, o discurso pedagógico foi separando-se do discurso filosófico, sendo este último caracterizado como pré-científico.

[...] Concretizou-se a separação entre uma ciência da educação entendida como ciência empírica do homem e do social e uma filosofia e pura pedagógica pré ou para - científica. (...) a ciência da educação, como disciplina sistemática, tinha que ser praticada sobre a base de uma relação interdisciplinar da psicologia, da filosofia e da sociologia.(BINET<sup>8</sup>, Apud LUZURIAGA, 1959 – p. 245-246).

Emile Durkheim foi o responsável pela constituição do discurso científico da Sociologia acerca da educação. Para ele, a Sociologia seria um saber legítimo sobre a educação porque,

Como a sociedade é que nos traça imagem do homem que devemos ser, e nessa imagem refletem-se todas as particularidades da sua organização e como a educação é obra do social, só há uma fala qualificada no campo da educação: a própria sociologia. (DURKHEIM, 1975. p.52)

A Pedagogia situando – se na Sociologia, retira a Filosofia a condição de saber e deste modo às teorias pedagógicas também. Pois, para Durkheim as teorias pedagógicas são de natureza especulativa e não tem objetivo.

Descrever ou explicar o que é ou o que tem sido, mas determinar o que deve ser. Não estão orientadas nem para o presente nem para o passado, mas para o futuro. Não se propõem a exprimir

---

<sup>8</sup> “Alfred Binet (1857 – 1911) é o genial criador dos testes para mediação da inteligência das crianças, testes que serviam de base para melhor estudo e educação dos pequenos. Baseados em escala graduada de dificuldade crescente, consistem numa série de provas que servem para determinar a idade mental da criança”. LUZURIAGA, Lorenzo. História da Educação e da Pedagogia. 4. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959, p. 245-246.

fielmente certas realidades, mas a expor preceitos de conduta. (DURKHEIM, 1978. p. 63-64)

Para Durkheim (1978), a Sociologia passou a constituir a base da construção do discurso educacional, colocando a História como seu campo auxiliar.

A Psicologia tornou-se uma ciência auxiliar também, no momento que ela não pode fixar os fins da educação.

A Filosofia foi excluída deste processo, passando a ser um saber de menos importância. Assim as temáticas da educação seriam objetos das diferentes ciências da educação.

O enfraquecimento da reflexão filosófica colocou o conhecimento científico sobre o filosófico. O movimento por uma educação científica, afirma Nóvoa (2004), iniciou-se no final do século XIX em países como Suíça, Bélgica, Estados Unidos, França, Espanha e Portugal. Segundo ele,

O nascimento das ciências psicológicas e sociológicas deve ser relacionado com a crise da autoridade intelectual e moral do final do século XIX: a especialização do conhecimento concede aos novos profissionais uma função de autoridade no interior do campo disciplinar, para além de os legitimar num discurso de normatização social. (NÓVOA, 1994, p. 21).

Na Inglaterra, as primeiras cátedras de Ciências da educação foram criadas a partir de 1902.

Herbart, um dos preconizadores que formulou a pedagogia como ciência, ele que formulou a pedagogia pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. Ele tinha todos os recursos de um dialético sutil e poderes introspectivos de mais alta categoria. É chamado o “pai da psicologia moderna”, e também o “pai da moderna Ciência da educação” (FERRARI, 2004).

Com o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), a pedagogia foi formulada pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. A estrutura teórica construída por Herbart se

baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. (FERRARI, 2004).

O objetivo final da concepção educativa herbartiana está ligado à formação do homem como ser harmônico e responsável, “mostrando a importância do caráter no âmbito da educação moral e da educação estética”. (CAMBI, 1999, p. 431).

O domínio do campo pedagógico pela psicologia e pela sociologia constitui, no entendimento de Nóvoa (1994), uma tática a fim de canalizar para os cofres das respectivas disciplinas, os importantes investimentos que estavam sendo feitos no sector educativo.

Nóvoa (1994) utiliza-se das teorias de Pierre Bourdieu e afirma a necessidade de compreender o campo educacional a partir de três operações essenciais: situar o campo científico no interior do campo do poder, analisar a estrutura interna do campo científico, universo que obedece às leis próprias de funcionamento e de transformações, identificando os habitus dos detentores destas posições. A partir destas seria possível,

A desmistificação das ciências sociais e humanas, centrada numa descrição de progressos científicos levados a cabo, de forma desinteressada num vacuum social. O processo histórico de construção das ciências sociais modernas deve ser visto à luz, não só da produção de um conhecimento especializado, mas também da capacidade dos diferentes profissionais para negociarem a sua própria influência junto dos poderes políticos e econômicos. (NOVOA, 1994, p. 20).

Segundo Nóvoa (1994), com a legitimação da Psicologia e da Sociologia da Educação, o movimento da escola nova tornou-se cada vez mais fortalecido. Uma nova geração de educadores e intelectuais da educação buscou o seu prestígio científico e delimitou seu papel social. O ensino passa a ser um espaço científico pautado por regras e critérios e, cabe aos especialistas pedagógicos, tal incumbência.

A História da Educação bem próxima à Filosofia da Educação, foi considerada como não-científica, portanto menos importante que a Psicologia e a Sociologia da Educação.

Nos anos 60, Nóvoa (1994) exigiu a reformulação da História da Educação, defendia a exclusão desta disciplina do currículo devido à pobreza científica. Desde 1994, a formação dos professores primários era sustentada na obrigatoriedade dos ensinamentos de Fisiologia e Educação Física, de Psicologia, dos grandes escritores clássicos da educação, da História da Educação e era ministrado principalmente por mulheres.

Segundo Tomazetti (2003), os professores eram obrigados a realizar uma síntese desses estudos centrada não nas ciências, mas no conhecimento da criança<sup>9</sup> e da escola que esclareciam e tinham resultados mais eficazes para a ação pedagógica. Essa formação enfraquecia a especificidade e o rigor de cada ciência, gerando uma confusão de idéias. A partir de então, as críticas começaram a surgir. Em diálogo organizado conjuntamente pela Associação dos Professores Universitários da Educação e o Ministério, pelo seu Departamento de Educação e Ciências, tais críticas tornaram-se mais agudas. Sendo uma época gloriosa para as disciplinas: a Psicologia, a Sociologia, a História e a Filosofia da Educação.

No entanto, as disciplinas de História e Psicologia da Educação apresentaram uma revolução fraca, enquanto os conteúdos de Filosofia e da Sociologia tiveram uma revolução explosiva. A Filosofia ateu-se aos conceitos e às questões éticas e epistemológicas da educação, como propõe a filosofia analítica.

Essas mudanças foram criticadas pelos professores, pois, para eles, excluía a prática com essa valorização das quatro disciplinas. Também criticaram que os formadores das universidades preocupavam-se em defender

---

<sup>9</sup> “Antes de tudo, é a psicologia que vai oferecer as novidades para o aperfeiçoamento dos métodos de ensino. É a psicologia experimental, cujos testes começavam a ser valorizados e divulgados para fazer frente à ausência de pesquisas, aos preconceitos, à tradição, à ignorância, ao irracionalismo. A psicologia na época, interessada nos altos sensíveis, nas percepções, nas faculdades mentais, nos esquemas da inteligência, coloca à disposição dos professores elementos fundamentais para que entendam o processo de conhecimento e possam efetivar o ensino moderno.” (MORAES, 1997, p. 22).

seus próprios interesses e ideologias, além de criticar a necessidade de uma formação profissional na universidade.

A partir da constatação de que o ensino das quatro disciplinas estava sustentado o abandono das questões práticas a prática da profissão docente, ou seja, na separação efetiva entre teoria e prática, passou-se a insistir na ligação racional entre saberes acadêmicos e as capacidades profissionais práticas. (TOMAZETTI, 2003. p. 37).

Tomazetti (2003) diz que, atualmente, a preocupação é o desenvolvimento do potencial de pesquisa e a formação das ciências da educação e sua utilização para contribuir na resolução dos problemas educativos. Há uma preocupação em refletir sobre a questão da cientificidade da Pedagogia, do discurso pedagógico.

Os melhores progressos, em todos os ramos das diversas atividades humanas, só poderão ser adquiridos por meio da ciência [...] É força confessar que, hodiernamente, com a direção científica à Pedagogia Moderna, todos os olhares se voltam para ela, sem a qual podemos dizer sem mesmo de errar, não há solução possível. (BARBOZA, 1905. p. 39 apud. TOMAZETTI, 2003.).

Esta pedagogia científica contrapunha-se à Pedagogia tradicional, afirmando que faltava fundamentação científica e as atividades práticas eram ineficientes. Esta temática da cientificidade está ligada ao surgimento do movimento Escola Nova, o qual enfatizava a formação para a vida e o aprendizado a partir da prática.

Esta nova geração de educadores e intelectuais da educação procurou o seu prestígio científico e delimitou seu papel social. Visto esse grande ganho, o ensino passou a ser um espaço científico pautado por regras e critérios, de cuja, definição e aplicação ficaram incumbido a estes especialistas pedagógicos.

Já a Liga Internacional da Educação Nova considera a educação como um conjunto de metodologias que visa favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de

cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. Para este movimento, a educação é inseparável da evolução social, constituindo uma das forças que a determinam. (POLÔNIO, 1997).

A Psicologia proporcionou uma compreensão do desenvolvimento da criança, possibilitando uma articulação com os novos e velhos métodos de ensino. A Sociologia proporcionou um discurso científico sobre a educação. E a Filosofia da Educação permaneceria com um saber teórico e especulativo, de menor importância.

No final dos anos 80 e durante os anos 90 do século XX, no Brasil, a identidade da Filosofia da Educação e seu objeto de estudo passaram a ser problematizados.

A partir deste século,

A Pedagogia passou a ser compreendida como “uma ciência experimental orientada pelas disciplinas humanas e sociais empíricas, que se distancia tanto de uma filosofia normativa da educação como de uma doutrina pedagógica de viés tradicional”. (SCHERIEWER, 1991 apud TOMAZETTI, 2003, p. 27).

No começo do século XX, Dewey lança fortes críticas a Hebart, por ter exagerado no papel atribuído às matérias de estudo para o desenvolvimento mental e moral. Para Dewey, esta formação se dava pela matéria apresentada do exterior (LIBÂNEO, 2001, p. 157).

Afirma Libâneo (2001, p. 158): “A Pedagogia ainda convive com os paradigmas clássicos,”. Mostrando, deste modo, uma concepção diversa de Pedagogia, diferenciando-se concepções da relação entre teoria e prática, da natureza do educando, da relação pedagógica, do caráter empírico, científico, filosófico ou ético dos fatos educacionais.

#### 4.1 REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DESTE PEDAGOGO

Não podemos voltar o olhar para a Pedagogia visando um só ponto (exemplo: só a Filosofia) sem abranger outras áreas, pois as especialidades se convergem, mas o pedagogo tem que articular as idéias. Ela também tem que ter sua identidade própria, não pode se pautar somente em teóricos que são de outras áreas, visto que a produção do pensamento destes é voltada para seus campos disciplinares. Caso o pedagogo se apegue apenas a uma especialidade, este reduz a sua visão, porque acaba nem se tornando filósofo, e nem pedagogo; não tendo uma identidade.

Decorridas quase duas décadas da criação do Comitê Nacional para a reformulação dos cursos de Pedagogia, dos cursos de pós-graduação em Educação e de algumas experiências curriculares, cabe indagar a cientificidade da Pedagogia. Em que uma ciência pedagógica poderá contribuir à superação do senso comum na direção de um saber emancipatório? (PIMENTA, 2006 p. 11)

Sabe-se que o século XX foi praticamente dominado pelo paradigma cartesiano, este que elogia a razão e crítica a emoção. Consequentemente, a sociedade atual é resultado dessa escola criada por Descartes, à volta da dúvida metódica e da base racionalista.

Se fizéssemos uma retomada sobre o desenvolvimento dos estudos de Pedagogia no Brasil,

Veríamos como a Pedagogia como ciência geral da educação foi perdendo seu prestígio e espaço acadêmico como o movimento da educação nova a partir da década de 1920, mas tarde com o tecnicismo educacional, depois com a crítica antiautoritária e os estudos sobre a reprodução social, hoje com o pós-modernismo. (LIBANÉO, 2001, p. 162).

No entanto,

A pedagogia tem vulnerabilidade, configurando uma crise em vários aspectos, como na determinação da especificidade do seu saber, no reconhecimento social do seu campo profissional; no grau de desempenho e eficiência das instituições e dos educadores. (LIBANÉO, 2001, p. 162).

Assim, como construir a teoria no movimento prática e teoria, sem ficar na tradicional cisão entre o pesquisador e o professor.

Diante disto, cabe ressaltar que a pedagogia não é ciências, ela é uma Ciência que tem que ser defendida pela própria pedagogia. Severino, menciona que:

Falar de pesquisa e cientificidade no campo no caso da educação, em geral, e no caso da prática docente em particular, pressupõe rever a concepção tradicional de ciência como saber fundado nas categorias de causalidade e determinação. Isso porque a condição de praticidade, [...] a transforma num objeto muito particular, de conhecimento. (SEVERINO, 2006, p. 1).

Visto que, “a frágil tradição teórica da Ciência pedagógica no Brasil faz com que os pedagogos não sustentem as defesas teóricas de sua área, enfraquecendo seu prestígio acadêmico”. (LIBÂNEO, 2006, p. 163).

Para Nóvoa (2006), a pedagogia não pode ser mecanicista; ela é uma ciência, porque é estudada e explicada. Todavia, ela busca para os seus estudos adotar métodos experimentais, e com isto, a Pedagogia torna-se reducionista. Por exemplo: Teste de QI para separar as pessoas da sala. Para dar maior ênfase ao assunto, ele expõe que temos todas as inteligências, mas tem algumas que são mais desenvolvidas que outras.

Atualmente, tem se falado muito, que o professor tem que investigar e refletir sobre a sua própria prática, afirmando que o docente deve se tornar um profissional autônomo e criativo, que conduz e orienta sua prática. Logo, deve procurar construir um conhecimento que lhe seja importante e eficaz.

Sabe-se que a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico tem contribuído para mantê-la no papel que hoje, ainda infelizmente cumpre: qual seja, o de solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. O não diálogo científico entre teorias e práticas retifica congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer) e isto ocorre quer pela falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não fermentação da dialética na construção da



realidade educativa. (FRANCO, 2001 apud. PARANÁ, 2005 – 2006, p. 2)

Severino (2006, p. 2) “A falsa idéia de que a atividade é de caráter puramente técnico. O que se compromete aí a própria qualidade pedagógica dessa didática<sup>10</sup>”. Portanto, o autor considera a idéia mecanicista defendida por Descartes, totalmente equivocada, porque o professor torna-se um mero executor que repete as tarefas, as quais são automaticamente assimiladas.

Segundo Libâneo (2001), em meados dos anos 80, identificava-se a Pedagogia com as habilitações profissionais, reduzindo nas faculdades de educação, os estudos específicos de Pedagogia.

Por razões ainda muito esclarecidas, boa parte dos sociólogos da educação que têm seus empregos e suas pesquisas em faculdades de educação, mobiliza-se pela desativação dos estudos específicos da Pedagogia. (LIBÂNEO, 2001. p. 21).

Libâneo (2001) afirma não se trata de negar o suporte destas disciplinas para fazer a construção do objeto de estudo da Pedagogia. Para ele, o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sóciopolíticos, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. “O didata alemão Schmied – Kowarzik (apud LIBÂNEO, 2001 p. 22).chama a Pedagogia de ciência da e para a educação, teoria e prática da educação”.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa dos estudos sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básico da configuração da atividade humana.

Assim, a Pedagogia:

---

<sup>10</sup> Por isso mesmo, causa perplexidade a ausência de uma mediação mais incisiva de iniciação à atividade científica nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Continua prevalecendo uma perspectiva de tecnicismo pragmatista na concepção da formação do educador. Para ser professor, profissional da educação, bastaria o domínio de algumas habilidades técnica. É a técnica ganhando total autonomia em relação a ciência, que é a sua matriz epistêmica.

[...] mediante aos conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicita objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão de saberes e modos de ação<sup>11</sup>. (LIBANÊO, 2001. p. 25).

Como afirma Nóvoa (1994, p. 9): “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” As investigações sobre o professor reflexivo têm subsidiado políticas de formação inicial e continuada em diferentes países (França, Portugal, Espanha, EUA, Austrália).

A Pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E Pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Eis como a formação cultural vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens. (SAVIANI, 1984)<sup>12</sup>

Não podemos negar que a ciência deu um salto qualitativo após a divulgação do método de ensino proposto por Descartes, entretanto, na modernidade, mesmo que este ainda influencie muitos pensadores atuais, não é o suficiente para corresponder ao perfil de educador e educando buscado pela sociedade.

O pedagogo não é bombeiro, não é enfermeiro, não é psicólogo, NÃO É INSPETOR, não é técnico, não é pai e nem mãe, embora não negligencie os fatores pontuais e cotidianos da escola e para tal é necessário que conte com todos os envolvidos no processo pedagógico. Contudo, sua função não pode ser tomada por essas ocorrências. O pedagogo deve ser visto sim em uma multidimensão: social, política, humana e cultural – mas isso jamais implica numa plurifunção. (PARANÁ, 2005 – 2006, p. 3).

---

<sup>11</sup> Beillerot (1985) apresenta uma definição de ação pedagógica “uma prática, ou seja, um conjunto de comportamentos e ações conscientes e voluntárias de transmissão de saberes (...) por explicações que apelam à razão de uma ou mais pessoas, com a finalidade de : 1) modificar os comportamentos, os afetos, as representações dos ensinados” (aptidão para a mudança); 2) fazer métodos e regras fixas que permitam fazer face a situações conhecidas que se reproduzem com regularidade( aptidão para a resolução de problemas dados): fazer agir.

<sup>12</sup> Recado aos formandos de pedagogia da Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro.

De acordo com Mazzotti (1996, p. 3), a Pedagogia “tem sido tomada ora como tecnologia, ora como Ciência, ora como Filosofia aplicada” e raramente como Ciência autônoma que examinaria as práticas pedagógicas. Isto porque não se aceita que uma prática possa dar origem a uma Ciência ou ser uma Ciência.

Esta mesma perspectiva é reforçada pelo pesquisador italiano Riccardo Massa (1997), quando afirma que enquanto a Pedagogia se prender a valores e ideologias, ela se reduz à Filosofia; e quando se refere apenas a técnicas e relações, reduz-se à Didática ou à Psicologia.

Para ele, a Pedagogia tem um estatuto específico que tem como objeto os sistemas de ações inerentes às situações educativas – um objeto muito material que permite à Pedagogia se colocar como uma teoria de estrutura implícita à experiência educativa (MASSA, 1997).

Desta forma, seu relacionamento com as outras ciências deve ser de apropriação de todos os aspectos de outros campos a ela relacionados, “sem complexo de inferioridade”. A Pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa, recolocando-se como Ciência da Educação. O que se vê hoje é que as mais diferentes práticas sociais recorrem à Pedagogia: “Paradoxalmente a Pedagogia morre, mas é tudo ‘pedagogizado’ (excessivamente)” (MASSA, 1997).

Severino (2006) destaca que a Pedagogia só vai ser Ciência se adotarmos um novo modelo de ciência, pois o olhar das ciências humanas para a Pedagogia educacional é diferente do olhar da História, Psicologia, Filosofia, entre outras disciplinas, porque cada uma delas visa a sua área especificamente.

Desta maneira, Rocha (2001, p. 28), diz:

De fato, se por um lado a Pedagogia é destituída de autonomia por aqueles que consideram a impossibilidade de se estatuir um conhecimento científico de base prática, por outro, temos assistido a uma construção da Pedagogia como forma de consolidar seu estatuto e dar conta de uma demanda concreta de organização das práticas e das experiências educativas humanas, mas que é essencialmente diferente delas.

Visto que cabe à Pedagogia articular o conhecimento prévio e as experiências práticas na construção do conhecimento novo, dando voz aos sujeitos envolvidos com o problema e permitindo ao pesquisador uma posição de compartilhamento que eu chamaria de diferenciada. Diferenciada porque entre os conhecimentos prévios e aqueles obtidos no decorrer da pesquisa (incluindo a voz dos sujeitos sobre a questão), o pesquisador se mantém no lugar daquele que, se diferencia. Como diz Gouveia, (1994, p. 68):

Por trazer um conhecimento de quem pode e deve ir além do senso comum, modalidade esta que é respeitada, mas deve ser superada, exatamente onde a pesquisa possibilita ultrapassar a mera inserção prática.

Assim, pode-se concordar que a Pedagogia não seria uma Ciência porque “uma ciência é um campo de conhecimentos e procedimentos que tem autonomia epistemológica” (FREIRE apud NOGUEIRA, 1994), concordaremos também que todo conhecimento científico é de fato um conhecimento em constante movimento, independente do grau de “acabamento” de cada campo ou de cada ciência. Tanto as ciências que estão em processo de constituição, no sentido de constituir um estatuto teórico bem definido, como aquelas consideradas “acabadas”.

Dessa forma, tomarei como princípio fundamental, como o fez Mazzotti (1996, p. 15), que é possível constituir uma Ciência da prática educativa, que se coloca como a própria condição de refletir, que se efetiva através e por meio das diversas Ciências sociais e humanas: “pode-se dizer que a tessitura apresentada pelas Ciências do Homem possibilita a exposição dos limites do fazer educativo, mas não é suficiente para estabelecer a efetividade do fazer educativo”.

Entendo que a produção de cada uma das áreas das ciências sobre o fenômeno educativo, além de se referirem a um objeto próprio, constitui-se em contribuições para o campo educativo. Porém, esses conhecimentos dependem de uma elaboração específica consequente, que se configura como o próprio objeto de produção do campo educativo. De acordo com Freitas (1995, p. 39):

A Pedagogia opera em nível qualitativo próprio, que difere de cada uma das ciências que lhe dão suporte na compreensão do fenômeno pedagógico. Reduzir a Pedagogia ao domínio de cada uma destas ciências de fundamentos dilui seu objeto de estudo e impede um tratamento do fato pedagógico no seu nível próprio.

A centralidade de uma Ciência pedagógica põe-se como forma de captar o caráter dinâmico das práticas educativas, como práticas sociais que são e como possibilidade de dar conta de sua dimensão praxiológica, que têm, para além da descrição e da explicação, uma preocupação indicativa e uma produção de saberes caracterizados como instrumentos de ação.

A Pedagogia, como a Ciência da Educação, distingue – se radicalmente da atividade educativa em si, por definir-se como o conjunto de estudos sobre a ou dá educação e pela reflexão sistemática sobre a prática. Assim, a Pedagogia, como estudo sistemático, toma como ponto e a ela retorna (PIMENTA, 1996, p. 39-70).

## CONCLUSÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi resgatar historicamente a constituição da cientificidade do curso de Pedagogia. Fazendo um paralelo com a Ciência moderna e as ciências humanas. Depois à frente, dialogamos como é visto a pedagogia pelos educadores e procuramos expor idéias de educadores se Pedagogia é Ciência ou não. Discutindo se o pedagogo é um professor ou um cientista da educação?

Para alcançar nossa meta, procuramos em livros, artigos, entre outros. Assim no segundo capítulo vimos à evolução da pedagogia e sua constituição como curso de formação universitária. Vimos que a filosofia começou a preocupar-se com a educação. Assim, no decorrer deste capítulo surge à preocupação com a formação deste profissional que atua na educação. Percebemos o quanto alterou o currículo no decorrer dos anos.

Já no terceiro, explicitarei a Ciência Moderna e sua constituição, alguns de seus preconizadores. Uma ciência, a qual têm suas finalidades determinadas, causas e efeitos. E depois, fiz uma discussão breve sobre as Ciências Humanas.

No quarto, discute sobre o meu questionamento inicial. Para Libâneo em seu livro “Pedagogia, e Pedagogos para quê? Expôs que a pedagogia é vista por quatro concepções. Concepções estas nas quais, a primeira contempla Pedagogia, única ciência da educação; Pedagogia geral. A segunda é ciência da educação (em que desaparece o termo” Pedagogia “). A terceira traz como” Ciências da educação (excluindo a Pedagogia) e a última defende Ciências da educação (incluindo a Pedagogia).

No meio acadêmico critica-se a cientificidade da pedagogia, por ser voltada para a prática, situando-se mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico, alegando que esta não teria objeto de estudo próprio, porque o fenômeno educativo é pluridimensional, assim com não disporia de um sistema claro e coerente de conceitos.

Com este trabalho procuramos respostas para meus questionamentos, cheguei à conclusão que Pedagogia não é uma Ciência Moderna mesmo, pois o fenômeno educativo se altera e por todos os outros fenômenos explicitados no parágrafo anterior.

Mas, aqui defendo que Pedagogia é uma ciência, na qual deve pensar em si própria, assim como as demais ciências se utilizam umas das outras. Ela também pode ter um caráter científico e constituir-se como “Ciência da Educação”, formular hipóteses sobre os fenômenos educativos e utilizar-se das outras ciências, pois uma coisa é olhar as ciências e outra coisa é estudar a Ciência.

Segundo Saviani (2006, p. 5) “a pedagogia é uma prática histórico- social, cujo norteamento não se fará de maneira técnica, mecânica o que impede que seja uma ciência aplicada, como a engenharia e a medicina”.

Quanto a ir a campo, eu me ousei, mas vários educadores que pedi para responder minha pergunta “Se pedagogia, era ciência da educação?” simplesmente calavam-se e falavam que não iriam responder. Deste modo, não consegui realizar meu questionário.

Portanto, finalizo este trabalho com um educador admirado por mim e com as leituras de seus textos me incentivaram a realização desta pesquisa e concordo com seu pensamento, o qual diz que Pedagogia é uma ciência na qual nós pedagogos temos, que ir atrás à formular como ciência da educação. Eu cientista da educação vou atrás dessa formulação.

Esperamos que este trabalho seja usado como uma forma de despertar para dar continuidade na formulação da Pedagogia Ciência da educação.

## REFERÊNCIAS

BARBOZA, Saturnino. A vida subjetiva do professor Romão Puiggari. Revista de Ensino, SP, ano III, n. 6, fev., 1905. In: TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BASTOS, Maria Helena C.,. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil**: uma história pouco conhecida (1808-1827): História da Educação. Asphe/UFPel. Pelotas, 1997.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés Editora, 1985.

BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino (Org.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. v. 1.

BRANDÃO, Zaia, MENDONÇA, A. W. (Org.). **Por que não lemos Anísio Teixeira; uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. (Coleção da Escola e Professores).

BISSOLI DA SILVA, Carmen S. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil**: um tema vulnerável às investidas ideológicas. Marília/SP, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/24/T1151124791266.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1151124791266.doc) . Acesso em: 08 jun 2009.

\_\_\_\_\_, Carmem S. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999. (Polêmicas do nosso tempo, 66).

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês N., A Escola Normal em Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 1994.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982. CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Unesp, 1999.

D'AZEVEDO, M.D. Moreira, (1893). Instrução pública nos tempos coloniais. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, local, tomo 55, p. 141-158. In : TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (coleção sem fronteiras da educação).

DIAS, José Sebastião da Silva. In: SOARES, Luis Carlos. Da revolução Científica à Big (Business) Science: Cinco Ensaios de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo; Hucitec; Niterói: EduFF, 2001. p. 17-67– (Lógica e Filosofia da Ciência. História da Ciência e da Tecnologia; 7).



DURKHEIM, Émile. "Sociologia e ciências sociais", In: \_\_\_\_\_. A ciência social e a ação. São Paulo: Difel, 1975. p. 125 – 142. DURKHEIM, Emile. Educação e sociologia. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERRARI, M. Grandes Pensadores: J. F. Herbart. Nova Escola, São Paulo, Set. 2004.

FRANCO, Maria Amélia R. S. A Pedagogia como ciência da educação : entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. In: PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DO. Núcleo **Regional de Educação de Curitiba** 2005–2006. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/textonrectbpedagogo.doc>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Educação & Sociedade**, local, v. ,n. 33, p.ini-fin., 1989.

FREITAS, Marcos Cézár (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora & Bragança Paulista: USF, 1997. FONSECA, Maria de Jesus. **Ciências da educação e filosofia da educação**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6874467/CIENCIAS-DA-EDUCACAO-E-FILOSOFIA-DA-EDUCACAO>>. Acesso em: 18 jul. 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GAUER, Ruth M. Chittó. O Pensamento Iluminista Português e a Influência na formação a Intelectualidade Brasileira. In: ESTEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. v.1.

GOUVEIA, Aparecida J., (1994). Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 67-70, maio. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil, 2001. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16\\_05\\_ELOISA\\_ACIRES\\_CARDAL\\_ROCHA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_05_ELOISA_ACIRES_CARDAL_ROCHA.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2009.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia**. 10. ed., São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1986.

HALL, Rupert. A revolução na ciência: 1500-1759. Lisboa, Portugal : Edições 70, 1988, p. 59-60. In: SOARES, Luis Carlos. O nascimento da ciência moderna: os caminhos diversos da revolução científica nos séculos XVI e XVII. In: \_\_\_\_\_. **Da revolução Científica à Big (Business) Science**: cinco ensaios de história da

ciência e da tecnologia. / . São Paulo; Hucitec; Niterói: EduFF, 2001. p. 17-67. (Lógica e Filosofia da Ciência; História da Ciência e da Tecnologia, 7)

HAMELINE, James W. The evolving political economy of education and the implications for educational evaluation. *Educational Review*, 42(2): 109 -31, 1990. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KHUN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

JAPIASSÚ, Hilton. O projeto masculino – machista da Ciência Moderna. In: Soares, Luiz Carlos (Org.). **Da revolução científica à Big (Business) Science: cinco ensaios de história, ciência e da tecnologia**. São Paulo: Hucitec; Niterói: EDUFF, 2001, p.67-104.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia No Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos **Pedagogia e pedagogos, para quê**. São Paulo, Cortez, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B., (1953). **Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XX, no 52, p. 61-104, out.-dez..In: TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf). 2000>. Acesso em: 15 out. 2008.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 4. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

MASSA, Riccardo, (1997). Entrevista. Gravada em vídeo. Florianópolis – SC, out. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**, 2001.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p.13-37.

MIALARET, Gaston; DOTRENS, Robert. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. IN : DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston.

**Tratado das ciências pedagógicas.** São Paulo: Nacional e Ed. da USP, 1974.  
v.1

MORAES, Amaury C. **Uma crítica da razão pedagógica.** 1997. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU/EDUSP. 1974.

NOGUEIRA, Adriano M. (Org). Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação e para o trabalho sindical. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.  
In: ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**, 2001.  
Disponível em:  
<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16\\_05\\_ELOISA\\_ACIRES\\_CARDAL\\_ROCHA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_05_ELOISA_ACIRES_CARDAL_ROCHA.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2009.

NÓVOA, Antônio. **História da educação.** Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994, mimeo, p. 21.

NÓVOA, Antônio. As ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia Ciência da Educação.** 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2006, p. 71 – 90.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **LBD: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: A nova lei da Educação: Lei n° 9.394/96.** Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria do Estado. **Núcleo Regional de Educação de Curitiba 2005–2006.** Disponível em:  
<<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/textonrectbpedagogo.doc>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POLÔNIO, Diogo Maria de Matos. **A emergência de uma Ciência da educação e o papel fundamental da filosofia da educação.** Disponível em:  
<[http://www.ipv.pt/millenum/pce6\\_dmp.htm](http://www.ipv.pt/millenum/pce6_dmp.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2009.

RAMOS, Marise N. – Desafio da formação integrada de professores. In: CONFERÊNCIA PROFERIDA DOS CURSOS MAGISTÉRIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ, n., 2005. **Anais...** Faxinal do Céu, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**, 2001.  
Disponível em:  
<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16\\_05\\_ELOISA\\_ACIRES\\_CARDAL\\_ROCHA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_05_ELOISA_ACIRES_CARDAL_ROCHA.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino (Org.). Formação do educador. São Paulo: UNESP, 1996. v. 1, p. 145-155.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, ano 20, p. 220-239, dez. 1999.

SCHERIEWER, Jurgen, La construcción de la pedagogia científica. In: Revista de Educación. Madrid, n. 296, set/dez, 1991, p. 139. In: TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 272 p. (coleção sem fronteiras da educação).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006. **Anais...** Recife, 2006.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. **A nova LDB**: flexibilização ou normatização da desigualdade. Londrina, 2001.

SOARES, Luis Carlos. O nascimento da ciência moderna: os caminhos diversos da revolução científica nos séculos XVI e XVII. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Da revolução Científica à Big (Business) Science**: cinco ensaios de história da ciência e da tecnologia. / . São Paulo; Hucitec; Niterói: EduFF, 2001. p. 17-67. (Lógica e Filosofia da Ciência; História da Ciência e da Tecnologia, 7)

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf.2000](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf.2000)>. Acesso em: 15 out. 2008.

TEIXEIRA, Anísio, (1966). **O problema da formação do magistério**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p. 278-297. In: TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf.2000](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf.2000)>. Acesso em: 15 out. 2008.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (coleção sem fronteiras da educação).